

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto

**A DOCÊNCIA NO PIANO:  
Representações Sociais de professores de escolas de  
música em Taguatinga**

Lisette Jung Loiola

Brasília, 2015

Lisette Jung Loiola

**A DOCÊNCIA NO PIANO:  
Representações Sociais de professores de escolas de  
música em Taguatinga**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Instituto de Artes da Universidade de Brasília na área de concentração Concepções e Vivências no Ensino e Aprendizagem da Música como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Brasília, 2015

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE ARTES - DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
Programa de Pós-Graduação Música em Contexto

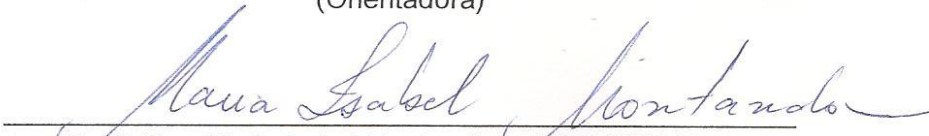
**A DOCÊNCIA NO PIANO:  
Representações Sociais de professores de escolas de música  
em Taguatinga**

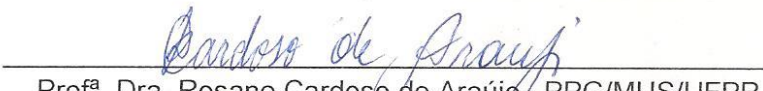
Lisette Jung Loiola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Instituto de Artes da Universidade de Brasília na área de concentração Concepções e Vivências no Ensino e Aprendizagem da Música como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Banca Examinadora

  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo – PPG/MUS/UnB  
(Orientadora)

  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Isabel Montandon – PPG/MUS/UnB  
(Membro interno)

  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosane Cardoso de Araújo – PPG/MUS/UFPR  
(Membro externo)

Prof<sup>a</sup>. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu – PPG/MUS/UnB  
(Suplente)

Brasília, 11 de setembro de 2015.

*Aos meus pais, Verner Jung e Gertrud Jung,  
que me educaram com amor  
e me incentivaram no estudo do piano; e  
Ao meu amor José Roberto Alves Loiola,  
que aceitou trilhar comigo o caminho da vida.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, sustento e fé que geram e mantêm a minha vida.

Aos meus pais, Verner e Gertrud Jung, pela dedicação, carinho e amor com que me educaram, e pelo incentivo e apoio no estudo do piano.

Ao meu esposo, José Roberto Alves Loiola, pelo apoio e incentivo na busca do conhecimento.

Aos meus irmãos, Dietmar, Suzanne, Manfred e Miriam, e seus pares, Rúbia, Gideon, Brigitte e Mauricio, pelo apoio e incentivo em todas as circunstâncias da vida.

Aos meus tios e padrinhos Eunice e Edomar Jung, por possibilitar e apoiar o início do meu estudo de piano.

À minha querida prima Viviane Jung, pela partilha e comunhão no estudo do piano.

Às minhas professoras de piano, Nélia Braun Skalee, Dicléia Regina Novak Gaboardi, Odete Pochrandt Martins (*in memoriam*) e Ana Maria Senff, pelo amor dedicado, pelo conhecimento musical compartilhado e pela sensibilidade que me transmitiram.

À querida Sra. Erica Frey Caldart, pelo gentil empréstimo de seu piano para o estudo das lições diárias, pelo carinho e amizade.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Cristina Carvalho C. de Azevedo, pela compreensão, sabedoria, paciência e orientação, que foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos professores do PPG-Mus, especialmente Profa. Dra. Cristina Grossi, Profa. Dra. Delmary Abreu, Profa. Dra. Maria Isabel Montandon, Profa. Dra. Maria Cecília Jorquera Jaramillo, pelo incentivo e contribuições significativas para este trabalho e no Mestrado.

Às professoras Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo e Profa. Dra. Maria Isabel Montandon pelas contribuições significativas na Banca Examinadora da qualificação e pela aceitação em compor a Banca Examinadora da defesa dessa dissertação.

Aos meus colegas no curso de Mestrado, Andréa, Mara, Marcia, Arícia, Raíssa, Antônio, Robson, Raiden, Ibsen, Maria Débora, Josilaine, Everson, pelas contribuições e partilhas na aquisição do conhecimento.

Aos professores de piano de Taguatinga-DF que participaram dessa pesquisa, minha gratidão pelos seus depoimentos, sem os quais não seria possível a realização deste trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro na concessão da bolsa de estudos.

*O essencial é respeitar o estágio em que cada aluno se encontra.  
Tendo isso em mente, é preciso seguir três princípios.  
Primeiro, preocupar-se com a capacidade da criança de entender o que é proposto.  
Depois, observar o que ela traz de sua realidade, as coisas com que também pode contribuir.  
Por fim, tornar o ensino fluente, como se fosse uma conversa entre estudantes e professor.  
Isso se faz muito mais demonstrando os sons do que com o uso de notações musicais.*

KEITH SWANWICK

## RESUMO

A docência em música é uma atividade de interações humanas, permeada por significações, valores, princípios, ideias, crenças, concepções e pensamentos construídos nas interações sociais dos agentes envolvidos nesse processo pedagógico. É na interação social que professores e alunos constroem suas representações sobre o mundo e tornam-se transmissores dessas representações em meio às inter-relações sociais vividas no dia a dia. As representações sociais sobre o que é ser professor de música e professor de instrumento musical, são construídas no contexto de ensino e aprendizagem de música, iniciando ainda no tempo de estudante, quando este constrói em sua mente a imagem do professor de música, a partir das interações com os seus professores. Ao tornar-se professor, ele agirá guiado pelas suas representações sociais do que é ser professor de música. Este trabalho teve como objetivo compreender as representações sociais sobre a docência no instrumento dos professores de piano de escolas de música “livres” em Taguatinga-DF. O objetivo central foi desdobrado em três objetivos específicos: 1) identificar o conjunto de valores, crenças, imagens, pensamentos, princípios, ideias e concepções dos professores sobre a docência do piano; 2) investigar como essas representações sociais configuram suas imagens e referências de professor de piano; 3) relacionar as representações sociais com a trajetória e com o contexto de atuação docente desses professores. O estudo tem como fundamentos teóricos a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012), o conceito de Trabalho Docente Interativo de Tardif e Lessard (2013) e os princípios filosóficos para o ensino de música de Jorgensen (2008). Os sujeitos do estudo são os professores de piano de escolas de música particulares de Taguatinga, identificadas como “livres” pelas suas características de escolas privadas, com autogestão administrativa e curricular. A metodologia da pesquisa foi orientada pela Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012). A coleta de dados foi realizada por meio da entrevista semidirigida (RUQUOY, 1997), escolhida pela necessidade de ouvir os sujeitos da pesquisa. Os dados foram analisados pelo método da Análise de Conteúdo, utilizando a ferramenta de Análise Categorical Temática (BARDIN, 1977) na interpretação dos dados das entrevistas, pela abordagem qualitativa dos dados. A interpretação do *corpus* das entrevistas revelou representações sociais dos professores apresentadas em “imagens de professor”; princípios pedagógicos e crenças; concepções sobre música, sobre o ensino de música e sobre os fins do ensino de piano; pensamentos sobre saberes e habilidades para o ensino de piano; ideias e concepções sobre o estudo do piano, sobre os alunos e sobre as aulas. As representações sociais dos professores se apresentam no conjunto desses pensamentos dos professores sobre o trabalho docente no piano. A investigação das representações sociais dos professores de piano em Taguatinga-DF demonstrou que os procedimentos, princípios, valores e objetivos que constituem as representações coletivas da instituição e o agrupamento de professores que compartilham das mesmas representações caracterizam a validação e reprodução de representações sociais em cada uma das escolas pesquisadas. Todavia, as representações sociais dos professores não se apresentaram homogêneas, permitindo a circulação de novas representações sobre a docência no piano permitindo a possível transformação de representações antigas em novas representações, na dinâmica das relações sociais.

**Palavras-chave:** Docência, piano, música, representações sociais.

## ABSTRACT

Music teaching is an activity of human interactions, permeated by meanings, values, principles, ideas, beliefs, conceptions and thoughts built on the social interactions of the agents involved in the educational process. Teachers and students construct their representations of the world in social interaction and become transmitters of these representations in the midst of lived social interrelationships in everyday life. Social representations about what is to be a music teacher and of musical instrument are built in the context of teaching and learning music, starting even in student days, when he builds in his mind the image of the music teacher from interactions with their teachers. By becoming a teacher, he will act guided by their social representations of being a music teacher. This study aimed to understand the social representations about teaching the instrument of piano teachers from "free" music schools in Taguatinga-DF. The main objective was broken down into three specific objectives: 1) Identify the set of values, beliefs, images, thoughts, principles, ideas and conceptions of the teachers on teaching the piano; 2) Investigate how than social representations shape their images and references from piano teachers; 3) Relate the social representations with the history and the context of teaching of these teachers. The study has the theoretical foundations of the Theory of Social Representations of Moscovici (2012), the concept of Work of Teaching Interactive of Tardif and Lessard (2013) and philosophical principles for music education from Jorgensen (2008). The study subjects are piano teachers of private music schools in Taguatinga, identified as "free" by their features of private schools with self-administrative and curricular. The research methodology was guided by the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2012). Data collection was performed by semi directive interview (RUQUOY, 1997), chosen by the need to listen to the subjects. Data were analyzed by the method of Content Analysis using the Analysis Categorical Thematic (BARDIN, 1977) in the interpretation of data from the interviews, a qualitative approach. The interpretation of the *corpus* revealed social representations of the teachers in "images of teacher"; pedagogical principles and beliefs; conceptions about music, about music education and for the purposes of piano teaching; thoughts on knowledge and skills to the piano teaching; ideas and conceptions on the study of piano, on the students and on the classes. The social representations of the teachers are present in all of these teachers' thoughts about the teaching work at the piano. The research of social representations of piano teachers in Taguatinga-DF demonstrated that the procedures, principles, values and goals that constitute the collective representations of the institution and the group of teachers who share the same representations characterize the validation and reproduction of social representations in each one of the schools surveyed. However, the social representations of teachers do not show homogeneous, allowing the circulation of new representations about teaching the piano allowing the possible transformation of old representations in new representations in the dynamics of social relations.

**Key words:** Teaching, piano, music, social representations.



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Escolas de Música em Taguatinga-DF no período da pesquisa.....	47
QUADRO 2 - Quantidade de professores de piano em cada escola .....	49
QUADRO 3 - Guia de Entrevista .....	52
QUADRO 4 - Organização das Entrevistas .....	54
QUADRO 5 - Estrutura da Análise de Conteúdo .....	56
QUADRO 6 - Descrição do conteúdo do <i>Corpus</i> textual .....	57
QUADRO 7 - Quadro de Análise: Categoria “Atuação Profissional” .....	58
QUADRO 8 - Quadro de Análise das Imagens Afetivas e Emocionais .....	66
QUADRO 9 - Quadro de Análise das Imagens de Professor na Ação Pedagógica. ....	72
QUADRO 10 - Quadro de análise das concepções sobre música. ....	101
QUADRO 11 - Quadro de análise das concepções sobre o ensino de música.....	105
QUADRO 12 - Quadro de análise das concepções sobre os fins do ensino de piano .....	111
QUADRO 13 - Quadro de análise dos Saberes e Habilidade do professor .....	112
QUADRO 14 - Quadro de análise das ideias e concepções sobre o estudo de piano ....	116
QUADRO 15 - Quadro de análise das ideias e concepções sobre os alunos .....	119
QUADRO 16 - Quadro de análise das ideias e concepções sobre as aulas .....	121
QUADRO 17 - Quadro de análise dos contextos de iniciação e aprendizagem musical .	126
QUADRO 18 - Quadro de análise das influências na vida musical .....	127
QUADRO 19 - Quadro de análise e registro da iniciação docente .....	128
QUADRO 20 - Síntese da inserção dos professores de piano na escola EA .....	130
QUADRO 21 - Síntese da inserção dos professores de piano na escola EB .....	131
QUADRO 22 - Síntese da inserção dos professores de piano na escola EC .....	133

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE – Caderno de Entrevistas.

CEP-EMB – Centro Profissionalizante Escola de Música de Brasília.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

DF – Distrito Federal.

EA – Escola A

EB – Escola B

EC – Escola C

ES – Estágio Supervisionado

PARFOR – Programa Nacional de Professores

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

SESI – Serviço Social da Indústria.

TRS – Teoria das Representações Sociais.

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> .....	16
1.1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....	17
1.2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DOCÊNCIA .....	20
1.3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DOCÊNCIA EM MÚSICA .....	23
<b>2. O TRABALHO DOCENTE INTERATIVO, PRINCÍPIOS DA DOCÊNCIA EM MÚSICA E A ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE PIANO</b> .....	27
2.1. A DOCÊNCIA COMO TRABALHO INTERATIVO .....	27
2.1.1. A docência como um trabalho codificado e flexível .....	28
2.1.2. O trabalho docente como atividade, <i>status</i> e experiência .....	28
2.1.3. Escola - o espaço do trabalho docente .....	29
2.1.4. Organização e tarefas do trabalho docente. ....	29
2.1.5. Os fins do trabalho docente .....	30
2.1.6. A característica interativa do trabalho docente .....	31
2.2. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS PARA A DOCÊNCIA EM MÚSICA .....	34
2.2.1. Princípios de um professor de música .....	35
2.2.2. O que é central no ensino de música? .....	38
2.2.3. Como deve ser o ensino de música .....	39
2.3. PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA NO PIANO .....	40
2.3.1. Os saberes docentes dos professores de piano .....	40
2.3.2. Perfis de professores de Piano .....	41
2.3.3. A ação reflexiva de professores de piano .....	42
2.3.4. Saberes profissionais para o mercado de trabalho .....	43
<b>3. METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	44
3.1. A DELIMITAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO .....	46
3.1.1. As escolas de música em Taguatinga - DF .....	47
3.1.2. Os professores de piano das escolas de música em Taguatinga .....	49
3.2. A OPÇÃO PELA ENTREVISTA SEMIDIRETIVA .....	50
3.2.1. A entrevista piloto .....	52
3.2.2. A realização das entrevistas .....	53
3.3. A ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	55
3.3.1. A Análise Categorial Temática .....	56
3.3.2. O desenvolvimento da Análise Categorial Temática .....	57

<b>4. A INTERPRETAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS REVELADAS PELOS PROFESSORES DE PIANO EM TAGUATINGA-DF .....</b>	<b>60</b>
4.1. APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES DE PIANO .....	60
4.2. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA .....	64
4.2.1. Imagens de professor .....	65
4.2.1.1. As imagens afetivas e emocionais .....	66
4.2.1.2. As imagens de professor na ação pedagógica .....	71
4.2.2. Princípios pedagógicos e crenças .....	88
4.2.2.1. Princípios da crença pessoal .....	88
4.2.2.2. Princípios da ação pedagógica .....	93
4.2.3. Concepções sobre a música, sobre o ensino de música e sobre os fins do ensino de piano. ....	101
4.2.3.1. As concepções sobre música .....	101
4.2.3.2. As concepções sobre o ensino de música .....	104
4.2.3.3. As concepções sobre os fins do ensino de piano .....	110
4.2.4. Pensamentos sobre saberes e habilidades para a prática docente no piano. ....	111
4.2.5. Ideias e Concepções sobre o estudo de piano, sobre os alunos e sobre as aulas. ....	115
4.2.5.1. O estudo de piano .....	115
4.2.5.2. Os alunos .....	118
4.2.5.3. As aulas .....	121
4.3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E SUAS TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS DE ATUAÇÃO DOCENTE .....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA AS ENTREVISTAS .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE C - QUADRO DE ANÁLISE: TRAJETÓRIA MUSICAL .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE D - QUADRO DE ANÁLISE: TRAJETÓRIA DOCENTE .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE E - QUADRO DE ANÁLISE: SER PROFESSOR DE PIANO .....</b>	<b>152</b>

## INTRODUÇÃO

A docência é um trabalho humano e constitui-se na ação de ensinar. Entretanto, é um trabalho com características diferentes de outros trabalhos humanos. A diferença fundamental reside no fato de ser um trabalho de interações humanas, exercido de uma pessoa “para e sobre a outra pessoa”. Esse trabalho interativo é permeado por significações individuais e sociais dos agentes envolvidos na ação pedagógica (TARDIF; LESSARD, 2013). O docente é um ser social que leva para a prática docente seus valores, princípios, ideologias, concepções, crenças, ideias, isto é, as suas representações sociais (MOSCOVICI, 2012; TARDIF; LESSARD, 2013, ALVES-MAZZOTTI, 2008; SÁ, 1998). O foco deste trabalho são as representações sociais dos professores de piano sobre a docência no instrumento.

As Representações Sociais são conhecimentos construídos na vida cotidiana e tem a finalidade de orientar os comportamentos humanos em situações concretas do convívio social, o que significa dizer que somos orientados por pensamentos construídos no meio social para vivermos concretamente a experiência da vida comum em um determinado grupo social. Elas se tornam parte do indivíduo e de suas inter-relações com os outros, definindo seus valores, crenças, ideologias, princípios concepções e ações, permitindo a compreensão dos significados coletivos. Portanto, existe correspondência entre o pensamento social e a prática social, isto é, entre a compreensão e representação do mundo e o comportamento social (MOSCOVICI, 2012; SÁ, 1998; JODELET, 1993).

A ação educativa é uma prática social permeada de troca e construção de significações e, portanto, orientada pelas representações sociais dos envolvidos nessa ação (ALVES-MAZZOTTI, 2008). O ensino de música está incluso no âmbito do trabalho docente, como uma prática educativa, social e interativa em que professores e alunos são transmissores de concepções, crenças, ideias e valores sociais (FROEHLICH, 2007). E, portanto, é fundamental refletir sobre quais são os valores musicais, pedagógicos e humanos que permeiam o ensino de música, pois esses valores são construídos durante a vida de estudante, quando se começa a pensar sobre como é ser professor (JORGENSEN, 2008). A reflexão sobre o que é ser professor, sobre quais os valores aprendidos enquanto alunos de música e durante o desenvolvimento da prática docente, ajudam para o aperfeiçoamento do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2013; JORGENSEN, 2008).

A reflexão sobre o meu trabalho docente e sobre minhas representações sociais do ensino de piano, foram a motivação para a realização desta pesquisa. Em minha autorreflexão, pude perceber que algumas ideias sobre o ensino de música e do piano foram se modificando ao longo do tempo, mediante as inter-relações sociais que vivi com os

alunos e com os meus professores. Por outro lado, alguns valores e princípios construídos ao longo do tempo foram se solidificando em minha atuação e formação docente. A minha aprendizagem musical e atuação docente inicial foram marcadas pela valorização da performance, do repertório clássico, do virtuosismo, do domínio técnico, da leitura de partitura e de um programa extenso de formação. A interação com os alunos que expressavam expectativas por outros tipos de repertório, que tinham outras metas e que não pretendiam terminar um curso formal de piano, mas usufruir da possibilidade de tocar um instrumento, de desenvolver sua musicalidade, entre outros motivos, fez com que minha visão e alguns pensamentos sobre o ensino de piano se modificassem. Incorporei novas ideias e concepções sobre o ensino de piano, passando a valorizar igualmente a iniciação e educação musical<sup>1</sup> na prática docente do piano, não excluindo a performance e formação para os que assim almejavam. As inter-relações com os meus professores e as escolas por onde passei também influenciaram a minha autoimagem como professora, construindo a minha representação de como é ser uma professora de piano.

Impulsionada por essa autorreflexão e pela vontade de conhecer mais sobre o trabalho docente dos professores de piano, surgiram as questões geradoras desta pesquisa: Quais valores, ideias, crenças, princípios e concepções os professores de piano tem sobre sua prática docente? Qual a relação das representações sociais dos professores com o contexto de atuação docente em que estão inseridos? Esses questionamentos estão relacionados à compreensão do trabalho docente de um instrumento musical como uma atividade social interativa em que acontece a construção e desconstrução de valores, crenças e princípios que orientam a atuação e formação docente. A partir dessas considerações apresento este estudo, na perspectiva da compreensão do trabalho docente dos professores de piano como uma experiência (TARDIF; LESSARD, 2013), ouvindo os professores sobre o que eles pensam, fazem, sentem e vivem na prática docente de um instrumento musical.

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as representações sociais sobre a docência no instrumento dos professores de piano de escolas de música “livres”. O objetivo central foi desdobrado em três objetivos específicos: 1) identificar o conjunto de valores, crenças, imagens, pensamentos, princípios, ideias e concepções<sup>2</sup> dos professores sobre a docência do piano; 2) investigar como essas representações sociais configuram suas

---

<sup>1</sup> Utilizo o termo educação musical numa perspectiva de iniciação e desenvolvimento musical progressivo e cumulativo como parte da formação humana, conforme Keith Swanwick apresenta em seu livro “Música, Mente e Educação”, trad. Marcell Silva Steuernagel, 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2014.

<sup>2</sup> O termo “concepções” será tomado neste trabalho como a compreensão e a significação elaborada pelos indivíduos sobre determinado tema, na perspectiva de como ele concebe aquele tema. As concepções como significações construídas no meio social são parte integrante das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012).

imagens e referências de professor de piano; 3) relacionar as representações sociais com a trajetória e com o contexto de atuação docente desses professores.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores de piano de escolas de música “livres” (CUNHA, 2009; GOSS, 2009; PAOLIELLO, 2007), situadas em Taguatinga<sup>3</sup>-DF. A cidade de Taguatinga é a III Região administrativa do DF e situa-se entre as principais cidades do Distrito Federal, com uma população aproximada de 214.282 mil habitantes segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN/2013<sup>4</sup>.

As escolas de música “livres” são caracterizadas em pesquisas anteriores a esta, como escolas de música de caráter privado, identificadas desta forma pela liberdade metodológica e curricular desses estabelecimentos, quando comparadas a escolas do sistema formal de ensino de música (PAOLIELLO, 2007; CUNHA, 2009). As principais características apontadas pelos pesquisadores sobre essas escolas são: o caráter empresarial privado, a autogestão administrativa e curricular, a metodologia de ensino flexível, o perfil variado dos professores e de estilos musicais diversos, não possuem vínculo e controle direto por agência estatal ou rede oficial de ensino (SILVA, 1996; PAOLIELLO, 2007; HIGA, 2007; CUNHA, 2009; GOSS, 2009). Cunha (2009) ainda as identifica como um lugar para ensinar e aprender música, sustentadas por valores, ideias, crenças, missões e funções próprias, pois se organizem por diversidade de interesses, ênfases e objetivos. Alguns pesquisadores como Silva (1996) e Requião (2001; 2002a; 2002b) utilizam o termo “alternativa” para caracterizar escolas com o mesmo perfil. Para este trabalho optei em utilizar o termo “livre”, por entender que este caracteriza de maneira apropriada as escolas de músicas em Taguatinga-DF, principalmente, no que se refere à autogestão administrativa e curricular autônoma dessas escolas e por se tratarem de instituições privadas de ensino de música.

O ensino de música está presente na cidade de Taguatinga, onde foram encontradas por meio desta investigação, 13 escolas de música, das quais 03 oferecem o curso de piano. Entretanto, apesar de o ensino de música ser uma realidade naquela cidade, até esse momento não foram encontradas pesquisas que estudassem o ensino e aprendizagem musical naquela região. A maioria das investigações realizadas no DF tem como contexto de estudo o Centro Profissionalizante Escola de Música de Brasília (CEP-EMB), a escola de Choro Rafael Rabelo e escolas do Plano Piloto, razão pela qual delimitarei

---

<sup>3</sup> Taguatinga é uma das cidades mais antigas do DF. Foi fundada em 05 de junho de 1958. É a III Região administrativa do DF. Localizada a 20 km de distância de Brasília. Com uma população de 214.282 habitantes. Disponível em <<http://www.ferias.tur.br/informacoes/1796/taguatinga-df.html#ixzz39WzWWIEj>>. Acessado em 05 de agosto de 2014.

<sup>4</sup> CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2013. Taguatinga-DF. 2013. GDF. Disponível em <[http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa\\_socioeconomica/pdad/2013/PDAD\\_Taguatinga\\_2013.pdf](http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2013/PDAD_Taguatinga_2013.pdf)> Acesso em 14 de agosto de 2015.

as escolas de música “livres” de Taguatinga como campo empírico para esta pesquisa. Participaram da pesquisa os 15 professores de piano relativos às três escolas que oferecem aulas de piano.

Este estudo está fundamentado teórica e metodologicamente na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012), portanto a metodologia segue orientações dessa linha investigativa. A metodologia foi composta pela entrevista semidiretiva como técnica de coleta de dados (RUQUOY, 1997), escolhida pela necessidade de ouvir os sujeitos da pesquisa a respeito do tema da docência. Associada à técnica de entrevista semidiretiva, foi estabelecida a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) como método de análise dos dados, utilizando especificamente a técnica de Análise Categorical Temática, com a perspectiva de extrair do *corpus* das entrevistas, as representações sociais dos professores sobre a docência, enfatizando a abordagem qualitativa na interpretação dos dados.

O presente trabalho está estruturado em quatro capítulos. No Primeiro Capítulo apresento a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012), como fundamentação teórica deste estudo. O Segundo Capítulo apresenta a revisão bibliográfica sobre docência como um trabalho interativo com base em Tardif e Lessard (2013); sobre os princípios para a docência em música com base em Jorgensen (2008); e sobre pesquisas que investigaram a atuação docente de professores de piano (ARAÚJO, 2005; 2006; OLIVEIRA, 2007; SCARAMBONE, 2009; GEMÉSIO, 2010). No Terceiro Capítulo descrevo a Metodologia da Pesquisa. O Quarto Capítulo apresenta relato dos resultados da pesquisa e a interpretação das Representações Sociais reveladas pelos professores, em três subtópicos: 1) a Apresentação dos Professores; 2) As Representações Sociais dos Professores; subdividido em: Imagens de professor; Princípios pedagógicos e crenças; Concepções sobre música, ensino de música e fins do ensino de piano; Pensamentos sobre Saberes e Habilidades para a prática docente no piano; e Ideias e concepções sobre o estudo do piano, sobre os alunos e sobre as aulas; e por último as considerações finais; 3) As Representações Sociais dos professores, suas trajetórias e seus contextos de atuação docente. Por fim, apresento as Considerações Finais deste trabalho e as Referências Bibliográficas.



## 1. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O presente estudo se propôs a compreender as representações sociais sobre a docência no instrumento dos professores de piano de escolas de música em Taguatinga-DF, a partir da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012). Neste capítulo apresento a Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (2012) como fundamento teórico-metodológico deste trabalho, bem como a conceituação das Representações Sociais. O capítulo apresenta também alguns estudos que se utilizaram dessa teoria em investigações sobre a docência no contexto geral e no ensino de música.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi organizada por Serge Moscovici em 1976 e se encontra no campo de estudos da Psicologia Social (SÁ, 1998). A TRS se interessa pelo estudo dos processos através dos quais o conhecimento é gerado e transformado, no mundo social. Ela estuda o “como” e o “porque” os indivíduos compartilham conhecimento e constituem sua realidade comum, isto é, como transformam ideias em prática social (DUVEEN *In* MOSCOVICI 2012). Moscovici apresenta o pensamento como ambiente onde as representações do indivíduo se desenvolvem, em meio as suas interações com o mundo social, no convívio com outros indivíduos (SÁ, 1998; MOSCOVICI, 2012).

O conceito de Representações Sociais de Moscovici (2012) tem raiz nas “representações coletivas” de Durkheim que considerava a existência de estruturas sociais determinantes e impositivas na construção de representações do indivíduo para o convívio social. Entretanto, Moscovici diverge de Durkheim e amplia o conceito. Ele considera as estruturas sociais dinâmicas e não estáticas, de maneira que as representações coletivas se movem em meio às inter-relações humanas e possibilitam transformação das representações dos grupos sociais sobre a realidade. Com o intuito de registrar a sua divergência de pensamento para com as “representações coletivas” de Durkheim, Moscovici (2012) passa a chama-las de “representações sociais”. Ele reafirma que

Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao surgimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2012 p. 41).

As Representações Sociais tem, portanto, duas dimensões: a individual e a coletiva, pois elas são criadas na mente do indivíduo quando o coletivo entra na sua mente de maneira a construir a sua interpretação da realidade e se revelam quase palpáveis em suas ações e comunicações sociais (MOSCOVICI, 2012).

## 1.1. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para Moscovici (2012) as representações são “convenções” de objetos, pessoas, e acontecimentos, que acomodam e categorizam modelos partilhados por um grupo social, às quais novos elementos serão juntados e sintetizados podendo surgir novas representações. Segundo ele, são construções icônicas e simbólicas que organizam as percepções do mundo por meio de uma ação sistêmica de nomear, classificar e categorizar o mundo. O autor considera o pensamento como ambiente onde se desenvolvem as representações sobre o mundo, construídas de forma coletiva, pois é na mente que se convencionam um signo da realidade, isto é, as representações manifestadas no pensamento, constituem um ambiente real e concreto da realidade por meio da imaginação e percepção desta.

Se por um lado as Representações Sociais convencionam o mundo social em nossa mente, pelas quais compreendemos o mundo ao nosso redor, por outro lado, Moscovici (2012) afirma que elas são “prescritivas”, pois se impõe irresistivelmente sobre nós no meio social. A força desta prescrição, segundo o autor, vem da combinação de estruturas já postas da tradição social anterior a nós, que decreta o que devemos pensar. Ele afirma que as representações partilhadas, influenciam a nossa mente, mas não são pensadas por nós, já foram estabelecidas no mundo social que nos antecedeu. Entretanto, serão repensadas, recitadas e rerepresentadas por nós. Diz o autor que

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e que quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2012 p. 37).

Quando o conteúdo de uma representação se estabelece na sociedade, ela se torna parte do indivíduo e de suas inter-relações com os outros, definindo seus valores, crenças, ideologias e ações; promovendo a construção e reconstrução do “senso comum” e permitindo a compreensão dos significados coletivos (MOSCOVICI, 2012; SÁ, 1998; JODELET, 1993).

Portanto, as representações sociais apresentam duas dimensões na sua estrutura: aquelas construídas na mente do indivíduo, pelas quais ele interpreta o mundo; e aquelas que constituem o mundo social, construídas na história social, que estabelecem as normas de comportamento e pensamento daquela determinada sociedade. Portanto, ao mesmo tempo em que somos herdeiros de representações sociais que organizam e estruturam a sociedade em que estamos inseridos, existe a possibilidade de transformação dessas em novas representações da realidade social, uma vez que, o indivíduo interage com o meio social, influenciando e sendo influenciado por ele. Moscovici (2012) lembra que tal

transformação pode ser tão rápida que nem consegue se estabelecer como tradições imutáveis e tão pouco se sedimentar de maneira permanente e desaparecem tão rapidamente como surgiram. Desta forma, o autor destaca tanto o aspecto de perpetuação quanto de transformação das representações sociais.

Para entender o lugar que as representações sociais ocupam na sociedade, o autor aponta o fato de que existem forças ou ações que são do indivíduo e outras que estão fora do indivíduo. Conseqüentemente, surge a ideia de que existem coisas que podem ser mudadas pelo indivíduo e outras que o mudam. Essas duas dimensões são chamadas pelo autor como “o universo consensual” e “o universo reificado” (MOSCOVICI, 2012, p.49). O “universo consensual” é a forma de ser e pensar de um grupo, moldado nas próprias inter-relações sociais; é o que ele chama de “teoria do senso comum”. Por outro lado, o “universo reificado” é um sistema que cria as determinações do que “deve ser” opondo-se ao que “se compreende ser” em meio às relações coletivas; este é o pensamento científico. Com efeito, para o autor, os dois universos são contrastantes e a realidade se divide pelos limites dos dois universos. Portanto, a compreensão do “universo reificado” se dá pelas ciências e a compreensão do “universo consensual” se dá pelas representações sociais (MOSCOVICI, 2012, p.52). Por conseguinte, o autor entende que, apesar das diferenças, representações sociais e ciências são complementares. Ele afirma que “a ciência era antes baseada no senso comum e tornava o senso comum menos comum; mas agora senso comum é a ciência tornada comum” (MOSCOVICI, 2012, p.60). São, portanto, dois mundos distintos em que um é alimentado pelo outro. O autor, conclui que o “mundo reificado” se amplia pela ciência à medida que as informações e acontecimentos aumentam e vão se transferindo para o “mundo consensual”.

No “universo consensual” o indivíduo quer estar em casa, em um ambiente confortável, onde crenças e interpretações sejam conhecidas, gerando uma sensação de pertencimento ao grupo, onde tudo lhe é familiar e onde se espera a repetição de ideias, gestos e situações. A conversação é a característica social que sustenta essa base comum de significados e sem ela não existiria vida social. Por meio da comunicação as pessoas compartilham imagens e ideias, mutuamente aceitas.

Entretanto, quando algo não familiar ao indivíduo, se interpõe na comunicação do grupo, surge um estranhamento e ao mesmo tempo uma atração de aproximação, entrando em ação a finalidade das representações, que é “tornar familiar algo não familiar” (MOSCOVICI, 2012, p.54). Inicialmente, com receio de perder os referenciais que lhe dão segurança, o indivíduo tende a rejeitar o que ameaça a ordem estabelecida. Contudo, em um segundo momento, numa ação de “transferência” em que os conceitos do estranho são associados a um contexto familiar, em que o incomum se torna comum e o desconhecido é

incluído em uma categoria de conhecido, possibilita uma mudança de sentimentos e valores com relação ao novo. Segundo Moscovici, o familiar tem sempre primazia em nosso contato com o não familiar e, portanto, a tendência predominante é de permanecermos no familiar. Entretanto, o esforço de tornar comum o não familiar resulta na representação social, integrando o mundo físico e mental, transformando-os e enriquecendo-os. O que estava longe é aproximado e o que era abstrato torna-se concreto aproximando-se do que é familiar ao indivíduo. Desta forma, as representações sociais fazem a conexão do indivíduo como o mundo, constituindo o pensamento um ambiente real e concreto da realidade por meio da imaginação e percepção desta, tornando-se uma forma de “saber prático” em que o pensamento social torna-se prática social (JODELET, 1993 p.9).

Os estudos sobre representações sociais podem seguir três linhas investigativas diferentes, porém complementares. A primeira se orienta pela questão: “Quem sabe e de onde sabe?” e relaciona-se ao estudo da produção e circulação das representações sociais. A segunda linha investigativa está pautada na questão: “O que e como se sabe?” e relaciona-se com as pesquisas dos processos e estados das representações sociais. A terceira perspectiva de investigação das representações sociais fundamenta-se na questão: “Sobre o que se sabe e com que efeito?”, ocupando-se do estatuto epistemológico das representações sociais (JODELET, 1993, p.10).

A primeira perspectiva de pesquisa, em que se investiga a produção e circulação das representações sociais pode ser subdividida em três conjuntos temáticos: a cultura; a linguagem e comunicação; e a sociedade. A ênfase desta linha investigativa está relacionada com os valores, os modelos e as invariantes culturais; com a comunicação interindividual, institucional e de massa; com o contexto ideológico e histórico; com a inserção social dos sujeitos e a sua posição e filiação grupal; com a dinâmica das instituições e dos grupos relacionados e que são as condições socioculturais que favorecem seu surgimento (SÁ, 1998).

A segunda linha investigativa refere-se aos processos e estado das representações sociais e se ocupa dos discursos, comportamentos dos sujeitos, documentos, práticas e tudo mais que dá suporte a representação social, daí extraíndo seu conteúdo e estrutura. Sua ênfase é analisar os processos de formação, lógica, fundamentação e possível transformação das representações sociais (SÁ, 1998). Nas pesquisas das representações sociais há sempre um sujeito e um objeto, isto é, a representação é de alguém sobre alguma coisa (JODELET, 1993). A partir destes pressupostos, o presente trabalho está pautado nessa perspectiva de investigação, buscando compreender as representações sociais sobre a docência no instrumento dos professores de piano de escolas de música.

A terceira perspectiva, que se ocupa do estatuto epistemológico das representações sociais, tem seu foco nas relações que estas têm com a ciência e com a realidade, ou seja, as relações entre o “pensamento natural” e o “pensamento científico”, da transformação de um saber em outro, da propagação deste conhecimento, dos ângulos diferentes entre representação e o objeto; é a “discussão de sua natureza epistêmica em confronto com o saber erudito” (SÁ, 1998 p.33). Essa linha investigativa formalizou um estatuto próprio para orientar suas pesquisas, é a Teoria do Núcleo Comum.

As três abordagens são complementares à Teoria das Representações sociais de Moscovici (2012) e não fazem concorrência com ela. Entretanto, cada uma contribui de forma distinta na complementação da teoria de Moscovici, tanto teórica quanto metodologicamente (JODELET, 1993; SÁ, 1998; MOSCOVICI, 2012).

Moscovici (2012) considera que todas as interações sociais são orientadas pelas representações sociais e que indivíduos imbuídos na função de líderes, no meio social, como por exemplo, os pedagogos, os sacerdotes e os ideólogos, os popularizadores das ciências e outros, tornam-se propagadores de representações sociais.

## **1.2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DOCÊNCIA**

A TRS tem se mostrado um caminho conveniente nas investigações na área educativa. A compreensão e conhecimento das representações pode favorecer a análise dos processos e mecanismos da ação pedagógica (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Vários pesquisadores têm demonstrado interesse sobre as Representações Sociais na área educativa nos mais variados aspectos. Alves-Mazzotti (2008) considera que as investigações das Representações Sociais podem seguir duas linhas investigativas específicas: o produto, a saber, as Representações Sociais manifestas; ou o processo, isto é, a estruturação e construção das representações.

Apresento a seguir, alguns estudos que se utilizaram da Teoria das Representações Sociais (TRS) na área da educação, sobretudo, estudos com ênfase no trabalho docente, com a intenção de mapear os temas que têm sido abordados nas pesquisas nessa área. Entre os trabalhos encontrados, estão aos estudos de Machado (2007), de Dotta (2013), de Machado e Santos (2011) e de Duran (2010).

Machado (2007) fez uma análise das temáticas apresentadas nessa área durante a IV Jornada Internacional de Pesquisas de Representações Sociais de 2005, realizado em João Pessoa/PB, enfatizando em seu levantamento as publicações no Grupo de Trabalho e Discussão (GTD) em Educação. Foram encontrados segundo a autora, 66 pesquisas nessa área, das quais 51 foram desenvolvidas no Brasil. A autora enfatiza os trabalhos em que os sujeitos das pesquisas são professores e as temáticas abordadas referem-se à profissão, à

formação, atividades de ensino, pesquisa e extensão. Segundo ela, os estudos sobre a formação subdividiam-se em formação continuada e profissão docente.

Dotta (2013) analisou as contribuições da TRS no âmbito da formação do professor em 18 artigos sobre a temática, produzidos entre 2002 a 2013, dos quais 13 foram publicados nos últimos três anos, o que segundo a autora, demonstra o crescimento da abordagem teórico-metodológica na área educativa. Nas pesquisas empíricas levantadas, a autora observou que treze estudos tinham foco nas representações sociais dos estudantes (professores em formação) sobre algum aspecto da educação e dois estudos tinham seu foco voltado para as representações sociais dos formadores de professores. Apesar de todos os estudos, de uma forma ou de outra, incidirem sobre a formação inicial dos professores, alguns tinham como sujeitos da pesquisa professores atuantes não graduados, mas que possuíam alguma formação técnica.

A pesquisadora apresenta os temas abordados nos trabalhos por ela analisados, a partir de quatro grupos temáticos, que são:

(a) questões mais amplas ligadas a profissão docente – bom professor, a imagem profissional, carreira docente, trabalho docente, mudanças educacionais; (b) questões voltadas aos saberes dos professores: tendências educacionais, saber pedagógico e saber disciplinar, saberes da prática; (c) ainda no campo dos saberes, mas de forma mais específica: saber musical e saber motor, o papel educativo do computador, raça e etnocentrismo, inclusão dos alunos com necessidades especiais; e, (d) questões ligadas ao tema geral da formação de professores: processos de formação e o papel das representações sociais na construção das identidades profissionais (DOTTA, 2013, p.422).

A autora constatou que existe consenso entre os trabalhos analisados sobre a importância de conhecer as representações dos estudantes/professores com foco em diversos aspectos ligados à docência. Para ela, ouvir tais sujeitos pode contribuir na organização e fortalecimento dos programas de formação.

Machado e Santos (2011), por sua vez, buscaram compreender a natureza simbólica da profissão docente, investigando a influência das representações sociais no desenvolvimento profissional dos professores. A partir da reflexão teórica sobre a profissão docente, Machado e Santos (2011) apresentam um estudo propondo um olhar multidisciplinar sobre a complexidade do exercício da profissão docente. As pesquisadoras apresentaram os resultados de sua investigação a partir de três grupos de categorias que orientaram a análise dos dados: “elementos relacionados ao significado do ser professor; elementos associados ao exercício da profissão; e elementos associados aos desafios da profissão” (MACHADO; SANTOS, 2011 p.51), que devem ser vistos como integrantes de um mesmo conjunto e não separadamente.

Com relação ao primeiro grupo de elementos “significado do ser professor”, as pesquisadoras destacaram a representação da “vocação” apresentada pelos professores, com ênfases no “amor, doação, dedicação, compromisso e sonhos alimentados desde a infância”. As autoras comentam que as hipóteses por elas levantadas sobre encontrar dados relacionados ao “exercício da profissão” e ao desenvolvimento profissional, de melhores condições de trabalho e das práticas pedagógicas não se confirmaram.

Considerando o terceiro grupo de elementos de “desafios da profissão”, as autoras destacam aspectos levantados pelas entrevistadas, que caracterizam a desvalorização da profissão. Outro aspecto considerado foi a necessidade de uma “boa” formação. As autoras apontam ainda certo saudosismo, desencanto e desânimo das professoras. A análise apresentada pelas pesquisadoras mostra que as representações dizem respeito tanto a questões pessoais subjetivas quanto a questões profissionais objetivas e são decorrentes tanto da formação inicial e continuada quanto da prática docente.

