



**Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de Pós-Graduação em Música**

**PERCEPÇÃO DA DIVERSIDADE DE PERFIS DE ALUNOS
NO DISCURSO E AÇÕES DE PROFESSORAS DE
VIOLONCELO: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado

Ataíde de Mattos

Brasília, 2008

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

Dissertação de Mestrado

**PERCEPÇÃO DA DIVERSIDADE DE PERFIS DE ALUNOS NO
DISCURSO E AÇÕES DE PROFESSORAS DE VIOLONCELO: UM
ESTUDO DE CASO**

por

ATAIDE DE MATTOS

Brasília
2008

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

Dissertação de Mestrado

**PERCEPÇÃO DA DIVERSIDADE DE PERFIS DE ALUNOS
NO DISCURSO E AÇÕES DE PROFESSORAS
DE VIOLONCELO: um estudo de caso**

por

ATAIDE DE MATTOS

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

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Montandon

Brasília
2008

Aos meus filhos Renan, Ingrid e Denis,
à Sandra, minha esposa,
companheiros do dia-a-dia,
a meus pais, Joaquim Francisco de Mattos e Carmela Rebuá de Mattos,
a quem devo os primeiros e inestimáveis incentivos aos estudos,
aos meus irmãos, Alda, Carmela, Emanuel, Amarilis, Henriqueta e Egon,
e à Maria Clara, minha primeira neta,
dedico este trabalho.

Agradecimentos

À EAPE/SEE/GDF, pela concessão do afastamento remunerado para estudos, por meio dos professores João Roberto Vieira, Maria do Socorro Amaral e Elizabete Neri Moura.

À minha cara professora orientadora Dra. Maria Isabel Montandon, pela incansável dedicação, incentivo, lucidez, capacidade de diálogo, ajuda nas reflexões, paciência, amizade, atenção e boa vontade no acompanhamento dos meus passos durante todo o tempo em que desenvolvi este trabalho.

Às professoras, Dra. Luciana Del Ben e Dra. Maria Cristina Azevedo, por atenderem gentilmente ao convite para integrarem a banca examinadora na defesa de minha dissertação, junto com minha professora orientadora, Dra. Maria Isabel Montandon.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado em Educação Musical, Dra. Beatriz Castro, Dra. Cristina Grossi, Dr. Luiz Ferreira, Dra. Maria Cristina Azevedo, Dra. Maria Isabel Montandon e às professoras da Faculdade de Educação, Dra. Livia Freitas Fonseca Borges e Dra. Olgamir Francisco, pelas aulas e inestimáveis sugestões de leituras.

Ao diretor do CEP-Escola de Música de Brasília, professor Carlos Alberto Farias Galvão e vice-diretora Lúcia Toledo, pelo apoio à formação continuada dos professores da escola e pela recomendação no meu processo de concessão de afastamento remunerado para estudos junto à EAPE.

Às colegas Mariana Gomes, Denise Scarambone, Paula Calegari, Alba Bonfim, companheiras mais próximos de curso e antigos colegas já formados, Dib Francis, Farley Derze, Alice Marques, Elizabete Catapano e Karla Olivetto, pela amizade, conversas e compartilhamento de experiências.

À secretária do PPG/Mus, Ana Cláudia Freitas, pelo atendimento atencioso e orientações nas tramitações de nossos processos acadêmicos junto ao PPG/Mus/UnB.

Ao professor Gilson Sobral, a quem devo muito de minha formação e a cuja influência devo minha volta e permanência nos estudos, meus especiais agradecimentos.

À minha irmã Dra. Henriqueta Rebuá de Mattos de Oliveira Lima, pelo exemplo, incentivo e companhia nos estudos.

À professora Delza Lopes da Silva, antiga incentivadora de meus estudos, pela participação em entrevista de teste durante a fase de minha preparação para a execução das entrevistas finais de coleta de dados.

Ao meu caro amigo de infância Sergio de Carvalho Saggin, pelo incentivo e apoio pessoal, a quem agradeço a companhia e os diálogos de irmão mais velho, ainda que à distância, via computador, durante todo o tempo de mestrado.

Aos colegas professores da Escola de Música de Brasília, pelo apoio recebido durante estes estudos e especialmente, ao grupo de professores de violoncelo, pela colaboração imprescindível na realização deste trabalho, pela dedicação, amizade e confiança.

Aos alunos da escola, pela confiança que manifestam ao nos procurarem para estudar violoncelo, sem a qual, por consequência, eu não poderia realizar estes estudos.

Sumário	vii
Resumo	x
Abstract	xi
Introdução	01
1 Metodologia	10
1.1- Escolha do método	10
1.2 – Descrição do objeto de estudo – o caso considerado	12
1.3- Escolha dos entrevistados	18
1.4- A entrevista como instrumento de coleta de dados	15
1.4.1- A entrevista semi-estruturada	16
1.4.2- Condução da entrevista	17
1.4.3- Perguntas características de um roteiro de entrevista	21
1.5- Execução de um pré-teste	24
1.6- A entrevista devolutiva	28
1.7- A observação como técnica de coleta de dados	29
1.8 - Execução dos procedimentos adotados	30
1.8.1- Elaboração do primeiro roteiro de entrevista de pesquisa	31
1.8.2- Realização das primeiras entrevistas e observações de aula	33
1.8.3- Avaliação dos resultados das primeiras entrevistas e observações de aula	35
1.8.4- Elaboração do segundo roteiro de entrevista de pesquisa	36
1.8.5- Realização das segundas entrevistas e novas observações de aula	37
1.8.6- Transcrição e organização dos dados coletados	39
1.8.7- Procedimentos de categorização de dados	39
1.9- Procedimentos de análise de dados	40
2 Referencial Teórico	42
2.1- Construindo um conceito de “diversidade”	42
2.1.1- Diversidade, democracia e homogeneização de diferenças	43
2.1.2- Diversidade e tendências à consideração de diferenças	45

2.1.3 - Consideração da diversidade na educação	46
2.2.4- Dominação hegemônica e diversidade	48
2.2.5 - Diversidade, diferença, multiculturalismo, currículo e programas	49
2.2- Diversidade como multiplicidade de diferenças	50
2.3- Percepção de diversidade	52
2.4- Níveis de percepção	52
2.5- Infinitas diferenças como diferenças dentro da diferença	55
2.6- Dificuldades de percepção de diferenças – O mito da homogeneidade	56
2.7- Os três tipos de pedagogia de Skliar - Diferenças a serem observadas	60
2.7.1- A pedagogia do outro que deve ser sempre apagado	61
2.7.2- A pedagogia do outro como hóspede de nossa mesmidade hostil	62
2.7.3- A pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente	64
2.7.4 - Contribuições de Santos ao terceiro tipo de pedagogia de Skliar	65
3 Exposição e Análise de Dados	68
3.1- Formas de expressão das professoras	68
3.2- O primeiro tipo de percepção dos alunos – Modo linear	73
3.2.1- Percepção de grupos	74
3.2.2- Percepção de subgrupos	74
3.2.3- Percepção de indivíduos	77
3.3- O segundo tipo de percepção dos alunos – Modo não linear	78
3.2.1- Os alunos como referencial - “A gente tem que pensar de maneiras diferentes”	79
3.3.2- Os programas como referencial - “O aluno tem que saber o que quer e tem que saber querer”	83
3.3.3- A escola como referencial –“ a maioria dos alunos não se forma aqui no ensino profissionalizante”	88
3.3.4 - As próprias professoras como referencial – “infelizmente, algumas vezes a gente é obrigado a fazer música sem sentir prazer...”	91
3.4 - Discussão a respeito do discurso e ações das professoras	93
3.5- Percepção do perfil dos alunos independentemente do contexto escolar	95
3.6- Percepção do perfil dos alunos dentro do contexto escolar	98
3.6.1- A percepção das professoras tendo os alunos como referência	98

3.6.2- A percepção das professoras tendo os programas como referência	100
3.6.3- A percepção das professoras tendo a escola como referência	102
3.6.4- A percepção das professoras tendo a si próprias como referência	102
3.7- Discussão sobre as ações das professoras	103
4 Conclusões	105
Referências	111
ANEXOS	116
Anexo 01 - Documento de Apresentação do Pesquisador	117
Anexo 02 - Entrevista semi-estruturada – Primeiro roteiro de entrevista	119
Anexo 03 - Segundo roteiro de entrevista de Pesquisa	120
Anexo 04 - Tabelas	121
Tabela 01 - Frequência de Generalizações <i>versus</i> Especificações	121
Tabela 02 - Perfil dos Alunos	122
Tabela 03 - Perfil dos Alunos	126
Tabela 04 - Dados sobre os Professores	127
Tabela 05 - Dados sobre Professores – Ações/ Posturas	129
Tabela 06 - 2ª Entrevista – Professora Vera	131
Tabela 07 - 2ª Entrevista – Professora Dora	134
Tabela 08 - 2ª Entrevista – Professora Mira	137

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a percepção de professores de violoncelo acerca da diversidade de perfil de seus alunos. As questões de pesquisa buscam esclarecer até que ponto e como os professores percebem as diferenças em seus alunos, quais são suas concepções e entendimentos do que seja “diversidade” de alunos, que tipo de alternativas eles oferecem aos alunos, porque e para quê.

No primeiro capítulo descrevo a metodologia de estudo de caso desenvolvida para conduzir esta investigação, incluindo procedimentos de análise de dados dentro da linha de pesquisa qualitativa, baseando-me em Merriam (1998), Stake (2006), Laville e Dionne (1999), Yin (2005) e Malhotra (2006). Foi realizado um estudo de caso com três professoras de violoncelo de uma mesma escola, CEP/EMB da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e observações de aulas.

No segundo capítulo discuto a idéia da diversidade e apresento os referenciais teóricos em que baseei esta pesquisa: o conceito de percepção de diversidade de Santos (2005) e os três tipos de pedagogia de Sklar (2003). Além desses, discuto os conceitos de mito da homogeneidade e de diferenças dentro das diferenças de Gaeta (2003), complementadas pelas idéias de Sacristán (2002), de Santos (2005) e de Sklar (2003).

Os dados mostram que as professoras percebem seus alunos de formas e maneiras diferentes, dependendo do que têm como referência no momento em que estão a descrevê-los. Dentre essas, se a referência for o programa, os alunos são percebidos como grandes grupos – aqueles que conseguem ou não realizar o programa. Mas, se a referência for os próprios alunos, as professoras os percebem progressivamente do geral para o particular, primeiro em grupos semelhantes, depois descrevendo peculiaridades e sutilezas de diferenças dentro de diferenças já identificadas (GAETA, 2003).

A conclusão apresenta contribuições para a compreensão da problemática e do problema enfocados no contexto desta pesquisa. Além disso, apresentam-se sugestões para o prosseguimento e aprofundamento desta pesquisa.

Abstract

This research intended to investigate how cello teachers perceive the diversity of their students' profile. The research questions were defined in order to clarify how teachers perceive the differences in their students, what are their conceptions and understandings about the meaning of student "diversity", what kind of teaching alternatives are offered to them, why and what for.

In the first chapter I describe the case study developed methodology for conducting this investigation, including data analysis procedures according to qualitative research, taking as reference Merriam (1998), Stake (2006), Laville e Dionne (1999), Yin (2005) e Malhotra (2006). A case study was carried out with three cello teachers in the same school, CEP/EMB, which belongs to the Federal District Education Secretary.

In the second chapter I discuss the idea of diversity and present the theoretical background of this research, where one can find detailed discussions about the concept of diversity perception of Santos (2005), and the three kinds of pedagogy by Skliar (2003). Moreover, one can find discussions about the myth of homogeneity developed by Gaeta (2003), complemented by the ideas of Sacristán (2002), Santos (2005) and Skliar (2003).

The data show that the teachers perceive their students in different ways, depending on what they have as reference in the moment they describe them. For instance, if the reference is the program, they see their students in groups of who accomplishes the program or not. But, if the reference is the students themselves, the teachers realize them progressively from the general to the particular, firstly in group of similar persons, than, describing details and subtle differences from the already identified differences (GAETA, 2003).

The conclusion presents contributions for the understanding of the problem considered in the context of this research. Finally, it presents suggestions for possible ways of continuing and developing this research.

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma problemática que tenho observado na escola em que trabalho como professor de violoncelo desde 1978, hoje chamada de CEP/EMB, Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília. Desde então, tem acontecido de nós, professores de violoncelo, discutirmos, reincidentemente, nas reuniões pedagógicas semanais, a questão de como dar atendimento à clientela de alunos da escola, cujo perfil reconhecemos como diversificado, heterogêneo, o que entendo que ocorreu em três fases distintas.

Na época em que comecei a trabalhar nessa escola, os alunos faziam inscrições na secretaria para pleitear matrículas, por meio de filas e eram selecionados por testes de habilidades vocais e rítmicas diante de uma banca de professores. Dentre os selecionados, aqueles que desejavam estudar violoncelo eram atendidos pelos professores de uma forma bastante livre quanto a que conteúdos tratar com os alunos, não tendo havido, na época, cobranças por parte da administração escola para que os alunos cumprissem algum tipo de programa. Então, as discussões sobre o atendimento dos alunos giravam em torno de como selecionar melhor os alunos que deveriam ser admitidos na escola.

A partir de 1985, o critério oficial para admissão de novos alunos na escola passou a ser o sorteio, tendo sido abolidas as filas e as provas de seleção para se pleitear matrículas, quando a clientela de alunos tornou-se mais variada em termos de faixas etárias e níveis de habilidades musicais. No advento da dita Nova República, em meio ao clima de defesa das liberdades democráticas, a equipe de direção entendeu que a nossa escola, por ser pública, não podia cercear de maneira alguma o direito de qualquer pessoa de estudar música, alegando que testes de habilidades necessariamente favoreceriam as classes mais abastadas. A partir de então, os professores de violoncelo começaram espontaneamente a discutir a respeito de que programas de curso deveriam ser adotados, por ter se tornado prioritária a questão do atendimento de todos os tipos de perfis de alunos em termos de sua formação profissional.

Anos depois, com a nova LDB (lei 9394 de 1998), os professores da escola foram convocados pela direção da escola a reformular os programas vigentes de todos os cursos de níveis básico e técnico de instrumentos. Entretanto, os programas dos cursos de violoncelo, mesmo tendo sido oficializados em 2000, com incentivo da direção da escola ao aperfeiçoamento e atualização de todos os programas de curso de instrumento da escola, continuaram a ser discutidos. Nessa época, quando a referida problemática adquiriu as

características enfocadas na presente pesquisa, testes de habilidades em instrumento voltaram a ser utilizados como critérios de seleção de alunos a serem matriculados na escola, apesar de também terem sido mantidos os sorteios.

De um lado, a escola, que antes atendia crianças e adolescentes apenas nos turnos matutino e vespertino e jovens maiores de 18 anos no noturno, passou a atender regularmente nos três turnos, todas as faixas etárias de alunos, inclusive aqueles da chamada terceira idade, selecionados por testes ou sorteio, respectivamente, quer fossem iniciados ou iniciantes. No perfil desses alunos, além dessas diferenças de faixa etária, havia também diferenças de etnia, gênero, religião, naturalidade, procedência, local de residência, nível de instrução, profissão, renda, acesso a condições materiais, expectativas, objetivos de estudo, preferências musicais, experiência musical, nível de habilidade, tempo livre para estudos, entendimento do estudo da música como entretenimento ou estudo da música visando formação profissional, dentre outras diferenças sócio-econômico-culturais.

De outro lado, oficialmente, os programas dos cursos de Educação Profissional em níveis básico e técnico de violoncelo da CEP/EMB são unificados, havendo somente um único programa elaborado para cada curso de instrumento, sendo destinados a todos os tipos de alunos. Contudo, nossos alunos de violoncelo não têm conseguido cumprir de forma equânime esses programas, ao mesmo tempo em que observamos ocorrências de evasão e repetência.

Assim, nós, professores de violoncelo, temos procurado melhorar o atendimento de nossos alunos com vistas a mantê-los na escola, na proposta de legar-lhes formação profissional. Mas, pelo fato dos alunos manifestarem diferentes rendimentos de aprendizagem no cumprimento dos programas de curso, temos nos esforçado por reelaborá-los, buscando um aperfeiçoamento tal que possam ser aplicados igualmente a todos os alunos. Ademais, apesar de discutidas, não temos conseguido experimentar formalmente nenhuma proposta de programa de curso que oferecesse diferentes trajetórias para o atendimento da diversidade de perfis dos alunos de violoncelo e ao mesmo tempo, dar-lhes a devida formação profissional. Pelo contrário, temos tentado encontrar um tipo de programa unificado que possa atender a todos os tipos de alunos.

As discussões sobre como atender alunos com perfis diversificados resultaram na experimentação de novos programas reformulados subseqüentemente que têm revelado em suas essências, de qualquer maneira, serem nada mais do que reedições de suas versões anteriores em termos de objetivos e conteúdos. As modificações significativas que têm

sofrido, na tentativa de mantê-los unificados e igualmente acessíveis a todos, se referem apenas à sua duração, grau de complexidade e quantidade de conteúdos por nível, o que se tem obtido com o aumento do número de níveis dos cursos e a priorização de conteúdos mais simples em aspectos técnicos, distribuídos de modo mais diluído em termos de quantidade por nível. Então, de fato, em termos de reformulações reais de programas, entendo que tais modificações se assemelham a algo equivalente a se “trocar seis por meia dúzia”, apenas.

Ademais, segundo o que percebo de nossas conversas entre professores, as propostas implementadas não têm sido colocadas em prática, sendo imediatamente modificadas por nós mesmos em sala de aula, já que nossos alunos não se adaptam de forma equânime a tais programas de curso, devido à diversidade de seu perfil, o que também poderia estar relacionado às ocorrências de evasão e reprovação. Os professores alegam improvisar em sala de aula modificações desses mesmos programas na tentativa de ajustá-los às características individuais de seus alunos, tornando obsoletas as versões vigentes dos referidos programas em sua proposição de atender igualmente a todos os tipos de alunos.

Então, a partir desse contexto, selecionei como problema de pesquisa o fato de haver um programa unificado, mas destinado a atender alunos diferentes. Para entender a busca dos professores de atender seus alunos ao mesmo tempo em que continuam a propor um programa que “atenda a todos”, vi que era preciso verificar o que eles entendem e vêem como “diversidade” nos seus alunos. Assim, surgiram as questões dessa pesquisa: Até que ponto e como os professores percebem as diferenças em seus alunos? Quais são suas concepções e entendimentos do que seja “diversidade” de alunos? Que tipo de alternativas oferecem aos alunos? Porque e para quê?

Apoiado em Santos (2005), para quem não lidar com as diferenças é não perceber essas diferenças, o objetivo definido para este trabalho foi investigar a percepção dos professores de violoncelo acerca da diversidade de perfil de seus alunos, a partir de seus discursos e ações.

A Diversidade é um tema que tem sido considerada em discussões de variados contextos, a partir de abordagens antropológicas (NASCIMENTO (org.), 1997), políticas (WITKOSKI, 2000; VOGEL (org), 2001), culturais (GUSMÃO, 2003; BRANT (org), 2005; MATTELART, 2005; CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2006), sócio-econômicas, político-culturais (CRUZ, 2005; FREITAS, 2006 (org); JACKSON; NYERERE; HORTA, 1997) e educacionais entre outras.

Na área da educação regular, citam-se autores que desenvolveram trabalhos cujos temas enfocam diferenças, preconceito e exclusão (AQUINO, 1998); pedagogias diferenciadas (PERRENOUD, 2000); diversidade de alunos e currículo (SACRISTÁN, 2000); diversidade sociocultural e currículo (MCLNTYRE; ROSEBERY; GONZÁLEZ, 2001); significado da atenção à diversidade (ALCUDIA (org), 2002); diversidades culturais entre grupos sociais (OLIVEIRA; SGARBI (orgs), 2002); diversidade e identidade, a escola como espaço de reflexão e construção (GONÇALVES, 2003); modelo de ensino baseado na atenção à diversidade (OCAÑA; JIMÉNEZ, 2006); diversidade e diferenças (GUSMÃO (org), 2003); diversidade como expressão da identidade humana e direito à diferença (SANTOS, 2006); diversidade cultural, étnica, religiosa e deficientes na educação cristã americana (TRENT et al, 2007); diversidades éticas, estéticas, política e currículo (MACEDO, 2007).

A área da chamada Educação Especial tem sido bastante profícua no desenvolvimento de trabalhos com a terminologia diversidade. Citam-se obras que tratam dos temas atenção à diversidade, expectativas, diferenças de alunos e currículo (GONZÁLES, 2002); desigualdade social e diversidade cultural (FREITAS (org.), 2006), entre outros. Vários autores da área da Educação Especial estendem suas considerações à área da Educação em geral. Entre esses, alguns que apresentam discussões específicas sobre diversidade, igualdade e exclusão no contexto escolar (ARANTES (org), 2006) ou sobre como a diversidade e as diferenças têm sido consideradas pedagogicamente (SKLIAR, 2003; SKLIAR, 2005; SKLIAR, 2006), são mais proximamente considerados nesta dissertação.

Especificamente em relação à educação musical, a temática da diversidade tem permeado inúmeras pesquisas enfocando aspectos variados ligados a ela. Almeida (2006a, 2006b, 2007) pesquisou a diversidade sócio-étnico-cultural nos cursos de formação de professores, a partir da perspectiva dos alunos licenciandos, em que se encontram reflexões sobre a diversidade a partir do multiculturalismo, sua relação com a educação musical e políticas públicas para a cultura, artes e música. Álvares (2004) desenvolveu a temática sobre programas de ensino de música diferenciados segundo interesses dos alunos e sua diversidade sócio-econômica-cultural, discutindo a musicalização na educação infantil, o papel democratizador e transformador da educação, programas diferenciados e a formação de educadores musicais aptos a lidar com as diversidades da natureza humana. Almeida (2005) estudou a diversidade de interesses em oficinas de música, descrevendo o ensino de música inserido nos projetos sociais, a partir da perspectiva dos profissionais do contexto no trabalho com a diversidade de interesses junto a oficinairos, observando a flexibilidade como fio

condutor das atividades de ensino de música em espaços não-formais. Santos (2006) investigou a diversidade sócio-cultural em práticas diversificadas em múltiplos contextos de ensino e aprendizagem. Silva (2005) pesquisou a diversidade musical em práticas socioculturais de jovens no espaço escolar, em fazeres musicais que independem de uma organização ou da mediação de um professor habilitado, observando a pluralidade versus a perspectiva homogênea em relação ao que seja juventude e suas condições sociais, culturais, de gênero, de regiões, entre outras. Brito (2003) estudou a diversidade musical contemplada em propostas pedagógicas em uma oficina de música, com o objetivo de contribuir com a formação de indivíduos receptivos à diversidade de modos de ser e de estar no mundo, por meio de encontros com músicos de gêneros e estilos diversos. Vianna (2003) a experiência pedagógica com as diversidades em oficina de canto-coral para crianças com bagagens de experiências sócio-culturais heterogêneas em meio às dificuldades de professores de trabalhar com classes heterogêneas, para se expandir formas de educação e evitar a discriminação e exclusão de alunos, em atividades educativo-musicais curriculares e extra-curriculares, observando-se as individualidades versus coletividade. Queiroz (2003) investigou as concepções contemporâneas de propostas pedagógicas de educação musical em escolas de música, em diferentes situações e contextos culturais, considerando os padrões educacionais voltados para o ensino musical numa época em que a música contemporânea conquista novos caminhos e valores. Queiroz (2004) também estudou a pluralidade musical e programas de ensino de música para pessoas de diferentes situações e contextos culturais e musicais, com a análise de diferentes processos de ensino e aprendizagem de música, para a ampliação das possibilidades pedagógicas, pelo reconhecimento de diferentes mundos musicais dentro de uma cultura, contemplando diferentes abordagens educacionais. Wolffenbüttel (2003) investigou a inclusão da diversidade musical, com a preocupação em conhecer concepções e práticas do universo musical dos alunos em relação ao seu cotidiano, investigando a presença da música folclórica nas vivências musicais dos alunos do ensino fundamental. Arroyo (2004) estudou a diversidade de culturas jovens e a escassa presença da música em matrizes curriculares do ensino fundamental, observando a relação entre culturas jovens e a música popular, em busca de subsídios para elaboração de propostas pedagógicas na educação fundamental. Penna (2005) investigou a educação musical no que pode tratar da diversidade de manifestações musicais e do multiculturalismo como proposta curricular, mostrando o popular, o erudito e inclusive a indústria cultural, pela disposição a um diálogo multicultural com o aluno, acolhendo suas práticas culturais. Joly, Sanchez e Joly (2003) estudaram a

diversidade de interesses, expectativas e de experiência musical na musicalização de adultos, onde procedimentos e repertório foram modificados e adaptados para as necessidades específicas dos alunos com interesses, expectativas e história musical diversificados, possibilitando uma aprendizagem não convencional. Cunha (2006) investigou a diversidade cultural e currículo e a compreensão das aulas de música como um ambiente plural, dinâmico, em que as diferenças convivem, considerando como erro a existência da homogeneidade e da pureza cultural dentro de um mesmo grupo. Grossi (2004a) estudou a adequação de currículos de formação profissional em música no Distrito Federal em relação às demandas do mundo do trabalho. Grossi (2004b) também estudou a perspectiva de estudantes de música do DF quanto à formação e atuação profissional em música, destacando a relevância do ensino superior para a melhor qualificação profissional e a necessidade de reformulação curricular das instituições, inclusive da EMB, para a preparação do músico para o mundo do trabalho. Narita (2004) investigou a diversidade cultural do ponto de vista da sociologia da educação e o papel dos educadores musicais no resgate da identidade cultural em uma escola internacional de São Paulo, por meio de atividades que rompam a hegemonia de um currículo erudito ocidental e a reprodução de idéias da classe dominante, pelo intercâmbio de culturas e a diversificação de repertório em sala de aula, observando-se a carência de música brasileira nos currículos. Álvares (2004) pesquisou a integração de diversidades sócio-econômico-culturais de dois projetos de musicalização na educação infantil de escolas diferentes e o papel democratizador da universidade pública, tendo a educação como instrumento político para a transformação do homem e da sociedade. Garcia (2004) estudou a inter-relação entre diversos meios culturais que pode ser estabelecida quando há a adequação de diferentes propostas de ensino para diferentes realidades de aprendizagem musical, por meio de ações que objetivam minimizar a exclusão e a desigualdade de oportunidades, tendo a música como atividade significativa e um repertório diversificado. Braga (2004) investigou a diversidade, multiculturalismo e currículo, discutindo a diversidade e currículo significativo no ensino fundamental e médio e observando os vários agentes do contexto escolar em busca de se evitar práticas pedagógicas desvinculadas da realidade, sob a influência da cultura dominante. Moura (2006) estudou a consideração da diversidade de experiências musicais dos alunos em propostas de ensino e aprendizagem do violão, visando verificar de que forma têm sido abordadas as propostas de ensino e aprendizagem do violão, buscando-se a relação entre as práticas educativo-musicais e o contexto cultura/musical dos alunos, observando-se a diversidade de experiências musicais dos humanos, sua pluralidade e múltiplas demandas socioculturais, sendo colocada a música

popular em oposição ao repertório erudito, para se estabelecer um diálogo entre o ensino e a realidade cultural em cada contexto, observando o conteúdo programático das disciplinas e sua relação com as expectativas e objetivos dos alunos. Esses trabalhos relacionam temas não só diretamente relacionados a aspectos da diversidade, mas também a questões que têm relação com o contexto e a problemática considerados nesta pesquisa, como perfis de alunos e adequação de currículos e programas de ensino de música, inclusive na área de formação profissional. No entanto, não foram encontrados trabalhos que discutem como professores percebem a diversidade de seus alunos.

Considerando a problemática descrita, o problema, as perguntas de pesquisa e o objetivo enunciado, selecionei alguns conceitos destinados a constituir o referencial teórico desta pesquisa, a partir da condição de que pudessem funcionar como instrumentos não só para investigar as percepções dos professores com relação à diversidade de perfil de seus alunos, mas que também pudessem fornecer meios para se compreender essa percepção a partir do discurso e ações de professores em decorrência dessa percepção. Então, com vistas a selecionar um referencial teórico que me fornecesse meios de analisar as percepções de professores, em relação à diversidade de perfil de seus alunos, por meio do que eu pudesse compreender de seus discursos e ações, parti de uma idéia específica que tem me acompanhado desde a licenciatura, por meio da qual fui despertado para o fato de que as minhas ações em sala de aula sempre poderiam ser relacionadas a princípios pedagógicos postos em prática por mim mesmo.

Desse modo, estando atento ao entendimento de que a postura de professores em sala de aula, quer de modo consciente ou inconsciente, refletem suas concepções pedagógicas, em minhas leituras em busca de referencial teórico, busquei selecionar autores e conceitos que pudessem fornecer balizadores para o esclarecimento das relações entre percepção da diversidade de perfis de alunos, discurso e ações de professores, acreditando que, não só que “um significado didático (...) pode ser construído a partir da análise de suas práticas” (MONTANDON, 2004, p. 97), mas que, também pela observação dessas práticas “é possível analisar a relação entre o discurso descritivo da prática com a própria prática” (MONTANDON, 2004, p. 98). Diante disso, decidi inicialmente manter esses argumentos em mente durante a fase inicial de leituras, porque entendi que essa linha de procedimento seria também pertinente para analisar dados coletados a partir do discurso e ações de professores sujeitos desta pesquisa.

Depois, ainda durante a fase do mestrado em que cursava disciplinas, encontrei posicionamentos de outros autores que reforçavam esse meu ponto inicial de partida para a determinação do referencial teórico desta pesquisa. De um lado, participei de discussões em que se apresentou o argumento de que “as transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática” (PIMENTA, 2006, p. 23), em meio a uma discussão maior que em que se buscava entender a pedagogia pelo que ela poderia esclarecer em relação às posturas do professor, suas práticas e os preceitos que o estariam guiando. Dentre os textos estudados nessa oportunidade, chamou-me a atenção o argumento de que “a pedagogia seria, pois, suscetível de produzir conhecimentos sobre o aluno, sobre os dispositivos, sobre o professor e sobre a instituição”, produzindo saberes “pragmáticos, políticos, hermenêuticos e críticos” (FABRE, 2004, p. 110). Então, diante de mais essa afirmação, imaginei finalmente ter encontrado uma linha de busca para a seleção do referencial teórico desta pesquisa. Assim, procurei selecionar autores que tratassem, de um lado, da percepção de diversidade de perfis de alunos e de outro, de princípios pedagógicos, que, sendo considerados conjuntamente, pudessem funcionar como ferramental para a análise de dados levantados a partir do discurso e ações de professores de modo a atingir os objetivos desta pesquisa.

Os autores considerados na seleção do referencial teórico foram cinco: Santos (2005), Gaeta (2003), Pascal (2003), Sacristán (2002) e Skliar (2003). Entretanto, apesar de todos eles terem sido considerados complementarmente para o embasamento teórico desta pesquisa, o elemento principal de onde parti e que permitiu o diálogo que estabeleci entre esses autores foi o conceito de percepção de diversidade de Santos (2005). Desse modo, todos os outros autores contribuíram na composição do referencial teórico com conceitos complementares à idéia principal encontrada em Santos (2005). A saber, em Gaeta (2003), selecionei o conceito diferenças dentro das diferenças, cuja exemplificação encontrei em Pascal (2003). Em Gaeta (2003), também selecionei os conceitos referentes ao mito da homogeneidade, cuja construção discuti, também, a partir de contribuições conjuntas de Sacristán (2002), Santos (2005) e Skliar (2003). Finalmente, para estabelecer categorizações de percepções de diversidade, utilizei os três tipos de pedagogia discutidos por Skliar (2003).

Para definir a metodologia de desenvolvimento, coleta e análise de dados desta pesquisa, considerei que ela se enquadra dentre as caracteristicamente qualitativas, pois estas têm o objetivo de compreender e interpretar fenômenos a partir do ponto de vista das pessoas, realizadas em seus cenários naturais (GONSALVES, 2003; DENZIN; LINCOLN, 2006). E,

por se tratar de um estudo minucioso de uma experiência cujos resultados podem colaborar para a tomada de decisões com relação ao problema estudado, abrindo possibilidades para sua modificação, trata-se de um estudo de caso (GONSALVES, 2003, p. 67).

O caso considerado nesta pesquisa envolve o contexto vivenciado por três sujeitos de pesquisa, professoras de violoncelo que trabalham na mesma escola, compartilhando idéias a respeito de como atender seus alunos, segundo suas diversidades de perfil, mediante a elaboração conjunta de programas de curso de violoncelo unificados, ao mesmo tempo em que, em sala de aula, introduzem modificações a esses mesmos programas, em busca de adaptá-los às características individuais de cada um deles.

A partir dos resultados desta pesquisa, observa-se que, no contexto investigado, há tentativas de acomodar o programa às diferenças do aluno, mas professoras oscilam entre reconhecer as diferenças dos alunos e a necessidade de cumprir um programa pré-estabelecido e unificado. Além disso, observou-se que, quanto mais distanciados as professoras se mantiverem da consideração das individualidades de seus alunos, maiores chances terão de sofrer as influências do mito da homogeneidade em suas ações. Mas, inversamente, quanto mais observarem as diferenças de seus alunos, mais chances terão de perceber as inadequações dos programas e as necessidades de serem ajustados. Entretanto, para realizarem tal projeto, precisariam ser mais ousadas em suas ações, para além dos limites em que se sentem autorizadas a agir. Assim, a tendência é se alinharem predominantemente com a “segunda pedagogia” de Skliar, recebendo o outro em suas peculiaridades, mas com a intenção de transformá-lo segundo o modelo do “aluno ideal”, aquele que cumpre o programa sem maiores problemas. A partir disso, é também possível se inferir que as professoras também estejam sob as influências do mito da homogeneidade nos momentos em que estão reelaborando os programas como descrito na problemática desta pesquisa e devido a esse motivo, não se adequam aos alunos reais.

Este relatório de pesquisa está dividido em quatro capítulos além desta introdução. O primeiro capítulo trata da metodologia de pesquisa, das técnicas de elaboração de roteiros de entrevista, da preparação para as entrevistas, dos procedimentos adotados e de como se fez a análise. O segundo capítulo expõe o referencial teórico, enfocando a idéia da diversidade. O terceiro capítulo apresenta os dados coletados a partir das entrevistas feitas com as professoras e das observações de suas aulas, além de apresentar a análise dos dados levantados. O quarto e último capítulo apresenta a conclusão desta pesquisa com sugestões para seu prosseguimento e aprofundamento.

1 - Metodologia

Dentre os métodos existentes que podem ser utilizados para coleta e análise de dados em uma pesquisa, a escolha de um determinado método passa necessariamente pelo descarte de vários outros ao se considerar as tendências da área de pesquisa, os interesses do pesquisador e também os objetivos da pesquisa em si. Por outro lado, procura-se evidenciar o modo pelo qual está se aproximando do objeto de estudo, como se pretende abordá-lo e por meio de quais procedimentos se pretende chegar à produção de dados (GONSALVES, 2003, p. 62).

Neste capítulo, inicialmente discorro sobre diferentes tipos de metodologias para justificar os critérios de escolha da metodologia adotada nesta pesquisa para, depois, apresentar a metodologia adotada. Assim, primeiro, trato da escolha dos procedimentos que foram aplicados durante a coleta de dados. Em seguida, descrevo os procedimentos que foram aplicados na análise dos dados coletados. Por fim, faço um relato como essa metodologia foi vivenciada na prática.

1.1 – Escolha do método

Os tipos existentes de pesquisa podem ser classificados em dois grandes grupos. O primeiro trabalha com dados criados e o outro trabalha com dados existentes. O grupo mais antigo é aquele que trata de pesquisa com dados criados, ou seja, “baseada em dados coletados após uma intervenção deliberada, que visa a provocar uma mudança” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 133). Segundo esses autores, trata-se de um tipo de pesquisa, quer aplicada ou fundamental, chamada nos dois casos de experimental, em que se deseja estabelecer relação entre causa e efeito. Frequentemente, nesses casos é adotado um grupo de controle. Por outro lado, mais recentemente, há um grande crescimento de pesquisas na linha que trabalha com dados existentes e que visa levantar um determinado “saber”. Trata-se do tipo de pesquisa “baseada em dados já presentes na situação em estudo e que o pesquisador faz aparecer sem tentar modificá-los por uma intervenção” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 133), que é a situação em que a presente pesquisa se enquadra.

Com relação aos procedimentos adotados para a coleta de dados, a presente investigação trata-se de uma pesquisa de campo, visto ser necessário buscar informações

diretamente com a população pesquisada e também pelo seu caráter exploratório e descritivo. Entretanto, destacando-se que se trata de um estudo minucioso de uma experiência cujos resultados podem colaborar para se tomar decisões com relação ao problema estudado abrindo possibilidades para sua modificação, trata-se de um estudo de caso (GONSALVES, 2003, p. 67). Em relação ao estudo de caso, Laville e Dionne dizem que:

(...) tal estudo bem conduzido não poderia se contentar em fornecer uma simples descrição que não desembocasse em uma explicação, pois, como sempre, o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas, sim, compreender. Essa profundidade ligada ao caso particular não exclui, contudo, toda forma de generalização (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 157).

Sendo esta uma pesquisa voltada a uma situação em que deliberadamente se deseja lidar com condições contextuais que se acredita serem pertinentes ao fenômeno de estudo, trata-se um estudo de caso, segundo Yin (2005, p. 32). Ressaltando seu entendimento sobre o estudo de caso, Yin elaborou uma definição técnica caracterizando-o como uma investigação empírica em que se encontra dificuldades de se separar fenômeno de contexto. Segundo esse autor, o estudo de caso

- investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando
- os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2005, p. 32).

Merriam (1998, p. 32), citando Yin (1994, p. 9) diz que, se o interesse do pesquisador for obter informações a partir das perguntas “como” e “por que”, no estudo de caso ele encontrará uma vantagem notória como metodologia de pesquisa. Além disso, o estudo de caso é particularmente adequado quando o pesquisador está interessado em investigar processos (MERRIAM, 1998, p. 33). Ademais, mais comumente, os estudos de caso em educação são realizados de modo que questões específicas e problemas da prática podem ser identificados e explicados (MERRIAM, 1998, p. 34). Então, de acordo com esses princípios, adotei o estudo de caso como metodologia adequada para o desenvolvimento desta investigação e formulei suas respectivas perguntas de pesquisa.

1.2 – Descrição do objeto de estudo – o caso considerado

Após essas discussões iniciais, descrevo formalmente o próprio caso que enfoquei como objeto de estudo. Primeiro, foram considerados como sujeitos de pesquisa, três

professoras de violoncelo que trabalham conjuntamente, na mesma escola, compartilhando, em discussões semanais, suas dificuldades em relação ao atendimento de seus respectivos alunos, quando também discutem em conjunto as proposições de como atendê-los, o que tem resultado na elaboração de novos programas de curso. Em segundo lugar, destaco que o contexto dessas discussões gira, de um lado, em torno da temática de como deveriam levar em consideração a diversidade de perfis de seus alunos em seu atendimento, ao mesmo tempo em que insistem em fazê-lo tendo como referência o programa unificado oficial. De outro, faz parte desse contexto, o fato das professoras introduzirem modificações nos programas oficialmente adotados, em seus esforços de atender os alunos, segundo suas características individuais. Finalmente, destaco que o objetivo a ser investigado, no contexto em que esse grupo de professoras de violoncelo convive, é a sua percepção acerca da diversidade de perfil de seus alunos, a partir de seus discursos e ações.

De acordo com a primeira parte da definição técnica de Yin apresentada acima, para verificar que a presente pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso, assinalo que se trata de uma investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real. Ou seja, esta pesquisa trata da atualidade da situação do grupo de professores de violoncelo da EMB e de suas preocupações e práticas de como e porque dão determinados atendimentos aos seus alunos. Com relação à definição de limites entre fenômeno e contexto enfocados, verifico que não são claros, mas ambíguos. Ou seja, constato que, ao considerar esses professores, suas preocupações, decisões e ações no atendimento de seus respectivos alunos, utilizo dos mesmos argumentos para me referir tanto ao fenômeno focado quanto ao contexto, o que denota a dificuldade de determinação dos limites entre ambos.

Além disso, segundo Yin, esse tipo de investigação “enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados”, baseando-se “em várias fontes de evidências” e beneficiando-se “do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados” (YIN, 1994, p. 33). Em outras palavras, o estudo de caso é uma estratégia completa de pesquisa cujo método abrange o tratamento da lógica de planejamento, as técnicas de coleta de dados e as abordagens específicas à sua análise (YIN, 1994, p. 33).

Então, ainda em relação ao que Yin discute sobre estudos de caso, a presente pesquisa se refere a uma situação tecnicamente única, ou seja, o contexto dos atuais professores de violoncelo da EMB, suas preocupações e respectivas práticas. Nas considerações de resultados a serem levantados, há mais interesse no levantamento das variáveis envolvidas e

suas inter-relações, do que uma expectativa de levantamento de dados em quantidade. Além do que, as fontes de evidências são distintas, ou seja, vários professores considerados como sujeitos da pesquisa, fontes de informação e a busca de pontos de convergência a partir dos dados coletados sendo consideradas de sumo interesse. Finalmente, a elaboração do método de coleta e análise de dados beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas selecionadas, ou seja, o referido marco teórico que considera os conceitos de diversidade como diferença considerada na ação de professores (SANTOS, 2005), a percepção de diferenças relacionadas ao lidar com elas (SANTOS, 2005), ao conceito de diferença dentro da diferença (GAETA, 2003; PASCAL, 2003), o mito da homogeneidade (GAETA, 2003; SKLIAR, 2003; SACRISTÁN, 2002; SANTOS, 2005) e os três tipos de pedagogia de Skliar (2003).

Para reforçar que a presente pesquisa trata de um estudo de caso e não de um estudo de casos múltiplos, resalto que o local e o contexto são comuns e compartilhados pelos sujeitos. Não considero cada professor como um caso em separado, mas sim as questões que têm em comum no contexto que os envolve no mesmo tempo e local, tanto que as perguntas de pesquisa, não sofreram modificações necessárias para a devida abordagem dos diferentes sujeitos.