Desta forma, Machado e Santos (2011) concluem que os elementos apresentados integram as representações sociais do ser professor, que estão diretamente relacionados às condições históricas, sociais e práticas da profissão; permeadas por questões subjetivas e objetivas; multidimensionais, pois ao mesmo tempo em que se consideram vocacionadas, sentem desânimo diante da desvalorização social do professor. Finalizam com o alerta de que tais resultados devem servir para a implementação de políticas públicas que resgatem a valorização da profissão docente.

O outro trabalho consultado foi a pesquisa de Duran (2010) que teve como objetivo conhecer as motivações dos estudantes pela escolha profissional e compreender a construção das representações sociais destes, sobre docência. A autora entende que a escolha profissional dos estudantes pode ter relação direta com as representações que o estudante tem de si mesmo e de sua função social idealizada, uma vez que tais escolhas não são exclusivamente racionais, mas igualmente conduzidas por estruturas interiorizadas no decorrer da história.

Os resultados apresentados pela pesquisadora mostram algumas manifestações dos entrevistados expressando pontos negativos, como a pouca valorização da profissão e os baixos salários, motivos pelos quais não tiveram apoio da família na escolha profissional. Os que apresentaram pontos positivos para sua escolha basearam-se em respostas como a realização de um sonho, escolha por vocação, por gostarem da profissão e por ter jeito com crianças. Alguns fizeram sua escolha baseados na premissa de que é uma profissão em crescimento e acreditavam ser uma boa oportunidade no mercado de trabalho, pois consideram que a profissão sempre existirá e nunca vai acabar.

Analisando os dados, Duran (2010) destaca que as representações sociais presentes na escolha profissional dos estudantes evidenciam contradições. Ela afirma que

[...] entre o sonho de se tornar professor e a realidade das precárias condições de trabalho do professor: professores sem salários decentes, a comunidade distante da escola e as dificuldades de ensino, seja por falta de preparo, seja por falta de recursos, seja por desmotivação. Mas também evidenciavam a crença de que “ainda vale a pena ser professor no Brasil” (DURAN, 2010 p.231).

Segundo a autora a pesquisa evidenciou as tensões que faziam parte do cotidiano do grupo, tais como tensões na escolha pela profissão docente, entre resistência e conformismo no exercício da profissão e entre responsabilidade e compromisso. Em análise provisória, Duran (2010) conclui que tais representações circulam no meio dos cursos de Pedagogia. Entretanto, a autora registra um crescente desenvolvimento crítico dos estudantes sobre a profissão docente se comparados às representações expressas no início do curso e conclui que novas representações vão sendo construídas no contexto dos cursos de formação de professores.

Além dos trabalhos apresentados acima, foram encontrados trabalhos sobre as representações sociais da docência em áreas específicas de ensino, como a docência da Matemática, de Línguas Estrangeiras, da Língua Portuguesa, da Alfabetização e Letramento, das Ciências da Saúde, de Enfermagem e da Música; sobre as representações sobre Multiculturalismo em diversas licenciaturas. Entretanto para o presente trabalho estão sendo considerados especificamente os que tratam da docência em música que serão apresentados a seguir.

### **1.3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DOCÊNCIA EM MÚSICA**

A formação docente e docência no ensino de música têm sido abordadas em trabalhos que se servem da Teoria das Representações Sociais (TRS). Esses trabalhos abordam diferentes aspectos da docência em música. O estudo de Addessi *et. al.* (2010) teve seu foco nas representações sociais que professores em formação têm sobre conceitos como “música” e “crianças musical”<sup>5</sup>. O trabalho de Bellochio e Souza (2013) discute a construção das representações da docência em música durante a formação docente; o estudo de Gonçalves (2012) tem o foco nas representações sociais sobre a formação dos professores mediante a implementação da Lei 11.769. O trabalho de Salgado (2013) investiga as representações sociais sobre o ensino de música no programa de formação

---

<sup>5</sup> Tradução nossa para a expressão original em língua inglesa “musical child” (ADDESSI *et. al.*,2010).



continuada PARFOR<sup>6</sup>. Os estudos de Del-Ben (2012) e Sugahara (2014) com foco nas representações de alunos de graduação sobre o ensino de música nas escolas. O trabalho de Westrupp (2012) por sua vez investigou as representações sobre o ensino de música nas inter-relações no ambiente escolar.

O trabalho de Addessi *et. al.* (2010) investigou as representações sociais de estudantes universitários dos cursos de magistério e/ou licenciaturas sobre “música” e “criança musical” em três países: Itália, Brasil e Espanha. O estudo piloto foi realizado na Itália e posteriormente articulado entre estudiosos dos três países. A pesquisa investigou os termos música, musicalidade, “criança musical”, professor de música e educação musical, procurando conhecer as representações sociais de professores em formação, no início e final do curso superior. Os autores apresentam inicialmente os dados da pesquisa piloto e em seguida o cruzamento de dados dos três trabalhos.

Os autores entendem que as representações que os professores têm sobre os referidos termos poderão influenciar diretamente a forma de ensinar música. Portanto, o objetivo projetado pelos pesquisadores foi conhecer as representações dos estudantes e relacioná-las com suas práticas pedagógicas.

Por meio de um questionário aberto, os pesquisadores encontraram os seguintes conceitos: música comunicação, arte, cultura e escuta; “criança musical” como uma criança talentosa, de forma natural, com características de educado, capaz e criativo. Os autores relatam que é perceptível a relação entre os conceitos apresentados pelos professores e suas práticas, entretanto, não descrevem como chegaram a tal conclusão. Eles apontam também, o registro de alguns pontos de mudança nas concepções dos estudantes durante a licenciatura.

Sobre a pesquisa comparativa, Addessi *et. al.* (2010) relatam que as diferenças observadas foram analisadas como decorrentes dos diferentes conteúdos de ensino, contextos sociais e culturais e do currículo universitário nos diversos países participantes da pesquisa. Por exemplo, para os estudantes a criança mais musical é a criança capaz, a criança que mostra as habilidades em fazer e ouvir música. No entanto, os pesquisadores observaram que no Brasil, o perfil de criança mais presente nas respostas foi a criança que se sente atraída pela música e pelos sons. Os pesquisadores entendem que os diferentes contextos culturais influenciaram nos resultados. Segundo eles, os resultados, também mostram que o ensino superior para professores de música é afetado por diferentes tipos de variáveis, sobretudo, os diferentes significados dados por parte das instituições e dos contextos sociais para o papel profissional do professor de música.

---

<sup>6</sup> PARFOR - Programa de Formação de Professores da Educação Básica para professores que já atuantes sem a formação prevista no Decreto Lei 6755/09.

Outro estudo consultado foi o trabalho realizado por Bellochio e Souza (2013). As pesquisadoras transversalizam os resultados de duas pesquisas com diferentes enfoques teóricos, com o intuito de analisar os processos de aprendizagem docente no decorrer da formação dos professores de música. Uma das pesquisas foi orientada pela Teoria das Representações Sociais de Moscovici e buscou conhecer as representações dos alunos do curso de Licenciatura em música da UFSM, sobre docência a partir das experiências no estágio. A outra pesquisa foi direcionada pelo enfoque teórico do “Pensamento do Professor”<sup>7</sup>, e estudou “o pensar e o fazer docente” de egressos do curso de licenciatura, na prática do ensino de flauta.

A pesquisa apresentada por Bellochio e Souza (2013), pautada na Teoria das Representações Sociais, teve como objetivo “entender a construção das representações dos licenciandos em música, antes mesmo da inserção deles no ES [Estágio Supervisionado], de modo a acompanhar longitudinalmente os modos tomados acerca da docência e de ser professor até o término da realização dos estágios” (BELLOCHIO, SOUZA, 2013 p.28. grifo do autor). A pesquisa foi realizada entre os anos de 2008 e 2011 em três etapas e teve como referência a teoria das representações sociais de Moscovici.

As autoras consideram que as representações dos alunos sobre a docência, antes da entrada no ensino superior, eram diferentes das representações construídas durante o ensino superior e no estágio. Na primeira fase, as representações eram baseadas em crenças, imagens e conhecimentos próprios; tais ideias foram se transformando durante a formação acadêmica. As pesquisadoras afirmam que “crenças trazidas sobre docência dos licenciandos, antes e no início da realização do ES [Estágio Supervisionado], focavam-se na aprendizagem de conhecimentos visando a sua aplicação prática no contexto do ensino de música escolar” (BELLOCHIO; SOUZA, 2013 p.30. grifo do autor). Contudo, no decorrer do curso, segundo as autoras, as discussões acadêmicas, sobretudo as vivências prático-reflexivas dos estágios proporcionou a transformação das representações dos estudantes sobre a docência.

A segunda pesquisa apresentada por Bellochio e Souza (2013) apontou aspectos reflexivos sobre a ação cotidiana da prática pedagógica-musical dos professores. Conforme as autoras, essa ação reflexiva articulada com os seus conhecimentos, crenças e representações, conduzem as suas ações docentes, contribuindo para a formação profissional docente. As pesquisadoras concluem o trabalho “entrelaçando” os resultados dos dois estudos e concluem que elas são convergentes em vários aspectos pois

Enquanto um discute as representações como construções da interação social com mundo, o outro enfatiza o processo do pensar que produz essas

---

<sup>7</sup> A base teórica da segunda pesquisa indicada por Bellochio e Sousa (2013) é a obra: PACHECO, J. A. O Pensamento e a Ação do Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

representações, somando contribuições para a compreensão acerca do processo de aprendizagem docente e a reflexão sobre a formação de professores, tanto no contexto da formação acadêmico-profissional quanto ao longo da vida. (BELLOCHIO; SOUZA, 2013 p.39).

Por meio da transversalização dos resultados das pesquisas as autoras procuram refletir sobre o processo de formação profissional e da aprendizagem docente. Elas consideraram esse um processo contínuo, de desenvolvimento biológico e psicológico que envolve as dimensões cognitiva, psicossocial e emocional. Para elas, esse é um processo mediado pelas interações sociais e pelas aprendizagens no decorrer da vida, com perspectivas particulares para cada indivíduo e também sociais. Desta forma, as autoras reforçam a contribuição das interações sociais do indivíduo na construção de sua vida social e profissional, incluindo as experiências fora da formação acadêmica, em outros contextos de ensino musical.

Outros trabalhos que investigaram as representações sociais de estudantes de licenciatura em música são os estudos de Del-Ben (2012), que enfatizou o ensino de música na educação básica, e de Sugahara (2014) que investigou as representações dos graduandos sobre “música” e “música nas escolas” a partir da escuta musical. Os resultados desses trabalhos apontam ideias, valores e práticas educativas dos graduandos inspiradas nesses valores.

Por outro lado, a formação continuada é o foco dos trabalhos de Gonçalves (2012) que investigou as representações sobre a formação dos professores mediante a implementação da Lei 11.769/2008 que trata da inserção da música na educação básica. O trabalho de Salgado (2013) que investigou as representações sociais sobre o ensino de música no programa de formação continuada PARFOR. O estudo de Westrupp (2012) investigou as representações sociais que permeiam as inter-relações no ambiente escolar no que se refere ao ensino e aprendizagem musical em uma escola de educação básica.

Os trabalhos apresentados mostram uma tendência em investigar professores em formação pela ênfase no estudo das representações sociais de estudantes de licenciatura em música. Não encontrei até o momento, trabalhos que investigaram professores de música no exercício docente. Esse é o foco deste trabalho: investigar as representações sociais dos professores de piano em atuação nas escolas de música “livres” sobre a docência no instrumento.

## **2. O TRABALHO DOCENTE INTERATIVO, PRINCÍPIOS DA DOCÊNCIA EM MÚSICA E A ATUAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE PIANO**

Este capítulo apresenta a revisão bibliográfica sobre o Trabalho Docente com base em Tardif e Lessard (2013) e sobre princípios da docência em música com base em Jorgensen (2008) que fundamentam o conceito de docência para este trabalho. Na sequência apresento dados de algumas pesquisas que investigaram a atuação docente de professores de piano (ARAÚJO, 2005; 2006; OLIVEIRA, 2007; SCARAMBONE, 2009; GEMÉSIO, 2010). Estes estudos são citados pela proximidade das temáticas abordadas em suas investigações com a temática da docência no piano, foco deste trabalho.

### **2.1. A DOCÊNCIA COMO TRABALHO INTERATIVO**

O conceito de docência é entendido neste trabalho a partir das proposições e apontamentos de Tardif e Lessard (2013) que apresentam a ação de instruir como um trabalho interativo entre seres humanos. Para os autores o docente é um trabalhador que se dedica a outro ser humano como o seu “objeto” de trabalho, em uma ação interativa, como todas as atividades humanas pressupõe em suas relações sociais.

A proposição dos autores sobre o trabalho docente como um trabalho interativo é convergente com a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012) que considera a construção das representações pela comunicação social constituindo a realidade da vida cotidiana nas inter-relações sociais. A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi apresentada especificamente no Capítulo 1 deste trabalho, contudo farei aqui algumas considerações de aproximação entre os pressupostos sobre a docência de Tardif e Lessard (2013) e a TRS.

Para Tardif e Lessard (2013) a docência é um trabalho comparado a outros trabalhos humanos. Contudo, este trabalho tem características peculiares que a diferenciam de outras formas de trabalho humano (ex. trabalho industrial, comercial, etc...). O objeto do trabalho docente são pessoas e “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.31). Em outras palavras, o objeto do trabalho docente não é material, não são coisas, nem tão pouco, conceitos, símbolos, palavras ou números. O objeto de trabalho docente são seres humanos, o que acarretará ao trabalho docente a característica de ser interativo, uma vez que é realizado em meio às interações humanas, com todas as suas implicações relacionais.

Assim como em outros trabalhos humanos, o trabalho docente é cercado de normas, saberes, objetivos, técnicas, processos e resultados. Os autores advertem que os estudos sobre a docência habitualmente tendem a fragmentar o entendimento sobre o

trabalho docente, enfatizando, muitas vezes aspectos isolados desse trabalho. O que eles propõem é um novo olhar para as pesquisas sobre o trabalho docente, observando mais o que os professores fazem, do que ditar regras sobre o que eles deveriam fazer (TARDIF; LESSARD, 2013). Nesta perspectiva, este estudo buscou compreender a docência dos professores de piano a partir do que eles falam sobre o que eles fazem.

### **2.1.1 A docência como um trabalho codificado e flexível**

Tardif e Lessard (2013) apresentam duas maneiras de descrever e compreender o trabalho docente: a) a docência como trabalho codificado, pois é regido por procedimentos metódicos, organizando-se de maneira estável e uniforme; e b) a docência como trabalho flexível, que comporta elementos “informais”, imprevistos, indeterminados e incertos, que pressupõe flexibilidade da ação docente. Os autores reforçam a importância da organização e codificação do trabalho docente, lembrando, entretanto, que nem tudo é mecanicamente controlável em um trabalho que lida com seres humanos. As reações imprevisíveis dos alunos, resistindo ou reagindo positivamente na interação como o professor, entre outros acontecimentos, podem surgir durante a ação docente, sem ter sido prevista. Desta forma, o “objeto” pode, em muitos aspectos, escapar da ação do trabalhador. Portanto, para os autores, ambas as perspectivas de análise são válidas, visto que a docência pode ser um misto de aspectos formais e informais, apresentando-se como um trabalho heterogêneo. Examinar o trabalho docente a partir dessas duas perspectivas pode favorecer compreensão do trabalho docente.

### **2.1.2 O trabalho docente como atividade, *status* e experiência**

Quanto à natureza do trabalho docente, este pode ser analisado em três dimensões: a) “como atividade” – visto a partir da ação em aula, em função da aprendizagem, sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos, da socialização dos alunos, para educa-los, com auxílio de programas, métodos, materiais como livros e normas; b) “como *status*” – que se refere à identidade do professor, construída individual e socialmente, e que se relaciona com o seu papel na escola e na sociedade; c) “como experiência” - quando o trabalho docente é visto a partir da experiência vivida e relatada pelo próprio professor, que desenvolveu espontaneamente hábitos e crenças durante o exercício docente ou durante o processo repetitivo dos fatos, mas também na intensidade e significação de situações vividas por ele (TARDIF; LESSARD, 2013, p.49-51). O presente estudo seguiu a perspectiva de análise do trabalho docente “como uma experiência”, buscando compreender a docência por meio das representações sociais (MOSCOVICI,

2012) dos professores sobre a sua atuação docente, isto é, compreender a docência a partir das significações que os professores atribuem ao seu trabalho.

### **2.1.3 Escola - o espaço do trabalho docente**

Para Tardif e Lessard (2013) o trabalho docente é realizado em um lugar organizado especialmente para a esse fim; a escola. O espaço escolar não é somente um espaço físico separado para a ação docente, mas é também um lugar com características organizacionais e sociais que terão influência no trabalho dos professores e outros agentes que lá trabalham. A organização do trabalho do professor, o seu planejamento, a realização do trabalho, a supervisão e a remuneração estão diretamente relacionadas à organização da escola, que por sua vez é produto de convenções históricas e sociais. A escola tem seus próprios objetivos construídos sobre valores simbólicos, concepções sobre os alunos, como seres educados de determinada sociedade devem ser, saber e fazer. Outro aspecto apontado pelos autores é a estrutura burocrática da escola, tanto internas quanto externas, com suas relações de poder e controle sobre as o trabalho docente.

Os autores se referem a uma escola socialmente instituída para o ensino regular, que faz parte da realidade educacional do mundo ocidental moderno. Entretanto, ao espaço físico e simbólico onde acontece o trabalho docente, não se restringe a esse modelo de escola. Esse conceito pode ser aplicado para outros contextos de ensino, como por exemplo, os espaços separados e preparados para o ensino de música. Esses espaços do trabalho docente são igualmente organizados pelos seus objetivos específicos e sustentados por valores e significações construídos socialmente.

Este trabalho teve seu foco nas escolas de música “livres” de Taguatinga-DF, como espaços físicos e simbólicos onde acontece o trabalho docente dos sujeitos dessa pesquisa.

### **2.1.4 Organização e tarefas do trabalho docente**

Segundo Tardif e Lessard (2013), a carga de trabalho do professor pode ser entendida a partir de questões mais administrativas como: as condições de trabalho, onde é o trabalho, quanto tempo ele trabalha, o planejamento e divisão do trabalho, como é remunerado e outras. Por outro lado, a carga de trabalho pode ser analisada pelas tarefas dos professores efetivamente, ou seja, as ações docentes propriamente ditas, como: a realização das aulas, em classe e com os alunos, a preparação das aulas, atividades pedagógicas extraclasse, a avaliação de alunos e outras.

Os autores destacam que “o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe” (TARDIF; LESSARD,

2013, p.133), levando-os a concluir que o trabalhador docente se ocupa de múltiplas tarefas no desempenho de seu trabalho, entre as quais está a principal que é o ensino.

O trabalho docente é desenvolvido em uma rotina de atividades distribuídas no tempo, isto é, a sistematização de tarefas distribuídas em uma sequência cronológica. A sistematização de tempos e espaços do trabalho docente gera uma estabilidade e organização do trabalho docente de forma a estabelecer um padrão de rotina para as escolas e professores. A docência torna-se assim, uma atividade estruturada, e orientada por objetivos planejados em uma instituição burocrática. Entretanto, os autores alertam para a necessidade de disposição e abertura dos professores para estabelecer mudanças nos processos de rotinização, uma vez que o trabalho docente é essencialmente um trabalho interativo. As ações pedagógicas geralmente estão centradas no aluno ou serão realizadas na presença dele.

### **2.1.5 Os fins do trabalho docente**

Os fins do trabalho docente são caracterizados por Tardif e Lessard (2013) como os motivos, objetivos, intenções, planos, programas, planejamentos, projetos, etc., que os professores visam alcançar como resultado ou “produto” de seu trabalho. Esses fins podem ser modificados pelo trabalhador, ao longo da sua experiência docente, uma vez que, ele próprio é modificado em seu conhecimento e identidade no decorrer da formação e aprendizagem, adquiridos ao longo do tempo. O docente divide com a escola a responsabilidade de atingir os fins do ensino. É um trabalho coletivo, de longa duração e tem um alcance relativamente indeterminado, considerando a dificuldade em comprovar resultados muitas vezes subjetivos como, por exemplo, a socialização de alunos.

Para os autores, os fins do trabalho docente geralmente são orientados por programas curriculares de ensino. Tais programas são carregados de ideologias, valores pedagógicos, culturais, sociais e intelectuais que terão influência sobre o trabalho do professor. Os professores orientam os seus objetivos, sequências cronológicas de conteúdos e planos de trabalho a partir destes programas. O professor precisa ter domínio dos conhecimentos específicos de acordo com o programa para poder colocá-lo em prática. Os programas serão modelados por estratégias pedagógicas e modelos de ensino.

A organização para alcançar os fins do trabalho docente pressupõe três passos básicos: planejar aonde se quer chegar com o ensino; realizar o planejamento; e avaliar se a meta foi alcançada.

### 2.1.6 A característica interativa do trabalho docente

A ação interativa dos professores com os alunos é considerada pelos autores como o “coração da profissão docente” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.141). As relações humanas são complexas, envolvendo uma variedade de fatores psicológicos, comportamentais, sociais e ambientais. A característica interativa da docência não está relacionada somente ao tempo de interatividade dos professores com os seus alunos, mas tem igualmente uma relação afetiva e emocional. O trabalho docente não é somente uma ação pragmática de instrução de conhecimento, mas é também um trabalho emocional, que envolve equidade no tratamento com os alunos, apesar das diferenças individuais, sociais e culturais de cada um.

Entre as características que compõe o trabalho docente como um trabalho de seres humanos sobre outros seres humanos são: “a afetividade”, que é o componente emocional do trabalho; “a heterogeneidade”, que considera as diferenças entre os indivíduos, em seus variados aspectos; “a atividade e liberdade”, que está relacionada com a reação ativa de resposta do aluno diante da ação do professor; “a multidirecionalidade” das relações entre professor e aluno; e “a ausência de controle total” sobre o aluno. Portanto, a inter-relação entre os professores e alunos se dá de maneira multidimensional e simultaneamente no âmbito profissional, intersubjetiva, emocional, jurídica, normativa, e outras tantas.

A característica interativa do trabalho docente é fundamental para este trabalho, considerando que a presente pesquisa buscou investigar as representações sociais dos professores sobre a docência. As representações sociais são pensamentos, ideias, valores, crenças e princípios construídos nas próprias interações sociais (MOSCOVICI, 2012) e professores e alunos são seres humanos que vivem em sociedade, de forma que levam consigo as representações sociais sobre o mundo em que vivem. Essas representações são construídas nas inter-relações inerentes ao ser social. Portanto, sendo a docência um trabalho interativo, pode-se inferir que representações sociais são desconstruídas e reconstruídas em meio ao trabalho docente.

Na perspectiva de que o trabalho docente é interativo, os autores destacam os fundamentos de interatividade na ação docente. Inicialmente, os autores apresentam a “descrição ecológica da classe” de Doyle<sup>8</sup>, de onde destacam as categorias de eventos que acontecem em sala de aula. Esses eventos são: a “multiplicidade”, que retrata os múltiplos eventos que acontecem simultaneamente na sala de aula; a “imediatez”, que se refere a necessidade de estratégias e ações imediatas em resposta aos eventos que acontecem sem anúncio prévio; a “rapidez”, que caracteriza a fluidez da aula, nos encadeamentos

---

<sup>8</sup> Tardif e Lessard (2013) comentam o conceito da “ecologia da classe” de Doyle, a partir da obra: DOYLE, W. (1986) Classroom organization and management. In. WITTROCK, M.C. (org). (1986). *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: MacMillan, p.392-431.



sucessivos dos acontecimentos normais de uma aula; a “imprevisibilidade”, que se refere aos eventos que surgem de forma imprevista e inesperada durante a aula; a “visibilidade”, que se refere às aulas coletivas, para grupos de alunos simultaneamente, e portanto a aula é presenciada e vista por mais e uma pessoa; e a “historicidade”, que se refere a interação de professores e alunos dentro de um contexto temporal. Tais categorias descrevem como as coisas acontecem em sala de aula. Contudo, os autores entendem que a característica puramente descritiva dessas categorias, não esclarece o porquê esses fenômenos acontecem, faltando trazer compreensão sobre as suas causas. Para tanto os autores propõe a compreensão das condições pelas quais os fenômenos descritos nas categorias ecológicas de Doyle acontecem por meio de duas novas categorias: a “interação” e a “significação”. Os autores esclarecem que essas categorias não estão no mesmo plano das categorias de Doyle, pois as categorias “ecológicas” surgem em consequência da interatividade e da significação, ou seja, é em razão destas que surgem aquelas categorias apontadas por Doyle.

A interatividade é a principal característica do trabalho docente, pois a essência do trabalho do professor é desenvolver seu programa de ensino na interação como seus alunos durante a aula. Em outras palavras a prática docente se desenvolve em um contexto de interação. A ação docente é como todas as ações sociais, “voltada para o outro” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.248), pois sempre envolve mais de uma pessoa. Tal interação é mediada pela comunicação carregada de significados. A pedagogia não é uma ação individual, em via única, mas é uma ação em que uma pessoa comunica algo significativo para outra.

Desta forma, a comunicação pedagógica pressupõem três faces: em primeiro temos a “interpretação” - o professor é um interprete do que acontece em sala de aula. Em segundo temos a “imposição” - é função de o professor impor sentido na comunicação pedagógica, direcionando e selecionando o que vai ser ensinado. Em terceiro vem a “comunicação” – que é a própria ação pedagógica, pois o professor age comunicando o conteúdo aos alunos. Neste ponto, faço uma aproximação entre a comunicação pedagógica de Tardif e Lessard (2013) e comunicação social de Moscovici (2012). A comunicação social é para Moscovici a condição fundante das representações sociais. É por meio da comunicação social que as representações sociais circulam entre os membros são construídas, considerando que a comunicação pedagógica é interativa entre seres sociais. Isso não significa dizer que os professores em sua comunicação pedagógica levem somente representações sociais para sua ação pedagógica, pois os professores são transmissores dos conhecimentos e conteúdos científicos da humanidade. Contudo, Moscovici (2012) entende que “no processo de comunicação do professor ao aluno, essas representações se

chocam e se transformam reciprocamente. As representações espontâneas facilitam a assimilação das científicas e as científicas enriquecem as espontâneas de tal modo que elas se tornam mais abstratas” (MOSCOVICI, 2012, p.301). Desta forma, pode-se inferir que a interação entre professores e alunos é uma comunicação social e, portanto, sujeita a construção de novas representações sociais.

A ênfase do trabalho docente como um trabalho interativo entre seres humanos pressupõe considerar que tanto o docente quanto o aluno tem características da natureza humana: são seres individuais e sociais. São individuais porque cada ser humano é um indivíduo diferente dos demais e parcialmente definido pelas suas diferenças. Por outro lado, são seres sociais que compartilham valores, costumes, práticas e cultura na vivência conjunta com outros indivíduos e, portanto, carregam consigo, significados construídos nas interações sociais, que orientarão ações não somente no meio social, como também nas ações pedagógicas. Os autores fazem clara referência a TRS de Moscovici (2012) quando afirmam que “as representações sociais construídas pelos professores a respeito dos seus alunos estão na fonte de algumas atitudes, de alguns juízos de valores que orientam sua prática” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.258). Desta forma podemos inferir que as representações sociais dos professores sobre os seus alunos influenciarão a sua ação pedagógica de maneira concreta.

Para Tardif e Lessard (2013) a pedagogia constitui-se no “conjunto de meios utilizados pelos professores para chegar a seus fins nas atividades com os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.260). Isto significa dizer que a ação pedagógica é a ação empreendida pelos professores para alcançar os objetivos almejados em seu trabalho. Entretanto, não se trata apenas das técnicas materiais empreendidas na ação pedagógica, mas, sobretudo, do ordenamento das inter-relações sociais entre os agentes, bem como a organização simbólica do ensino construída nas interações sociais (TARDIF; LESSARD, 2013; MOSCOVICI, 2012). Assim o trabalho docente é “composto pelas relações humanas bem como pelas finalidades de valores que orientam o ensino” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 262). Portanto, o trabalho docente possui bases nas ciências humanas, nas ciências da educação e no “senso comum”. Atua sobre a aprendizagem dos alunos, mas também sobre a sua “motivação”, socialização e outros fenômenos humanos, mediados por simbólicas, crenças, pensamentos e práticas sociais. As características do trabalho docente como um trabalho interativo são fundamentais para a análise das representações sociais (MOSCOVICI, 2012) dos professores sobre a docência.

## 2.2 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS PARA A DOCÊNCIA EM MÚSICA

Como parâmetros para pensar a docência em música neste trabalho, busquei os princípios filosóficos para professores de música apresentados por Jorgensen (2008). A professora de música e teórica da Educação Musical se propõe a compartilhar princípios de educação musical, desenvolvidos durante os anos de sua experiência como professora, bem como de suas leituras e reflexão sobre o tema durante a sua vida.

A autora não apresenta descrições técnicas sobre ensino de música, mas propõe uma reflexão mais profunda sobre a atuação docente. Sua proposição é compartilhar ideias e princípios sobre educação musical que sustentam a prática docente, instigando os professores à reflexão sobre o que “nós aprendemos a valorizar individual e coletivamente” nessa atividade docente (JORGENSEN, 2008, p.xi). Tal reflexão nos remete às representações sociais (MOSCOVICI, 2012), uma vez que estas são valores, pensamentos, crenças, ideias e concepções que manifestam as representações do indivíduo sobre o mundo, construídas de forma coletiva no meio social. Portanto, a interação social do trabalho docente em música, a exemplo do trabalho docente em geral (TARDIF; LESSARD, 2013), constitui-se em um meio de construção e transmissão de representações sociais. O que Jorgensen (2008) propõe é um exercício de reflexão sobre a prática docente, analisando e revendo de maneira consciente os valores e princípios que sustentam a ação docente no ensino de música.

Ela se dirige a todos os professores de música, de todos os níveis de ensino e de todos os contextos de ensino musical, incluindo também outros profissionais da área musical que, de uma forma ou outra, compartilham conhecimento musical. A autora inclui os estudantes em sua reflexão, pois entende que tornar-se professor é um processo longo que inicia quando “começamos a pensar em nós mesmos como professores enquanto ainda somos estudantes”<sup>9</sup> (JORGENSEN, 2008, p.x). Isso acontece porque os alunos se inspiram em seus professores, observando o que eles fazem e se espelham neles. Muitas vezes se imaginam, assumindo as tarefas dos seus professores e pensando como eles realizariam as mesmas tarefas. Desta maneira, os professores se tornam modelos para os seus alunos.

A autora apresenta os princípios filosóficos que fundamentam a sua visão do ensino de música a partir da pergunta “O que realmente é importante no ensino da música?”<sup>10</sup>, e divide a apresentação dos princípios para o docente em música em três temas: 1) “Quem deveria ser o professor?”<sup>11</sup> – em que autora apresenta uma reflexão sobre a identidade docente do professor e sua subjetividade, os valores, a disposição, o julgamento e a

---

<sup>9</sup> Tradução nossa do original em inglês: “[...] if we begin thinking of ourselves as teachers while we are still students [...]” (JORGENSEN, 2008, p.x).

<sup>10</sup> Tradução nossa do original em inglês: “What is *really* important in music teaching?” (JORGENSEN, 2008, p.xi).

<sup>11</sup> Tradução nossa do original em inglês: “Who ought the teacher to be?” (JORGENSEN, 2008, p.xi).

liderança; 2) “Qual é a natureza da musicalidade e o coração do ensino de música”<sup>12</sup> – neste ponto ela fala do trabalho do músico e suas responsabilidades: o músico como ouvinte, como *performer* e compositor; e 3) “Como a instrução musical deve ser conduzida?”<sup>13</sup> – aqui ela apresenta considerações sobre a docência em música: a organização, o planejamento, a instrução, o ensino criativo e o desenvolvimento da imaginação e a realidade da prática docente no dia a dia do trabalho docente (JORGENSEN, 2008, p.xi, tradução nossa).

A autora se propõe a pensar o ensino da música de maneira inter-relacionada com a vida. A temática abordada abrange as competências pedagógicas e também questões de identidade, caráter, disposição, valor e musicalidade. Pensando a partir das realidades práticas de ensino da música, Jorgensen (2008) estimula os professores a pensarem e agirem no ensino de música de maneira artística, criativa, corajosa e esperançosa na construção de um mundo melhor.

### **2.2.1 Princípios de um professor de música**

Na reflexão sobre como deve ser um professor de música Jorgensen (2008) propõe ao professor pensar sobre a sua identidade como professor, pensar nos valores que sustentam suas práticas docentes, pensar na disposição empreendida em suas ações no julgamento sobre as suas ações e no seu papel como líder.

#### **O professor**

A autora propõe uma reflexão do professor sobre a sua identidade docente, um olhar para si e para sua subjetividade, no processo de autoafirmação como professor, uma vez que a atuação docente será influenciada pela maneira como o professor se vê. Ela enfatiza que a descoberta da identidade docente e a tomada de decisão sobre o lugar que essa personalidade ocupará em sua vida, será determinante sobre que professor efetivamente será. Os princípios destacados pela autora para esse ponto são: ser verdadeiro consigo mesmo; aprender a ouvir o seu professor interior; aceitar suas limitações; ensinar a partir de seus pontos fortes, de suas qualidades; ter a mente aberta; desenvolver o seu trabalho como uma arte.

#### **Valor**

Sobre o valor ela destaca que este é uma forma de pensar que integra o sistema de crenças do ser humano e que legitima a sua ação. Este princípio apontado por Jorgensen (2008) converge com as representações sociais de Moscovici (2012) como um sistema de crenças e valores construído em um meio social, na comunicação do indivíduo com o meio

---

<sup>12</sup> Tradução nossa do original em inglês: “What is the nature of musicality at the heart of music teaching?” (JORGENSEN, 2008, p.xi).

<sup>13</sup> Tradução nossa do original em inglês: “How should music instruction be conducted?” (JORGENSEN, 2008, p.xi).

social em que está inserido. Tudo o que se faz como músicos e como professores, é dirigido pelos valores construídos durante a vida. Um dos princípios destacados por ela neste ponto é a “humanidade comum”, isto é, as pessoas são a centralidade do ensino de música, o é para as pessoas. Esta ênfase da centralidade da pessoa humana no ensino de música converge com a proposição do trabalho docente interativo entre seres humanos de Tardif e Lessard (2013). Outros princípios destacados são: a “reverência”, em que Jorgensen (2008) enfatiza o desenvolvimento do trabalho com arte, com respeito e reverência ao que se faz; a valorização “do bom, do verdadeiro e do belo”, lembrando que estes conceitos são social e culturalmente desenvolvidos; e o “equilíbrio” como um princípio que auxilia na mediação de valores contraditórios e tensos em um mundo pluralista.

### **Disposição**

Para Jorgensen (2008) “a disposição ou o caráter” pode ser entendido como a tendência particular de ser e agir de cada um. Ser, com suas crenças, compromissos, valores e ideias; e a agir com atitudes coerentes com o seu ser. A reflexão sobre a disposição nos leva a pensar sobre o estado das coisas em três dimensões: “o que é, o que deve ser e o que pode ser”. O “vir a ser” está diretamente ligada à disposição e envolvimento que empenhamos em realiza-lo. São várias as formas de mostrar esta disposição. Algumas podem ser naturais de acordo com a nossa personalidade, mas elas também podem ser adquiridas.

Entre as características específicas que a autora considera fundamentais para a vida e trabalho de um professor de música estão: o “tato”, a “compaixão”, a “paciência”, o “entusiasmo” e a “integridade”. O tato é ter uma sensibilidade ou um senso para lidar com uma situação e ser capaz de entender o que é essencial naquela situação e responder apropriadamente. A compaixão é importar-se com os outros, não somente com os alunos, mas igualmente com os excluídos e os marginalizados. A paciência é o autocontrole, a moderação emocional, a calma, exercidos diante dos mais variados obstáculos para atingir um propósito consistente. Essa virtude é fundamental no exercício da docência, principalmente por se tratar de um trabalho com pessoas. O entusiasmo é a empolgação com que o professor desempenha seu trabalho, surge do amor e devoção para realizar a tarefa, do vigor com que persegue seus objetivos. A integridade está relacionada ao estado íntegro das ações, mediante a palavra empenhada, isto é, uma conduta verdadeira, honrada e decente, não dando lugar a dissimulações e desonestidades. A integridade é percebida no cuidado que temos com as pessoas com quem trabalhamos, sendo fiéis no cumprimento das nossas obrigações. Estes princípios filosóficos de Jorgensen (2008) se coadunam com a perspectiva da docência de Tardif e Lessard (2013) como um trabalho humano interativo que envolve afeto e emoção.

### **Julgamento**

O processo de ensino requer avaliação de desempenho e essa ação envolve um “julgamento ou discernimento”. O discernimento é a capacidade de avaliar uma situação e decidir o que fazer e como fazer. Expressa qualidades e valores que embasam as ações. No ensino de música o professor precisa ponderar entre a escolha pessoal dos alunos e o potencial de desenvolvimento possível; escolher entre a avaliação formativa ou somativa; escolher entre a justiça e a compaixão na avaliação dos processos e resultados. As escolhas entre o desejo pessoal e a possibilidade potencial afetam diretamente os resultados do ensino e aprendizagem. Cada um é livre para escolher aonde quer chegar. A avaliação formativa auxilia no aperfeiçoamento do desempenho, corrigindo ao longo do caminho. O professor acompanha o desenvolvimento do aluno, informando, motivando e recompensando os ajustes ao longo do caminho para melhorar a performance. A avaliação somativa estabelece critérios específicos e particulares para cada produto ou tarefa que vai ser realizada. A avaliação onde se empenha mais a justiça tende a ser mais objetiva e racional, entretanto, com compaixão mostra-se mais subjetiva. É imprescindível ter critérios claros para a avaliação, caso contrário, a avaliação pode ser desmotivadora para a continuidade dos alunos no estudo de música. Conduzir todas as decisões com seriedade e honestidade

### **Liderança**

O ensino e a aprendizagem musical podem acontecer em diversos contextos sociais, que incluem grupos grandes ou grupos pequenos de ensino coletivo, ou aulas individuais. As relações sociais que se estabelecem nesses contextos trazem uma série de implicações nas inter-relações humanas dentro desses grupos, geradas pelas expectativas e valores dos membros participantes do grupo.

A autora descreve processos sociais fundamentais para o dia a dia com grupos musicais: “o recrutamento”, “a moral”, “a comunicação” e a “disciplina”. O recrutamento se refere a inclusão de alguém no grupo. O ideal é o ingresso voluntário do participante no grupo, uma vez que as pessoas precisam estar à vontade para escolher e entrar em grupos que queiram participar. A inclusão de alunos com diferentes aptidões, habilidades e potenciais é extremamente benéfica para o grupo, permitindo ampliar as capacidades do grupo. Após o recrutamento, o principal desafio de um líder é manter nos membros a sensação de querer continuar a fazer parte daquele grupo. A melhor forma de motivação é pelo reforço positivo, pela afirmação e não pela punição; pelo encorajamento em vez de uma avaliação dura. A comunicação entre os membros deve seguir uma perspectiva de diálogo e não de dominação de um sobre os outros. Contudo, existe a necessidade de respeito dos alunos com a autoridade do professor, que por sua vez precisa ter um

comportamento de respeito pelo grupo. O princípio de liderança e suas características de recrutamento, motivação, comunicação e disciplina (JORGENSEN, 2008) vão ao encontro das características docentes de autoridade e persuasão apontadas por Tardif e Lessard (2013). A autoridade é garantida pelo professor por meio da imposição do respeito sem coerção, conquistada pelo carisma e pela personalidade. A persuasão é a arte de convencer os alunos a fazer o que se espera deles, por meio de palavras, promessas e motivações.

### **2.2.2 O que é central no ensino de música?**

Jorgensen (2008) lembra que no ensino de música não deve esquecer-se do principal: a música. O professor de música deve ser músico, isto é, ter conhecimento do que ensina e busque aperfeiçoamento de suas habilidades musicais, para que possa proporcionar um fazer musical qualitativo em suas aulas. A autora lembra que historicamente duas perspectivas distintas coexistem no contexto do ensino de música: a visão de um ensino mais técnico, voltado para a formação técnica de músicos; e por outro lado a perspectiva da educação musical promovendo o desenvolvimento da musicalidade do ser humano. Entretanto, ela não pretende polarizar as duas perspectivas, pois entende que ambas fazem parte do mesmo universo.

Ser músico implica em ter habilidades e técnicas para fazer o que faz. A aquisição dessas habilidades acontece de forma gradual e progressiva. A música e, conseqüentemente o músico, fazem parte de um contexto sociocultural e, portanto, de uma tradição social. Desta forma deve ser visto a partir daquele meio social, com seus valores, crenças e tradições. Jorgensen (2008) também defende a música como um estilo de vida para o professor e para o aprendiz de música. Na perspectiva de que o aprendiz de música se inspira e aprende espelhando-se em seu professor, o professor se torna assim um exemplo musical para o aluno.

A autora diz que a matéria principal da música é o som, produzidos de inúmeras maneiras, o que revela a importância em desenvolver a habilidade de ouvir. A música pode ser ouvida de várias maneiras: de forma intelectual; com sentimentos e emoções; como uma experiência, tocando; dentro de um determinado contexto; de maneira técnica; de maneira superficial e periférica; de forma repetitiva. Cada forma de ouvir terá implicações bem particulares na compreensão musical. A autora destaca ainda a importância de valorizar a execução e a prática no ensino de música, não como proposta única do ensino, contudo ressalta a importância da interpretação musical no aprendizado. O que ela propõe é uma visão equilibrada do ensino de música, reforçando a centralidade do ensino da música no fazer musical que envolve o desenvolvimento da habilidade de ouvir, da habilidade de tocar e da habilidade de compor.

### 2.2.3 Como deve ser o ensino de música

Jorgensen (2008) considera que o bom desenvolvimento do ensino de música começa com a sua organização. Para isso é importante considerar o espaço onde acontece, os recursos disponíveis e as pessoas envolvidas. Os espaços e contextos de ensino somam uma ampla variedade de possibilidades como escolas privadas, igrejas, ao ar livre, em casa, e vários outros. Além do espaço físico, a autora destaca a importância de considerar a situação em que acontece. Um bom planejamento considerando todas as variáveis é imprescindível.

Os significados de cada ser envolvido na ação educativa também são importantes de serem considerados. O ensino acontece em meio às inter-relações entre professor e o aluno e envolve ações planejadas, mas também inesperadas, pela característica dos fenômenos imprevisíveis da humanidade. Pode-se perceber aqui a convergência do pensamento de Jorgensen (2008) e de Tardif e Lessard (2013) sobre a docência como uma ação interativa entre seres humanos, com suas implicações subjetivas e relacionais.

Jorgensen (2008) afirma que o professor assume a autoridade a partir do domínio do conhecimento sobre o assunto que se propõe a ensinar, o que não significa que deverá ser autoritário. É possível encontrar duas abordagens na interação do professor com os alunos: uma unidirecional, em que o professor transmite o seu conhecimento para o aluno, a partir de um planejamento prescritivo; outra mais dialógica, em que professor e aluno desenvolvem uma inter-relação em que o professor ensina o aluno, mas também aprender com ele. Existem várias maneiras de instruir e faz parte do planejamento encontrar a melhor forma de acordo com cada situação. Segundo a autora, o ensino musical proporciona o desenvolvimento da imaginação, da criatividade.

Os princípios apresentados por Jorgensen (2008) para o desenvolvimento do ensino de música são convergentes com a organização do trabalho docente apresentado por Tardif e Lessard (2013) e com as representações sociais de Moscovici (2012). A organização e planejamento do ensino são parte integrante do trabalho docente interativo, quer seja na docência de música, quer seja na docência de maneira ampla. A inter-relação humana é característica fundamental na ação educativa (JORGENSEN, 2008; TARDIF; LESSARD, 2013). O ensino de música como uma atividade social e interativa, possibilita a construção de valores e práticas de ensino permeadas pelas representações sociais (MOSCOVICI, 2012) que orientam os princípios norteadores na atuação dos professores de música.



## **2.3 PESQUISAS SOBRE A DOCÊNCIA NO PIANO**

O levantamento de pesquisas sobre professores de piano contribuiu para este trabalho como referência sobre as temáticas abordadas nas pesquisas sobre o trabalho docente de professores de piano. Cada uma das pesquisas abordou temáticas diferentes da atuação docente.

As pesquisas consultadas sobre a prática docente no piano serão apresentadas a seguir a partir das temáticas: os saberes docentes dos professores de piano (ARAÚJO, 2005; 2006); os perfis de professores de piano (OLIVEIRA, 2007); a ação reflexiva de professores de piano (SCARAMBONE, 2009); e o conhecimento profissional na inserção no mercado de trabalho (GEMÉSIO, 2010).

Os resultados apontados por estes trabalhos são: Os saberes docentes dos professores de piano são compostos por “saberes disciplinares”, “saberes curriculares”, “saberes da função educativa” e “saberes experienciais” (ARAÚJO, 2005; 2006). Os perfis de professores de piano a partir da sua formação estão divididos em “o profissional”, “o artesão” e “o improvisado” (OLIVEIRA, 2007). A característica reflexiva dos professores de piano diante de situações problemas inclui reações diversas como: não refletir suas práticas; refletir sua prática a partir de estímulos externos ou diante de uma situação problemática que gere incertezas (SCARAMBONE, 2009). Os saberes profissionais para atuação no mercado de trabalho, construídos na vivência e no desenvolvimento profissional podem ser saberes tácitos e intuitivos, emergindo da experiência e relacionados à adaptação ao mercado de trabalho. Esse estudo ajudou a compreender a complexidade do trabalho docente, a partir de perspectivas diferentes deste trabalho (GEMÉSIO, 2010).

A diversidade dos temas do trabalho docente, abrangendo perspectivas diferentes do trabalho docente no piano, apontadas por esses trabalhos, mostra uma perspectiva multidimensional do mesmo trabalho. A visualização da extensão complexa da docência no piano permitiu ampliar o olhar sobre as representações sociais dos professores sobre diversos ângulos do trabalho docente.

### **2.3.1 Os saberes docentes dos professores de piano**

Os saberes que orientam a prática pedagógica de professores de piano ao longo da carreira foram investigados por Araújo (2005; 2006). A pesquisadora conceitua o termo saberes como “o conjunto de conhecimentos” dos professores. Ela buscou compreender como os bacharéis em piano em exercício docente, mobilizavam seus saberes na prática pedagógica, uma vez que estes possuíam conhecimentos técnicos e de domínio de seu instrumento, mas não tinham formação pedagógica.

A pesquisadora desenvolveu a investigação sob a abordagem da prática docente e, a partir dos saberes docentes reconhecidos nas atuações pedagógicas dos professores, ela busca a compreensão das diversas dimensões implicadas na prática docente.

Os objetivos da pesquisa de Araújo (2005; 2006) foram identificar os saberes docentes que orientam a prática pedagógica dos professores; identificar as fontes sociais que serviram de orientação para os saberes dos professores; e verificar se os saberes apresentavam variação de mobilização de acordo com o tempo de carreira profissional. Utilizando um estudo multicasos, a pesquisadora estudou três professores.

Os resultados da pesquisa apontam para quatro tipologias de saberes: a) os “saberes disciplinares”, que são conhecimentos relacionados às diversas disciplinas como Harmonia, História da Música, Contraponto, Música Popular, e outros; b) os “saberes curriculares”, que são os conhecimentos que gerenciam as atividades de curso como programas, usos de métodos, repertório, e outros; c) os “saberes experienciais”, que são aqueles que foram adquiridos na própria experiência no exercício da carreira; d) os “saberes da função educativa”, que comportam usos de metodologias, processos didático-pedagógicos, processos motivacionais da ação pedagógica, entre outros. Dentre os saberes dessa última tipologia, encontrados especificamente nessa pesquisa, a pesquisadora observou que alguns foram construídos pelos professores a partir dos saberes experienciais, e foram analisados analogamente aos saberes de formação profissional de Tardif<sup>14</sup>.

### **2.3.2 Perfis de professores de Piano**

Oliveira (2007) investigou o perfil dos professores de piano, procurando caracterizar a formação e atuação dos professores de piano e identificar razões e motivação das suas escolhas profissionais. Entre os perfis encontrados pela pesquisadora, estão os que ela chamou de “improvisado”, de “artesão” e de “profissional”.

A faixa etária dos professores pesquisados por Oliveira (2007) está entre os 19 e os 82 anos, entre os quais mais de 50% dos entrevistados não tem curso superior no instrumento. Entre os professores que cursaram bacharelado em piano, a autora aponta que 13% não tiveram e nem buscaram formação pedagógica.

Para a pesquisadora, o professor “artesão” é o que tem formação de Bacharel em piano, contudo, não tem formação pedagógica. Segundo a autora, eles são caracterizados como artesãos por terem a formação no instrumento, que é considerado um conhecimento disciplinar, faltando-lhes, entretanto o conhecimento pedagógico.

---

<sup>14</sup> A obra de Tardif que serviu de referência para ARAÚJO (2005) foi: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

O perfil “improvisado”, segundo Oliveira (2007) se caracteriza na informalidade dos professores particulares, que na grande maioria dão aulas na própria casa ou na casa dos alunos, além de cobrarem uma mensalidade bem menor que as escolas de música.

O perfil de professor “profissional” apresentado pela pesquisadora é caracterizado por ter curso superior de piano aliado à formação pedagógica e, dessa forma, apresentam os saberes próprios da profissão.

### **2.3.3 A ação reflexiva de professores de piano**

A pesquisa de Scarambone (2009) investigou a ação reflexiva dos professores sobre as suas práticas pedagógicas. A pesquisadora estabeleceu três situações investigativas sobre as quais os professores consideram suas reflexões: situações “problemáticas”, situações “instáveis”, e situações “não familiares”.

Segundo Scarambone (2009) algumas preocupações e problemas percebidos pelos professores foram: lidar com a diversidade de interesses dos alunos e motivá-los; a aquisição de formação pedagógica específica para lidar com alunos com necessidades especiais e alunos com déficit de atenção; a desmotivação dos alunos; a evasão escolar; a inadequação com o programa da escola; os aspectos metodológicos das aulas; a comunicação metodológica entre professor e alunos; a postura de ação dos alunos; a postura física dos alunos; a sonoridade desenvolvida pelos alunos; os alunos sem progressão de aprendizagem; o compartilhamento de ideias entre professores. Esses apontamentos, segundo ela, mostram a diversidade de situações problemáticas que o professor pode se deparar e a necessidade de buscar soluções na prática pedagógica.

As ações dos professores diante dessas situações, apontadas por Scarambone (2009), também foram diversas, desde ignorar a situação; refletir na ação e sobre a ação; buscar soluções entre “tentativas e erros”; buscar justificativas externas para a aceitação do problema. A pesquisadora concluiu que na prática cotidiana, muitas vezes os professores são conduzidos pelas rotinas, sem refletir suas práticas. Entretanto, ela afirma que eles tendem a refletir sua prática a partir de estímulos externos, ou diante de uma situação problemática que gere incertezas.

Quanto aos pensamentos dos professores, percebeu que estes expressam suas concepções, contradições e preocupações com a prática e com os problemas da mesma. Scarambone (2009) considera, entretanto, que os resultados não tendem a generalização uma vez que percebeu um professor ser mais reflexivo que o outro, dado associado pela pesquisadora ao tempo de experiência na docência. Ainda que tenha sido observada uma ação reflexiva, por parte dos professores, a autora percebeu a carência de desenvolvimento

no pensamento crítico-reflexivo na busca de transformações das práticas e dos problemas encontrados.

#### **2.3.4 Saberes profissionais para o mercado de trabalho**

A pesquisa de Gemésio (2010) investigou os saberes relacionados ao início da carreira profissional dos professores de piano. A autora buscou elucidar as práticas e saberes que compõe o conhecimento profissional no início da carreira, conhecer situações de ensino e aprendizagem desses professores na fase inicial de sua carreira, compreender como esses saberes são validados na prática e quais saberes emergem da mesma.

Os resultados da pesquisa de Gemésio (2010) mostram um repertório de conhecimento dos professores relacionados a sua formação musical e formação docente, com suas experiências como músico e professores, bem como, com as situações de trabalho vivenciadas no início de carreira docente. A autora infere que tais saberes tem natureza complexa, estão relacionados a diversos fatores, construídos na vivência tanto como alunos, quanto como “professores leigos”, em contexto social e no trabalho. Segundo a pesquisadora, a inserção no mercado de trabalho, mostrou-se um “constante reiniciar”, uma vez que os professores iniciantes “tendem a atuar em diferentes espaços de ensino e aprendizagem até uma contratação profissional mais definitiva” (GEMÉSIO, 2010 p.121). Nesse processo cíclico, segundo ela, os professores buscam ampliar seus conhecimentos profissionais, por meio de congressos, cursos e pesquisas, e nas decisões tomadas no contexto do trabalho.

Para Gemésio (2010), os saberes validados na prática consistem nos “saberes tácitos e intuitivos”, fundamentados na própria experiência. Emergem da experiência e estão relacionados à adaptação ao mercado de trabalho. Segundo a autora, muitos desses saberes não são experimentados na formação acadêmica. A pesquisadora registra ainda, algumas carências de saberes apontados pelos sujeitos da pesquisa, que são: a necessidade de desenvolvimento de saberes relacionados às novas tecnologias; com as atividades de produção musical; e de conhecimento da música popular.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresento os caminhos percorridos para alcançar os objetivos da pesquisa. Este trabalho visou compreender as representações sociais sobre a docência no instrumento dos professores de piano de escolas de música “livres”. O objetivo geral foi desdobrado em três objetivos específicos: 1) identificar o conjunto de valores, crenças, imagens, pensamentos, princípios, ideias e concepções dos professores sobre a docência do piano; 2) investigar como essas representações sociais configuram suas imagens e referências de professor de piano; e 3) relacionar as representações sociais com a trajetória e com o contexto de atuação docente desses professores.

A pesquisa está fundamentada teórica e metodologicamente na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012) e, portanto, a metodologia da pesquisa foi orientada com base nessa teoria. A metodologia da pesquisa foi composta pela entrevista semidiretiva (RUQUOY, 1997; GASKELL, 2002) como técnica de coleta de dados, escolhida pela necessidade em ouvir os sujeitos da pesquisa, e a Análise de Conteúdo como método de análise dos dados, utilizando mais especificamente a técnica de Análise Categórica Temática (BARDIN, 1977) na organização e interpretação qualitativa do *corpus* das entrevistas. Entretanto, esta não é uma imposição da pesquisa em representações sociais que permite alguma flexibilidade na escolha dos métodos de pesquisa (SÁ, 1998).

Portanto, a TRS não pressupõe um caminho metodológico único em suas investigações, permitindo certa flexibilidade metodológica que está associada a três dimensões investigativas distintas no contexto das pesquisas de Representações Sociais. Cada uma delas possibilita caminhos metodológicos diferentes (SÁ, 1998; JODELET, 1993). As três dimensões de pesquisa serão abordadas aqui de forma sucinta com o intuito de registrar as possibilidades de variação metodológica em pesquisas que tenham seu fundamento nessa teoria e, desta forma, justificar a escolha metodológica desta pesquisa.

A primeira dimensão investiga as condições de produção e circulação das representações sociais, se ocupando da cultura, linguagem e comunicação e corresponde ao método estatístico e quantitativo. A segunda dimensão investiga os processos e estados das representações sociais, se ocupando dos discursos, comportamentos dos sujeitos, documentos, práticas e tudo mais que dá suporte a representação social e corresponde ao método qualitativo. E a terceira dimensão se ocupa do estatuto epistemológico das representações sociais e corresponde ao método experimental. Esta última é a única entre as três dimensões que formalizou uma teoria complementar própria conhecida como Teoria do Núcleo Central. (SÁ, 1998; JODELET, 1993).

De acordo com os objetivos desta pesquisa, entendo que ela está enquadrada na segunda dimensão de investigativa das representações sociais, que estuda os processos e estados das representações sociais. É a linha investigativa representada por Denise Jodelet, que segue a abordagem qualitativa e privilegia o uso de entrevistas como técnica de coleta de dados (SÁ, 1998). Essa perspectiva busca observar o produto das representações, a saber, as próprias representações manifestadas pelos sujeitos (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Desta forma, para conhecer as representações sociais dos professores sobre a docência se fez necessário ouvi-los e a entrevista (RUQUOY, 1997; GASKELL, 2002) se mostrou a técnica apropriada para este fim. Para a análise e interpretação dos dados a partir do *corpus* das entrevistas, na busca em compreender os valores, crenças, pensamentos, ideias e concepções dos sujeitos da pesquisa sobre a temática proposta, a saber, a docência no instrumento, a Análise de Conteúdo, realizada por meio da Análise Categórica Temática (BARDIN, 1977; GOMES, 1999; SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2010) se mostrou o método apropriado, pela ênfase qualitativa desta ferramenta,

Os passos metodológicos seguidos nesta investigação iniciaram com a delimitação do campo empírico da pesquisa, a seleção dos sujeitos e a decisão pela realização das entrevistas semidiretiva. A entrevista foi orientada por um roteiro guia, planejado com antecedência e testado em uma entrevista piloto (GASKELL, 2002; RUQUOY, 1997; SÁ, 1998). As entrevistas foram transcritas e o *corpus* textual dos dados coletados foi organizado em um caderno de 141 páginas e, posteriormente, analisado por meio da Análise de Conteúdo, utilizando a técnica de Análise Categórica Temática (BARDIN, 1977; GOMES, 1999; OLIVEIRA, 2008; SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2010). Segundo Sá (1998), essa combinação metodológica é frequentemente utilizada nas pesquisas das Representações Sociais por favorecer a interpretação dos dados subjetivos das representações de maneira organizada e sistemática.

A seguir, apresento detalhadamente todos os passos da metodologia empreendidos nesta pesquisa, iniciando com a delimitação do campo empírico, que é constituído pelas escolas de música em Taguatinga-DF e seus professores de piano. Em seguida apresento a fundamentação teórica da opção pela entrevista semidiretiva (RUQUOY, 1997; GASKELL, 2002) como técnica de coleta de dados, detalhando a elaboração da entrevista, a experiência da entrevista piloto e a realização das entrevistas com os professores de piano. E por fim apresento a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), com a descrição da Análise Categórica Temática, detalhando os procedimentos realizados. Para mais detalhes e esclarecimentos da metodologia, foram disponibilizados Apêndices no final deste trabalho e podem ser consultados à medida que forem citados no decorrer do texto.

### 3.1. DELIMITAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

Taguatinga<sup>15</sup> é uma cidade satélite do DF, situada a 20 km de Brasília. É a III região Administrativa do DF. Foi fundada em 1958 e reconhecida como cidade em 1970. A cidade conta com várias escolas de música. Entretanto, não foram encontradas até este momento, pesquisas que abrangessem o ensino de música naquela região do Distrito Federal, razão pela qual escolhi as escolas de música em Taguatinga como campo empírico para esta pesquisa.

Com intuito de mapear o campo empírico, realizei uma busca exploratória de escolas de música em Taguatinga pela internet. Foram visitados sites<sup>16</sup>, homepages, redes sociais, listas telefônicas e propagandas. Nesta busca, inicialmente, adotei as palavras chaves “escolas de música no DF” sem aspas. O resultado apresentou cerca de 40 escolas de música em toda a região do DF. O segundo passo, foi buscar pelas palavras chaves “escolas de música em Taguatinga” sem aspas, que após seleção das informações, resultou em uma lista de treze instituições que ensinam música naquela cidade. O material foi organizado em uma tabela com os dados da instituição: nome, telefone, endereço e sítio eletrônico, quando disponibilizados.

O terceiro passo foi buscar um primeiro contato com as escolas, visitando os sites e as redes sociais disponibilizados. Nessa pesquisa, registrei a data e local de fundação da escola, os tipos de cursos oferecidos, as informações disponíveis sobre os professores, o nome do responsável pela instituição e as observações gerais que fossem pertinentes à investigação, tais como textos de apresentação e organização curricular. Para obter as informações sobre as escolas que não dispunham de sites e redes sociais, solicitei os dados por meio de um pequeno questionário estruturado aplicado por telefone.

O quarto passo foi localizar os endereços e visitar as escolas. As visitas foram realizadas no final do mês de outubro de 2014, revelando alguns resultados inesperados como: três escolas haviam encerrado suas atividades; uma escola estava sem aulas de piano, por falta de professor; uma escola mudou de endereço e o novo endereço não foi localizado. Não foi possível obter mais informações sobre essa escola. Portanto, a delimitação do campo empírico confirmou apenas três escolas com aulas de piano no período de realização desta pesquisa. O Quadro 1 enumera o resultado da pesquisa exploratória, totalizando treze escolas encontradas, das quais somente nove estão ativas e

<sup>15</sup> Dados disponíveis em < <http://www.taguatinga.df.gov.br/sobre-a-ra-taguatinga/conheca-taguatinga-ra-iii.html>> Acesso em 06 de Junho de 2015.

<sup>16</sup> Sites consultados: <[www.google.com.br](http://www.google.com.br)>; <<http://academiamaeastro.net/>>; <<http://www.cmab.com.br/>>; <<https://www.facebook.com/>>; <<http://www.adet.com.br/ministerios/louvor/>>; <<http://bsbmusical.com/escola/>>; <<http://bsbmusical.com/escola/index.php/escola/unidades-bsb-musical/brasil/taguatinga/>>; <<http://www.telelistas.net/locais/df/taguatinga/escolas+de+musica/176034412/escola+de+musica+ponto+musical>>; <<http://wooki.com.br/w/cnpj/escola-de-musica-rumba-clave/cz1Cfn7Jgy3Bcsf/lyISRfKg2p>>; <<http://wooki.com.br/w/cnpj/imud-instituto-de-musica-dreams/cz4ydmfHgy3Bclc/FTzxPvSxp>>.

apenas três oferecem o curso de piano. Portanto, o campo empírico da pesquisa é constituído por três escolas de música com aulas de piano em Taguatinga-DF.

**Quadro 1 – Escolas de Música em Taguatinga-DF no período da pesquisa**

<b>Escolas de Música em Taguatinga</b>	<b>Total</b>
Resultado da busca exploratória no período de março a dezembro de 2014	13
Escolas Desativadas/Fechadas	03
Escola Não Encontrada / Endereço não confirmado	01
Escolas Ativas (sem aulas de Piano)	06
Escolas Ativas (com aulas de Piano)	03

Fonte: Dados da pesquisa

### **3.1.1. As escolas de música em Taguatinga-DF**

As escolas de música em Taguatinga apresentam diferentes formatos de organização administrativa. Uma dessas instituições é franquiada de uma rede de escolas de música da região. Outra escola tem perfil de conservatório e oferece curso erudito básico e popular livre. Entretanto, não emite certificado próprio, disponibilizando certificação de conclusão de curso técnico em convênio com uma instituição de outro estado. Essa informação encontra-se no site da instituição e foi confirmada pelas entrevistas dos sujeitos da pesquisa. Outra escola está ligada a uma instituição religiosa e funciona nas dependências da igreja. As demais escolas identificam-se como escolas “livres” de música.

As escolas de música “livres” são instituições de caráter empresarial privado ou academias particulares, que subsistem com as mensalidades de seus alunos e tem gestão administrativa e curricular autônoma (CUNHA, 2009; GOSS, 2009; PAOLIELLO, 2007, SILVA, 1996; REQUIÃO, 2001; 2002a; 2002b). Essas escolas não tem vínculo com organizações estatais de ensino.

Embora as escolas “livres” não sejam vinculadas diretamente a órgãos educacionais estatais (SILVA, 1996), elas devem seguir as normas empresariais vigentes no país (GOSS, 2009). Portanto, são empresas formalizadas no meio empresarial, sendo inclusive incluídas entre as ações empreendedoras orientadas e fomentadas pelo SEBRAE<sup>17</sup>, que incentiva a abertura dessas empresas no ramo de ensino de música nos mais diversos contextos sociais. O número de escolas “livres” tem crescido

<sup>17</sup> SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. É uma entidade civil sem fins lucrativos que opera como serviço social autônomo. Parceria entre o Governo e a iniciativa privada voltada para o fomento e difusão de programas de fortalecimento e promoção de micro e pequenas empresas. SEBRAE/SC - Banco de Ideias de Negócios - ESCOLA DE MÚSICA. Disponível em <<http://www.sebrae-sc.com.br/ideais/default.asp?vcddtexto=2762&%5E%5E>> Acesso em 16 de Julho de 2014>.



significativamente com a entrada no mercado de trabalho dos próprios alunos e músicos formados nessas escolas (SILVA, 1996; PAOLIELLO, 2007; CUNHA, 2009), tornando-se opção de atuação profissional dos licenciados dos cursos superiores de música (GOSS, 2009), ou dos profissionais formados nessas escolas (REQUIÃO, 2001; 2002a; 2002b).

O fato de não existir programa oficial pré-fixado e obrigatório não significa ausência de planejamento, pois é comum a reprodução de certos padrões e tradições de ensino (PAOLIELLO, 2007; CUNHA, 2009). A flexibilidade dos programas curriculares atrai aprendizes de idades e perfis variados, interessados em aprender um instrumento musical e desenvolver sua musicalidade (SILVA, 1996; CUNHA, 2009).

O tempo de atuação das escolas em Taguatinga-DF varia entre 42 anos a 1 ano de atividade. Três escolas têm mais de 20 anos de fundação e atuação; duas têm entre 10 a 15 anos, duas entre 5 a 10 anos e duas com menos de 5 anos de atuação na cidade.

Os cursos oferecidos nessas escolas abrangem diversos instrumentos musicais, canto, teoria musical e musicalização infantil. Dentre os cursos ofertados estão: violão e guitarra, teclado, bateria, contrabaixo, violino, flauta, saxofone e teoria musical, piano e canto<sup>18</sup>. O curso de piano, foco desta pesquisa, é ofertado em três escolas. Os estilos musicais também são variados, abrangendo o erudito, o popular, o jazz, o canto coral, o canto lírico, o popular, o gospel, e o Black. A variedade dos estilos musicais presentes nessas escolas é outra característica das escolas de música “livres” (SILVA, 1996; CUNHA, 2009; GOSS, 2009; PAOLIELLO, 2007).

As três escolas selecionadas como campo empírico da pesquisa são instituições privadas de ensino de música que oferecem aulas de piano. Seus nomes reais serão omitidos, preservando o sigilo ético da pesquisa. Elas serão identificadas pelas três primeiras letras do alfabeto, a saber, Escola A (EA), Escola B (EB) e Escola C (EC).

A escola EA tem um perfil conservatorial, que oferece curso de música erudita e popular livre, com certificado homologado por uma instituição de outro estado. O diretor da escola, por razões administrativas e gerenciais, identifica a instituição como uma Academia de Música e não como uma Escola. Os cursos ofertados nessa instituição são de violino, viola, violoncelo, flauta, clarineta, saxofone, teclado, órgão, piano, guitarra, bateria, violão, contrabaixo elétrico, canto lírico, canto coral, linguagem e estruturação musical, introdução à harmonia, história da música e musicalização infantil. A escola foi fundada há 42 anos e conta atualmente com sete professores de piano.

A escola EB assume uma identidade de Centro de Estudos Musicais, com cursos livres de música erudita e popular. Os cursos ofertados são canto erudito e popular, baixo elétrico, guitarra, piano erudito e popular, teclado, flauta, violão, viola caipira, cavaquinho,

---

<sup>18</sup> O curso de canto está sendo aqui apresentado de forma genérica onde estão incluídos canto lírico, popular, gospel e Black.

violino, viola, violoncelo, acordeon, sax, teoria musical e musicalização infantil. A escola tem 22 anos de fundação e conta com cinco professores de piano no período da pesquisa.

A escola EC é franquiada de uma rede de escolas de música privadas e, segundo o diretor da unidade, apesar do vínculo com essa rede, a escola tem autonomia administrativa e certa flexibilidade na gestão dos currículos, buscando atender a expectativa e os objetivos dos alunos. A instituição confere um certificado aos alunos no final dos cursos oferecidos. Os cursos ofertados pela escola são de acordeon, baixo elétrico, bateria, canto, cavaquinho, flauta transversal, guitarra, piano clássico, piano popular, saxofone, teclado, viola caipira, violão clássico, violão popular e violino. A escola tem 8 anos de atuação e conta com quatro professores de piano atualmente.

Ao analisar o perfil das escolas à luz da literatura, que caracteriza as escolas de música “livres” pela a autogestão administrativa e curricular, a metodologia de ensino flexível e o caráter empresarial privado (SILVA, 1996; CUNHA, 2009; GOSS, 2009; PAOLIELLO, 2007), concluo que essas escolas de música em Taguatinga apresentam tais características e, portanto, se enquadram nessa classificação.

### 3.1.2. Os professores de piano das escolas de música em Taguatinga-DF

No primeiro contato com as escolas, apresentei o projeto de pesquisa para os coordenadores/diretores das escolas que oferecem aulas de piano. Solicitei a sua autorização para realizar as entrevistas com os professores de piano da escola. A autorização dos coordenadores foi formalizada mediante a assinatura de um termo de autorização (APÊNDICE A). A partir das informações repassadas pelos diretores foi possível estabelecer o número de professores participantes da pesquisa.

A escola EA conta com 07 professores de piano, a escola EB tem 05 professores de piano e a escola EC tem 04 professores de piano. Entretanto, uma professora trabalha em duas escolas simultaneamente, fazendo assim um total de quinze professores. O Quadro 2 apresenta a quantidade de professores por escola.

**Quadro 2 – Quantidade de professores de piano em cada escola**

Professores de Piano	
Escolas	Quantidade
EA	7
EB	5 (-1)
EC	4
Total	15

Fonte: Dados da pesquisa

Estes quinze professores são os sujeitos desta pesquisa, seguindo um princípio apontado por Gaskell (2002) que sugere escolher um grupo ou pessoas que representem ou se enquadrem no tema selecionado. Portanto, a pesquisa cobrirá a totalidade de professores de piano encontrados na busca exploratória durante o período desta investigação. Optei por ouvir todos os professores listados, uma vez que o número me pareceu viável para a realização das entrevistas, enriquecendo assim as informações para análise, pois conforme Gaskell (2002) o objetivo da seleção é oportunizar ao máximo a compreensão das representações sociais e dos diferentes pontos de vista dos membros do grupo social.

O perfil dos professores das três escolas investigadas é variado. Alguns são estudantes em formação, outros são egressos de curso técnico ou de graduação, tanto de Bacharelado quanto de Licenciatura. Alguns são músicos e professores simultaneamente. Tem os que se consideram autodidatas e que legitimaram sua atuação como músicos e professores por meio da prova da Ordem dos Músicos do Brasil, possuindo a carteira de músicos profissionais. Uma das escolas identifica os professores como “instrutores”, o que segundo o diretor da escola é apenas uma questão de organização administrativa, uma vez que os professores são terceirizados e prestadores de serviço, ou seja, não tem vínculo empregatício com a escola. Os professores serão apresentados individualmente no Capítulo 4, juntamente com os resultados da pesquisa.

A descrição dos professores está de acordo com as características apontadas em pesquisas anteriores sobre o perfil dos professores das escolas de música “livres”. Segundo a literatura, muitos deles têm o perfil de “músico-professor”, que atua profissionalmente no mercado musical e que exerce a docência como segunda atividade (REQUIÃO, 2001; 2002a). Muitas vezes “são profissionais autônomos com atuação em diversas escolas, tendo, muitas vezes, atuação concomitante à de músicos intérpretes e compositores” (CUNHA, 2009, p.9). Os professores têm um perfil profissional associado a tocar bem o instrumento, tocar estilos musicais variados, participar de bandas e grupos profissionais ou amadores, ser multi-instrumentistas e, em alguns casos, possuir graduação em música (SILVA, 1996; CUNHA, 2009).

### **3.2. A OPÇÃO PELA ENTREVISTA SEMIDIRETIVA**

Conforme foi mencionado anteriormente, a técnica de coleta de dados desta pesquisa foi a entrevista semidiretiva (RUQUOY, 1997, GASKELL, 2002). Ruquoy (1997) reitera que a entrevista é “o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (RUQUOY, 1997 p.89). Essa premissa é confirmada por Gaskell (2002) que concorda que a entrevista pode

fornecer dados para a compreensão das representações possibilitando detalhar as crenças, valores, atitudes e motivações dos comportamentos dos indivíduos em contextos sociais. Portanto, com base nessa fundamentação, considere a entrevista a forma ideal para coletar os dados de maneira a alcançar os objetivos dessa pesquisa.

Entre as várias técnicas de entrevista existentes, utilizei a entrevista individual semidiretiva (RUQUOY, 1997). A autora classifica a entrevista individual entre dois extremos na postura do entrevistador, a “Não diretiva”, em que prevalece uma postura mais livre do entrevistado, com menos interferência do entrevistador; e a “Diretiva”, em que o entrevistador estrutura uma sequência de perguntas mais fechada. Para Ruquoy (1997) a entrevista “Semidiretiva” está localizada entre os dois polos. Esta se caracteriza pela orientação em ideias centrais, com questionamentos mais dialógicos, permitindo mais liberdade de expressão dos entrevistados.

A entrevista semidiretiva (RUQUOY, 1997) assemelha-se ao que outros autores chamam “entrevista em profundidade” (SÁ, 1998; GASKELL, 2002) que, segundo os autores, é uma conversação entre o entrevistado e o entrevistador. Essa conversação é orientada pelo “tópico guia” preparado previamente e orientado pelas bases teóricas que orientam a pesquisa, abrangendo os temas centrais e o problema da pesquisa. Não se trata de uma lista extensa de perguntas específicas, mas sim um “conjunto de títulos de parágrafos” (GASKELL, 2002 p.66). Esse tópico guia tem a função de lembrete para o entrevistador, uma espécie de agenda para ser seguida. Um bom “tópico guia” permite a fluência da entrevista de forma organizada, lógica, e confortável para a discussão, sempre focado na temática.

Fundamentada nesses pressupostos, elaborei o “tópico guia” para entrevistar os professores. O guia temático foi organizado começando com questões mais pontuais para facilitar o início da entrevista e permitir a fluência do diálogo, seguindo para questões mais subjetivas conforme orienta Sá (1998). Os temas que orientam o guia de entrevistas estão divididos em duas dimensões que serão igualmente orientações na análise dos dados. O primeiro grupo temático está relacionado à trajetória de aprendizagem musical e a inserção na profissão docente. Estes temas podem apontar para as interações sociais em que as representações sociais são construídas (MOSCOVICI, 2012). O segundo grupo temático está relacionado às diversas dimensões do trabalho docente, como o conhecimento para atuação docente, os materiais, os programas, os alunos, a organização curricular (TARDIF; LESSARD, 2013) e a autoimagem como professor de música (JORGENSEN, 2008). O quadro 3 apresenta o guia elaborado para as entrevistas.

**Quadro 3 – Guia de Entrevista**

<p><b>Atuação Profissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há quanto tempo atua como professor de piano</li> <li>• Local (onde) – Escola/cidade</li> </ul>
<p><b>Trajetória</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fale sobre a trajetória – como chegou até aqui</li> <li>• Fale sobre a decisão de ser professor</li> <li>• Fale sobre as razões que o levaram a ser professor</li> </ul>
<p><b>Formação como músico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fale sobre sua formação musical</li> <li>• Onde e como aprendeu o instrumento</li> <li>• Fale sobre sua formação como professor</li> </ul>
<p><b>Sobre as Aulas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fale sobre as suas aulas</li> <li>• Como deve ser uma aula de piano</li> <li>• Onde busca matérias</li> <li>• Que critérios utiliza para selecionar materiais</li> <li>• Qual repertório utiliza</li> <li>• Como desenvolve as aulas</li> <li>• Alguma mudança em pensar a aula entre uma escola e outra (se for o caso)</li> <li>• O que considera importante saber e conhecer para ser professor de piano</li> <li>• O que pensa e como se relaciona com seus alunos</li> </ul>
<p><b>Complete a frase:</b>  <b>Ser professor de piano é....</b></p>

Fonte: Dados da pesquisa

O guia orientou a realização das entrevistas e posteriormente, a análise do *corpus* da transcrição destas. Esse guia teve apenas a função de lembrar a sequência dos assuntos abordados na entrevista e não assumiram um formato estático de perguntas. O uso do guia permite fazer novas perguntas sobre assuntos abordados e não aprofundados pelos entrevistados. Permite também retornar a assuntos relevantes que os entrevistados apresentem em suas falas. Portanto, o uso do guia de entrevista se mostrou flexível aos interesses da pesquisa.

### 3.2.1. A entrevista piloto

Antes da realização oficial das entrevistas é recomendado fazer uma “Entrevista Piloto” (GASKELL, 2002; RUQUOY, 1997). A realização de uma entrevista piloto tem o intuito de testar o alcance das perguntas estabelecidas no planejamento, diante dos objetivos da pesquisa, bem como possibilitar um exercício de treinamento do entrevistador diante do entrevistado.

Realizei a entrevista piloto com um colega da universidade que é professor de violino em um projeto mantido no campus universitário. Apesar de os sujeitos da pesquisa serem professores de piano e o entrevistado piloto ser professor de violino, considerei

possível o exercício, a partir do critério de ele ser professor de instrumento musical, uma vez que o foco da pesquisa está nas representações sociais sobre docência no instrumento e não sobre particularidades do instrumento.

Iniciei as perguntas pelo roteiro estabelecido, com uma pequena adaptação nas questões voltadas ao instrumento musical. O início foi marcado por uma sensação de insegurança inicial, contudo, superada após alguns minutos. A entrevista seguiu o roteiro estabelecido. Após a realização da entrevista fiz a transcrição da mesma. Percebi que esse foi um exercício fundamental na preparação para a realização da pesquisa. A entrevista piloto teve duração de 32 min e 11ss.

A experiência com a entrevista semidiretiva (RUQUOY, 1997; GASKELL, 2002), mostrou a potencialidade desta técnica de coleta de dados para responder os objetivos da pesquisa. Considero que a forma mais dialógica da entrevista semidiretiva, guiada por assuntos pertinentes à docência, levou o entrevistado a falar abertamente sobre o que pensa, valoriza e crê no exercício da profissão docente, revelando assim suas representações sociais.

### **3.2.2. A realização das entrevistas**

A partir da realização da entrevista piloto conclui que a entrevista semidiretiva é uma ferramenta apropriada para coletar as informações, descrevendo as representações dos professores sobre a docência no instrumento musical. A entrevista permitiu que o entrevistado expressasse seus pensamentos e suas vivências, revelando suas representações sobre a docência (GASKELL, 2002; RUQUOY, 1997).

O passo seguinte foi agendar as entrevistas com os quinze professores das três escolas listadas na delimitação do campo empírico da pesquisa. As entrevistas foram previamente agendadas individualmente com cada professor, em horários e locais por eles indicados. O período de realização das entrevistas foi de 31 de outubro a 17 de dezembro de 2014.

Na realização das entrevistas procurei usar linguagem clara e acessível aos entrevistados. Iniciei o diálogo com um comentário introdutório sobre a pesquisa, apresentando os objetivos da investigação. Informei ao entrevistado sobre a necessidade de gravação da entrevista para auxiliar na memória e no registro das informações. Pedi a sua permissão para gravar, explicando que a entrevista seria transcrita e submetida a sua avaliação posteriormente. Solicitei a sua autorização por escrito, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Esclarecido (APÊNDICE B), para o uso da entrevista com fins de estudo e publicação desta dissertação.

O quadro 4 apresenta a organização das entrevistas. As informações estão organizadas a partir das três escolas, com seus respectivos professores; o tempo de gravação de cada entrevista, registrado em minutos e segundos; o código de identificação na organização dos dados; e os nomes fictícios preservando o sigilo ético da pesquisa, uma vez que alguns professores preferiram não ter os nomes revelados. Assim, para manter uma postura de igualdade, todos serão identificados por codinomes preservando o sigilo das identidades dos entrevistados. A opção pelos nomes fictícios tem a intenção de humanizar a apresentação e discussão dos dados dando aos entrevistados perfis de pessoas e não somente códigos. Os códigos alfanuméricos não tem referência hierárquica, são apenas a sequência de organização dos dados. A codificação segue a ordem de organização por grupos de professores em cada escola. Os professores foram identificados pela mesma letra P (de Professor), seguido pela letra referente a escola A/B/C e o número que indica a ordem de transcrição, totalizando o número de professores da escola. O código PAB1 refere-se à professora que trabalha em duas escolas simultaneamente, a saber, na EA e na EB.

**Quadro 4 – Organização das Entrevistas**

Entrevistas			
Escolas	Código – Índices	Tempo	Codiname (nomes fictícios)
EA	PA1	40'36"	Luciano
	PA2	26'22"	André
	PA3	33'21"	Kátia
	PA4	23'37"	Lucas
	PA5	35'54"	Mateus
	PA6	81'22"	Paulo
	PAB1	33'27"	Andressa
EB	PB1	21'05"	Mônica
	PB2	10'53"	Sabrina
	PB3	09'51"	Ana Maria
	PB4	26'27"	Rita
EC	PC1	40'26"	Felipe
	PC2	27'31"	José
	PC3	39'40"	Pedro
	PC4	29'55"	Marcos
Total	15 professores	525 min	= 08 horas de gravação

Fonte: Dados da pesquisa

As 15 entrevistas foram transcritas e seu *corpus* textual resultou em um caderno digitado de 141 páginas e os áudios foram guardados em arquivos digitais. O *corpus* textual foi alisado pela Análise de Conteúdo, por meio da Análise Categorical Temática (BARDIN, 1977).

### 3.3. A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A escolha da Análise de Conteúdo como método de análise das entrevistas, se fundamenta na capacidade de organização dos dados, proporcionando e favorecendo a interpretação dos dados de forma sistemática. Esse método contribui de maneira eficaz para extrair conteúdo de material tido como qualitativo e em entrevistas de pesquisa (BARDIN, 1977, p. 65). Bardin (1977) fundamenta sua proposição citando Henri e Moscovici que afirmam que “tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo” (HENRI E MOSCOVICI, *apud* BARDIN, 1977, p. 33)<sup>19</sup>. Por favorecer a interpretação qualitativa dos dados, a Análise de Conteúdo é frequentemente utilizada nas pesquisas de Representações Sociais (SÁ, 1998) e tem como meta evitar a subjetividade extrema na interpretação dos dados, por meio da estruturação e organização dos dados de forma técnica.

A análise de conteúdo pressupõe uma sequência de ações com o intuito de compreender o conteúdo da mensagem. Nessas ações os dados coletados passam por uma série de tratamentos que vai da organização física do material até as interpretações do analista (BARDIN, 1977; SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2010). São três as etapas propostas pelos autores: a) a “pré-análise” - trata-se de estabelecer um programa organizador dos dados, que visa uma melhor exploração dos documentos; b) a “exploração do material” - esta fase é longa e se faz essencialmente nas ações de codificação, separação e enumeração do material; c) o “tratamento dos dados e interpretação” - que tem como objetivo dar significado e validade aos dados, ou seja, fazê-los “falar”. Fase em que o analista pode propor inferências e interpretações relacionadas aos objetivos propostos.

Existem várias técnicas possíveis para realizar uma análise de conteúdo. Entretanto, independente da técnica adotada, os elementos do processo de análise são: os “índices”, que nada mais é que o material que será estudado; a “descrição” que é a “enumeração das características do texto” (BARDIN, 1977 p.39); a “inferência” ou deduções lógicas que preparam a transição explícita e controlada para a última etapa que é a “interpretação”, em que se dá a significação às características do texto. A análise de conteúdo, propriamente dita, se dá na integração da descrição e análise da superfície do texto e a dedução lógica dos fatores que determinam essas características.

Portanto, a análise de conteúdo pretende extrair de alguma mensagem ou comunicação o conteúdo que está subentendido de forma oculta na mensagem; que está além do texto e das palavras que se podem ler ou ouvir, tal como as representações sociais sobre determinado tema expressa na fala do sujeito. Para tanto, pode-se utilizar tanto a

---

<sup>19</sup> Bardin (1977) se refere a obra: P. Henry e S. Moscovici, “Problèmes de l’analyse de contenu”, em *Langage*, Setembro 1968, n. II.



abordagem quantitativa quanto a abordagem qualitativa, escolhendo uma entre as várias técnicas disponíveis, que permitem interpretar esses conteúdos. Para este trabalho, optei pela Análise Categórica Temática (BARDIN, 1977; SOUZA JÚNIOR, *et.al.* 2010).