Tanto o estudo de caso quanto o estudo de casos múltiplos são usualmente estudos de particularização mais do que de generalização, mas o forte do estudo de caso é em relação à situação local e não em relação a como essa situação representa outros casos em geral (STAKE, 2006, p. 8). Além disso, utilizo as mesmas perguntas de pesquisa para os vários sujeitos de pesquisa estudados, ao contrário de estudos de caso múltiplos, que têm pelo menos uma pergunta de pesquisa que deve focar o conceito que os interliga ou a idéia que une os sub-casos, mas, provavelmente, terá várias perguntas de pesquisa.

Reforçando a opção de considerar esta pesquisa como um estudo de caso e não como um estudo de casos múltiplos, aponto a inexistência de questões consideradas em separado com relação a cada um dos sujeitos considerados. Os referidos sujeitos, professores de violoncelo da EMB, na verdade, compartilham de um mesmo problema. A partir da problemática levantada, ressalta-se que eles propõem, conjuntamente, cursos de formação profissional de violoncelo com programas unificados ao mesmo tempo em que os alunos admitidos têm perfis diversificados.

Por outro lado, seus alunos supostamente não se adaptam a tais programas de curso, pelo menos segundo o que os professores verificam a partir de dados de evasão e repetência

nas próprias classes. Ademais, esses professores supostamente improvisam modificações em sala de aula nos mesmos programas unificados propostos anteriormente, na tentativa de ajustá-los às características de diversidade de perfil de seus alunos. Então, a proposição do problema de pesquisa do modo como foi feita, considerando o envolvimento mútuo dos sujeitos em uma só problemática, a interação entre eles e a contribuição de todos na caracterização de um problema em comum, reforça a adoção do estudo de caso **único** para a presente pesquisa como adequada.

1.3- Escolha dos entrevistados

Com relação à escolha de quem se entrevistar, apontam-se como interlocutores válidos, “docentes, investigadores especializados e peritos no domínio de investigação implicados pela pergunta de partida”. (...) Também são interlocutores recomendados para as entrevistas exploratórias “as testemunhas privilegiadas”, ou seja, “pessoas que, pela sua posição, ação ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema”. Também seriam interlocutores úteis “os que constituem o público a que o estudo diz directamente respeito”. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 71-72).

No caso desta pesquisa, sendo seus sujeitos os professores de violoncelo da EMB, eles preenchem os requisitos acima citados quanto a serem testemunhas privilegiadas que têm conhecimento do problema focado e por constituírem o público a que este estudo se remete diretamente. Foram selecionadas como sujeitos de pesquisa, três professoras de violoncelo dentre as mais antigas da mesma escola, que trabalham compartilhando idéias a respeito de como atender seus alunos.

1.4 - A entrevista como instrumento de coleta de dados

Tendo sido definido este trabalho como uma pesquisa de caráter exploratório e interpretativo que trabalha com dados existentes e visando levantar um determinado “saber”, foi necessário se definir por um instrumento de coleta de dados. Segundo Laille e Dionne (1999, p. 191), “cabe ao pesquisador imaginar e ajustar a técnica, os instrumentos que lhe permitirão delimitar o objeto de sua pesquisa, extrair deles a informação necessária à compreensão que ele quer ter para logo partilhá-la e contribuir assim para a construção dos saberes”. Uma vez que o problema de pesquisa foi identificado, o pesquisador deve decidir de

que informação precisa para abordar o problema e qual a melhor maneira de obter essa tal informação (MERRIAM, 1998, p. 71) e assim procedi em busca de definir um instrumento de coleta de dados.

Patton, (apud: MERRIAM: 1990, p. 196) diz que nós não podemos observar sentimentos, pensamentos, intenções, comportamentos que ocorreram em algum ponto anterior no tempo, como as pessoas organizaram o mundo e o significado que elas atribuem ao que ocorre no mundo. A proposta de se entrevistar, então, é nos permitir entrar na perspectiva da outra pessoa. Entrevistar é necessário quando não podemos observar comportamentos, sentimentos, ou como as pessoas interpretam o mundo ao redor dela ou também quando estamos interessados em eventos passados que são impossíveis de se reproduzir (MERRIAM, 1998, p. 72). Pensei, então, em escolher a entrevista como instrumento de abordagem dos sujeitos de pesquisa.

Segundo Laville e Dionne (1999, p. 183), “... depoimentos permite[m] a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos, etc.” e que “... a abordagem mais usual consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado, perguntas escolhidas em função da hipótese”. Desse modo, tendo escolhido a entrevista como instrumento para coleta de dados nesta investigação, pela sua pertinência em relação ao tipo de dados que precisaria coletar, passei à escolha do tipo de entrevista adequado a ser adotado.

1.4.1 – A entrevista semi-estruturada.

Dentre os vários tipos de entrevistas existentes, escolhi a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, tendo descartado a entrevista estruturada e a não estruturada. Szymanski (Org., 2004, p. 19) diz que a “entrevista estruturada pode tender a aproximar-se mais de questionários, dificultando a investigação de significados subjetivos (...)”. Um dos objetivos de uma entrevista não estruturada é, de fato, aprender o suficiente sobre a situação para formular perguntas para entrevistas subseqüentes. Por isso a entrevista não estruturada é freqüentemente usada em conjunto com a observação participante nos estágios iniciais de um estudo de caso (MERRIAM, 1998, p. 75).

Ainda quanto à entrevista estruturada, vi que, pelo menos em parte, poderia eventualmente, usar de seus recursos. Usualmente, informações específicas são desejadas de todos os entrevistados, caso em que há uma seção altamente estruturada na entrevista.

Entretanto, no caso da entrevista semi-estruturada, a maior parte dela é dada por uma lista de perguntas ou assuntos a ser explorados, sem que o exato palavreado, nem a ordem das perguntas seja determinada antes do tempo. Esse formato permitiria que o entrevistador reagisse à situação em que está, à visão emergente de mundo do entrevistado, e às novas idéias do tópico (MERRIAM, 1998, p. 74). Szymanski (2004, p. 18) diz que na entrevista semidirigida¹ o roteiro não é fechado, mas aberto, no sentido de basear-se na fala do entrevistado, mantendo-se claros os objetivos e as informações que se pretende obter, para a compreensão do material que está sendo colhido, de modo a melhor direcioná-lo. Desse modo, entendi que a entrevista semi-estruturada seria a mais conveniente a ser adotada para que eu pudesse investigar o caso em questão, por legar a mim uma margem segura de flexibilidade na condução das entrevistas, mesmo tendo em mãos um roteiro de perguntas preparado com antecedência.

Ainda com relação à escolha do tipo de entrevista a se fazer, Quivy e Campenhoudt dizem que

a entrevista semidirectiva, ou semidirigida², é certamente a mais utilizada em investigação social. É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta, nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 192).

Com relação à eficiência de uma entrevista semi-estruturada, encontrei nesses autores observações a respeito de determinados limites e problemas típicos que usualmente decorrem de sua aplicação, em relação aos quais eu deveria estar atento. Por exemplo, “(...) o fato de a flexibilidade do método poder levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador. (...) A análise de uma entrevista deve, portanto, incluir uma elucidação daquilo que as perguntas do investigador, a relação de troca e o âmbito da entrevista induzem nas formulações do interlocutor (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 194).

¹ O termo semidirigida, referente à entrevista, deve ser entendido nesta pesquisa, como sinônimo de semi-estruturada.

² Em relação aos tipos de entrevistas, os termos semidirectiva e semidirigida, também devem ser entendidos como sinônimos do termo semi-estruturada utilizado nesta dissertação.

1.4.2- Condução da entrevista

Quanto ao preparo que eu deveria ter para realizar adequadamente as entrevistas de pesquisa, busquei informações sobre como as entrevistas semi-estruturadas ocorrem e sobre como deveria ser a minha postura de pesquisador. Então, de modo geral, “nas entrevistas pessoais, os entrevistados vêem o roteiro de entrevista e se posicionam frente a frente com o entrevistador. É possível, portanto, se fazer perguntas consistentes, complexas e variadas” (MALHOTRA, 2006, p. 292). Inclusive, “seria desejável que parte do primeiro encontro fosse tomada pela apresentação mútua, e que se buscasse esclarecer a finalidade da pesquisa, abrir um espaço para perguntas e dúvidas estabelecendo uma relação cordial” (SZYMANSKI, 2004, p. 20). Além disso, não se deve esquecer de que os entrevistados “estão sempre situados num ambiente social”, assim como não se deve esquecer de se considerar informações sobre a cultura do grupo e da instituição em que se desenvolve a pesquisa, visto que “as razões para esses cuidados são principalmente éticas, mas também metodológicas no sentido de se procurar maior fidedignidade nas informações” (SZYMANSKI, 2004, p. 23-24).

Outra consideração que se deve ter em mente na realização de uma entrevista de pesquisa é que, geralmente é uma boa idéia pedir ao entrevistado uma informação neutra, descritiva, no início da entrevista (MERRIAM, 1998, p. 82). Por exemplo, pode-se pedir aos entrevistados para fornecer informação básica descritiva sobre o fenômeno de interesse, seja ele um programa, atividade, ou experiência, ou para contar a sua história em relação ao fenômeno de interesse.

Também há algumas informações em especial que o entrevistador deve mencionar ao entrevistado, no início das entrevistas de pesquisa. Taylor e Bogdan (1984, apud: MERRIAM, 1998, p. 84) ressaltam cinco assuntos que devem ser falados no início da entrevista: (1) os motivos do investigador, intenções e o propósito da entrevista, (2) a proteção dos respondentes por pseudônimos, (3) dizer quem tem a palavra final sobre o conteúdo do estudo, (4) pagamento (se algum), (5) logística com relação ao tempo, lugar e número de entrevistas a ser agendadas (MERRIAM, 1998, p. 84).

Com relação à linguagem e à postura que eu deveria adotar nas entrevistas, encontrei vários comentários a respeito de como deveria proceder. Por exemplo, “(...) os questionários planejados para entrevistas pessoais e telefônicas devem ser elaborados em estilo conversacional” (MALHOTRA, 2006, p. 292). Ou, “é essencial que a entrevista decorra de uma forma muito aberta e flexível e que o investigador evite fazer perguntas demasiado

numerosas e demasiado precisas” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 69). Também, SZYMANSKI (2004, p. 18) diz que “como procedimento de pesquisa, pode-se considerar uma entrevista semidirigida, realizada, no mínimo, em dois encontros individuais ou coletivos.”

Além disso, de modo geral, “o entrevistador deve esforçar-se por fazer o menor número possível de perguntas. A entrevista não é um interrogatório nem um inquérito por questionário”. Uma breve exposição introdutória acerca dos objetivos da entrevista e do que dela se espera basta geralmente para lhe dar o tom geral da conversa, livre e muito aberta (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 74-75). Segundo Laville e Dionne,

“... a entrevista oferece maior amplitude do que o questionário quanto à sua organização, (...) os entrevistadores permitem-se muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender as necessidades do entrevistador. Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado. Chegam até a acrescentar perguntas para fazer precisar uma resposta ou para fazê-la aprofundar: Por quê? Como? Você pode dar-me um exemplo? E outras tantas subperguntas que trarão freqüentemente uma porção de informações significativas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

Encontrei também, comentários a respeito de que é mesmo muito importante que o entrevistador mantenha sua atenção nos objetivos da entrevista, se deseja que ela funcione como instrumento científico de levantamento de dados pesquisa e quer evitar que se transforme ou resulte apenas em uma conversa interpessoal livre e informal. Para isso, o entrevistador deveria “... evitar que o seu interlocutor fale durante muito tempo sobre assuntos que não têm qualquer relação com o tema inicialmente previsto, esforçar-se-á por adotar uma atitude tão pouco directiva e tão facilitante quanto possível” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 74). A saber,

Na medida em que um mínimo de intervenções é, contudo, necessário para reconduzir a entrevista aos seus objetivos, para recuperar a sua dinâmica ou para incitar o entrevistado a aprofundar certos aspectos particularmente importantes do tema abordado, o entrevistador deve esforçar-se por formular as suas intervenções da forma mais aberta possível. (...) Com intervenções demasiado precisas e autoritárias, o entrevistador impõe as suas categorias mentais (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 74-75).

Esses mesmos autores acrescentam que “se a entrevista é, (...) um método de recolha de informações, (...) o espírito teórico do investigador deve, (...) permanecer continuamente atento, de modo que suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 192). Detalhando recomendações ao entrevistador, Quivy e Campenhoudt dizem que:

Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 192-193).

Prosseguindo, esses autores dizem que “(...) a aptidão para retirar o máximo de elementos interessantes da entrevista está ligada à formação teórica do investigador e à sua lucidez epistemológica” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 195). Por outro lado, dizem que, às vezes é necessário se dar alguns “empurrões” nas falas do entrevistado, utilizando-se uma série de expressões como “se bem percebo, quer dizer que...”, “hum... sim...”, “dizias há pouco que...”, “pode especificar”, “o que quer exatamente dizer com...”, ou “referiu a existência de dois aspectos (razões) deste problema. Desenvolveu o primeiro. Qual é o segundo?”, ou então, “ainda não falamos de...; pode dizer-me como vê...?” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 75). Por outro lado, dizem que não se deve temer os silêncios eventuais. Pausas devem ser permitidas para o entrevistado refletir mais calmamente (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 75).

Segundo Szimansky (2004), tais questões também estariam ligadas à busca de

(...) esclarecimentos quanto o discurso parece confuso ou quando a relação entre as idéias ou os fatos narrados não está muito clara para o/a entrevistador/a”. (...) A expressão truncada ou confusa pode indicar ocultamentos e, não havendo uma nova articulação para esclarecer, é o caso de respeitá-los.

Os esclarecimentos podem se referir a seqüências de eventos no tempo, a funções e características dos diversos personagens da narrativa, a atribuições de causalidade, sentimentos, emoções, interpretação (SZIMANSKI, 2004, p. 43).

Esses mesmos tipos de estímulos ou assemelhados poderiam ser utilizados pelo entrevistador, para se fazer prospecções a partir das falas do entrevistado. Prospecções são sempre perguntas ou comentários que sucedem algo já perguntado e a partir do que se fazem ajustamentos na entrevista ao mesmo tempo em que esta prossegue (MERRIAM, 1998, p. 80). Prospecções podem vir em forma de perguntas por mais detalhes, pedidos de esclarecimentos e pedidos para citações de exemplos (MERRIAM, 1998, p. 80). Perguntas desse tipo se adequam à situação em que se deseja fazer oportunos ajustes no desenvolvimento da entrevista durante o seu curso. Essa é uma situação imprevisível, mas que, para a qual, de qualquer maneira, se deve estar preparado. Diante da oportunidade de se obter maiores esclarecimentos, detalhamentos e exemplificações com relação a um determinado assunto, podem-se obter confirmações apenas com acenos de cabeça ou sonorizações tais como “uh, hum”, significando sim. O limite desse procedimento estaria no

uso desses recursos de modo a não transformar a entrevista em um interrogatório (MERRIAM, p. 80).

Com relação ao decorrer da entrevista, o entrevistador deve ir apresentando sua “compreensão do discurso do entrevistado, sem perder de vista os objetivos de seu estudos” ou seja, deve procurar “expressar a compreensão da fala nas palavras do pesquisador” (SZYMANSKI, 2004, p. 35). Essa é mais uma forma de se entender a entrevista como uma situação de interação humana e nesse caso específico, abrindo a “possibilidade de correção por parte do participante” (SZYMANSKI, 2004, p. 41). Igualmente, o entrevistador deve apresentar sínteses, ou seja, de tempos em tempos deve “apresentar qual o quadro que está se delineando para o/a entrevistador/a, isto é, como está acompanhando a fala do/a entrevistado/a”. Por outro lado, “essas sínteses podem também ter a função de trazer a entrevista para o/s foco/s que se deseja estudar e aprofundá-los, ao encerrar uma digressão” A diferença entre as sínteses com relação às intervenções de compreensão é “que apresentam uma elaboração maior por parte do entrevistador” (SZYMANSKI, 2004, p. 41-43).

Ainda com relação às precauções que eu deveria tomar ao utilizar entrevistas como instrumento de coleta de dados, encontrei sugestões ressaltando que, normalmente, “em investigação social, o método das entrevistas está sempre associado a um método de análise de conteúdo” (QUIVY; CAMPENHOUDT, p. 195). Então, para possibilitar posteriores registros escritos, seria

(...) indispensável gravar a entrevista. (...) É claro que a gravação está subordinada à autorização prévia dos interlocutores. (...) O entrevistador se compromete, primeiro, a respeitar o seu anonimato, segundo, a conservar ele próprio as fitas magnética e, terceiro, a apagar as gravações logo que tenham sido analisadas” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 76-77).

Por último, seria necessário se tomar providências para realizar a entrevista de pesquisa em local propício. Para tanto, “... é preciso procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados. (...) O entrevistado deve ser avisado da duração provável da entrevista (geralmente cerca de uma hora)” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 76).

Com relação à questão de como explorar entrevistas para que permitam uma verdadeira ruptura com os preconceitos, as pré-noções e as ilusões de transparência, “por maioria de razão, o entrevistador deve abster-se de se implicar no conteúdo da entrevista, nomeadamente envolvendo-se em debates de idéias ou tomando posição sobre afirmações do entrevistado. Mesmo a aquiescência deve ser evitada...” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998,

p. 76). Algumas dessas “pré-noções” me ocorreram, antes das entrevistas. Talvez, pelo fato das professoras entrevistadas e eu fazermos parte do mesmo local de trabalho e também pela convivência de anos junto às colegas, inicialmente, tive a impressão de que já saberia o que iriam responder. No entanto, após análise da primeira entrevista, comecei a perceber nas entrelinhas que elas tinham, não só apenas algo mais a revelar além do que eu supunha, mas que, inclusive, em vários aspectos, elas firmavam posicionamentos, ao mesmo em tempo que forneciam informações sobre o nosso contexto de trabalho, jamais imaginadas por mim.

Por outro lado, “o pesquisador deve demonstrar uma grande habilidade se quer levar seu interlocutor ao essencial, preservando a espontaneidade e o caráter pessoal de suas respostas”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 190). De minha parte, isso foi sendo conseguido aos poucos, principalmente depois da experiência da primeira entrevista, quando pude fazer com que as entrevistadas falassem, interrompendo-as muito menos com minhas perguntas e fazendo uso do “uh-hum”, de acordo com a fluência natural dos assuntos que se sucediam e evitando conduções. Segundo Merriam (1998, p.78-79), perguntas que conduzem devem ser evitadas, visto que revelam a tendência ou uma presunção que o pesquisador esteja fazendo, a qual pode não ser sustentada pelo entrevistado.

1.4.3- Perguntas características de um roteiro de entrevista

Na preparação das entrevistas, busquei informações sobre como formular perguntas e sobre os tipos de perguntas deveriam ser feitas, a depender da oportunidade da ocasião. Então, para que uma entrevista possa fluir continuamente, uma série de detalhes deve ser considerada na elaboração de cada uma das perguntas em um roteiro de entrevista de pesquisa científica. É imprescindível, por exemplo, (...) ter certeza do que está sendo perguntado está claro para a pessoa que está sendo entrevistada. É necessário que as perguntas sejam entendidas em linguagem familiar (MERRIAM, 1998, p. 76). Também é oportuno se evitar jargão técnico, termos e conceitos da linha acadêmica do entrevistador (MERRIAM, 1998, p. 76).

Verifiquei que outros tipos de problemas, na formulação de perguntas, também devem ser evitados. Por exemplo, quanto ao conteúdo de perguntas individuais, é sempre conveniente se verificar se a pergunta é necessária, assim como se definir perguntas separadas ao invés de perguntas combinadas em uma só (MALHOTRA, 2006, p. 292-297), as chamadas questões múltiplas, que conduzem a pessoa e as questões tipo sim/não. Primeiro, evite-se

questões múltiplas, tanto em uma pergunta que na verdade seja uma pergunta dupla, quanto uma série de perguntas singulares, o que realmente não permite que o entrevistado responda uma por uma (MERRIAM, 1998, p. 78). Perguntas em série ou múltiplas são de difícil interpretação. Por exemplo, se o entrevistado for interpelado sobre como se sente em relação a instrutores e classes, poderá vir a se confundir. Provavelmente pedirá que a pergunta seja repetida, esclarecida ou ainda, no pior dos casos, desistindo de entendê-la, poderá apenas dar respostas sem informações relevantes ou cobrindo apenas parte dela. Isto se agravaria se uma coleção de perguntas lhe for feita em série (MERRIAM, 1998, p. 78-79).

Quanto às perguntas do tipo sim/não, encontrei comentários que sugeriam que deveriam ser evitadas, justamente porque produziriam apenas uma resposta limitada à expressão de um “sim” ou a um “não”, visto que o interesse seria justamente fazer com que a pessoa entrevistada se expanda e não o contrário. As perguntas que suscitem no entrevistado o impulso de dizer apenas sim ou não, favorecem evasivas de pessoas mais tímidas e podem, de qualquer maneira, retardar o fluxo de informações vindas do entrevistado ou até mesmo interrompê-lo. Por exemplo, perguntar se ele gosta do programa pode resultar em sim ou não. Melhor seria perguntar-lhe de que gosta no programa. Perguntas iniciadas por como, por que ou o quê teriam maior eficácia, visto que provocariam uma resposta mais detalhada e não apenas um lacônico sim ou não. A reformulação das pergunta do tipo sim/não deve proporcionar ao entrevistado o impulso de apresentar uma resposta mais longa (MERRIAM, 1998, p. 78-79).

Verifiquei também que deveria levar em consideração a questão da superação da eventual incapacidade de responder do entrevistado. Seria necessário verificar se ele está bem informado sobre os assuntos em questão e se se lembra das respostas. Também seria necessário verificar se é capaz de formular suas respostas. Por outro lado, quanto à superação da relutância em responder, seria conveniente se minimizar o esforço dos entrevistados, evitando perguntas impróprias no contexto, legitimando suas informações e evitando perguntas delicadas, “capazes de causar embaraço”, que possam “ameaçar seu prestígio ou imagem”, usando para isso, se for o caso, a técnica da terceira pessoa, ou seja, “formular a pergunta como se ela se referisse a outra pessoa” (MALHOTRA, 2006, p. 292-297).

Em relação aos cuidados que eu precisaria ter na escolha do enunciado da cada pergunta, verifiquei que “a formulação da pergunta é a tradução do conteúdo e da estrutura da pergunta em palavras, de tal forma que os entrevistados possam compreendê-la clara e facilmente”. Para isso, seria necessário “definir claramente o problema que está sendo

abordado”, empregar “palavras simples e comuns, de acordo com o nível de vocabulário do entrevistado”, evitar palavras ambíguas, dando preferência àquelas que têm “significado único, conhecido dos entrevistados” (MALHOTRA, 2006, p. 301). Além disso, seria necessário evitar “perguntas indutoras ou tendenciosas” e perguntas com “alternativas implícitas”, “suposições implícitas” e “generalizações e estimativas” (MALHOTRA, 2006, p. 302-302).

Com relação à escolha do termo inicial interrogativo de cada pergunta, verifiquei que deveria estar atento à reação do entrevistado a cada um deles, visto que obteria, em cada caso, um tipo diferente de resposta. Sobre esses termos, SZYMANSKI diz que:

Questões que indagam o “porquê” de alguma experiência do entrevistado receberão respostas indicadoras de causalidade, na maioria das vezes elaborações conceptuais mais do que narrativas de experiências. Se o objetivo da pesquisa for a compreensão das relações de causalidade que os participantes atribuem às suas experiências, a escolha do “porquê” é justificada. Questões que indagam o “como” de alguma experiência induzem a uma narrativa, a uma descrição. A partícula “para que” indaga pelo sentido que orientou uma escolha (SZYMANSKI, 2004, p. 30).

Ainda sobre os termos interrogativos, SZYMANSKI (2004, p. 33) acrescenta que “as partículas ‘o que’ e ‘qual’ também pedem uma descrição, o que não evita, entretanto, que as respostas venham carregadas de ‘teoria’ ou de articulações causalistas elaboradas pelos participantes”.

Para iniciar uma entrevista, encontrei a sugestão de que as perguntas de abertura deveriam ser “simples, interessantes e não-ameaçadoras”. Dentre essas, por exemplo, “as perguntas que pedem a opinião dos entrevistados podem ser boas perguntas de abertura” (MALHOTRA, 2006, p. 303). Por outro lado, “as perguntas difíceis ou perguntas delicadas, complexas ou maçantes devem ser colocadas no final da seqüência”. Assim, optei por iniciar com perguntas em que solicitava às entrevistadas, de modo geral, para falarem delas mesmas e de seu trabalho na escola. A partir daí utilizei perguntas que, progressivamente, iam focando o assunto a ser pesquisado.

Então, dessa forma, vi que seria muito importante a escolha da ordem das perguntas, visto que “as perguntas formuladas no início de uma seqüência podem influir nas respostas de perguntas subseqüentes. Como regra empírica, perguntas de caráter geral devem preceder perguntas específicas” (MALHOTRA, 2006, p. 304). Esse é um cuidado que se deveria tomar no planejamento da ordem das perguntas, conhecido como abordagem do tipo funil. Trata-se de uma “estratégia para ordenar as perguntas de um questionário em que a seqüência começa com perguntas de caráter geral e segue com perguntas progressivamente específicas a fim de

evitar que as perguntas específicas introduzam tendenciosidade nas perguntas de caráter geral” (MALHOTRA, 2006, p. 305).

Em resumo, considerando-se as etapas que devem ser planejadas e a formulação das perguntas adequadas a cada uma delas, segundo Szymanski (2004), a entrevista semi-estruturada pode ser compreendida na seqüência dos seguintes momentos:

contato inicial e a condução da entrevista propriamente dita, que pode incluir atividades de aquecimento (...), seguidas da apresentação da questão geradora, planejada com antecedência, e das expressões de compreensão do pesquisador, das sínteses, das questões de esclarecimento, focalizadoras, de aprofundamentos e, finalmente, a devolução (SZYMANSKI, p. 19).

Então, na inicial da entrevista, vem a fase usualmente denominada de aquecimento, depois da apresentação formal da pesquisa. Nesse momento “se obtém os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes que, eventualmente, podem ser completados no final”. Também, “pode-se pedir para que falem livremente sobre o objeto amplo da pesquisa”. De qualquer maneira, “o pesquisador deve usar de bom senso para, gradualmente, ir aproximando-se da sua pergunta geradora” (SZYMANSKI, 2004, p. 24-25). Tal questão deve ser elaborada a partir dos objetivos da pesquisa. “Ela deve ser o ponto de partida para o início da fala do participante, focalizando o ponto que se quer estudar e, ao mesmo tempo, amplia o suficiente para que ele escolha por onde quer começar” (SZYMANSKI, 2004, p. 27). “É interessante ter a questão desencadeadora elaborada de diferentes maneiras, no caso de haver pedidos de esclarecimentos, para evitar formulações que se distanciem do objetivo da investigação” (SZYMANSKI, 2004, p. 29).

Então, durante a entrevista, seria necessário estar preparado para lançar mão de questões focalizadoras, se uma digressão vier a ocorrer. Porque, inclusive, já no período inicial da pesquisa, os entrevistados podem alongar-se ao se solicitar alguns dados pessoais, como motivos da escolha da carreira, história da família ou história da vida profissional. Nesse caso, a utilização da própria questão geradora pode ter um sentido de voltar ao tema da conversação. De qualquer maneira, se ocorrer do entrevistado não se dispor a voltar ao foco, isso também precisaria ser entendido como significativo, devendo ser apontado na análise (SZYMANSKI, 2004, p. 46).

Constatarei que existem alguns tipos de perguntas concebidas para estimular o entrevistado a fornecer maiores informações sobre o que se deseja saber. Segundo Strauss, Schatzman, Bucher e Sabshin, (apud: MERRIAM, 1998, p. 76) elas se dividem em quatro grandes grupos e são chamadas de perguntas hipotéticas, perguntas do advogado do diabo,

perguntas sobre situação ideal e perguntas interpretativas. Perguntas hipotéticas induzem o entrevistado a especular sobre algo que supostamente ocorresse em uma determinada situação particular e suscitaria do entrevistado o que deveria fazer ou como haveria de ser em uma situação particular. Usualmente, respostas a esse tipo de pergunta são derivadas da própria experiência do entrevistado. Normalmente costumam ser iniciadas por como seria “e se...” ou “suponha que...” (MERRIAM, 1998, p. 77-78). Desse modo, pensei em preparar perguntas desses quatro tipos, para utilizá-las, a depender da necessidade e da oportunidade.

Assim, as perguntas de alguém que estivesse fazendo o papel do advogado do diabo são adequadas à investigação de tópicos controversos, quando se deseja conhecer a opinião ou os sentimentos do entrevistado, sem que venham a se sentirem constrangidos ou confrontados em sua sensibilidade. O objetivo seria despersonalizar a pergunta, iniciando-a por algo que algumas pessoas diriam e perguntando, em seguida, o que se poderia dizer a respeito disso (MERRIAM, 1998, p. 77-78). Perguntas do advogado do diabo seriam um desafio ao entrevistado a considerar a visão oposta do que se deseja (MERRIAM, 1998, p. 76). O palavrado começaria com “algumas pessoas diriam que...” e o fato é que esse recurso despersonalizaria a questão e deixaria o entrevistado mais à vontade diante do assunto. A resposta, entretanto, quase sempre seria a opinião pessoa do entrevistado ou um sentimento a respeito do assunto (MERRIAM, 1998, p. 77).

As perguntas sobre situação ideal induziriam o entrevistado tanto a fornecer informações quanto opinião sobre qualquer assunto, revelando tanto seus pontos positivos quanto negativos. Em geral, a pergunta poderia ser iniciada por algo como “o que se imaginaria que fosse a situação ideal para...” uma determinada situação ou assunto (MERRIAM, 1998, p. 77-78). Uma questão de posição ideal pediria ao entrevistado para que descrevesse uma situação ideal (MERRIAM, 1998, p. 76) sobre o assunto em questão.

Perguntas interpretativas seriam adequadas para checar o que se está apreendendo do que diz o entrevistado e também para se obter mais detalhes sobre algo que ele disse. Tais perguntas poderiam ser iniciadas por “você diria que...” e, em seguida, a informação que se desejaria confirmar ou complementar (MERRIAM, 1998, p. 77-78). Questões interpretativas adiantariam uma tentativa de interpretação do que o entrevistado está dizendo e pediriam uma reação (MERRIAM, 1998, p. 76), que poderia ser tanto uma confirmação, negação, quanto esclarecimento ou uma elaboração da resposta. Questões interpretativas promovem uma checagem a respeito do que se pensa ou se está entendendo, assim como também promove

uma oportunidade para maiores informações, opiniões e sentimentos a ser revelados (MERRIAM, 1998, p. 78).

Por último, perguntas de aprofundamento, se aplicariam “quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial, mas trazem a sugestão de que uma investigação mais aprofundada seria desejável”. Então, nessa oportunidade seria oportuno fazer indagações sobre diferenças, relações interpessoais e a perspectiva do observador, assim como sugerir diferentes tempos, contextos, personagens, possibilidades, comparações, o que provocará “delineamento mais nítido dos contornos do fenômeno que nos interessa” (SZYMANSKI, 2004, p. 48-49). Realizei perguntas de aprofundamento na segunda série de entrevistas, quando busquei esclarecer determinados pontos suscitados nas entrevistas anteriores. Nesta pesquisa, esses recursos de entrevista acima expostos foram utilizados em maior ou menor grau, de acordo com as respostas dos entrevistados.

1.5- Execução de um pré-teste

Com relação ao preparo necessário para se fazer entrevistas de pesquisa, encontrei sugestões com relação a se fazer um pré-teste do roteiro de perguntas. Trata-se da execução de uma entrevista preliminar, em que se testariam as qualidades do roteiro da entrevista de pesquisa que estivesse sendo elaborada, “com o objetivo de identificar e eliminar problemas potenciais”. Desse modo, “como norma geral, um questionário não deve ser usado em uma pesquisa de campo sem um pré-teste adequado”, pois “até mesmo o melhor questionário pode ser aperfeiçoado pelo pré-teste” (MALHOTRA, 2006, p. 308).

Na execução de um pré-teste, ao se realizar entrevistas pessoais, busca-se “observar as reações e as atitudes dos entrevistados”. O objetivo desse pré-teste é identificar os defeitos das perguntas elaboradas para que se possa fazer as modificações necessárias. Portanto, deve-se pedir para os entrevistados que “descrevam o significado de cada pergunta, expliquem suas respostas e indiquem quaisquer problemas enfrentados ao responder ao questionário” (MALHOTRA, 2006, p. 308-309). Quanto à escolha dos candidatos ao pré-teste seria necessário se considerar que “os entrevistados do pré-teste e da pesquisa real devem ser extraídos da mesma população”. No encerramento desse processo preliminar, “o último pré-teste deve revelar problemas peculiares ao método de entrevista” e tanto quanto possível, deve ser aplicado “em um ambiente e contexto semelhantes aos da pesquisa real” (MALHOTRA,

2006, p. 308). Ademais, ao final da preparação de um roteiro de perguntas para a entrevista de pesquisa, antes de utilizá-lo, seria altamente recomendável se fazer uma implacável revisão de suas perguntas para limpar as indevidas antes de se efetivamente aplicá-lo na condução de uma entrevista (MERRIAM, 1998, p. 79).

Inicialmente, na fase de preparação das entrevistas, elaborei dezenas de perguntas, visando responder as minhas questões de pesquisa. Depois de uma primeira análise e seleção de perguntas, realizei uma entrevista piloto, ou seja, o mencionado pré-teste, para verificar tanto a pertinência das perguntas quanto o meu desempenho como entrevistador. Esse piloto foi realizado com um familiar e finalmente, com uma professora da escola, que conhecia bastante o contexto focado nesta pesquisa. Após o primeiro pré-teste, verifiquei que as perguntas estavam por demais de estruturadas e numericamente em demasia, não tendo obtido, entretanto, respostas muito diferentes daquelas que eu esperava. Além do mais, a entrevista foi muito demorada, com certa de duas horas. Depois, no segundo pré-teste, tendo reelaborado todas as perguntas, consegui realizar toda a entrevista em cerca de quarenta e cinco minutos, tendo obtido muitas informações novas a respeito do contexto investigado. Ademais, pude me auto-observar e tendo ficado mais tempo em silêncio do que no primeiro pré-teste, verifiquei que poderia ter participado mais na segunda entrevista, utilizando os recursos acima citados para incentivar a entrevistada a falar mais ou a entrar em detalhes com relação ao que dizia. Inclusive, quando perguntei à entrevistada sobre como tinha sido a entrevista no ponto de vista dela, ela me disse que teria se sentido mais segura em suas respostas, se eu tivesse falado mais com ela. Ela disse que por várias vezes, prosseguiu em suas falas sem saber direito se era aquilo mesmo que eu tinha perguntado. Então, verifiquei que eu, como entrevistador, deveria falar um pouco mais com os entrevistados, ainda que tivesse a intenção de não os interromper. Após esses pré-testes, o roteiro de entrevista foi elaborado conforme consta nos Anexos 2 e 3.

1.6- A entrevista devolutiva

Após a primeira entrevista, seria necessário marcar novo encontro com os entrevistados, para o entrevistador dar-lhes um retorno com relação ao que entendeu dela. Segundo SZYMANSKI (2004, p. 52), essa entrevista trata-se da posterior exposição da compreensão do pesquisador com relação à experiência relatada pelo entrevistado no primeiro encontro, na intenção de se equilibrar as relações de poder na situação de pesquisa. Tanto

podem ser apresentadas ao entrevistado a transcrição da primeira entrevista quanto a pré-análise já realizada para a apreciação do entrevistado, no entendimento de que ambos produziram um conhecimento na primeira interação. Desse modo, entendendo-se que a autoria com sendo dividida com o entrevistado, este deverá considerar a “fidedignidade da produção do entrevistador”. Nesse momento, “o entrevistado pode apresentar modificações eventualmente geradas pelo processo de reflexão” pela “comparação de sua interpretação com a do entrevistador”. Entretanto, na forma geral, a segunda entrevista deve seguir os procedimentos da primeira (SZYMANSKI, 2004, p. 53). Nesta pesquisa, segui esses procedimentos, tendo feito uma segunda série de entrevistas em que pude, não só mostrar às entrevistadas os dados transcritos da primeira entrevista concedida por elas, mas também buscar o aprofundamento de vários tópicos que afloraram nela.

1.7- A observação como técnica de coleta de dados

Da mesma maneira que busquei informações sobre como proceder nas entrevistas de pesquisa, também encontrei recomendações sobre como fazer observações em caráter de pesquisa. Assim, achei posicionamentos que afirmam que as observações representam um contado direto, de primeira mão, com o fenômeno que se deseja pesquisar, ao passo que a entrevista pode ser considerada como uma fonte de segunda mão em relação a ele (MERRIAM, 1998, p. 94). Ademais, na pesquisa qualitativa, se deve prestar atenção no que observadores não treinados normalmente não detectam. Então, o pesquisador, como um observador externo, poderá notar coisas que se tornaram rotina para os participantes do contexto e que o conduzirão ao entendimento do fenômeno. Além disso, observações possibilitam se registrar comportamentos no tempo em que estão ocorrendo. Outra razão para se fazer observações é providenciar certos conhecimentos do contexto que possam servir de referências para entrevistas subsequentes (MERRIAM, 1988, p. 95-96), o que efetivamente ocorreu nesta pesquisa. Finalmente, as observações são oportunidades favoráveis para se detectar fatores a respeito dos quais as pessoas não se sentem livres para conversar a respeito em entrevistas (MERRIAM, 1988. p. 96).

Entretanto, o que se deve observar depende dos objetivos de pesquisa e de quão estruturada se pretende que a observação seja, do mesmo modo que se busca definir nas entrevistas. Contudo, apesar dos objetivos de pesquisa sugerirem o que se observar, não é

possível se determinar, antes do tempo, qual será o foco da atenção do observador. De modo geral, há para ser observado o ambiente físico, os participantes do contexto, as atividades e interações, as conversas, os fatores sutis e o próprio comportamento do observador. Dentre os fatores sutis, citam-se as atividades não planejadas, o significado conotativo ou simbólico das palavras, as comunicações não verbais e o que de fato não acontece, principalmente quando houver expectativa de que acontecesse (MERRIAM, 1998, p. 97-98).

Quanto à postura mais adequada que eu deveria assumir em minhas observações, encontrei discussões sobre as várias possibilidades de participação que o observador pode assumir no meio em que realiza sua pesquisa. Desse modo, a relação entre observador e observado pode variar em uma faixa que vai desde a situação de um expectador até a de um completo participante. Na situação de completo participante, o pesquisador é entendido como um membro do grupo que está sendo estudado, conciliando o seu papel de observador de modo a não perturbar as atividades naturais do grupo. Na situação de participante como observador, as suas atividades de pesquisador são conhecidas pelo grupo e subordinadas ao seu papel de participante. Na situação de observador como participante, as atividades de pesquisador do observador são conhecidas, mas a sua participação no grupo é definitivamente secundária em relação ao seu papel de coletor de informações. Por último, na situação de completo observador, o pesquisador está, ou escondido do grupo, como por exemplo, atrás de um espelho ou em um lugar público, como um aeroporto (MERRIAM, p. 100-101). Nesta pesquisa, adotei a postura de um observador como participante, tendo assumido uma postura passiva diante das aulas que observei, limitando-me apenas a fazer anotações e não interagindo com nenhum dos demais participantes do contexto.

Para o registro de dados coletados por meio de observação, encontrei sugestões quanto a se lançar mão de anotações em um diário de campo, de modo análogo às transcrições de uma entrevista feitas a partir de gravações. Entretanto, diferentemente do que acontece em uma gravação, em que se pode voltar a fita em uma seção gravada, na observação participante, o observador deve se reportar à sua memória para rever a sessão observada (MERRIAM, p. 104). Desse modo, para se ter a possibilidade de uma boa lembrança das observações, deve-se: prestar atenção; mudar de um ângulo largo para um ângulo estreito, focando uma pessoa específica, uma interação, ou atividade; buscar por palavras chave nos comentários das pessoas; concentrar nos primeiros e últimos comentários das conversações e finalmente, repassar mentalmente os comentários e as cenas durante os intervalos nas conversações e observações. Uma vez que uma observação seja feita, deve-se buscar o mais

rápido possível registrar todas as observações realizadas. Os conteúdos de uma observação devem incluir: esquema físico do local da observação; o esquema dos movimentos realizados nele; registra o sentido dos diálogos, preferencialmente ao seu registro literal; começar o registro discriminando hora, local e propósito da observação, quantas e que tipos de pessoas estavam presentes, sempre de maneira que seja significativa para a pesquisa. Enfim, o conteúdo de um caderno de anotações de campo deve conter: descrições verbais do local, das pessoas, das atividades; falas ou pelo menos o sentido do que foi falado e os comentários do observador (MERRIAM, p. 105-106).

Nesta pesquisa, organizei cadernos de dados com as transcrições das entrevistas e com as anotações que fiz durante as observações. Entretanto, as observações tiveram um caráter de referência com relação às entrevistas, ou seja, elas me chamaram a atenção para o que também perguntar nas entrevistas, a partir do ponto de vista de buscar relações entre discursos e as ações dos professores para entender suas concepções pedagógicas. Dessa maneira, as observações cumpriram um papel de preparação para as entrevistas que realizei, principalmente com relação à segunda série de entrevista.

1.8- Execução dos procedimentos adotados

Nesta seção, busquei descrever como ocorreram as execuções de todos os procedimentos escolhidos previamente. Durante a etapa de escolha dos professores de violoncelo a serem entrevistados dentre os nove que atualmente trabalham na EMB, optei por abordar aqueles que conviveram por mais tempo em trabalho conjunto na problemática considerada nesta pesquisa. Além disso, dois deles, no momento não estavam dando aulas de violoncelo, mas de disciplinas teóricas. Outra professora estava de licença para estudos, assim como eu mesmo. Dentre os restantes, uma era recém contratada na escola e então, optei por entrevistar as demais, as três professoras de violoncelo mais antigas da escola.