### 3.3.1 – A Análise Categórica Temática

A análise categórica é uma entre as várias técnicas existentes para a realização da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977), essa foi a primeira forma mais explorada da análise de conteúdo. Conforme a autora o método por categorias é aquele que utiliza “[...] uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (BARDIN, 1977 p.37). A categorização é uma técnica que tem como objetivo fornecer um resumo sólido e representativo dos dados brutos do texto, preparando-o para a análise. Essa técnica se estrutura em duas etapas: o “inventário” que nada mais é que isolar os elementos; e a “classificação” que é a organização feita repartindo os elementos (BARDIN, 1977; SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2010; OLIVEIRA, 2008; GOMES, 1999). O Quadro 5 apresenta uma síntese da estrutura da Análise de Conteúdo, da qual faz parte Análise de Categórica Temática.

**Quadro 5 - Estrutura da Análise de Conteúdo**

<b>Pré-análise</b>	<b>Exploração do material</b>	<b>Tratamento dos dados</b>
Inventário	Classificação	Inferências e Interpretação
Índices	Descrição	Inferências e interpretação
	Categorização: Unidades de contexto e Unidades de Registro	Inferências e interpretação

Fonte: Dados da pesquisa

As categorias são organizadas em Unidades de Contexto e Unidades de Registro. As Unidades de Contexto são categorias que aglutinam sob o mesmo título as Unidades de Registro, que por sua vez são elementos base da análise, são os segmentos mais pormenorizados do conteúdo (BARDIN, 1977; SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2010). Esse agrupamento é feito a partir dos traços característicos comuns entre eles. Os critérios podem ser semânticos (temáticos), sintáticos (gramaticais), léxico (palavras) e expressivo (BARDIN, 1977; SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2010; OLIVEIRA, 2008; GOMES, 1999). A partir desses critérios de categorização, surgem as diversas formas de proceder a Análise Categórica, entre elas está a Análise Categórica Temática, que nada mais é do que uma análise por categorias que agrupa unidades temáticas.

### 3.3.2 – O desenvolvimento da Análise Categorical Temática

A análise do *corpus* das entrevistas seguiu uma série de etapas até chegar a interpretação das representações sociais dos professores de piano sobre a docência no instrumento. Na organização da análise categorial temática, utilizei um *software on-line* chamado WebQDA (SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2011). Essa ferramenta serviu para resumir de maneira sólida os dados iniciais em material representativo do conteúdo para análise.

A primeira etapa, identificada como “inventário”, iniciou com a organização dos “índices”, ou seja, o material que foi analisado. Os índices são as entrevistas individuais de cada professor, que foram codificadas de forma alfanumérica (ex. PA1, PA2, PB2, PC4), seguindo a seguinte lógica: a letra “P” indicando “professor”; as letras “A”, “B” ou “C” indicando a escola em que ele o professor atua; e os números 1 a 7, indicando a sequência das transcrições de acordo com a quantidade de professores de cada escola. Os códigos dos índices aparecem relacionados no Quadro 5 que apresentou a organização das entrevistas.

A segunda etapa, chamada de “classificação”, foi desenvolvida em dois momentos: a) a “descrição” dos dados; e b) a “categorização” do conteúdo.

A descrição dos dados foi a primeira classificação realizada a partir do conteúdo das entrevistas. As falas dos professores foram separadas de acordo com os temas abordados na entrevista e organizadas em três categorias analíticas, seguindo a ordem do guia de entrevistas. Todas as entrevistas foram lidas na íntegra e os seus conteúdos foram classificados e distribuídos nas temáticas, conforme apresenta o Quadro 6.

**Quadro 6 - Descrição do conteúdo do *Corpus* textual**

<p><b>Atuação Profissional</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo de Atuação</li> <li>• Locais</li> </ul>
<p><b>Trajetória</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Musical</li> <li>• Trajetória Docente</li> <li>• Outros</li> </ul>
<p><b>Docência</b> (ações, princípios e valores)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Princípios, valores e crenças;               <ul style="list-style-type: none"> <li>* Ser professor de Piano é...?</li> </ul> </li> <li>• Aulas               <ul style="list-style-type: none"> <li>* Materiais e Repertório</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da classificação temática descritiva, passei para a etapa da categorização. Essa etapa consistiu na separação dos elementos temáticos mais elementares do conteúdo, que emergiram das falas dos entrevistados. A categorização foi organizada a partir das

Unidades de Contexto, que são as categorias mais abrangentes que organizam sob o mesmo tema, as Unidades de Registro. Essas, por sua vez, são as categorias mais detalhadas do conteúdo das entrevistas (BARDIN, 1977; SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2010).

A categorização foi organizada em cinco categorias analíticas, baseadas nas três categorias da primeira organização descritiva dos dados, acrescidas de categorias que surgiram durante a organização do *corpus* das entrevistas.

As cinco categorias analíticas são: 1) a atuação profissional; 2) a trajetória musical; 3) a trajetória docente; 4) ser professor de piano; e 5) dificuldades e obstáculos. Cada uma delas foi organizada em um quadro de análise com suas unidades de contexto, suas unidades de registro e os códigos de referência do professor que fala sobre o assunto. O Quadro 7 apresenta os detalhes da organização da categoria analítica da atuação profissional. As demais categorias encontram-se disponibilizadas nos apêndices deste trabalho: a trajetória musical (APÊNDICE C); a trajetória docente (APÊNDICE D); ser professor de piano (APÊNDICE E); e, dificuldades e obstáculos (APÊNDICE F).

**Quadro 7 – Quadro de Análise: Categoria “Atuação Profissional”**

<b>Categoria - Atuação Profissional</b>		
<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Unidades de Registro</b>	<b>Referências</b>
Estágios de atuação Docente	Estágio Inicial (até três anos)	PA3, PB2
	Estágio Intermediário (3 a 9 anos)	PA1, PA2, PA4, PC3, PC4
	Carreira Consolidada (10 a 35 anos)	PA2, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC2
Locais de atuação Docente	Tempo de atuação na escola atual	Todos (exceto PAB1)
	Atuou em outros locais	PA2, PA4, PA5, PAB1, PB1, PB2, PB3, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4
Formas de Ingresso na escola atual	Iniciou a Docência nessa escola	PA1, PA3, PA6, PB2
	Indicado ou convidado a trabalhar	PA6, PA5, PC1, PC3, PC4
	Seleção de currículo	PA2, PB1, PC2
	É proprietário da escola	PA6, PB3, PC1
Atualmente trabalha em	Somente em uma escola	PA1, PA2, PA4, PA6, PB1, PB2, PB3, PC1, PC3, PC4
	Mais de uma escola em Taguatinga	PAB1
	Mais de uma escola em outra cidade	PA2, PA5, PAB1, PB4, PC2
Outras Profissões	Atividades não Musicais	PA1, PA3, PA6, PAB1, PB2, PB3, PC1, PC2, PC4
	Mudança de opção profissional	PA1, PA2, PA6, PC2

Fonte: Dados da pesquisa

O terceiro passo da análise de conteúdo é a inferência sobre os dados. Essa é a etapa em que se fazem as inter-relações entre as diversas categorias. Foram geridos vários questionamentos e cruzamentos de informações entre as categorias analíticas que levaram a inferência sobre os dados. Alguns questionamentos que conduziram as inferências foram:

Qual a relação entre a trajetória musical e com a sua imagem como professor? Como inserção na profissão se relaciona os seus princípios pedagógicos? Qual a influência dos seus professores sobre a sua visão de ensino de música? Estas são alguns exemplos, de inúmeros questionamentos realizados. Esses questionamentos e inferências resultaram na interpretação do conteúdo das entrevistas dos professores, que serão apresentadas no Capítulo 4 deste trabalho.

#### **4. A INTERPRETAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS REVELADAS PELOS PROFESSORES DE PIANO EM TAGUATINGA-DF**

Neste capítulo apresento os professores de piano das escolas de Taguatinga-DF, seus pensamentos, imagens, crenças, valores, princípios, ideias e concepções individuais e coletivas sobre docência. Para responder aos objetivos desta pesquisa, estruturei o capítulo em três tópicos: no primeiro tópico apresento os professores participantes da pesquisa, sua formação musical e inserção profissional; no segundo apresento as representações sociais dos professores sobre a docência; e no terceiro procuro relacionar as representações com a trajetória e com os contextos de atuação docente.

##### **4.1. APRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES DE PIANO**

Quinze professores participaram da pesquisa. Neste subtópico, apresento uma descrição sucinta de suas trajetórias de aprendizagem musical e atuação docente. As informações foram extraídas das entrevistas concedidas por eles. Os professores serão apresentados com nomes fictícios, preservando a identidade de cada um e respeitando o sigilo ético da pesquisa. Os dados da pesquisa compreendem ao período das entrevistas, entre 31 de outubro e 17 de dezembro de 2014. As escolas em que eles trabalham são identificadas por códigos alfabéticos, a saber, escolas EA, EB e EC, respeitando o sigilo ético da pesquisa.

Os professores são: Na escola EA - Luciano (PA1), André (PA2), Kátia (PA3), Lucas (PA4), Mateus (PA5), Paulo (PA6) e Andressa (PAB1), que também trabalha na escola EB. Na escola EB - Andressa (PAB1), Mônica (PB1), Sabrina (PB2), Ana Maria (PB3) e Rita (PB4). Na escola EC – Felipe (PC1); José (PC2), Pedro (PC3) e Marcos (PC4).

Luciano (PA1) exerce atividade de professor de piano na escola EA há 05 anos. Iniciou seus estudos na infância, motivado pelo interesse em participar ativamente da vida musical da igreja em que congrega. Ainda adolescente, ingressou na escola EA como aluno, onde está prestes a concluir o curso técnico de piano. O diretor da escola, e também seu professor de instrumento, o convidou para ministrar aulas de piano. Segundo Luciano, o professor o estimula na profissão e é sua referência docente. Atualmente, Luciano está cursando Licenciatura em Música à distância e trabalha somente nessa escola.

Há 11 anos André (PA2) é professor de piano e atua na escola EA há 09 anos. Ele iniciou seus estudos de piano ainda na infância com uma professora particular em Goiânia. A família o motivou no estudo de música, pois seus pais também eram músicos e atuavam na igreja em que congregavam. Em Brasília iniciou curso técnico no Centro Profissional Escola de Música de Brasília. CEP-EMB, mas não concluiu o curso. André pretendia ser

pianista profissional, mas as condições não lhe foram favoráveis e optou pela docência por necessidade de trabalhar. Atualmente, está cursando Licenciatura em Música à distância. Atuou e atua em outras escolas de música no DF, além da EA. Ingressou para o quadro de professores dessa escola por meio de seleção de currículo.

A professora Kátia (PA3) está no início de sua atividade docente, atuando há apenas 06 meses na escola EA. Já teve outra profissão, trabalhando na área farmacêutica e mudou sua opção profissional recentemente. Há muitos anos tem o desejo de ensinar. Desde os primórdios de seu estudo de piano foi movida por um grande afeto pela música e pelo piano. Iniciou sua aprendizagem musical na infância motivada pela família e pela cultura musical de sua igreja. Contudo, sua trajetória de aprendizagem foi inconstante, começando e parando várias vezes o curso, mesmo contra a sua vontade, em decorrência de várias circunstâncias pessoais. Recentemente, reiniciou seus estudos, compartilhando com o diretor da escola a sua motivação e disposição em ensinar para iniciantes. Quando a escola teve necessidade de substituir uma professora, o diretor a chamou para assumir a vaga, orientando-a como estagiária. Ela trabalha somente nessa escola.

Há 05 anos Lucas (PA4) atua como professor de piano e está na escola EA há 02. Iniciou seus estudos de piano ainda na infância no interior de Minas Gerais. Participou de concursos e festivais de piano e se formou no curso técnico de piano em Brasília na CEP-EMB. A sua atividade docente começou em outra escola privada e ele também teve experiência como professor particular em outros lugares onde morou. Entretanto, atualmente, está somente na escola EA. Ingressou no quadro de professores da escola por meio de seleção de currículo.

Mateus (PA5), por sua vez, atua como professor há aproximadamente 10 anos, estando apenas há 01 ano na escola EA. Iniciou seus estudos ainda na infância em uma cidade de Minas Gerais, onde terminou o curso técnico em piano. Começou sua atividade docente naquele estado, vindo posteriormente para Brasília para fazer bacharelado em piano na Universidade de Brasília - UnB. Além da escola EA, ele atua em mais uma escola de música privada no DF. Ingressou na EA a convite do diretor da escola.

Por outro lado, Paulo (PA6) atua como professor de piano há 10 anos na EA, tendo iniciado sua atuação docente nessa mesma escola. A diretora da escola o convidou para trabalhar, quando ainda era aluno da escola. Não teve outra experiência docente além dessa. Iniciou seus estudos de piano ainda na infância de maneira informal, motivado e acompanhado por um tio que era músico. O seu interesse musical foi crescendo e o levou a matricular-se como aluno na escola EA ainda na adolescência. Terminou o curso técnico nessa mesma escola, com certificação por meio de convênio com conservatório de música

de outro estado. Posteriormente, fez o curso de bacharelado em piano na UnB. Atualmente ele é o diretor da escola.

Na profissão há 27 anos, Andressa (PAB1) é professora de musicalização e de piano para iniciantes. Ela já atuou em outras escolas, inclusive escolas de ensino regular e, atualmente, trabalha em 03 escolas de música, sendo 02 em Taguatinga, a saber, escolas EA e EB. É formada em Letras e fez curso de especialização para trabalhar com pessoas com necessidades especiais. Sua iniciação no estudo de piano foi na infância durante o ensino fundamental, quando teve aulas com uma professora da escola regular, que ministrava aulas de piano no contra turno do período escolar. Não concluiu o curso técnico e continua estudando piano na escola EA. Atualmente, está cursando Licenciatura em Música à distância.

Na escola EB, Mônica (PB1) é professora de piano há 35 anos e atua na mesma escola há aproximadamente 13 anos. No passado, trabalhou na escola EA, mas deixou o estabelecimento em 2013. Motivada pela família, iniciou seus estudos de piano ainda na infância no estado do Paraná, onde terminou o curso técnico em piano. A sua intenção inicial era ser pianista, mas a convite de sua professora, começou a trabalhar como professora estagiária na mesma escola em que se formou. Nesse período ainda era estudante. Como ficou satisfeita com a experiência optou em dedicar-se a profissão de professor de música. Em Brasília cursou Licenciatura em Música na UnB. Ela ingressou no quadro de professores das escolas EA e EB por meio de seleção de currículo. Atualmente, é professora somente na escola EB.

Ainda como estagiária Sabrina (PB2) é professora na escola EB há 02 anos. Ela tem formação em Engenharia Ambiental, sua principal atividade profissional. Iniciou seus estudos de piano na infância, com professor particular, ingressando em seguida na escola EB onde terminou o curso de aperfeiçoamento musical. Começou sua atuação docente como professora estagiária a convite de sua professora e diretora da escola. Ela trabalha com crianças pequenas. Gosta muito de ensinar, contudo, não está certa sobre a continuidade no exercício da docência, uma vez que, no próximo ano, irá participar de intercâmbio relacionado à sua outra profissão.

Ana Maria (PB3) é professora de piano há 25 anos e atua na escola EB há 15. Concluiu o curso técnico na escola EA, com certificação por meio de convênio com conservatório de música de outro estado. Sua iniciação no piano se deu motivada pela família e pela cultura musical de sua igreja. Iniciou sua atividade docente na escola em que se formou, enquanto ainda era estudante. Fez especialização em técnica vocal e tem formação em Pedagogia. Atualmente, cursa Licenciatura em Música à distância e é proprietária da escola EB.

Apenas há 01 ano na escola EB, Rita (PB4) é professora de piano há 35 anos. Iniciou seus estudos na infância no estado do Paraná, motivada pela família. Aqui em Brasília terminou o curso técnico na escola EA, onde também começou a ensinar, ainda como aluna, motivada pela sua professora e fundadora da escola. Atuou durante muito tempo naquela escola, entretanto, não continua mais lá. Teve experiências docentes em outros lugares, inclusive como professora particular. Atualmente, além da escola EB, atua em outras escolas no DF. Participou de concursos e festivais de piano, ganhando um concurso realizado pelo SESI em Taguatinga. Iniciou um curso de licenciatura em Goiânia, mas não o concluiu.

Na escola EC, Felipe (PC1) atua há 05 anos. Ele é professor de música há aproximadamente 15 anos e como professor de piano popular há 10. Começou a trabalhar na escola EC a convite do diretor da escola na época. Atualmente, ele é o diretor responsável pela instituição. Iniciou sua aprendizagem de música, motivado pela vida musical da igreja em que congregava. Felipe considera-se um autodidata, pois buscou ampliar seus conhecimentos musicais de forma autogerida no decorrer dos anos. Em seu processo de formação musical teve aulas particulares de piano, entretanto, nunca frequentou curso técnico ou formal de música. Sua primeira experiência de ensino foi em um contexto informal, quando compartilhava seus conhecimentos musicais com os amigos da igreja e pessoas que o procuravam para aprender. Conquistou a habilitação e autorização para atuar como professor por meio da prova de admissão na Ordem dos Músicos do Brasil em Goiânia. Atuou em outras escolas de música em Taguatinga, mas atualmente trabalha somente na escola EC.

José (PC2) atua como professor de piano há aproximadamente 10 anos e entrou para o quadro de professores da escola EC há 04 anos, convidado pelo diretor da escola na época. Ele atua em mais uma escola de música em outra região do DF. Iniciou sua aprendizagem de música ainda na infância em Maceió - AL, de forma autodidata, tirando as músicas de ouvido, tocando em um piano de brinquedo da família. Passou a ter aulas com professor particular por pouco tempo, voltando a tocar de forma autônoma. Ingressou como tecladista em uma banda, seguindo carreira de músico popular. Entretanto, por causa da instabilidade na carreira musical da banda, optou em ser professor para sustentar a família. Ingressou na CEP-EMB onde concluiu o curso técnico de piano. É professor de piano popular e de piano erudito até o nível intermediário.

De forma semelhante, Pedro (PC3) atua como professor de piano há aproximadamente 09 anos. Entrou como professor na escola EC a convite do diretor há aproximadamente 03 anos. Sua iniciação musical foi na infância, motivado pela vida musical da igreja em que congregava no interior do estado de Tocantins. O pai também era músico e



tinha vários instrumentos musicais em casa, o que o levou a explorá-los aprendendo música de maneira informal. Iniciou sua aprendizagem musical na bateria, violão, teclado e outros instrumentos. O aprendizado e troca de experiências eram constantes no contexto da igreja, onde participava de grupos e bandas. Posteriormente, em Brasília, ingressou na CEP-EMB onde fez o curso técnico de piano popular. Continua participando de bandas e também em atividades de estúdio e gravações. Iniciou como professor em outras escolas antes de chegar à EC.

Atuando aproximadamente há 07 anos como professor de piano, Marcos (PC4) está no quadro de professores da escola EC há 02 anos, onde ingressou a convite do diretor da escola. Iniciou seus estudos de piano na adolescência como autodidata, envolvido com a música na igreja em que congrega. Posteriormente, fez alguns cursos de verão na CEP-EMB, onde também cursou piano popular. Recentemente, decidiu fazer o curso de piano erudito, que está cursando. As primeiras experiências de ensino foram em contexto informal, compartilhando informações com os amigos e pessoas que o procuravam para aprender, principalmente, nas interações sociais na igreja. Posteriormente, começou a formalizar a prática de ensino em aulas particulares e escolas de música.

Esses são os quinze professores participantes da pesquisa. Eles têm trajetórias e histórias diferentes entre si que se aproximam em certos aspectos e se distinguem em outros. As suas histórias e trajetórias são importantes para compreender as suas representações sociais sobre a docência. Estas são construídas nas interações no meio social com professores e colegas em contextos de aprendizagem e contextos profissionais diversos (MOSCOVICI, 2012).

Considerando a docência um trabalho de interação entre seres humanos (TARDIF; LESSARD, 2013) e considerando também que o início do processo de tornar-se professor acontece quando ainda somos alunos, enquanto concebemos imagens de como é ser professor (JORGENSEN, 2008), podemos inferir que as representações sobre a docência são construídas na mente do indivíduo durante toda a trajetória de aprendizagem e prática docente. Para tanto, as informações da trajetória dos professores serão retomadas no tópico 4.3 em que serão relacionadas as representações sociais à trajetória e aos contextos de atuação.

## **4.2. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES SOBRE A DOCÊNCIA**

As representações sociais são construções icônicas e simbólicas que organizam as percepções do mundo por meio de uma ação sistêmica de nomear, classificar e categorizar o mundo (MOSCOVICI, 2012; SÁ, 1998). Entretanto, segundo Moscovici (2012) as representações não estão congeladas na mente, mas convertem-se em ação prática,

orientando os comportamentos sociais em situações concretas (JODELET, 1993). Nesta perspectiva, as representações sociais dos professores de piano sobre a docência, são as formas que eles representam e organizam a docência em seus pensamentos e também orientam a própria ação docente, pois, segundo Jodelet (1993) as representações tem um alcance prático, ou seja, se tornam ação na realidade do convívio social.

As representações sociais dos professores sobre a docência serão apresentadas em categorias temáticas relacionadas à docência, que emergiram da análise categorial do *corpus* das entrevistas. Dessa forma, a apresentação seguirá os seguintes subtópicos: 1) Imagens de professor; 2) Princípios pedagógicos e crenças; 3) Concepções sobre música, o ensino de música e os fins do ensino de piano; 4) Pensamentos sobre saberes e habilidades para a prática docente no piano; 5) Ideias e Concepções sobre o estudo do piano, sobre os alunos e sobre as aulas.

A apresentação por categorias visa observar as representações sociais sobre a docência a partir de vários ângulos do trabalho docente. Este é considerado como um trabalho interativo entre seres humanos, regido por procedimentos metódicos e por códigos, contudo, flexível em virtude da imprevisibilidade da interatividade humana (TARDIF; LESSARD, 2013). Portanto, considero as unidades de apresentação interligadas como partes componentes de um mesmo corpo: o trabalho docente.

Junto ao relato das representações sociais dos professores, apresento falas dos professores para exemplificar a interpretação dada às representações. Os trechos serão apresentados em forma de citação<sup>20</sup>, identificando o professor pelo código de análise e o nome fictício, com referências de localização no Caderno de Entrevistas (CE) e o número da página de referência.

#### **4.2.1. Imagens de professor**

Os professores revelam “imagens de professor” em suas entrevistas que configuram o “como é e como age” um professor de piano na visão deles, ou seja, são imagens que caracterizam modos de agir dos professores com base em suas referências de docência. Por vezes, os professores fizeram referências de como o professor “não deve ser”. As imagens são representações sociais construídas no imaginário dos professores ao longo de sua trajetória musical e docente, configurando em suas mentes o modo de ser e de agir de um professor de piano. A imagem é a materialização do abstrato, transformando

---

<sup>20</sup> As citações dos depoimentos são transcrições *ipsis litteris* de trechos das entrevistas dos professores. A pontuação segue a interpretação da pesquisadora. As reticências indicam suspensão de frases, pausas, respirações, intervalos ou mudanças de assunto na mesma sequência. Entretanto, com o intuito de facilitar a compreensão do relato dos professores, foi necessário realizar a Textualização, acrescentando algumas palavras ou expressões às falas dos professores. Esses acréscimos não alteram o sentido do que o professor declarou. Servem apenas para facilitar sua compreensão. As inserções estarão entre colchetes e serão assinaladas na referência com o termo “grifo do autor”.

uma representação na realidade dela mesma (SÁ, 1998, MOSCOVICI, 2012). Portanto, as imagens não são apenas estampas descritivas dos professores sobre a figura do professor, mas são ícones carregados de significados, que retratam “como é ou deve ser” o professor em sua ação docente, construídas nas interações vividas por eles ainda como estudantes (JORGENSEN, 2008) e como professores. Segundo Moscovici (2012), a ação sai do mundo intelectual e se torna objetiva, mostrando não só o que pensam sobre a figura do professor, mas igualmente como agem.

As imagens foram percebidas a partir das respostas dos professores à pergunta “Ser professor de piano é?” e da análise e interpretação das falas dos professores nas entrevistas. As imagens reveladas pelos professores seguem duas dimensões analíticas: 1) as **imagens afetivas e emocionais**, em que os professores falam com emoção e características afetivas sobre a docência; e 2) as **imagens de professor na ação pedagógica**, reveladas nas respostas dos professores sobre as formas e características da docência.

A divisão das imagens nessas duas categorias resultou da interpretação das falas dos professores por meio da análise de conteúdo. Entretanto, a apresentação em duas dimensões analíticas não tem intenção de desvincular as imagens afetivas e emocionais das imagens da ação pedagógica, pois as duas dimensões fazem parte da atuação docente de maneira integral. O que pretendo é tão somente dar destaque ao afeto e emoção revelados nas representações sociais dos professores sobre a ação docente, como caracterização da docência como um trabalho interativo entre seres humanos (TARDIF; LESSARD, 2013; JORGENSEN, 2008), com suas implicações emocionais e afetivas.

#### 4.2.1.1. As imagens afetivas e emocionais

As imagens afetivas e emocionais revelam as emoções e sentimentos dos professores relacionados à docência. São elas: a) o professor o realizado e satisfeito; b) o professor não realizado; c) o professor amoroso; d) o(a) professor(a) paternal/maternal; e) o encantado com a profissão. O quadro 8 mostra a referência de citações dos professores sobre essas imagens.

**Quadro 8 - Quadro de Análise das Imagens Afetivas e Emocionais**

	<b>Imagem</b>	<b>Referências</b>	<b>Incidência</b>
<b>Imagens afetivas</b>	Realizado e satisfeito	PA1, PA3, PA4, PA6, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4	12
	Amoroso	PA1, PA3, PA4, PA6, PAB1, PB2, PB4	7
	Paternal/Maternal	PA1, PA4, PA6, PAB1, PB4, PC2	6
	Encantado com a Docência	PA1, PA3, PA6, PB4, PC3, PC4	6
	Não realizado	PA2	1

Fonte: Dados da pesquisa

**O Professor Realizado e Satisfeito** – é aquele que encontra na docência sentimentos de realização, satisfação e felicidade, fazendo o que gosta e despertando nos alunos o gosto pela música, dando sentido a sua vida profissional.

Fazer com que os alunos tomem gosto por aprender piano e por fazer música... acho que esse é o principal papel do professor de piano. (PA5, Mateus, CE p.50).

Para mim... é o maior prazer que tem... que eu tenho... é o que eu gostaria de...é... pra mim é a melhor coisa que tem... eu escolheria isso... eu faria isso até de graça... é o que eu gostaria de fazer pra sempre... ser professor de piano... (PA6, Paulo, CE p.72).

Pra mim uma realização... [...] eu sempre quis trabalhar com música... depois que eu... [...] aprofundi um pouco mais... eu passei a querer trabalhar com música e ser professor de piano... hoje... professor na área musical é uma realização... pessoalmente falando... pra mim neh... agora, de cunho de responsabilidade...é realizar sonhos... (PC1, Felipe, CE p.114).

Eu acho que hoje é uma vida... pra mim tem sido a vida assim... é por aí... [...] faz parte da nossa vida... Hoje eu não sei como é que seria sem estar fazendo isso... (PC3, Pedro, CE p.133).

É bom demais... [...] É a realização de sonhos neh... (PB3, Ana Maria, CE p.96).

É ser feliz e trazer mais felicidade. Pra mim é isso, é ser feliz... Eu sou muito feliz na profissão que escolhi e... estou realizada e bem tranquila... (PB1, Mônica, CE p.88).

A imagem de um(a) professor(a) realizado(a) e feliz traduz o prazer na atividade profissional que escolheu. Segundo Jorgensen (2008) as questões sobre o “ser professor” é e “o lugar da docência em nossas vidas” estão conectados. Portanto, a realização na profissão está relacionada ao reconhecimento da sua identidade como professor(a).

Contudo, mesmo sendo realizado e feliz no exercício da docência, podem surgir momentos de frustração e desânimo, como revela a professora Rita (PB4).

[...] às vezes, a experiência em que eu quero desenvolver mais com certos alunos... eu não consigo... é meio frustrante... neh... consegui chegar até num ponto... e dali eu não consigo seguir... as vezes por dificuldade do aluno... as vezes neh... problemas que surgem... a gente não consegue desenvolver... neh... aquilo que poderia ser desenvolvido neh... [...] (PB4, Rita, CE. P.102).

A professora Rita cita uma série de dificuldades que podem surgir na profissão

[...] as dificuldades porque nós não temos muito reconhecimento... [...] não temos uma carteira assinada... nós não temos as garantias do trabalhador normal... neh... nós temos consciência disso... essas dificuldades também são esperadas... e a dificuldade de relacionamento neh... que é a primeira neh... você conseguir interagir com o aluno... você conseguir chegar naquele ponto... que você não é o colega de classe dele... mas é aquela pessoa que ele confia... essa troca de confiança... e respeitar também... quando a pessoa não quer dar essa abertura pra você... [...] (PB4, Rita, CE. P.103).

Contudo, ela também afirma que é possível superar as dificuldades na profissão, principalmente quando se ama o que faz.

Ter muito amor... e carinho... é conseguir superar várias dificuldades... [...] é uma profissão assim... com muito amor neh... muita dedicação... e gostar... principalmente gostar muito porque... [...] eu não saberia fazer outra coisa... não soube fazer outra coisa... a minha vida inteira... a não ser... Ser professora de música... (PB4, Rita, CE p.103).

As dificuldades são inerentes ao trabalho docente, assim como a todo trabalho humano (TARDIF; LESSARD, 2013). Entretanto, segundo Jorgensen (2008) ter a clareza sobre sua identidade profissional permite uma maior estabilidade e prazer na atividade docente, mesmo quando as coisas são difíceis.

Contudo, foi possível também encontrar a imagem de professor com sentimento de não realização.

**O Professor Não Realizado** – é aquele que desenvolve um sentimento de não realização com a atividade de ensinar. Geralmente esse sentimento está associado à docência por necessidade e não por opção. Ele demonstra poucos momentos de prazer. Não tem alegria no que faz, sente-se infeliz e o ensinar torna-se uma obrigação sem realização profissional.

Ficou longe... está longe da minha escolha... foi uma... precisão... neh... Se eu tivesse que optar por isso eu... eu acho que eu daria umas três aulinhas só... [...] na semana... para alguns alunos que realmente... trazem as lições em dia... sabe... que é meio que prazeroso a aula [...]. Tudo que eu peço pra fazer... [...] ele obedece... [...] Agora, o resto... sinceramente é meio chato... [...] você tem que trabalhar pra sobreviver... [...] ser professor de piano realmente... [...] hoje em dia tá muito difícil... [...] É complicado... O que é ser professor?... realmente não é muito positivo não... pra mim não... [...] (PA2, André, CE p.24).

A carga afetiva é parte integrante do trabalho humano (TARDIF; LESSARD, 2013). A frustração torna o trabalho penoso e árduo (JORGENSEN, 2008). Por isso, a importância da clareza da identidade profissional docente, pois, quando não há identificação com o trabalho, a possibilidade de frustração é intensificada.

A razão da escolha pela profissão docente pode ser um indicativo para a realização ou a não realização como professor. Entretanto, esse não é um fator determinante em todos os casos. É o que podemos perceber nas palavras da professora Kátia (PA3) que declara

[...] [pensei] “posso dar aulas... Com as aulas posso ter meu sustento” [...] então o meu intuito [inicialmente] foi esse... também neh... e... eu descobri outro... é que... eu gostei... estou gostando muito de dar aula... estou adorando isso [...] (PA3, Kátia, CE, p.30, grifo do autor<sup>21</sup>).

<sup>21</sup> Textualização - Com o intuito de facilitar a compreensão do relato dos professores, foi necessário acrescentar algumas palavras ou expressões às falas dos professores. Esses acréscimos não alteram o sentido do que o professor declarou. Servem apenas para facilitar sua compreensão. As inserções estarão entre colchetes e serão assinaladas na referência com o termo “grifo do autor”.

Ao contrário do professor André (PA2), a professora Kátia (PA3) que também iniciou no trabalho docente motivada pela necessidade de subsistência financeira encontrou realização e alegria na profissão e construiu uma identidade docente positiva. Assim, quando a identidade de professor é positiva, a possibilidade de frustração diminui e, conforme Jorgensen (2008), o professor encontra meios para superar as dificuldades que a profissão impõe.

**O Professor Amoroso** – é aquele movido pelo amor à música, amor ao aluno, amor à profissão.

Amar o que faz... é amor pelo que faz... é amor pela música... por aquele que eu estou ensinando... fazer com amor... [...] acho que o amor fala tudo neh... (PAB1, Andressa, CE p.82).

Amor... música... [...] Amor à música... pra você não só saber... mas saber o quanto isso é bom pra você e querer fazer diferença para as pessoas... mesmo que seja de graça... (PA4, Lucas, CE p.39-40).

Primeiro eu preciso amar o que eu faço... porque se eu não gostar de dar aula, o aluno pode ser bom ou ruim que vai ser a mesma coisa... então, eu tenho que ter prazer naquilo que eu faço pra poder passar isso pro meu aluno neh... eu não estou ali só pra ganhar o meu dinheiro... eu estou ali pra ensinar o meu aluno que é um ser humano. (PAB1, Andressa, CE, p.76-77).

Amar a música... e no meu caso... amar as crianças, porque eu dou aula pra criança... (PB2, Sabrina, CE p.92).

Ter muito amor... e carinho... é conseguir superar várias dificuldades... [...] é uma profissão assim... com muito amor neh... muita dedicação... e gostar... principalmente gostar muito [...] (PB4, Rita, CE p.103).

A imagem do trabalho movido pelo amor, sobretudo o amor à música, mas também amor pelo trabalho e pelos alunos remete ao princípio de “reverência” apresentado por Jorgensen (2008). O princípio da reverência é a demonstração de um profundo respeito pelo que se faz, pelas pessoas que estão sob os seus cuidados e igualmente pela música como um fenômeno humano, digno de respeito (JORGENSEN, 2008; TARDIF E LESSARD, 2013). Esse é um princípio fundamental para realizar o trabalho docente com excelência e dignidade.

**O(a) Professor(a) Paternal/Maternal** – é aquele(a) que vê na figura do professor alguém que tem laços de afeto e amizade com o aluno, orienta e aconselha como uma figura paterna ou materna.

É... ser amigo... ser pai... ser companheiro... tudo relacionado a essa coisa... porque [...] a pessoa que vem pegar aula, ela te vê não só como professor, mas como confidente... Como uma pessoa que ela respeita, além do pai em casa, além da mãe... [...] você tem bastante influência sobre a vida daquela pessoa... então, o que você faz aqui... o que você conversa, fica na cabeça dela neh... do aluno... Igual quando o pai conversa, a mãe

quando conversa... Então, é uma responsabilidade muito grande de ser um pai... de ser um professor... (PC2, José, CE p.122).

[...] porque a minha professora foi uma grande... [...] cabeça na minha vida... porque... uma mãe pra mim... porque ela me ensinou muita coisa e... me acolheu mesmo... [...] (PA4, Lucas, CE, p.35).

[...] aí eu passo [o aluno] pra outro professor neh... e eu passo com o coração na mão... porque eles ficam comigo desde pequeninhos... então, quando eu passo esse alunos... é assim... eu sou a mãezona... eu fico o tempo todo atrás do professor que está com eles pra saber se está tratando bem... Como é que tá caminhando... Se tá tudo bem [...] (PAB1, Andressa, CE, p.79, grifo do autor).

[...] essa experiência pra mim foi muito gratificante... porque... eu nem imaginava dar aula neh... E a dona da escola... pra mim... foi praticamente uma segunda mãe neh... porque ela via em mim potencial de dar aula [...] (PB4, Rita, CE, p.97).

A presença desta imagem na fala dos professores reflete as representações ainda circulantes entre muitos grupos na sociedade sobre a figura do professor. A imagem do professor como uma figura paterna ou materna, é associada por Tardif e Lessard (2013) à complexidade do trabalho docente, que está relacionada à multidimensionalidade deste trabalho, visto do ponto de vista social. Essa imagem mostra a percepção dos professores sobre si mesmos, como profissionais que instruem seus alunos no conhecimento e que dividem com os pais a função de educadores e orientadores dos indivíduos para o convívio social.

**O Professor Encantado com a Docência** – é aquele que se mostra apaixonado pela docência, pelo que ensina e emocionalmente envolvido com os seus objetivos pessoais para a docência.

[...] estou gostando muito de dar aula... estou adorando isso de... você ver o aluno ali... superando as dificuldades e aprendendo... é muito gratificante... [...] não é uma coisa só por dinheiro... Isso é fantástico... você está vivendo! É... fazendo uma coisa com amor... Você está se preenchendo... Você está ajudando outras pessoas neh... [...] é... muito emocionante!... É... porque assim... Só de você ver que... você tá se ajudando e ajudando outras pessoas também... É fantástico!... (PA3, Kátia, CE p.30-31)

[...] o que me encanta de verdade no instrumento graças aos meus professores [...] com certeza foi a correpetição... neh... de você olhar assim... a partitura, que você nunca viu na sua vida, e você chegar e tocar ela de primeira vista... Eu acho isso fascinante... eu acho isso aí o dever de todo pianista... [...] (PA1, Luciano, CE, p.06).

[...] e o meu objetivo é esse... Como instrutor eu sonho muito em fazer... formar mesmo... formar... e fazer a pessoa se apaixonar pela música e de repente viver disso... Como é o exemplo do Luciano<sup>22</sup>... [...] (PA6, Paulo, CE p.54-55).

<sup>22</sup> Nome fictício. O professor está se referindo a seu aluno, que é professor na escola e que também participou da pesquisa. Os nomes eventualmente citados pelos professores nas entrevistas, e que apareçam na citação serão substituídos por nomes fictícios para preservar o sigilo ético da pesquisa.

Essa imagem surgiu da interpretação das falas dos professores, associadas à emoção ao falarem sobre o assunto. Os professores demonstraram grande emoção e empolgação ao se referirem a esses assuntos. A professora Kátia (PA3) teve a voz embargada e verteu lágrimas de emoção ao falar de sua realização ao constatar o progresso de seus alunos. O professor Luciano (PA1) fala com empolgação toda vez que se refere ao seu principal objetivo de ensino no piano, a leitura à primeira vista e a correpetição. E o professor Paulo (PA6), por sua vez, se empolga e se emociona ao falar sobre a sua motivação em fazer alunos talentosos seguirem profissionalmente como músicos. Esse envolvimento muitas vezes é associado a uma perspectiva vocacional dos professores. Ainda outros professores demonstraram emoção e encantamento pela profissão e pelo que ensinam, contribuindo para o registro da paixão e encantamento pela profissão.

O envolvimento emocional, na escolha e motivação para a profissão docente terá reflexo direto na interação dos professores com os alunos, bem como na perspectiva positiva da realização profissional (TARDIF; LESSARD, 2013; JORGENSEN, 2008). Tardif e Lessard chegam a afirmar que “esta tarefa, dificilmente, pode ser exercida sem um mínimo de engajamento afetivo [...]” (TARDIF; LESSARD, 2013, p.151). Jorgensen (2008) lembra que o entusiasmo no exercício da docência pode, além de ensinar, contagiar e cativar os alunos.

#### **4.2.1.2. As imagens de professor na ação pedagógica**

As imagens de professor na ação pedagógica por sua vez, representam o professor em sua ação docente. A apresentação dessa categoria de imagens será subdividida em dois grupos temáticos: a) o primeiro grupo de imagens faz referência às ênfases e objetivos dos professores nas aulas de piano; e b) o segundo grupo apresenta imagens que caracterizam o docente na ministração das aulas. Entretanto, independente da especificidade de cada grupo, elas são imagens sobre a prática pedagógica, na interação com os alunos, considerando que o trabalho docente é uma experiência complexa e multidimensional na ação pedagógica (TARDIF; LESSARD, 2013), isto é, os professores têm objetivos a serem alcançados com seu ensino e tem uma forma de se portar durante as aulas. Assim sendo, as imagens serão apresentadas como uma categoria única da ação pedagógica do professor na ação “com os alunos, para os alunos e sobre os alunos” (TARDIF; LESSARD, 2013) no ensino do piano. O quadro 9 mostra a referência de citações dos professores das quais se origina a interpretação dessas imagens.



**Quadro 9 – Quadro de Análise das Imagens de Professor na Ação Pedagógica**

<b>Imagens de Professor</b>	<b>Imagem</b>	<b>Referência</b>	<b>Incidência</b>
Imagens quanto às ênfases e objetivos dos docentes	Educador musical / professor de criança	Todos (exceto PC1)	14
	Professor de Piano Erudito	PA1, PA2, PA4, PA5, PA6, PB1, PAB4, PC2, PC4	09
	Professor de Piano Popular	PC1, PC2, PC3, PC4	04
	O Missionário	PC4, PA3, PA6	03
Imagens de características do docente	Motivador	PA1, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB4, PC1, PC2, PC3	11
	Observador	PA1, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB3, PC1, PC2, PC4	10
	Didático	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PAB1, PB1, PC1, PC3, PC4	10
	Exigente	PA1, PA2, PA4, PA5, PAB1, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4	10
	Comprometido e responsável	PA1, PA2, PA5, PA6, PAB1, PB4, PC1, PC2, PC3	09
	Dedicado / faz o melhor que pode	PA1, PA3, PA6, PAB1, PB1, PB4, PC1, PC2, PC3	09
	Sensível	PA3, PA5, PAB1, PB1, PB4, PC3	06
	Flexível	PA2, PA3, PA4, PA5, PB1, PC1	06
	O Músico Professor	PA1, PA2, PA6, PAB1, PC1, PC2	06
	O Bom Professor	PA1, PA6, PAB1, PC1, PC2	05
	Orientador	PA5, PA6, PB1, PC2, PC4	05
	Modelo	PA4, PB1, PB3, PC2	04
	Paciente	PA3, PAB1, PB4	03
	Severo	PA2, PA4, PAB1	03
	O Terapeuta/ Psicólogo	PAB1, PB4, PC4	03
Intuitivo	PA3, PC1	02	
Outros	Professor X Instrutor	PA6	01
	'O Top, o Docente e o Mixão'	PA1	01

Fonte: Dados da pesquisa

As imagens que fazem referência às ênfases e objetivos dos professores em sua ação pedagógica são: o educador musical e/ou professor de crianças; o professor de piano erudito e de piano popular; e o professor missionário.

**O Educador Musical e/ou Professor de Crianças** – é aquele que desenvolve a aula mais voltada para a iniciação musical, principalmente das crianças. Não enfatiza demasiadamente a técnica pianística, mas sim, o desenvolvimento musical, rítmico e motor dos alunos. Quatorze entrevistados fizeram referências a esse perfil de professores, entretanto, somente quatro professores se identificaram diretamente como professores de crianças, enfatizando em suas aulas o desenvolvimento musical das crianças, com atividades direcionadas para esse público.

[...] eu coloco muito dentro da minha aula de piano a musicalização... porque é na musicalização que eu trabalho o ritmo, a variação do som, o som grave, médio e agudo... [...] (PAB1, Andressa, CE, p.77).

[...] é porque tem crianças... Por exemplo, os de 10... os de 11anos... que eles estão iniciando... Mas eles já tem uma assimilação diferente das mais novinhas... Eu tenho alunos de 6... de 7 anos... 8... Então, é aquele método com aquelas notas maiores neh... a pauta mais espaçada... (PA3, Kátia, CE, p.28).

[...] quando eu pego um aluno que eu percebo que ele tá com dificuldade de fazer a contagem... de perceber como é que conta... então, dentro da minha aula de piano eu coloco algumas coisas da musicalização... pra que ele chegue aonde os outro já chegaram... (PAB1, Andressa, CE, p.80).

[...] a aula é bem dinâmica neh... a gente coloca o CD, eles escutam primeiro a musiquinha no CD, depois eles tocam junto... aprendem, falam as notinhas... e eu gosto de estar sempre brincando com eles, pra não fica uma coisa muito cansativa, muito monótona neh... e assim que vai a aulinha dele...[...] (PB2, Sabrina, CE, p.90).

[...] então crianças 7 até 14 anos mais ou menos... [...] a exigência não pode ser a mesma de uma pessoa que já é adulta [...] então... não tem como ter uma cobrança do mesmo nível... [...], por exemplo... a velocidade que a aula se dá é muito mais lenta... são geralmente peças pequenas, exercícios pequenos... a cobrança é sempre menor... e sempre tem um lado lúdico dentro da disciplina... [...] tem que trazer pra dentro da sala de aula alguma coisa que é mais do universo deles... algum desenho animado... algum exercício de colorir... ou alguma brincadeira relacionada a música... que torna mais fácil a absorção deles do conteúdo...[...] (PA5, Mateus, CE, p. 45-46).

A presença dessa imagem de educador musical no ensino de instrumento é lembrada por Jorgensen (2008) que aponta a possibilidade da coexistência de duas tendências no ensino de música: uma voltada para a formação técnica dos estudantes de música e outra voltada para a educação musical e desenvolvimento da musicalidade na aprendizagem de um instrumento (JORGENSEN, 2008). Segundo a autora, as duas perspectivas podem coexistir, sem a necessidade de polarização, uma vez que fazem parte do mesmo universo, a saber, o ensino de música.

**O professor de piano erudito** – é aquele que toca música erudita e segue preferencialmente a ementa, a metodologia e a técnica do curso de piano erudito. Os professores que foram orientados no estudo da música erudita tendem a ensinar na perspectiva da música erudita. Nove professores se identificaram desta forma.

[...] eu não curto piano popular... O piano erudito é a minha formação... (PA1, Luciano, CE, p.4).

[...] esse é meu plano... Ser um professor universitário de piano... Esse é o meu objetivo final... Ser um grande interprete e um concertista... e ser um instrutor de piano universitário [...] (PA6, Paulo, CE, p.61).

Eu gosto mais de trabalhar o erudito porque foi a minha formação, eu não tenho facilidade com o popular, mas quando vem... eu também faço com eles e trabalho isso. (PB1, Mônica, CE, p.84).

[...] a minha preferência são os mais clássicos neh... os populares, a gente vai enxertando eles conforme o aluno tem condições de fazer neh... [...] (PB3, Ana Maria, CE, p.95).

[...] a minha formação é clássica... erudita neh... a minha preferência sempre foi erudita... clássica... Mas quando eu entrei na faculdade... eu tive experiências muito boas com o popular... neh... (PB4, Rita, CE, p.101).

A imagem de professor de piano erudito difere do professor de piano popular, não apenas no estilo de música, mas também na metodologia de ensino. Cada professor segue as formas socialmente construídas para cada um dos estilos musicais. Entretanto, pode-se perceber a abertura de alguns professores em trabalhar com os dois estilos musicais, apesar das limitações de domínio dos métodos distintos, percebidas por eles.

**O professor de piano popular** – é aquele que toca música popular e segue preferencialmente a ementa, a metodologia e a técnica do curso de piano popular. Quatro professores se identificam desta forma.

Na verdade... como estudante de música os meus dois instrumentos principais sempre foram... o teclado ou o piano popular... como queira chamar... e a técnica vocal... Então, eu sempre estudei isso... eu fiz aquela prova da Ordem de Goiânia... e eu tirei a carteira profissional de piano popular e técnica vocal ou canto neh... (PC1, Felipe, CE, p.105).

[...] eu pego o popular... do início ao fim, no avançado neh... e o erudito do início até um certo ponto... porque eu não consigo alcançar mais... (PC2, José, CE, p.118).

[...] eu... particularmente, eu gosto muito da música popular... por isso a gente escolheu piano popular [...] (PC3, Pedro, CE, p.130).

[...] eu leciono piano popular... [...] a matéria piano popular, ela rege o piano na esfera da música popular... (PC4, Marcos, CE, p.136).

Essas duas imagens mostram claramente a identificação do professor com a forma de ensino do instrumento construído durante a sua aprendizagem musical (JORGENSEN, 2008). Os professores que aprenderam piano no contexto da música erudita tendem a se tornar professores de piano erudito e os professores que aprenderam piano de maneira autônoma ou em contexto de aprendizagem informal tendem a se tornar professores de piano popular.

Contudo, a iniciação em um estilo e contexto de aprendizagem não se impõe de forma determinante na escolha do professor, sendo possível uma migração entre os dois universos. Essa transformação é perceptível na fala do professor Marcos (PC4) que afirma

[...] a maioria dos alunos de piano popular... eles começam como eu comecei... Autodidata... buscando muita coisa sozinho... É a escola da

linguagem erudita... Eu vejo ela mais como uma escola mais exigente... A questão da leitura... Leva muito mais a sério a questão da técnica... da precisão... Então, esses são fatores que influenciaram de forma decisiva pra que eu começasse o curso de piano... uma necessidade que eu sentia... [...] sentia uma necessidade técnica... eu sentia necessidade de estudar melhor a leitura... saber como que funciona o outro lado da moeda... (PC4, Marcos, CE, p.138).

Essa transformação é possível pela dinamicidade na construção do conhecimento e conseqüentemente, das representações sociais. Quando novas informações são integradas às antigas e são assimiladas, transformam o “não familiar” em “familiar”. Quando uma nova informação se apresenta, o indivíduo social busca uma referência que aproxime a nova informação a uma já existente, tornando-a “familiar”. É um processo mental, que acontece no meio da circulação das informações nos grupos sociais, na comunicação social (MOSCOVICI, 2012). Desta forma o indivíduo, constrói novas representações, passando a agir de acordo com elas.

**O Professor Missionário** – é aquele(a) que se vê cumprindo uma missão. O alvo da missão pode variar de professor para professor, mas independente de qual seja a meta, esta é associada ao cumprimento de uma missão.

[Ser professor é] uma missão... e uma missão muito nobre... porque você está manipulando elementos importantíssimos... no que se refere à proclamação da instituição superior que chamam de música... (PC4, Marcos, CE, 141, grifo do autor).

É uma busca... é... uma busca por aprender a... lidar com o ser humano... a música... ela trabalha tanto com a psique da pessoa e com a vida... [...] pra mim... ser professora de piano está sendo... uma vida mesmo... um novo estilo de vida... um propósito... que eu quero dar continuidade... e é... uma missão... uma missão neh... (PA3, Kátia, CE p.31).

É a realização de sonhos neh... (PB3, Ana Maria, CE p.96).

[...] música é um trabalho sério... [...] e eu batalho muito pra valorização dessa profissão... quando eu vejo um aluno que gosta mesmo de música... um aluno que tem potencial... e que possa se tornar um instrutor [...] por exemplo, o Luciano era uma pessoa que não pensava em viver de música... e apesar de ele ser um músico... [...] ele ia ser uma pessoa perdida... ia trabalhar como outra coisa, sendo músico... todo mundo nasce sendo alguma coisa... ela tem que descobrir... e eu descobri isso nele... [...] eu consegui as vezes, salvar uma pessoa pela aula... por ser instrutor... e ele sendo instrutor, ele pode continuar esse trabalho... ele pode salvar outras pessoas... outros músicos que estariam indo pra outro caminho errado... [...] eu acho que tem essa responsabilidade [...] (PA6, Paulo, CE, p.56).

A imagem do professor missionário se refere a um princípio de crença pessoal que orienta a sua meta no trabalho docente. Todo trabalho pressupõe alcançar um objetivo, uma meta, uma alvo. Segundo Tardif e Lessard (2013), essas são as motivações, intenções ou objetivos que se almeja alcançar. Entre as metas dos professores missionários podemos encontrar aquele que quer salvar um aluno de caminhos errados ou de se desviar da

vocação musical, ou ainda, de ajudar de forma humanitária, no desenvolvimento do aluno. A missão do docente é orientada pelos seus princípios crenças e valores (MOSCOVICI, 2012). Desta forma, essas motivações expressam suas representações sociais sobre os fins do ensino de piano.

Por outro lado, as imagens que caracterizam o docente em sua ação pedagógica são: o professor motivador; o observador; o didático; o exigente; o comprometido e responsável; o dedicado; o sensível; o flexível; o músico professor; o bom professor; o orientador; o paciente; o severo; o modelo; o terapeuta/psicólogo; o intuitivo.

**O Professor Motivador** – é aquele(a) que procura motivar o seu aluno a progredir no estudo, no desenvolvimento e na aprendizagem musical e do piano. Onze entrevistados fizeram referência ao professor como instrumento importante no desenvolvimento da aprendizagem e motivação dos alunos.

[...] e também como eu passei por vários professores ao longo dessa trajetória dentro da escola... tinha muita questão que era desmotivadora... Então, algumas peças que o aluno não se identificava... os professores não sabiam motiva-los para tocar aquelas peças... Não davam nem o porquê de tocar... e nem como tocar... Só diziam que era obrigado a gente tocar aquilo lá... [...] e esse é um dos principais motivos pelo qual eu penso na docência hoje em dia... De tentar fazer com que o aluno cresça cada vez mais... extrapolando seus próprios limites... (PA5, Mateus, CE, p.43).

[...] eu estou conseguindo pelo menos até agora neh... manter os meus alunos ao nível de satisfação X e motivação X neh... Eu tenho mantido esse nível nos alunos... Na consciência deles... De maneira que eles tenham ficado neh... porque... é um termômetro... Se eles não tivessem gostando eles não estariam conosco neh... eles não estariam comigo... (PA1, Luciano, CE, p.08).

Essa imagem evidencia o pensamento corrente no meio educacional de que a aprendizagem do aluno só acontece mediante a sua “motivação”, ou seja, um envolvimento afetivo que o impulsiona no aprendizado. Tanto Jorgensen (2008) quanto Tardif e Lessard (2013) comentam que entre as múltiplas tarefas estabelecidas socialmente para o trabalho docente está a capacidade que o professor tem em promover essa motivação.

**O Professor Observador** – é aquele(a) que orienta sua didática observando o aluno e as suas necessidades. Dez entrevistados fizeram referência sobre a característica observadora do professor.

[...] eu vou caminhando junto com ele [aluno]... eu vejo a dificuldade... pergunto 'olha... o que que tá acontecendo?'... 'onde que você tá com essa dificuldade?'... E eu percebo... A gente trabalha em cima daquela dificuldade e vou acrescentando... [...] eu tenho percebido que eles estão assim... que eles melhoraram [...] (PA3, Kátia, CE, p.26, grifo do autor).

[...] ninguém nasceu sabendo... Se você se colocou como professor... Você se julga um professor... então, você tem que perceber essas dificuldades

neh... E que as pessoas, elas são diferentes... Ninguém é obrigado a entender da mesma forma neh... (PAB1, Andressa, CE, p.76).

Essa imagem remete à ideia do professor atento que interpreta o que acontece na sala de aula conforme apresenta Tardif e Lessard (2008). Tal professor percebe os “fenômenos” que estão acontecendo e organiza sua ação pedagógica em coerência com o que está observando (TARDIF; LESSARD, 2013). Para Jorgensen (2008) esse é o princípio do discernimento, em que o professor observa, julga e toma sua decisão sobre o que deve ser feito.

**O Professor Didático** – é aquele(a) que organiza suas aulas procurando os melhores caminhos e formas de ensinar. Os professores associam a didática à facilidade de ensinar e à capacidade do professor em facilitar a aprendizagem do aluno. Dez entrevistados fizeram referência a essa característica.

[...] é... saber... passar pra alguém algo que você tenha... algo que você entendeu... então, primeira coisa que um professor [deve saber]... a primeira característica de um professor pra mim é essa... é esse ter... uma maneira clara de ele conseguir... através de caminhos diversos... que ele vai perceber o aluno... de qual o melhor caminho pro aluno e [ele] vai apontar alguns caminhos... Fazer o aluno entender o que ele quer... esse é pra mim o grande professor... Ele tem que fazer a opção do aluno estudar... o plano de estudo... Ele tem que fazer ele [o aluno] entender...[...] (PC1, Felipe, CE, p.109-110, grifo do autor).

[...] o professor que se preocupa muito em desenvolver técnicas para... a compreensão musical do aluno [...] (PA1, Luciano, CE, p. 08).

[...] saber passar isso... porque tem muita gente que não sabe... eu mesmo estudei com professores maravilhosos que... eu tinha certas dúvidas... ai eu ficava 'cara... como que eu vou fazer isso... como é que é isso'... E eles explicavam assim.... de um jeito assim [claro]... Depois que eu escutava 'caramba... o negócio estava aqui... tão fácil'... Eu precisava de alguém assim.... pra abrir... ensinar... 'oh... isso aqui você faz assim'... [...] (PC3, Pedro, CE, p.124, grifo do autor).

A imagem do professor didático remete aos princípios de planejamento, organização e condução da aula. Jorgensen (2008) afirma que o bom desenvolvimento do ensino de música começa com a sua organização e envolve ações planejadas. Esse princípio converge com o pensamento de Tardif e Lessard (2013) que afirmam que a escolha dos procedimentos adequados e o estilo de instrução são essenciais para o bom desenvolvimento do ensino.

**O Professor Exigente** – é aquele(a) que exige que seu aluno estude para ter progresso na aprendizagem e no desenvolvimento técnico. Dez professores fizeram referência a essa característica.

[...] eu sou bem exigente [...] (PA4, Lucas, CE, p.38).

[...] eu sou um pouco exigente... Se o aluno não está a fim de estudar... [...] Tem um nível assim... [que] começa a ficar tão difícil aquilo, que você não consegue seguir... [tem que estudar] (PA6, Paulo, CE, p.53, grifo do autor).

[...] meus professores... com quem estudei... exigiram muito de mim... porque... ser músico não é simplesmente fazer barulho... tem tudo uma técnica... tem [...] um jeito de ser professor e de tocar... Então, você também precisa saber ensinar... E do jeito que me ensinaram... aquele jeito duro e tudo... Mas é... porque a gente vê muitos alunos saírem de sala de aula.. que fala 'ah... eu toco... meu professor me ensinou'... Aí você vê a postura dele no piano... [...] a postura dele, a técnica, a interpretação musical... você fala 'nossa!' [...] (PA4, Lucas, CE, p.35).

A imagem de exigência está associada à autoridade que o professor tem ou exerce sobre o aluno. Essa autoridade é validada pelo conhecimento e domínio que ele tem sobre o que ensina (TARDIF; LESSARD, 2013; JORGENSEN, 2008). Contudo, segundo Tardif e Lessard (2013) a autoridade não é necessariamente coercitiva e pode ser validada pela tradição e também conquistada pelo carisma do professor.

**O Professor Comprometido e Responsável** – é aquele(a) que assume o compromisso de ensinar. Que se empenha para que seu aluno aprenda de fato, cumprindo as suas responsabilidades docentes. Alguns professores apontaram para a existência de professores que não são comprometidos com o ensino e aprendizado do aluno, desenvolvendo as aulas de qualquer jeito. A partir do exemplo negativo, eles destacam a necessidade de se comprometer com a docência. Nove professores fizeram referência a essas características como essenciais para ser professor de piano.

Ser professor de piano é... você ter comprometimento... porque, sem comprometimento você não vai conseguir passar nada pro seu aluno [...] (PA1, Luciano, CE p.15).

[...] tem professores que não tem comprometimento algum neh... que são aqueles professores que vem... sentam na cadeira e esperam o aluno tocar e não se preocupam em passar alguma coisa importante para os aluno... (PA1, Luciano, CE p.08).

[...] todo professor de piano... ele tem um comprometimento... que comprometimento é esse... [por exemplo] ele vai ficar um tempo X com o aluno... não vai ensinar o pulo do gato pro aluno... porque?... porque na ideologia dele é... 'se eu ensinar tudo pro aluno... o aluno vai me deixar e eu vou perder dinheiro' neh... Mas eu já penso de outra forma... [...] fazer com que o aluno no primeiro mês se torne autônomo... Como assim autônomo?... Fazer com que o aluno, no primeiro mês, não dependa do professor... ou seja... fazer com que o aluno leia por conta própria... fazer com que ele não precise do professor... (PA1, Luciano, CE, p.11, grifo do autor).

[...] muitas vezes, o professor ele não está tão envolvido com o aprendizado do aluno... Então, quando o professor se envolve... não é se envolver pessoalmente... mas se envolver com a causa do aluno que é de aprender aquele instrumento ou cantar, enfim... esse aluno percebe isso de cara... O aluno percebe isso muito claramente quando se dedica para aluno... Então,

quando existe o envolvimento do professor com o seu aluno... [...] se ele não tiver [comprometido] o aluno vai perceber... e não vai voltar não... (PC1, Felipe, CE, p.112, grifo do autor).

[...] o Luciano é meu aluno... ele está terminando o curso... mas ele já um professor... E é um excelente professor... responsável... muito bom... Estuda muito... e hoje ele já é um... é o melhor professor de piano daqui da escola... (PA6, Paulo, CE, p.54).

A imagem do professor comprometido e responsável remete para o princípio da disposição apontado por Jorgensen (2008). O comprometimento é a disposição de cumprir o seu trabalho com esmero, empenhando-se com responsabilidade em realiza-lo. É o caráter da ação docente que inter-relaciona o ser e o agir com coerência, em outras palavras ser íntegro é agir com integridade. A integridade refere-se à conduta honrada, verdadeira e decente, em que palavra e ação não se contradizem.

**O Professor Dedicado** – é aquele(a) que faz o melhor que pode, faz o que está ao seu alcance para realizar a sua aula e desenvolver o aprendizado do aluno da melhor maneira possível. Nove professores mencionam essa característica para ser professor.

[...] aí eu [...] comecei as primeiras aulas... um pouco nervosa... mas agora eu estou um pouco mais tranquila assim... Tenho a consciência que estou fazendo o melhor que eu posso fazer... e que eu posso melhorar mais ainda... na verdade eu estou aprendendo muito [...] (PA3, Kátia, CE, p.26).

[...] eu acho que todo trabalho que você se dispõe a fazer pra melhorar a vida de uma pessoa intelectualmente... é viável e muito satisfatório... [...] É o meu trabalho... que eu gosto muito sabe... De passar o meu pouco conhecimento para pessoas neh...[...] (PA1, Luciano, CE, p.06).

[...] é uma profissão assim... com muito amor... neh... muita dedicação... e gostar... principalmente gostar muito... (PB4, Rita, CE, p.105).

A imagem do professor dedicado retoma os princípios e valores da reverência, da disposição e caráter apontados por Jorgensen (2008). Essa imagem retrata aquele ditado popular que diz “tudo que deve ser feito, merece ser bem feito” (Dito popular). Tardif e Lessard (2013) apontam para a responsabilidade do professor sobre o seus alunos, o que requer a dedicação e integridade do professor na realização de sua tarefa.

**O Professor Sensível** – é aquele(a) que tem sensibilidade para perceber as dificuldades e limites do aluno, desenvolvendo um senso de equilíbrio na atuação docente. Seis professores fizeram referência a essa característica para o desenvolvimento do trabalho docente.

[...] a gente tem que ter a sensibilidade... [...] é eu ter a sensibilidade de perceber onde é a dificuldade do meu aluno... (PAB1, Andressa, CE, p.76).

[...] eu preciso ter essa sensibilidade com meu aluno... Não simplesmente achar que ele não aprende... “ah, eu não tenho paciência com esse aluno”...



Por que você não tem? neh... Ninguém nasceu sabendo... (PAB1, Andressa, CE, p.76).

Tem que ter um equilíbrio neh... o equilíbrio que eu penso... equilíbrio pra hora certa de ensinar... A dosagem certa... [...] e o tempo certo... e respeitar o tempo do aluno... respeitar o tempo daquela pessoa... Isso é uma sensibilidade que o professor vai ter... neh... porque essa interação do aluno com o professor.. você vai conhecer o limite ou não dele... E você vai respeitar o limite dele... neh... vai chegar 'não, aqui ele consegue' 'aqui vou ter que esperar ele desenvolver mais um pouco pra ele seguir' neh... Então, existe isso também... pra você se desenvolver bem na sala de piano tem que ter essa interação com seu aluno neh... pra conseguir esse tipo de resultado. (PB4, Rita, CE, p.102-103).

A imagem de professor sensível aponta para o princípio de discernimento apresentado por Jorgensen (2008). Trata-se da tomada de uma decisão, após observar uma determinada situação. Segundo a autora, essa decisão deverá ser tomada a partir dos princípios de justiça e equilíbrio. Portanto, discernimento é capacidade crítica que expressa qualidades e valores que embasam as ações, ou seja, pondera sobre as suas ações pedagógicas e discerne os limites da ação.

**O Professor Flexível** – é aquele(a) que não enrijece a sua prática docente, tornando-se flexível e maleável para o melhor desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Seis professores fizeram referência à flexibilidade como uma característica docente.

[...] ao longo do tempo eu vi que não é importante você fazer quantidade de estudos... e as vezes você faz menos, com uma qualidade maior e o aluno tem mais prazer em tocar, menos coisas ou coisas que ele goste mais, sabe... então... eu fiquei mais flexível... (PB1, Mônica, CE, p.86).

[...] outra característica que eu acho importante é... maleabilidade. Não dá pra ter aula somente de uma coisa... de um jeito neh... dar aula do mesmo jeito esperando o mesmo resultado... os alunos são diferentes... então a gente não pode ficar dentro daquele quadradinho neh... aplicando aquele mesmo material esperando que o aluno vai se adequar. Tem aluno que não vai se adaptar ao material e tem aluno que não vai se adaptar ao meu jeito de dar aula... então, muitas vezes eu tenho que ser maleável pra poder alcançar aquele aluno... pra que ele atinja o objetivo neh... (PA5, Mateus, CE, p.49).

[...] tem variação [...] é sempre maleável neh... alunos de faixa etária menor, então crianças 7 até 14 anos mais ou menos [...] a exigência não pode ser a mesma de uma pessoa que já é adulta [...] (PA5, Mateus, CE, p.45).

[...] um aluno que tem uma dificuldade na mão... um aluno que não consegue contar o tempo... tem muitos alunos que não conseguem contar o tempo... Mas como é que eu vou ensinar esse aluno... eu vou perder a paciência com ele? Não!... Eu também não nasci sabendo... Eu acho que o professor tem que buscar dentro da aula dele... Ele... o professor mesmo tem que se superar... Porque só assim ele vai conseguir ensinar o aluno... (PAB1, Andressa, CE, p.77).

A imagem de um professor flexível lembra que, apesar do trabalho docente ser uma atividade orientada por códigos, ela é também uma atividade em parte flexível, pois

pressupõe elementos imprevistos, indeterminados e informais, pela característica de interatividade humana desse trabalho conforme aponta Tardif E Lessard (2013). Por outro lado, para Jorgensen (2008) a flexibilidade demonstra a atitude de respeito do professor para com o seus alunos, seguindo o princípio da “humanidade comum”. Esse princípio valoriza o aluno como uma pessoa preciosa, digna de ser tratada com amor, respeito, dignidade e assegurar uma educação musical com integridade e centrada na pessoa. Desta forma, o professor irá se tornar alguém especial para com os alunos que poderiam ser marginalizados ou excluídos (JORGENSEN, 2008).

**O músico professor** – é aquele(a) que não se dedica somente à docência, mas também tem atividades como músico profissional, concertista, correpetidor ou músico de banda. Seis entrevistados fizeram referência aos músicos professores.

Aqui na escola tem uma coisa muito bacana... [...] todos os músicos aqui... [os professores] é... tem de fato uma vida de músico... É dando aula... É tocando aqui acolá sabe... pra poder sobreviver... e em meio a tudo isso eles param pra estudar... [...] (PC1, Felipe, CE, p.111, grifo do autor).

[...] se for equipará a minha experiência com a do Paulo, talvez eu tenha mais... [experiência] como educadora... mas em termos de tocar... ele 'destrói' [toca] aquele piano... eu queria 'destruir' (risos) igual ele [...] (PAB1, Andressa, CE, p.74, grifo do autor).

[...] o professor que se interessa muito com a interpretação... que se interessa muito com a performance... [...] e que ao mesmo tempo se preocupa muito em desenvolver técnicas para... a compreensão musical do aluno [...] (PA1, Luciano, CE, p. 08).

A imagem de músico professor parece similar ao “músico-professor” estudado por Requião (2001; 2002a; 2002b). É o professor que atua como músico profissional e professor simultaneamente. Por outro lado, Jorgensen (2008) enfatiza que o professor de música deve ser músico. Entretanto, o argumento da autora não se refere ao exercício profissional como músico, e sim, à necessidade de o professor de música ter conhecimento do que ensina, tornando a aula mais musical, com práticas musicais e não somente teórica ou instrucional, mas fazendo música com os alunos.

**O bom professor** – é aquele(a) que “é o melhor” no exercício da docência. Cinco professores destacam a característica de ser um bom professor. A característica específica do que ele faz bem, depende dos princípios e valores do professor que a está descrevendo. Para aquele que valoriza a performance, o bom professor é aquele que toca muito bem; para aquele que é mais centrado no aluno, o bom professor é aquele que faz o aluno desenvolver na aprendizagem, ou ainda, aquele que sabe ensinar. Estes são apenas alguns exemplos, entre outras eficiências docentes para ser um bom professor, destacadas pelos entrevistados.

[...] então, tem professores de todos os tipos... Tem professores muito bons... Professores que tocam muito... e que são muito comprometidos com os alunos... [...] (PA1, Luciano, CE, p.08).

[...] mas as vezes você consegue com que esse aluno se encontre ali dentro daquele instrumento... Eu acho que o professor ele tem essa mágica neh... Porque tem professores bons e tem professores não tão bons... [...] (PAB1, Andressa, CE, p.78-79).

[...] [o bom professor] vai apontar alguns caminhos... Fazer o aluno entender o que ele quer... Esse é pra mim é o grande professor... Ele tem que fazer a opção do aluno estudar o plano de estudo... Ele tem que fazer ele entender... [...] (PC1, Felipe, CE, p.110, grifo do autor).

A imagem do bom professor remete aos princípios e valores apresentados por Jorgensen (2008). A valorização do “bom, do verdadeiro e do belo” deve ser um princípio do professor de música, segundo a autora. Contudo, é importante lembrar que esses conceitos são construídos culturalmente e, portanto, são convenções sociais. Através da ênfase de cada entrevistado ao definir o bom professor, pode-se perceber as representações sociais deste sobre a docência.

**O Professor Orientador** – é aquele(a) que se preocupa em orientar os alunos para o desenvolvimento educacional e profissional. Cinco professores fizeram referência esta característica docente. Esta imagem está associada à autoridade do professor sobre o aluno.

[...] então, o aluno [...] precisa de orientação mesmo. Nas aulas eu foco... eu pego as músicas e tiro todas as duvidas do aluno [...] (PA6, Paulo, CE, p.68).

[...] eu procuro reforçar bastante essa parte de orientar o pessoal pra entender o que eles buscam... Porque a maioria deles ainda não consegue ver o que que eles querem... (PC4, Marcos, CE, p.135).

[...] o Paulo ele... [...] está me orientando a fazer o Bacharelado na UNB... vou fazer agora a prova no final desse semestre neh... E eu fico muito feliz por essa oportunidade [...] (PA1, Luciano, CE, p.05).

A imagem de orientador remete a multidimensionalidade do trabalho docente interativo, em que o professor atua com pessoas, sobre pessoas e para pessoas. Nessa perspectiva, as inter-relações humanas e a função hierárquica do professor no processo de ensino o levam a assumir um papel de orientador do aluno, indicando caminhos por onde ele pode ou deve passar. A imagem de orientador apresentada pelos professores pode indicar também uma interação de persuasão do professor sobre o aluno. Para Tardif e Lessard (2013) a persuasão é a arte de convencer alguém a fazer alguma coisa. Jorgensen (2008) e Tardif e Lessard (2013) concordam que o professor assume um papel de autoridade sobre o aluno por dominar o conhecimento do conteúdo que ensina.

**O Professor Modelo** – é aquele(a) que demonstra para o aluno como deve tocar ou como deve estudar, servindo de modelo. Ele torna-se uma referência para o aluno. Quatro professores fizeram referência a essa característica do professor.

[...] isso tudo também influencia muito... e me ajuda também a... certas horas que o aluno tá com dificuldade de aprender... eu poder mostrar a forma certa de tá fazendo... Isso é muito bom. (PA4, Lucas, CE, p.36).

Se o professor não sabe tocar ele não pode dar aula... neh... [...] aqui na escola [...] a gente faz questão que o professor toque... [...] pra mostrar que ele sabe neh... Porque senão... se o professor não souber tocar... não adianta... (PB3, Ana Maria, CE, p.95).

[...] quando o aluno vem, pegar aula... tem aquela história... não sei se você já ouviu aquele ditado [...] só acreditar vendo... Então, se você professor não tocar para o aluno... [...] [ele] não vai se sentir seguro que ele tá com a pessoa certa neh... com o professor certo... então... você tem que tocar... (PC2, José, CE, p.121, grifo do autor).

A imagem do professor modelo assemelha-se ao “professor exemplar” apontado por Jorgensen (2008). Ela evita o termo “modelo” por entender que este pode ter uma conotação de engessamento, de cópia, como se refere a professora Mônica (PB3)

[...] por mais que eu conheça a música e posso até mostrar para o aluno, eu não gosto de tocar para aluno, porque ele... quase que imita... Ele quer tocar igual você, e não... Ele não vai tocar igual a ninguém, ele vai tocar igual a ele mesmo [...] (PB1, Mônica, CE, p.85).

Entretanto, Jorgensen (2008) salienta a importância de o professor ser um exemplo não só musical, como também um exemplo de vida para o seu aluno, abrindo-lhe uma série de alternativas para o seu desenvolvimento como músico e também como pessoa. Como exemplo musical o professor pode mostrar o que fazer, demonstrando técnicas, formas de interpretação, expressividade, tornando a aula mais dinâmica e mostrando os caminhos que o aluno pode seguir.

**O Professor Paciente** – é aquele(a) que tem paciência com os alunos. A paciência é enfatizada por três professores como uma virtude essencial para o professor. Em diversas situações e circunstâncias na docência, o professor precisa manter controle sobre as suas emoções, exercitando a tranquilidade, calma e a paciência.

[...] a maioria são crianças neh... então assim... a gente tem que ter aquela paciência... a gente tem que brincar [...] (PA3, Kátia, CE, p.26).

[...] eu tenho alunos que são deficientes neh... e eles vem pra mim justamente por causa dessa minha paciência, desse cuidado com eles... (PAB1, Andressa, CE, p.75).

[...] porque ela via em mim potencial de dar aula... De ter paciência com as crianças... (PB4, Rita, CE, p.97).

[...] é muita paciência... porque, tem muitos alunos que a nós temos... que tem que ter uma dosagem a mais de paciência... neh.... São vários os tipos de experiência.... (PB4, Rita, CE, p.103).

A imagem do professor paciente aponta para o princípio da “humanidade comum” apresentado por Jorgensen (2008) que considera o aluno como uma pessoa digna de respeito. Além do mais, a paciência é um dos valores que constituem o princípio de caráter e disposição do professor (JORGENSEN, 2008). A paciência é uma qualidade essencial na prática docente. Esse princípio requer autocontrole, calma e moderação emocional para alcançar um resultado consistente. De outra forma, o professor pode se tornar duro, intransigente e até severo com os alunos.

**O Professor Severo** – é aquele(a) que além de exigente é inflexível, rígido e duro na prática docente. Três professores fizeram referência a essa característica docente, principalmente referindo-se aos seus professores no passado.

[...] eu tenho pouquíssimos alunos aqui na escola... eu sempre deixo claro pra eles que... aqui eu ensino música... E a minha geração foi... acho que foi a última geração que a gente passou assim... que teve aqueles professores como mostram nos filmes neh... Aqueles ‘ferrados’ mesmo e tal... Foram muito exigentes mesmo comigo, sabe... Eu sempre tentei cumprir o programa neh... mas se fizesse alguma besteira!... Então assim... eu aprendi a gostar... dessas coisas... desse professor exigente... Ele é bom, sabe... A disciplina em casa era muito [dura]... eu sempre fui muito cobrado desde quando era criança... quando eu comecei com isso neh... [estudar música] (PA2, André, CE, p.20, grifo do autor).

[...] [eu digo] aqui não é curso de bordado... Quem quiser fazer curso de bordado... [...] [o curso] é aqui do lado... Aqui é música... aqui é outro assunto... (PA2, André, CE, p.20, grifo do autor).

[...] meus professores de piano técnico... a professora [Maria]<sup>23</sup>... era uma professora muito exigente... Se fizesse um Bach da maneira não [correta]... neh.. A gente tinha que fazer justamente da maneira que ela achava que era interpretar um Bach neh... A técnica certa... o dedilhado... (PB4, Rita, CE, p.99, grifo do autor).

[...] na minha época os professores eram muito duros... [...] quando eu comecei a tocar... [...] eu não vou citar o nome da professora tá... mas ela era muito conceituada... [...] (O aluno.... quando ele está começando... ele não vai entender isso... que é pro bem dele... Então você não pode chegar e dar aquele choque nele entendeu...) E ela virou pra mim e falou assim 'ah... você não toca nada... você não tem técnica nenhuma... você faz barulho... você toca pra leigos... o que você fez aí foi ofender os meus ouvidos!... [...] eu perguntei 'você vai querer ouvir o resto da música!... 'não... você está ofendendo os meus ouvidos!...[...] Olha... Porque eu sou muito persistente... continuei... Gostava muito de piano... mas uma coisa dessa... É você pedir pro aluno parar de tocar música... e nunca mais voltar pra escola de música... Então, eu acho que esse não é o jeito certo de ensinar... Passou já essa época rústica neh... (PA4, Lucas, CE, p. 39).

<sup>23</sup> Nome fictício, substituindo o nome real citado pela professora.

A imagem do professor severo remete à interação coercitiva do professor sobre seu aluno apresentada por Tardif e Lessard (2013). A coerção é uma atitude punitiva do professor para controlar o aluno. A ação interativa coercitiva pode aparecer como coerção física ou simbólica. A coerção tem suas raízes nas formas educacionais do passado (TARDIF; LESSARD, 2013). Apesar de se perceber mudanças dessa forma de interação entre professor e alunos nas últimas décadas, ainda pode-se perceber a sua presença no trabalho docente da atualidade.

**O Professor Terapeuta/ psicólogo** – é aquele(a) que desempenha uma função de ouvinte confiante e conselheiro do aluno, função paralela ao ensino musical. Três professores fizeram referência a essa característica do trabalho docente.

[...] eu tenho alunos que perguntam se eu sou psicóloga... Eu não sou psicóloga, mas às vezes eu tenho alunos que chegam ‘Professora, posso te falar uma coisa?’ ‘Pode’... ‘Eu estou com um problema assim e assim’... Então assim [...] aquilo que eu faço é dar aula de piano... Mas é só isso que eu sei fazer? Quer dizer... o aluno é uma máquina e eu também sou? [não] Neh... então, a gente tem que perceber que esse sentimento, ele ultrapassa as minhas mãos no piano. (PAB1, Andressa, CE, p.76, grifo do autor).

[...] existe professor que a pessoa se confessa com ele também... existe esse professor também... que às vezes é um psicólogo... as vezes é um terapeuta neh... ele também ouve do aluno.... certas coisas... e ele guarda pra si porque ele sabe que aquilo faz parte do ofício dele... então, é uma profissão assim... com muito amor... neh... muita dedicação... (PB4, Rita, CE, p.104).

[...] a pessoa precisa ter noções... [...] até psicológicas... porque a aula... é... uma boa parte... senão a maior parte de um curso... de um relacionamento entre um professor e um aluno é psicológico... às vezes você tem um aluno mais idoso... mas é super tímido... eu tive uma aluna aqui na escola EC... que nós precisamos quase de três aulas pra que ela sentasse ao piano.... extremamente tímida... então, tem todo um fator psicológico... não é só a questão da experiência... (PC4, Marcos, CE, p.140).

A imagem do professor terapeuta aponta para a interatividade subjetiva do trabalho docente. O trabalho “com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos” (TARDIF; LESSARD, 2013) envolve a administração de questões subjetivas e emocionais características da humanidade. Apesar de não ser função do professor, tratar das emoções dos alunos, pode acontecer que, pelas inter-relações subjetivas se estabeleça entre professor e aluno uma relação terapêutica como confiante e conselheiro.

**O Professor Intuitivo** – é aquele(a) que segue a sua intuição para desenvolver as aulas. Dois professores fizeram referência a essa característica. Para a professora Kátia (PA3) a intuição está associada a pouca experiência ou formação inicial como docente; para o professor Felipe (PC1) a intuição está associada a uma ideia de talento inato ou à facilidade em ensinar.

[...] estou em formação ainda e... a bagagem que eu tenho usado com os meus alunos tem sido a minha própria neh... eu sinto o aluno... eu sinto o que ele está querendo ali... [...] o que ele pode assimilar... o que ele pode passar... o que ele pode dar... eu sinto ali nele... e vou caminhando junto com ele... (PA3, Kátia, CE, p.26).

A gente tem aquilo de olhar nos olhos.... neh... e sentir... e eu peço pra eles tocarem o exercício que... principalmente no início [...] é o primeiro contato com cada um... neh... [eu] nunca tinha dado aula... e... o primeiro contato com cada um... foi uma coisa assim tão... intuitiva mesmo... neh... [...] (PA3, Kátia, CE, p.27, grifo do autor).

[...] essa época foi uma época de muita experiência pra mim... quando eu dei aula sem cobrar nada neh... eu não tinha mesmo um compromisso com... Não era meu objetivo... Mas isso foi trazendo uma experiência muito boa e eu percebi... que eu tinha... um talento... acho que inato mesmo de... de passar o que eu tinha absorvido pra mim... De maneira que... quando eu percebia que naquele caminho a pessoa não estava entendendo... automaticamente, na minha cabeça, já vinha outro... Aquele [método] não deu... vem outro... [...] sempre assim... Então eu pude perceber que eu tinha uma facilidade muito grande de passar para as pessoas o que eu já sabia...[...] (PC1, Felipe, CE, p.106-107, grifo do autor).

Esta imagem do professor intuitivo pode ser comparada com resultados da pesquisa de Gemésio (2010). Ela aponta para os “saberes intuitivos”, fundamentados na própria experiência na inserção do professor no mercado de trabalho. Tardif e Lessard (2013) confirmam essa perspectiva quando afirmam que o professor que não tem uma base sólida de “conhecimentos socialmente reconhecidos” para o trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2013, p.285), tende a desenvolver seus próprios conhecimentos na experiência docente. Por outro lado, Jorgensen (2008) lembra que a intuição é uma característica humana, pela qual o professor pode compreender situações inesperadas e tomar uma posição de maneira imediata.

Além das imagens de professor interpretadas e apresentadas acima, outras duas imagens surgiram na fala dos professores e referem-se a situações bem pontuais. Essas imagens são o “top, o docente e o mixão” mencionados pelo professor Luciano (PA1); e o “instrutor”, apresentado na fala do professor Paulo (PA6).

**“O top, o docente e o mixão”** – Essas imagens foram apresentadas e definidas pelo professor Luciano (PA1) enquanto ele explicava a variedade de perfis de professores de piano existentes, na concepção dele.

[...] porque cada professor tem um nível diferente um do outro neh... tem professor que é mais Top... tem professor que tá começando... tem professor que é mais docente... tem professor que é mais técnico... tem professor que é mais popularização... tem professor que é isso e aquilo... (PA1, Luciano, CE, p.06).