Na oportunidade em que foram convidadas para participar deste trabalho, expus os objetivos de pesquisa e os procedimentos gerais que iriam ser seguidos. Disse que seria necessário fazer pelo menos uma entrevista com cada uma e também a observação de pelo menos uma de suas aulas. Esclareci que, dependendo da observação dos resultados destas, mais uma entrevista e observações de aula viriam a ser necessárias e que, além disso, no máximo mais uma terceira entrevista mais curta com cada uma poderia provavelmente vir a

ser feita. Elas concordaram com a proposta de trabalho e eu acrescentei que os compromissos assumidos formalmente nesta pesquisa seriam apresentados por escrito e assinados por ambas as partes (ver modelo do documento no Anexo 01). Da mesma forma, disse que os conteúdos das entrevistas realizadas seriam apresentados a elas depois de transcritos para avaliação de sua validade e fidelidade o que também seria atestado por escrito e assinado por ambas as partes (ver modelo de documento no Anexo 01). Depois dessas conversas preliminares, foram marcados horários e datas para as primeiras entrevistas e observações de aulas (ver Anexo 02).

1.8.1- Elaboração do primeiro roteiro de pesquisa

O primeiro roteiro de entrevista foi elaborado antecipadamente ao momento do convite feito às professoras para participarem desta pesquisa e das marcações das datas de suas entrevistas. Foram elaboradas e avaliadas várias versões preliminares, concebidas a partir do objeto e das perguntas de pesquisa. A versão final do primeiro roteiro de entrevista contém um número bem menor de perguntas com relação às versões antecedentes, tendo sido dividido em duas seqüências de perguntas, a primeira destinada a investigar aspectos relativos ao perfil dos alunos e a segunda, destinada a investigar aspectos relativos aos programas de curso (ver Anexo 03). O segundo roteiro foi elaborado logo após a transcrição das primeiras entrevistas (ver Anexo 04). Depois de várias leituras destas, foi possível tomar uma decisão com relação a que tipo de perguntas se deveria fazer no segundo roteiro, ou seja, de acordo com os resultados do primeiro, elaborei o segundo, tanto para testar a validade dos dados já coletados, quanto para testar a relação que a linha de perguntas teria com esses mesmos dados levantados.

As versões do primeiro roteiro de entrevista de pesquisa foram três, reelaboradas seqüencialmente, segundo ajustes necessários levantados em pré-testes (MALHOTRA, 2006, p. 308), para aperfeiçoar as propostas de perguntas a compor uma entrevista semi-estruturada adequada à situação. A primeira, em seu pré-teste, demonstrou ser muito longa, tendo decorrido por cerca de duas horas, excedendo em muito o prazo recomendado de uma hora (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 76). Assemelhou-se, também, a uma proposta de survey oral (MERRIAM, 1998, p. 74), apresentando perguntas ainda bastante estruturadas em termos de assunto, mesmo que não propusesse respostas estruturadas. Essa primeira versão de

perguntas para a primeira entrevista de pesquisa foi testada preliminarmente com uma professora que dava aulas de instrumento em condições semelhantes à do contexto considerado, mas em outra escola. A intenção desse procedimento foi tanto proporcionar uma experiência inicial de condução de uma entrevista, quanto testar a qualidade do material coletado e sua relação com a linha de perguntas. Também, por meio do retorno da pessoa entrevistada com relação às perguntas, testar seu conteúdo, enunciado, seqüência, formato e leiaute, dificuldade e instruções (MALHOTRA, 2006, p. 308).

A partir desse resultado, elaborei nova proposta de roteiro de entrevista, bem menor, com perguntas semi-estruturadas que também foi testada em entrevista preliminar. Foi convidada para este segundo pré-teste, uma professora de disciplinas teóricas da EMB, violoncelista, que conhecia proximamente o contexto considerado nesta pesquisa, condição necessária para ser considerada como candidata apta para a execução de um pré-teste (MALHOTRA, 2006, p. 308). Após essa entrevista, que durou cerca de quarenta e cinco minutos, tendo sido solicitada pelo entrevistador, a entrevistada falou sobre suas impressões com relação à mesma e às perguntas realizadas. Considerando os resultados deste segundo pré-teste, elaborei a versão final do roteiro de entrevista que foi aplicada nas primeiras entrevistas dos três estudos de caso desta pesquisa (Anexo 03), após revisão detalhada do mesmo (MERRIAM, 1998, p. 79).

De modo geral, considerei o processo de aperfeiçoamento ocorrido na elaboração do primeiro roteiro de entrevista como um ajuste do grau de estruturação da proposta de entrevista (MERRIAM, 1998, p. 72) que a caracterizasse uma entrevista semi-estruturada. Assim, busquei ajustar uma proposta de entrevista que pudesse ser conduzida segundo um roteiro mais aberto, que pudesse prosseguir mais de acordo com os rumos tomados pelas falas das entrevistadas (SZYMANSKI, 2004, p. 18) e discorrer por uma lista de perguntas em que nem o exato palavreado, nem a sua ordem estivessem necessariamente determinadas antecipadamente, permitindo que emergissem as visões de mundo do entrevistado, assim como idéias novas relativas aos tópicos abordados (MERRIAM, 1998, p. 74).

1.8.2- Realização das primeiras entrevistas e observações de aula

Nas duas semanas seguintes, à exceção da primeira entrevista, que foi realizada na casa de uma das professoras, todas as outras foram realizadas no ambiente da própria escola

em horário em que as professoras estavam livres. Não houve possibilidade de marcar as demais entrevistas em eventuais outros lugares, pelo fato das professoras estarem muito ocupadas com atividades extraclasse, fora do horário e local de trabalho. Elas preferiram conceder entrevistas no próprio ambiente da escola em horários intermediários entre turnos, aulas ou outras atividades como ensaios de orquestra e música de câmara.

As marcações das datas de observação das aulas ocorreram concomitantemente com as de realização das entrevistas, ou seja, durante as mesmas semanas, tendo sido quase sempre realizadas primeiramente as entrevistas e depois as observações de aula. As primeiras entrevistas tiveram duração de quarenta minutos, em média.

Durante a primeira entrevista, eu me senti ainda pouco à vontade com o processo de coleta de dados. Eu me preocupava com a condução da entrevista, com o tempo, com os conteúdos abordados pela entrevistada, literalmente, ouvia e procurava analisar ao mesmo tempo o que a entrevistada falava para saber como formular a pergunta seguinte e de que tipo deveria ser. Eu fiquei muito preocupado buscando avaliar se já fora falado o suficiente, se deveria buscar aprofundamento, se estava ou não havendo digressões, ou ainda, se ao buscar esclarecimentos em algum ponto não iria ao mesmo tempo interromper a entrevistada atrapalhando-lhe a linha de discurso.

Apesar de ter feito duas entrevistas de teste, esta constituiu efetivamente a minha primeira experiência de pesquisa de campo, válida na coleta de dados, minha iniciação nesse processo. Não pude deixar de perceber que, a partir da segunda, me senti mais à vontade diante das entrevistadas, já sabendo bem mais do que antes, como conduzir uma entrevista. Esta primeira entrevista foi conduzida de forma um pouco diferente das seguintes, não tanto por necessidade, mas devido à minha inexperiência. Depois das primeiras perguntas, aquelas de esquentamento, eu fui fazendo as perguntas nem tanto na ordem prevista, mas quase que completamente à medida que os assuntos iam emergindo, naturalmente. Esse procedimento, apesar de permitir fluência no diálogo, por se tratar de minha primeira entrevista, me exigiu muita concentração para saber qual pergunta já tinha sido respondida, qual ainda deveria ser feita, que assuntos eu ainda não tinha perpassado e em quais deveria voltar. Nas entrevistas seguintes, eu tentei moderar um pouco esse procedimento, respeitando um pouco mais também, o meu estágio de experiência na condução de entrevistas.

Na segunda e terceira entrevistas, eu me senti mais à vontade devido ao fato de já ter adquirido um mínimo de experiência e de saber minimamente pelo que iria passar, o que também fez diminuir meu estado de ansiedade, favorecendo a minha concentração.

Todas as entrevistas foram gravadas em gravador digital e em seguida transcritas literalmente. Na terceira entrevista houve uma distração de minha parte devido ao fato de algumas pessoas terem vindo falar com a entrevistada antes de começarmos a entrevista. Assim que aquelas pessoas se foram eu iniciei a entrevista, mas esqueci-me de ligar o gravador. Após algumas perguntas, resolvi certificar-me do bom funcionamento do aparelho e constatei a minha falha. Então, interrompi a entrevista e relatei a questão à entrevistada. Ela disse que poderíamos reiniciar as perguntas do começo que ela repetiria as respostas sem problemas, o que foi feito em seguida.

As descrições das observações das aulas foram elaboradas a partir das anotações feitas em sala de aula, a partir das quais foi possível se discutir as ações da professoras (ver item 3.7). Posteriormente as transcrições das entrevistas foram apresentadas às professoras para averiguação de sua fidelidade e também um documento de endosso das mesmas foi assinado individualmente por elas (Anexo 01).

Para fazer as primeiras três observações, eu previamente marquei os dias e horários com as professoras em que deveria comparecer às aulas delas. Duas das professoras disseram que eu poderia assistir a qualquer de suas aulas, quando perguntei se preferiam que eu comparecesse a alguma aula em particular. Entretanto, a terceira professora, disse que gostaria que eu observasse uma de suas aulas em que compareceriam dois pré-adolescentes, um menino e uma menina. Disse que seria interessante para mim, observar essa aula em particular e conhecer esse menino, devido às características de comportamento dele. Quando fui observar as três aulas marcadas, fui apresentado pelas professoras a seus respectivos alunos, aos quais informaram que eu iria observar a aula deles. Depois das apresentações, as professoras me ofereceram uma cadeira e iniciaram suas aulas e eu fiquei fazendo anotações de seus diálogos com os alunos, ações, assim como as reações de seus alunos. Fiquei em silêncio o tempo todo das aulas, fazendo o mínimo de movimentos, tanto quanto possível e apenas me limitando a fazer anotações. Findado o tempo das aulas, agradei aos alunos e às professoras a oportunidade de observar as aulas deles. Após a saída dos alunos, pedi às suas respectivas professoras que me fornecessem alguns dados deles, tais como idade, procedência, nível na escola, tempo de estudo e demais dados em relação ao seus perfis em geral. As professoras igualmente se dispuseram prontamente a me atender, com interesse e desprendimento. As anotações das aulas que fiz a lápis em caderno de rascunhos foram posteriormente transcritas e agrupadas às demais transcrições das entrevistas.

As observações foram importantes para que eu viesse entender melhor os discursos das professoras, detectando contradições e também diferentes compreensões de seus discursos. As observações das ações das professoras me forneceram informações para vir a entender melhor seus discursos. Por exemplo, a partir de suas ações, pude verificar o que entendiam por “flexibilização” de programas, o que também se revelou ser diferente para umas e outras.

1.8.3- Avaliação dos resultados das primeiras entrevistas e observações de aula

Após a realização das três primeiras entrevistas e observações de aulas, todos os dados transcritos foram lidos e relidos varias vezes em busca de categorizações. Primeiro, busquei categorizar os dados das entrevistas e avaliar sua consistência e suficiência. Então, em seguida observei a natureza dos dados coletados, tanto em relação ao nível de habilidade e experiência minha como entrevistador, quanto ao método de levantamento de dados, ou seja, entrevista semi-estruturada, sua eficácia e também com relação à consistência dos dados coletados. Tendo sido realizadas as primeiras entrevistas, seria necessário me certificar da validade dos dados coletados buscando testar se eles refletiam fielmente o contexto investigado ou se houvera falha na aplicação na metodologia de seu levantamento.

Nos dados coletados houve a detecção da predominância de generalizações e algumas contradições que ficaram sem o devido esclarecimento nas entrevistas, porque não foram percebidas durante a realização das mesmas, em tempo real. Além do mais, pouca coisa dentre o que as três professoras falaram, nesta primeira etapa de coleta de dados, tiveram grande coincidência em suas respostas, apresentando também três maneiras bastante diferentes, posturas específicas em suas maneiras de responder as perguntas e no conteúdo de seus relatos. Muitos assuntos, de qualquer maneira afluíram em comum em seus depoimentos, ainda que não exatamente ocorressem os mesmos posicionamentos sobre eles.

As primeiras observações demonstraram, em parte, o que as professoras já tinham dito em seus discursos. Isto é, pude constatar por meio da observação direta como as professoras faziam as modificações dos programas em sala de aula. Observei como duas delas flexibilizaram programas em sala de aula. Entretanto, não pude perceber, no caso da terceira, quaisquer flexibilizações de programas, em sala de aula, apesar dela ter reagido, no trato pessoal, de modos diferentes diante das diferenças de perfil de seus alunos, o que me fez

decidir que deveria insistir nesse ponto nas entrevistas seguintes, ou seja, buscar saber mais sobre diferenças de perfis de alunos e sobre flexibilizações de programas, porque, aparentemente, a professora estava agindo de uma maneira discordante de seu próprio discurso. Imaginei, também, que devesse ficar atento aos significados independentes que poderiam ter os discursos e as ações das professoras.

De qualquer maneira, ainda que eu já dispusesse de um nível de resposta às perguntas de pesquisa previamente elaboradas ou mesmo um progresso no entendimento do contexto a partir do qual se formulou o problema de pesquisa, os resultados coletados até este ponto não demonstraram ser conclusivos. Ao contrário, os mesmos levantaram dúvidas que sugeriram como dar continuidade na pesquisa, por meio do aprofundamento de investigações para se obter os necessários esclarecimentos. Além disso, estes primeiros resultados em comparação com os seguintes indicaram com maior segurança não só a direção a se seguir no desenvolvimento da pesquisa, mas também o que esta primeira etapa tinha de significativo em relação às conclusões finais.

1.8.4- Elaboração do segundo roteiro de entrevista de pesquisa

Na elaboração do segundo roteiro de entrevista levei em consideração o fato de ter decidido investigar, primeiramente, determinadas idéias e situações que afloraram nas primeiras entrevistas tais como algumas aparentes generalizações e contradições. Em segundo lugar, pretendi testar até que ponto o tipo de entrevista adotado, por ter proposto questões gerais, amplas, teria também influenciado as respostas na direção de generalizações ou não. Para isso, na segunda entrevista, busquei não só levantar maiores detalhamentos a partir dos temas que emergiram na primeira entrevista, mas também compor melhor o foco de cada pergunta, aumentando um pouco mais o grau de sua estruturação. Apesar das primeiras entrevistas não poderem ser caracterizadas como não estruturadas, serviram para levantar questões sobre a situação estudada de modo a ajudar na elaboração das entrevistas subseqüentes, o que ocorre mais comumente nos estágios iniciais de um estudo de caso (MERRIAM, 1998, p. 75). Portanto, optei pela intensificação do nível de estruturação das perguntas realizadas nas primeiras entrevistas, em busca da parcela de estruturação mais adequada ao tipo entrevista semi-estruturada que desejava realizar (MERRIAM, 1998, p. 72). Ademais, tratando-se de uma entrevista devolutiva e tendo sido levadas em consideração as

ressalvas acima descritas com relação ao meu nível de experiência como entrevistador, pude averiguar a fidedignidade de minhas interpretações e entendimentos em relação aos primeiros dados já coletados, a partir das respostas obtidas nas segundas entrevistas, quando oportunidades foram proporcionadas às entrevistadas quanto a modificar ou elaborar eventuais posicionamentos seus que viessem a ocorrer durante processos de reflexão (SZYMANSKI, 2004, p. 52), o que realmente ocorreu.

1.8.5- Realização das segundas entrevistas e novas observações de aula

As segundas entrevistas duraram cerca de uma hora cada e todas as observações de aulas tiveram duração regular de quarenta e cinco minutos, segundo o regulamento oficial da escola. As três entrevistas foram realizadas no ambiente da escola em momentos em que as professoras estavam em um horário vago durante o expediente. As três entrevistas foram realizadas proximo ao período de uma semana e as observações de aula foram feitas no mesmo período.

As entrevistas transcorreram sem significativas interrupções, com exceção de uma que a entrevistada teve que parar para atender alguém. As professoras demonstraram interesse em participar das entrevistas e responderam bem mais longamente a cada uma das perguntas realizadas.

Devido à natureza mais específica das perguntas, formuladas de modo a se obter respostas mais detalhadas, logo de início notei que as entrevistadas ficavam em silêncio durante um curto período de tempo antes de responderem, o que se tornou freqüente nas segundas entrevistas e o que praticamente não acontecera nas primeiras. Parecia que elas ficavam por um momento a pensar antes de responder. Nesses momentos, que foram freqüentes, eu ficava aguardando calmamente que comesçassem suas falas, sem ficar ansioso com o silêncio delas. Lembrei-me de que pausas devem ser permitidas para o entrevistado refletir mais calmamente (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998, p. 75). Isso se evidenciou quando a primeira entrevistada pediu para que eu interrompesse rapidamente a entrevista para que ela fosse à sua sala buscar a lista de alunos. Disse que isso facilitaria o raciocínio dela para responder com relação aos alunos. O mesmo aconteceu com a segunda entrevistada que também apanhou a lista de alunos logo no início da entrevista. Com a terceira entrevistada isso não aconteceu, mas tive a impressão de que ela tinha a lista de alunos em mente, muito

claramente e que a consultava de memória para fornecer respostas específicas sobre os alunos. De qualquer maneira, ainda que diante da lista de alunos, os referidos períodos de pausa continuaram a ocorrer durante o tempo das entrevistas.

As minhas atitudes de entrevistador também foram diferentes daquelas das primeiras entrevistas. Agora eu estava muito mais consciente do que precisava buscar saber das entrevistadas. Eu precisava buscar esclarecer as aparentes generalizações e contradições que ocorreram nos assuntos que afloraram nas primeiras entrevistas, além de tentar entrar em maiores detalhes com relação aos objetivos de pesquisa. Desse modo, então, eu consegui mais claramente saber quando e que tipo de pergunta fazer, se de aprofundamento, de esclarecimento, hipotética, desafiadora, etc, porque ficou mais fácil de vigiar se as entrevistadas estavam detalhando ou generalizando suas respostas. Do mesmo modo, ficou mais fácil de saber quando deveria mudar de assunto, porque as professoras respondiam de forma mais completa e detalhada, de modo geral, especificando casos e nomes retirados da lista de seus alunos.

No final da segunda entrevista, a primeira entrevistada comentou que a segunda entrevista exigiu dela muito mais do que a primeira. Nesta, ela teve que pensar muito antes de responder, mesmo porque algumas perguntas exigiam especificações que ela não tinha mais tão claramente na memória. Comentou também que gostaria de ver o resultado final da pesquisa, visto estar curiosa. Disse que gostou de ter feito a entrevista devolutiva, visto que em outras oportunidades em que havia respondido perguntas, nunca ter tido uma única notícia sequer dos resultados. As duas outras entrevistadas, após suas respectivas segundas entrevistas, também ficaram a conversar comigo ainda sobre os assuntos de que estivemos tratando, como que se não quisessem interromper a conversação. A segunda entrevistada, nesse momento, fez observações tão interessantes para os objetivos da pesquisa que eu liguei novamente o gravador e fiz mais algumas perguntas a partir do que, de modo espontâneo, ela começara a falar. Aparentemente, as três professoras gostaram de terem sido entrevistadas e ouvidas em suas opiniões e vivências. Igualmente, os assuntos tratados aparentaram ter significativa relevância para elas.

As novas observações de aula decorreram de forma semelhante às anteriores. Entretanto, observei alunos diferentes das três professoras. Do mesmo modo, marquei previamente que aulas deveria assistir de cada uma delas e procedi de forma semelhante à da primeira vez. Fui apresentado aos alunos pelas professoras, sentei-me e fiz anotações, mantendo-me em silêncio. Após as aulas, conversei um pouco com as professoras e solicitei

alguns dados sobre seus alunos, tais como idade, procedência, tempo de estudo, nível na escola e descrições gerais sobre o perfil de cada aluno.

As segundas observações confirmaram o que eu já havia constatado nas primeiras, ou seja, que duas das professoras flexibilizavam mais os programas do que a terceira. Isso me despertou para o fato de que eu deveria buscar entender melhor o significado dos discursos das professoras, quando entravam em contradição com suas práticas.

1.8.6- Transcrição e organização dos dados coletados

Todas as entrevistas foram gravadas em gravador digital e nos dias seguintes foram transcritas literalmente, impressas e apresentadas às professoras para averiguação de sua fidelidade. Os dados coletados referentes a cada uma professoras, constando de transcrições de entrevistas e anotações de observações de aula, foram organizados em três cadernos³ independentes. Cada um deles foi montado apresentando seqüencialmente, primeiro, as entrevistas realizadas e em seguida, as observações de aula. O conteúdo constante dos cadernos de dados constitui material de caráter confidencial elaborado apenas para serem citados parcialmente tanto no capítulo de explicitação de dados quanto no de análise⁴.

1.8.7- Procedimentos de categorização de dados

Depois de transcritas as entrevistas e organizados os dados coletados em cadernos, juntamente com os relatos das observações das aulas, o próximo passo foi iniciar o processo de categorização desses dados. Inicialmente, foram relidas por diversas vezes as duas séries de entrevistas contidas nos três cadernos em busca de eventuais semelhanças, diferenças, temas, termos recorrentes, em busca de se desenvolver um sistema de categorização desses dados.

Para facilitar a visualização e interpretação desses dados, optei por fazer um resumo de todas as respostas apresentadas em cada entrevista em tabelas que relacionassem conteúdos e

³ O Caderno de Dados nº 1 (CD-1) contém os dados coletados no estudo de caso da professora Vera; o Caderno de Dados nº 2 (CD-2) contém os dados coletados no estudo de caso da professora Dora; o Caderno de Dados nº 3 (CD-3) contém os dados coletados no estudo de caso da professora Mira. Obs.: Vera, Dora e Mira são pseudônimos, segundo compromisso firmado entre o autor e as três professoras (ver Anexo 01).

⁴ Esses referidos cadernos serão conservados de posse do autor.

as respectivas páginas dos cadernos em que ocorreram (ver Anexo 05). Em seguida, tendo em mente as perguntas de pesquisa e o referencial teórico, busquei estabelecer uma série de categorias preliminares que pudessem ser relacionadas aos dados coletados. As três primeiras entrevistas apresentaram características semelhantes em termos de categorias que emergiram desse procedimento de leitura e compilação de dados. Duas categorias imediatamente puderam ser ressaltadas, a saber, generalizações e especificações, com relação aos tipos de assuntos abordados nas respostas, que também constituíram tipos de categorização.

Devido ao fato de ter havido diferentes frequências nos tipos de categorias de conteúdos nas respostas que foram obtidas, resolvi elaborar um novo tipo de tabelamento para avaliar a predominância de certos dados sobre outros, com o objetivo de buscar novos padrões no processo de categorizações a partir de observações de possíveis quantizações e da natureza dos pontos de vista dos professores em termos de suas concepções e práticas pedagógicas.

Busquei definir critérios para identificar generalizações e especificações no processo de categorização. Separei generalizações e especificações levando em consideração as formas dos textos, a linguagem e também a que e a quem se referiam na experiência dos professores. Estas observações das entrevistas me conduziram a novos tipos de categorizações, com relação aos posicionamentos das professoras.

Não tendo sido constantes as generalizações observadas nas segundas entrevistas e tendo já sido estabelecidas uma série de categorias com relação às primeiras, foi mais fluente o processo de levantamento das categorias presentes nas segundas entrevistas, à semelhança do que eu já tinha feito.

Finalmente, com a depuração dos dados levantados nas duas séries de entrevistas e observações de aulas, foi possível agrupá-los em categorias (ver Anexo 04), restando, então, fazer, além de sua exposição, a análise e interpretação do que pude levantar a partir do contexto enfocado nesta pesquisa.

1.9 – Procedimentos de análise de dados

A análise de dados ocorreu em duas etapas. Na primeira, organizei em tabelas todos os dados que afloraram das duas séries de entrevistas. As categorizações que foram feitas levaram em consideração o que os próprios dados sugeriam. Com isso, foi possível observar generalizações e especificações, além de avaliar até que ponto as respostas obtidas satisfaziam

os objetivos de pesquisa. A partir dessa análise, optei pela realização de uma segunda série de entrevistas, em que busquei obter detalhamentos em relação aos principais temas que haviam aflorado na primeira série de entrevistas, além de buscar complementos para obter maiores informações em relação aos objetivos de pesquisa.

Dessa maneira, seguindo a referência de análise de conteúdo, em relação à primeira etapa de análise que foi feita e partido dos dados categorizados e organizados em tabelas (Anexo 04), verifiquei que a observação desses dados, por si, somente expunham dados quantitativos e as temáticas às quais estavam relacionados. Então, com essa constatação, elaborei uma análise qualitativa, com a participação do pesquisador também como fonte de informação em relação aos dados coletados, no que resultou de nova exposição desses dados com focos que emergiram das falas das entrevistadas, tendo eu levado em conta o contexto em que falaram e a qualidade dos dados que afloraram e não apenas a quantidade e variedade de temas que abordaram.

2- Referencial Teórico

Neste capítulo, inicialmente, discuto o conceito de diversidade e como ele se situa no contexto da educação, para depois enunciar como a diversidade é considerada nesta pesquisa. Em seguida, especificamente, apresento o referencial teórico que foi utilizado para embasar esta investigação.

O termo diversidade, recorrente na área de educação, é utilizado para referenciar um conglomerado de aspectos que assumem especificidades dependendo do enfoque particular, típico de cada disciplina, área de conhecimento e dos autores que a estudam. Dessa forma, o entendimento do significado do termo diversidade precisa ser especificado em relação ao contexto em que é utilizado, sendo necessário observar de que modo se constroem os fatores ligados a ele. Na educação, algumas discussões sobre a diversidade se voltam à consideração de características individuais ou de grupos de alunos. Ao mesmo tempo, a consideração dessas características é feita mediante confronto a processos históricos, sociais, econômicos e culturais que se refletem na conjuntura político-pedagógica em que a escola se insere. Segundo Sacristán,

Estamos diante de uma semântica na qual é interessante entender e depurar a polivalência de significados acrescidos ou sobrepostos nos conceitos que utilizamos. A *diversidade* é como um poliedro com diversas faces que em muitos casos estão envolvidas entre si e, para as escolas, para os docentes e para as políticas educacionais, dependendo do caso, é ao mesmo tempo variedade natural, desafio a ser administrado, desigualdade a ser evitada, possibilidade ou conveniência de diversificar (SACRISTÁN, 2002, p. 25).

Nas seções a seguir, na primeira parte deste capítulo, apresento descrições de como a diversidade é considerada na sociedade democrática e como esse processo tem se refletido na educação e nas escolas. Na segunda parte, explicita-se o conceito de diversidade enfocado, especificando-se o referencial teórico a ser utilizado no desenvolvimento desta pesquisa.

2.1 – Construindo um conceito de “diversidade”

As discussões sobre a diversidade que apresento nesta dissertação se desenvolvem em torno de dois aspectos conflitantes. De um lado, descrevo fatores que contribuem para a desconsideração da diversidade no meio social e nas escolas. De outro, descrevo fatores em

razão dos quais a diversidade deveria ser levada em consideração no meio social e nas escolas.

2.2.1- Diversidade, democracia e homogeneização de diferenças

A idéia da diversidade emerge em meio a discussões sobre os processos históricos das lutas por liberdades democráticas cujas influências podem ser detectadas nos sistemas atuais de governo, organização social e ensino. A luta por direitos iguais tem sido um ideal apregoadado nas atuais países democráticos desde a queda dos antigos sistemas absolutistas de governo, em torno da proposta de igual consideração e participação de todos os cidadãos nas relações sociais estabelecidas. Sacristán (2002, p. 14) comenta que “a *diversidade*⁵ alude à circunstância dos sujeitos de serem diferentes (algo que em uma sociedade tolerante, liberal e democrática é digno de respeito)”. Entretanto, a luta democrática por direitos iguais não iguala as pessoas em suas características individuais, nem implica que as diferenças entre elas estejam eliminadas ou que os processos democráticos produzam a homogeneização da população.

Apesar das sociedades democráticas conviverem com discursos em defesa de direitos iguais e do respeito às diferenças, nelas também há mecanismos sócio-econômico-culturais de dominação e predominância dos valores e interesses de algumas classes sobre as demais. Então, paradoxalmente, as diferenças existentes entre os cidadãos, passam não só a serem desvalorizadas e desconsideradas, mas também entendidas como fontes de problemas. Assim, de um lado, ainda que haja o reconhecimento do direito do cidadão de ser diferente, de outro, reforçam-se os discursos e as expectativas em relação às inconveniências da existência dessas mesmas diferenças, de sua consideração e manutenção, processo que se reflete na educação e na escola. Conseqüentemente, o antigo ideal democrático de defesa de direitos iguais para todos passa a ser confundido com expectativas de que todos devem ser iguais em suas características individuais.

Acerca das pressões existentes na sociedade e nas instituições democráticas a exercer influencias sobre a educação e sobre a escola, em torno da idéia de homogeneização dos indivíduos, por meio de suas relações com interesses econômicos e influências culturais em termos globalizantes, Sacristán comenta a relação entre a diversidade e a tolerância:

⁵ Notação em itálico do próprio autor.

Propõe-se a tolerância não só no trato com as pessoas e no funcionamento das instituições para que os processos educativos não se transformem em mordidas aprisionadoras da liberdade e da singularidade, mas a educação está sendo chamada a estimular essas condições dos seres humanos, o que é especialmente interessante levar em conta porque tais aspirações coexistem de maneira conflituosa com processos culturais complexos, que tendem à homogeneização, que são provocados pelas pressões das instituições (entre elas as educacionais), pelos modos de produção, pela globalização da cultura e do consumo e pelos meios de comunicação (SACRISTÁN, 2002, p. 17),.

Santos (2005, p. 29) demonstra que compartilha da idéia de que na democracia se confunde a defesa de direitos iguais com a igualdade entre as pessoas, ao destacar a importância de se considerar o indivíduo frente aos processos e discursos de homogeneidade da sociedade democrática, dizendo:

Por trás destes discursos e rituais democratizadores, a igualdade proposta nega a existência das grandes diferenças que existem entre as pessoas, estados e nações, negando que cada ser humano é essencialmente singular pelas suas diferenças. É preciso estar atento, uma vez que, sob a aparente homogeneidade dos discursos realizados, circulam e conflitam múltiplos movimentos, a partir de cada qual as afirmações configuram significados diferentes (SANTOS, 2005, p. 29).

As expectativas com relação homogeneização dos indivíduos na sociedade, sob as influências dos valores predominantes na cultura das classes dominantes, se reforçam por meio do processo de socialização existente nas escolas e suas relações com as posturas de consideração da diversidade como um problema, partindo do papel que assumem na inibição das considerações das diferenças, mediante coerções. Desse modo se explica como as defesas da liberdade e da igualdade de direitos, nas democracias atuais, ficam limitadas e subjugadas a interesses que não são de todos, mas apenas de alguns grupos que se impõem pela sua força. A esse respeito, Sacristán destaca:

A educação tem ideais e desempenha funções muitas vezes de caráter contraditório por pretender provocar a diferenciação individualizadora e, ao mesmo tempo, a socialização homogeneizadora, que significa compartilhar traços de pensamento, de comportamento e de sentimento com os outros. Por tornar efetiva essa função socializadora, foi utilizada a via disciplinar, a adesão por convencimento a normas e valores e a difusão de significados culturais. Certamente, a pulsão socializadora por vias coercitivas e a proposição de modelos unívocos de cultura predominaram na instituição escolar sobre o valor de preservar e cultivar a individualidade. Aí pode residir uma das origens do fato de que a diversidade continue sendo um problema e um desafio (SACRISTÁN, 2002, p. 18).

Por outro lado, em discordância com a idéia de socialização homogeneizadora, o fenômeno da diversidade nas escolas e nos sistemas de ensino também tem sido estudado sob uma multiplicidade de aspectos científicos que destacam de que modo a suposta

homogeneidade entre os alunos não se verifica de forma absoluta. Desse modo, críticas têm sido feitas aos modelos de educação, defendendo posições contrárias à expectativa de homogeneidade com relação aos alunos. A respeito disso, Santos diz:

O trabalho com crianças e jovens diferentes, a busca de ruptura do paradigma da homogeneidade, é como uma canção universal. Entoa notas de distintas ciências, como a Psicologia, da Pedagogia, da Filosofia e, principalmente, do amor, ciência máxima das relações entre todos os seres, para compor a harmonia daqueles que buscam verdades, que lutam por uma Educação de Qualidade para Todos (SANTOS, 2005, p. 89).

Então, nas discussões a respeito da diversidade na educação, de um lado constata-se críticas e posicionamentos sobre a existência de expectativas em relação à homogeneidade dos alunos e esforços em favor de sua homogeneização. De outro, contrariamente, constata-se defesas em relação à preservação de suas individualidades, de seus direitos e da consideração de suas respectivas características na educação.

2.1.2- Diversidade e tendências à consideração de diferenças

Paralelamente às discussões sobre a diversidade associada aos efeitos de homogeneização de diferenças, desenvolvem-se posicionamentos a respeito de como levá-las em consideração, para preservá-las em meio a buscas de melhorias nas propostas de educação. De qualquer maneira, quer se considere a diversidade associada ou não à homogeneização de diferenças, as discussões sobre a diversidade na educação se desenvolvem em torno da constatação da existência de vários tipos de diferenças entre os alunos, no contexto escolar. Sobre isso, segundo Sacristán (2002, p. 14), como “a diversidade entre os seres humanos ou entre seus grupos e a singularidade individual entre sujeitos são condições de nossa natureza, o tema das diferenças aparece como uma dimensão sempre presente em qualquer problema que abordemos em educação”, sendo esse um aspecto transversal tanto no pensamento quanto na pesquisa.

Elaborando sua idéia de diversidade, Sacristán (2002, p. 14) afirma que “contrapomos o diverso ao homogêneo, confrontamos o desigual com equiparação, que é a aspiração básica da educação, pensada como capacitação para aumentar as possibilidades”. E, descrevendo o processo e o contexto em que considera a heterogeneidade, acrescenta:

A heterogeneidade existe nas escolas, dentro delas e também nas salas de aula porque existe na vida social externa. A educação também é causa de diferenças ou da acentuação de algumas delas. Nós, professores e professoras, participamos da

diversificação e da homogenização, da equiparação e da desigualdade (SACRISTÁN, 2002, p. 15).

Enfocando também o contexto escolar, Gaeta (2003, p. 35) diz que “a reiterada homogeneidade nas salas de aula, exarada pelos professores, inibe uma percepção mais clara da presença de preconceitos e de discriminações no espaço escolar”. Dessa forma, a escola é entendida como um espaço em que não há clara receptividade à heterogeneidade e também onde as indisposições com relação à aceitação e o trato para com as diferenças que compõem a heterogeneidade são disfarçados.

A seguir, apresentam-se aspectos da diversidade que se antepõem à tendência de homogeneização de indivíduos e grupos sociais e que têm sido discutidos oficialmente nos sistemas de ensino, o que colabora para o entendimento do contexto de pesquisa enfocado.

2.1.3 - Consideração da diversidade na educação

Na educação, os resultados das lutas mais recentes pela igualdade de direitos inclusive já se refletem na legislação atual, em consequência de constantes críticas feitas por educadores a respeito de como a cultura, valores e conceitos típicos das classes dominantes têm prevalecido e se imposto sobre as demais classes que integram as comunidades escolares, refletindo o mesmo fenômeno que ocorre na sociedade em geral. Comentando o modo pelo qual as escolas estão oficialmente convocadas a proporcionar a extensão dos direitos democráticos a todos e como esse tema se relaciona com as discussões a respeito da diversidade, Gaeta (2003, p. 24-25) diz que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) estão ressaltando temas transversais abertos, flexíveis, não impostos como diretrizes obrigatórias e que cabe às escolas, mediante a discussão e construção de seu projeto educativo, dar condições de exercício da cidadania para a construção de uma sociedade não excludente.

Entretanto, apesar dessa ser uma evidência de que há preocupações oficiais com relação à consideração de diferenças na educação, esses esforços ainda não podem ser considerados como suficientes em relação ao que se constata da influência dominante de algumas classes sobre as demais na sociedade, a partir do que se pode constatar pelo reflexo de seus interesses e ações na educação e nas escolas, ainda a causar efeitos homogeneizantes. A esse respeito, Gaeta endossa a denúncia dos educadores que afirmam estarem imiscuídas

nas propostas desse documento um posicionamento ideológico neo-liberal, que atribuem um caráter acentuadamente psicológico à concepção de diversidade que estariam transformando diferenças culturais em diferenças psicológicas. Para ele, muitos educadores “apontam que o documento desconsidera os aspectos sociológicos, assumindo uma característica homogeneizadora, mascarando as desigualdades econômicas, sociais e culturais entre as crianças” (GAETA, 2003, p. 25).

Apesar da diversidade se manifestar na escola por meio de muitos tipos de diferenças, observa-se que, dentre as demais, as diferenças culturais têm chamado mais a atenção e despertado mais a preocupação dos educadores. Contudo, nem por isso as diferenças culturais têm sido levadas em consideração nos processos educacionais, apesar de já terem se destacado dentre as demais. Em suas explicações em relação aos posicionamentos desses educadores que criticam os PCN's, Gaeta esclarece que eles

Entendem que, na escola, local onde a diversidade se faz presente, a pluralidade cultural, muitas vezes, tem sido ignorada, silenciada, ou minimizada, ocorrendo manifestações discriminatórias entre alunos, educadores e outros agentes. Defendem a necessidade do reconhecimento e da valorização de características específicas e singulares de regiões, etnias, escolas, professores, alunos e áreas curriculares e de todo o convívio escolar. Enfatizam que a escola tem papel fundamental a desempenhar nesse processo, sendo necessária a formação adequada dos professores para a consecução dos objetivos propostos (GAETA, 2003, p. 25).

Entretanto, não somente existem diferenças culturais na sociedade e em especial, no ambiente escolar, dentre os alunos, mas uma multiplicidade delas a se manifestar. Muitas há que ainda nem sequer são observadas, carecendo de ser consideradas, permanecendo ignoradas, discriminadas, a sofrer efeitos homogeneizantes da educação. De qualquer maneira, ainda que de forma não satisfatória, as diferenças culturais tem sido contempladas na legislação, inclusive tendo já sido cunhada a terminologia para se referir a ela, ou seja, diversidade cultural. Muitos elementos a mais precisam ser associados ao termo diversidade na tentativa de se destacar características individuais das pessoas e dos grupos específicos a que pertencem, tanto na sociedade quanto nas escolas, como maneiras de se referir a um todo social não homogêneo, mas diversificado, heterogêneo, preenchido por diferenciações. Da mesma forma, há necessidade de se elaborar a terminologia para se referir a elas.

A seguir, a título de explanação de como as diferenças são consideradas na sociedade e na escola, apresenta-se uma discussão sobre cultura dominante, ressaltando-se como interfere no processo de homogeneização e na consideração de diferenças no ambiente escolar.

2.2.4 – Dominação hegemônica e diversidade

Na sociedade, na educação e nas escolas, a tendência à homogeneização se verifica em consequência da imposição da cultura das classes dominantes às demais, por meio de processos hegemônicos, quer ocorra entre países diferentes ou dentro de um mesmo país. Os grupos dominantes se impõem, a partir de processos históricos de colonização territorial, com consequências econômicas, políticas e culturais, o que implica que tenham facilidades de fazer como que prevaleçam sobre todos, os seus valores, interesses, suas leis, sua língua, religião e costumes, no meio em que estão e naqueles que diretamente influenciam. Dessa forma se constrói a chamada cultura autorizada ou cultura dominante em um povo, em uma sociedade ou em uma escola.

Entretanto, mediante posicionamentos e esforços em movimentos de resistência ao processo de predominância de uma cultura sobre outras, são propostos o convívio e a inter-relação entre diferentes culturas, em discussões em torno do que se denomina de diversidade cultural. Nesses posicionamentos, observam-se as diferenças existentes em cada cultura, reconhecendo-se os valores de suas respectivas características. Essas discussões, típicas da área social, também se fazem presentes na área da educação.

A diversidade cultural é discutida pelo sociólogo Sader, em seu texto sobre as perspectivas da convenção sobre a diversidade cultural do ano de 2006, faz uma síntese de seu entendimento sobre sua essência e do contexto em que se encontra na atualidade, relacionando-a a questões hegemônicas e político-ideológicas de mercado, dizendo:

A diversidade cultural, como um direito fundamental da humanidade, se choca frontalmente com as políticas liberais predominantes no mundo – em particular no chamado “livre comércio” – que promove, em uma de tantas consequências negativas, a homogeneização cultural – fenômeno hegemônico no mundo (SADER, 2006, p. 25).

Na área de educação, em relação ao ambiente escolar, observando as diferenças e semelhanças presentes na composição dos grupos sociais, Sacristán comenta a diversidade cultural, contrapondo-a em relação aos processos de homogeneização, dizendo:

Nesse caso, diversidade significa ruptura ou abrandamento da homogeneização que uma forma monolítica de entender o universalismo cultural trouxe consigo. A negação de valores e de culturas universais altera, com o relativismo que introduzem, pautas essenciais dos sistemas educacionais que foram desenvolvidas com a finalidade de difundir para todos uma cultura considerada como universalmente válida (SACRISTÁN, 2002, p. 23).

A diversidade cultural, então, precisa ser entendida também a partir da observação da multiplicidade de culturas que coexistem no ambiente escolar. Essa multiplicidade de culturas tem sido abordada a partir de discussões em torno do conceito de multiculturalismo, das tensões que existem em torno dele e em relação a como é considerado nos currículos e programas.

2.2.5 - Diversidade, diferença, multiculturalismo, currículo e programas

Assim como as discussões em torno da diversidade cultural, também as discussões em torno do multiculturalismo se originam de lutas contra o predomínio de determinadas classes sobre as demais, quer seja dentro de um mesmo país ou entre países diferentes a exercer suas influências na sociedade e nas escolas.