[...] quando eu falo um professor Top... eu estou me referindo, muitas vezes... a um professor num nível muito avançado... um professor que tem muitos títulos... um professor que toca muitos concertos... é realmente um professor muito... muito bom... muito bom mesmo... [...] só que... não é

porque você é um professor Top que significa que você vai ser um bom docente neh... existem professores docentes neh... que são aqueles professores [...] que se preocupam em desenvolver técnicas pra fazer com que o estudo da música seja o mais fácil possível e compreendido pelo aluno neh... [...] então, tem professor que é mixão... ‘ah... toca de qualquer jeito aí’ neh... muitas vezes é porque não sabe ensinar... porque não tem uma habilidade científica... intelectual... neh... não tá crescendo a nível pianístico... ou muitas vezes tem isso mas não tem um comprometimento docente neh... então tem professores de todos os tipos... tem professores muito bons... professores que tocam muito... e que são muito comprometidos com os alunos... professores... é... de todos os tipos neh... (PA1, Luciano, CE, p.07-08).

A imagem do professor “top” equivale ao músico professor, em alto nível; o professor “docente” equivale ao professor didático; e o “mixão” (termo popular derivado de mixaria, que significa sem valor, barato) equivale ao não comprometido, o desleixado, que exerce a docência sem responsabilidade. O professor Luciano (PA1) se identificou como o professor “docente”, conforme podemos ver em sua fala

[...] eu me classificaria como um professor docente neh... o professor que se interessa muito com a interpretação... que se interessa muito com a performance... [...] e que ao mesmo tempo se preocupa muito em desenvolver técnicas para a compreensão musical do aluno [...] pra que ele entenda a música [...] (PA1, Luciano, CE, p.08).

**O “Instrutor”** – esta imagem foi apresentada pelo professor Paulo (PA6) como um professor autônomo, contratado pela escola como prestador de serviço terceirizado. Paulo (PA6) é o diretor da escola EA e comenta:

[...] eu trabalho com a prestação de serviços... na verdade a pessoa presta serviço aqui como instrutora... éh... ela abre empresa como micro empreendedor individual e vem aqui prestar serviço... aí faz um contrato de empresa pra empresa... aí... ela ganha pela hora aula... [...] não tem jornada de trabalho fixa... não tem... assim... aquelas premissas do vínculo empregatício... [...] aí... por exemplo... nem se tiver uma pessoa que as vezes tem uma formação acadêmica... ou superior completo... ou o mestrado ou doutorado... aqui ela é instrutora... [...] é só uma questão política organizacional sim... é só pra isso mesmo... [...] mas a aula... seria dada da mesma forma... (PA6, Paulo, CE, p. 55-56).

Segundo Paulo (PA6) não há diferença na forma de ensino entre o professor e o instrutor. Essa classificação, segundo ele, refere-se à formalização da prestação de serviço ser terceirizada para professores autônomos na escola EA.

As imagens interpretadas dos relatos dos professores, descritas e apresentadas por eles, não são uniformes e homogêneas para todos. Entretanto, elas representam o imaginário dos professores e podem ser agrupadas na medida em que mais de um professor retrata uma imagem semelhante. São imagens construídas em suas mentes em suas vivências sociais no aprendizado da música ou em sua trajetória docente.

A diversidade de imagens pode ser compreendida a partir da dinamicidade na construção das representações sociais. Para Moscovici (2012) as representações sociais



são como estruturas dinâmicas, que se movem em meio às relações e comunicações sociais; assim como surgem, podem desaparecer. Desta forma, mesmo que não haja unanimidade nas “imagens de professor” entre os entrevistados, pode-se perceber a circulação dessas representações sobre os docentes entre os professores, possibilitando assim a reprodução ou transformação dessas imagens. Em outras palavras, o fato de existir uma determinada “imagem de professor” entre os docentes, significa que ela tem potencial de ser assimilada por outros professores.

#### 4.2.2. Princípios Pedagógicos e Crenças

Os princípios pedagógicos e crenças são constituídos de ideias e pensamentos que servem de base para os professores organizarem e conduzirem suas ações docentes. Alguns princípios pedagógicos, manifestados na fala dos professores, apresentam uma natureza idealista da ação docente e retratam uma crença ou “filosofia” pessoal; outros expressam uma visão pessoal da própria ação pedagógica. Assim, esses princípios e crenças, neste subtópico, são divididos em duas dimensões: **princípios da crença pessoal** e **princípios da ação pedagógica**. Primeiramente, são apresentados os princípios pessoais identificados como crenças sobre a docência. Na segunda parte, são apresentados os princípios construídos a partir da ação pedagógica e para a ação pedagógica.

##### 4.2.2.1. Princípios da crença pessoal

Os princípios da crença pessoal são manifestados pelos professores em expressões usadas em seus discursos e representam pensamentos e ideias que fundamentam suas ações docentes. Eles são chamados de crenças por refletirem convicções pessoais expressas em palavras como “filosofia”, “ideologia” e “doutrina”. Este trabalho não tem como objeto de estudo a discussão sobre os conceitos de “filosofia”, de “ideologia” e de “doutrina”. Esses termos foram utilizados pelos professores e indicam uma crença individual e, portanto, serão tratados como representações sociais que regem o comportamento dos indivíduos em um contexto social (MOSCOVICI, 2012). Para Moscovici, as pessoas constroem seus pensamentos e formulações filosóficas próprias, que passam a orientar suas ações no convívio social. Portanto, a partir desse fundamento, considero aqui os termos “filosofia”, “ideologia” e “doutrina” como manifestações das representações sociais dos professores nas quais eles fundamentam suas práticas pedagógicas.

Paulo (PA6) relata sua “filosofia” pessoal voltada para formar músicos profissionais. Ele os motiva a fazer o que gostam:

[...] aí eu comecei a dar aula pra ele [Luciano]... eu vi que ele tinha um potencial muito grande... e ele gostava muito de música... gostava mesmo... e eu comecei a conversar com ele... como somos da mesma filosofia neh...

de fazer o que gosta... E ele começou a pensar... a questionar consigo mesmo... assim.... Poxa!... Ele viu que realmente era um negócio muito bom... Ele começou a aplicar isso pra vida dele... mentalmente neh... Eu acho que ele começou a internalizar isso... e isso foi mudando... e ele foi dedicando cada vez mais a música... (PA6, Paulo, CE, p.54, grifo do autor).

Paulo se refere a uma convicção pessoal que, na prática é transformada em princípio e objetivo pedagógico: **“formar músicos profissionais”**. Esse princípio está relacionado a sua motivação em descobrir e estimular alunos que gostem de música ou que, na visão dele sejam vocacionados, levando-os à se tornarem músicos profissionais e “fazerem o que gostam”. Para Paulo (PA6) esse é o principal objetivo de ensinar piano. Esse princípio pedagógico remete a um dos fatores centrais do ensino de música apontado por Jorgensen (2008), a saber: formar músicos.

Nesse mesmo sentido, Luciano (PA1) afirma que formar músicos é uma “ideologia” que ele compartilha com Paulo (PA6).

[...] então o Paulo, ele usa essa... ideologia neh... de formar os profissionais... Como ele fez comigo... Como ele fez com alguns outros professores... (PA1, Luciano, CE, p.13).

Pode-se observar que Paulo (PA6) como professor e “modelo” para Luciano (PA1) reflete outro princípio pedagógico: o de recrutamento (JORGENSEN, 2008). O recrutamento é a ação de captar pessoas para participar em determinado grupo. É uma ação de persuasão que procura convencer o outro a tomar determinada decisão ou realizar alguma ação (TARDIF; LESSARD, 2013). Na ação persuasiva, por meio da interação social, Paulo transmite suas representações sociais para seus alunos (MOSCOVICI, 2012). Há uma construção coletiva de princípios e crenças.

Por outro lado, Luciano (PA1) também relata sua “doutrina” pessoal: tornar os alunos autônomos e fluentes na leitura a primeira vista. Essa “doutrina” é também coletiva, pois é trabalhada com todos os professores da escola de maneira que todos pensem da mesma forma. Por vezes, ele se refere ao mesmo princípio como “ideologia”:

[...] o plano de curso... Nós utilizamos o material que nós mesmos escrevemos... e nós doutrinamos os professores todos da escola EA pra que usem exatamente a mesma linguagem do material escrito... Pra que a linguagem fique padronizada... Então, é uma cultura... É uma cultura organizacional que a gente está colocando aqui dentro... O que que é uma cultura organizacional? neh... É fazer com que as pessoas tenham um mesmo modo de pensar... de agir... e tenham um mesmo princípio ideológico nesse tipo de trabalho... (PA1, LUCIANO, CE, p.10).

O termo “doutrinação”, utilizado por Luciano (PA1), remete ao princípio da comunicação como aponta Jorgensen (2008), isto é, por meio do compartilhamento de informações, um grupo ou um indivíduo do grupo podem determinar propostas e métodos que permitem obter o sucesso de aprendizagem musical almejado no seu ensino. Por outro lado, é pela comunicação que as representações sociais são construídas nas inter-relações

sociais (MOSCOVICI, 2012). Desta forma, podemos inferir que tanto Luciano (PA1), quanto como Paulo (PA6), tem um papel importante na escola como transmissores de representações sociais.

O princípio pedagógico de **“desenvolver a leitura à primeira vista”** para a autonomia na leitura e execução pianística é central no aprendizado do piano para Luciano (PA1).

[...] a essência do piano... ela é baseada, principalmente, na leitura e na interpretação... Então, o que você pode parafrasear disso... Que se você lê... se você toca muito bem, mas você não consegue interpretar de primeira vista o que você lê pro instrumento... Então você está fazendo pouco a essência do piano... (PA1, LUCIANO, CE, p.6-7).

Esse princípio pedagógico remete, também, à questão do domínio da linguagem musical, o que é considerado por Jorgensen (2008) como central no ensino de música e no exercício da docência musical. A autora considera que as habilidades práticas de composição, improvisação e performance são essenciais no fazer musical e que os professores precisam ser proficientes não apenas no conteúdo teórico, mas também na orientação prática se quiserem ajudar seus alunos a se tornarem músicos. Luciano (PA1) enfatiza a habilidade da leitura à primeira vista, reforçando as suas representações sobre ensino de música, construídas em suas interações sociais no período inicial de sua aprendizagem musical que se deu no contexto religioso em que congrega.

[...] porque eu sou correpetidor de igreja desde que me entendo por gente neh... Porque eu correpito coral.. Toco na igreja... [...] Então a nossa igreja é muito conservadora... Não tem [outros] instrumentos musicais... É o piano e a igreja, a congregação... Então, não pode ser tecladista... Tem que ser pianista neh... meu instrumento sempre foi tocar piano neh... Eu tocava desde criança... tive aulas particulares... [...] (PA1, Luciano, CE, p.03, grifo do autor).

Marcos (PC4) por sua vez, acredita que, no ensino e aprendizagem da musical, a música é superior ao músico que a interpreta:

[...] a música acontece independente das pessoas... As pessoas hoje... elas se impõe em uma situação acima da música... Primeiro elas... depois a música [...] Eu não acredito nisso... eu acredito que a música acontece por si só... Ela é soberana... ela não depende de mim [...] Porque eu vou passar... e a música vai continuar... entende... [...] Mas é uma questão filosófica mesmo... e eu costumo passar esse entendimento para as pessoas que caminham comigo... A soberania da música... Eu vejo isso de uma forma muito clara... Porque não existe razão... ou pelo menos... eu acredito que não exista razão psicológica, pra eu usar a música para uma promoção pessoal... Porque isso seria um desperdício imenso... (PC4, Marcos, CE, p.138).

O princípio de crença pessoal de Marcos (PC4), pode ser entendido como a **“humildade do intérprete”** na perspectiva da performance musical. Em sua crença, a música é um evento que transcende o tempo e mesmo que se modifique, ela não morre,

contudo, os músicos passam. Marcos (PC4) se refere à “superioridade da música” de forma que os músicos mantenham a humildade e não inflem seus egos de vaidade enquanto estão a serviço da música. Esse princípio irá orientar sua forma de ensino e também, sua interação com os colegas e alunos, o que o torna, também, um transmissor de representações sociais pela interação com os outros (MOSCOVICI, 2012).

Os princípios de crença pessoal apresentados pelos entrevistados, como “formar músicos profissionais”, “desenvolver a leitura a primeira vista” e a “humildade do músico” refletem uma filosofia individual e coletiva entendidos como princípios pedagógicos de recrutamento, de domínio do conhecimento musical e de doutrinação. Esses princípios de crença pessoal são fundamentos que influenciam a organização das práticas docentes dos professores, pois, segundo Tardif e Lessard (2013) “as representações sociais construídas pelos professores a respeito de seus alunos estão na fonte de algumas atitudes, de alguns juízos de valores que orientam a sua prática” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 258). As representações sociais tem, segundo Moscovici (2012), uma função prescritiva na ação do indivíduo em suas relações sociais, isto é, o indivíduo guiará suas ações conforme as representações que este construiu no meio social e sobre o próprio meio social. Portanto, as crenças pessoais construídas em meio às relações sociais serão bases fundantes de suas ações e organização prática nas aulas de música.

Dentre os princípios de crença pessoal apreendidos na pesquisa, alguns apresentam uma dimensão mais social e histórica como: a ideia inatista **do dom e do talento** e o ideal pela busca da **qualidade** em várias dimensões do ensino.

A ideia **de dom e de talento** pode ser percebida entre os professores, tanto nas suas falas sobre o aprendizado musical quanto nas falas sobre a ação docente, isto é, essa crença pessoal remete à ideia de vocação em dois sentidos.

O primeiro relaciona-se com a capacidade inata de algumas pessoas para aprender música como relata o professor Paulo (PA6)

[...] quando você vê que a pessoa tem essa facilidade... poxa... ele tem o dom neh... aí você vê o dom... o interesse... e o amor que ela vai criando pela música... pronto... uniu essas três coisas... tem muita gente que não tem o dom assim de executar... mas tem esse amor também... essa pessoa pode ser no mínimo... no mínimo um grande apreciador neh... pode estudar teoria... pode ensinar essa parte também... ah... mas quando une essas três coisas... o dom, a vontade e o amor pela música... a vontade de aprender neh... correr atrás a disposição... aí... realmente você descobre uma pessoa bem difícil de achar... (PA6, Paulo, CE, p.57).

E o segundo sentido relaciona-se ao professor que tem facilidade para ensinar, como relatam os professores Rita (PB4) e Felipe (PC1).

[...] por eu ter essa facilidade... Por eu ter... eu acredito que seja um dom.... Mas que a gente trabalha também muito, esse dom neh... Que não seja

uma coisa só inerente... que a gente nasce com isso neh... A gente trabalha muito neh... Musicalmente falando... (PB4, Rita, CE, p.99).

[...] eu percebi... que eu tinha é... um talento... Acho que inato mesmo... de passar o que eu tinha absorvido [...] (PC1, Felipe, CE, p.106).

Portanto, o dom e o talento musicais são representados como uma facilidade dos vocacionados para o ensino e para a aprendizagem musical, mas, segundo os professores, necessitam ser desenvolvidos e aperfeiçoados pelo estudo e dedicação.

Tardif e Lessard (2013) apontam para resultados semelhantes em pesquisa sobre o trabalho docente. Igualmente as pesquisas de Duran (2010) e Machado e Santos (2011) encontram em suas pesquisas de representações da docência, resultados que indicam a escolha da profissão docente motivados por uma vocação. O que reforça que é uma representação social circulante no meio docente e social.

Por outro lado, a ideia de **qualidade** é um princípio de crença pessoal que rege a excelência da ação docente em algum aspecto ou elemento que faça parte do trabalho docente de um professor de música. Os professores relatam a necessidade de haver “qualidade”: na formação dos professores; da música que se ouve e ensina; e do ensino.

✓ Na formação dos professores:

Nas palavras de André (PA2) é indispensável a qualificação dos professores que atuam nas escolas na intenção de adquirirem qualidade técnica da prática pianística. Segundo ele a qualidade do ensino das escolas depende da qualidade técnica e da autoridade dos professores.

Qualidade?... a formação dos professores neh... é... Eu não posso estudar... [...] um básico... Não concluir um básico... e vim dar aula aqui... e dizer que eu sou um pianista... não posso... (PA2, André, CE, p.21).

[...] infelizmente... caiu muito a qualidade aqui, sabe... Do ensino... de um modo que.. o que acontece... Esse pessoal que tá começando agora... é muito flexível [...] (PA2, André, CE, 21-22).

✓ Da música que se ouve e ensina:

Para Paulo (PA6) a música deve ser de boa qualidade, tanto no ensino da escola quanto na circulação em sociedade. Ensinar música para transformar a música da sociedade é um de seus alvos.

[...] a mídia empurra mesmo a baixa qualidade... e a pessoa aceita... eu quero formar pessoas com o mínimo de critérios pra música... conheçam a música e não assistam esse lixo... que ouçam a música melhor... de mais qualidade... (PA6, Paulo, CE, p.63).

✓ Do ensino:

Para Mônica (PB1) a qualidade está relacionada ao ensino. Para ela a qualidade da aprendizagem é mais importante do que a quantidade de conteúdo.

[...] ao longo do tempo eu vi... [que] não é importante você fazer quantidade de estudos... e as vezes você faz menos, com uma qualidade maior e o aluno tem mais prazer em tocar, menos coisas ou coisas que ele goste mais, sabe... então... eu fiquei mais flexível... (PB1, Mônica, CE, p.86, grifo do autor).

O princípio da busca pela qualidade remete aos princípios filosóficos para a docência em música “do bom, do verdadeiro e do belo” de Jorgensen (2008). Lembrando que esses princípios são construídos socialmente. Portanto, o princípio de qualidade é também uma construção cultural e social, o que pode levar a interpretações diferentes sobre o que é a qualidade de formação técnica do professor, por exemplo, ou música de qualidade.

Os princípios da crença pessoal dos professores, apresentados acima, são valores e crenças construídos por eles nas interações sociais no decorrer de suas trajetórias docentes. São princípios que dão significado ao seu fazer musical e ao ensino de música, portanto, pode-se dizer que são representações sociais que orientarão seu trabalho docente (MOSCOVICI, 2012; TARDIF; LESSARD, 2013).

#### **4.2.2.2. Princípios da ação pedagógica**

Os princípios da ação pedagógica estão subdivididos em duas dimensões: a) da ação docente que se refere à atuação do professor na ação pedagógica; b) da aprendizagem dos alunos que se refere à visão dos professores sobre a aprendizagem do aluno. Contudo, independente da dimensão de análise, ambas serão consideradas como partes integrantes dos princípios que regem a prática pedagógica dos professores. Segundo Tardif e Lessard (2013) a ação pedagógica é a ação empreendida pelos professores para alcançar os objetivos almejados em seu trabalho. Entretanto, é constituída não apenas das técnicas materiais empreendidas nessa ação pedagógica, mas, sobretudo, de inter-relações sociais e simbólicas entre o docente e o aprendiz.

Os princípios da ação pedagógica manifestados pelos professores, que estão voltados para a ação docente são: a ação guiada pela intuição; a ação orientada de forma didática; a possibilidade de vários caminhos para facilitar a aprendizagem; incentivo à autonomia do aluno; o respeito ao limite e ao tempo de aprendizagem de cada aluno; promover e acompanhar o crescimento do aluno; a hierarquia rígida na autoridade do professor; o adestramento; a seleção de alunos com potencial para a música; a partilha de conhecimento na troca de experiências com os colegas; e o mérito ou culpa do professor sobre os resultados obtidos. Esses princípios estão diretamente ligados às imagens de professor e aos princípios de crença pessoal, apresentados anteriormente. Os princípios de ação docente serão detalhados a seguir, seguidos de depoimentos dos professores, que exemplificam a interpretação dada àquela ação.

O professor que orienta a sua ação, **guiado pela intuição**, está relacionado com a “imagem do professor” intuitivo. Tal ação pode ser percebida na fala de Kátia (PA3)

[...] essa bagagem que eu tenho é uma bagagem muito intuitiva também... neh... isso de você perceber o aluno... perceber até onde ele pode chegar... que é uma linha muito tênue... porque também... se você cobra muito... além do que ele pode chegar... acaba desestimulando... acaba provocando uma indisposição neh... (PA3, Kátia, CE, p.27).

Podemos perceber que sua ação é guiada por saberes intuitivos fundamentados na própria experiência (TARDIF; LESSARD, 2013, GEMÉSIO, 2010). A professora demonstra tomar suas decisões a partir das situações concretas vivenciadas na interação com os alunos. Por outro lado, a ação orientada de forma **didática** representa uma ação planejada, a fim de alcançar seus objetivos. Esta ação está associada à imagem do professor didático.

[...] primeira coisa... o professor ter a didática de fazer o aluno entender o que ele quer neh... (PC1, Felipe, CE, p.110).

A ação guiada pela organização e planejamento da atividade pedagógica prima pela escolha de procedimentos adequados para o desenvolvimento do ensino (JORGENSEN, 2008; TARDIF; LESSARD, 2013). Essa ação traz consigo a possibilidade de elencar **vários caminhos para facilitar a aprendizagem**. Esta diversidade de caminhos, por sua vez, representa uma ação flexível, não engessada, adaptando-se e buscando a melhor maneira para proporcionar o aprendizado do aluno. Tal ação pode ser associada à imagem do professor observador e também do professor flexível.

[...] são de várias maneiras... éh... eu não tenho uma abordagem única pra um aluno... eu não gosto de ter um programa fechado... que eu dou pra todos os meus alunos... Cada aluno é tratado individualmente... de acordo com as suas necessidades neh... (PA5, Mateus, CE, p.43).

[...] então tem N formas de você passar para o aluno sem precisar massacrar... [...] (PAB1, Andressa, CE, p.78).

Essa ação guiada de forma flexível, diante de fenômenos imprevistos e da interatividade e subjetividade humana, demonstra a capacidade de observação do professor. Tardif e Lessard (2013) e Jorgensen (2008) apontam essa capacidade como parte do trabalho docente e afirmam que a flexibilidade demonstra uma atitude de respeito para com os alunos, valorizando-o como uma pessoa humana digna de respeito.

Outra ação docente relatada pelos professores é o incentivo à **autonomia do aluno**. Nessa ação o professor que orientar o aluno, de maneira que este domine o conhecimento e se tornar independente nos estudos.

[...] fazer com que o aluno... ele... no decorrer do curso... ele consiga no primeiro mês se desenrolar sozinho neh... [...] (PA1, Luciano, CE, p.13).

Esta ação foi relatada pelo professor Luciano (PA1) em seu princípio de crença pessoal, apresentado anteriormente. Entretanto, também remete ao princípio filosófico de Jorgensen (2008) que enfatiza o ser humano como foco central no ensino de música. Da mesma forma, o **respeito ao limite e ao tempo de aprendizagem** de cada aluno, representa uma ação docente consciente e respeitosa à individualidade de cada aluno. É como relata a professora Mônica (PB1)

[...] primeira coisa tem que respeitar o limite do seu aluno, [...] dá pra trabalhar a vontade de cada um... não a vontade do que eles querem, mas a vontade do que eles podem fazer... (PB1, Mônica, CE, p.87).

Essa ação pedagógica também aponta para aos princípios de disposição, compaixão e respeito pela pessoa humana, apresentados por Jorgensen (2008) que, segundo ela, são características fundamentais para a vida e trabalho de um professor de música. Tardif e Lessard (2013) lembram que a característica interativa da ação docente considera a heterogeneidade do ser humano, que é o “objeto” do trabalho docente e, portanto, é condizente respeitar a individualidade de cada aluno.

Da mesma forma, a ação contínua do professor em **promover e acompanhar o crescimento e aprendizado do aluno** é outra ação pedagógica que está na representação social dos professores. Essa ação enfatiza o acompanhamento do desenvolvimento do aluno com o passar do tempo, incentivando-o, ampliando os seus horizontes de conhecimento e não freando o seu crescimento.

[...] alguns professores que poderiam tá fazendo a gente crescer muito mais... se limitavam a passar um conteúdo pequeno... nivelando por baixo... digamos assim... e esse é um dos principais motivos pelo qual eu penso na docência hoje em dia... de tentar fazer com que o aluno cresça cada vez mais... extrapolando seus próprios limites... (PA5, Mateus, CE, p.43).

[...] tem alunos que eu acompanhei durante seis, sete anos... (PB4, Rita, CE, p.98).

Este princípio de ação docente aponta para a responsabilidade profissional do professor diante do seu “objeto” de trabalho. Desta forma, o professor se compromete com a pessoa e com o resultado do seu trabalho (TRADIF; LESSARD, 2013). Segundo Jorgensen (2008), o trabalho docente que considera a humanidade deve estar necessariamente preocupado com as formas em que o ensino se processa, atendendo as necessidades e interesses dos alunos, tratando-os com respeito e dignidade.

Outra ação mencionada pelos professores é **motivar os alunos no processo de aprendizagem**, impulsionando-o a prosseguir no aprendizado. Esta ação está associada à imagem do professor motivador. É o princípio de ação docente que leva o aluno a ficar motivado para aprender.



[...] eu tenho uma aluna que eu percebo que ela é uma pessoa super insegura... então, eu não posso passar pra ela a minha [possível] insegurança... eu tenho que passar pra ela uma firmeza... e eu tenho que falar com ela que ela é capaz... que ela consegue... e ela realmente é uma aluna muito boa... ela tá tocando muito bem... mas toda vez que ela senta no piano ela fala 'eu não dou conta'... então falo 'realmente você não vai dar conta?'... eu não posso fazer isso... então eu tenho que estimular essa aluna... (PAB1, Andressa, CE, p.77, grifo do autor).

[...] fazer os recitais... [em] que eles tocam... e ficam bem motivados aí, mesmo que as músicas sejam simples mas que eles... vejam o resultado no trabalho, isso é muito bom. (PB1, Mônica, CE, p.84, grifo do autor).

Para Jorgensen (2008) uma das formas de fazer o aluno manter o interesse é mantendo o próprio entusiasmo, pelo qual pode cativar e motivar o aluno. A autora lembra que a ação pedagógica mais dialógica e interativa favorece o aprendizado do aluno.

Por outro lado, foi possível encontrar entre os princípios de ação pedagógica a ideia de **hierarquia rígida na autoridade do professor**, que mantém uma postura inflexível e autoritária sobre o aluno, impondo-lhe as instruções que devem ser obedecidas. Esta ação está associada à imagem do professor severo.

[...] sabe... tudo que eu peço pra fazer... eu [digo] "olha... você vai tocar futuramente do jeito que você quer... mas faz o que eu estou pedindo aqui agora"... e ele obedece... (PA2, André, CE, p.24, grifo do autor).

[...] é muito fechada a minha relação com os alunos, sabe... é como diz... os professores que eu tive lá, sabe... [no passado] é uma parada meio que marcial mesmo, sabe... ditador mesmo assim, sabe... é tipo assim "faz isso aqui e acabou... não tem esse negócio"... e no final é "tchau... até mais..." [...] (PA2, André, CE, p.24, grifo do autor).

Este princípio mostra uma ação de interação coercitiva do professor sobre seu aluno, apontada no estudo realizado por Tardif e Lessard (2013). Tal ação docente apresenta atitude impositiva e punitiva na interação com o aluno e segundo os autores, tem sua representação social construída nas práticas educativas do passado.

Associada ao princípio de ação docente anterior apareceu a ideia de **adestramento** que representa uma prática de ensino de condicionamento no comportamento do aluno. Apenas um professor fez referência à esse princípio de ação docente.

[...] porque assim... a gente foi adestrado dessa forma neh... então assim... eu trago o programa pra sala... "você vai ter que cumprir isso, isso e isso" neh... e quando [o aluno] vem de outro professor... [pergunto] "o que que você fez?"... eu preciso saber do histórico dele pra saber o que ficou devendo... se ficou devendo... obrigatoriamente... mesmo que já tenha terminado o curso... vai ter que cumprir... então eu sou bem criteriosos com isso neh... [...] (PA2, André, CE, p.22, grifo do autor).

Este princípio de ação docente remete à prática educativa de condicionamento das ações observáveis, privilegia o comportamento resultante do treinamento e não a aquisição do conhecimento. Tal princípio pedagógico parece desconsiderar o princípio apontado por

Tardif e Lessard (2013) e também Jorgensen (2008) de respeito à dignidade humana e das características afetivas e interativas das relações humanas que constituem o trabalho docente.

Outro princípio de ação docente está associado à ideia de dom e talento apresentada nos princípios de crença pessoal. Tal princípio de ação pedagógica promove a **seleção de alunos com potencial para a música** e representa a ação de selecionar os melhores para alcançar os bons resultados.

[...] tive mais alunos... alunos que eu gosto de escolhê-los... eu não gosto de... eu não tenho interesse de ter muito aluno... porque... muitas vezes quantidade não é qualidade... e eu gosto daquele aluno que quer estudar... que quer... que tem esse projeto assim... eu gosto de formar mesmo... [...]" (PA6, Paulo, CE, p.54).

O professor com este princípio de ação pedagógica entende que o ensino torna-se mais fácil quando o aluno já possui uma capacidade natural para desenvolver as habilidades musicais. Esse princípio pedagógico foi citado por Paulo (PA6) e está fundamentado em sua crença pessoal de descobrir alunos vocacionados para a música e torna-los profissionais.

Por outro lado, foi possível encontrar o princípio pedagógico de **compartilhamento do conhecimento na troca de experiências** com os amigos. Quatro professores relataram esse formato de ação pedagógica. Este princípio representa um formato de ensino e aprendizagem entre pares de maneira informal. É o que podemos perceber no depoimento do professor Marcos (PC4).

[...] a primeira experiência que eu tive lecionando... foi o seguinte... Eu tocava nos lugares... com bandas... Em cidades... Em turnês... E as pessoas começaram a me perguntar se eu dava aula... [...] até o momento que eu decidi abrir esse... essa atividade de lecionar... Mas lecionar a experiência que eu tinha... Porque até então eu não tinha formação nenhuma pra lecionar... Não tinha um método de programa... Não tinha nada... Então, no início acabou que eu também fui um aprendiz... Como sou até hoje... Porque eu falava da experiência que eu tinha... 'olha, eu faço isso, isso e isso pra toca'... e esse tipo de coisa... era mais um compartilhamento de informações... Eram trocas de informações entre eu e o aluno... O aluno me via tocando na igreja... Então, conseqüentemente o objetivo dele era tocar na igreja... Então nós falávamos sobre o repertório da igreja... Sobre como eu executava isso, e aquilo outro... [...] (PC4, Marcos, CE, p.136).

Essa ação pedagógica pode ser compreendida como uma prática de ensino e aprendizado informal, conforme apresenta Lucy Green<sup>24</sup>. Essa prática de ensino e aprendizagem é recorrente no contexto da música popular em que acontece a troca de informações entre os pares, entre os amigos e colegas. Segundo Jorgensen (2008) a prática

<sup>24</sup> GREEN, Lucy. Popular music education in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*. Vol.24., n.2. 2006. p.101-118.

de ensino e aprendizagem dialógica e interativa mostra-se favorável para a aprendizagem e motivação dos aprendizes.

Por outro lado, surge entre os princípios pedagógicos dos professores a ideia de **Mérito ou Culpa** do professor sobre os resultados da aprendizagem e progresso dos alunos. Segundo quatro professores entrevistados, tudo é responsabilidade do professor e apesar de o aluno precisar se dedicar e estudar cabe ao professor fazê-lo progredir.

[...] porque tem muitas crianças que desistem... muitas pessoas adultas que desistem é por conta do professor.... e aí o problema é que generaliza neh... porque se você está numa instituição e essa instituição tem um professor que não é tão bom... aí o aluno não sai falando mal daquele [professor]... quer dizer... não vê aquilo como um coisa pessoal... 'é o professor que é assim'... 'vamos arrumar outro professor'... 'ah, não quero mais'... porque já desestimulou tanto o aluno que ele já não quer mais saber... [...] (PAB1, Andressa, CE, p.77, grifo do autor).

[...] a gente fala que o professor tem que ser um pouquinho polivalente, porque senão ele não consegue acompanhar o aluno neh... (PB3, Ana Maria, CE, p.96).

[...] eu tenho um pensamento comigo... quando eu vejo um professor.... quando eu vejo um aluno que reclama da docência... reclama da matéria... porque é muito difícil... eu agrego aquilo diretamente para o professor... porque nada é difícil... tudo depende da sua técnica de fazer o aluno compreender aquilo... (PA1, Luciano, CE, p.09).

Esse princípio pedagógico aponta para a responsabilidade do professor na organização e desenvolvimento do seu trabalho. Tal cobrança pode estar associada a autoridade socialmente instituída para o professor conforme foi mencionado por Tardif e Lessard (2013) e também por Jorgensen (2008). Entretanto, é preciso dividir as responsabilidades com os alunos, uma vez que, se trata de um trabalho interativo, e segundo Tardif e Lessard (2013), o aluno pode reagir positiva ou negativamente diante da instrução. Segundo Jorgensen (2008) muitas vezes o professor se torna impotente diante da intenção contrária do aprendiz.

Na sequência, apresento os princípios pedagógicos que estão relacionados às ideias dos professores sobre a aprendizagem do aluno. Para os professores entrevistados a aprendizagem dos alunos pode estar relacionada às habilidades, à capacidade de aprender, ao desenvolvimento progressivo e ao desenvolvimento cognitivo, à criatividade e às dificuldades de aprendizagem e limitações.

O princípio pedagógico que indica o desenvolvimento de aptidão para realizar alguma tarefa, como por exemplo, ler, tocar, cantar e outros; é a ideia de desenvolvimento de **habilidades**.

[...] e dentro da aula de piano... [...] eu consegui fazer com que ele prestasse atenção, [e] desenvolvesse as habilidades dele... [...] (PAB1, Andressa, CE, p.78, grifo do autor).

Pode-se perceber nesse princípio que as habilidades podem ser desenvolvidas pelo aprendiz, não se restringindo a talentos inatos. As habilidades musicais são enfatizadas por Jorgensen (2008) como sendo o foco central no aprendizado da música. Para os professores, a **capacidade** é o potencial do indivíduo para o desenvolvimento de uma habilidade.

[...] eu tento ver o seu... a sua capacidade de afinação... de reconhecer a afinação... eu vejo se ele é afinado ou não... eu faço esses testes todos... eu faço um diagnóstico geral do aluno na primeira aula... eu vejo... sua capacidade motora... assim... eu faço alguns testes no piano... assim... a sua capacidade motora fina... rítmica... perceptiva... [...] (PA6, Paulo, CE, p.68).

Para Jorgensen (2008) o potencial é uma inclinação dos alunos para determinada habilidade, que acontece na junção da tendência com a escolha por realizar. Desta forma a capacidade ou o potencial pode ser entendido como uma possibilidade de existência ou de acontecimento, mas que ainda não existe, mas pode vir a existir se as condições forem favoráveis.

Outro princípio pedagógico que surge é a ideia de **desenvolvimento** que indica uma aprendizagem progressiva. E o **desenvolvimento cognitivo** representa a perspectiva cognitivista, que justifica a aprendizagem musical como forma de desenvolvimento intelectual.

É importante você ver o desenvolvimento neh... do aluno, você ver que entrou sem saber nada de música, nada de nota, nada de piano e agora ela conseguiu fazer uma musiquinha [...] (PB2, Sabrina, CE, p.92).

[...] porque a música ela ajuda... foi comprovado cientificamente que os pianistas... porque nós temos que dividir o nosso cérebro em dois... nós vemos neh... uma coisa pro lado direito... outra coisa... de outra maneira pro lado esquerdo... então, foi comprovado cientificamente que a gente tem maior velocidade de raciocínio neh... nas escolas... se os pais... se as pessoas soubessem disso... eles iriam colocar seus filhos logo cedo... alfabetizando pra aprender qualquer instrumento ou o piano mesmo... neh... (PB4, Rita, CE, p.100).

[...] por isso a gente escolheu piano popular e tal... porque também... é... o estudo disso também faz com que a gente fique com a cabeça um pouco mais aberta... a não toca só o que a gente tá lendo... o que tá escrito... então ajuda também a gente a ouvir... (PC3, Pedro, p.129).

Esses dois princípios pedagógicos dos professores podem ser entendidos como um desenvolvimento progressivo e cumulativo da aprendizagem, como propõe a Teoria do Desenvolvimento Espiral de Keith Swanwick<sup>25</sup>. Para Jorgensen (2008) um princípio pedagógico relevante para o professor de música é a adequação das explicações durante a realização das aulas, respeitando o nível de desenvolvimento dos alunos.

<sup>25</sup> SWANWICK, Keith. Música, Mente e Educação. Trad. Marcell Silva Steuernagel. Título original. *Music, Mind and Education*. Autêntica Editora. Belo Horizonte. 2014.

O desenvolvimento da **criatividade** a partir do ensino de música foi outro pensamento enunciado pelos professores. No exemplo citado pela professora Sabrina (PB2) ela comenta a composição feita pela aluna a partir de elementos trabalhados em aula.

[...] ela é muito aplicada, tem um ano que estou dando aula pra ela... ela tem cinco aninhos só... mas ela pega as coisa muito rápido... e a gente... com as músicas que tem tocado durante a aula, ela compôs uma musiquinha, e aí... hoje ela me mostrou essa musiquinha [...] (PB2, Sabrina, CE, p.92).

A ideia de criatividade apresentada pelos professores aponta para o princípio filosófico apresentado por Jorgensen (2008), de um ensino de música realizado com imaginação e que desenvolve a imaginação do aluno. A criatividade pode ser entendida como um pensamento imaginativo que produza alguma coisa excepcional e admirável para as outras pessoas. A ideia de criatividade é em parte uma construção social.

Em meio aos princípios para a ação pedagógica dos professores relacionados à aprendizagem dos alunos foi possível registrar a ideia de **dificuldades de aprendizagem e limitações** de desenvolvimento dos alunos. Esse princípio esboça que nem todos tem a mesma facilidade para aprender. É possível encontrar alunos com dificuldades de aprendizagem e limitações diversas, como por exemplo, idosos com limitações motoras, crianças portadoras de necessidades especiais e com dificuldades de aprendizagem.

[...] eu preciso buscar nesse aluno o que ele tem de melhor... o que ele é capaz de fazer... por exemplo... se eu pego um aluno que não enxerga... como é que eu vou ensinar esse aluno da mesma forma. Eu preciso ter um mecanismo também, para ensinar esse aluno tocar. Porque é possível fazer isso... um aluno que não escuta direito... um aluno que tem uma dificuldade na mão... um aluno que não consegue contar o tempo... tem muitos alunos que não conseguem contar o tempo... (PAB1, Andressa, CE, p.77).

Esses princípios pedagógicos evocam o princípio filosófico da disposição de caráter, com suas características de compaixão, paciência e integridade apresentado por Jorgensen (2008). Esses princípios levam o professor a valorizar e respeitar cada aluno, com suas as diferenças e particularidades. Segundo Tardif e Lessard (2013), o professor, em seu trabalho interativo, deve considerar a heterogeneidade dos seus alunos. São indivíduos, com temperamentos, capacidades de aprender, concentração, habilidades motoras, contextos sociais, objetivos de aprendizagem, diferentes entre si e que devem ser respeitados.

Desta forma, analisando os princípios de ação pedagógica apresentados é possível perceber perspectivas e tendências pedagógicas diferentes entre si, como por exemplo, o princípio de incentivo à autonomia do aluno em oposição à ideia de adestramento, ou ainda, a hierarquia rígida na autoridade do professor versus o compartilhamento do conhecimento na troca de experiências entre colegas. Deste modo

pode-se perceber a existência de grupos de professores com perspectivas pedagógicas diferentes. Contudo, esses princípios pedagógicos fazem parte das representações sociais circulantes entre os professores entrevistados o que, segundo Moscovici (2012), possibilita a sua perpetuação ou a transformação em novas representações sociais.

#### **4.2.3. Concepções sobre a música, sobre o ensino de música e sobre os fins do ensino de Piano.**

As concepções são entendidas neste trabalho como a compreensão e a significação elaboradas pelos professores sobre a música, sobre o ensino de música e sobre os fins do ensino de piano. Essas três categorias temáticas parecem interligadas entre si, por isso são apresentadas no mesmo subtópico como representações sociais dos professores sobre o conteúdo do que eles ensinam. Segundo, Duarte e Mazzotti (2006) as concepções sobre música fazem parte das representações sociais dos professores e vão influenciar o processo pedagógico musical. Desta forma, entendo que as concepções dos professores sobre música são suas bases fundantes para o ensino de música e conseqüentemente, para o ensino do piano, pois, foi possível observar que os professores associam o ensino de piano com o ensino de música.

Inicialmente apresento as concepções dos professores sobre a música como o conteúdo do seu ensino; em seguida as concepções sobre o ensino de música; e por último as concepções sobre os fins do ensino do piano.

##### **4.2.3.1. As concepções sobre a música**

As concepções dos entrevistados sobre a música são: a música é vida; a música é a arte de expressar sentimentos; a música é um evento que está acima dos músicos que a interpretam; e a existência de uma “música de verdade” que vem associada à música de qualidade. O quadro 10 apresenta as referências de análise das concepções sobre música.

**Quadro 10 - Quadro de análise das concepções sobre música**

	<b>Concepções</b>	<b>Referência</b>	<b>Incidência</b>
<b>Concepções sobre música</b>	Música é Vida	PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB4, PC3, PC4	09
	A música está acima dos músicos	PA1, PA5, PA6, PB1, PC4	05
	Música é arte de expressar sentimentos	PA2, PA6, PAB1, PC3	04
	Música de verdade / Música de Qualidade	PA2, PC2, PA6	03

Fonte: Dados da pesquisa

**Música é vida** – a música é um elemento vital para o ser humano, especialmente para os próprios professores que se referiram dessa maneira sobre a música. Nove professores fizeram referência à música como um elemento essencial para a vida.

[...] [por um tempo] parei de estudar música... [...] mas assim... com aquele buraco neh... aquela [sensação]... “você deixou um membro seu pra traz e saiu andando... mancando”... e... a vida inteira você fica com a música...a música... ai que dó! A música é uma maravilha na vida da gente neh... então, eu tive que fazer essa opção... [...] mas... a música fica dentro... ela não sai... ela fica lá... [...] e eu... querendo assim... como se diz... achar uma solução e... porque assim... [o meu outro trabalho] a farmácia era um meio de sobrevivência... mas não era o meu amor... neh... a música é um amor... um pedaço da gente...[...] (PA3, Kátia, CE, p.30, grifo do autor).

[...] pra mim a música é tudo... hoje... não só como professor mas... tudo o que eu faço tem... é relacionado a música... [...] (PC3, Pedro, CE, p.128).

Eu acho que hoje é uma vida... pra mim tem sido a vida assim... [...] (PC3, Pedro, CE, p.133).

Essa concepção remete ao princípio filosófico para a vida de um professor de música apresentado por Jorgensen (2008). A autora sugere que um professor de música deve fazer dela um estilo de vida, viver a música como uma inspiração e alimentar sua alma de música, como se não pudesse viver sem ela. Esse parece ser o sentimento dos professores que se referiram à música como “vida” ou ainda como “música é tudo”.

**A música está acima dos músicos** – essa ideia concebe a música superior ao músico que a interpreta. Os músicos devem controlar seus egos e seguir humildemente a nobre missão de interpretá-la. A humildade do músico diante da música foi referida por cinco professores.

[...] quando [as pessoas] decidem começar a aprender um instrumento elas já... já valorizam essa questão do ego e eu acho isso um problema muito grave... porque elas se põe numa situação acima da música... eu acho que o primeiro passo é entender que a música tá acima de qualquer coisa e de qualquer pessoa...[...] então, não depende de mim, não depende de ninguém... a música é soberana [...]” (PC4, Marcos, CE, p.137, grifo do autor).

[...] quando eu cheguei... a isso que a gente chama de mundo... a música já estava aqui... daqui a pouquinho eu vou partir... ela vai continuar existindo... e a música vai se renovar... ela vai se modernizar e ela não vai deixar de existir... então... seria um erro meu me colocar acima dela... (PC4, Marcos, CE, p.138).

[...] porque eu acredito... porque eu prego a soberania da música... o meu maior problema com essa questão [...] é porque eu... eu observo muito que o ego de algumas pessoas é... interferem no processo filosófico da música... e a escola que esse esquema está gerando hoje... as pessoas já querem iniciar assim... nessa questão do ego... de... 'ah... eu vou tocar porque eu quero ser maior que alguém'... ou 'eu quero chamar atenção... eu quero subir num palco'... e eu acredito que essa não é a razão é... [...] eu acredito que essa não é a razão mais interessante pra se fazer música... [...] (PC4, Marcos, CE, p. 139).

[...] eu fico chateado com esse ego musical... que tem neh... porque... [...] existe neh... [...] e isso é uma coisa muito errada... porque... infelizmente os músicos hoje tem muita aquela mania neh... e isso é uma coisa muito errada... de você chegar assim e “ah... muito ruim essa execução”... “ah... péssima... um lixo”... “ah... eu já toquei o Rack [Concerto de Rachmaninof] um... o Rack três... eu já toquei isso... aquilo”... [ou diz] “muito lixo... não sei o que” [...] infelizmente muitos professores tem essa ideologia neh... então... muitas vezes falta na docência musical é a humildade de saber que... até quem toca o Rack três... tem muito que aprender ainda... ele pode aprender com aluno de primeiro básico... entendeu... [...] então... uma coisa que me incomoda muito... nesse meio musical é esse orgulho e essa arrogância neh... de um músico querer ser melhor do que o outro... um músico querer puxar o tapete do outro... infelizmente tem muito... principalmente no meio erudito... sabe... ‘ah... eu toco demais... o fulano tal... ah... mas eu sou isso... isso e aquilo’... [...] (PA1, Luciano, CE, p. 9-10, grifo do autor).

Essa concepção dos professores aponta para dois princípios filosóficos de Jorgensen (2008). O primeiro é que a humildade faz parte do ensinar; e o segundo é a reverência como forma de valorização e respeito pela música, pelo que se faz como músico e como professor de música.

**Música é arte de expressar sentimentos** – a música como forma expressiva da alma humana por meio da arte. Quatro professores fazem referência à expressão de sentimentos e emoções por meio da música.

[...] por que a música trabalha com isso neh... a gente ensina para os alunos que música é a arte de expressar os sentimentos através do som... (PAB1, Andressa, CE, p.76).

[...] eu acho que envolve muita coisa... sentimento... Acho que pra mim assim... o principal... [é o] sentimento... uma forma de você passar um sentimento neh... (PC3, Pedro, CE, p.128).

[...] essa arte dramática... [...] qualquer coisa que você estuda em relação a arte dramática... você não pensa em trabalho... você pensa em estudar e quer ser um concertista neh... [...] porque arte dramática... é tudo que envolve esse meio... como é que eu vou dizer pra você... o teatro por exemplo... ele é uma arte dramática... a dança... [...] a música... [...] o piano clássico... [...] então se torna uma arte dramática neh... (PA2, André, CE, p.16-17).

Essa concepção dos professores aponta para o princípio filosófico de Jorgensen (2008) de que o ensino de música deve ser desenvolvido de forma artística. A autora se refere metaforicamente ao ensino de música como uma expressão artística. Por outro lado, Jorgensen (2008) também faz referência ao caráter emocional da música, caracterizado na expressão subjetiva do ser humano. A música tende a despertar a subjetividade das pessoas, não a partir de coisas concretas e palpáveis, mas por meio das emoções.

**“Música de verdade” e/ou Música de Qualidade** – essa concepção considera a existência de uma “música de verdade” quando comparada à música distribuída pelos meios de comunicação de massa. É a comparação entre estilos musicais que são aceitos como



verdadeiros ou não verdadeiros. É “música de verdade” é a música de qualidade na concepção dos professores. Três professores relataram essa ideia.

[...] quando eu entrei na Escola de Música... é.... [foi quando eu] comecei estudar piano mesmo... Tipo música de verdade neh [...] (PC2, José, CE, p.116, grifo do autor).

[...] música de verdade... é porque... [...] as pessoas que... tipo... Eu acho que na verdade são sem cultura porque... éh... o convívio delas é num ambiente que não é favorável pra cultura neh... então... que tipo de música vem... [...] vem acabando com tudo... sem letra nenhuma... com duplo sentido... sentido pornográfico... com esse tipo de coisa... Então... quando eu fui... pra Escola de Música eu falei “agora eu vou aprender melodias boas neh... letras boas... quero ouvir Chico Buarque neh... Jazz... essa coisa toda”... [...] e também músicas eruditas neh... que na verdade são... pra mim... o que chamo música de verdade... tem música erudita... música Bach, Johann Sebastian Bach... esse é o cara... (PC2, José, CE, p.118).

[...] eu valorizo muito as músicas boas... [...] música bem trabalhada... você vê uma harmonia muito interessante... você vê uma construção melódica boa... com instrumentação boa... (PA6, Paulo, CE, p.64).

Essa concepção aponta para os valores do “bom, verdadeiro e belo” apresentados por Jorgensen (2008), contudo, deve-se lembrar de que esses valores são construídos e significados nas interações sociais e, portanto, constituem as suas representações sociais sobre a música. Então, a “música de verdade” e a qualidade musical vão depender de onde se está falando. A “música de verdade” de um, poderá ser muito diferente da “música de verdade” de outro. Para os professores entrevistados a “música de verdade” e de qualidade é a música erudita e a música popular “bem elaborada”, com “boa” letra e com harmonias, melodias e ritmos “bem” elaborados.

#### **4.2.3.2. As concepções sobre o ensino de música**

Os professores falaram sobre como concebem o ensino de música. As concepções dos professores sobre o ensino de música são fundamentos que sustentam o ensino do piano, uma vez, eles entendem o ensino de piano como ensino de música. A palavra “música” foi citada 460 vezes na contagem das palavras dos entrevistados, de forma que, pode-se considera-la associada por eles ao ensino de piano.

As concepções dos professores sobre o ensino de música que emergiram da análise foram: a ação de ensinar música como trabalho; o ensino e aprendizado musical são complexos; o ensino como iniciação musical e “musicalização”; o ensino de música desenvolve habilidades musicais; a docência em música é uma profissão e exige profissionalismo; o ensino de música como uma missão; e ensinar é aprender. O quadro 11 mostra a referência dos professores que falaram sobre esse tema.

**Quadro 11 - Quadro de análise das concepções sobre o ensino de música**

	<b>Concepção</b>	<b>Referência</b>	<b>Incidência</b>
<b>Concepções sobre o ensino de música</b>	Ação de ensinar música como trabalho	PA1, PA2, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB4, PC3, PC4	11
	O ensino e aprendizado musical são complexos	PA1, PA2, PA4, PA5, PAB1, PB1, PB4, PC2, PC3, PC4	10
	Iniciação musical e Musicalização	PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB4, PC3	09
	Desenvolver Habilidades Musicais	PA1, PA5, PA6, PAB1, PB1, PC4	06
	Ensino Musical é uma Profissão / exige profissionalismo	PA1, PA2, PA5, PA6, PB1	05
	Ensino Musical como uma Missão	PA1, PA3, PA6, PC4	04
	Ensinar é aprender	PA1, PA3, PA5, PC1	04

Fonte: Dados da pesquisa

**A ação de ensinar música como trabalho** – esta concepção apresenta a ideia da docência como uma ação de interação do professor com o aluno buscando alcançar um resultado. Portanto, ensinar é interagir com o aluno, de forma que ao final de um processo de ensino o aluno apresente algum resultado dessa interação, ou seja, algum aprendizado musical. Onze professores fizeram referência a essa ideia.

[...] vou caminhando junto com ele... eu vejo a dificuldade... pergunto-“olha... o que que tá acontecendo”... [ou] “onde que você tá com essa dificuldade” e eu percebo [observo]... e a gente trabalha em cima daquela dificuldade e vou acrescentando...[...] (PA3, Kátia, CE, p.26, grifo do autor).

[...] a música... ela trabalha tanto com a psique da pessoa e com a vida [...] (PA3, Kátia, CE, p.31).

[...] então eu preciso trabalhar com ela aquilo que ela é capaz de fazer... se ela não vai conseguir tocar uma partitura inteira... Como eu posso fazer com que ela toque?...[...] (PAB1, Andressa, CE, p.77).

[...] eu trabalho com alunos de três anos em diante... [...] e trabalho lá até alunos de 8 e 9 anos mais ou menos... ai eu passo pra outro professor neh...[...] (PAB1, Andressa, CE, p.79).

Esta concepção remete para o conceito de trabalho docente interativo de Tardif e Lessard (2013) em que, segundo os autores, o professor trabalha “com o aluno, sobre o aluno e para o aluno” visando alcançar um resultado. Segundo Tardif e Lessard (2013) o resultado socialmente instituído para o ensino é a aprendizagem do aluno.

**O Ensino e Aprendizado Musical são complexos** – A visão dos professores sobre a complexidade do aprendizado musical está relacionada à multidimensionalidade do conhecimento musical e conseqüentemente do seu entendimento. Por conseguinte, também a complexidade do trabalho necessário para torna a música compreensível. Dez professores fizeram referência a complexidade do ensino e aprendizagem musical.

O professor André (PA2) fez referência à complexidade da compreensão musical e do seu aprendizado. Ele considera que nem sempre os seus alunos chegarão ao pleno conhecimento musical.

[...] é como eu falo com os corais... é que eu trabalho com os corais também... então eu explico pra eles “oh... não vai dar tempo pra gente aprender música... vocês não vão cantar consciente... então eu vou fazer só um adestramento... eu vou cantar e vocês vão repetir” neh...[...] (PA2, André, CE, p.23).

Por outro lado, o professor Luciano (PA1) faz referência ao mesmo aspecto de complexidade do aprendizado musical apresentado por seus professores no passado. Entretanto, ele aponta para a possibilidade de superar esta complexidade por meio de uma boa didática no ensino.

[...] eu tive professores que [...] me fizeram acreditar que a música era muito complexa... era algo muito dificultoso... muito difícil... e eu cresci com a ideologia diferente dessa... porque.. eu tento sempre desenvolver técnicas e habilidades neh... pra que os meus alunos entendam a disciplina de uma maneira muito fácil... coisa que eu não aprendi quando eu era aluno...[...] (PA1, Luciano, CE, p.08).

O professor Lucas (PA4), por sua vez, fala da complexidade no aprendizado das técnicas de interpretação musical, principalmente das técnicas pianísticas.

[...] e me ensinaram tudo isso... então a técnica pianística principalmente... é... eu tive um problema muito grande... porque a professora [Rosa]<sup>26</sup> dava a técnica barroca... que você não mexe os pulsos... os cotovelos ficam no mesmo... na mesma altura do teclado do piano... a professora [Maria] a técnica francesa... os pulsos tinham que ficar mais alto... os cotovelos tinham que ficar mais alto... outra movimentação... outra postura... outra postura de dedos... ih menina... era uma confusão... eu tocava assim com uma e assim com a outra... [...] podia arrumar uma posição melhor pro pianista tocar ai... (PA4, Lucas, CE, p.35-36, grifo do autor).

A complexidade do trabalho docente é lembrada por Tardif e Lessard (2013). Os autores se referem à necessidade de o professor considerar aos diversos elementos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, tais como a natureza da matéria a ser ensinada, o seu grau de dificuldade, o lugar do conteúdo em um programa de ensino, e tantos outros, procurando solucionar as dificuldades pelo bom planejamento do ensino. Com relação ao ensino de música Jorgensen (2008) lembra que é importante considerar o estágio de desenvolvimento do aluno para que ele compreenda o que é ensinado e tenha condições de responder positivamente.

**O ensino como Iniciação Musical e “musicalização”** – essa é a ideia dos professores que concebem o ensino de música para além da aquisição da habilidade e técnicas para tocar um instrumento, enfatizando a iniciação musical no instrumento e o desenvolvimento

---

<sup>26</sup> Nome fictício que substitui o nome citado pelo entrevistado.

da musicalidade do aluno, principalmente para as crianças. Essa concepção idealiza o ensino musical como forma de educação do ser humano. Nove professores fizeram referência a essa concepção sobre o ensino de música.

[Eu dou aula de] piano, teclado e educação musical... e junto com a teoria musical... que como eu dou musicalização eu trabalho com a teoria infantil... (PAB1, Andressa, CE, p.73, grifo do autor).

[...] é uma fase bem decisiva... é no início... A alfabetização é muito importante neh... E aí a gente tem esse trabalho também com a professora Tia Andressa... ela tem a musicalização infantil neh... Então ela faz a musicalização infantil e eu faço a prática... [...] (PA3, Kátia, CE, p.31).

[...] eu dou aula de piano e dou aula de teclado... Então, eu trabalho com a teoria musical... eu tenho alunos de três anos e... Trabalho lá até alunos de 8 e 9 anos mais ou menos... aí eu passo pra outro professor neh... [...] quando a criança entre na escola, ele primeiro fica comigo na musicalização infantil... Então, eu trabalho com grupos... a musicalização, ela trabalha com a coordenação motora... com a leitura rítmica... é... com o som... a marcação dos sons... que é a altura, a duração, a intensidade e timbre... então... eu trabalho muito com isso aí... por isso que a gente confecciona os instrumentos... [...] (PAB1, Andressa, CE, p.79).

Jorgensen (2008) lembra que é possível a coexistência de duas tendências no ensino de música: uma voltada para a formação técnica dos estudantes de música e outra voltada para a iniciação musical e educação musical na aprendizagem de um instrumento. Segundo a autora, ambas compartilham um universo comum e ampliam as possibilidades do ensino musical.

**Desenvolve habilidades musicais** – os professores com essa concepção têm como objetivo principal no ensino de música desenvolver em seus alunos alguma habilidade musical, tais como aprender a cantar, tocar, compor e saber ouvir música. Seis professores fizeram referência a essa ideia.

[...] você pode ser corpetidor, pode ensaiar coral... Não precisa ser só um pianista solista, pode ser um pianista acompanhador também, que é muito gratificante. E eu sempre gosto de mostrar isso... Às vezes tem aluno que não gosta de público neh... de ficar no centro das atenções... aí ele pode ser um pianista acompanhador, porque não? neh... um pianista de igreja, um pianista de banda, um tecladista de banda [...] (PB1, Mônica, CE, p. 85).  
[...] então a gente tenta... introduzir a música mesmo... desde os princípios... o que que é isso... o que que é aquilo... pra pessoa entender o que que é a música neh...[...] (PC3, Pedro, CE, p.127).

[...] elas querem pegar seu instrumento na roda de amigos, colocar os acordes e cantar [...] (PC1, Felipe, CE, p.107).

[...] ele quer simplesmente conhecer o instrumento, chegar em casa e de vez em quando tocar uma ou outra música... e também conhecer música... saber ouvir... tem muita gente que quer aprender pra entender um pouquinho mais que está acontecendo... as vezes eles vão em algum concerto ou recital e não sabem o que tá acontecendo... não basta só assistir ou só ver neh...[...] eles querem saber o que tá acontecendo também. Muitos alunos também [querem] aprender a cantar neh... saber

qual é o desenho, porque que isso sobe... [...], quer acompanhar também em casa... o canto... (PB1, Mônica, CE, p.86-87).

Essa concepção aponta para centralidade do fazer musical no ensino da música sugerido por Jorgensen (2008) que ressalta a importância do fazer musical no aprendizado. Segundo a autora, o ensino musical envolve o desenvolvimento da habilidade de ouvir, da habilidade de tocar e da habilidade de compor. Portanto, os professores devem ser músicos conhecedores do que ensinam. Devem saber ouvir, saber manipular os elementos musicais, para servirem de exemplo musical para o seu aluno.

**A docência em música é uma profissão e exige profissionalismo** – Essa ideia concebe que ensinar música é uma profissão e como tal, exige atitude profissional e responsabilidade no cumprimento dos deveres profissionais. Cinco professores fizeram referência a essa ideia.

[...] uma coisa que a gente pode tirar pra nossa vida... é o seguinte... Na nossa vida profissional neh... Vida docente...[...] (PA1, Luciano, CE, p.05).

[...] pra todos os alunos a gente sempre tenta manter o mesmo profissionalismo neh... [...] (PA1, Luciano, CE, p.15).

[...] professor que vai dar aula de música do Barroco ele tem que conhecer as características da música do Barroco... Se ele vai dar música do Romântico... Ele tem que conhecer as características do romântico... é... Porque isso é exigido num nível... digamos... profissional... Se alguém [algum aluno] for se tornar um pianista profissional... [esse conhecimento] é exigido... [e muitas vezes] isso não acontece... tem muitos professores que quando passam uma música erudita... passam somente as notas... e não... todos os outros detalhes musicais que existem naquela música...[...] (PA5, Mateus, CE, p.49, grifo do autor).

Essa concepção remete ao trabalho docente como um trabalho regido por códigos e que, segundo Tardif e Lessard (2013), deve ser realizado por profissionais que receberam formação para realiza-lo. Segundo Jorgensen (2008) a formação é a aquisição de conhecimento específico sobre o que vai ensinar e como vai ensinar. Para Tardif e Lessard (2013) a ideia de formação nesse ponto é de uma formação universitária ou equivalente, adquirindo conhecimento para desenvolver seus trabalhos e também de buscar aperfeiçoamento profissional ao longo do tempo.

**O ensino de música como uma missão** – Quatro professores fazem referência ao ensino de música como uma missão a ser cumprida por vocacionados. Essa concepção está associada aos professores entendem que tem missão a cumprir e, portanto, está associada à imagem do professor Missionário. O professor buscará realizar sua missão por meio do ensino musical, quer seja realizar sonhos, salvar os músicos de se perderem da vocação musical, ajudar os alunos no desenvolvimento intelectual e motor, levar a boa música para a sociedade, socializar os alunos excluídos ou qualquer outra missão.

[...] na música se você me disser que você quer ser um profissional... quer viver disso...[...] E você tem um sonho... E não pode pagar... eu dou um jeito... Eu ensino... de graça mesmo... Eu tenho essa vontade... natural... de ser professor... [...] (PA6, Paulo, CE, p.62).

[...] mas na música tem uma coisa que eu tenho muita vontade de mudar na sociedade... [...] eu, por exemplo, fico muito irritado quando eu vejo pessoas passando de carro... Aquelas músicas... não chamo nem de músicas... Um ritmo batendo... e o cara falando... e aqueles rap... funk... da pior qualidade... na maior altura... E eu penso "poxa! Esse cara não teve uma oportunidade de ter uma educação musical... não teve uma oportunidade de conhecer o que que é a música boa" [...] (PA6, Paulo, CE, p.62).

[...] a minha visão musical referente ao piano... [...] que visão é... a visão da correpetição... Então, essa doutrina... eu chamo isso de doutrina neh... essa doutrina eu tento passar pros meus alunos... Quando eu começo a ter aula de piano com um aluno... sem exceção... [...] a primeira coisa que eu saliento pra ele... a primeira coisa que eu faço questão de cobrar dele é o seguinte... É que a essência do piano... a meu ver... [...] a essência do piano... ela é baseada principalmente na leitura e na interpretação... [...] (PA1, Luciano, CE, p.06).

[...] nem sempre os pais levam os filhos pra aprender piano porque quer que ele seja um Beethoven... Eles levam muitas vezes o filho porque quer que eles desenvolvam habilidades que possam ajudar na escola, ajudar no meio social... não tem tanta importância de tocar bem, mas de socializar... de fazer parte do mundo neh... de se sentir do mundo... [...] (PAB1, Andressa, CE, p.75).

O trabalho docente pressupõe alcançar um objetivo, uma meta (TARDIF; LESSARD, 2013). Entretanto, a ideia do ensino de música como uma missão é alcançar um determinado objetivo movido pela vocação, uma tarefa para a qual o professor se sente chamado a realizar. Essa missão é orientada pelos seus princípios de crença pessoal, seus valores, ou seja, pelas suas representações sociais (MOSCOVICI, 2012).

**Ensinar é aprender** – essa ideia sobre o ensino mostra a possibilidade de crescimento para o professor, pois, enquanto se ensina também se aprende. Os professores entendem que o aprendizado é constante no decorrer da vida. Quatro professores fizeram referência à ideia de crescimento pessoal enquanto ensinavam.

[...] tenho a consciência que estou fazendo o melhor que eu posso fazer... e que eu posso melhorar mais ainda... na verdade eu estou aprendendo muito... ensinando eu estou aprendendo muito...[...] (PA3, Kátia, CE, p.26).

[...] na vida docente... quanto mais você aprende... quanto mais você absorve o conhecimento... quanto mais você desenvolve as suas habilidades neh... mais você descobre que você não sabe nada... e eu tenho consolidado e aprendido isso dia após dia... eu não sei nada... [...] (PA1, Luciano, CE, p.05).

[...] um músico... que sempre vai ter muito que aprender e que pode aprender até mesmo com a pessoa que toca pandeiro... [sempre] pode aprender... [...] (PA1, Luciano, CE, p.10).

[...] então fica um intercâmbio assim... é... eu cresço meu conhecimento musical com eles também... junto com eles... então... essa eu acho que é uma coisa que é interessante...[...] (PA5, Mateus, CE, p.50).

Conforme Jorgensen (2008), a interação pedagógica que valoriza as características subjetivas da humanidade e que se constrói de maneira dialógica, possibilita a troca de conhecimentos entre professor e aluno. Desta forma o professor também pode aprender com o aluno. Por outro lado, Tardif e Lessard (2013) lembram que além da interação que gera crescimento para ambos os lados no processo educativo, pode-se considerar que a própria experiência vai trazer crescimento e aprendizagem de novos conhecimentos.

#### **4.2.3.3. As concepções sobre os fins do ensino de piano**

A partir das concepções sobre música e sobre o ensino de música, os professores estabelecem as suas ideias e concepções sobre os fins do ensino de piano. Os professores consideram que ensinar piano é ensinar música, conforme nos relata o professor Mateus (PA5) quando diz

[...] eu estou ali pra ensinar o piano... mas eles vão aprender música [...] [ser professore de piano é] fazer com que os alunos tomem gosto por aprender piano e por fazer música... acho que esse é o principal papel do professor de piano. (PA5, Mateus, CE, p.50, grifo do autor).

O professor Mateus (PA5) entende que o piano é um instrumento para ampliar o conhecimento musical dos alunos. Ainda outros professores fizeram referência ao ensino de piano como ensino de música.

[...] quando eu vejo um aluno que gosta mesmo de música... um aluno que tem potencial... e que possa se tornar um instrutor... [...] por exemplo, o Luciano era uma pessoa que não pensava em viver de música... apesar de ele ser um músico... [...] [hoje] ele gosta muito de música mesmo... ele vive disso... [...] tá fazendo o que gosta... [...] eu acho que a função de professor... [...] tem essa responsabilidade... [...] (PA6, Paulo, CE, p. 56).

Como já foi registrado anteriormente, a palavra “música” foi repetida 460 vezes pelos professores, reforçando essa característica do ensino de piano para os professores. Assim, pode-se observar que os fins do ensino de piano estão intrinsecamente ligados às concepções dos professores sobre música e sobre o ensino de música e desta forma, estão contidos naquelas concepções.

As concepções sobre o ensino de piano variam entre objetivos pedagógicos concretos e o cumprimento de uma missão vocacional do professor, assim como nas concepções sobre música e sobre ensino de música já foi mencionado anteriormente. O quadro 12 mostra as referências de análise sobre essa temática.

Os objetivos pedagógicos dos professores no ensino do piano são: desenvolver a habilidade de tocar o instrumento; desenvolver habilidades como o domínio da leitura à primeira vista, com ênfase na correpetição e a formação de bons ouvintes; a educação

musical; a formação de músicos profissionais; a realização das expectativas dos alunos e pais, que muitas vezes buscam lazer e/ou a realização de um sonho; a inclusão social de alunos com necessidades especiais ou idosos.

Por outro lado, as concepções do ensino de piano como uma missão apontam para objetivos como: ajudar no desenvolvimento humano; promover mudança social; orientar pedagógica e psicologicamente o aluno; resgatar ou salvar os alunos de se desviarem da vocação musical.

**Quadro 12 - Quadro de análise das concepções sobre os fins do ensino de piano**

	<b>Concepções</b>	<b>Referências</b>	<b>Incidências</b>
<b>Os fins do ensino do piano</b>	Tocar / Alcançar resultados de habilidades musicais	TODOS	15
	Realização dos alunos	PA1, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4	13
	Educação musical	PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB4, PC3	09
	Formar profissionais	PA1, PA4, PA5, PA6, PB1, PB4, PC1	07
	Proporcionar prazer ou lazer	PA5, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC3	07
	Correpetição e leitura à primeira vista	PA1, PA2, PA5, PA6, PAB1, PB1	06
	Desenvolver Habilidades	PA1, PA5, PA6, PAB1 PB1	05
	Formar bons ouvintes	PA1, PA6, PB1, PB4, PC3	05
	Intenção dos pais	PA5, PAB1, PB4, PC3	04
	Realizar sonhos	PB1, PB3, PC1, PA6	04
	Orientar o aluno	PA6, PB4, PC2, PC4	04
	Inclusão/ socialização	PAB1, PC2, PC3	03
	Resgatar / Salvar o aluno	PA6, PAB1	02
	Ajudar alunos	PA3, PAB1	02
Mudança social	PA6, PAB1	02	

Fonte: Dados da pesquisa

#### **4.2.4. Pensamentos sobre saberes e habilidades para a prática docente no piano**

Os pensamentos dos professores sobre os saberes e habilidade necessários para a prática docente no piano foram categorizados em quatro áreas do conhecimento: saberes e habilidades musicais; saberes pedagógicos; saberes psicológicos e saberes sociais de interação com as pessoas. A classificação dos pensamentos dos professores nessas quatro categorias aponta para a abrangência complexa do trabalho docente interativo. O trabalho docente é apresentado por Tardif e Lessard (2013) como um trabalho “composto”, constituído por códigos que normatizam a profissão, contudo, é também flexível, em decorrência da interatividade subjetiva das relações humanas.

A seguir, apresento os pensamentos dos professores sobre os saberes e habilidades, sintetizando-os pelas categorias: saberes e habilidades musicais; saberes e



habilidades pedagógicas; saberes e habilidades psicológicas; e saberes e habilidades sociais de interação com as pessoas. O quadro 13 apresenta as referências de análise sobre os saberes e habilidades mencionados pelos professores.

**Quadro 13 - Quadro de análise dos Saberes e Habilidade do professor**

	<b>Saberes e habilidades do professor de piano</b>	<b>Referências</b>	<b>Incidência</b>
<b>Saberes e Habilidades Musicais</b>	Ter Conhecimento	TODOS	15
	Tocar / Saber fazer	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PB1, PB3, PB4, PC1, PC2, PC3	12
	Saber Teoria	PA1, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PC1, PC2, PC3, PC4	12
	Saber História da música	PA4, PA5, PA6, PB2, PB3	05
	Ter técnica	PA1, PA2, PA4, PA5, PA6, PC1, PC2, PC4	08
	Estudar / aperfeiçoar-se	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6,, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC2, PC4	13
<b>Saberes e Habilidades Pedagógicas</b>	Saber ensinar	PA1, PA4, PAB1, PB1, PB2, PB3, PC1, PC2, PC3, PC4	10
	Equilibrar conteúdo	PA5, PB1, PB4	03
	Cativar a Atenção do aluno	PA1, PA3, PA4, PA5, PAB1, PC3	06
	Ser Observador	PA1, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB3, PC1, PC2, PC3	10
	Capacidade analítica crítica	PA1	01
<b>Saberes e Habilidades Psicológicas</b>	Ser Motivador	PA1, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB4, PC3, PC4	10
	Ter Disposição	PA5, PA6, PB4, PC3, PC4	05
	Ser Paciente	PA3, PAB1, PB4	03
	Autoavaliação	PA1, PA2, PA5, PAB1, PC2, PC4	06
	Reconhecer os próprios limites	PA3, PA5, PAB1, PB1, PC2	05
	Saber lidar com pessoas	PA2, PA3, PA4, PB4, PC2	05
	Ser Humildade X Vaidade	PA1, PA2, PA6, PC4	04
<b>Saberes sociais de interação com as pessoas</b>	Cordialidade com os alunos	PA1, PA2, PA3, PA5, PAB1, PB1, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4	11
	Conquistar o aluno	PA1, PA3, PA4, PA5, PAB1, PB4, PC3	07
	Humano	PA4, PAB1, PB1, PB2, PC3	05
	Comunicação	PAB1, PC3	02
	Colaborar com os colegas	PA6, PAB1, PB1, PC1	04
	Amizade	PA1, PA2, PB1, PC1	04

Fonte: Dados da pesquisa

**Saberes e habilidades musicais:** O professor deve ter conhecimento musical, saber tocar seu instrumento, conhecer teoria, história da música e ter domínio técnico. Não deixar de estudar e buscar aperfeiçoamento.

[...] [ele precisa saber] teoria musical... Interpretação de música... Técnica pianística, principalmente... [...] (PA4, Lucas, CE, p.39, grifo do autor).

Pra ser professor você precisa saber bastante da teoria, pra poder passar pra eles neh... A questão de andamento, a questão de tempo, a questão de ritmo, tudo... E... é bom também, saber um pouco da história da música pra poder já ir passando isso pras crianças também neh... [...] a gente precisa saber a tonalidade, tem que saber os nomes, tem que saber identificar pra

poder passar para os alunos todas essas questões neh...[...] (PB2, Sabrina, CE, p.91).

Tocar! Se o professor não sabe tocar ele não pode dar aula... neh...[...] Teoria, percepção musical... Tocar... Conhecer a partitura... Reconhecer os autores que ele toca... [...] (PB3, Ana Maria, CE, p.95).

Esses saberes e habilidades fazem parte do código do trabalho docente em música (JORGENSEN, 2008). O professor justifica sua autoridade sobre o aluno pelo conhecimento que ele tem do assunto que se propõe a ensinar (TARDIF; LESSARD, 2013; JORGENSEN, 2008). Esses saberes remetem aos “saberes disciplinares”<sup>27</sup> apontados por Araújo (2005) em sua pesquisa sobre os saberes que os professores mobilizam no ensino de piano. Contudo, segundo Jorgensen (2008), o ensino de música não é constituído somente pelo conhecimento técnico. A autora lembra que outros componentes são necessários para a atividade docente em música, uma vez que se trata de um trabalho entre pessoas.

**Saberes e habilidades pedagógicas:** O professor deve saber ensinar, saber equilibrar o conteúdo, despertar a atenção do aluno, observar e ter capacidade analítica para desenvolver o seu trabalho docente.

[...] então, você também precisa saber ensinar [...] (PA4, Lucas, CE, p.35).

O que um professor de piano precisa saber? Tem que ter um equilíbrio neh... o equilíbrio que eu penso [é o] equilíbrio pra hora certa de ensinar... a dosagem certa neh... e o tempo certo... e respeitar o tempo do aluno... respeitar o tempo daquela pessoa [...] (PB4, Rita, CE, p.102, grifo do autor).

[...] saber o que ele pode dar pra cada aluno neh... Ter a noção que esse aluno dá conta disso... Esse aqui da conta de outro exercício [...] (PB3, Ana Maria, CE, p.95).

Esses saberes relatados pelos professores remetem aos “saberes da função pedagógica”, apontados por Araújo (2005) em sua pesquisa sobre os saberes docentes dos professores de piano. Segundo Tardif e Lessard (2013) a ação pedagógica é constituída por um conjunto de meios que o professor utiliza para alcançar os objetivos estabelecidos para o ensino. O professor precisa organizar e planejar “o que e como” vai ensinar; escolher as melhores formas para transmitir o conhecimento; coordenar os meios e os fins do ensino. É a racionalização do trabalho docente. Para Jorgensen (2008) a escolha de procedimentos adequados é essencial na prática do ensino de música. Devem-se levar em conta os estilos de instrução e sempre lembrar que a música deve ser ensinada musicalmente.

**Saberes e habilidades psicológicas:** O professor deve saber motivar os alunos, ser disposto, ser paciente, autoavaliar-se, reconhecer os próprios limites, saber lidar com pessoas, ser humilde e não vaidoso.

<sup>27</sup> O conceito de “saberes disciplinares” de Araújo (2005), foi fundamentado em: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

[...] porque você também tem que estudar um pouco da psicologia.. o modo de lidar com as pessoas... Um conhecimento fundamental pra que você possa também estar passando aquela confiança pra aquela pessoa... Pra você também estar mantendo aquele aluno interessado na aula [...] (PA4, Lucas, CE, p.36).

[...] é muita paciência... Porque... tem muitos alunos que nós temos que ter uma dosagem a mais de paciência...[...] (PB4, Rita, CE, p.103).

[...] assim... eu sei... eu sou limitada...[...] (PAB1, Andressa, CE, p.74).

[...] e respeitar o tempo do aluno... Respeitar o tempo daquela pessoa... Isso é uma sensibilidade que o professor vai ter neh... Porque essa interação do aluno com o professor... Você vai conhecer o limite ou não dele... E você vai respeitar o limite dele [...] “aqui ele consegue”... “aqui vou ter que esperar ele desenvolver mais um pouco pra ele seguir” neh... [...] (PB4, Rita, CE, p.102).

Esses saberes remetem à interatividade do trabalho docente, realizado “com humanos, sobre humanos e para humanos”. (TARDIF; LESSARD, 2013). Para Jorgensen (2008), os princípios filosóficos de disposição e caráter; da paciência; do equilíbrio; de reconhecer os próprios limites e respeitar o limite dos alunos; de humildade; de saber lidar com pessoas, que são o centro das ações docentes, demonstram respeito pelas pessoas nas inter-relações humanas no ensino de música.

**Saberes sociais de interação com as pessoas:** O professor deve ser cordial com os alunos, humano, conquistar a confiança deles, saber comunicar-se, colaborar com os colegas. A amizade com alunos e colegas é percebida de maneira diferente entre os professores, enquanto uns concordam e acham que é positivo, outros entendem que não se deve misturar amizade com trabalho e com os alunos.

[...] Saber também como lidar com os alunos... Como agir... Porque... na minha época... os professores eram muito duros [...] (PA4, Lucas, CE, p.39).

[...] então, existe isso também... Pra você se desenvolver bem na sala de piano tem que ter essa interação com seu aluno neh...[...] (PB4, Rita, CE, p.103).

[...] é uma busca por aprender a lidar com ser humano... A música... ela trabalha tanto com a psique da pessoa e com a vida e... [...] ser professora de piano está sendo... uma vida mesmo... Um novo estilo de vida...[...] (PA3, Kátia, CE, p.31).

[...] primeiro eu preciso amar o que eu faço... Porque se eu não gostar de dar aula, o aluno pode ser bom ou ruim que vai ser a mesma coisa... Então, eu tenho que ter prazer naquilo que eu faço pra poder passar isso pro meu aluno neh... Eu não estou ali só pra ganhar o meu dinheiro... Eu estou ali pra ensinar o meu aluno que é um ser humano... [...] (PAB1, Andressa, CE, p.77).

Os dois últimos conjuntos de pensamentos sobre saberes e habilidades dos professores de piano remetem à perspectiva do trabalho docente interativo entre seres humanos (TARDIF; LESSARD, 2013). Essa perspectiva do trabalho docente considera a

afetividade e subjetividade nas inter-relações entre professor e aluno. Essas relações pressupõe a heterogeneidade dos alunos, a característica ativa e livre na resposta do aluno na ação pedagógica, as relações multidimensionais entre professor e aluno (TARDIF; LESSARD, 2013). O respeito ao outro é um princípio fundamental na prática docente de música (JORGENSEN, 2008).

Ao relatar os seus pensamentos sobre saberes e habilidades, os professores relatam algumas fontes onde esses seus saberes foram desenvolvidos. Por exemplo, os saberes musicais foram adquiridos no próprio estudo de música, quer seja em escolas, universidades, aulas particulares ou mesmo de forma autodirigida. Os saberes pedagógicos, por sua vez, foram desenvolvidos de maneira diversa, alguns professores cursaram ou estão cursando Licenciatura ou Pedagogia. Contudo, a principal fonte de desenvolvimento desses saberes é no convívio com os seus próprios professores ou com os colegas. Essa mesma fonte se aplica aos outros dois conjuntos de pensamentos, os saberes psicológicos e os sociais. Esses saberes assemelham-se aos “saberes experienciais” apresentados por Araújo (2005) que são saberes desenvolvidos na própria experiência docente. Desta forma, os pensamentos dos professores apresentam significações sobre os saberes e habilidades para o trabalho docente, construídas nas interações sociais, relatando em suas falas o que o professor deve saber para ser professor (MOSCOVICI, 2012). Portanto, é possível inferir que são representações sociais sobre os saberes e habilidades necessários para o trabalho docente no piano.

#### **4.2.5. Ideias e Concepções sobre o estudo de piano, sobre os alunos e sobre as aulas.**

As concepções dos professores sobre o estudo do piano e sobre os alunos são bases que orientam a organização e ministração de suas aulas. Portanto, por considerar as três categorias de concepções como partes integrantes da sistematização e organização das tarefas do professor, conforme afirmam Tardif e Lessard (2013), elas serão apresentadas como elementos interligados do trabalho docente no piano.

##### **4.2.5.1. O estudo de piano**

Os professores entrevistados falaram sobre o seu entendimento sobre o estudo do piano. O quadro 14 mostra as referências de análise dessa temática.

Na concepção dos professores o estudo do piano exige dedicação, disciplina e estudo para aprender.

[...] a gente se dedica muito tempo... a isso neh... [muito] estudo e tudo mais... não sei quantas horas diárias e tal... pra fazer o concerto de formatura... e cumpre aquele programa e tal... [...] então é muito tempo de estudo... [...] (PA2, André, CE, p.17).

[...] faço o aluno ser mais independente possível... estudou a semana toda... se ele vai estudar?... Depende do quanto ele está incentivado... por isso eu incentivo muito... “estudou...? estudou... ótimo”... vai ser uma aula ótima...[...] (PA6, Paulo, CE, p.68).

É um estudo progressivo, que desenvolve habilidades e domínio técnico e depende do esforço do aluno.

[...] na verdade o que eu mais valorizo é o rendimento do aluno neh... o esforço que ele fez pra conseguir determinada música neh, conseguir [tocar] determinada peça neh... [...] (PB1, Mônica, CE, p.85, grifo do autor).

[...] o bom de você lecionar é que no final do ano... Você pega um aluno no início do ano sem nada e no final do ano ele já consegue [tocar] neh... [ele] arruma... quer dizer... organiza o que está numa partitura e passar isso pro piano... É muito gratificante. (PB1, Mônica, CE, p.83, grifo do autor).

É estudo de música e promove um conhecimento musical sólido e forte.

[...] com tanto que estude música, principalmente piano... pra mim é o que interessa... eu acho que o piano é um excelente instrumento... Não só de começo mas de formação forte de música, sabe!... Porque... ele pega as duas mãos, você tem pedalização, ali você tem melodia, harmonia, ritmo, e você tem que fazer tudo sozinho neh... Não tem uma bateria que te ajuda [...] (PB1, Mônica, CE, p.84-85).

Essas ideias e concepções sobre o estudo do piano remetem aos princípios de centralidade do fazer musical no ensino de música. Para Jorgensen (2008) o aprendizado musical se solidifica com o fazer musical. A prática musical é o processo pelo qual o aluno adquire uma gama de competências e habilidades para executar um instrumento e desenvolve o pensamento musical.

**Quadro 14 - Quadro de análise das ideias e concepções sobre o estudo de piano**

	<b>Ideias e Concepções</b>	<b>Referência</b>	<b>Incidência</b>
<b>O Estudo do Piano</b>	Requer estudo e dedicação	TODOS	15
	É um estudo progressivo	TODOS	15
	É um estudo exigente	PA1, PA2, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4	12
	Requer disciplina	PA2, PA6, PB4, PC3, PC4	05
	O Rendimento vem pelo esforço e dedicação	PA6, PB1, PC2, PC3	04
	É estudo de música	PA5, PB1, PB4, PC2, PC3, PC4	06
	Dá uma base musical sólida/ Ensino forte de música	PB1, PB2, PC4	03
	Desenvolve Habilidades	PA1, PA5, PA6, PAB1, PB1, PC4	06
	Estudo de Técnica	TODOS	15
	Interpretação	PA1, PA4, PB1, PB4, PC1, PC3	06
	Postura	PA4, PA5, PA6	03
	Estudo diferenciado para leigos ou profissionais	PA1, PA4, PA5, PA6, PB4	05
	Pode ser um massacre	PA4, PA5, PAB1	03
Dá status	PA6, PC2	02	

Fonte: Dados da pesquisa

Outra concepção sobre o estudo de piano que emergiu das falas dos professores é a perspectiva de ensino diferenciado para leigos e para alunos que queiram ser profissionais. No estudo profissionalizante são exigidos postura, técnica e interpretação.