A dominação hegemônica resulta de um processo histórico sócio-econômico-cultural que se reproduz nas escolas. Nelas, a homogeneização cultural se dá, principalmente, pela predominância da cultura hegemônica a se manifestar nos currículos e programas escolares, que, por desconsiderar as demais culturas existentes no contexto escolar, adquirem características monoculturais. Por outro lado, o multiculturalismo, quando manifestado nos currículos e programas, exerce uma função anti-hegemônica, por promover a diversidade cultural. Com relação ao multiculturalismo, Gaeta comenta que as diferenças a que se refere estão ligadas a contextos localizados na história, envolvendo interesses presentes na sociedade e apontando o reflexo desse processo nos currículos escolares:

O multiculturalismo de resistência argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e de compromisso com a justiça social, evidenciando que a diferença é sempre um produto da história, cultura, poder e ideologia e que está enredada pelas relações entre a cultura e poder.

Dessa forma, não se pode obliterar as concorrências, as competições, os conflitos, os poderes, as dominações e as resistências que se corporificam no espaço escolar e que desmistificam a idéia da neutralidade dos currículos escolares. O multiculturalismo, analisado de forma crítica, se recusa a ver a cultura como linear, pacífica e consensual. (...)

Na concepção crítica do multiculturalismo o currículo deve ser, portanto, organizado dando espaço e fortalecendo a voz de grupos silenciados, um currículo que possua esse perfil, expressa a diversidade cultural, possibilitando um diálogo entre as diferentes culturas (GAETA, 2003, p. 20-21).

Então, se há interesses de grupos sociais a se manifestar na escola, impondo sua cultura às demais, há que se questionar sempre a neutralidade das características de currículos e programas que historicamente têm sido utilizados nos sistemas de ensino. Quanto à falta de

neutralidade de currículos e programas escolares, Gaeta (2003) cita Goodson quando considera “o papel histórico dos grupos sociais na definição conflitual acerca das disciplinas e dos programas de ensino, desmistificando, assim, a idéia de um currículo neutro atemporal e a-histórico” (p. 22). Os currículos e programas, em suas concepções, formas e conteúdos, revelam a existência de interesses subjacentes em suas configurações, a saber, “os determinantes sociais e políticos da seleção do conhecimento escolar” (ibid, p. 22). Complementando os dizeres de Goodson e falando da influência do currículo e da cultura com relação à formação de identidades culturais e das conseqüentes implicações no convívio com a diferença na escola, Gaeta diz:

A seleção de saberes, valores, significados participam da produção de identidades étnicas, religiosas, sexuais que podem se tornar hegemônicas em nível nacional, dificultando o convívio das diferenças. Não há com pensar uma identidade individual que se situe fora de uma relação social/cultural. Ela sempre se dá no confronto com outros indivíduos. A diferença é que faz possível a percepção *do outro*. A diferença é que faz possível o confronto (GAETA, 2003, p. 23).

2.2 – Diversidade como multiplicidade de diferenças

Para a definição do referencial teórico desta pesquisa, busquei estabelecer com que conceito de diversidade estaria tratando. Para tanto, como condição necessária, presumi que deveria estar relacionado às diferenças que caracterizam o perfil dos alunos do contexto enfocado nesta pesquisa, pelo entendimento de que a diversidade aponta para o fato de existirem diferenças entre as pessoas (SACRISTÁN, 2002, p. 14). Então, considerando as características gerais dos alunos da escola já descritas na introdução deste trabalho, busquei localizar na literatura que discute a diversidade nas escolas, autores que descrevem o perfil dos alunos de modo semelhante em busca de sua conceituação de diversidade.

No contexto de pesquisa enfocado, as diferenças que são percebidas nos alunos pelos professores são muitas e variadas, o que sustenta a idéia de suas classes serem heterogêneas. Além de diferenças de faixa etária entre os alunos, são também observadas diferenças de etnia, gênero, religião, naturalidade, procedência, local de residência, nível de instrução, profissão, renda, acesso a condições materiais, expectativas, objetivos de estudo, preferências musicais, experiência musical, nível de habilidade, tempo livre para estudos, entendimento do estudo da música como entretenimento ou estudo da música visando formação profissional, dentre outras diferenças sócio-econômico-culturais.

Da mesma forma, alguns autores descrevem o tipo de diversidade com que estão tratando a partir da exposição de uma lista de diferenças características dos sujeitos considerados. Entretanto, não especificam a terminologia relativa à diversidade correspondente a essas características com que tratam. Desse modo, o tipo de diferença a que associam ao conceito de diversidade fica subentendido, ainda que não especificado por uma terminologia. O que se encontra é apenas a exposição de uma série de exemplos de diferenças dadas como pertencentes a um mesmo tipo de diversidade. Por exemplo, Santos (2005, p. 26), ao iniciar uma discussão sobre o fenômeno da diversidade e sua problemática nos sistemas educacionais, menciona uma lista de características, a saber, “(...) diferenças de classe social, idade, gênero, capacidade intelectual, raça, interesses entre os alunos (...)”. Shafik Abu-Tahir, líder das Novas Vozes Africanas, citado por Mantoan (apud: SANTOS, 2005, p. 27), ao discutir a pertinência da diversidade no processo de tentativas de mútua compreensão entre as pessoas, referindo-se a parâmetros de nosso contexto de relações a serem consideradas, cita “(...) manifestações físicas, culturais, sociais, materiais, tecnológicas e sociais”, ou seja, uma lista de exemplos de diferenças. Referindo-se às questões da diversidade relacionadas a motivos de discriminação e exclusão, Santos (2005, p. 30 e 31) cita “origem, raça, etnia, sexo, idade, credo, religioso, convicção política” e “antecedentes sociais ou de toda outra consideração”. Além disso, Santos (2005, p. 32) cita características de diversidade das pessoas com relação ao que são, de onde vêm e onde estão referindo-se a “nível intelectual, motivação, interesse, existência acumulada, conhecimentos, situação social, fatores atuais, ambiente, meio”. Em relação a características gerais de diversidade da humanidade, cita “um conglomerado de diferenças, de culturas, de etnias, de religiões, de conhecimentos, de capacidades, de experiências, de ritmos de aprendizagem, que é uma das características que nos define como seres humanos” (ibidem, p. 33).

Apesar de ter percebido que as características atribuídas aos alunos no contexto escolar considerado por Santos são congruentes àquelas descritas no contexto enfocado nesta pesquisa, não encontrei no texto dessa autora terminologia alguma que identifique, especificamente, o tipo de diversidade a que se refere. De qualquer maneira, entendi que os posicionamentos dessa autora se aplicam ao tipo de diversidade que está sendo considerado nesta dissertação, carecendo apenas de terminologia.

Para fins de convenção de terminologia, explícito, portanto, que o conceito de diversidade enfocado nesta dissertação é a diversidade como multiplicidade de diferenças,

tanto individuais quanto de grupos, de cujo entendimento compartilho com os posicionamentos exemplificados em Santos (2005).

2.3- Percepção de diversidade

O conceito de percepção de diversidade de Santos (2005) foi escolhido como referência para o presente trabalho, pois, além de tratar da diversidade como multiplicidade de diferenças, se refere ao contexto escolar e pode ser utilizado para investigar a atuação de professores, em suas concepções e propostas pedagógicas diante da diversidade de perfil de seus alunos. Para entender o conceito de percepção da diversidade de Santos, é importante entender o contexto em que esse tipo de diversidade se aplicaria, a saber, diversidade como multiplicidade de diferenças, exemplificada por uma lista de diferenças, cujo teor se coaduna com o contexto focado nesta pesquisa:

As diferenças de classe social, idade, gênero, capacidade intelectual, raça, interesses entre os alunos, como chave do aprimoramento do ensino e do sucesso na aprendizagem acadêmica, são ainda parcialmente aceitas e constituem forte impacto na concepção conservadora presente nos sistemas educacionais (SANTOS, 2005, p. 26).

O conceito de percepção de diversidade de Santos, explicitado a seguir, é enunciado em uma afirmação negativa cujo teor necessita de ser discutido, em suas várias implicações e desdobramentos, para se entender, de um lado, até que ponto é suficiente para embasar o desenvolvimento desta pesquisa e, de outro, para se estabelecer as complementações de que eventualmente necessita.

De acordo com Santos, a percepção da diversidade é evidenciada pelo modo com que se lida com as diferenças no contexto escolar, pelo trato que os professores dão às diferenças que percebem nos alunos, ou seja, o tratamento que os alunos recebem devido às diferenças que manifestam revelaria o tipo de percepção dos professores em relação à sua diversidade de perfil. A saber, a respeito da percepção da diversidade, Santos diz:

“Não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros, pois estas estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo infinitamente (SANTOS, 2005, p. 26).

Essa afirmação, em sua primeira parte, “não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca”, trata especificamente do significado de percepção de diversidade

na compreensão da autora. As partes seguintes desta afirmação, que discuto nas seções a seguir, tratam de como a autora entende as diferenças que existem para se lidar, características desse tipo de diversidade que enfoca.

Quanto à qualidade do trato para com as diferenças, essa afirmação não traz informação específica ou restrição. Ou seja, qualquer trato ou lida para com as diferenças poderia ser tomado como evidência de sua percepção. Entretanto, o fato desse conceito de percepção de diversidade ter sido enunciado de modo negativo, implica que, como exceção, há um único tipo de trato que não poderia ser admitido como evidência de percepção de diversidade. Segundo a autora, não poderiam ser tomados como evidência de percepção de diversidade, casos em que eventuais diferenças tivessem deixado de receber algum tipo qualquer de tratamento.

Assim, à exceção da situação em que tenha ocorrido trato inexistente para com as diferenças, todo qualquer outro tipo de trato, independentemente de sua qualidade, poderia ser tomado como evidência de percepção de diversidade, desde que existente. A partir disso, verifiquei, portanto, que essa definição de percepção de diversidade de Santos (2005) se prestaria a servir de instrumento para que eu obtivesse respostas para as perguntas inicialmente elaboradas para o desenvolvimento desta pesquisa, já que a qualidade do tratamento dado às diferenças, inclusive, se revelaria na ação dos professores, ou seja, a partir da ação, é possível se observar como se percebe a diversidade, o que se percebe, que diferenças se percebe e por quê.

2.4 - Níveis de percepção

Na segunda parte da conceituação de percepção de diversidade de Santos, acima citada, a autora desenvolve o seu entendimento com relação ao tipo de diversidade que considera, ou seja, “os muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros” (SANTOS, 2005, p. 26) o que concorda com o conceito de diversidade como multiplicidade de diferenças, adotado nesta dissertação.

Por outro lado, a autora apresenta uma explicação para assim considerar a diversidade, como que chamando a atenção para a obviedade da existência dos “muitos aspectos em que somos diferentes uns dos outros”, apresentando uma justificativa dada como fato, dizendo que essas diferenças “estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo

infinitamente” (SANTOS, 2005, p. 26). Em outras palavras, a autora entende que as diferenças a serem percebidas são, não só muitas, mas na verdade, infinitas.

Em relação ao número infinito de diferenças a que o conceito de percepção de diversidade de Santos (2005) se refere, fiz a inferência de que, então, o trato para com as diferenças pode variar de zero a infinito. No primeiro caso, como disse a autora em seu enunciado sobre percepção de diversidade, quando não houver tratamento dado às diferenças, não haveria evidência de percepção de diversidade. Nessa situação singular, exclusivamente, haveria um nível zero de percepção da multiplicidade de diferenças existentes entre os alunos, de acordo com a autora. Por outro lado, visto que as diferenças “estão sendo constantemente feitas e refeitas, já que vão diferindo infinitamente” (SANTOS, 2005, p. 26), isso implica que haveria diferentes níveis de percepção da diversidade. Essa percepção variaria não somente com o tipo de trato que se dá às diferenças, mas, também de acordo com o nível de percepção de cada um, ou seja, de acordo com o número de diferenças com que se lida, dentre as infinitas que existiriam, segundo o enunciado de Santos.

Visto existirem níveis diferentes de percepção de diversidade, variando desde zero a infinito e considerando as diferenças que podem ser constatadas entre sujeitos, digo que elas são possíveis de serem encontradas em uma gama que variaria, igualmente, desde zero a infinito. No nível zero, haveria a homogeneidade absoluta, ou seja, uma situação em que, supostamente, nenhuma diferença houvesse entre sujeitos. Entretanto, diante da evidência de quaisquer diferenças entre sujeitos, haveria a situação da diversidade, com a verificação da heterogeneidade entre eles. Finalmente, seria possível inferir também, que a diversidade poderia aumentar até um nível infinito em que haveria, supostamente, a heterogeneidade absoluta. Isso porque, como já foi dito, a diversidade pode ser entendida como algo que se opõe à homogeneidade, que alude ao fato de haver diferenças entre sujeitos e que a heterogeneidade se refere à existência de diferenças entre eles na sociedade e nas escolas (SACRISTÁN, 2002, p. 14-15).

2.5 – Infinitas diferenças como diferenças dentro da diferença

A compreensão de como as diferenças se fazem, refazem e vão se diferindo até o infinito (SANTOS, 2005, p. 26), pode ser estabelecida a partir da idéia de que todo tipo de

categorização de diferenças, apesar de identificar algumas delas, sempre desconsidera outras já existentes em um conjunto, além de ignorar novas diferenças que podem surgir em meio àquelas já conhecidas. Isto é, nenhuma categorização de diferenças poderia ser dada como absolutamente completa, única e permanente. Novas diferenças poderiam sempre vir a ser identificadas em um conjunto, quer fossem antigas ou novas. As diferenças que vão se diferenciando até o infinito estariam, portanto, relacionadas tanto ao processo de identificação e categorização de diferenças novas que poderiam surgir, quanto àquelas já existentes, mas ainda passíveis de virem a ser observadas, assim que se enfocassem subgrupos em qualquer conjunto e subgrupos dentro de subgrupos, em busca de detalhamentos entre elementos diferentes e assim sucessivamente, até o infinito.

Em decorrência da possibilidade de descoberta de novas diferenças a partir da observação mais esmiuçada de elementos de um subconjunto pertencente a um conjunto maior, cujas diferenças já tivessem sido identificadas, é possível afirmar que a aproximação do observador em relação ao objeto observado faz que com novas diferenças sejam notadas. Dessa forma, entendo como as diferenças vão se diferenciando até o infinito. À medida que o foco do observador viesse a se aproximar do objeto de observação, novos detalhes ficariam à mostra, passando a ser passíveis de identificação.

A respeito da diversidade, considerando-se as diferenças que existem entre quaisquer elementos de um mesmo conjunto, ou seja, entre elementos de uma mesma categoria de diferenças, Pascal (2003) faz comentários e exemplificações a respeito das diferenças que se fazem e refazem, diferenciando-se até o infinito que se aplicam complementarmente aos que Santos (2005) diz em seu conceito de percepção de diversidade. Nesse contexto, ele exemplifica como se daria a identificação de novas diferenças em consequência da aproximação do observador em relação ao objeto de observação. Ademais, entendo que esses comentários são metafóricos, podendo ser aplicados não só a coisas e pessoas em termos de suas características físicas, concretas, mas também em relação às suas demais características gerais, como personalidade, preferências, reações, índole, níveis de habilidade ou cultura. Segundo Pascal (2003),

A diversidade é tão ampla, que todos os tons de voz, todas as maneiras de caminhar, de tossir, de assoar-se, de espirrar... Entre as frutas distinguem-se as uvas, e entre as uvas os moscatos, depois os de determinada região, dentro dessa região os de certa quinta, e finalmente tal ou tal enxerto. Teremos realmente chegado ao fim? Quem já viu dois cachos iguais? Ou dois bagos idênticos no mesmo cacho? Etc.

(...)

*Diversidade*⁶. (...)

⁶ Termo em itálico de acordo com o texto original do autor.

Uma cidade, um campo, de longe é uma cidade e um campo, mas, à medida que nos aproximamos, são casas, árvores, telhas, folhas, ervas, formigas, patas de formigas, e assim ao infinito. Tudo isso está compreendido na denominação de campo (PASCAL, 2003, p. 90-91).

Para fazer referência à possibilidade de se identificar novas diferenças a partir daquelas que já se conhece, adotei nesta dissertação a mesma terminologia utilizada por Gaeta (2003). A saber, a autora utiliza o termo “diferenças dentro da diferença” em um contexto em que discute a diversidade cultural, ao fazer comentários a respeito de certas categorizações que reúnem sob um mesmo rótulo, variados aspectos que deveriam ser considerados individualmente. Comentando os dados levantados em uma pesquisa feita com sujeitos escolares sobre pluralidade cultural, Gaeta diz:

Algumas falas admitem que as divisões culturais correspondem, necessariamente, às divisões sociais. Essa percepção que reduz a pluralidade a apenas um único marcador de identidade, foi criticado por Bhabha (1998), pois ela despreza as diferenças dentro da diferença (GAETA, 2003, p. 31).

2.6 – Dificuldades de percepção de diferenças – O mito da homogeneidade

Retomando a discussão, feita na segunda parte deste capítulo sobre a diversidade nos dois aspectos conflitantes abordados, isto é, sobre os fatores que contribuem para a desconsideração da diversidade no meio social e nas escolas e sobre os fatores em razão dos quais a diversidade deveria ser levada em consideração no meio social e nas escolas, discorro agora sobre as flagrantes dificuldades que há em se perceber e considerar diferenças. Frente à existência das diferenças, fator supostamente óbvio, já que as diferenças se fazem e refazem até o infinito (SANTOS, 2005), discuto por que a tendência de se desconsiderar a diversidade se mantém nas escolas, interferindo nas concepções e ações dos professores.

A dificuldade de consideração das diferenças existentes entre quaisquer sujeitos, quer sejam considerados individualmente ou em grupos, na sociedade e nas escolas, seria fruto de uma construção social, de um processo histórico de colonização, dominação política, econômica e cultural que ainda se mantém, com seus efeitos sobre toda a sociedade e também na escola. No passado, o colonizado teria sido obrigado a aceitar todos os padrões culturais e demais conveniências do colonizador em um processo de aculturação e imposição de uma cultura sobre as demais eventualmente existentes. Esse seria justamente o entendimento que se tem a respeito da dominação hegemônica de alguns povos sobre outros que persiste ainda no presente. Seus efeitos podem ser ainda detectados na educação e na escola, porque são

sistemas de reprodução da dita cultura autorizada e por isso, desconsideram quaisquer características dos alunos que eventualmente não se coadunem com os padrões apregoados oficialmente nesse contexto.

As conseqüências desse processo resultam na idéia de que todos devem ser educados da mesma maneira, à luz dos conhecimentos aceitos como legítimos em uma sociedade construída por grupos dominantes, mediante a imposição de sua ordem e cultura sobre os demais. Tendo se sustentado no tempo a imposição desse sistema, passou-se a ter oficialmente uma cultura dominante na sociedade que ora se reflete na escola. Dessa forma, de um lado, há a expectativa de que se deve divulgar um único tipo de cultura na escola, para todos os tipos de alunos. Entretanto, da mesma forma, com o tempo passa-se a entender que todos os alunos têm a mesma expectativa, ou seja, que todos buscariam o mesmo tipo de cultura que a escola apregoa.

Em meio às discussões de Skliar (2002) sobre a diversidade, pode-se inferir a respeito do momento em que a construção da expectativa de homogeneidade entre os sujeitos da sociedade se deu no tempo passado de nosso país, com a discriminação de diferenças em favor da predominância de um tipo de característica sobre as demais. Esse processo se deve ao conflito político que houve “no momento em que o colonizador começa a estabelecer-se em terras distantes”, a partir das diferenças que se ressaltam entre o mesmo (o colonizador) e o outro (o colonizado), diante do discurso do colonizador, de origem hegemônica e dominante, maquiador de desigualdades sociais, econômicas, educativas, sexuais, raciais, etc., cujo efeito torna “o outro (reduzível), subdesenvolvido, domesticado, minoritário, nativo, dependente, etc” (SKLIAR, 2002, p. 5-6).

Um das maneiras de se observar como a escola funciona acreditando que há homogeneidade no meio dos alunos é o fato dos professores atuarem em sala de aula em torno do dito aluno médio. Esse tipo de atitude revela da parte dos professores que, de um lado, um tipo único de aluno é oficialmente considerado, o dito aluno médio. Independentemente dele existir ou não, os professores crêem que estão dando oportunidades iguais a todos os alunos quando assim se propõem a agir. De outro lado, qualquer aluno que não venha a corresponder ao tratamento dispensado a todos, aquele voltado ao aluno médio, não teria seu comportamento aceito, nem entendido como válido ou legítimo. Todas as características dos alunos que não estivessem em consonância com as expectativas dos professores, de acordo com a cultura dominante e autorizada oficialmente, não seriam aceitas.

O aluno médio seria também entendido como o padrão normal, o mesmo não se dando tanto com os alunos ditos atrasados, quanto com aqueles entendidos como adiantados. No extremo, respectivamente, uns podem ser entendidos como deficientes, anormais e os outros, como geniais e igualmente incompreensíveis, mas essencialmente, fora de padrão. Em consequência disso, verifica-se de onde provém o fenômeno do fracasso escolar, repetência e exclusão de alunos.

Sacristán diz, a respeito do tratamento que se dá ao aluno médio, a rigor, que pode ser entendido como um exemplo de ação pedagógica em consequência de percepção de diferenças no contexto escolar. Falando a respeito do conceito de diversidade com relação à idéia de padrões de normalidade na consideração das diferenças existentes entre os alunos, Sacristán (2002, p. 30) se refere a um outro tipo de diversidade que é “o desvio individual da norma pela resposta desigual e acomodação dos alunos à padronização”. Isso seria devido ao fato da escolaridade estar estruturada em períodos seqüenciais definidos por idades que correspondem igualmente a um currículo seqüencial a definir uma ordem de aprendizagem, aceita como ideal, com tendência “a ser vista como natural, universal” e portanto, “exigível para todos”. Então, “seguir os marcos desse eixo de idade, de conhecimento exigível e de ritmo de desenvolvimento define a *normalidade*”. Desse modo, todo aquele que sair do “padrão normativo” por não acompanhar o rito e a seqüência, cai na “anormalidade”, seja de forma entendida como negativa ou positiva, classificando-se desse modo os alunos como atrasados, subdotados ou como adiantados, superdotados, respectivamente.

A esse respeito, Sacristán (2002, p. 35) diz que o professor, mesmo acreditando na diversidade, inevitavelmente trabalha na maior parte do tempo com o chamado aluno-médio. E, diante desse fato, recomenda de qualquer maneira que, “essa construção ideal não deve repercutir no empobrecimento dos ‘melhores’ e na desatenção dos ‘lentos’”. E, a respeito das razões que se pode atribuir a essas considerações pedagógicas, encontrei em Candau (2003, p. 29) argumentos que se prestam a explicá-las. A saber, de um lado, “a escola não está preparada para lidar com um aluno diferente do idealizado e as manifestações das diferenças são ainda bastante desestabilizadoras da cultura escolar” e de outro, com relação aos demais contextos em geral e não apenas ao contexto escolar, “a diferença se transforma em desigualdade através de processos sutis e complexos, presentes em nosso cotidiano, nos âmbitos privado e público, assim como nos diferentes espaços sociais” (CANDAU, 2003, p. 15).

A desconsideração da diversidade no contexto escolar, que dá lugar à expectativa de homogeneidade no contexto escolar, também pode ser observada nas concepções dos currículos aplicados igualmente a todos, cujas características, conteúdos e sistemas de avaliação refletem as conveniências das classes dominantes de origem hegemônica. Da mesma forma, tal estrutura predominante nos sistemas de ensino vem provocar o fracasso escolar, visto que o aluno proveniente das classes populares, em vias de regra, não tem acesso à cultura das classes dominantes. O currículo baseado em uma única cultura, notadamente, a cultura das classes hegemônicas, não se presta a ser significativo para uma parte expressiva dos alunos. Isto mostra que o currículo único é uma evidência de que a idéia do aluno médio é associada à crença de que ele é atendido como se pertencesse a essas mesmas classes dominantes ou que à cultura dela lhe seria naturalmente conveniente. Mas, na verdade, o aluno médio é apenas uma construção hipotética em voga no meio escolar, apenas uma idealização de modelo de aluno, cuja desenvolvimento seria promissor em um sistema de ensino construído sob os moldes da cultura dominante.

Sacristán (2000, p. 61) comenta, entretanto, que o aluno submetido a um currículo único e obrigatório, não é um indivíduo abstrato, mas oriundo de um meio social concreto, com suas bagagens peculiares e que não seria simples de imaginar que todos tivessem iguais oportunidades de êxito escolar. Sacristán acrescenta:

(...) A cultura do currículo obrigatório é mais um objetivo de chegada, por quê, frente a qualquer proposta, as probabilidades dos alunos procedentes de meios sociais diversos para aprender e obter êxito acadêmico são diferentes. Daí que o currículo comum para todos não seja suficiente se não se consideram as oportunidades desiguais frente ao mesmo e as adaptações metodológica que deverão se produzir para favorecer a igualdade, sempre sob o prisma de que a escola, por si só, não pode superar as diferenças sociais (SACRISTÁN, 2000, p. 61).

Ademais, comentando a questão do fracasso escolar em relação ao currículo único, Sacristán (2000, p. 62) diz que a educação tradicional obrigatória é voltada à cultura da classe média e alta, em que se prioriza o saber ler, escrever e as formalizações abstratas, o que faz com que o fracasso escolar ocorra mais freqüentemente da parte dos alunos das classes culturalmente menos favorecidas, porque “a cultura acadêmica tradicional não é a dominante na cultura das classes populares” e sugere que a razão disso provém de influências culturais e de necessidades geradas em outros países a partir de seus estágios de desenvolvimento tecnológico, dizendo:

(...) A evolução dos sistemas produtivos em países desenvolvidos com um setor de serviços muito amplo e processos de transformação altamente tecnológicos, que requerem um domínio amplo de informação muito variada, leva à necessidade de

preparação nesses saberes acadêmicos abstratos e formais. A ampliação da cultura escolar para os aspectos manuais, por exemplo, que são componentes mais relacionados com essas classes sociais, nem sempre é facilmente admitida pelos que estão identificados com a cultura acadêmica e esperam, através dela, a ascensão ou a redenção social e econômica (SACRISTÁN, 2000, p. 62).

A terminologia que adotei nesta dissertação para me referir à expectativa de que há homogeneidade em meio aos alunos e não a sua diversidade, é a mesma utilizada por Gaeta (2003), a saber, “o mito da homogeneidade”. Esse termo é utilizado pela autora em um contexto em que também discute como os currículos adotado nas escolas refletem os interesses e conveniências das classes dominantes, ignorando as demais. Comentando ainda os dados levantados na referida pesquisa acima citada, feita com sujeitos escolares sobre pluralidade cultural, Gaeta diz:

Emergem nas vozes os desafios enfrentados pelos docentes para reconhecer formas plurais diante de uma cultura construída dentro do mito da homogeneidade. Tradicionalmente o currículo escolar marginalizou a cultura de diversos grupos sociais centralizando a cultura hegemônica ou a versão autorizada da cultura. As tentativas de erradicação das tradições culturais de origem africanas e indígenas para se construir um país branco, ocidental, cristão, presentes desde o tempo da conquista e da colonização portuguesa criaram profundo estratos para a formação de um imaginário onde a unidade cultural é um dado a ser preservado (GAETA, 2003, p. 31-32).

2.7 – Os três tipos de pedagogia de Skliar - Diferenças a serem observadas

A partir da constatação da existência de infinitas diferenças passíveis de serem percebidas no perfil dos alunos, restaria explicitar como e com que amplitude o conceito de percepção de diversidade de Santos (2005) se aplica a esta pesquisa, em termos de número e tipos de diferenças a serem consideradas, já que não supus ser possível lidar com infinitas diferenças. Houve, portanto, necessidade de restringir os pontos de vista a serem observados e de determinar que tipos de ações dos professores seriam analisados nesta pesquisa, de modo a poder observar suas percepções em relação à diversidade de perfil de seus alunos, a partir do trato que dão às suas respectivas diferenças, dentre as infinitas supostamente possíveis.

Para a determinação de quantos e quais tipos de ações de professores observar, no intuito de compreender como percebem a diversidade de perfil de seus alunos, selecionei estudos sobre princípios pedagógicos que relacionavam claramente diferenças e ações de professores correspondentes a elas, como aplicação do enunciado de percepção de diversidade (SANTOS, 2005), adotado nesta pesquisa. Entendendo que as pedagogias fazem prescrições em relação às ações dos professores em sala de aula e que, portanto, podem fornecer

elementos para a análise e interpretação dos dados coletados em relação às respectivas atitudes deles em relação a seus alunos no contexto escolar (FABRE, 2004), escolhi, portanto, utilizar os três tipos de pedagogia discutidos por Skliar (2003), para complementar os referenciais teóricos desta pesquisa, visto que enfocam três tipos de atitudes de professores relacionadas às diferenças que os alunos manifestam.

2.7.1 – A pedagogia do outro que deve ser sempre apagado

O primeiro tipo de pedagogia discutido por Skliar (2003, p. 200), “a pedagogia do outro que deve ser sempre apagado” aponta o fato de que há posturas de professores no meio escolar que implicam na completa não aceitação de diferenças, basicamente, pela própria negação de sua existência. De acordo com essa pedagogia, esse seria o modelo de percepção da diversidade de perfil dos alunos, evidenciada pelo tratamento dado pelo professor às diferenças.

Na verdade, somente seriam admitidas no espaço escolar as características que se coadunassem completamente àquelas das classes dominantes, originadas no processo de colonização e que ainda se mantêm no poder por meio de processos hegemônicos. Em consequência disso, o tratamento que essas diferenças recebem na escola seria a sua exclusão total, assim que viessem a ser detectadas. Por outro lado, o professor seria o modelo único para todos. Além disso, haveria da parte dos professores a expectativa única e tácita de que todos os alunos, quem quer que fossem, estariam buscando ser iguais a eles.

As características de alunos a que esse tipo de pedagogia se refere como não admissíveis nas escolas, seriam diferenças raciais, de rendimento escolar ou de nível sócio-econômico-cultural, por exemplo, não havendo também, espaço para a convivência com deficientes de quaisquer espécies, estrangeiros ou quaisquer tipos de marginalizados. Não haveria nem sequer notícia de que esses sujeitos existissem em algum lugar ou em algum tempo. Desse modo, seriam permitidas na escola apenas aquelas características dos alunos que fossem exatamente iguais às de seus próprios professores.

Skliar diz que esse tipo de pedagogia se refere à pedagogia de sempre, tradicional, em que o discurso do professor é o único a se manifestar, como se nunca tivesse existido algum sujeito diferente dele. Haveria apenas o discurso do mesmo (o professor) e não haveria nenhum outro diferente de si em meio aos alunos. O outro (o aluno), como diferente do

professor (o mesmo) não poderia ser admitido em suas diferenças, mas apenas como um outro igual à si mesmo. Nessa pedagogia, o outro seria apenas um reflexo do mesmo e todo outro que não o fosse, nem sequer seria suposto como existente. Todo outro deveria ser apenas igual ao mesmo. Skliar diz que

A pedagogia do outro que deve ser apagado é o nunca-outro e o sempre-outro: *o outro permanente*, como (queria) dizia Bauman (1966). Nunca existiu como outro de sua alteridade, como diferença. E sempre existiu como um outro do mesmo, como uma repetição monótona de sua mesmidade (SKLIAR, 2003, p. 201).

Os dois princípios em que essa pedagogia se baseia se referem a como as diferenças devem ser consideradas e tratadas no meio escolar. O primeiro deles expressa a negação completa de qualquer tipo de diferença manifestada pelo aluno. O segundo legitima todo tipo de tratamento a ser aplicado à sua transformação segundo um modelo que, em princípio, seria natural, conveniente ou mesmo possível, apenas ao professor e às classes que representa:

(...) a pedagogia do outro que deve ser apagado está cimentada sobre dois princípios pedagógicos tão austeros quanto inexpugnáveis: (a) está mal ser aquilo que se é e/ou se está sendo; (b) está bem ser aquilo que não se é, que não se está sendo e que nunca se poderá – ou terá vontade de – ser (SKLIAR, 2003, p. 201).

Nessa pedagogia, o primeiro princípio legitimaria se lidar com o outro apenas para “normalizá-lo, expulsá-lo, medicalizá-lo, silenciá-lo, vociferá-lo, produzi-lo”. E, além disso, todas as iniciativas deveriam partir do outro para dizer “o quanto precisa da mesmidade”, suplicando aos professores “que *quer e que deve ser apagado*”. (SKLIAR, 2003, p. 202). O segundo princípio significaria que, em relação ao outro, se intentaria apenas “disfarçá-lo de diversidade, tingi-lo de alteridade, fazê-lo divergir do mesmo, distanciá-lo, medi-lo, avaliá-lo, excluí-lo/incluí-lo” (SKLIAR, 2003, p. 202)

2.7.2 – A pedagogia do outro como hóspede de nossa mesmidade hostil

O segundo tipo de pedagogia citado por Skliar (2003, p. 208), “a pedagogia do outro como hóspede de nossa mesmidade hostil”, aponta o fato de que há posturas de professores no meio escolar que implicam no reconhecimento da existência de algumas diferenças, entretanto, no entendimento de que todas elas seriam apenas manifestações de anomalias. De acordo com essa pedagogia, o modelo de percepção da diversidade de perfil dos alunos, evidenciada pelo tratamento dado pelos professores às diferenças manifestadas por eles, seria

a proposta de transformá-los até que viessem a se igualar ao professor, pela eliminação completa de suas diferenças. Caso contrário, se isso não for possível, ocorreria sua exclusão.

De acordo com essa proposta pedagógica, os alunos seriam recebidos na escola em meio a discursos de defesa da escola para todos, da inclusão, do direito de todos à educação. Entretanto, essa abertura desse discurso receptivo seria apenas uma fachada para conduzir todos os tipos de alunos em direção a um sistema de ensino que se revelaria ser exatamente igual àquele descrito anteriormente, que funcionava segundo os princípios da pedagogia de sempre. A única modificação seria o posicionamento dos professores e dos sistemas de ensino a convidar a todos para virem a integrar a escola. Entretanto, uma vez admitidos, os alunos iriam ser tratados de acordo com a mesma prática tradicional, em que todos os esforços se fariam em prol da transformação do outro até que se iguale à mesmidade, não se admitindo que suas diferenças permaneçam como eram originalmente.

Na verdade a pedagogia do outro como hóspede de nossa mesmidade hostil funcionaria como um convite amigável a todos os alunos a virem, desavisada e obrigatoriamente, a se transformarem no que o professor é como representante da cultura autorizada, colonial, monolítica, dominante, hegemônica. Por isso, esse convite seria entendido como uma proposta de hospedagem hostil, porque não se admitiria o aluno ser o que é e estava sendo, para vir a ser, querendo ou não, somente o que o professor é. Dessa forma, os princípios pedagógicos desse segundo tipo de pedagogia discutido por Skliar seriam exatamente os mesmos da pedagogia do outro que deve ser apagado. Nesse tipo de pedagogia, a percepção da diversidade seria evidenciada apenas pela nomeação de diferenças entendidas como anômalas, sem que se proponha a sua preservação e desenvolvimento.

Segundo Skliar,

(...) é uma pedagogia cujo corpo *é reformado* e/ou se auto-reforma, fazendo metástase sobre o mesmo e sobre o outro; é a ambição do texto da mesmidade que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz par que diga sempre o mesmo, exigir sua inclusão, negar a própria produção de sua exclusão e sua expulsão, nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo *colorido*, oferecer-lhe um amplo lugar vácuo, escolarizá-lo cada vez mais para que, cada vez mais, possa parecer-se ao mesmo e seja *o mesmo*.

(...)

Uma pedagogia da diversidade como pluralização do *eu mesmo* e do *mesmo*; uma pedagogia que hospeda, que alberga, mas uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do albergar.

Uma pedagogia que reúne, no mesmo tempo, a hospitalidade e a hostilidade para com o outro. Que anuncia sua generosidade e esconde sua violência de ordem.

Uma pedagogia que não se preocupa com (e que se aborrece com) a identidade do outro mas que repete (até ficar farta) somente a ipseidade do *eu* (SKLIAR, 2003, p. 203).

Detalhando o seu entendimento sobre a pedagogia do outro como hóspede de nossa mesmidade hostil, Skliar afirma que se trata de uma pedagogia em que:

(a) a diversidade é apresentada como algo recente e sempre problemático; (b) a diversidade e a deficiência confundem-se em um mesmo espaço e tempo; (c) a diversidade e a heterogeneidade tornam-se sinônimos; (d) a diversidade é sempre um outro, que assume diferentes rostos, nomes, cores, corpos, como o imigrante, o que não domina a língua nacional, o deficiente etc.; (e) a diversidade é tudo e nada ao mesmo tempo, já que *tudo é diversidade e/ou todos somos diversos*; (f) ainda que se fale de uma pluralização heterogênea, a *atenção à diversidade* está individualizada nos sujeitos considerados problemáticos; (g) reiteram-se até o esgotamento as questões de tolerância, diálogo, respeito, aceitação e reconhecimento do outro; (h) estas questões tornam-se somente questões curriculares, enquanto são abordadas como temáticas a serem desenvolvidas, observadas e avaliadas pontualmente – a tolerância, por exemplo, é entendida como o resultado de um conjunto de técnicas de adaptação à comunicação, ou então, de uma consciência do ato comunicativo; (i) as expectativas tornam a centrar-se na melhoria do rendimento escolar, isto é, no progresso e no domínio do conhecimento curricularizado (SKLIAR, 2003, p. 208).

2.7.3 – A pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente

No terceiro tipo de pedagogia citado por Skliar (2003, p. 209), “a pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente”, clama-se por novas posturas a serem adotadas pelos professores no meio escolar que impliquem no reconhecimento da existência e na aceitação de todas as diferenças que se manifestem no meio escolar, sem exceção. Nessas novas posturas, todas as diferenças deveriam ser permitidas e preservadas, sejam aquelas já identificadas e conhecidas ou novas, que viessem a surgir abruptamente, sem que fossem esperadas. Não se buscaria fazer com que os alunos viessem a deixar de ser o que são ou o que estão sendo, para virem a se transformar no que o professor é. Os alunos poderiam e deveriam poder continuar a ser o que são, a não ser que desejassem vir a ser outra coisa.

Entende-se que somente assim seria possível não se viver de forma subjugada ao domínio de uma única cultura predominante em que a massificação seria entendida como necessária, legítima e desejável. Ao contrário, seria buscada a preservação das individualidades, pela sua valorização e desenvolvimento. Essa pedagogia exigiria que os professores renunciassem a ser o que sempre foram em sua mesmidade, para se transformar sempre, de modo a atender o outro, considerando as manifestações constantes de suas diferenças.

Essa nova pedagogia deveria incentivar ao professor o convívio com as incertezas e com as novas experiências, fazendo com que ele deixasse de buscar ter o conhecimento e o

controle de todos os processos em sala de aula na relação aluno-professor. Deveria deixar a ordem anterior para buscar nenhuma outra senão o convívio com as surpresas que ocorrem na escola e o convívio com elas. Skliar (2003, p. 200) diz que essa seria necessário se buscar “uma pedagogia da perplexidade que seja um assombro permanente e cujos resplendores nos impeçam de capturar a compreensão ordenada de tudo o que ocorre ao nosso redor”. Essa pedagogia nova deveria não só funcionar de modo a não se modificar o outro, por princípio, mas também a nem sequer buscar desvendar a natureza das diferenças do outro: “uma pedagogia que não arraste, que não tinja, que não albergue, que não pretenda revelar o mistério do outro” (SKLIAR, 2003, p. 209). Segundo Skliar, os princípios dessa pedagogia deveriam romper completamente com as práticas ainda hoje em voga:

Uma pedagogia que não possa ocultar as barbáries e os gritos desumanos do mesmo, que não possa mascarar a repetição monocórdia, e que também não possa ordenar, nomear, definir ou tornar congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro.

(...)

Uma pedagogia que acabe de uma vez com aquilo dos princípios da pedagogia de sempre (*está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca se poderá ser*) e que suponha outros dois princípios radicalmente outros: *não está mal ser o que se é e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo, ser outras coisas* (SKLIAR, 2003, p. 209).

2.7.4 – Contribuições de Santos ao terceiro tipo de pedagogia de Skliar.

Apesar de Skliar enunciar os princípios da pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente, ele não a descreve mais detalhadamente de modo a dar exemplos de atitudes do professor que significariam lidar com diferenças de modo a evidenciar fidelidade a esses princípios. Inclusive, ele diz que se trata de “uma pedagogia que talvez não tenha existido nunca, e que talvez nunca vá existir” (SKLIAR, 2003, p. 209). Então, busquei em Santos exemplos de propostas pedagógicas que pudessem ser tomadas como evidências de reverberações com as diferenças dos alunos para complementarem o referencial teórico desta pesquisa.

Santos (2005, p. 32-33), discutindo sobre o que se deveria fazer para a implantação de uma proposta de educação para a diversidade, que reconhecesse “o direito à diferença, como um enriquecimento educativo e social”, diz que, “a atenção à diversidade deve ser entendida como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como uma forma de ver a realidade social defendendo ideais democráticos e de justiça social”. Para tanto, a autora

exemplifica uma série de questões que deveriam ser consideradas na busca de se trabalhar na educação a partir da aceitação da diversidade:

- Facilitar a flexibilidade curricular;
- Mudar a cultura da instituição e das estruturas educativas;
- Superar a cultura do individualismo;
- Criar espaços adequados de convivência, favorecendo relações pessoais entre professores, comunidade e alunos;
- Considerar a educação como possibilidade de que todas as pessoas trabalhem segundo suas potencialidades, desenvolvendo atividades abertas que gerem a auto-estima;
- Considerar a diversidade não como uma técnica pedagógica ou uma questão meramente metodológica, mas como uma opção social, cultural, ética e política (SANTOS, 2005, p. 32).

Prosseguindo, Santos diz que, para se transformar a educação, tal que a diversidade viesse a ser levada em consideração, seria necessário mudar não só as pessoas, mas também os contextos educativos e sociais. Para que isso possa acontecer, diz que seria necessário se valorizar e se fazer valorizar a humanidade realmente como ela é, ou seja, “um conglomerado de diferenças, de culturas, de etnias, de religiões, de conhecimentos, de capacidades, de experiências, de ritmos de aprendizagem, que é precisamente uma das características que nos define como seres humanos” (SANTOS, 2005, p. 33).

Com relação ao que as pedagogias diferenciadas implicam na construção de uma escola inclusiva a partir da consideração da diversidade, Santos em busca de uma verdadeira revolução educacional, faz mais algumas sugestões para as ações de professores, como a negação completa de concepções e modelos de ensino que tornem a escola excludente, centrada em aulas informativas, com classes pseudo-homogêneas, com relações verticalizadas, autoritárias, em que o professor se julga o detentor único dos conhecimentos. Ao contrário, a escola deveria se tornar acolhedora, com relações cooperativas, de forma que todos pudessem ser incluídos nos processos de aprendizagem. Para isso, acrescenta sugestões pontuais como medidas para se evitar exclusões, dentre elas, “elaborar um currículo que reflita o meio social e cultural da escola”; “considerar a aprendizagem como centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos como a meta da escola, independentemente do nível do desempenho a que cada um seja capaz de chegar”; “rever o papel desempenhado pelos diretores, ultrapassando os sentidos fiscalizador, controlador e burocrático desses profissionais, para a função de apoio e orientação aos professores e a toda a comunidade escolar” e com o “compromisso de proporcionar igual acesso a um currículo básico rico em temáticas que sejam significativas aos estudantes”; “educar eficientemente alunos com diferentes níveis de desempenho requer que os educadores usem várias abordagens de ensino

e reavaliem constantemente as práticas de ensino, refletindo sobre a sua adequação para todos os alunos” (SANTOS, 2005, p. 70-72). Além disso, sobre avaliações, Santos diz:

O caráter classificatório das avaliações deve ser substituído por uma concepção de avaliação processual, construtiva, emancipatória e formativa, fazendo, de cada momento, ocasião para se reverem procedimentos e tomar decisões que ajudem os alunos a se sentir capazes de vencer qualquer obstáculo (SANTOS, 2005, p. 73).

Por fim, Santos descreve expressamente, segundo seu entendimento, a única condição de igualdade possível de existir entre as pessoas, ao dizer “que somente pelas relações democráticas é que poderemos fazer com que os homens se tornem iguais, sob o ponto de vista da condição comum de cidadão, ainda que diferentes entre si por tantos outros motivos”. Reforçando esses posicionamentos, Santos expõe novamente, segundo o seu entendimento, as condições que evidenciariam a percepção da diversidade de perfil dos alunos:

O respeito às diferenças de classe social, idade, capacidade intelectual, raça, religião etc. é um direito de cada cidadão. Não aceitar as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca, nos distintos aspectos relativos à individualidade de cada um de nós, na medida em que somos todos diferentes uns dos outros (SANTOS, 2005, p. 34).

Então, tendo concluído esse diálogo entre os referidos autores Santos (2005), Pascal (2003), Gaeta (2003), Sacristán (2002) e Skliar (2003), por meio do qual apresentei o referencial teórico estabelecido para o desenvolvimento desta pesquisa, tanto para fornecer embasamento na fase de coleta de dados quanto na de análise, constato que os conceitos iniciais das autoras Montandon (2004), Pimenta (2006) e de Fabre (2006), expostos na introdução desta dissertação a partir dos quais cheguei ao presente referencial teórico, de um lado, funcionaram como guia eficaz para que eu reconhecesse a pertinência da argumentação dos referidos autores em relação aos objetivos desta pesquisa. De outro, reciprocamente, constato que os posicionamentos dos autores que integram o referencial teórico selecionado, podem ser entendidos como argumentos que permitem que se amplie a compreensão desses mesmos conceitos iniciais que me levaram até eles.

3- Exposição e Análise de Dados

Inicialmente, neste capítulo, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, exponho os dados levantados nas entrevistas realizadas e nas aulas observadas, porém, levando em consideração a minha contribuição pessoal de pesquisador para o entendimento das principais relações percebidas em meio a eles e aos objetivos de pesquisa. Em seguida, para poder avançar na compreensão da problemática enfocada e do problema considerado no contexto investigado nesta pesquisa, apresento a análise e interpretação dos dados coletados a partir do discurso e ações das três professoras entrevistadas, em relação ao referencial teórico adotado.

3.1- Formas de expressão das professoras

Em suas respectivas primeiras entrevistas, as três professoras, diante de perguntas amplas, concebidas com o objetivo de investigar que temas aflorariam preliminarmente em relação às características de seus alunos e também como essas diferenças estariam sendo consideradas no atendimento e na elaboração dos programas de cursos de violoncelo, falaram de suas impressões sobre alunos, professores, pais, programas, mercado de trabalho e sobre a própria escola. Em meio aos temas que afloraram, observei que as professoras fizeram generalizações, aparentemente de modo não intencional, tanto que nas suas segundas entrevistas, diante de solicitações de especificações e detalhamentos, apresentaram respostas elaboradas com detalhes e pontuadas com exemplos. Por outro lado, também manifestaram os seus posicionamentos em relação aos vários tipos de atendimento que os alunos recebem.

Para se compreender o que eu entendo por generalizações nos depoimentos das professoras Vera, Dora e Mira, cito alguns exemplos das generalizações encontradas nos temas abordados. Complementarmente, exemplifico também o que entendo por especificações. Exemplificando a ocorrência de generalizações, é possível observar que as professoras descrevem eventualmente seus alunos como um todo, agrupando-os segundo categorias, como faixa etária, etnia, opções religiosa, entre outras, não distinguindo indivíduos, nesses momentos. Como mais um exemplo disso, também há falas em que as professoras usam o pronome “eles”, não especificando a que grupo de alunos se refere, momentos em que se infere que elas estão se referindo, não só aos seus próprios alunos de

violoncelo, mas aos alunos da escola de modo geral, como um todo, inclusive a seus próprios alunos, mais antigos, de outras épocas. Como exemplo, a professora Vera disse:

(...) eu trabalhava com alunos iniciados assim de nível 1 até 3, eles entram com uma grande expectativa com relação à escola, no nível 1 eles estão todos motivados e à medida que o tempo vai passando lá pelo nível 3 eles já começam a ficar mais malandros, começam a querer fugir da aula de teoria porque o conteúdo realmente é muito grande e muitos procuram fugir mesmo e ficar tendo aula só de instrumento, só que chega num ponto que começam a reprovar e perdem a vaga na escola (CD-1, e1, p. 4).

Na ocorrência de especificações, as professoras manifestaram opiniões e testemunhos em relação a alunos atuais seus, situação em que citaram nomes e características individuais. Em outros momentos, se referiram especificamente a si próprias, usando linguagem com pronome pessoal na primeira na primeira pessoa do singular ou o termo “a gente”. Como exemplo disso, em uma de suas falas, a professora Vera disse “eu acho que é prazeroso estudar a música, e, infelizmente, algumas vezes a gente é obrigado a fazer música sem sentir prazer... é a parte que deixa a gente desmotivada” (CD-1.e1, p. 6). Entretanto, as professoras também se referiram à posturas e comportamentos que entendem como típicos de professores e alunos em geral, caso em que utilizaram termos como, “eles”, “o aluno”, “os alunos”, “o professor” ou “os professores”, casos considerados como ocorrências de generalizações. Exemplificando uma dessas generalizações, a professora Vera, em uma de suas falas com relação a alunos, disse “tem muitos alunos que já estão saídos da adolescência e que trabalham com bandas e que ganham dinheiro já profissionalmente” (CD-1.e1, p. 10).

De modo geral, as três professoras em suas respectivas segundas entrevistas, discorreram mais equanimemente sobre os temas alunos e programas. Em parte demonstraram ter visões específicas sobre os mesmos, não deixando, entretanto, de compartilharem também de determinados posicionamentos. Desse modo, se faz oportuno mostrar neste capítulo de exposição de dados, não só o que percebi de cada uma delas, individualmente, em suas visões sobre alunos, programas e atendimento dado a eles, mas também o que pude apreender da parcela de compreensão que cada uma tem em relação à situação problema considerada nesta pesquisa, para que se venha a ter uma noção mais aproximada de sua atuação e interação no contexto em que trabalham.

Uma análise de conteúdo mostrou a frequência com a qual as professoras se referem às temáticas relacionadas ao contexto de atendimento de seus alunos. Em seus depoimentos, as professoras concentraram suas respostas mais em torno dos temas alunos e programas, ao mesmo tempo em que manifestaram seus posicionamentos em relação ao atendimento que

dão aos alunos. Quanto aos demais temas, pais, mercado de trabalho, escola e outros subtemas, foram pouco abordados de forma direta, em separado, na primeira série de entrevistas. Entretanto, foram abordados mais amiúde já nesta primeira série de entrevistas, de forma indireta, em concomitância com os temas alunos e professores. Partindo de seus posicionamentos pedagógicos e também de seus relatos sobre os alunos, relacionaram esses sujeitos com os demais temas. Para facilitar o entendimento dos dados coletados, foram organizadas oito tabelas para a sua exposição. As tabelas 01, 02, 03, 04 e 05 se referem aos dados coletados na primeira série de entrevistas. As tabelas 06, 07 e 08 se referem aos dados coletados na segunda série de entrevistas.

A **Tabela 01 – Frequência de Generalizações versus Especificações** mostra que nas primeiras entrevistas os temas alunos e professores foram abordados pelas três professoras, tanto de forma genérica quanto específica em quantidade muito grande se comparada à proporção em que os temas, pais, programa, mercado e escola foram abordados diretamente. Ressalto, entretanto, que uma forma indireta de abordagem do tema programa esteve muito presente na primeira série de entrevistas. As tabelas 02, 03, 04 e 05 descritas a seguir, todas também se referem às primeiras entrevistas.

A **Tabela 02 – Perfil dos Alunos** (Levantamento de Dados Generalizados sobre Alunos) inclui dados sobre alunos matriculados, suas expectativas, tendências, seus objetivos de estudo, hábitos de estudo, rendimento, cumprimento do programa, evasão, exclusão, permanência na escola, comportamento, motivação, necessidades, nível técnico, dificuldades, experiência profissional, religiões, critérios de escolha do instrumento, mudanças de seu perfil com o tempo e diferenças. A **Tabela 03 – Perfil dos Alunos** (Levantamento de Dados Específicos sobre Alunos) inclui dados sobre sua faixa etária, turno em que estudam, cursos em que estão matriculados, dados sobre seu retorno à escola, avaliações, dificuldades, nível de instrução, exclusão e atuação profissional. Essas duas tabelas permitem a visualização de qual proporção de alunos (todos/em geral/alguns) se refere um determinado dado ou a que faixa etária (crianças/adolescentes/adultos/3ª idade) se refere e que professora forneceu qual informação (ver Anexo 04).

A **Tabela 04 – Dados sobre Professores** (Generalizações/Posturas Pedagógicas) inclui dados sobre a aprendizagem dos alunos, motivação, diversidade, metodologia, programas, objetivos de estudo na música, avaliação, admissão, necessidades, exclusão, permanência, inclusão, função da escola. A **Tabela 05 – Dados sobre Professores** (Especificações/Ações e Posturas) inclui dados sobre suas preferências, cursos em que

lecionam, metodologias, programas, exclusão e profissionalização. Essas duas tabelas permitem igualmente a visualização de qual professora forneceu que informação.

Nas segundas entrevistas, as perguntas foram elaboradas de modo que eu pudesse investigar mais profundamente os temas alunos e programas em busca de dados mais detalhados e específicos na tentativa de esclarecer questões anteriormente descritas genericamente pelas entrevistadas. As três professoras, diante dessas medidas, discorreram praticamente apenas sobre esses dois temas e seus sub-temas já aflorados nas primeiras entrevistas. Sobre os alunos falaram de sua quantidade, turno em que estudam, faixas etárias, adultos, suas profissões, classes sociais, procedência, religiões, etnia, objetivos de estudo (profissionalização, tocar em igreja, diletantismo), personalidades (expansivos, retraídos, sérios, instáveis, depressivos, persistentes, calmos, impacientes, refratários, dispersos, segundo o gênero), necessidades (crianças/apoio dos pais), rendimento (dificuldades/normal/facilidades, de estudo, de percepção), cursos em que estão matriculados, níveis, dedicação aos estudos instrumentos, preferências de repertório. Sobre os programas falaram de seu objetivo (profissionalização, propedêutica), de suas flexibilizações (repertório, atividades, cumprimento, conteúdos, adequações, segundo interesses, nas avaliações), de suas mudanças, avaliações, evasão, repetência, reprovações, do programa impresso e proposições. Houve também, em menor quantidade, dados sobre questões pedagógicas (auto-avaliação, modelos de ensino, postura de professor) e sobre mercado de trabalho. Nas **Tabelas 06, 07 e 08** encontram-se os dados acima descritos referentes à segunda série de entrevistas feitas com as professoras Vera, Dora e Mira, respectivamente.

Com relação aos dados de observações das aulas, sobre as ações e posturas de cada uma das professoras no atendimento de seus alunos, de modo geral, todas três alternaram posicionamentos ora mais centrados nos alunos, ora mais no processo, nos conteúdos e/ou também no professor, em proporções e prioridades diferentes, tanto nas primeiras observações quanto nas segundas, de acordo com as suas respectivas linhas pedagógicas de ação.

De modo geral, a percepção das professoras com relação aos seus alunos se manifestou de dois modos. O primeiro se manifestou nos momentos em que descrevem seus alunos como pessoas, quando se referiram a eles de modo não relacionado com os programas da escola. Nessa linha de percepção, as professoras descreveram seus alunos de modo linear, com níveis de percepção progressiva, partindo do geral para a particularidade. O segundo se manifestou quando, especificamente, discutiam seus posicionamentos em relação aos programas, ao mesmo tempo em que se referiam ao atendimento dados aos alunos. Nessa

segunda maneira, manifestaram posicionamentos múltiplos, contraditórios, alternantes, às vezes contrastantes entre si, revelando um modo complexo de percepção dos alunos, não linear, ao mesmo tempo em que consideram os programas da escola.

Em relação à percepção de perfil de seus alunos, consideradas de modo linear, isolado do contexto dos programas, as professoras demonstraram saber descrever melhor aquelas características mais aparentes e bem menos, aquelas relativas às suas estruturas de personalidade, interesses e cultura. Ao descreverem, por exemplo, faixas etárias, procedências, etnia, demonstraram ter mais certezas em suas respostas, pela prontidão com que falaram e pela riqueza de detalhes que forneceram. Apesar de igualmente apresentarem detalhes sobre características de personalidade e de comportamento de seus alunos, revelaram, em meio às suas respostas, estarem também fazendo presunções, inferências e não exclusivamente testemunhos. Por exemplo, a professora Vera, referindo-se sobre o conteúdo de seus depoimentos, disse “alguns são as minhas impressões, né... e outros, é... chegam para me contar coisas” (CD-1, e2, p. 25).

Então, as professoras, quando foram indagadas a respeito dos interesses de seus alunos, não forneceram tantos detalhes, revelando inclusive, em alguns casos, desconhecem esses aspectos de seus alunos. De modo geral, descreveram seus alunos a partir não somente de suas percepções diretas, mas também de sua percepção intuitiva e influenciada pelo senso comum.

Então, entendi que, no primeiro modo de percepção, linear, as professoras descreveram detalhes mais nítidos em relação às suas características mais externas de seus alunos. Em segundo lugar, as professoras percebem melhor as características associadas às personalidades deles. Por último, elas percebem bem menos as características culturais de seus alunos, aquelas que provêm de seus históricos de vida e do meio em que vivem. Dessa maneira, observei que a percepção das professoras com relação aos seus alunos, varia de nitidez, à medida que enfocam aspectos menos aparentes ou mais distantes de suas oportunidades de testemunho e de conhecimento de seus alunos.

Nesse modo de percepção, as professoras descreveram seus alunos, primeiro, por meio de generalizações, agrupando-os em três faixas etárias referentes a crianças, adolescentes e adultos. Depois, apresentaram detalhamentos das faixas etárias dos adolescentes e dos adultos, identificando pré-adolescentes e também, adultos jovens, na faixa dos vinte anos e adultos com situação financeira definida, na faixa dos trinta anos. Além disso, citaram adultos

bem mais velhos, já de certa idade, como que se referindo àqueles ditos da terceira idade ou próximos a ela.

Além das classificações de grupo dos alunos por faixa etária, as professoras identificaram individualmente seus alunos, citando nomes e casos específicos. Então, é possível se dizer que as professoras percebem seus alunos, primeiro, observando-os e identificando-os em grandes grupos, depois em subgrupos e finalmente, como indivíduos, sempre apresentando maiores detalhes dentro de categorias de características já identificadas, do geral para o particular, referindo-se a novas subcategorias. Nesse modo de percepção as professoras manifestam diferenciados níveis de percepção, dependendo da distância que estão do objeto de observação, o que estaria relacionado ao que Gaeta (2003) diz a respeito das diferenças dentro das diferenças, exemplificadas por Pascal (2003).

Por outro lado, as professoras, no segundo modo de percepção de seus alunos, no modo não linear, manifestam quatro tipos diferentes de posturas. Dependendo do que estão considerando como referencial nesse processo, as professoras consideram como problema coisas diferentes, atribuindo responsabilidades de maneiras igualmente diferentes aos elementos envolvidos nesse processo. As professoras, nos trechos de seus depoimentos em que discorrem sobre o atendimento de seus alunos em relação aos programas, manifestaram posicionamentos que apontam como referencial ora os alunos, ora os programas, ora a escola, ora a si próprias. Da mesma maneira, ora apontam como problema os alunos, ora os programas, ora a escola e em alguns, casos, a si próprias. Ademais, entendem que as responsabilidades com relação à eficiência dos processos de aprendizagem, ora recaem sobre os alunos, ora sobre a administração da escola, ora sobre elas mesmas. Nas discussões em que manifestam esse segundo modo de percepção, é possível observar que os atendimentos que dão aos seus alunos podem ser relacionados também às suas próprias experiências e crenças, além de suas respectivas formações, independentemente do que percebem neles. Esses posicionamentos das professoras são passíveis de serem discutidos e compreendidos à luz do mito da homogeneidade (GAETA, 2003; SACRISTÁN, 2002; SANTOS, 2005) e dos três tipos de pedagogia de Skliar (2003). Nas seções a seguir, expõem-se exemplos desses modos de percepção dos alunos retirados dos depoimentos das três professoras.

3.2- O primeiro tipo de percepção dos alunos – Modo linear

Em relação a esse modo de percepção, entendo que as professoras percebem seus alunos em vários de níveis. Por outro lado, a nitidez com que percebem seus alunos, em cada nível varia, dependendo de estarem fazendo generalizações ou especificações, quer de um modo intuitivo ou por testemunho direto

3.2.1- Percepção de grupos

Em suas percepções, as professoras dividem os alunos da escola em três grupos principais de faixas etárias, distinguindo crianças, adolescentes e adultos. Nessa classificação, consideraram como crianças alunos de até doze anos de idade. De treze até cerca de dezenove, foram considerados como adolescentes. Acima disso, consideraram inicialmente como adultos.

Em relação a faixas etárias, a professora Vera, inicialmente, descreveu seus alunos por meio de generalizações, agrupando-os em grandes categorias:

Na minha turma, são adolescentes e pré-adolescentes, até porque, é... eu hesito em trabalhar com crianças. Adultos, como é no turno vespertino, a procura de adultos é menor, devido ao trabalho, embora eu já tenha trabalhado no noturno, também com adultos (CD-1, e1, p. 5).

Em relação às faixas etárias em geral e às diferenças entre alunos, a professora Dora, inicialmente, descreve crianças, jovens na fase do vestibular e adultos, desprezando as variantes que há em cada uma delas:

Eles são bastante diferentes. Tem alunos criança, de... 8, 10 anos, tem alunos, numa fase que estão para ingressar na universidade e não ingressaram ainda ou porque não foram aprovados no curso que queriam e estão agora pleiteando é... a música, estão prestes a entrar para a faculdade, e são adultos também, que já têm profissão, que já têm uma vida econômica, é... já estabilizada, que têm emprego. Praticamente, são esses três tipos de alunos que tem aqui (CD-2, e1, p. 4).

3.2.2- Percepção de subgrupos

A percepção de subgrupos aparece em vários tipos de caracterizações, como subcategorizações de categorizações. A principal subcategorização que se fez em relação aos principais grupos foi em relação às próprias faixas etárias, quando as professoras

identificaram pré-adolescentes no grupo de adolescentes e no grupo de adultos, distinguiram jovens adultos, adultos com a profissão definida e aqueles de certa idade, referindo-se a adultos mais velhos, próximos da chamada terceira idade ou pertencentes a ela. Entretanto, os subgrupos também ocorrem nas descrições que as professoras fazem em relação a cada uma dessas faixas etárias, quando consideraram características gerais dos alunos, além das faixas etárias, como procedência, etnia, religiões, condições sócio-econômicas, hábitos de estudo, níveis de habilidade, rendimento e interesses.

Com relação aos subgrupos em que categoriza seus alunos adolescentes e pré-adolescentes, a professora Vera destacou os dispersos, os concentrados, os rebeldes, ao mesmo tempo em que deu um exemplo de motivação. Começou suas afirmações com generalizações e depois descreveu um caso de uma aluna específica, devido à aproximação que fez de seu objeto de observação, vindo a descrever diferenças dentro de diferenças (Gaeta, 2003; Pascal, 2003):

Tem aluno que é mais disperso, tem aluno que é super concentrado, mas mesmo esse super concentrado, às vezes, chega num momento que ele parece que fica meio rebelde e não está à fim de nada... às vezes, é fase, se ele continua no instrumento, ele vai ultrapassar essa fase. Eu tenho uma aluna mesmo que passo por esse momento ano passado e esse ano voltou a estudar e diz que quer se formar no técnico. Ela começou comigo com dez anos, está com catorze. Na fase dos treze, ela parou de estudar, teve problemas emocionais, pré-adolescência, etc e tal, questionando os pais, inclusive, e esse ano ela estava... ganhou um violoncelo novo, o instrumento dela era muito ruim, realmente não motivava... esse ano ela está se sentindo mais motivada (CD-1, e1, p. 5).

Em relação ao rendimento dos adolescentes, a interrupção dos estudos na época do vestibular e o seu posterior retorno à escola, já adultos, a professora Vera descreveu uma série de detalhes em relação esses alunos que antes não tinha abordado:

O único problema é que eles desenvolvem rápido, mas quando vai chegando aquela época do vestibular, os que não vão fazer música trancam a escola e vão embora, então, quer dizer, é um investimento de anos que é interrompido em um determinado momento. E alguns até voltam, entram na faculdade e voltam para a escola, né? Mas, não ficam muito tempo não, porque como eles têm outras atividades, a escola de música toma muito tempo, não é só a aula de instrumento, né? (CD-1, e1, p. 5).

Ainda com relação aos adultos, descrevendo-os mais especificamente, mas ainda fazendo generalizações, a professora Vera estabelece novas categorias nesse grupo que antes não havia mencionado:

Quando o adulto não passou pelo processo de musicalização anterior, em idade menos avançado ele chega com deficiências, no caso, de percepção, ou também talvez não tenha sido feito um trabalho com o corpo, anterior, e não que não seja relacionado à música, talvez à dança, é.. então, eles já têm dificuldade de ordem motora, muita

tensão, porque também o adulto tem suas preocupações do dia-a-dia, e vai gerando tensões que vão prejudicar o próprio funcionamento do corpo e o desempenho no caso no instrumento, né? (CD-1, e-1, p. 5).

Do mesmo modo, em relação a etnias, a professora Vera relacionou categorizações, ao mesmo tempo em que descreve variantes em meio a elas. Também é possível observar que ela faz suposições e manifesta suas crenças quando tenta descrever características de alunos com relação às quais não tem muita certeza ou conhecimento:

É... hoje em dia e tudo muito misturado, né... você não pode dizer que existe... um negro... puro mesmo, como aqueles que vivem na África ou um branco puro como aqueles que vivem na Europa. É... mas... eu acredito que... a maior parte é... miscigenada mesmo, branco com negro, você percebe traços de branco, como também percebe detalhes de negro, como por exemplo, o cabelo, né... ou a pele um pouco mais amarelada, mas branco, branco, não (CD-1, e2, p. 15).

Em relação às personalidades de seus alunos, a professora Vera desenvolve suas descrições do particular para o geral, da certeza para a incerteza, primeiro citando um determinado aluno e depois, falando sobre as suas características de comportamento, sem ser muito categórica:

Tem desde o aluno mais expansivo, até o aluno mais retraído que não se permite fazer as coisas com medo de... de errar ou de aparecer demais.

(...)

Tenho três alunos que são mais expansivos, né... mas que é... na hora de tocar, agem seriamente, né... (...) Eles... quer dizer... não que eu... como eles são expansivos, mas eles não... é... esnobam, a ponto de dizer assim, não, isso é fácil para mim, eu vou fazer. E.. eles, eles até se, se queixam, isso é difícil e tal. Eu tenho uma aluna que... eu forço um pouquinho, ah, não dá, não estou conseguindo e tal, que é expansiva, né... aí, eu fico... é... desafiando ela e aí ela vai para casa e no outro dia ela, professora, aprendi aquela música. Entende? Sozinha, ela... é... quer dizer, mesmo que não esteja perfeito... ou no ritmo, andamento... na afinação, mas, ela, ela sente que venceu, aquilo, aquela dificuldade que estava na aula, que era uma novidade para ela (CD-1, e2, p. 15-16).

Sobre preferências musicais de seus alunos, a professora Vera manifestou não conhecer detalhes a respeito de seus alunos. Em consequência desse distanciamento em relação ao conhecimento da cultura de origem de seus alunos, não pode detalhar suas características e, ao descrevê-los nesses aspectos, faz generalizações e suposições de acordo com suas próprias crenças:

Outro dia a gente estava voltando de um ensaio aqui no domingo e eu vi uns alunos cantando... pagode ali... na saída, né... e brinquei com eles, assim... é no domingo que a gente descobre que tipo de música eles ouvem, né? E eu acho um pouco assim, são... são raros os que se interessam em comprar um cd de violoncelo, por exemplo. (...) Eu diria que... uns dois, talvez. Sabe, quando eles ouvem é porque eu me ofereço para

trazer, é... normalmente para ajudar no repertório que eles estão estudando, para eles ouvirem em casa (CD-1, e2, p. 18-19).

Em relação aos ritmos diferentes de seus alunos, a professora Vera enquadrou-os segundo o grupo dos atrasados, dos adiantados e daqueles que estão estritamente em dia com o programa, evidenciando variantes nessa categorização:

Olha, eu diria que só tenho um aluno atrasado no programa. E... a Lana⁷, também estava atrasada, mas como ela voltou de um trancamento, tive a possibilidade de renivelá-la para trás, então voltei ela dois semestres, porque ela quando trancou já não vinha estudando mesmo, já tinha dificuldade, e... e... e um outro, né... um outro de doze anos, está atrasado no programa, ele... ele estuda de vez em quando, mas regularmente, não, ele tem também um pouco de dificuldade. É... dos que estão adiantados, eu diria que... eu... eu teria aí... uns três com o programa... cumprindo o programa... e o resto... adiantados (CD-1, e2, p. 24).

Sobre as características específicas das crianças, a professora Dora as descreveu também do geral para o particular, inclusive chegando a citar o nome de uma aluna:

As crianças, é... demandam mais tempo, porque elas não têm o sistema motor pronto, então, elas... elas não têm resistência física, elas... elas não têm tônus muscular ainda totalmente desenvolvido, elas não têm uma consciência, a não ser que elas façam uma atividade física. Por exemplo, eu tenho uma aluna, a Bruna, que tem 10 anos e faz ginástica olímpica. Ela não tem problema nenhum de não agüentar estar em uma postura ereta. Já tem meninos que não agüentam, eles... eles não têm resistência física, eles cansam rápido.

Eu paro, peço para ele parar, retomo, converso um pouco e espero o tempo do corpo dele, o tempo da cabeça dele, também. Ou, às vezes, se for muito cansativo para a cabeça dele, eu busco fazer outra coisa e depois retomo aquilo (CD-2, e1, p. 5).

Ao descrever os adolescentes, a professora Dora demonstrou que possuem características diferentes das crianças. Entretanto, do mesmo modo, os descreve do geral para o particular, demonstrando, igualmente, que visualiza diferenças dentro das diferenças (GAETA, 2003):

Eu acho que eles têm mais bloqueios emocionais. Eles têm mais dificuldades assim, por exemplo, eu tenho uma aluna que está agora, prestou dois vestibulares, não passou para as duas opções e ela agora está começando a se empolgar para fazer música, mas ela lamenta e sempre conversa comigo, ah... não deu certo o que eu fiz até agora, e isso, é... atrapalha a concentração dela e isso atrapalha a auto estima dela. Nesse aspecto, digamos, o que ela poderia estar demandando de energia para se envolver realmente no violoncelo e mais à frente mais rápido, ela perde tempo em... em ficar em parafuso (CE-2, e1, p. 5).

⁷ Este é um pseudônimo, assim como os nomes das professoras e dos demais alunos citados nesta dissertação.

3.2.3- Percepção de indivíduos

Na percepção de indivíduos as professoras os descreveram de duas maneiras. Às vezes citaram casos, em que não especificaram se tinham ocorrido no presente ou no passado, mas deixando claro que se referiam a alunos específicos, apesar de não terem citado seus nomes. Por outro lado, em muitos outros casos, citaram nomes especificamente, descrevendo também dessa maneira seus alunos atuais em suas características individuais.

Com relação às faixas etárias, a professora Vera especificou quantos alunos teriam quais idades, descrevendo- os dos mais novos aos mais velhos, referindo-se a crianças, pré-adolescentes e adultos pouco mais velhos do que esses. Desse modo, mais uma vez descreve diferenças dentro de diferenças (GAETA, 2003):

O mais novo tem... fez dez, né... estava com nove, acabou de fazer dez, aí nós temos doze, treze, catorze anos e alguns adultos de mais de vinte anos. (...) Crianças... é... treze, ô, desculpa, três, nós temos pré-adolescentes... na faixa de treze, catorze anos, eu devo ter mais uns... uns dois ou três... e os outros são um pouco mais velhos. É... tem... tem mais alguns de mais de vinte anos, (...) mas eu acho que uns três, também (CD-1, e2, p. 14).

A professora Dora, primeiro, fazendo especificações, descreve um de seus alunos, chamando-o de excelente, sem citar seu nome. Depois faz generalizações a partir dessa discussão, demonstrando ser essa a sua tendência de posicionamento, ao se distanciar de uma referência conhecida específica:

Hum... Um excelente aluno? Ah, eu acho que eu tenho um excelente aluno. Ele quer aprender, ele... ele tem curiosidade, ele traz coisas novas, ele quer tocar música que ele ouviu, ouvi aquela música, quero tocar, ele... ele gosta de ir ao concerto, ele gosta de ouvir música que tenha o instrumento que ele está tocando, ele... ele não se importa em orientar o outro colega que está aquém dele, ele não se importa em tocar em aprender com o que está acima dele, esse é o excelente aluno (CD-2, e1, p. 8).

3.3- O segundo tipo de percepção dos alunos – Modo não linear

No modo não linear de percepção de seus alunos, as professoras alternaram posturas diferentes, inclusive contraditórias, que não podem ser descritas de um modo regular único. Entretanto, isso não significa que nesse modo de percepção, as atitudes delas não possam ser descritas segundo uma estrutura inteligível ou que sejam aleatórias. Ao contrário, é possível descrever a lógica de funcionamento desse modo de percepção, de forma a demonstrar como ocorrem as aparentes contradições em seus posicionamentos.

As posturas das professoras em relação a como percebem seus alunos não se mantêm sob um mesmo tipo de referência única, mas alternam-se entre quatro, dependendo de como momentaneamente se posicionam no contexto em que consideram conjuntamente alunos, os programas, escola e eventualmente, inclusive a si mesmas. Essas alternâncias de referências fazem com que seus posicionamentos se sucedam em seus discursos de forma descontínua, abrupta. Simplesmente, se alternam, variando segundo o referencial que momentaneamente venham a focar, dando aos seus discursos um caráter aparentemente contraditório como um todo. Entretanto, cada um desses posicionamentos é regular e coerente, ainda que se manifestem de modo alternante, de acordo com os respectivos referenciais que estejam a considerar em cada trecho de seus discursos.

Quanto à predominância de quaisquer desses referenciais no processo de atendimento dos alunos, considerando o que aflorou nas entrevistas, observei que a única evidência de que há algum tipo de prioridade na seqüência de manifestação desses referenciais em meio às ações das professoras em sala de aula, de um lado, está no processo de iniciação dos alunos, quando elas tendem a considerá-los como referencial. De outro lado, à medida que os alunos venham a progredir em sua formação profissional, os programas tendem a predominar como referencial mais adequado, ou seja, à medida que o aluno deixasse de ser um iniciante e se aproximasse do término de seu curso. Entretanto, essa é apenas mais uma inferência que é possível de se fazer a partir do discurso delas e não um fato observado diretamente nas ações das professoras em sala de aula. De qualquer maneira, esse comportamento das professoras revela que elas tendem a se comportar de acordo com o segundo tipo de pedagogia de Skliar (2003), também cedendo progressivamente mais, à medida que o tempo, ao mito da homogeneidade (GAETA, 2003).

3.3.1- Os alunos como referencial - “A gente tem que pensar de maneiras diferentes”

Quando as professoras focam os alunos como o referencial em seus posicionamentos, elas tendem a ser solidárias com eles e a levar em consideração os seus processos próprios de aprendizagem, percebendo-os em suas características individuais. Nesse enfoque, as professoras apontam os programas como problema e relatam como introduzem modificações em suas estruturas, chamando a responsabilidade para si quanto a flexibilizá-los, variando a quantidade e a ordem de apresentação de conteúdos e dilatando os prazos de sua

aprendizagem, segundo o ritmo de cada um, para promover um atendimento mais adequado a seus alunos. Relatam, inclusive, como têm avaliado seus alunos de modo diferenciado, levando em consideração os processos individuais de desenvolvimento de cada um. Além disso, descrevem as inadequações desses programas em relação aos alunos e sugerem como deveriam ser refeitos tal que pudessem se adaptar melhor não só às várias faixas etárias identificadas, mas também a cada aluno considerado individualmente. Da mesma forma, apontam também de que maneiras a administração da escola estaria atrapalhando ou limitando seus projetos de promover melhorias do atendimento de seus alunos segundo sua diversidade de perfil de alunos, ao descreverem suas dificuldades de oficializar programas com trajetórias diferenciadas de acordo com as suas várias faixas etárias e também de criarem novos cursos voltados especificamente ao atendimento de adultos mais velhos.

Nesse tipo de referencial de percepção, as professoras tendem a considerar seus alunos como os descrevem no modo de percepção linear, como pessoas, indivíduos únicos. Conseqüentemente, as professoras tendem a dizer que tanto elas próprias, quanto os programas e a administração da escola deveriam se adaptar aos alunos. Nessa situação, elas deixam transparecer que um tipo de postura cujos princípios se aproximam do terceiro tipo de pedagogia de Skliar (2003), no que recomenda que os alunos sejam preservados no que são e estão sendo, restando ao professor modificar a si mesmo para atendê-los.

Quando estão enfocando seus alunos em suas necessidades, as professoras relatam que precisam se adaptar aos alunos, flexibilizando os programas. Em relação a isso, a professora Vera exemplifica o que leva em consideração, caso a caso, em suas decisões de como atender os alunos:

Tem vários itens aí... por exemplo, tem aluno que trabalha bem as posições, mas não tem bom nível de sonoridade, tem medo de mostrar o som... eu mesmo tenho dificuldade de fazer com que o aluno vibre, até agora não consegui uma técnica que induza o aluno a um bom vibrato, um vibrato mais largo, com timbre, que não faça interrupções. O aluno não consegue... tem muito a ver também com a personalidade dele mesmo, que é mais expansivo, é... e eu..estou procurando ainda uma forma de fazer com que o aluno não tenha medo de soltar o som.

(...)

A gente tem que pensar de maneiras diferentes, também, porque o que funciona com um não funciona com outro. Tem aluno que... se você seguir uma receita de bolo com ele, ele vai cumprindo direitinho e cumpre rápido, então, tem aluno que faz o programa de dois semestres em um. Você solta a informação, ele absorve rapidamente e você pode passar para a frente. E tem aluno, não, que você tem que estar repassando, tem que voltar em assuntos bem anteriores, para reforçar (CD-1, e1, p. 6-7).

A professora Dora aponta como evidência de tentativa de dar atendimento diversificado aos alunos o acordo existente entre as professoras, quanto a admitirem

oficialmente alternativas previstas no programa, para atender os alunos, segundo suas diferenças de perfil. Isso demonstra, mais uma vez, que nos níveis iniciais, predomina a tendência de que as professoras têm os alunos como referencial em suas maneiras de percebê-los:

Olha, acho que a gente no violoncelo, os professores de violoncelo aqui, conseguimos uma abertura de já entre a gente aceitar a diversidade. A gente colocou assim, no básico 2, não, no básico... 3... 3 ou 4, não sei precisar, o aluno pode aprender a segunda posição ou a quarta, dependendo da metodologia do professor, eu acho isso muito bom, porque a gente aceita, pelo menos que a gente é diferente, que a gente pode trabalhar diferente, então, se o aluno, no segundo semestre, ele está tocando a quarta ou está tocando a segunda, ele está tocando, ele vai chegar a tocar a sétima independente disso, né... e se vai funcionar bem para um ou menos para outro, nós aprendemos assim, de formas diversas. Eu acho que há diversidade, que o aluno é diferente, que o programa tem que ser flexível (CD-2, e1, p. 9).

Ainda que defenda que os estudos em casa sejam necessários, a professora Vera reconhece que o rendimento do aluno pode também depender da adequação da metodologia de ensino que está sendo aplicada a ele. Dessa maneira, demonstra que nesses momentos tem o aluno como referencial, dispondo-se a mudar de modo de ensinar:

Às vezes, eu tenho que dar uma bronca (rsr), porque não dá para se limitar ao que o professor fala em sala de aula. A pessoa tem que chegar em casa e testar, né.. refazer aquilo, para ver se vai funcionar novamente, né... estudar, e... eu pergunto, você estudou isso? Na maioria das vezes ele vai dizer que não. Pela minha experiência, vai dizer que não. Agora, tem aluno que fala, estudei. E eu acredito que realmente, talvez tenha estudado. E eu vou ter que arrumar uma outra maneira de explicar aquilo para ele. Porque provavelmente, talvez eu tenha dado instrução errada e... muitas vezes o aluno já tem mesmo dificuldade, ele estuda e não rende (CD-1, e2, p. 20).

A professora Vera demonstra sua solidariedade aos alunos em relação às dificuldades de percepção auditiva. Ao mesmo tempo em que os descreve em suas variadas características, faz tanto especificações quanto generalizações a respeito dos níveis de habilidade dos alunos, revelando que está aberta a modificar suas maneiras de ensinar para atendê-los:

É... eu acho que afinação é uma coisa mais visível, né... às vezes, o aluno erra ali em alguns pontos e simplesmente é falar assim, está alto, está baixo e ele já corrige e toca certo. Tem aluno que não adianta eu falar, está alto, está baixo, ele não sabe onde está. Eu toco a nota certa e ele corrige, né... e tem que repetir isso várias vezes, não adianta uma vez só, né... Provavelmente, ele já estudou da maneira errada em casa e, e... guardou aquela nota errada na memória. E quando você memorizar uma coisa errada, você tem que passar muito mais tempo para grava o correto. É... ou, às vezes, simplesmente eu não toco aquela nota para ele, eu toco uma corda solta para ele achar a nota. Tem aluno que acha, é... agora, tem aluno que não funciona nenhuma das maneiras, dessas maneiras... Então, é... eu tento fazer o aluno cantar também, mas a maioria dos alunos aqui da escola não canta.

(...)

Pelo menos... eu já dei aula de, de... matérias teóricas também, né.. no caso, de... de solfejo, desse tipo também, e... eles não têm autonomia para pegar uma partitura e

cantar na altura correta, né... e... então, eu acredito que a escola inteira deva ser assim (CD-1, e2, p. 21).

A professora Dora demonstra que tenta insistentemente ser flexível, promovendo atendimentos diferenciados, buscando investigar os alunos para saber o que está funcionando e o que não está. Com essas atitudes, ela demonstra que tem os alunos como referencial:

Eu estou aprendendo, aprendendo a cada um que entra. Eu aprendo conhecendo eles, dialogando com eles.

Eu tenho que ser flexível. Eu tenho que esperar o tempo de cada um, eu tenho que estar é... atenta para a necessidade de cada um deles. Eu tenho que perguntar, às vezes eu pergunto mesmo, o que que eu falo, o que que não funciona, o que você sente, o que você achou. Eu dialogo muito, eu pergunto o que está funcionando, o que... eu peço que eles me digam,

As coisas... eu observo, eu... e aí eu falo assim, eu tenho a impressão de que está acontecendo isso, que você está retraída nesse músculo, você acha que é isso? Então, eu vou no diálogo mesmo, além da minha observação, eu peço o retorno deles, no diálogo.

Ah, eu sinto... eu me sinto instigada. Não sei por que, eu me sinto, assim... eu tenho vontade de ir mais fundo sempre. Eu tenho vontade de investigar, de conversar mais, eu quero saber mais, eu vou... é... pesquisando mesmo, perguntando... (CD-2, e1, p. 6).

A professora Vera disse que tentou, junto com a professora Dora, criar um curso especial para adultos mais velhos, em que fosse possível atendê-los mediante um programa especificamente voltado para suas necessidades. Entretanto, afirmou que não obtiveram o necessário apoio da escola para criar esse novo curso. Desse modo, a professora Vera demonstra entender que os atuais programas não são adequados para o atendimento dessa faixa etária de alunos, ao mesmo tempo em que relata certo descaso da parte da administração da escola em apoiar esse tipo de projeto. Por outro lado, demonstra também que tem com quem compartilhar seus esforços e projetos pedagógicos junto à equipe de professores. Além disso, revela a completa inadequação do sistema de avaliação em relação a alunos mais velhos:

É... então, eu cheguei a conversar com... eu e a professora Dora que a gente chegou a compartilhar a mesma aluna, quando ela saiu de licença e depois eu devolvi para ela... então, pensei no que fazer com esses alunos, e quando surgiram os cursos básicos pontuais, a gente foi procurar o Raul, para... pra propor que se fizesse um curso de violoncelo, de iniciação ao violoncelo, para pessoas, sei lá, a partir de uma determinada idade, que a gente não conseguiu estabelecer ainda, sei lá, pelo menos a partir de uns quarenta ou cinqüenta anos, só que aí ainda está..., mas por que vocês não abrem mai vagas e tal, então, pra pegar mais alunos, porque está tendo tanta procura por violoncelo, não, porque eu quero trabalhar com gente dessa faixa etária, porque o aluno comum, eu já tenho minha turma, eu posso dar aula no curso regular da escola, estou querendo atender aos que a gente não consegue atender na escola, porque eles acabam se evadindo, porque tem que cumprir currículo, tem prova,

muitos... tem... tem uma senhora, ela não foi minha aluna, mas foi aluna de uma colega minha de teoria, uma senhora de quase setenta anos de idade, que ela simplesmente, ela... eu tenho visto ela na escola ainda, não sei se ela está estudando, mas ela passeia por lá, mas ela estava extremamente nervosa, e passava mal no dia da prova, né? E a professora ficava extremamente preocupada, puxa, se essa mulher tem algum problema aqui, um ataque cardíaco no meio da prova, o que que eu vou fazer? O ideal é que tivesse um outro tipo de trabalho com esse grupo de pessoas, que levasse mais para o lado da socialização, de prazer mesmo, de contato com o corpo, muitas vezes mesmo eles não têm domínio sobre o próprio corpo, porque não tiveram essa vivência anteriormente. Eles poderiam estar se sentindo muito mais felizes e não iriam precisar passar mal porque ia ter uma prova. Afinal de contas, uma pessoa dessa idade não vai mais se profissionalizar, acho que não é esse o objetivo. Então, eu... é... eu... desisti daquele projeto nosso, porque eu acho que eles não iriam querer abrir só para essa faixa etária, talvez porque a procura ia ser pequena, não sei, e.. mas dentro do curso regular é difícil atender essas pessoas (CD-1, e1, p. 11-12).

Quanto à flexibilização dos programas, às vezes ocorre das professoras adotarem as sugestões dos alunos e modificarem realmente conteúdos prescritos, ainda que suponham que sejam inadequados a eles, revelando também por esse aspecto, em que momentos demonstram ter seus alunos como referencial em suas maneiras de percebê-los. Em relação a esse aspecto, a professora Vera aponta uma situação em que acredita que o programa deixou de ser seguido:

Ah, às vezes, eles aparecem com partituras, com coisas até muito mais difíceis do que eles podem fazer e aí, às vezes, eu nunca toquei aquilo, e eu falo assim, então, vamos estudar isso aqui junto. Agente vai à luta, passa parte por parte, é... às vezes, é... realmente, está muito difícil para o aluno, ele mesmo chega à conclusão de... a gente ler junto, não é? Mas, ele mesmo chega à conclusão, é... melhor deixar isso aqui para depois, melhor a gente trabalhar outra coisa, um pouco mais fácil. De maneira que o programa já ficou para trás, né? (CD-1, e1, p. 10).

A professora Vera comenta que os programas são inadequados para a maioria das faixas etárias. Desse modo, revela sua percepção dos alunos em relação às necessidades específicas que têm em cada faixa etária, demonstrando mais uma vez que, nessa situação, tem os alunos como referencial. Ao mesmo tempo, a professora chama para si a responsabilidade em relação ao atendimento dos alunos, dizendo que talvez se adapte melhor à faixa etária dos adolescentes que às outras:

Eu não diria que... de acordo com minha turma, a minha experiência, funciona melhor com os adolescentes... com os adolescentes e adultos, assim... no começo, né... da fase adulta, né... o adulto que já está mais idoso, talvez, assim... depois dos quarenta anos, se não tiver estudado música... em uma faixa etária mais baixa, né... ele vai ter dificuldade para cumprir aquilo e também as crianças têm bastante dificuldade. Eu... eu, pelo menos, tem a ver também com a minha personalidade, com a minha preferência, é... funciona, funciona melhor trabalhando com adolescente (CD-1, e2, p.28).

3.3.2- Os programas como referencial - “O aluno tem que saber o que quer e tem que saber querer”

Quando as professoras tomam os programas como referencial, elas demonstram perceber seus alunos de modo diferenciado do anterior, inclusive, manifestando posicionamentos completamente opostos. Tendem a descrever seus alunos em termos de suas respectivas distâncias em relação ao modelo de aluno que estaria completamente adaptado aos programas propostos, ou seja, o aluno ideal (SACRISTÁN, 2002). Passam a descrever seus alunos apenas dentre aqueles que não cumprem os programas e aqueles que cumprem, apontando quais estariam atrasados, adiantados ou em dia. Desse modo, entendem que o problema está nos alunos e não nos programas, atribuindo as responsabilidades do processo de aprendizagem a eles. Nessa linha de percepção de seus alunos, as professoras assumem uma postura como se tivessem a expectativa de que todos eles devessem, por princípio, tacitamente, buscar o que está proposto nos programas, devendo esforçar-se para cumpri-los. Então, segundo esse referencial, os alunos é que deveriam se adaptar aos programas. Inclusive, nessa situação, as professoras demonstram que aceitam as regras de exclusão da escola como legítimas, porque, prioritariamente, passam a levar em consideração o número de reprovações do aluno como evidência de descumprimento de programas. Ademais, ainda nesse tipo de referencial é possível observar que as professoras, às vezes, se referem aos programas como se fossem entidades independentes a ditar suas vontades e regras, deixando de levar em consideração que são as próprias autoras deles. Esse fator aponta para o fato de que elas deixam de levar em consideração as diferenças entre os alunos, quando têm os programas como referencial. Ou seja, quando têm como referência um instrumento oficialmente instituído pela escola, elas deixam de perceber as diferenças existentes entre os alunos, o que corresponde a um claro exemplo de aplicação do conceito de percepção da diversidade dos alunos de Santos (2005), por relacionar a inexistência de trato para com as diferenças à não percepção da diversidade.

As professoras ressaltaram o fato dos alunos da escola não saberem direito o que querem e de não terem também claramente estabelecido para si os respectivos objetivos no estudo da música, tanto menos quanto mais jovens são. Para elas, esse fato adquire relevância porque entendem que contribui para que venham a ter problemas de rendimento durante o curso. De qualquer maneira, em seus discursos, fica subentendido que o que os alunos deveriam querer seria o que está proposto nos programas. Essa postura das professoras com relação aos alunos se assemelha ao que Skliar (2003) diz, em seu primeiro tipo de pedagogia,

segundo o qual os professores teriam a expectativa de que os alunos estariam exatamente em busca do que eles sabem e têm a oferecer.

Isso pode ser inferido devido ao fato das próprias professoras afirmarem conhecer muito pouco do que seria de interesse de seus alunos, em termos de repertório, principalmente quando são muito novos. Em relação aos mais velhos, dizem que eles pedem para tocar coisas que estão no programa. Além disso, afirmam que outros tipos de repertório, relativos à música popular, brasileira ou estrangeira, além da música sacra, não são considerados oficialmente nos programas. Ademais, dizem que os alunos raramente chegam a se manifestar em relação a eles e mesmo assim, só os mais velhos o fazem.

A professora Vera, em sua primeira entrevista apontou as diferenças que percebe entre as crianças e os adolescentes em relação ao que seus alunos querem em termos de estudos música. Apesar dela dizer que os adolescentes sabem o que querem mais do que as crianças, é de se supor que eles, na verdade, já estejam mais afeitos ao que as professoras lhes propõem do que as crianças e não exatamente estejam manifestando o que realmente querem. Isso teria relação como o que Skliar (2003) descreve em relação ao seu segundo tipo de pedagogia, estando os adolescentes mais domesticados, tendo sofrido há mais tempo o processo de hospedagem hostil, promovido pelas professoras por meio dos programas:

É... depende da faixa etária. Quando entram muito cedo, eles não sabem o que querem e no caso específico do violoncelo, nós temos problema de instrumento para poder trabalhar, porque com poucos instrumentos $\frac{3}{4}$, de maneira que não dá para todos levarem para casa para estudar e praticamente é... eles têm contato com o instrumento no dia da aula, então, a gente que estar revisando toda aula as mesmas coisas porque eles não vão, é... praticar em casa para poder é... assimilar melhor o conteúdo, né? Eu acho que a maior parte do trabalho é do aluno em casa e não na aula. E.. agora, quando eles entram adolescentes, em geral, eles já sabem que querem o violoncelo, e os adultos então é que realmente querem... eles já entram motivados... embora a dificuldade dos adultos seja outra (CD-1, e-1, p. 4).

Do mesmo modo, comentando o “querer” de seus alunos, a professora Dora disse:

(...) Tem alunos que não têm muito objetivo, que não têm muito norte. (...) Eles vão ficando, por um ou por outro motivo. (...) É... eu acho que eles não sabem o que querem (CD-2, e-1, p. 13).

A professora Dora entende que esse “querer” é uma espécie de garantia para o sucesso dos alunos na escola, uma condição essencial para que o aluno possa aprender. Com ele, o aluno não teria o que temer na escola, pois viria a se desenvolver. Entretanto, ela não diz claramente o que significaria esse mesmo “querer”. Pelas suas falas, apesar de deixar transparecer que esse “querer” funcionaria como algum tipo de estímulo intrínseco e que poderia ser também desenvolvido no aluno com a ajuda do professor, de qualquer maneira,

deveria funcionar como meio para fazer com que os alunos se adaptassem ao que está proposto nos programas. A professora Dora descreve, claramente, de que maneiras o professor participa do processo de hospedagem hostil dos alunos (SKLIAR, 2003), ou seja, incentivando-o, até que ele venha a cumprir o que lhe está sendo proposto:

Eu acho que a disposição interior e aí que está... o professor que vê o aluno que não tem tanto isso começar a despertar, a estimular isso no aluno, entende? Se está aqui por que? Já pensou por que que você está aqui? Que que você quer?

(...)

Porque, aí se o aluno vem estimulado, instigado, ele não vai perder a vaga, ele vai querer tocar, não vai ter o problema dele ficar aqui ocupando a vaga porque não sabe o que quer. Em... em ele sabendo o que quer e decidido a aprender, eu acho que os outros problemas vão se solucionando naturalmente, entendeu? Ele vai atrás das coisas... Muitos problemas que hoje acontecem, eu acho que não aconteceriam. Mas, o aluno tem que saber o que quer e o tem que saber querer. Ele tem realmente ter sede de querer, esse aluno não tem... não traz problemas, os problemas ele vai enfrentar e vai vencer, qualquer um que seja, em qualquer tempo (CD-2, e1, p. 15-16).

Da mesma maneira, a professora Vera, em seus comentários sobre as preferências musicais dos alunos, ao dizer que as crianças não têm preferência musical, que não ouvem boa música e que os adolescentes, ao contrário, já demonstram ter algum tipo de preferência, mais uma vez aponta para o fato de que, na verdade, estes estariam há mais tempo sob efeito de hospedagem hostil (SKLIAR, 2003) do que aqueles:

Para dizer a verdade, eu acho que eles não têm opinião, não, porque eu já cheguei a perguntar e... e... e eles não têm preferência nenhuma, não têm preferência musical. Eu já cheguei a essa conclusão, sabe? É... as crianças, eu digo, né... eles não... talvez, as músicas que eles cantem nas escolas deles, não sei, mas... eles não... sabem, pode ser assim mesmo. Os alunos mais adiantados, mais velhos, eles já têm, já conseguem ter um tipo de opinião, né... mas, as crianças não têm preferência, não. Em geral, eles têm uma formação musical muito ruim.

Eu digo, assim... é... a referência deles em casa, o que eles ouvem em casa. Os pais não estimulam ouvir boa música. E... mesmo, assim... claro, eles ouvem alguma coisa, não é verdade? É... o que é que eles ouvem? O que está na mídia. E o que está na mídia é coisa muito ruim (CD-1, e2, p. 27)

Ainda com relação ao “querer” acima citado, a professora Mira acredita que as crianças que se desenvolvem são aquelas que sabem que querem tocar o violoncelo e que, além disso, têm apoio dos pais. Então, é possível se inferir que o apoio dos pais nesse caso, seria algo não só necessário para o desenvolvimento do aluno, mas também um tipo de garantia de cumplicidade dos pais na tarefa de fazer com que os alunos cumpram o que se lhes propõe em seus atendimentos na escola. Isto é, relacionado esse fato com o que Skliar (2003) fala em seu segundo tipo de pedagogia, os pais também participariam do processo de hospedagem hostil do aluno e não somente as professoras. Sobre isso a professora Mira diz:

Eu vejo alunos que têm suporte psicológico em casa e vão... progridem, né... porque querem estudar violoncelo. Os que não querem, não querem mesmo e se sentem dificuldade, acabam desistindo. É... crianças, também, assim, desse jeito, né... crianças que têm suporte psicológico em casa é desenvolvimento garantido, né... e as que não têm, é mais complicado (CD-3, e1, p. 8).

De qualquer maneira, esse “querer” não seria algo subjetivo, impalpável, visto que, na visão das professoras, as condições necessárias para o aluno obter sucesso em seus estudos seriam conhecidas, pelo menos como parte de suas respectivas crenças. Ou seja, todo aluno deveria buscar querer tocar o violoncelo, querer cumprir o programa proposto, os menores tendo a ajuda dos pais para isso e os mais velhos tendo ajuda do sistema de apoio pedagógico da escola e de conversas claras com as professoras em que se buscaria estabelecer esse acordo.

A professora Vera manifestou um posicionamento semelhante ao da professora Dora com relação ao apoio dos pais, ou seja, de que os pais devem colaborar para que se consiga que os alunos venham a fazer os esforços necessários para cumprir os programas:

Eu acho que... principalmente, é... alunos crianças, adolescentes, o apoio dos pais é muito importante. Acho que só o professor, a escola, não faz milagre não, acho que os pais têm que se interessar (CD-1, e1, p. 6).

Ainda comentado a necessidade de se ter o apoio dos pais, a professora Vera diz que tem até tido êxito no que depende disso para cumprir sua tarefa de ensinar. Ou seja, os pais e os professores precisariam estabelecer uma parceria para que as propostas pedagógicas da escola venham a funcionar:

(...) Atualmente, eu até que tenho dado sorte, porque eu acho que a maioria de... dos alunos tem... tem acompanhamento, é... tem incentivo prá, prá estudar, né... é... é... embora os, os dois menores... tem um de dez e um de onze, são... sss, eles não têm instrumento ainda mas, é... os pais conversam comigo, e...têm se interessado, estão procurando instrumento para comprar... e, e têm cobrado dos filhos, estudo, e no caso, eles pegam instrumento no final de semana para levar para casa, instrumento da escola (CD-1, e2, p. 14).

Quando as professoras assumem o programa como referência, ainda assim flexibilizam conteúdos em termos de antecipações, postergações e simplificações. Desse modo, as avaliações dos alunos passam a ser feitas em relação a ele, tal que os alunos que têm maior facilidade de cumpri-los são beneficiados com flexibilizações. Entretanto, aqueles que manifestam maiores dificuldades em relação à absorção dos conteúdos, são mais cobrados em relação ao seu cumprimento, sem usufruir dos benefícios dessas flexibilizações. Nesse caso, os programas estariam servindo de balizadores mínimos com relação ao rendimento dos

alunos. Com relação a isso, a professora Vera comenta que busca cumprir o programa, principalmente em relação àqueles que têm maiores dificuldades, de modo que o programa, nessa situação funcionaria como a porta de entrada para a hospedagem hostil (SKLIAR, 2003). Para aqueles que já estivessem afeitos ao que propõe o programa, seria concedida maior liberdade para se adiantar no cumprimento de conteúdos, ou seja, maior liberdade para acelerar sua domesticação em termos o que diz o segundo tipo de pedagogia de Skliar (2003):

Eu não sigo muito os programas não. Eu tive algumas alunas, duas alunas do técnico, durante algum tempo eu procurei seguir minimamente os programas com elas, mas elas não tinham muito tempo para estudar, então, ao invés de fazer uma sonata completa, eu cobrava, a gente lia a sonata completa, mas eu cobrava só um movimento, porque não dava para estudar tudo, porque tinha outras coisas, além da sonata completa, tinha suíte, tinha estudos, tinha concerto... Agora, do básico que eu tenho mais alunos, eu, na verdade, cumpro o programa para aquele aluno que tem mais dificuldade. O aluno que não tem problema, eu estou sempre dando além, à medida que eles vão cumprindo, já vou colocando mais coisa, de maneira que a maioria dos meus alunos do básico já aplico o programa do técnico. Não em termos de música, em termos de repertório, mas em termos de técnica mesmo, todos eles já tocam no capotasto, já fazem estudos de Dupont (CD-1, e1, p. 7).

Continuando, a profa Vera declara, na prática, qual seria a função dos programas oficiais, isto é, separar quem permanecerá na escola de quem será excluído:

Na verdade, o que está no papel, é... eu só sigo para aluno que não funciona muito bem, que tem dificuldade. Acho que só um atualmente está com mais dificuldade. Ele até faz o programa que está previsto, mas sem acabamento, sem a qualidade, né?
É, eu sigo, porque também eu não vou fazer... não vou deixar ele fazer menos do... porque... com a mentalidade da maioria dos professores... pelo menos, metade dos professores, o aluno só pode passar, dar o passo à frente se estiver fazendo isso aqui (CD-1, e2, p. 29).

Segundo a professora Vera, nas provas, os seus alunos tocam o que está no programa oficial e não no programa real, praticado em sala de aula. Ou seja, nas provas, por um lado, os alunos precisam mostrar que cumprem o programa. De outro lado, durante as provas, os alunos são percebidos em relação ao programa, não acontecendo o mesmo em sala de aula, onde a tendência da professora é desenvolver o programa real segundo as características de seus alunos, porque nessa situação ela teria como referência o próprio aluno em sua percepção dele. Com relação a seguir os programas, a professora Vera disse que não os segue:

Não, porque eu nunca me interessei muito em ficar seguindo, ah, semestre tal, escala tal, tal, tal, eu... na verdade, eu sempre estou seguindo à frente, e... e... e eu num... agente tem uns acordos, assim, às vezes, eu até coloco eles para fazer o que está no programa que eu sei, mais ou menos, assim, de cor, em termos de técnica, né... mas, não de repertório, é... e o aluno estuda aquilo, ó, estuda aí isso para você tocar na prova, depois a gente trabalha esse, sabe, porque está mais rápido e eu deixo eles mais à vontade na prova e o aluno não vai se estressar tanto pra tocar na prova, porque a gente está fazendo coisas mais difíceis na sala de aula (CD-1, e1, p. 28).

3.3.3 - A escola como referencial – “a maioria dos alunos não se forma aqui no ensino profissionalizante”

Quando as professoras consideram a escola como referencial, ainda que esporadicamente, nesses momentos deixam de assumir as responsabilidades em relação aos programas e aos alunos. Nessa situação, ou assumem atitudes passivas em relação à autoridade que atribuem à administração da escola ou por outro lado, se referem a ela inclusive de modo irreverente. Entretanto, em ambas as posições, apontam os alunos como problema, tendendo a eximir-se de responsabilidade pelas eventuais inadequações dos programas em relação aos alunos. Além disso, colocam-se como parcialmente impotentes diante das regras de exclusão da escola que se baseiam no cumprimento desses mesmos programas, considerando momentaneamente, mais uma vez, que são elas próprias as autoras deles, do mesmo modo que ocorre também quando têm os programas como referenciais. Nessa situação, as professoras tendem a deixar de considerar as diferenças de perfis de seus alunos, ainda que sob protesto em relação às regras da escola. Nitidamente, em seus depoimentos, as professoras relatam que a escola, em suas prioridades, é favorável à idéia de se atender o aluno médio (SACRISTÁN, 2002), deixando transparecer também que o mito da homogeneidade (GAETA, 2003) exerce sua influência sobre ela.

A professora Vera, ao comentar os objetivos de profissionalização dos alunos, manifesta sua insatisfação em relação às atuais propostas da escola. Referindo-se às atividades de orquestra, comenta que elas não estão preparando os alunos para a profissionalização. Diz também que os programas de curso de violoncelo, igualmente, não preparam os alunos para um concurso de orquestra, acrescentando que aqueles alunos que realmente desejam se profissionalizar, saem da escola e buscam a universidade:

O nosso programa instrumental, no caso, prepara realmente para performance no palco, né... para tocar repertório solo ou acompanhado, né... Teoricamente prepararia, porque a maioria, a maioria... a maioria dos alunos não se forma aqui no ensino profissionalizante. Realmente, quem tem interesse entra na universidade antes e abandona a Escola de Música, né... é... também pra tocarem na orquestra, né.. muito embora a orquestra da nossa escola tem deixado muito a desejar, né... não tem alunos o suficiente para tocar, né... não... o programa não é um programa que poderia ser exigido em um concurso de orquestra, né? (CD-1, e2, p. 22)

Ainda com relação à profissionalização dos alunos, comentando o mercado de trabalho da cidade, quer seja de orquestra, eventos ou atividades de música em igrejas, a professora

Vera, afirma que não se tem formado profissionais para atuar nele. Além disso, deixa transparecer que os alunos é que têm tentado atuar nele a partir de seus próprios esforços, demonstrando certo abandono com relação à participação dos professores na implementação de recursos para a formação profissional do aluno, como se essa fosse uma atribuição da escola completamente independente da participação dos professores:

Atualmente, eu acho que... o mercado de Brasília, no caso, a orquestra do teatro nacional, tem sido invadido por pessoas de outros estados e até de outros países, né... nós não temos formado profissionais para atuar.

O único mercado de trabalho que eu tenho visto, que os nossos ex-alunos, no caso, conseguem seguir minimamente, até porque a maioria é evangélica, e... e... os evangélicos costumam requisitar gente da própria igreja, é para tocar em casamento.

O programa não prevê isso, né... Muitas vezes o aluno aparece procurando ajuda pra tocar aquele repertório, ele mesmo pesquisa na instrumentoteca, arranjo... desculpe, na musicoteca, né... procura aquelas partes de piano, aquelas músicas que são tocadas em casamento, né... e procura extrair a parte do violoncelo no caso, né... alí da grade do piano, para poder tocar (CD-1, e2, p. 23).

Com relação aos programas com trajetórias diversificadas de acordo com as faixas etárias dos alunos, que tinham sido propostos para os alunos mais novos e para os alunos mais velhos, a professora Vera disse que o setor de informática da escola impediu que fossem oficializados. Dessa forma, a professora Vera demonstra certo ressentimento com relação à administração da escola que não dá apoio às iniciativas das professoras de prestar atendimento diferenciado aos alunos. De qualquer maneira, demonstra conviver passivamente com a situação pedagógica insatisfatória que testemunha, por se julgar sem poder para mudar o sistema, restando-lhe apenas fazer ironias em relação à administração da escola:

Eu sei que a professora Cíntia tinha uma proposta de programa, mas nós esbarramos na burocracia da escola, né... que para eles tem que ser tudo igual. Eles quem, que eu digo, o NIA⁸, o pessoal da informática. Para eles isso seria, assim, extremamente complicado, segundo a palavra deles, é... fazer mais de uma trajetória, mais de um tipo de programa. Só raciocinam linearmente, né? (CD-1, e2, p. 27).

Continuando, a professora Vera afirma que os programas oficiais se adéquam aos interesses da administração da escola, como um guia de condução da formação do aluno. Dessa maneira, ela demonstra que, na concepção do programa, os interesses da escola foram considerados com prioridade mais alta do que o atendimento dos alunos, segundo suas características de perfil:

Na verdade, o programa oficial serve à direção da escola, que pediu algo... oficial. É... isso serve, mais ou menos, como um guia, para a gente, numa seqüência. É... pelo menos em termos técnicos, a gente procura... que é o que todo mundo faz, né... é...a

⁸ NIA – Núcleo de informática aplicada.

gente procura seguir aquilo. O aluno aprendeu a primeira posição, daqui a pouco ele vai aprender extensão, depois ele vai aprender até a quarta, daqui a pouco ele vai aprender as outras. Mas, não necessariamente naquele semestre que está... que está lá (CD-1, e2, p. 30).

A professora Dora manifesta em sua opinião que os programas não foram concebidos tendo os alunos como referencial, mas sim, segundo os interesses da escola que desconsidera as diferenças de perfil dos alunos, admitindo apenas um único programa para todos os tipos de perfis de alunos. Nesses comentários, a professora deixa transparecer a crença de que não tem poder para modificar esse sistema:

Eu acho que nada é feito em função dos alunos em termos de adequação dos programas. A gente nunca parou e pensou. Aliás, a gente nunca parou, não, a gente já parou, pensou, já tentou fazer alguma coisa, mas, a estrutura da... de informática da escola, é... não se sensibilizou e achou que para eles iria ser muito complicado.

Eu acho que sim, porque, se a gente pede, olha, nós temos basicamente três tipos de aluno, nós pensamos por faixa etária, crianças, adolescentes e adultos. Então, a gente vai fazer três trajetórias curriculares. Pelo menos, em velocidade de aprendizado. A gente leva minimamente isso em conta, né... e um pouco de repertório em conta. E o sistema da escola diz que vai complicar, o que que a gente pode fazer?

Eu acho que eles não têm critério, não, eles querem um, num... não sabem qual que é o melhor, não faz... não faz diferença para eles qual que seja, eles querem um (CD-2, e1, p. 11).

A professora Mira se referiu a seus alunos, crianças e adolescentes, classificando-os em tipos predominantes, relacionando idades, postura lúdica e empenho nos estudos. Entretanto, ela comenta que alguns não entendem que estão em uma escola de formação profissional em música e que, em consequência disso, podem vir a ter problemas. Desse modo, a professora Dora demonstra que a escola tem ascensão sobre ela em relação às regras de exclusão. Descrevendo o perfil de seus alunos, ela disse que é

(...) heterogêneo, né... é..., crianças interessadas, crianças que se empenham, né... em tocar o instrumento e que estão se divertindo na aula. Adolescentes que se empenham, adolescentes que se divertem e até cumprem, né... alguma coisa e adolescentes que estão aqui, mas não estão muito à fim, né... ainda não entenderam que isso aqui é uma escola... uma escola técnica, né... que é um... porque a escola é gratuita, vou levar... ainda não entenderam inclusive que tem até punição na escola, né... reprovou, reprovou, perde a vaga (CD-3, e1, p. 5).

A professora Dora, referindo-se às propostas de profissionalização da escola, demonstra pensar de maneira divergente delas. Entretanto, também deixa transparecer a crença de que não está em suas mãos mudar esse sistema de modo que viesse a ser possível atender os alunos em sua diversidade:

Eu não sei se a escola teria os alunos, eu não sei quem viria para cá, se a escola fosse fechar as portas dela. Quem é que iria querer se profissionalizar no nível médio para tocar violoncelo no Brasil? Eu não sei se isso seria bom para a escola, não sei se isso seria viável. Eu acho que a escola poderia abrir as portas, sim e para a diversidade, para os vários alunos (CD-2, e1, p. 8).

3.3.3- As próprias professoras como referencial – “infelizmente, algumas vezes a gente é obrigado a fazer música sem sentir prazer...”

Quando as professoras se consideram como referencial, elas tendem a se colocar no lugar dos alunos e desse ponto de vista, passam a descrever seus alunos, percebendo-os de maneira solidária, atribuindo aos professores, mais uma vez, as responsabilidades pelo processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que passam a considerar os programas como problema. Nessa situação, elas voltam a manifestar uma postura que se aproxima dos princípios pedagógicos relativos ao terceiro tipo de pedagogia de Skliar (2003), no que significariam considerar amplamente a situação do aluno e permitir que ele continue sendo o que é, sem a proposição de que seja transformado contra sua vontade e objetivos.

Por exemplo, colocando-se no lugar dos alunos, a professora Vera se manifestou em relação à própria experiência e motivos com relação ao estudo da música, ao mesmo tempo em que lamenta ter passado por experiências desmotivadoras:

Eu penso que a música é muito atrativa. Isso foi pelo menos o que me fez procurar a música. Eu acho que é prazeroso estudar a música e, infelizmente, algumas vezes a gente é obrigado a fazer música sem sentir prazer... é a parte que deixa a gente desmotivada (CD-1, e1, p. 6)

Continuando, a professora Vera demonstra sua solidariedade aos alunos, também chamando a si e aos demais professores a responsabilidade de estimulá-los, sugerindo que seria necessário dar-lhes maiores referências com relação ao que estão estudando. Conclama que também seria necessária a união dos professores em torno de projetos pedagógicos voltados ao desenvolvimento dos alunos, deixando transparecer que não se trata de um projeto individual dela, mas que deveria ser do grupo de professores e da escola:

Olha, eu acho que está faltando um pouco, também, de... união dos professores, uma... começar dar mais referências aos alunos. Eu mesmo tenho espalhado isso. Nós poderíamos marcar seções... de vídeo... com esses alunos... voltar a fazer os... os festivais, semanas do violoncelo, para colocar os alunos para tocar em público, porque isso tudo estimula, e... e o aluno tendo referências, ele vai ter interesse em se aperfeiçoar... para fazer melhor. Está faltando um pouco disso, de... só... só a aula, só a sala de aula, talvez não seja o suficiente, não. Porque em casa eles não têm essas referências, entende? Nós temos que começar a dar essas referências para eles e... ao mesmo tempo, me limitado... a ver e a trabalhar só em sala de aula com aquele aluno, não tenho feito outras coisas... deveria... fazer. É... tem a ver um pouco com o

desestímulo geral com relação à escola, também, sabe? Que... de repente, se os outros professores resolverem se unir, me estimula muito também, né... eu... porque eu não estou a fim de fazer sozinha, não (CD-1, e2, p. 31).

A professora Dora afirma que tem mudado suas ações em sala de aula, para atender melhor seus alunos, o que revela posturas de sua parte que se alinham com o terceiro tipo de pedagogia de Skliar (2003). Ela sugere que ela tem conseguido mudar a si mesma em suas propostas de dar atendimento aos alunos cujo perfil reconhece ser diferenciado:

(...) Eu sei que eu mudei. Agora, se os alunos mudaram, eu não sei, porque eles sempre foram heterogêneos, eu acho que eles sempre foram vários, entendeu? Não sei dizer se mudou o perfil, nesse sentido, mas eu sei que eu comecei a aprender e a observar mais e querer aprender mais (CD-2, e1, p. 7).

3.4– Discussão a respeito do discurso e ações das professoras

As três professoras manifestaram características individuais diferentes que, aparentemente, apontam para suas formações, crenças e personalidades, segundo o que pôde ser observado a partir de suas respectivas maneiras de atender seus alunos e de seus discursos.

A professora Vera demonstrou estar atenta às reações de seus alunos, tanto pelo que se apreendeu de seu discurso, quanto por suas ações em sala de aula. Em seu discurso, revelou que buscava desenvolver sua didática, em busca de definir processos, técnicas que funcionassem para o desenvolvimento de habilidades específicas dos alunos, como por exemplo, a afinação por meio da técnica de imitação. A partir disso, constatei que o foco de sua atenção talvez esteja mais voltado ao conhecimento de processos de ensino-aprendizagem para que possa adequá-los no desenvolvimento das habilidades específicas em seus alunos. Entretanto, a sua busca pelo aprimoramento de sua didática, apenas considerada em separado, não fornece evidências de percepção de diferenças de seus alunos, a não ser nos momentos em que a utiliza em adequação a eles, como ocorreu em sua segunda aula, quando propôs a atividade de imitação para corrigir a afinação de um aluno, o que funcionou melhor, especificamente para ele.

De modo geral, constatei que a professora Vera conhece uma série de técnicas de ensino voltadas ao desenvolvimento de habilidades específicas dos alunos e que talvez se guie pela reação de aceitação ou pelo rendimento de seus alunos em relação às atividades que propõe em sala de aula, para tomar suas decisões quanto a qual delas utilizar, a depender de cada aluno. Desse modo, então, observa-se que a professora tem preocupações com os alunos

que refletem suas intenções de atender seus alunos de acordo com as características individuais de cada um, o que revela que suas atitudes em sala de aula, nesse aspecto, tentem a se alinhar com o terceiro tipo de pedagogia de Skliar (2003).

A professora Dora demonstrou, em sala de aula, fazer do diálogo um instrumento não só de interação para com seus alunos, mas principalmente de técnica de pesquisa em sua busca constante de melhorar sua compreensão em relação a eles, de conhecer suas dúvidas, interesses, segundo uma proposta de aprendizagem pela descoberta. Tanto em seu discurso quanto em suas ações, a professora Dora demonstrou buscar sua transformação como professora, em suas intenções de promover mais eficientemente a aprendizagem de seus alunos, buscando dar aulas de modo muito diferente daqueles pelos quais passou em sua formação como instrumentista. Em sala de aula, observei que tenta dialogar com seus alunos, buscando ajustar suas perguntas de modo a obter informações a ser consideradas para o melhor atendimento deles, principalmente no que diz respeito à aprendizagem pela descoberta. Nesse aspecto, a professora deixa transparecer que suas atitudes se coadunam com o terceiro tipo de pedagogia de Skliar (2003).

A professora Mira pareceu ser bastante preocupada em compreender seus alunos, de um lado, talvez, devido à sua personalidade e por outro lado, pelo fato de, freqüentemente, em seu discurso, se colocar no lugar dos alunos em suas propostas de atendê-los. Desse modo, demonstrou que percebe seus alunos em suas diferenças, tendo fornecido muitos detalhes a respeito de como são, o que buscam, do que precisam e o que preferem. Entretanto, nas aulas que observei, a professora proporcionou atendimentos muito semelhantes a todos os alunos, independentemente de suas características individuais, o que indicaria que suas atitudes se coadunariam mais com o segundo tipo de pedagogia de Skliar (2003), já que, ao mesmo tempo, se comportou muito simpaticamente com todos os alunos, proporcionando-lhes uma agradável acolhida. Embora em seu discurso ela tenha defendido a necessidade de se dar tratamento diferenciado à diversidade, sua ação indicou que, para ela, tratar de forma diferenciada não significa dar atividades e conteúdos diferentes segundo as características individuais de seus alunos.

De qualquer maneira, foi por insistência dela que pude constatar esse seu modo de agir, tendo ela escolhido que aulas seriam mais proveitosas de serem observadas, para que eu testemunhasse como determinados alunos, devido às suas características específicas, se comportam em sala de aula. Além do mais, ela comentou comigo, ao final de uma dessas observações, que alguns alunos nem sempre conseguem fazer o que ela propõe, o que eu

efetivamente pude testemunhar. Finalmente, a professora Mira acrescentou que esse resultado não a satisfaz e a preocupa bastante, visto que deseja que seus alunos progridam, tendo se empenhado para isso e acrescentando que acredita que todos eles possam vir a se desenvolver.

Desse modo, a professora também revelou, por meio de comentários sobre suas ações, que percebe, a depender das características dos alunos, que as proposições dela não têm a mesma eficiência para todos eles, indiscriminadamente. Então, a partir desses fatos, entendi que a professora reconhece que tratamentos iguais não se coadunam a todos os alunos, ou seja, a professora deixa transparecer que precisaria variar suas ações para atender os alunos, de acordo com as diferenças específicas de perfil que percebe neles.

Assim, seria possível inferir que a professora, a partir da avaliação que faz de suas próprias ações, em relação àqueles alunos que diz que não conseguem seguir o que propõe, que estaria disposta a modificar suas atitudes, em busca de melhor atendê-los, o que revela, nessa situação, que se coaduna com o terceiro tipo de pedagogia de Skliar (2003).

3.5- Percepção do perfil dos alunos independentemente do contexto escolar

Os dados coletados sobre a percepção das professoras em relação à diversidade de perfis de seus alunos foram agrupados em dois grupos principais: quando os alunos foram considerados independentemente do contexto escolar e quando os alunos foram considerados dentro do contexto escolar. Após a apresentação desses dados, apresento uma análise relacionando-os ao referencial teórico.

Desse modo, de acordo com os dados, é possível analisar a percepção das professoras acerca da diversidade de perfil de seus alunos, a partir do atendimento que dão aos seus alunos, visto que satisfazem a condição enunciada por Santos em seu conceito de diversidade, quando diz que “não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca” (SANTOS, 2005, p. 26). Além disso, para analisar o tratamento dado às diferenças manifestadas pelos alunos, a seguir, utilizo os três tipos de pedagogia de Skliar (2003), também como referência, para classificar os tipos de percepção que afloraram a partir dos depoimentos e ações das professoras entrevistadas. Os demais autores citados oferecem referências complementares para a compreensão do contexto em que as diferenças são percebidas

Quando as professoras descrevem seus alunos sem levar em conta as relações e responsabilidades existentes dentro do contexto escolar, elas não vêem os alunos como problema e tendem a descrevê-los apenas como pessoas, levando em consideração suas características individuais e de grupo. Nessa linha de percepção, elas os percebem do geral para o particular, primeiro fazendo generalizações, depois descrevendo detalhes, progressivamente, de um modo linear. Da mesma maneira, elas descrevem mais nitidamente as características mais aparentes nos alunos e menos nitidamente aquelas mais subjetivas ou mais distanciadas de seu conhecimento ou testemunho.

Nessa linha de percepção, em relação às percepções das características mais aparentes de seus alunos, as professoras os classificam em três grupos principais: as crianças, os adolescentes e os adultos. Depois, em cada uma dessas categorias, elas reconhecem subgrupos, primeiro em relação às próprias faixas etárias, depois em relação às demais características mais aparentes, como etnia, personalidade e comportamento em sala de aula. A partir desse ponto, quando começam a descrever personalidades, comportamentos e demais características sócio-econômico-culturais de seus alunos, apesar de continuarem a descrever mais diferenças dentro de diferenças, demonstram que não têm acesso a essas informações pelo fato de começarem a fazer presunções em substituição a relatos de testemunhos diretos.

De qualquer maneira, em relação ao fato das professoras perceberem seus alunos do geral para o particular, fazendo primeiro generalizações e depois especificações, descrevendo categorias e depois subcategorias, demonstram que essas suas atitudes podem ser analisadas pelo que diz Gaeta em relação à existência de “diferenças dentro das diferenças” (GAETA, 2003, p. 31), cuja exemplificação é detalhada por Pascal (2003, p. 90-91). De acordo com esses autores, à medida que o observador se aproxima do objeto de observação, mais detalhes percebe em relação ao que enfoca, de modo que o número de características novas sendo identificadas a cada momento tende ao infinito. Essas diferenças se manifestariam quer de eventuais subgrupos já identificados em relação a novos subgrupos de objetos de observação ou mesmo em relação a novas diferenças observadas em um mesmo objeto de observação considerado individualmente.

Reciprocamente, em relação às diferenças dentro das diferenças, também se pode dizer que, quanto mais o observador estiver afastado de seus objetos de observação, menos detalhes poderá perceber e tenderá a fazer generalizações, rotulações e categorizações de grupos maiores que contêm outros ainda não percebidos. Este é justamente o caso em que as

professoras se manifestam em relação às suas percepções, quando se referem às características menos aparentes de seus alunos.

Nessa linha de percepção, as professoras demonstram que levam em consideração o que supõem de seus alunos tanto quanto o que testemunham com relação a eles, visto que não interrompem seus discursos, quando não podem garantir a veracidade de suas afirmações, conscientemente. Ainda que demorem mais para fazer afirmações, sendo mais titubeantes e menos categóricas, as professoras não deixaram de apresentar seus posicionamentos quanto às características mais subjetivas de seus alunos, menos aparentes ou mais desconhecidas. Ou seja, as professoras, com relação às características menos aparentes de seus alunos demonstram ter um tipo de percepção mais baseada em suas próprias crenças e conceitos, tendendo a revelar nessa situação, portanto, mais as próprias características do que as deles.

Com relação às explicações relativas ao fato das professoras perceberem as características menos aparentes de seus alunos fornecendo respostas cada vez menos testemunhais e mais baseadas em suas crenças quando começam a descrever as personalidades deles, seus comportamentos, religiões, preferências musicais e demais características culturais, entendo que, de um lado, os referenciais teóricos podem fornecer elementos para sua análise, mas de outro, têm sua limitação, ainda que possam sugerir uma linha de explicação e de interpretação desses dados.

Quanto aos referenciais teóricos podem ser aplicados claramente à essa linha de percepção das professoras revelada em seus discursos, aponta-se as “diferenças dentro das diferenças” de Gaeta (2003, p. 31), exemplificadas por Pascal (2003) e do “mito da homogeneidade” de Gaeta (2003, p. 31), cujo significado é endossado por Sacristán (2003), Santos (2005) e também Skliar (2003). Unindo-se esses dois princípios, pode-se inferir que as diferenças seriam percebidas progressivamente desde um nível zero até um nível infinito, à medida que o observador se aproxime do objeto de observação. Mas, na situação inversa, quanto mais o observador estivesse afastado de seu objeto de observação, mais homogeneidades tenderia a descrever em suas percepções. Então, em um extremo, é possível inferir que, diante de nenhuma percepção de diferenças, haveria a homogeneidade total e no extremo oposto, diante da percepção de infinitas diferenças, haveria a heterogeneidade total.

Por outro lado, quanto mais as diferenças observadas forem de ordem sócio-econômico-cultural e com o progressivo afastamento do observador com relação aos seus objetos de observação, tanto mais estaria influenciado pelo mito da homogeneidade, no contexto que os referidos autores discutem, ou seja, o contexto escolar. Entretanto, nessa linha

de percepção, em que as professoras são observadas em suas descrições dos alunos de modo independente do contexto escolar, os referenciais teriam sua limitação para fornecer diretamente explicações. De qualquer maneira, de forma indireta, os mesmos referenciais podem ser utilizados para fornecer explicações, porque os referidos autores afirmam que as concepções dos professores em torno da idéia da homogeneidade de seus alunos no contexto escolar refletem estruturas existentes no contexto geral da sociedade, influenciando a percepção dos professores.

Portanto, é possível se inferir que as professoras entrevistadas, quando começam a fazer suposições e generalizações a respeito daquelas características sócio-econômico-culturais de seus alunos, sem garantir um ponto de vista de caráter testemunhal, tenderiam a fornecer respostas sob influência do mito da homogeneidade, tanto mais intensamente, quanto menos certas tivessem em suas afirmações.

3.6- Percepção do perfil dos alunos dentro do contexto escolar

Quando as professoras entrevistadas descrevem seus alunos levando em consideração as relações e responsabilidades existentes dentro do contexto escolar, elas manifestaram pontos de vista múltiplos, contraditórios, em relação à percepção de seus alunos, a depender de que referenciais estavam momentaneamente adotando em seus posicionamentos. Os referenciais em relação aos quais se manifestaram em seus discursos foram quatro: o aluno, os programas, a escola e elas próprias. Dependendo de cada um desses referenciais, as professoras manifestaram pontos de vista diferentes em relação ao que consideram como problema e a que ou a quem atribuem responsabilidades na condução dos processos de aprendizagem dos alunos, com diferentes posicionamentos em relação ao atendimento deles e na consideração de suas diferenças individuais ou dos grupos que integram.

3.6.1- A percepção das professoras tendo os alunos como referência

Em relação aos posicionamentos das professoras quando consideram seus alunos como referência, observa-se que tendem a ser solidárias com eles, com suas dificuldades, levando em consideração suas potencialidades e diferenças individuais e procurando se adaptar a elas

no atendimento de seus alunos. Nessa situação, elas tendem a ver como problema os programas e também as regras da escola, procurando criar alternativas no atendimento de seus alunos de modo a contornar as limitações impostas por essas duas estruturas, assumindo as responsabilidades pela condução dos processos de desenvolvimento deles.

A principal alternativa que oferecem nas propostas de atendimento de seus alunos é a flexibilização dos conteúdos dos programas segundo o ritmo de aproveitamento individual de cada um. Se esse ritmo for mais rápido do que os programas prevêem, elas antecipam seus conteúdos. Caso contrário, elas apresentam uma quantidade menor de conteúdos ao alunos, a cada semestre. Isso implica também em flexibilizações nos critérios de avaliação dos alunos nas provas bimestrais com banca, em que têm sido admitidas, ainda que de forma não oficial e não completamente assumida pelas professoras, tal que os alunos podem ser aprovados sem que tenham cumprido completamente os conteúdos previstos do programa, entendendo que isso seria aceitável, de acordo com o ritmo da fase de desenvolvimento típica e aceitável para cada aluno. Essa atitude das professoras também reflete a preocupação delas com o risco que os alunos correm em relação a perderem a vaga na escola, quando são reprovados seguidamente. Entretanto, quando o ritmo do aluno está acima do programa, o que é discutido no próximo item adiante, as professoras tendem a evitar que essa situação transpareça nas provas de banca.

Por outro lado, as professoras também procuraram oficializar diferentes trajetórias dos programas de curso de violoncelo voltadas a atender as faixas etárias das crianças, adolescentes e adultos, de acordo com o ritmo típico de cada uma. No entendimento delas, as trajetórias mais longas, em que se proporia uma menor quantidade semestral de conteúdos para os alunos seria a das crianças e a dos adultos mais velhos. A trajetória mais compacta seria a dos adolescentes e jovens adultos. Além desses projetos, as professoras também tentaram oficializar um curso especial para o atendimento de adultos mais velhos, com mais de quarenta, cinquenta anos e aqueles da terceira idade, em que seus interesses estivessem sendo mais considerados.

Finalmente, também é possível afirmar que as professoras são receptivas aos interesses dos alunos, quando trazem músicas da preferência deles, quer sejam populares, sacras ou mesmo pertencentes ao programa, só que referentes a uma parte mais avançada dele.

Em todas essas situações, as professoras manifestam posturas que podem ser alinhadas com o terceiro tipo de pedagogia de Skliar, ou seja, “a pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente” (SKLIAR, 2003, p. 209), devido ao fato de que procuram

transformar a si próprias no atendimento de seus alunos, aceitando-os como são e estão sendo em suas características e diferenças percebidas por elas.

3.6.2- A percepção das professoras tendo os programas como referência

Quando as professoras têm os programas como referência, passam a perceber a diversidade de perfil de seus alunos de modo diferente, pelo que pode apreender de suas atitudes em relação a eles. Por exemplo, mesmo que o aluno esteja se desenvolvendo em sala de aula em um ritmo acima do previsto pelo programa, elas tendem a não levar esse caso para ser avaliado nas provas de banca, preferindo sugerir a esse aluno que faça um teste de renivelamento, o que não acontece com frequência. O mais comum é recomendarem àqueles que estão com rendimento acima do previsto no programa que façam provas pró-forma, de acordo com o que está previsto no programa para o semestre em que estão. Ou seja, preferem que não seja revelado em público o que diariamente fazem em sala de aula. Também é possível inferir, a partir dessas atitudes das professoras, que nessa situação não assumem responsabilidades pelo que os alunos realmente são e estão sendo, ao recomendar-lhes que se ajustem ao que os programas prevêm que sejam. Nesse caso, por terem os programas como referência, demonstram por suas atitudes, não aceitarem as diferenças percebidas em seus alunos, atitudes cujo significado se coadunam com o segundo tipo de pedagogia de Skliar, “a pedagogia do outro como hóspede de nossa mesmidade hostil” (SKLIAR, 2003, p. 208), cujos princípios são os mesmos do primeiro tipo de pedagogia de Skliar, “a pedagogia do outro que deve ser apagado” (SKLIAR, 2003, p. 200), isto é, “está mal ser aquilo que se é ou que se esta sendo” e “está bem ser aquilo que não se é ou não se está sendo e não se poderá – ou terá vontade de – ser” (SKLIAR, 2003, p. 202-203). Entretanto, no segundo tipo de pedagogia de Skliar, admite-se na escola o aluno em suas diferenças, mas, progressivamente, busca-se fazer com que ele se enquadre oficialmente ao que os professores lhes recomendam, tendo a si próprias como modelos. De qualquer maneira, tanto no primeiro quanto no segundo tipos de pedagogia de Skliar, busca-se transformar o aluno (o outro) e não o professor (o mesmo), com o objetivo de que venham a se igualar.

Uma outra situação apontada no discurso das professoras que se coaduna com o segundo tipo de pedagogia de Skliar é quando dizem que, na admissão dos alunos na escola e no níveis iniciais da aprendizagem dos alunos, no programa do básico, se deve aceitar todos

os tipos de alunos, sem restrição, visto a escola ser inclusiva. Entretanto, de modo progressivo, principalmente no programa do curso técnico, dizem que se deveria exigir dos alunos que cumpram o programa, para que adquiram a formação técnica exigida pelo programa.

Por outro lado, as professoras também manifestam eventualmente a opinião de que todos os alunos podem cumprir os programas, desde que o queiram fazer e estudem devidamente, independentemente de quem sejam, de suas dificuldades ou preferências. Então, a partir desse posicionamento das professoras, faço a inferência de que esse referido “querer” signifique querer o que está nos programas e o que as professoras recomendam, o que implica em uma sugestão de transformação dos alunos de modo que venham a ser alguém semelhante ou de preferência, igual ao que as próprias professoras são. Isso se coaduna com o primeiro tipo de pedagogia de Skliar, porque se trata de uma situação em que elas, de modo tácito, esperam que os alunos, espontaneamente, venham a buscar o que os professores têm para oferecer. Nessa situação, claramente, elas atribuem ao aluno a responsabilidade de buscar o conhecimento que lhes é disponibilizado por meio delas.

Outro exemplo em que pude observar a atitude das professoras de fazer com que os alunos se submetam aos programas, trata da situação em que afirmam que seus conteúdos não são suficientes, nem exatamente adequados para formar alunos preparados para ingressar no mercado de trabalho, apesar de estarem em uma escola profissionalizante. Observei que nessa situação as professoras se isentam de responsabilidade em relação aos conteúdos dos programas, apesar de serem as próprias autoras deles. Esse é um caso em que é possível observar a influência da cultura autorizada hegemônica não só a se manifestar na formação dos alunos, mas também a conferir legitimidade aos conteúdos dos programas, apesar das professoras reconhecerem parcialmente a sua falta de pertinência em relação às necessidades de formação profissional dos alunos. Elas afirmam que os alunos deveriam saber improvisar, ler cifras, estudando também o repertório de música popular, de música sacra e de orquestra, além do repertório tradicional erudito do violoncelo, mais voltado para a formação de um recitalista ou de um solista. **Elas afirmam, mas você viu isso em suas aulas?** Além disso, acrescentam que nem elas próprias estudaram desse modo, motivo pelo qual justificam a ausência dessas habilidades e competências em suas próprias formações como instrumentistas.

No que concerne a essas insatisfações das professoras, partindo dos dados que afloraram de seus depoimentos, fiz a inferência de que eles revelam como os princípios do

segundo tipo de pedagogia de Skliar (2003) se reproduzem nas escolas, porque, justamente, eles evidenciam que elas teriam sido submetidas também, no passado, no período de suas formações, a processos de domesticações e hospedagens hostis, típicos do segundo tipo de pedagogia de Skliar.

3.6.3- A percepção das professoras tendo a escola como referência

Quando as professoras manifestam ter a escola como referência, de um lado, elas demonstram ser solidárias com os alunos em suas características, dificuldades, e diferenças específicas, preocupando-se com o destino deles em relação às regras de exclusão vigentes. Mas, de outro lado, ainda que sob protesto, acabam cedendo às exigências dessas mesmas regras administrativas, como que admitindo que não têm ascensão sobre elas.

Então, é possível inferir a partir dessa situação, que as regras oficiais de exclusão da escola também funcionam como meio de fazer com que o segundo tipo de pedagogia de Skliar seja imposto aos alunos, ainda que eventualmente as professoras desejassem agir diferentemente, ou seja, de acordo com o terceiro tipo de pedagogia de Skliar (2003), vindo a atender seus alunos segundo com suas necessidades, modificando programas oficialmente e criando novos cursos.

Nessa situação, ao se eximirem parcialmente de responsabilidades em relação à condução de seus alunos diante das regras de exclusão da escola, as professoras demonstram que não têm autonomia para atendê-los de acordo com o que desejam, mas também que suas atitudes, ainda que contra sua vontade, se coadunam com o segundo tipo de pedagogia de Skliar. Desse modo, por suas atitudes parcialmente passivas, as professoras fornecem evidências de que elas próprias funcionariam como instrumentos da administração da escola no processo de domesticação e hospedagem hostil de seus alunos. Então, mais uma vez, assim como na situação em que os programas são considerados como referência, observei evidências de como os princípios do segundo tipo de pedagogia de Skliar se reproduzem na escola, parcialmente à revelia do que as professoras desejariam implementar, de acordo com seus projetos pedagógicos. Ou seja, de acordo com o discurso das professoras, há evidências de que, pelo menos parcialmente, elas pensam de uma maneira e agem de outra, ainda que seja contra a sua vontade, sob pressão das regras da escola.

3.6.4- A percepção das professoras tendo a si próprias como referência

Quando as professoras têm a si próprias como referência, também demonstram ser solidárias a seus alunos, quer em relação às situações que vivenciam, quer em relação aos programas ou às regras da escola, evidenciando que se sensibilizam com suas dificuldades e diferenças individuais. Nessa situação, tendem a se colocar no lugar dos alunos e assim, demonstram aceitar o modo que eles são e estão sendo, o que denota que, na situação em que têm a si mesmas como referência, suas atitudes se coadunam mais com o terceiro tipo de pedagogia de Skliar (2003), inclusive por chamarem, mais uma vez para si as responsabilidades com relação ao atendimento de seus alunos, evidenciando intenções de se adaptarem a eles.

3.7- Discussão sobre as ações das professoras

As professoras, em relação às suas ações em sala de aula, demonstraram ter atitudes que se coadunam principalmente com o segundo tipo de pedagogia de Skliar (2003), porque tentaram promover o desenvolvimento de seus alunos segundo o modelo que elas mesmas representam como instrumentistas. Por meio de suas atitudes, demonstraram ter a intenção de fazer com que seus alunos viessem a reproduzir o que se estava propondo a eles, quer diretamente por elas, quer por meio do que estivesse previsto no programa. Entretanto, nenhuma das três professoras, nem sequer momentaneamente, demonstrou qualquer tipo de postura que não fosse absolutamente afável e respeitosa para com seus alunos, no trato pessoal. Inclusive, seus alunos demonstraram, reciprocamente, ter a mesma afeição por elas e pelo trabalho delas, alguns tendo inclusive deixado transparecer, ao se despedirem, que as respectivas aulas tinham passado rápido demais e acabado muito cedo.

Em relação a se adaptar aos alunos, duas delas, ou seja, as professoras Vera e Dora, variaram a metodologia segundo o perfil de seus alunos, na tentativa de facilitar a execução do que se lhes estava propondo, com reação favorável da parte deles. Isso significa que elas ministraram aulas diferentes para alunos diferentes, segundo suas diferenças de perfil, ainda que os estivessem conduzindo, de uma forma ou de outra, ao que estivesse previsto no programa. Isso evidencia em parte, tentativas das professoras de modificarem a si ao invés de modificarem seus alunos, o que indicaria, em determinados momentos, que assumem atitudes que se coadunariam mais com o terceiro tipo de pedagogia de Skliar do que com o segundo.

Por outro lado, a professora Mira, em suas atitudes em sala de aula, não variou sua maneira de atender seus alunos, tendo ministrado aulas bastante iguais a alunos evidentemente diferentes, quer em idade, quer em níveis de habilidade, personalidade ou comportamento. De qualquer maneira, a professora Mira em nenhum momento transpareceu ter a expectativa de que os alunos espontaneamente buscassem o que ela lhes tinha a propor, o que descarta que suas atitudes se coadunassem com o primeiro tipo de pedagogia de Skliar (2003).

Entretanto, como um todo, visto o processo geral de atendimento de seus alunos, inclusive considerando todas as afabilidades das professoras e eventuais tentativas de aproximação delas em relação ao perfil específico deles, não pude inferir nada diferente da predominância do segundo tipo de pedagogia de Skliar, “a pedagogia do outro como hóspede de nossa mesmidade hostil” (SKLIAR, 2003, p. 208) em relação às atitudes das três professoras em sala de aula. Nem a empatia que estabeleceram nas relações com seus alunos, nem as adequações metodológicas que buscaram promover no atendimento deles podem ser assumidas como garantia de que estivessem evitando que venham a deixar de ser o que são e estão sendo, para ser outra coisa que não são e que não decidiram vir a ser.

Comparando a quantidade de dados obtidos a partir dos discursos das professoras em relação aos que foram obtidos a partir das observações de suas ações em sala de aula, inequivocamente, constatei que a quantidade de dados coletados a partir de seus discursos supera enormemente a quantidade de dados coletados a partir de suas ações. Entretanto, pela qualidade dos dados coletados em ambas as fontes, não posso dizer que houve maior influência de seus discursos na condução desta análise. Os poucos dados disponíveis coletados a partir das ações das professoras em sala de aula, foram significativos o suficiente para se equilibrarem em qualidade aos coletados em maior quantidade a partir de seus discursos. Talvez, para virem a se equilibrar também em quantidade, eu devesse ter observado um número muitíssimo maior de aulas de cada professora. Entretanto, nesta pesquisa, não tive o propósito, nem de levantar dados em quantidade, nem de analisá-los por algum método quantitativo, tendo sido casual essa disparidade quantitativa, no que não prejudicou a linha de análise adotada.

De qualquer maneira, as observações foram tão significativas em termos qualitativos que, de um lado, reforçaram a minha decisão de buscar mais detalhes na segunda série de entrevistas, como relatei no capítulo metodológico. De outro, deixaram **absolutamente mais** claro quais eram as atitudes predominantes das professoras em sala de aula ainda que cada uma delas tivesse suas especificidades. Ou seja, nas duas observações das aulas de cada

professora, foi possível observar, pelo modelo de suas aulas, que se alinhavam predominantemente ao terceiro tipo de pedagogia de Skliar (2003), ainda que cada uma agisse a seu modo.

Por último, pude perceber as diferenças de natureza que o discurso e ações das professoras têm. As aulas, como fonte de dados, se assemelharam mais a um recorte instantâneo do contexto em que as professoras se inserem, estando despidas de seus pontos de vista. Seus discursos, ao contrário, apresentaram dados mais dinâmicos, mas carregados de seus respectivos pontos de vista e interpretações do contexto em que se inserem.

4 - Conclusões

Em relação ao que pude constatar a respeito da problemática e do problema enfocados no contexto desta pesquisa a partir da análise dos dados coletados, observei que ambos foram confirmados no discurso e ações das professoras entrevistadas. Quanto à problemática, as professoras Vera, Dora e Mira fizeram afirmações que se referem ao fato de que os programas planejados em grupo e definidos formalmente, inclusive com conteúdos compilados em encadernações classificadas por nível, não estavam sendo seguidos em sala de aula, ao mesmo tempo em que sofriam modificações ao serem aplicados aos alunos. Quanto ao problema de pesquisa, de acordo com os discursos e observações de aulas das três professoras, foi possível observar que elas procuraram cumprir o mesmo programa estabelecido oficialmente, ainda que flexibilizado, de modo igual para todos os alunos em termos de seus conteúdos, ainda que seus alunos não conseguissem cumpri-lo de modo equânime. Essa aparente contradição pode ser explicada pela pesquisa, com a constatação que a percepção das professoras muda de acordo com as referências que elas têm para perceber e lidar com os alunos. Se a referência é o programa e as exigências da escola, os alunos tendem a ser percebidos como dois grandes grupos: aqueles que cumprem e os que não cumprem o programa. Nesse contexto, razões para os alunos que não cumprem geralmente recaem sobre eles mesmos: não sabem o que querem, não têm tempo, não tem motivação, não estudam, etc.

De modo contrário, quando a referência é o próprio aluno e as experiências anteriores das professoras como alunas, a tendência é perceber cada aluno como um indivíduo com necessidades e possibilidades particulares. Nesse contexto, o programa se torna quase um “vilão” e muitas vezes, a escola também, por não atenderem às necessidades dos alunos. Mas, diante dos alunos, as professoras são compreensivas e solidárias às suas particularidades e tentam, de forma e maneiras diferentes, remediar o problema do não cumprimento do programa, oferecendo-lhes materiais e procedimentos alternativos.

Essa contradição, observada no discurso das professoras, a saber, quanto a serem as mesmas que propõem um programa, ao mesmo tempo em que criticam suas inadequações, pode ser entendida a partir do que têm como referência ao decidirem por um determinado programa. Quando se reúnem para decidirem por um programa, longe do aluno, têm como referência o que chamo de “aluno ideal”, esquecendo-se até mesmo do que não funcionou para elas na condição de alunas. Por outro lado, na proximidade com o aluno, a que chamo de

“aluno real”, elas percebem os limites do programa para cada um de seus alunos, tendendo a se solidarizar com eles e a buscar formas de contornar essa situação de inadequação dos programas.

Com relação ao objetivo de investigar a percepção dos professores de violoncelo acerca da diversidade de perfil de seus alunos e às perguntas estabelecidas para o desenvolvimento desta pesquisa, pude concluir que:

Na busca de saber até que ponto e como os professores percebem as diferenças em seus alunos, é possível dizer que as três professoras os percebem dependendo da distância que estão daqueles que observam e descrevem. Essa distância pode não ser apenas física, mas, como metaforicamente sugere Pascal (2003), em sua descrição de diversidade, esse distanciamento pode ser entendido de forma ampla. Então, no contexto considerado, esse afastamento depende do modo como as professoras enfocam seus alunos no momento em que descrevem suas diferenças de perfil, o que implica também em variações no atendimento que dão a eles. Então, a partir disso, constatei que as professoras tendem a fazer tanto mais generalizações e idealizações na descrição da diversidade de perfil de seus alunos quanto mais afastados do foco de suas atenções estiverem os alunos reais que têm em suas classes do momento, podendo ocorrer inclusive contradições em suas respostas em relação às percepções que têm de suas diversidades de perfis, a depender do modo como estejam sendo enfocados. Assim, em relação à posição em que as professoras se colocam em relação aos alunos, quanto maior for o distanciamento entre eles, mais as professoras tenderão a atribuir-lhes características idealizadas e quanto menor for esse distanciamento, mais tenderão a considerá-los de acordo com suas características reais.

Considerando o conceito adotado de percepção da diversidade de Santos, segundo o qual a percepção da diversidade é evidenciada pelo tratamento dado às diferenças que, aliás, se diferem infinitamente (SANTOS, 2005), constatei que a percepção das professoras, com relação à diversidade de perfil de seus alunos, varia também caso estejam eles sendo considerados ou não em relação ao contexto escolar. Quando descrevem a diversidade de perfil de seus alunos sem enfocá-los como inseridos no contexto escolar, as professoras, segundo seu discurso, tendem a atendê-los levando em consideração suas diferenças de perfil e a perceber as diferenças dentro das diferenças, a que se refere Gaeta (2003). Enfocando suas características mais aparentes, como faixa etária, escolaridade, procedência, comportamento em sala de aula, descrevem seus alunos do geral para o particular, primeiro descrevendo-os em grupos, depois em sub-grupos e finalmente como indivíduos. E, ao enfocarem

características menos aparentes em seus alunos, como personalidade, cultura do meio de origem e experiências, as professoras, quanto menos tinham conhecimento testemunhal direto delas, tanto mais generalizações e suposições fizeram.

Por outro lado, quando consideram seus alunos como inseridos no contexto escolar, segundo seu discurso, tendem a atendê-los de maneiras diversificadas, percebendo-os igualmente de maneiras diferentes e inclusive, contraditórias. Ao adotar enfoques que tendem a afastá-las progressivamente da observação de seus alunos reais, passam a atendê-los mais de acordo com as generalizações que fazem deles, idealizando-os, cada vez mais sendo influenciadas pelo mito da homogeneidade (GAETA, 2003). De modo oposto, ao adotarem enfoques que as permitem observar seus alunos mais proximamente de suas características reais, tendem a atendê-los segundo suas diferenças individuais.

Com relação às contradições que as professoras manifestam na percepção da diversidade de perfil de seus alunos dentro do contexto escolar, constatei que variam segundo os referenciais que momentaneamente estejam adotando para descrevê-los. Ou seja, é possível se supor que esses referenciais venham a posicioná-las em diferentes distâncias em relação a seus alunos reais, metaforicamente falando, ora afastando-as deles, ora aproximando-as. Detectei, em seus discursos, que as professoras percebem de modo diferente a diversidade de perfil de seus alunos dentro do contexto escolar, dependendo do referencial que, momentânea e alternadamente, estejam assumindo. A saber, eles são em número de quatro: os alunos, elas mesmas como professoras, os programas e a escola.

Quando têm como referencial seus alunos e a elas próprias, tendem a perceber seus alunos de modo mais aproximado de suas características reais. Tendem também a ser solidárias para com eles e a prestar-lhes atendimento segundo suas diferenças individuais, chamando para si as responsabilidades em relação ao desenvolvimento deles. Nessa situação, também tendem a assumir maiores responsabilidades em relação ao atendimento de seus alunos e a eleger os programas e a escola como problemas. Por outro lado, quando têm como referencial os programas e a escola, as mesmas professoras tendem a perceber seus alunos de modo a idealizá-los, deixando de considerar sua heterogeneidade e passando a levar em consideração as generalizações que fazem em relação a eles, sugerindo atendimentos iguais para todos e aceitando, mais fácil e passivamente, as regras de exclusão da escola que são baseadas na avaliação do aluno segundo o cumprimento dos programas. De acordo com esse posicionamento, tendem a atribuir aos alunos a responsabilidade com relação ao seu próprio desenvolvimento, além de elegê-los como problema quando não vêm a ser bem sucedidos.

Devido ao distanciamento do foco de sua atenção com relação aos seus alunos reais atuais, é também possível dizer que somente um tipo de generalização, influenciada pelo mito da homogeneidade, começa a predominar em suas observações de diferenças, quanto mais idealizadas forem as descrições que façam de seus alunos. Quanto mais idealizações as professoras manifestam ao descrever o perfil de seus alunos, mais assumem a crença de que é legítimo atendê-los da mesma maneira, com o mesmo programa, com as mesmas técnicas de ensino, avaliando-os segundo o que os programas prevêem, ainda que saibam da existência de suas diferenças específicas e que sejam as próprias autoras dos programas.

Quando a referência é o programa, praticamente não há percepção de diversidade por parte das professoras, separando seus alunos em apenas dois grandes grupos – os que dão conta do programa e os que não dão conta dele. Ou melhor, a percepção das muitas diferenças dos alunos se apaga quando a referência é o programa a ser cumprido. Em relação ao conceito de percepção de diversidade de Santos (2005, p. 26), “não lidar com as diferenças é não perceber a diversidade que nos cerca”, quando a referência é o programa, não se lida com as diferenças, pois elas, simplesmente não são percebidas como tal. Dessa forma, as professoras talvez só viessem a saber como lidar com essas diferenças quando as peculiaridades dos alunos fossem percebidas por elas, mesmo em relação ao programa ou apesar do programa, ou ainda, quando o programa não fizesse tanto sentido para elas.

Em relação aos tipos de alternativas que as professoras oferecem aos alunos, porque e para que, elas manifestam, em seus depoimentos, a necessidade de virem a modificar os programas, diversificando-os, de modo que possam vir a atender seus alunos mais adequadamente, segundo suas diferenças de perfil, apesar de reconhecerem que todo aluno precisaria estudar e que esse seria um requisito essencial para o sucesso de sua aprendizagem no instrumento e conseqüentemente, para o cumprimento dos programas. As três professoras manifestaram em seus depoimentos que eles deveriam ser flexibilizados, tanto em conteúdos quanto em duração, de acordo com as diferenças de faixas etárias que percebem nos perfis de seus alunos, correspondentes a crianças, pré-adolescentes, adolescentes, adultos jovens e adultos mais velhos, além daqueles da terceira idade.

Entretanto, somente há a clara indicação delas quanto à flexibilização dos programas em relação à sua duração, devendo ser mais alongados os programas das crianças e dos adultos mais velhos. Entretanto, as três professoras sugeriram, também, que os adultos deveriam ser atendidos por todo um currículo diferenciado com disciplinas de sensibilização musical e convívio social de acordo com seus interesses.

Quanto à modificação de conteúdos, predominantemente constituídos de música erudita, apenas disseram que são tradicionais e voltados à formação de um solista ou recitalista, ainda que de modo insuficiente, mas que poderiam contemplar outros repertórios, possibilitando a formação de músicos violoncelistas que soubessem interpretar além da música erudita, também a música popular, a evangélica, preparando-os inclusive para trabalhar em eventos ou igrejas em atividades de música de câmara e orquestra.

Ainda quanto às flexibilizações, as professoras também disseram que usam de tolerância nas avaliações com banca feitas pelos alunos, sendo permitido a eles ser aprovados devendo conteúdos. Entretanto, de modo diferente, as professoras disseram em seus depoimentos que os conteúdos que são adiantados aos seus alunos não são executados oficialmente diante do grupo de professoras, na ocasião dessas provas. Ao contrário, os alunos que se adiantam apenas apresentam em suas provas o que está previsto nos programas. A partir disso, faço a inferência de que o grupo de professoras, durante as provas, está mais afeito a aceitar atrasos do que adiantamentos de seus alunos em relação aos programas. Essa é, portanto, mais uma postura que as professoras atuam em desconsideração às diferenças reais que percebem seus alunos. Observei que as posturas das professoras são ainda muito tímidas e temerárias em relação a virem a assumir, oficialmente, os atendimentos que julgam adequados aos seus alunos, levando em consideração as diferenças percebidas em seus respectivos perfis. Essa seria uma insegurança detectada nas posturas das professoras em relação a revelarem e oficializarem suas práticas diante do grupo. Por outro lado, essa postura revela que os programas ainda são considerados no grupo de professoras como o referencial predominantemente aceito, autorizado em todo o processo de atendimento dos alunos e em sua avaliação, representando também o que seria possível fazer em nível máximo, não havendo oficialmente, pois, expectativas de sua superação, permanecendo como modelo. Isso pode ser entendido, também, a partir da consideração do mito da homogeneidade, no que se refere à influência da cultura autorizada, hegemônica e pertencente às classes dominantes, sobre os programas escolares. Portanto, observei que o atendimento dos alunos de violoncelo esbarra em uma condição limitante que ainda não foi superada ou pelo menos questionada efetivamente. Trata-se, justamente, dos programas de curso de violoncelo que ainda tendem a permanecer inabordáveis em suas concepções, objetivos, formas, duração, conteúdos e aplicações.

Neste ponto, é oportuno ressaltar, em relação à problemática enfocada, que supostamente, o motivo que faz com que os programas, reelaborados de tanto em tanto pelos

professores de violoncelo da escola, não se adaptam bem a todos os seus alunos, se deve ao provável distanciamento dos professores em relação aos seus alunos reais, no momento em que estão planejando um novo programa para eles. Ou seja, os programas que têm sido substituídos sucessivamente, muito provavelmente são bastante influenciados em suas concepções pelo mito da homogeneidade, por estarem voltados a atender um perfil idealizado de aluno e não os perfis dos alunos reais da escola. **Ótimo.**

Quanto às concepções e entendimentos das professoras em relação ao que seja “diversidade” de alunos, faço a inferência, a partir dos depoimentos delas, de que a diversidade está relacionada ao que elas associam por anteposição ao termo heterogeneidade em relação ao perfil de seus alunos. Souberam descrever tais perfis segundo variados aspectos, enfatizando a existência de diferenças de faixa etária, de etnia, gênero, religião, naturalidade, procedência, local de residência, nível de instrução, profissão, renda, acesso a condições materiais, expectativas, objetivos de estudo, preferências musicais, experiência musical, níveis de habilidade, tempo livre para estudos, entendimento do estudo da música como entretenimento ou estudo da música visando formação profissional, dentre outras diferenças sócio-econômico-culturais. Portanto, é possível afirmar que as professoras consideram a diversidade como algo relacionado à percepção de diferenças, o que, por esse fator, satisfaz em parte o conceito de percepção de diversidade de Santos (2005). Entretanto, quanto a levarem em consideração essas percepções no atendimento de seus alunos, o que seria a segunda condição necessária enunciada no conceito de percepção de diversidade de Santos (2005), não é possível afirmar o mesmo, ainda que se considere que há limites na autonomia delas dentro da instituição escola, quanto a poderem realizar a contento os seus projetos de atendimento de seus alunos.

Tendo as três professoras demonstrado, por meio de seus discursos e ações em salas de aula, que não têm levado em consideração todas as diferenças que percebem em seus alunos no atendimento dos mesmos, constatei que, em suas atitudes, predominaram os princípios do segundo tipo de pedagogia de Skliar (2003), a pedagogia do outro como hóspede de nossa mesmidade hostil. Entretanto, de maneira pouco freqüente, é possível também constatar, a partir de seus discursos, a presença do primeiro tipo de pedagogia de Skliar (2003), a pedagogia do outro que deve ser apagado, quando as professoras dizem que os alunos, para atingirem seus objetivos, precisam “querer” e “saber querer”.

Por outro lado, os princípios defendidos por Santos (2005), que se coadunam mais com o terceiro tipo de pedagogia de Skliar (2003), apesar de não terem sido constatados de

fato, de modo claro, nos discursos e ações das professoras, de qualquer maneira se fizeram presentes em seus depoimentos, quando se manifestaram em relação a seus desejos e projetos de melhor atender os alunos segundo sua diversidade de perfil. Evidência disso é que foi bastante clamada por elas a necessidade de ousarem mais, para virem a conseguir atender melhor seus alunos, diante das tentativas já vivenciadas e dos impedimentos colocados pela escola.

Então, dessa maneira, observei que seria necessário atender ao apelo de Santos quando diz que “precisamos ousar, investindo na formação permanente e sistemática dos professores”, porque “é preciso pensar a educação segundo referências que lhe abram novas perspectivas, fazendo com que os serviços educacionais prestados pela escola sejam transformadores, e não apenas adaptativos” (SANTOS, 2005, p. 58), do contrário não haveria quaisquer chances de ação em relação à possibilidade de se vir a vivenciar a referida pedagogia do outro que volta e reverbera permanentemente, diante das previsões que Skliar faz sobre as reais dificuldades de sua implantação, pois essa é “uma pedagogia que talvez não tenha existido nunca, e que talvez nunca vá existir” (SKLIAR, 2003, p. 209).

Finalmente, sugiro para o prosseguimento desta linha de pesquisa, que se possa investigar mais detalhadamente as diferenças de perfil dos alunos de violoncelo dessa escola, para a melhoria de seu atendimento, a partir do conhecimento de suas expectativas, interesses no estudo e formação profissional na área da música. Por outro lado, seria necessário se entender melhor quais são as razões e os fatores que levam os professores a ter múltiplos referenciais a influenciar-lhes as percepções acerca da diversidade de perfil de seus alunos e o atendimento que lhes dão no contexto escolar. Além dessas sugestões de pesquisa, também se poderia buscar investigar o que os professores entendem como programa, para que e por quê.

Referências:

ALCUDIA, Rosa (org). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Editora Artimed, 2002.

ALMEIDA, Critiane Maria de Galdino. **Formação dos professores de música para uma sociedade multicultural**. XV Encontro Anual da ABEM. João Pessoa: Anais, 2006a, p. 392-400.

_____. **O Multiculturalismo nas políticas públicas para a cultura, artes e música: a educação musical intercultural**. Brasília: XVI Congresso da ANPPOM, 2006b.

_____. **Diversidade e formação do professor: concepções de licenciandos em música**. XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME, na América Latian, 2007.

_____. **“A música é uma isca... uma ferramenta de resgate da cidadania.” – Atividades e funções da música em oficinas de música**. Belo Horizonte: XIV Encontro Anual da ABEM, 2005.

ÁLVARES, Thelma Sydenstricker. **Educação musical: integrando a diversidade**. Rio de Janeiro: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, 2004.

(AQUINO, Júli Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998)

ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo Summus Editorial, 2006.

ARROYO, Margarete. **Adolescentes e música popular; recorte de uma revisão bibliográfica**. Rio de Janeiro: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, 2004.

BRAGA, Reginaldo Gil. **Subsídios para a elaboração e um currículo significativo de educação musical**. Rio de Janeiro: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, 2004.

BRANT, Leonardo (org). **Diversidade cultura, globalização e culturas locais: dimensões, feitos e perspectivas**. São Paulo: Escrituras Editora, Instituto Pensarte, 2005.

BRITO, Teca Alencar de. **‘Música para todo lado’ – educando para a diversidade**. Florianópolis: Revista da ABEM: Anais XII Encontro Anual da ABEM I colóquio do NEM, 2003a.

CÂMARA DOS DEPUTADOS – Comissão de Educação e Cultura. **A diversidade cultural**. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2006.

CANDAU, Vera Maria (org). **Somos tod@s idaus? Escola, discriminação e educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CRUZ, José, Luis Vianna da (org). **Brasil, o desafio da diversidade: experiências de desenvolvimento regional**. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional, 2005.

CUNHA, Helen Silveira Jardim. **Análise multicultural da proposta curricular para a área de educação musical de uma escola pública federal do Rio de Janeiro**. João Pessoa: XV Encontro Anual da ABEM, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FABRE, Michel. Existem saberes pedagógicos? In: **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar de (org). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GAETA, Maria Aparecida Junqueira Veiga. Identidades multiculturais em espaços escolares: dilemas entre o reconhecido e o vivido. In: GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (org.). **Educação escolar identidade e diversidade**. Florianópolis: Insular, 2003.

GARCIA, Eda do Carmo Pereira. **Música & ações sociais: experiências em Cuiabá – MT**. Rio de Janeiro: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, 2004.

GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. **Educação escolar, identidade e diversidade**. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2003.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**, 3ª Edição. Campinas: Alínea Editora, 2003.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade, bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artemed Editora, 2002.

GROSSI, Cristina. **A formação e o mercado de trabalho para o estudante de música no distrito federal**. Rio de Janeiro: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, 2004.

_____. **Formação superior e mundo do trabalho em música no distrito federal – uma perspectiva docente**. Rio de Janeiro: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, 2004.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de (org). **Diversidade, cultura e educação, olhares cruzados**. São Paulo: Editora Biruta, 2003.

JACKSON, Jesse; NYERERE, Julius K.; HORTA, José Ramos. **Diversidade étnica e resistências nacionais**. Rio de Janeiro: Garamond, 1997.

JOLY, Maria Carolina Leme; SANCHEZ, Melina Fernandes; JOLY, Ilza Zenker Leme. **Musicalização para adultos: o início de uma experiência**. Rio de Janeiro: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, 2004.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber, manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora UFMB, Artmed, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MATTELART, Armand. **Diversidade cultura e mundialização**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MALHOTRA, Naresch K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 4ª Edição. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MCINTYRE, Ellen; ROSEGERY, Ann; GONZÁLEZ, Norma. **Classroom diversity, connecting curriculum to students' lives**. Portsmouth: Heinemann, 2001.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.

MONTANDON, Maria Isabel. **O imaginar-se e o ver-se: o uso do vídeo como ferramenta na formação de professores de música**. Rio de Janeiro: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, 2004.

MOURA, Risaelma de Jusus Arcanjo. **A relação entre música e cultura nas práticas de ensino e aprendizagem do violão**. João Pessoa: XV Encontro Anual da ABEM, 2006.

NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **Diversidade Étnica e resistências nacionais**. Brasília: Garamond/Codeplan, 1997.

NARITA, Flávia Motoyama. **Educação musical em um ambiente multicultural; qual o conhecimento válido?** Rio de Janeiro: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, 2004.

OCAÑA, Antônio M^a; JIMÉNEZ, Manuel Zafra. **Atenção à diversidade na educação de jovens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (orgs). **Da diversidade nós gostamos, já que toda unanimidade é burra**. In: Redes culturais, diversidade e educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PASCAL, Blaise. **Pensamentos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PENNA, Maura. **Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade**. Porto Alegre: Revista da ABEM, V. 13, 7-16, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada, das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Educação musical contemporânea e escolas de música: enfoques e tendências pedagógicas**. Florianópolis: Anais do XII Encontro Anual da ABEM, I Colóquio do NEM, 2003.

_____. **Transmissão musical informal: reflexões para as práticas de ensino e aprendizagem na música**. Rio de Janeiro: Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, 2004.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 2ª Edição. Lisboa: Gradiva, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: Alcudia, Rosa et AL. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Arteme, 2002.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SADER, Emir. Os dilemas da diversidade cultural. In: CÂMARA DOS DEPUTADOS – Comissão de Educação e Cultura. **A diversidade cultural**. Brasília: Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Publicações, 2006.

SANTOS, Carla Pereira dos. **Projetos sociais em educação musical: uma perspectiva para o ensino e aprendizagem da música**. Brasília: XVI Congresso da ANPPOM, 2006.

SANTOS, Maria Sirley dos. **Pedagogia da diversidade**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2003.

SILVA, Helena Lopes da. **Diversidade musical no espaço escolar: um estudo sobre práticas musicais de jovens no projeto “Escola Aberta para a Cidadania” em Porto Alegre**. Belo Horizonte: XIV Encontro Anual da ABEM, 2005.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: Lopes, A.C.; Macedo, E. (orgs.). **Currículo debates contemporâneos**. Perdizes: Cortez Editora, 2005.

_____. **Pedagogia (improvável da diferença). E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. (org). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

STAKE, Robert E. **Multiple case study analysis**. London: The Guilford Press, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa (org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TORRES GONZÁLEZ, José Antonio. **Educação e diversidade, bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

TRENT, Mary Alice; GRIZZLE, Trevor; SEHORN, Margaret; LANG, Andrew; ROGERS, Elsa. **Religion, culture, curriculum, and diversity in 21st century America**.

Plymouth, UK: University Press of America, Inc, 2007.

VIANNA, Gisele Garcia. **Coro infanto-juvenil: uma experiência pedagógica com as diversidades**. 2003

VOGEL, Arno (org). **Trabalhando com a diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais**. São Paulo: UNESP, 2000.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Diversidade intelectual e cultura política: abordagem gramsciana da pedagogia petista**. São Paulo: Annablume Editora, 2000.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. **Vivências musicais e folclore: um survey junto a alunos do Ensino Fundamental**. ABEM, 2003.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**, 3ª Edição. São Paulo: Bookman, 2005.

ANEXOS

Anexo 01 - Documentos de Apresentação do Pesquisador e de Endosso de Dados

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de pós-graduação em Educação Musical – Mestrado

Cara professora _____

Esta carta visa fazer-lhe um convite para participar de minha pesquisa de mestrado, desenvolvida no PPG/Mus - Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Música do Departamento de Música da UnB - Universidade de Brasília que trata da perspectiva de professores de instrumento em relação aos seus alunos e programas de ensino.

A sua participação constaria de duas entrevistas e, se possível, a permissão para observar uma prática de aula, para complementação de dados. A primeira entrevista e a observação da aula deverão ser realizadas entre os dias 20 e 28 de Setembro. A segunda entrevista, devolutiva, a ser realizada para conferência, correção e complementação dos dados coletados na primeira entrevista ocorrerá em data próxima a ser combinada. Para tanto, solicita-se permissão dos participantes para que as entrevistas sejam gravadas para posterior transcrição e análise de dados.

As duas entrevistas terão duração de cerca de 50 minutos no máximo e deverão ser realizadas de preferência em local público fora da escola.

Garantias são oferecidas aos entrevistados quanto ao sigilo e privacidade em relação ao tratamento dos dados pela utilização de pseudônimos. Além disso, garante-se que conteúdo completo das entrevistas não será divulgado. Garante-se também que os entrevistados terão a possibilidade de serem os primeiros a ter acesso aos dados transcritos, a ouvir as gravações realizadas e a conferir suas transcrições. Somente terão acesso completo aos dados coletados, além dos entrevistados, eu mesmo e minha Profa. Orientadora Dra. Maria Isabel Montandon. Garante-se também aos entrevistados a destruição completa das referidas gravações após o encerramento da pesquisa.

Contando com a sua colaboração e consentimento em relação às condições descritas acima, solicitamos sua permissão por escrito mediante assinatura no local especificado abaixo.

Cordialmente,

Brasília, ____ de setembro de 2007.

Mestrando Ataide de Mattos (matrícula 06/00938)

De acordo,

Universidade de Brasília
Instituto de Artes
Departamento de Música
Programa de pós-graduação em Educação Musical – Mestrado

Cara professora _____

Esta carta visa solicitar-lhe o endosso quanto à autenticidade das transcrições das entrevistas gravadas e das descrições das observações das aulas que foram elaboradas a partir das anotações feitas em sala de aula quando de sua participação de minha pesquisa de mestrado, desenvolvida no PPG/Mus - Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Música do Departamento de Música da UnB - Universidade de Brasília que trata da perspectiva de professores de instrumento em relação aos seus alunos e programas de ensino.

Solicito-lhe, igualmente o endosso quanto ao cumprimento das propostas das garantias que foram oferecidas aos entrevistados quanto ao sigilo e privacidade em relação ao tratamento dos dados pela utilização de pseudônimos nas transcrições de entrevistas e descrições de aulas.

Reforça-se, de qualquer maneira, a garantia de que o conteúdo completo das entrevistas não será divulgado, que somente terão acesso completo aos dados coletados, além dos entrevistados, eu mesmo e minha Profa. Orientadora Dra. Maria Isabel Montandon e que também assegura-se aos entrevistados a destruição completa das referidas gravações após o encerramento da pesquisa.

Contando com a sua colaboração e consentimento em relação às condições descritas acima, solicitamos seu endosso por escrito mediante assinatura no local especificado abaixo.

Cordialmente,

Brasília, ____ de setembro de 2007.

Mestrando Ataíde de Mattos (matrícula 06/00938)

De acordo,

Anexo 02 - Entrevista semi-estruturada – Primeiro roteiro de entrevista

Perguntas	Esquentamento (final da Introdução)	Pessoais/gerais: como foi a sua vinda para a EMB? Abordando inicialmente o tema: como é lecionar aqui na escola? Como vê sua profissão de professor na escola?
	Primeiro Bloco: Perfil dos Alunos	Segundo Bloco: Programas de Curso
Temáticas (focalizadoras)	Como são os seus alunos? Como é o perfil de seus alunos? Em que se diferenciam? Suas faixas etárias? Níveis de instrução? Como são seus rendimentos? Quais as necessidades deles? Seus interesses? O que querem? Que preocupações despertam? Como você está lidando com isso? Que dificuldades vê em trabalhar com alunos diferentes? Como se sente com isso? O que mudou nos perfis dos alunos desde que entrou na escola?	Como são os programas? O que você acha dos programas? Como você aplica os programas? O que tem dado certo? Dá certo com todos? Como vê a adequação dos programas em relação aos alunos? Que tipo de aluno cumpre os programas? Quem não cumpre? Por quê? O que sugere?
Hipotéticas	Se pudesse escolher alunos, o que buscaria neles?	Se o aluno não cumpre o programa, o que você faz? E se o aluno cumpre o programa muito rapidamente, o que você faz? Por quê? Como? E se a escola não tivesse que seguir um programa, como seria?
Devil's Advocate	Dizem que alunos que não se enquadram deveriam sair da escola. O que acha disso?	Dizem que adaptar programas aos alunos é maquiagem o fracasso escolar. O que acha disso?
Posição Ideal	Imagine um excelente aluno de violoncelo. Como seria?	Imagine um aluno que cumpriu todo o programa sem problemas. Como seria esse programa? O que ele fez?
Interpretativas (eventualmente)	Você diria, então, que... (para se confirmar uma informação). “Se bem percebo, quer dizer que...”	Idem.
Prospectivas (eventualmente)	Pode dar exemplos? (para se obter detalhes, esclarecimentos) Empurrões: “Hum... sim...”, “Dizia há pouco que...”, “pode especificar?”, “o que quer exatamente dizer com...”, Referiu a existência de dois aspectos (razões) deste problema. Desenvolveu o primeiro. Qual é o segundo?”, “Ainda não falamos de...; pode dizer-me como vê...?”	Idem.

Datas de realização das entrevistas e observações:

Professoras	Entrevistas	Observações
Vera	28/09/07	24/08/07
	26/10/07	06/11/07
Dora	30/09/07	10/10/07
	01/11/07	25/10/07

Mira	27/09/07	08/10/07
	26/10/07	13/11/07

Anexo 03 – Segundo roteiro de entrevista de Pesquisa:

Recomendações: Tratar as entrevistadas pelo pseudônimo. Buscar quantizações nas respostas. Buscar o foco nos alunos, de acordo com as perguntas de pesquisa. Perguntar, quantos, qual, o quê, como, por quê. Não fazer perguntas do tipo sim/não. A entrevista deve ser curta, com cerca de meia hora ou menos.	
Perfis dos alunos	Flexibilização dos Programas
<p>Quantos alunos tem? Quais faixas etárias? Crianças? Adolescentes? Quantos têm apoio da família? Quais? Quantos adultos? Profissões deles? Perguntas para todas as faixas: De que classes sociais? Religiões? Etnia? Procedência? Quais facilidades? Dificuldades? Como são suas personalidades? Humor? Falantes? Quietos? Em que níveis estão? Gostos musicais? Têm instrumento? Tempo de dedicação aos estudos? Interesses por profissionalização? Para quê querem o violoncelo? Quantos se adiantam? Quantos se atrasam? Quais? Como são os índices de reprovações? Razões?</p>	<p>De que modo de são atendidos os alunos? Quais modos? O que os alunos não conseguem fazer do modo como se propõe? O que conseguem fazer? Quem consegue? Quem não consegue? O que tem sido mudado nos programas? De que modo são mudados? Dependendo de quê? O que se deseja mudar ainda? Com qual intenção? O que se faz de igual para todos? O que já se fez de diferente? Em que situações? Exemplos? Casos? E o que atualmente se faz de diferente? Que mudanças funcionaram? Quais não funcionaram? Que mudanças são oficialmente praticadas? Adaptações? Adequações? Por quê? Como? O que seria necessário fazer para atender os tipos diversos de alunos? O que está faltando fazer?</p>

Tabela 01 – Frequência de Generalizações <i>versus</i> Especificações						
Generalizações X Especificações	Temas – 1ª Série de Entrevistas					
	Alunos	Professores	Pais	Programa	Mercado	Escola
Vera	59 x 5	19 x 17	1 x 0	-	-	1 x 0
Dora	17 x 4	13 x 10	-	0 x 1	-	5 x 3
Mira	25 x 3	28 x 9	-	-	3 x 0	2 x 0

Anexo 04 – Tabelas

Tabela 02 – Perfil dos Alunos							
Levantamento de Dados Generalizados sobre Alunos		Faixas Etárias					
		Todos	Em geral	Alguns	Crianças	Adolescentes	Adultos
Matriculados	Curso Básico		V		D	D	D
	Curso Técnico			V			
Expectativas	Grandes, inicialmente		V				
Tendências	Ficar malandros com o tempo		V				
	Preferem aulas de instrumento		V				
Objetivos de Estudo	Não sabem o que querem			D	V		
	Sabem o que querem em geral					V	
	Sabem realmente o que querem						V
	Não querem nada			V			
	Não querem se profissionalizar		V				V
	Querem se profissionalizar			V			
	Os que querem se profissionalizar vão para a Universidade		D				
	Adquirir status profissional		V				
	Tocar um instrumento como objetivo de vida, alguns						V
	Tocar na igreja		V				
	Tocar em orquestra			M			
	Tocar em banda			M			
Hábitos de Estudo	Tocam só nas aulas				V		
	Não estudam em casa porque não possuem instrumento				V	V	
Rendimento	Deficiente	Falta de musicalização anterior					V
		Preocupações diárias					V
		Não ouvem, não percebem			V		
		Desafinação por falta de atenção		V			
	Bom			V			
	Heterogêneo			M			
	Progresso	Mais rápido			V		
		Mais lento			V, D, M		
Não saem do lugar				M			

Comportamento	Foco de Atenção	Dispersos		V						
		Concentrados		V						
	Personalidade	Rebeldes				V				
			Interfere na sonoridade			V				
		Expansivos, melhor som			V					
		Motivados	procuram mais músicas para tocar,		V					
			Relacionam-se, ouvem música, tocam juntos		D					
		Interessados	chega com partes até acima de seu nível		V					
			se empenham e se divertem					M		
			se empenham						M	
		Objetivos	se divertem e até cumprem						M	
	Cumprem o programa, têm auto-confiança									
	Não estão muito a fim							M		
Questionam os Pais							V			
Motivação	Ganhar um instrumento			V						
	Resolução de problemas pessoais			V						
	Postura dialógica do professor			D						
	Diversão	Tocam em orquestras		M						
Tocam melodias em duos e ouvem					M					
Necessidades	Apoio dos pais, suporte psicológico					V, M	V			
	Diversão para superar dificuldades sem traumas			M						
	Acolhimento, aula lúdica, termos adaptados					M				
	Sentimento de pertença a ao grupo, aceitação						M			
	Empatia						M			
Referências, modelos a seguir na aprendizagem.						M				
Nível Técnico	Estão estudando <i>capotasto</i> ⁹		V							
Dificuldades	Iniciantes confundem dedilhados e não lêem bem			V						
	Os admitidos direto para o instrumento lêem menos do que os outros			V						
	De percepção, de ordem motora e de disciplina para estudar			V						
	Tensão muscular, dificuldades de ritmo e de coordenação motora							V	V	
	Não têm resistência física						D			
	Bloqueios emocionais na fase do vestibular,							D		

⁹ O termo *Capotasto* se refere à técnica do violoncelo em que se posiciona o polegar esquerdo sobre as cordas, utilizada regularmente nos agudos.

Experiência Profissional	Alguns têm bandas, tocam em bares e já ganham dinheiro						V		
Aluno Bom	Procura evoluir, aprender			V, D					
	Procura ouvir, vai a concertos			D					
	Orienta os colegas			D					
	Estuda, ainda que tenha dificuldades			V, M					
	Assimila rápido o conteúdo proposto			V, M					
	Que insiste			M					
	Talentoso, que gosta, que corre atrás			M					
	Amadurecido, faz tudo bem feito						M		
Religiões	Evangélicos	São muitos na escola		V					
		Valorizam o estudo da música mais que os católicos		V					
		Preferem montar grupos entre si para tocar em casamentos		V					
Escolha do Instrumento	Por influência da Família			V			V		
	Gostam do instrumento						D, M		
Mudanças	Não houve mudanças com o tempo, sempre foram heterogêneos		D						
	Houve mudanças com o tempo, antes eram mais empolgados em tocar			M					
Diferenças	O perfil dos alunos é heterogêneo			M					

Tabela 03 – Perfil dos Alunos								
Levantamento de Dados Específicos sobre Alunos		Faixas Etárias						
		Nenhum	Todos	Em geral	Alguns	Crianças	Adolescentes	Adultos
Faixa Etária	Adolescentes				V, M			
	Adolescentes na fase do vestibular				D			
	Pré-adolescentes				V			
	Crianças				D, M			
	Adultos com emprego definido				D			
	Idades entre nove e dezessete anos		M					
Turno	Evitam o vespertino devido ao trabalho						V	
Cursos	Alunos no Básico		V					
	Alunos no Técnico	V						
Retorno à Escola	Alguns voltam à escola depois que entram na faculdade					V		
	Aluna retornou depois de ter trancado						D	
Avaliações	Aluna de 70 anos ficou muito nervosa em uma prova, quase passou mal							V
Dificuldades	Tensão muscular, dificuldade de coordenação						D	
	Falta de Pulso, de coordenação, mas afinada						D	
	Problemas familiares					M		
Nível de Instrução	Fundamental					D, M		
	Médio					D, M	D	
	Superior						D	
	Pós-graduação						D	
Exclusão	Aluna de 44 anos, diarista, perdeu a vaga por defasagens						D	
Atuação Profissional	Toca em eventos, mesmo sem técnica e afinação sedimentadas					M		

Tabela 04 – Dados sobre Professores				
Generalizações/ Posturas Pedagógicas		Descrições	Professoras	
Aprendizagem	Assimilação de conteúdos		Depende mais do estudo individual do aluno	V
			É necessário detectar por que não estão cumprindo os conteúdos	V
			Aluno com aproveitamento melhor tem disposição interior, traz desafios	D
	Hábitos de estudo		É preciso falar com os pais dos alunos que não estudam	V
			Quem tem mais dificuldade tem que estudar mais	V
Motivação	Razão da Escolha		A música é atraente, prazerosa	V
	Diversão		Ajuda na superação das dificuldades sem traumas	M
Diversidade	Alunos diferentes		Obrigam o professor a pensar de maneiras diferentes	V
			Trabalhar com diferenças estimula a criatividade	D
			O que funciona com um não funciona com outro	V
			É necessário jogo de cintura	D
Metodologia	Imitação		Faz melhorar a afinação	V
Programas	Cumprimento		Depende do que o aluno quer, de seus objetivos, de sua vontade	D
			Para enfrentar o mundo lá fora, tem que cumprir o programa	M
	Flexibilização	Acréscimo de conteúdos	Se dá mais coisas para alunos do Básico que não têm problemas	V
			Não se dá nada além do programa para alunos que têm dificuldades	V
			Os conteúdos a mais são relativos à técnica do instrumento	V
			Os conteúdos a mais chegam ao programa do Curso Técnico	V
			Adaptar programas é necessário, alunos são diferentes, entram por sorteio	D
			Tem que adaptar programas	M
			Concepções	
	A flexibilidade é a melhor coisa, tudo é dinâmico na educação	M		
	Se não houvesse programa, haveria um maior leque de opções	D		
	Adequação		O programa está funcionando com todos	D
			O programa ajuda a conduzir o caso de alunos sem objetivo	D
			Todos os alunos podem passar pelo programa, mas em tempos diferenciados	M
			O programa padroniza mais ou menos o conteúdo	M
Objetivos de Estudo da Música	Gerais		A música é saudável para a vida da pessoa	V
			A música pode ser utilizada em outras áreas do conhecimento	V
			Se for adulto, dialoga-se, busca-se orientação educacional.	D

	Alunos sem objetivo	Se for criança, chama-se os pais	D
		É necessário ajudar o aluno se disposição interior a saber o que quer	D
Avaliação	Sucesso	A pessoa mesmo que não seja grande musicista nem por isso é fracassada	V
	Fracasso	Tem que investigar o motivo do fracasso	M
Admissão	Aluno comum	Pode ter aula no curso regular da escola	V
Necessidades	Adultos	Atenção diferenciada, musicalização, sensibilização que a escola não oferece	D
Exclusão	Motivação	Aluno estimulado não perde a vaga, quer tocar, vai atrás das coisas	D
Permanência	Aluno que tem objetivo nos estudos enfrenta tudo e vence os problemas		D
Inclusão	Se a escola é inclusiva, não pode excluir ninguém nos níveis iniciais		M
Função da Escola	Curso Básico	Musicalizar	M
	Curso Técnico	Avaliar o aluno, dar um diploma daquele nível e deixar a escola.	M
	Selecionar	Ensino coletivo no início para depois se peneirar a partir disso	

Tabela 05 – Dados sobre Professores – Ações/ Posturas

Especificações/ Categorizações		Temas	Professoras
Preferências	Faixa etária	Exita em trabalhar com crianças	V
		Prefere trabalhar com alunos de mais idade	V 133
	Rendimento	Se pudesse trabalharia com quem não tivesse dificuldade	V
		Quer atender gente que se evade do curso regular porque têm de fazer provas e cumprir o currículo	V
		Trabalhar com quem demonstra querer aprender, de qualquer idade, origem social, sem ser muito analfabetas	D
Relação	Dificuldade em aceitar aluno que retruca, que se ofende, que resiste a aceitar o que se sugere	M	
Cursos	Matriculados	Tenho mais alunos do básico	V
Metodologia	Objetivos de ensino	Tornar o aluno uma pessoa mais concentrada, auto-confiante, que supera desafios, socializada	M
		Se o aluno vier a usar o violoncelo mais tarde para alguma coisa, não importa	M
		Uma aluna não sabia que estava em uma escola técnica profissional, mas em mais uma escola de música	M
	Didática da técnica	Ainda não conseguiu um meio de induzir o vibrato	V
		Busca meios de fazer o aluno soltar o som	V
		A aula é basicamente arco, afinação, dedilhado com escalas, técnica aplicada, métodos	M
		Se não der para fazer técnica pura, a gente faz aplicada	M
	Flexibilização	Muda de estratégia quando o aluno não progride	V
		Como crianças cansam rápido, a gente pára, retoma, conversa, espera o tempo da criança e da cabeça dela	D
	Observação do aluno	Descobrir que deficiência tem, se de afinação, ritmo ou de coordenação	V
	Diversão	Diminui a dosagem de diversão para tratar das dificuldades e limitações dos alunos	M
	Relacionamento	Estimula o convívio entre os alunos para que se conheçam e troquem idéias	D
	Trabalho com Diferenças	Aprende com os alunos, conhecendo e dialogando com cada um	D
		Há que ser flexível, esperar o tempo de cada um, perceber suas necessidades, dialogar, perguntar o que funciona	D
		Estimula a criatividade, é necessário o jogo de cintura.	M
		Instiga ir mais fundo, investigar, conversar, pesquisar	D
		É estimulante trabalhar com as diferenças	M
Não tem dificuldades de lidar com pessoas diferentes		M	
	Cumprimento	Não segue os programas	V
		Não segue o programa em termos de repertório	V
		Tenta seguir o programa, estar dentro do nível, mas às vezes, vai além	D
		Procura seguir o programa, e acrescentar coisas	M
		Segue o programa mais em termos de técnica, uma ordem	V
		O programa serve mais ou menos de guia, em termos de técnica	V
		Cumprimento somente com os que têm mais dificuldade	V
		Segue o programa minimamente só com alunos que não estudam, inclusive com conteúdos incompletos	V
		Diz ao aluno que não cumpre o programa para mudar de instrumento ou de professor	M
	Rendimento	Lidar com rendimentos diferentes é mais complicado porque há um programa a cumprir	M
		A tendência é respeitar o ritmo do aluno e essa é a dificuldade com o rendimento	M
		Dentro do programa, com o aluno lento a gente segue lento, se ele vai mais rápido, a gente vai com ele	M
		Se o aluno cumpre o programa muito rapidamente, é renivelado para a frente	M
		Todos os alunos podem passar pelo programa, mas com tempos diferenciados	M
		O programa poderia ser mais flexível no ritmo	M
	Reposição	Reforçou com uma aluna, coordenação, percepção rítmica, coisas elementares que faltavam	D
		O programa sugere Suzuki para iniciantes, mas não faz só isso	V
		Dá as quatro primeiras posições no mesmo semestre, mas nem sempre cobra todas	V
		Não faz as mesmas coisas todo semestre, porque enjoa, principalmente se são muitos alunos no mesmo nível	V
		Passa músicas de casamentos se os alunos pedem	V

Tabela 06 - 2ª Entrevista – Professora Vera

Categories	Sub-categorias	Temas/assuntos	Pág	
	Quantidade	Nove alunos, uma abandonou, a escola não renovou a matrícula	14	
	Turno	Todos do vespertino		
	Faixas etárias	Dez, doze, treze, catorze e alguns adultos com mais de vinte anos		
		Crianças, treze; pré-adolescentes, mais três, até catorze; os outros, três, com mais de vinte		
	Crianças	A maioria tem acompanhamento, incentivo para estudar		
	Apoio da família	Os dois menores não têm instrumento, mas os pais levam instrumento para casa no final de semana		
	Adultos	Não estão no mercado de trabalho, uns na faculdade, outros não conseguiram emprego		
	Profissão			
	Classes sociais	Média alta e media baixa, semelhante à dos professores	15	
	Procedência	Nenhum no plano, outros, nas satélites Sobradinho, Guará e São Sebastião, Lago Norte e Lago Sul		
	Religiões	Maioria evangélica de igrejas distintas, noventa por cento, acredito		
	Etnia	Tudo muito misturado, nenhum puro, percebe-se traços de branco e de negro como o cabelo e a pele amarelada		
	Personalidades	Expansiva	Três alunos mais expansivos, na hora de tocar, agem seriamente, não esnobam, até reconhecem suas dificuldades	16
		Retraída	Uma aluna expansiva não funciona bem com leituras, fica nervosa, tensa, mas fica à vontade com imitações	
			A mais retraída, Lana sempre reclamando, não tem dificuldade de ler, afinação e ritmos permissivos	
			A segunda mais retraída, Paloma, catorze anos, não tem dificuldade de ritmo e afinação, a não ser quando não estuda	17
	Sérios		Pâmela, muito tímida, retrai o som	“
			Concentrados, estabelecem uma ordem para as coisas, não costumam manifestar opinião, cumprem, mostram o som	“
	Não sei		Vinícios, já tocava outro instrumento, aprende super rápido, não esboça expressão facial	“
			Os demais são alunos novos e não os conheço ainda	“
	Impressões	O mais novo é uma criança que não ri, conheço a mãe, não é autoritária, parece ser personalidade mesmo	26	
	Rendimento	Facilidade	Os que têm facilidade estudam, não se limitam a vir à aula, menos de cinco alunos no total, cerca de 50%	18
		Dificuldade	Alguns, ainda que estudem em casa não funcionam muito bem, mas por imitação tocam bem melhor	
			Alguns alunos até tocam o repertório com certo grau de desenvoltura, mas não é com musicalidade	
	Níveis	Técnico	Só uma aluna no técnico, Lana, a mais adiantada, está na universidade, precisa arrumar logo um emprego	
		Básico	Charles foi renivelado do nível 6 para o oito, já fazia o programa do técnico	
	Repertório	Que ouvem	Ouvem pagode no fim de semana	
			Raros os que compram um CD de violoncelo, o que ouvem sou eu que trago com o repertório que estão estudando	19
		Querem tocar	Não perguntei a eles	
			Querem tocar as peças que já ouviram na TV, Suite , às vezes música popular, Metálica	
	Instrumentos		Somente três não têm instrumento	
	Rendimento	Tempo de Estudo	Os alunos são muito ocupados com muitas atividades extra-classe, estudam talvez três dias na semana	
			Mesmo os alunos que têm instrumento não conseguem estudar mais.	
			O Tales estuda mais que todos, repertório mais adiantado, mas não todos os dias, faz faculdade, estágio	20
	Percepção		Há diferença de produção	
			Alguns chegam com uns problemas e eu não sei se não estudou ou se eu deveria mudar a maneira de explicar aquilo	
			Cada um tem uma maneira de perceber, mais adequada a ele	21
			Vario a maneira de corrigir a afinação dos alunos segundo o que melhor funciona	“
	Objetivos de Estudo	Certificação	Dois alunos querem concluir o curso profissionalizante, mas não querem ingressar no mercado da música	“
		Religião	Tocar e dar aula na igreja	“
		Profissional	Uns dois já manifestaram a intenção de tocar na orquestra do teatro	22
		Sacra	Tocar em igreja não deixa de ser mercado de trabalho	21

Tabela 07 - 2ª Entrevista – Professora Dora

Categories	Sub-categories	Temas/assuntos	Pág	
Alunos/ Diferenças	Quantidade	Oito alunos oficiais e dois ex-alunos que perderam a vaga extra-oficiais, querem voltar por teste	17	
	Faixas Etárias	Três crianças, duas de nove e uma de dez, dois jovens de vinte e vinte e um, três adultos de mais de trinta.		
	Crianças	Apoio	Todas as três crianças têm apoio da família	18
		Escolha do instrumento	Um queria estudar bateria. Tem menos paciência com o violoncelo	
			O gosta de violoncelo, mas queria bateria.	
	Adultos Profissões	Uma, auxiliar de enfermagem, outra professora, outro professor de violão. Os não oficiais, vestibulandos para música		
	Classes sociais	Um filho de fazendeiro sustentado pela família, outra carente, os outros, independentes ou não, moram com a família	19	
	Religiões	Dois adultos católicos, uma evangélica. A jovem é católica, crianças, evangélicas, provavelmente	19, 20	
	Etnias	A menina pequena é a mais moreninha, os outros são morenos claros e uma adulta é bem mais clara	20	
	Procedência	Plano, Céu Azul, Núcleo Bandeirante, Valparaíso, Planaltina, Grará, Sobradinho e São Sebastião		
	Persona- lidades	Instável	Fabiane é instável emocionalmente com relação a vida afetiva dela, o que interfere no rendimento	21
			O que acontece na vida afetiva da Fabiane interfere indiretamente no que ela produz no violoncelo	33
		Depressiva	Maura demonstrava frustrações por não ter passado no vestibular	21
		Persistente	Jaci é tensa, tem fixação, fecha num foco e esquece outras coisas, dedicada	22
		Calmos	Vicente, pessoa morna, calma, não o conheci direito ainda, educado, fala manso	
			Miguel, não incuca com as coisas, lida com os problemas de forma branda, na calma, não entra em paranóia	23
		Marilene, fácil de lidar, aberta		
	Impaciente	O Dael é imaturo, disperso, quer só brincar com os colegas		
	Refratário	Paulo resiste à orientação, não tem paciência, talvez já chegue cansado, competitivo.	24	
	Níveis	Os três pequenos, GO, B4, B2, B4, B1, B7 e MPT.	25	
	Dedicação aos Estudos		Os dois meninos não estudam, a menina tomou iniciativa de pegar aqui na escola,	
			Maira estuda freqüentemente, Miguel estuda o dia inteiro, Jaci tem horários regulares de estudo, Vicente não sei	
			Fabiane estuda pouco de dois anos para cá, devido aos problemas emocionais. Paulo tem pegado	26
	Rendi- mento	Facilidades	Os que têm mais facilidade são o Miguel e a Marilene. Depois o Manoel, depois, Vicente, Fabiane, mas não produz, Maura	“
			Fabiane tem boa expressividade, solfeja, canta, é musical	33
		Normal	Paulo é normal, a questão é disciplinar	“
		Dificuldades	Jaci, tensa, não coordena, lê devagar	“
Profissionalização		Maura e Miguel querem se profissionalizar, ele quer entrar para a orquestra e ir estudar na Alemanha	27	
		Alunos de outros professores tocam em igrejas, congregações evangélicas, três ou quatro dão aulas particulares	29	
		Ex-alunos meus tocam em igreja e também dão aulas. A música fica em segundo plano	29	
		Vicente já tocou em casamento, é professor de violão em uma escola do Guará	30	
		Existem vários interesses, ramificações de formação profissional e só é oferecida uma única	28	

Programas	Objetivo	Profissional 1	Não propõe improvisação, música popular, harmonizar de ouvido, só sugere que o aluno seja solista	“
			Não oferece prática de conjunto, música de câmara e prática de orquestra	28
			Não contempla a formação de um músico de orquestra	
			Não sei qual é a formação profissional proposta, sei que é insuficiente	
	Flexibilização	Avaliação	A gente apóia o aluno para ver se ele se recupera no próximo semestre e não conta com a desaceleração	29
			Às vezes ele vai continuar sempre numa decrescente, vais se acostumando com a marola e não dá tudo de si.	‘
			O aluno não tem muito objetivo e a gente participa disso.	“
			O professor acredita nessa recuperação, às vezes isso vai virando uma bola de neve	“
			Às vezes ele precisa de uma atenção que passa batido e na frente vai fazer falta	‘
			A gente tem que ter cuidado de não deixar o aluno se acomodar com o ritmo e também não ser severo demais de não considerar uma dificuldade que ele realmente vai superar mais a frente.	‘
			Os que estudam se adiantam	30
		Cumprimento	Jaci cumpre em fase, mas ainda não fez segunda posição e a Fabiane também, mas não com suficiência	‘
			Maria está adiantada	‘
			Todos passam pelo programa que está escrito	‘
			Miguel está adiantado	34
			A coletânea impressa não sendo cumprida à risca, deixo uma brecha, lição similar, alternativa de método	31
		Adequação	O material impresso foi pensado a partir de uma professora que lidava com crianças pequenas, não puxava pelo conteúdo	32
			O programa foi pensado a partir de crianças que não tinham instrumento e que não poderiam estudar	
			Pensou-se em três trajetórias, uma muito lenta, para crianças e adultos que têm muita dificuldade,	
			Uma trajetória média para alunos que atingem a média e uma trajetória rápida	
			Não dou as mesmas coisas para todos, vario um pouco, não vario muito não,	
			Depende do interesse do aluno, do ritmo, da idade, da facilidade que ele lida com a linguagem musical	
			As adequações funcionam	33
			A relação que tenho com eles, de diálogo, de estar atenta é a maneira de apresentar o que conheço e ter a resposta deles	
			A maior diferença que tenho não está fora do programa, mas em relação ao ritmo de aprendizagem é o Miguel	34
			Miguel no B2 fez o programa do vestibular, ele foi muito rápido, digeriu esse conteúdo todo, não tem tensão, nem rigidez	“
			Eu mudei, resolvi ouvir mais os alunos, mais atenta às necessidades deles, dentro do que eu tenho acesso	36
			Não aplica o conteúdo na mesma ordem para cada aluno	
			Não dou aulas iguais para todo mundo, quanto ao conteúdo, dou antes para um, para outro completamente diferente	
			Um aluno pede uma coisa, eu oriento, outras, vou ter de estudar, mas tudo muito dentro do programa	
			As mudanças não são oficialmente praticadas	
		Ouvi uma professora colega do vespertino viu que a gente já ensinando a quarta posição, dizer, como é que eu vou ficar		
Às vezes, se o aluno dá conta do recado, é não ter medo de adiantar o conteúdo, a necessidade dele é ir para a frente				
Às vezes, se você der o conteúdo muito à frente ele vai se frustra, não vai ser confortável para ele	37			

		Quanto ao adiantamento do conteúdo, se é um adulto, às vezes ele pede, se for criança, acho que nem sempre	“	
		A flexibilização é no sentido longitudinal, a gente aceita mais o tempo do aluno	“	
		Os professores não desenvolveram as habilidades de improvisação, tirar de ouvido, etc, na formação que receberam	38	
	Repertório	O interesse do aluno varia muito com a convivência com os outros colegas ao tocarem juntos,	32	
		Não conhecem muito o repertório do violoncelo, não é uma cultura muito acessível	“	
		Eles começam a ouvir, mas têm que ir atrás	“	
		Os pequenos não falam	34	
		Alguns dizem que querem tocar uma determinada música		
		Esprestei um CD do Apocalíptica para o Paulo, ele adorou e a mãe dele tirou as partituras pela internet	35	
		A gente pode colocar coisa diferente do programa, mas em termos similares	37	
		Transcrevi uns choros, Doce de Côco, Pedacinho do Céu	“	
		No programa está o que os compositores eruditos escreveram para o violoncelo, Villa-Lobos, Henrique Oswald,	“	
		Musica popular, improvisado está completamente fora	“	
		Interesses	Eu pergunto o que eles querem, mas não respondem necessariamente como profissionais	34
			Os interesses são mais imediatos dentro do que eles estão vivendo hoje, não é uma meta daqui pra dez anos, não	
	Eles querem o que vêm na escola, não têm acesso, nem às vezes, nós professores		35	
	Programa Impresso	Os professores, a partir do que faziam em sala de aula, colocamos assim, uma média, ementa do curso Básico, apostila	31	
		Agilizaria para o aluno o conteúdo a cumprir, para estar dentro do programa		
		Os alunos que não estudam seguem essa previsão à risca, é o mínimo	31-32	
	Proposições	A escola poderia ser um espaço para esse povo fazer música, um espaço cultural da cidade, com uma orquestra	29	
		A gente cogitou de estimular o aluno tirar melodias de ouvido, fazer transposições, improvisar	35	
		A gente não ousa muito dentro da escola, está faltando ousadia para mudar os programas, perder o medo de fazer diferente		
		É porque eu não aprendi violoncelo duma maneira muito diferente da que eu ensino		
		Quando resolvi ousar, ganhei com isso		
	Mudanças com o tempo	Um pouco, não sai do repertório tradicional, não.	35	
	Avaliações	A gente tem prova de banca, confrontar os alunos, confrontar os professores também,	36	
		Às vezes as pessoas têm uma expectativa X sem conhecer aquela situação, o aluno e trazem uma carga de preconceitos	36	
		A gente pede para um aluno tocar na prova bem abaixo do que faz em sala de aula, de acordo com o programa	39	
		Na prova a gente pede o que está no programa para não ficar muito gritante o fato do aluno estar muito à frente	39	
		Se a gente mostra na prova realmente o que o aluno está fazendo, vão dizer que o aluno não tem maturidade para isso	“	
	Evasão	Um seis nos últimos tempos	29	
	Repetência	Dois, Renato recentemente e a Fabiane neste semestre		

Tabela 08 - 2ª Entrevista – Professora Mira

Categories	Sub-categories	Temas/assuntos	Pág	
Alunos/ Diferenças	Quantidade	Seis alunos, Gina, Alberto, Leila, Michele, Fernanda e Célio	18	
	Faixas Etárias	Um de nove, dois de onze, uma de quinze, duas de dezessete		
		Crianças até doze, adolescentes a partir de treze		
	Apoio	O de nove a mãe fica em cima, mas não sei se está acompanhando o rendimento dele	19	
		O de onze, sinto que tem, pela concentração		
		Uma aluna adolescente, vem a uma aula e falta outra, não tem apoio real		
		A de quinze desenvolveu uma doença rara no nascimento do irmão, lhe afetou os músculos, está se recuperando		
	Classes sociais	A de dezessete, filha de músicos, tem problemas em casa		
		O de nove, classe média, a de onze, de média para alta, a de quinze, classe média e também as outras	20	
	Religiões	O de 9, mais zen, a de 11, acho que é católica, o de 11, evangélico, as de 15 uma evangélica e a outra católica, a de 17, zen		
	Etnias	A mais velha, de 17, é mulata e também a de 15. O de nove é lourinho, os demais, brancos, português, alemão a maioria		
	Procedência	Todos moram no Plano, à exceção do de onze que mora no Gama		
	Persona- lidades	Disperso	O de nove anos se arrasta no chão, brinca, pula, muda de assunto, hiperativo, questionador, desafia a gente, extrovertido	21-22
		Meninos	Interrogam, questionam mais, chegam às deduções mais rapidamente que as meninas, são mais lógicos, fazem correlações	22
		Meninas	Resignadas, aceitam o que se fala, vão atrás, não comentam nada, só a dezessete que às vezes pergunta	23
		Depressiva	A de quinze eu sinto uma melancolia, a que desenvolveu a doença, é apática,	23
		Calmos	Leila está indo sem resistência, dócil,	22
			A maioria deles é dócil	22
			A menina de onze é serena, introvertida,	23
			O menino de onze também é sereno, na dele	
	Refratária	A de dezessete, embora seja serena, é introvertida na verdade.	23	
		Uma de quinze achava que sabia demais, porque já toca em eventos.	21	
	Níveis	A maioria está no GO, as crianças, iniciantes de primeiro semestre, outra B1, duas no B5	24	
Preferências	A de dezessete quer tocar tango, como o Yo-Yo-Ma	24		
	A evangélica quer tocar música evangélica, a de quinze roque, a de onze eu não sei, os meninos devem gostar de roque	24		
Instrumentos	A maioria não tem instrumento	24		
Dedicação aos Estudos	Os iniciantes quase não estudam,	25		
	Os iniciantes mais velhos estão levando no fim de semana, meia-hora no sábado e no domingo			
	Essas do B5, como estão no segundo grau, coloco-as para estudar quatro vezes por semana	25		

	Rendimento	Facilidades	Pegaram a posição do arco bem rápido, entenderam e conseguiram reproduzir.		
			A nina está com o som muito bonito, a Leila está afinadinha, som bonito		
		Normal	Os outros estão indo com tranquilidade		
		Dificuldades	Uma é de aceitação, já teve três professores, de adaptação de algumas coisas de técnica,	21	
	O mais novo é hiperativo				
	Profissionalização	Uma quer tocar em eventos, formar um grupo com o irmão.		25	
		Essa mais velha tem uma banda, o pai é músico profissional, quer se enveredar por isso			
		Não sei o que os meninos mais novos querem			
		Os alunos têm outros interesses, não querem seguir a profissão		26	
	Programas	Objetivo	Profissional	A escola é um centro profissional	34
Teoricamente deveria prepará-lo para tocar numa orquestra jovem, semi-profissional ou casamentos, eventos, igreja, jantar				34	
Só aqui em Brasília não há espaço para todos os alunos, que vão para outras cidades				35	
Acho que o programa da escola está voltado para a formação de um solista				35	
Não prepara o aluno para repertório de câmara, orquestra mal e mal, nem de casamento, nada não.				35	
O programa não prepara para o mercado de trabalho, fornece um nível performático prá fazer concurso em orquestra				35	
O programa está longe de preparar o aluno ideal				36	
O programa serve no máximo para dar boa base técnica e de repertório para o aluno fazer um concurso de jovem solista				36	
Flexibilização		Avaliação	Aprovamos com dependências, com incompletudes em relação ao programa, devendo conteúdo		27
		Cumprimento	São todos iniciantes, ninguém ainda se adiantou ou atrasou		25
			Mas, já aconteceu de um aluno se adiantar, então, a gente avança, faz o renivelamento para cima		
			Quando não está no nível, a gente vai aprovando, são jovens ainda,		
			Dos seis alunos, três conseguem fazer o que é proposto, no tempo que é proposto, duas crianças e a de dezessete		29
			Os que cumprem são os que estudam		29
			O hiperativo não consegue seguir o programa, primeiro semestre, nem saiu da corda solta, mas faz vibrato de profissional		29
			A compilação impressa do programa deveria ser seguida		30
	O que acontece nas minhas turmas é muito parecido, chega a 70% do que está no papel		31		
Adequação	O de nove, dou a liderança da aula a ele, ele corresponde até certo ponto		21		
	Tem esse módulo, MPT de transição, você ainda pode ficar se adaptando, no término do básico por dois semestres		25-26		
	O tempo que a gente passa com cada aluno com diferentes graus de dificuldade é diferente		27		
		Faço enxertos de materiais desde o GO, segundo a necessidade do aluno			

		Para uma aluna entender melhor as posições, escrevi um método, um pré-Klengel e a aluna entendeu	28
		A Fernanda usou o Feuillard para estudar cruzamento de cordas, reposição de conteúdo	
		Vario a seqüência das lições segundo a dificuldade da aluna para não abalar a auto-estima dela	
		Não dou a mesma quantidade dos métodos para todos e o tempo vai variar de acordo com o professor e com o aluno	30
		Há muito tempo a gente quer adequar às faixas etárias e a gente não consegue, falta de postura,	31
		Faço igual para todos, técnicas de arco, articulações de mão esquerda, métodos de posições	31
		Consigo aplicar o programa a depender do ritmo do aluno	32
		A tolerância com as diferenças não é oficial, a gente tem “acochambrado”	32
		O chefe máximo da escola não se interessa em saber como as coisas funcionam, a gente vai funcionando à revelia	32
		A gente tentou essa questão de desmembrar os níveis oficiais, mas o NIA não aceitou	32
		No semestre que vem deveria separar o hiperativo da menina, aulas separadas e só um horário comum.	33
		Esses ritmos brasileiros, ou populares não estão no programa, é quando o aluno pede, não estão no programa oficial	39
	Repertório	O material é basicamente o mesmo, mas talvez enxertar um, porque ele não entendeu, então busca fora da bibliografia	27
		Cultura importada, repertório importado, ritmos de uma cultura importada, a gente não faz música brasileira	38
		A gente deveria acrescentar música popular, Carinhoso, é musica erudita brasileira, Pixinguinha, Tom Jobim	38-39
	Interesses	A aluna queria tocar violoncelo na banda dela	37
		Se tem um aluno que gosta de música de um determinado ritmo, trás prá cá, vamos ver como é que a gente faz, é o máximo	38
	Programa Impresso	Procuro por em prática o que está no papel, pensei que todos estivessem fazendo o mesmo, mas não estão	29
		Eu mesma tem coisa que não estou conseguindo aplicar	29
		Acho que ninguém está usando, só eu	30
		Quando não era oficial, eu consegui aplicar, quando não estava no papel, não dá tempo	30
	Proposições	A gente precisa enxugar o programa, tem muita coisa	31
		Os semestres iniciais, as crianças fariam em quatro, os adolescentes e adultos em dois, não ficou bem definida essa faixa	31
		Para dar tempo de fazer tudo, teria que diminuir a quantidade de exigências, não a qualidade	32
		O programa deveria tratar de aspectos não abordados aqui, harmonia, percepção, tirar música, arranjo, música popular	36
		Não sei o que deveria ser feito, muita coisa pode ser feita	37
		Aumentar os níveis iniciais, enxugar o programa, dar mais opções aos alunos, não só seguir esse repertório a vida inteira	37
		A gente precisava sentar e planejar, o aluno tinha que tocar mais em grupo, orquestra, música de câmara e banda	37
		Eu não chegaria a divergir do programa, umas coisa tem que ser retiradas e outras têm que ser colocadas no lugar	38
	Mudanças com o tempo	É resultado de praticas dos professores, a gente foi agregando, fruto das experiências individuais, uma coletânea	38
		A maioria tranca na época do vestibular e não volta mais	26

	Evasão	A escola está desinteressante, começa a faltar tempo	
		Evasão na faixa da adolescência	
		No caso do mais novo, a questão é investir nele e o passar para o B1 e não vencer o programa, reprovar e perder a vaga	33
	Repetência		
Pedagogia	Auto-avaliação	Não tenho forramento para lidar com ele (o hiperativo)	33
		Eu me achava moderninha, mas estou completamente desatualizada dos métodos,	37
		Não teria jamais capacidade de começar com um grupo grande.	37
		Sento com um aluno ou dois, respeitando a limitação deles, de ritmo, de tempo, para desenvolver aquela habilidade	37
		Eu não conheço técnicas novas, práticas novas	38
		Apesar da minha área ser mais o popular, já estar até puxando para esse lado, existe essa incoerência, não está no programa	39
		A gente devia se reunir, conversar, dividir, trocar idéias, experiências, escrever, especializar	39
		Acrescentar partes de orquestra	39
	Modelos	Em aula em grupo, se um aluno sai do ritmo a profa fala que vai começar e que o aluno vê que vai ficar sozinho	33
		Aquela geração de professores sem essa tolerância não existe mais. Esse é o professor tradicional, não dão mais aula	37
Postura	Minha postura como professora, não é que ele se profissionalize, toda experiência pode ser aproveitada para alguma coisa	34	
Mercado	Solista	Não há mercado de solista	36