[...] na prática de piano... [...] a técnica também [é importante]... Porque tem que ter técnica... O dedilhado... Seguir o dedilhado... Poxa! Olha... [...] isso é o mais importante... Porque diante de uma apresentação... Como se diz.... Pra leigos... você vai tocar... [e] todo mundo vai achar lindo... mas quando você sentar na frente de uma prova, com os juris... com certeza você não vai estar fazendo primeira parte... E bom... [...] o músico tem que ser completo... é como eu disse... teoria, postura, interpretação, dedilhado... tudo envolve... até a maneira de chegar e sentar no piano... (PA4, Lucas, CE, p.34-35, grifo do autor).

E ainda outra concepção revela o estudo de piano como um estudo extremamente exigente. Alguns professores consideram a exigência extrema necessária no estudo do instrumento

[...] naquela época a gente se dedicava muito neh... O pianista... ele tinha que ter uma técnica... ele tinha que ter um....[esforço] neh... muito nos dedos neh... pra se formar neh... Hoje em dia... nós exigimos... mas não da mesma maneira neh... Eu acho que se hoje a gente exigisse da mesma maneira... Não seria um resultado assim.. [igual] [...] (PB4, Rita, CE p.98, grifo do autor).

Entretanto, outros professores a consideram um massacre ao aluno ou até um crime contra a educação musical e do aprendizado do aluno.

[...] Porque o piano é um instrumento que se você não tiver cuidado, ele massacra o aluno... Porque ele não tem muita coisa... É o piano... e o professor e o aluno neh... [...] Se você trabalha só com aquela partitura e você vê que seu aluno não está conseguindo fazer aquilo... vamos mudar o jeito! (PAB1, Andressa, CE, p.78).

[...] e até um crime com o aluno neh... porque tem muitas crianças que desistem... muitas pessoas adultas que desistem [...] (PAB1, Andressa, CE, p.77).

A concepção de ensino diferenciado para leigos e profissionais, bem como a concepção de exigência extrema no estudo do piano, demonstram uma prática de ensino centrado nas exigências técnicas e que muitas vezes descuida do trato humanizado com o aprendiz. A partir dessa observação é importante destacar, conforme apresenta Jorgensen (2008) que se, por um lado o conhecimento musical específico e técnico é importante para “o fazer musical”, por outro lado, esses elementos não devem se sobrepor aos princípios de valorização da integridade humana (JORGENSEN, 2008).

Ainda, entre as ideias e concepções sobre o estudo de piano, alguns professores revelam a ideia de *status* social no estudo do instrumento. É o que se pode perceber na fala do professor Paulo (PA6) quando este relata as palavras de incentivo de seu tio para que estude piano.

[...] meu tio tinha me dito uma coisa que eu guardei... assim... Ele falou "oh... se você quiser ficar 'coirão' mesmo... faz piano"... Aí ele falou pra eu não fazer teclado... Falou pra eu fazer piano... Fiquei com isso na cabeça neh... e eu falei "é... vou fazer piano... eu quero ficar 'coirão'"... Pensei com essas palavras que ele falou neh... [...] (PA6, Paulo, CE, p.59).

E nas palavras do professor José (PC2) que relata o entusiasmo do pai em divulgar para os amigos que ele tocava piano.

[...] aí eu comecei a tocar Asa Banca... Aí meu pai olhou assim "caramba... ele tem dom pra coisa neh"... aí pronto... [...] o meu pai chamava as pessoas pra ver eu tocar neh... então eu tocava... todo mundo achava legal... [...] (PC2, José, CE, p.115).

Esses pensamentos mostram a representação do meio social na valorização do estudo do instrumento trazendo uma posição de *status social* para o pianista. A representação social de *status* no estudo do piano remete aos princípios de "bom, belo e verdadeiro" que são valores construídos cultural e socialmente, conforme apresentou Jorgensen (2008). O pensamento do meio social em que "estudar piano é lindo" ou "se você estudar piano será um excelente músico" é a representação do "senso comum" (MOSCOVICI, 2012) do meio social que envolve esses professores. Essa representação foi assimilada pelos professores em interação com esse meio que envolvia o seu aprendizado musical e contribuiu na construção de sua identidade como músicos. Desta forma, eles se tornam potencialmente propagadores dessas representações na inter-relação com seus alunos.

Na observação das ideias e concepções dos professores sobre o estudo do piano pode-se perceber a ênfase de alguns no aprendizado musical de um modo mais amplo, outros, entretanto, valorizam mais a técnica pianística. Alguns enfatizam a aquisição de conhecimento, e outros valorizam a pessoa que está buscando o aprendizado. Essas ênfases fazem lembrar os princípios fundamentais para a docência em música apontados por Jorgensen (2008). A autora enfatiza a centralidade do ensino na pessoa, como valorização da "humanidade comum", em que o professor age com integridade e respeito com a pessoa do aluno e por outro lado, a centralidade da música como conteúdo de ensino. E assim, o ensino de música deve ser guiado pelos princípios do equilíbrio e discernimento, considerando os alunos a razão para a instrução musical.

#### **4.2.5.2. Os Alunos**

Nas ideias e concepções dos professores os alunos são indivíduos com perfis e objetivos diferentes entre si. Os professores falam dos alunos em três perspectivas: o que observam em seus alunos; o que esperam dos seus alunos; e como interagem com os seus alunos. O quadro 15 mostra as referências de análise sobre o que os professores dizem sobre os alunos.

**Quadro 15 - Quadro de análise das ideias e concepções sobre os alunos**

	Ideias e Concepções	Referências	Incidência
<b>Os alunos</b>	Tem diversos Perfis Crianças, Adultos e Idosos	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PB4, PC2, PC3	13
	Com limitações/ necessidades especiais	PA3, PAB1	02
	Alunos com perfil religioso / de igrejas	PA1, PA3, PB1, PB3, PC1, PC3, PC4	07
	Que buscam lazer	PA5, PA6, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC3	08
	Sobre a Conclusão de curso	PA5, PA6, PAB1, PB4, PC1	05
	Individualidade do aluno	PA1, PA2, PA3, PA5, PAB1, PB1, PB4, PC1, PC3, PC4	10
	Que tem Facilidade / Talentosos	PA6, PA5, PB4, PC1, PC3	05
	Que são determinados e comprometidos	PA1, PA2, PA4, PA6, PB4, PC1, PC2, PC3	07
	Interessado e disposto	PA4, PA5, PA6, PC3, PC4	05
	Alunos Díficeis	PA1, PA2, PC3	03

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo os professores os alunos podem ser adultos, crianças ou idosos.

[...] então, como eu vou ensinar um idoso da mesma forma que eu ensino uma criança?...[...] cada um tem a sua particularidade, assim com o idoso e com a criança... [...] o idoso não tem a mesma habilidade que a criança tem... então, como é que eu vou desenvolver... com o idoso... [...] (PAB1, Andressa, CE, p.75).

Também foram mencionados alunos portadores de necessidades especiais que buscam desenvolver habilidades.

[...] tive alunos com problemas de audição, já tive alunos com DEPAC, tenho alunos que são disléxicos, tenho alunos que tem Síndrome de Down, que são Aspeger... então assim.... cada um tem a sua particularidade [...] (PAB1, Andressa, CE, p.75).

Os alunos buscam o ensino de piano por motivos variados. Conforme os professores, um grande percentual dos alunos não almeja concluir um curso técnico e buscam apenas por lazer e tem como objetivo aprender tocar as suas músicas favoritas.

[...] muitas pessoas [...] pesam que todo mundo que mexe com música tem que se formar... E na verdade noventa por cento talvez... Esse percentual eu não sei... Talvez seja até mais... das pessoas não querem nem saber disso... Elas querem pegar seu instrumento na roda de amigos, colocar os acordes e cantar [...] a maioria... Estou te falando por experiência... [...] (PC1, Felipe, p.107).

[...] Hoje em dia é mais lazer... Na minha época tinha que estudar tudo... Hoje em dia se você der aquele tanto de livro, o aluno foge [...] (PB3, Ana Maria, CE, p.94).

Muitos são membros de igreja que buscam conhecimento para tocar em suas comunidades de fé.

[...] hoje pra você ter ideia, muitos dos nossos alunos são de igrejas... então aí é que é mais harmonia mesmo neh... a igreja trabalha muito com a



harmonia... então assim... tudo é a partir do aluno...[...] (PC1, Felipe, CE, p.108).

Os professores mostraram ter consciência da heterogeneidade dos alunos. Dez professores dizem valorizar a individualidade de cada aluno e integrar seus objetivos na ministração das aulas.

Um princípio fundamental da docência em música, segundo Jorgensen (2008) é a autorreflexão do professor, que analisa como as suas motivações e interesses pessoais e profissionais consideram as necessidades e interesses dos alunos em suas decisões e objetivos pedagógicos. Para Tardif e Lessard (2013) o trabalho docente interativo deve valorizar esse princípio, uma vez que é um trabalho com os alunos, sobre os alunos e para os alunos. O trabalho docente interativo é também um trabalho emocional, que envolve equidade no tratamento com os alunos, apesar das diferenças individuais, sociais e culturais de cada um.

Por outro lado, na interação pedagógica os professores esperam que os alunos sejam interessados, dispostos, determinados e comprometidos com os estudos.

[...] os compromissados com a música... Então, o que que acontece... Eu passo a lição... Você tem que estudar isso aqui neh... e tal... e eles estudam...[...] (PA2, André, CE, p.21).

[...] e eu gosto daquele aluno que quer estudar... [...] (PA6, Paulo, CE, p.54).

Os professores entendem que alguns alunos têm facilidade de aprendizagem, mas outros têm dificuldades e limitações.

[...] porque tem horas que dá um pouco de trabalho mesmo... você pega algumas pessoas que são mais [dedicadas]... que querem mesmo... outras nem tanto...[...] (PC3, Pedro, CE, p.130, grifo do autor).

O aluno talentoso está presente nos pensamentos dos professores.

[...] aí você vê o empenho... Você vê a musicalidade... A facilidade da pessoa... Quando você vê que a pessoa tem essa facilidade... Poxa! Ele tem o dom neh... Aí você vê o dom... o interesse... e o amor que ela vai criando pela música... Pronto!... Uniu essas três coisas... [...] quando une essas três coisas... [...] aí... realmente você descobre uma pessoa bem difícil de achar... que é.. é músico mesmo... esse vale a pena investir... [...] esse pessoal que eu gosto de achar... (PA6, Paulo, CE, p.57).

Os alunos difíceis tornam a ação docente muito pesada.

[...] você precisa ver resultados neh... e aí... é aonde tem aquele aluno que vem... Que mostra um certo interesse... mas que a aula é uma tortura... Porque ele não consegue deslanchar, sabe... Não sai... mas você tem que dar aula... E outro já... é bem satisfatório... Esse tipo de coisa sempre acontece... É muito relativo neh... Cada um é cada um... [...] (PA2, André, CE, p.22).

As ideias e concepções dos professores sobre os alunos fazem parte de suas representações sociais (MOSCOVICI, 2012). Segundo Tardif e Lessard (2013) a interação dos professores com os alunos será guiada pelas representações que ele tem sobre os estudantes. Para eles a atuação docente é interativa, justamente pelas características subjetivas do ser humano, que é o “objeto” do trabalho docente. Neste sentido, Jorgensen (2008) lembra que o professor deve guiar sua interação com os alunos, valorizando a dignidade humana e respeitando a diversidade entre eles.

#### 4.2.5.3. As aulas

A descrição dos professores sobre o desenvolvimento das aulas tem base em suas ideias e concepções sobre o estudo do piano e sobre os alunos. O quadro 16 registra as referências de análise sobre o que os professores falam as aulas.

**Quadro 16 - Quadro de análise das ideias e concepções sobre as aulas**

	<b>Ideias e Concepções</b>	<b>Referência</b>	<b>Incidência</b>
<b>As Aulas</b>	Aulas Práticas e teóricas	TODOS	15
	Promover desenvolvimento Técnico	PA1, PA3, PA4, PA5, PA6, PB2, PB4, PC1, PC2, PC4	10
	Ser Didática/ promover compreensão	PA1, PAB1, PC1, PC3	04
	Aula para Crianças	PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PB4, PC3, PC4	12
	Aula para Adultos	PA1, PA3, PA6, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC2	08
	Musicalização/ Iniciação Musical	PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PC3	07
	Atividades lúdicas / Brincar	PA3, PA4, PA5, PAB1, PB2	05
	Aulas dinâmicas	PA3, PA4, PA5, PAB1, PB2	05
	Educação musical	PA3, PAB1, PB2, PB4	04
	Aulas Individuais	PA6, PC1	02
	Ensino por partitura	TODOS	15
	Ênfase na Leitura	PA1, PA6, PAB1, PB3, PB4, PC3, PC4	07
	Ensino por cifras / Acordes	PA1, PA2, PAB1, PC1, PC2, PC3, PC4	07
	Tirar de Ouvido	PA1, PB2, PB4, PC3	04
	Estudo por repetição	PA3, PAB1, PB3, PC1	04
	Apreciação musical	PA1, PA5, PA6	03
	Seguem Programas e Métodos	TODOS	15
	Materiais e Repertório	TODOS	15
	Renovação dos Métodos	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PAB1, PB2, PC3, PC4	09
	Uso das mídias	PA1, PA2, PA4, PA6, PAB1, PB2, PA3, PC1, PC2, PC4	10

Fonte: Dados da pesquisa

As aulas são realizadas de maneira prática e teórica. Parte da aula é destinada ao desenvolvimento técnico do aluno.

[...] dois fatores que precisam caminhar juntos... e um depende do outro... é a questão da teoria neh... [...] e paralelo o curso prático [...] (PC4, Marcos, CE, p.139).

[...] então a gente tenta... introduzir a música mesmo... Desde os princípios... O que que é isso... O que que é aquilo... pra pessoa entender o que é a música neh... E aplicar o gosto do aluno... nessa dinâmica... nessa didática toda... [...] (PC3, Pedro, CE, p.127).

[...] eu aviso pra eles “oh, você tem que ter essa técnica aqui... pra você tocar a próxima” [...] (PA3, Kátia, CE, p.27).

[...] eu penso assim... que pra formação técnica mesmo... eu tenho a necessidade de passar por todo esse programa... tem a necessidade... [para] aqueles que tem essa vontade mesmo de conclusão de curso neh... que chegar nesse final de curso... que passe por todo esse programa mesmo, pré-definido..[...] (PB4, Rita, CE, p.102, grifo do autor).

A ideia de que as aulas devem ser práticas e teóricas remete a um princípio fundamental para a aprendizagem musical na concepção de Jorgensen (2008). Segundo ela, a explicação verbal tem o seu valor para a compreensão musical dos alunos, mas é na prática que o conhecimento musical é desenvolvido e assimilado. É na prática musical que o aluno vai gradualmente entendendo o que está fazendo.

Entretanto, alguns professores comentam que as aulas devem ser didáticas a fim de promover a compreensão do aluno. Os métodos, formas e repertório serão escolhidos a partir dos programas da escola e mediados pelas ideias e concepções sobre o estudo e os fins do ensino de piano, por isso tendem a ser flexíveis.

[...] e a gente vai traçando ali de acordo com o objetivo do aluno... [...] (PC1 Felipe, CE, p.107).

[...] eu não gosto de ter um programa fechado... que eu dou pra todos os meus alunos... cada aluno é tratado individualmente... de acordo com as suas necessidades neh... [...] (PA5, Mateus, CE, p.43).

Segundo Tardif e Lessard (2013), a interação do professor com os alunos, será orientada pelas representações que eles têm sobre seus alunos. Dessa forma a aula tende a ser também flexível, integrando elementos novos na dinâmica pedagógica.

Da mesma forma, pode-se perceber que os professores concebem aulas diferentes para crianças e adultos.

[...] esse aqui é o de adulto... tem o infantil neh... esse é de adulto iniciante... é porque tem crianças [também]... (PA3, Kátia, CE, p.28, grifo do autor).

[...] [para as crianças] a gente procura identificar as notas... Identificar elas várias vezes no piano... pra eles saberem que não existe uma nota só... que a nota não é fixa num ponto só, que ela tem vários lugares que ela pode ser tocada... e que tem o som aproximado [...] do grave e do agudo, pra poder já, eles desenvolverem a musicalidade [...] (PB2, Sabrina, CE, p.90-91, grifo do autor).

[...] Por exemplo, eu ando muito dentro da sala pra marcar esse tempo... essa pulsação neh... Então, pra que quando ele chegar lá no instrumento

“ah, a professora já contou 1, 2, 3, 4”... Então, eles aprendem a música brincando... [...]. (PAB1, Andressa, CE, p.78).

Atividades lúdicas e brincadeiras são enfatizadas nas aulas para crianças, principalmente pelos professores com perspectiva de iniciação musical e “musicalização” infantil.

[...] eu gosto de estar sempre brincando com eles, pra não fica uma coisa muito cansativa, muito monótona neh... [...] (PB2, Sabrina, CE, p.90).

[...] então às vezes, eu paro a minha aula de piano pra sentar no chão com o aluno... pra que ele perceba aquilo que ele está fazendo... Então eu trabalho com massa, trabalho com coco, com instrumentos neh... de percussão, a gente confecciona esses instrumentos pra eles terem habilidade na mão... e as vezes a gente tá até lixando um coco e cantando uma música no mesmo ritmo e a gente escuta o barulho da lixa no coco ritmando aquilo ali... então tem N formas de você passar pro aluno sem precisar massacrar... [...] o aluno [...] (PAB1, Andressa, CE, p.78).

[...] o lúdico é algo que sai daquela seriedade neh... de estar dentro ali... de fazer exercícios... ficar sentado “fica na postura... conserta a mão...” neh... criança não se adapta muito bem a essas coisas... então... o lúdico que eu digo... é uma coisa mais descontraída... uma brincadeira... uma abordagem um pouco mais tranquila... então, por exemplo... [...] de algum método infantil... geralmente tem desenhos... ou quando não tem... eu peço pra criança desenhar... então assim... [...] vamos colorir... eu sempre tenho lápis de cor na mochila neh... e aí... a criança vai desenhar, vai desenhar aonde... no chão... jogo a partitura no chão... lápis no chão... vamos sentar no chão e desenhar... eles adoram... porque sai daquela coisa de ficar sentado na cadeira no piano... e quando voltam pra tocar... voltam com um brilho... digamos assim... maior neh... [...] (PA5, Mateus, CE, p.46-47).

As variações metodológicas e de repertório serão orientadas de acordo com o perfil de cada aluno ou da convicção metodológica do professor. O ensino por partitura é enfatizado pelos professores de piano erudito.

[...] [deixo eles] fazer alguma coisa em cima das músicas... que estão só na partitura, mas... se ele consegue melhorar aquilo ali, se é que a gente pode dizer melhorar, mas... se ele consegue criar em cima de algumas, deixo a vontade pra isso, principalmente os que tem mais facilidade pra tirar música de ouvido... Quem não tem, procuro ler as partituras junto com eles na aula, pra que não vá dúvidas pra casa e insisto pra que ele estude todos os dias um pouco, mesmo que seja pouco tempo mas que se dedique [...] (PB1, Mônica, CE, p.84, grifo do autor).

E a leitura de cifras é a ênfase dos professores de piano popular.

[...] é o seguinte... cada acorde... na verdade quando a gente vai ensinar... a melodia qualquer pessoa vai pegar... mas quando vai passar acordes... que a gente fala assim... [...] ‘qual a formação do acorde de dó maior’... [...] eu coloco da forma... que a gente fala forma aberta quase que pianística neh... não ‘do mi sol’ e sim ‘dó sol mi’... já de uma forma aberta... ele pega um... tipo um padrão... com a mão aberta dele... [...] fazendo assim... eles tocam... com um acorde bem cheio... (PC2, José, CE, p.119).

A ênfase no desenvolvimento da leitura musical é um fundamento importante para todos os professores. Mesmo os que incentivam o desenvolvimento da percepção auditiva,

não abrem mão da leitura. Esse fundamento é acentuado por alguns professores para o desenvolvimento da habilidade de leitura a primeira vista e da correpetição.

[...] eu incentivo... eu foco na leitura... e faço o aluno ser mais independente possível... [...] (PA6, Paulo, CE, p.69).

[...] mas o que me encanta de verdade no instrumento graças aos meus professores [...] com certeza é a correpetição... neh... de você olhar assim... a partitura que você nunca viu na sua vida e você chegar e tocar ela de primeira vista... eu acho isso fascinante... eu acho isso aí o dever de todo pianista... [...] (PA1, Luciano, CE, p.4).

[...] porque a [música] clássica ela... [...] é o chão... porque se você utilizar só o seu ouvido neh... [...] você consegue sim... você chega até um nível... [...] [mas] você não consegue chegar aos 100%... E a clássica te dá o 100%... [...] eu pego a partitura que existe... [...] e consigo decifrá-la... eu consigo no 100%... isso aliado ao seu ouvido... [...] (PB4, Rita, CE, p.101, grifo do autor).

Alguns professores acentuam o estudo por repetição como forma de alcançar resultados. Entretanto, não é unânime entre os professores, e alguns professores condenam a excessiva repetição, considerando-a cansativa e desgastante para os alunos.

[...] Por exemplo... eu não concordo muito com 'ah, você vai estudar trinta vezes essa música'... 'ah, você vai estudar mais duas porque não tocou muito bem'... eu não concordo com isso... porque o aluno ele cansa neh... [...] (PAB1, Andressa, CE, p.81).

Os programas e métodos usados nas aulas são determinados por cada escola. Esses programas são seguidos pelos professores, com certa flexibilidade. Alguns professores são favoráveis à renovação dos métodos tradicionais de iniciação e de estudo do piano.

[...] pra prática de piano... Eu gosto de tá usando outras coisas... entendeu... [...] antigamente lá dando aula... a gente usava Leila Fletcher... Meu Piano é Divertido... entendeu... aí agora com essa evolução da música e dos tempos também... então inventando novos métodos... e aí a gente também tá caminhando junto... (PA4, Lucas, CE, p.38).

Entretanto não há unanimidade nessa ideia. Há os defensores dos métodos e formas antigas de ensinar.

[...] a gente como passou por isso... [...] quando a gente começou a estudar... o que acontece... tem alguns métodos aqui... que o pessoal traz hoje... [...] que eu desaprovo completamente neh... que é uns metodozinhos que vem com CD... com orquestra de fundo e tudo mais... coisa que a gente não passou... Então... todos esses métodos que a gente passou aí... quando estava no começo... funcionaram até hoje... [...] e o pessoal lança uma novidade... vem querer inovar, sabe... Então, eu desaprovo completamente... (PA2, André, CE, p.23).

Por outro lado, outros professores fazem uso de mídias eletrônicas e incentivam os alunos em frequentar shows e apresentações musicais como forma de desenvolver e ampliar o conhecimento musical por meios da apreciação musical.

[...] eu incentivo muito... [...] eu criei até um canal no youtube... só com vídeos de compositores... [...] eu criei um canal... com todos esse vídeos... aí eu criei um canal no facebook... no WhatsApp... Adiciono os meus alunos... e boto pra eles assistirem... porque eu sei que isso funcionou comigo... e vai funcionar com eles... [...] eu criei esses grupo de apreciação musical... porque eu acho que é a partir da apreciação que o aluno vai ter o interesse... então eu boto música lá para eles escutarem... conhecerem o compositor...[...] (PA6, Paulo, CE. P.68).

O repertório utilizado geralmente segue o programa das escolas. Entretanto os professores procuram associar e incluir o interesse dos alunos. As escolas EA e EB seguem um programa conservatorial, entretanto, a segunda mostra-se mais aberta ao repertório que agrada o aluno. Apesar da escola EA não se fechar ao interesse dos alunos, ela tem uma ênfase mais conservadora e foco na formação de pianistas profissionais. A escola EC, por sua vez, não exclui o programa clássico de formação de pianistas, apresentado em material próprio, entretanto dá muito mais ênfase na música popular. Tanto as escolas EB e EC destacam a presença de alunos que vem das igrejas e que buscam um repertório próprio para aquele contexto.

#### **4.3. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E SUAS TRAJETÓRIAS E SEUS CONTEXTOS DE ATUAÇÃO DOCENTE**

Neste tópico busco observar a construção das representações sociais dos professores em sua trajetória e relaciona-las com os contextos de atuação docente. As representações sociais dos professores são constituídas pela integração de suas imagens, princípios, valores, ideias, concepções e pensamentos sobre a docência. Na apresentação dessas representações, no tópico anterior, pôde-se perceber certa diversidade entre as representações sociais dos professores. Essa diversidade pode estar associada às trajetórias individuais e coletivas, vivenciadas por eles na aprendizagem musical e na iniciação docente em contextos diferentes entre si.

Diversas formas e contextos de aprendizagem de piano foram descritas pelos professores. Algumas fontes de aquisição dos saberes e habilidades para a docência no piano citados por eles já foram comentados anteriormente, no subtópico 4.2.4. Entre os espaços de aprendizagem relatados pelos professores estão as escolas de música, as igrejas, os professores particulares, o curso superior e a aprendizagem autodirigida. As formas de iniciação musical citadas pelos professores incluem a leitura de partitura, a leitura e estudo por cifras e tirar a música de ouvido. O quadro 17 registra as referências dos professores sobre os seus contextos de iniciação musical e aprendizagem musical.

**Quadro 17 - Quadro de análise dos contextos de iniciação e aprendizagem musical**

	<b>Contexto</b>	<b>Referência</b>	<b>Incidência</b>
<b>Iniciação Musical - Aprendizagem</b>	Iniciação na infância	Todos (exceto PC1)	14
	Iniciação na vida adulta	PC1	01
	Ingressou em escola de música	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB2, PB4, PC2, PC3, PC4	14
	Iniciação autodidata	PA4, PA6, PC1, PC2, PC3, PC4	06
	Teve professor particular	PA1, PA2, PA3, PAB1, PC1	05
	Iniciação na Igreja	PA1, PC1, PC3, PC4	04
	Iniciação por leitura de partitura	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PB4, PC1	12
	Tocando por cifras	PA6, PC1, PC2, PC3, PC4	05
	Tirando de ouvido	PA6, PC2, PC3	05
	Ingressou na escola em que trabalha	PA1, PA3, PAB1, PB2, PA6	05
	Iniciação em escola regular particular	PAB1	01

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro 17 pode-se observar que alguns professores estão enquadrados em mais de uma categoria analítica. Isto se dá pela sequência de sua trajetória de aprendizagem, como por exemplo, o professor Paulo (PA6) que iniciou sua aprendizagem de forma autodirigida e pouco tempo depois ingressou em uma escola de música, sendo esta a própria escola em que trabalha atualmente. Outro exemplo é a professora Andressa (PAB1) que iniciou a aprendizagem em escola regular e posteriormente ingressou em escola de música, que vem a ser uma das escolas onde ela trabalha atualmente e onde continua estudando piano.

A relevância em registrar os contextos de iniciação musical dos professores se justifica no fato de que suas representações sociais sobre a docência começaram a ser construídas em seu imaginário ainda no período de seu aprendizado musical, em suas experiências como alunos. (MOSCOVICI, 2012; JORGENSEN, 2008; TRADIF; LESSARD, 2013). Pode-se observar a influência do contexto social e de aprendizagem nas palavras do professor Luciano (PA1) quando afirma

[...] na verdade... eu tinha tanta vontade de aprender piano... em função da igreja... porque assim... na nossa igreja, eu cresci no meio muito musical neh... com coral... com conjuntos... grupos e tal... muitos compositores neh... Então, a música na minha igreja sempre foi muito envolvente neh... e eu queria fazer parte daquele bolo... eu não queria só cantar... [...] eu queria ser músico neh... [...] eu queria simplesmente trabalhar isso com a minha igreja... Eu tive aula com dois professores... [...] tive aulas particulares [...] de flauta... depois fui pra piano...[...] (PA1, Luciano, CE, p.04).

Ou ainda na fala do professor Felipe (PC1)

[...] tudo começou na igreja neh... [...] e aí eu me apaixonei de cara pela música... também onde eu nasci é um lugar de muita música... onde eu fui criado é um lugar de muita música... eu sou de Salvador... então já era meio

que envolvido na música... aquela coisa de carnaval... e quando eu fui pra igreja isso era muito forte... então a música me arrebatou... e eu comecei a estudar sozinho... nessa época não tinha internet nem nada... então era só as revista mesmo... [...] então... depois disso eu passei a estudar piano neh... depois de um tempo, já morando aqui em Brasília... eu passei a estudar piano com aulas particulares... eu fiz pouco tempo neh... menos de um ano estudando piano particular mas... nunca deixei de estudar [sozinho] neh... (PC1, Felipe, CE, p.105-106).

Nesses depoimentos pode-se observar, por exemplo, de onde vem o princípio de crença pessoal do professor Luciano (PA1) que enfatiza a correpetição como essencial para o estudante de piano. E de igual modo pode-se perceber como o professor Felipe assimilou a tendência de ensino da música popular. Segundo, Jorgensen (2008) o professor começa a se tornar professor enquanto ainda é aluno, observando a atuação de seu professor e formulando em sua mente pensamentos e imagens de como é ser um professor.

Da mesma forma as interações sociais são campos férteis na construção das representações sociais sobre a docência (MOSCOVICI, 2012). Os professores relataram experiências e interações com os seus professores, com os seus familiares, amigos, colegas e com o meio social na região em que moraram e na igreja em que congregam, além da influência das mídias e veículos de comunicação de massa. O quadro 18 registra as referências dos professores sobre esse tema.

**Quadro 18 - Quadro de análise das influências na vida musical**

	<b>Contexto</b>	<b>Referência</b>	<b>Incidência</b>
<b>Influências</b>	Influência dos professores	TODOS	
	Origem / vem de outra região do país	PA2, PA4, PA5, PB1, PB4, PC1, PC2, PC3	08
	Influência da Família	PA1, PA2, PA4, PA6, PB3, PB4, PC2, PC3	08
	Influência da Igreja	PA1, PA2, PA3, PB1, PB3, PC1, PC3, PC4	08
	Influência social dos colegas	PA1, PA2, PA3, PA4, PA6, PB1, PB4, PC1	08
	Influência dos amigos	PA4, PA6, PB2, PC1, PC2, PC3, PC4	07
	Influência da Mídia	PA2, PA4, PA6, PAB1, PB2, PC1, PC2	07

Fonte: Dados da pesquisa

Tais experiências interativas são espaços férteis na construção das representações de como é ser um professor (MOSCOVICI, 2012). As ideias e concepções sobre música, sobre o estudo de piano, sobre a docência e sobre as demais representações sociais tem forte influência nessas interações e vivências sociais.

[...] teve um professor meu... [...] eu lembro dele nitidamente.... foi o professor que mais marcou a minha... minha técnica neh... me ajudou bastante... [...] ele acrescentou muita coisa neh... (PA3, Kátia, CE, p.26).



Essa decisão de ser professora foi por essa influência... dela [da minha professora]... uma grande influência neh... uma pessoa cativante... uma pessoa que influenciava muito nas atitudes... [...] uma inspiração [...] (PB4, Rita, CE, p.98).

[...] eu comecei aos nove anos... aprendendo piano e o incentivo do meu pai... a igreja... [...] então... o incentivo era para tocar na igreja... então sempre mexi com piano.... com coral infantil, coral de adultos, e começou daí... (PB3, Ana Maria, CE, p.93).

Essas interações contribuíram para a construção dinâmica das suas representações sociais sobre a docência no piano, sobre suas concepções de “como é e como age” um professor de piano. Tal como afirma Duveen no prefácio da obra de Moscovici

As representações sociais são sempre um produto da interação e comunicação e elas tomam sua forma e configuração específicas a qualquer momento, como uma consequência do equilíbrio específico desses processos e influência social. (DUVEEN *in* MOSCOVICI, 2012 p.21).

Outro dado relevante na construção das representações sociais dos professores sobre a docência está relacionado ao início do seu trabalho docente. O quadro 19 mostra a referência dos professores sobre o local onde iniciaram seu trabalho docente.

**Quadro 19 - Quadro de análise de registro da iniciação docente**

	<b>Iniciação Docente</b>	<b>Referências</b>	<b>Incidência</b>
<b>Onde começou</b>	Experiências anteriores à escola atual	PA2, PA4, PA5, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4	11
	Na escola em que se formou	PA1, PA3, PA6, PB1, PB2, PB3, PB4,	07
	Na escola atual	PA1, PA3, PA6, PB2	04

Fonte: Dados da pesquisa

A análise destes dados mostra que sete professores tiveram sua inserção profissional na escola em que se formaram; dos quais quatro foram iniciados na própria escola onde trabalham atualmente, ou seja, permanecem como professores na mesma escola onde iniciaram o trabalho docente. Entretanto, onze professores tiveram sua primeira experiência docente em outras escolas, anteriores à escola atual. Desta forma, a iniciação docente em escola anterior à escola atual, por exemplo, pode ser um indicador da circulação de representações sociais entre contextos diferentes, permitindo a construção de novas representações. Tal observação pode justificar a diversidade de representações relacionadas nos tópicos anteriores.

Moscovici (2012) afirma que as representações partilhadas, influenciam a nossa mente. Não foram pensadas por nós, mas foram estabelecidas no mundo social que nos antecedeu. Contudo, serão repensadas, recitadas e rerepresentadas por nós. Assim, a dinâmica entre o contexto de inserção no trabalho docente e o contexto atual de atuação docente pode significar a circulação de antigas e novas representações entre os

professores. Segundo Moscovici (2012), a circulação das representações sociais é que tornam possíveis a perpetuação ou transformação das representações sociais do indivíduo ou de um grupo social. Assim, pode-se inferir que a diversidade nas representações sociais não está relacionada apenas com as inter-relações sociais do passado, mas também às do presente. A partir dessas considerações passo a relacionar as características e perfis de cada escola com os seus professores, as suas inserções naquele contexto e as suas representações sociais.

### **A Escola EA e seus professores**

A escola EA tem um perfil conservatorial. Sua principal característica é a ênfase na música erudita e a sua tradição de ensino Contudo, não exclui a música popular e busca atender os interesses do aluno. O princípio de crença pessoal do diretor da escola é formar profissionais na área musical, com ênfase no piano erudito. Os procedimentos, valores e objetivos da EA estão associados à tradição de ensino do piano e da música erudita, conforme relata o professor Luciano (PA1).

[...] aqui na EA nós temos doze níveis de piano neh... você tem o piano do nível um ao nível doze... certo... o que que acontece... [...] você faz do nível um ao nível seis que é o básico neh... que não tem certificação neh... que é a formação assim primária do aluno... [...] é como se fosse o nível fundamental neh... O nível técnico [é como] o ensino médio neh... [...] Quando você chega no piano doze... [...] nesse nível... é... piano sete, oito, nove, dez, onze e doze neh... e o que que acontece... pra receber o diploma [...] [precisa] fazer a apresentação [do concerto final] [...] (PA1, Luciano, CE, p.12, grifo do autor).

Entre os sete professores de piano da escola, seis se identificaram como professores de piano erudito e uma se apresenta como professora de “musicalização” e educação musical. Essas identificações apresentam as suas representações sociais associadas ao ensino do piano em uma perspectiva erudita, com exceção da professora de iniciação musical. A reciprocidade entre as representações sociais dos professores e a representação coletiva da instituição pode estar associada à forma de ingresso dos professores para o quadro docente da escola. O quadro 20 apresenta uma síntese da inserção dos professores de piano na escola.

A constituição do quadro docente aponta para uma formação endógena e pela seleção de currículo. Endógena pela formação interna de seus professores, uma vez que quatro entre os sete professores da escola, estudaram ou estudam na escola. Destes quatro professores, três iniciaram sua atuação docente nessa escola, a saber, Paulo (PA6), Luciano (PA1) e Kátia (PA3). A professora Andressa (PAB1) não precisou o tempo de atuação docente nessa escola, entretanto, ela tem vínculo com a escola desde a infância, quando começou a estudar lá e ingressou no quadro de professores a convite da antiga diretora. Por outro lado, os professores André (PA2) e Lucas (PA4) passaram por seleção

de currículo e o professor Mateus (PA5) foi convidado pelo diretor da escola para trabalhar lá. A seleção de currículo e o ingresso por indicação do diretor apontam para uma aproximação entre as perspectivas pedagógicas da escola e dos professores selecionado.

#### Quadro 20 – Síntese da inserção dos professores de piano na escola EA

Quadro Docente de Professores de Piano da Escola EA			
Professor	Tempo de Docência	Tempo de Atuação na EA	Forma de Ingresso
Luciano (PA1)	05 anos	05 anos	Convidado pelo do diretor É aluno da escola
André (PA2)	11 anos	09 anos	Seleção de currículo
Kátia (PA3)	06 meses	06 meses	Estagiária É aluna da escola
Lucas (PA4)	05 anos	02 anos	Seleção de currículo
Mateus (PA5)	10 anos	01 ano	Convidado pelo diretor
Paulo (PA6)	10 anos	10 anos	Convidado pela antiga diretora. É ex-aluno da escola e Atual diretor da escola
Andressa (PAB1)	27 anos	Aprox. 15 anos	Convidado pela antiga diretora É aluna da escola

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dessas considerações pode-se inferir que se estabelece um vínculo social entre esses professores pela validação e reprodução de representações sociais que enfatizam a música erudita, contudo, sem excluir a música popular. Esse vínculo os identifica como um “grupo social” (MOSCOVICI, 2012; SÁ, 1998) em que compartilham princípios, valores e crenças sobre a docência no piano.

Entretanto, percebem-se variações no que diz respeito aos princípios de ação pedagógicos entre os professores dessa escola. Duas professoras, a saber, Kátia (PA3) e Andressa (PAB1), tendem para princípios pedagógicos de “musicalização” e iniciação musical. O professor Mateus (PA5) tem uma visão mais abrangente do ensino piano como ensino de música, não se restringindo à formação erudita. Por outro lado, os professores Paulo (PA6), Luciano (PA1), André (PA2) e Lucas (PA4) têm uma visão profissionalizante e técnica do ensino de piano. Luciano (PA1) valoriza o desenvolvimento da habilidade de leitura a primeira vista e da correpetição ao piano. André (PA2) valoriza a forma tradicional de ensino do piano, e não gosta de pensar em mudanças. Lucas (PA4) e Paulo (PA6) acentuam a formação de pianistas concertistas. Paulo também valoriza a leitura como uma habilidade essencial do pianista e é um grande incentivador na formação de novos professores, motivando-os a fazer o que gostam.

Portanto, se por um lado os professores compartilham princípios e valores sobre o ensino de piano, por outro lado, as representações sociais construídas em outros contextos sociais circulam entre eles possibilitando a transmissão e construção de novas representações sociais naquele contexto de trabalho docente interativo (TARDIF;

LESSARD, 2013), uma vez que cada indivíduo influencia e é influenciado pelas inter-relações sociais (MOSCOVICI, 2012).

### A escola EB e seus professores

A escola EB segue em uma linha de ensino de piano na perspectiva da música erudita, a exemplo da escola EA. Entretanto, a EB apresenta uma perspectiva mais flexível na questão curricular, principalmente no que diz respeito a satisfazer os objetivos musicais dos alunos e na inserção de músicas da preferência dos alunos no programa curricular. A professora e diretora da escola declara que

[...] depende do aluno neh... quando eles são pequenininhos a gente... praticamente segue um livrinho... um método... porque eles precisam ter alguma coisa mais concreta... o adulto já, [...] a gente segue um livro mais de exercício... Mas tem muitas músicas avulsas... [segue] mais o gosto do aluno neh... Se ele gosta de música da igreja, a gente tenta pegar uma música da igreja, se ele gosta de músicas brasileiras [ou] populares a gente tenta focar mais [nisso]... Mas sempre com livro de técnica pianística por traz... um ou dois livros e algumas músicas também, avulsas, fora aquilo que eles tem preferência neh... as crianças também...[...] (PB3, Ana Maria, CE, p.94, grifo do autor).

O quadro docente das professoras da escola apresenta uma formação também endógena e por seleção de currículo. O quadro 21 apresenta uma síntese da inserção das professoras no quadro docente da escola.

### Quadro 21 – Síntese da inserção dos professores de piano na escola EB

Quadro Docente de Professores de Piano da Escola EB			
Professor	Tempo de Docência	Tempo de Atuação na EA	Forma de Ingresso
Andressa (PAB1)	27 anos	Aprox. 10 anos	Seleção de currículo
Mônica (PB1)	35 anos	Aprox. 13 anos	Seleção de currículo
Sabrina (PB2)	2 anos	2 anos	Estagiária Ex-aluna da escola.
Ana Maria (PB3)	25 anos	15 anos	Diretora e proprietária da escola
Rita (PB4)	35 anos	01 ano	Seleção de currículo

Fonte: Dados da pesquisa

A trajetória docente e a forma de inserção das professoras no quadro docente da escola apontam para uma aproximação entre as perspectivas pedagógicas dessas professoras. A professora Ana Maria (PA3) é a proprietária da escola há 15 anos. As professoras Mônica (PB1), Andressa (PAB1) e Rita (PB4) entraram para o quadro docente por seleção de currículo e a professora Sabrina (PB2) iniciou como estagiária nessa escola há 02 anos. As professoras Ana Maria (PB3) e Rita (PB4) concluíram o curso técnico na escola EA, onde iniciaram seu trabalho docente. A professora Mônica (PB1) também

trabalhou na EA durante muitos anos. Assim, observou-se entre elas o compartilhamento de princípios, valores sobre o ensino de piano uma vez que quatro entre as cinco professoras da escola, se identificam como professoras de piano erudito e uma como professora de “musicalização” e educação musical, a mesma que trabalha na EA. Entretanto, outro princípio pedagógico une essas professoras como um grupo, a valorização em satisfazer os objetivos dos alunos na aprendizagem musical, isto é, todas as professoras põe o aluno no centro da sua prática pedagógica. Conforme declara a professora Mônica (PB1):

[...] O aluno tem que sair sempre feliz, ele não pode sair cabisbaixo, ele tem que sair [dizendo] “ah, isso aqui ficou bom, mas eu posso ficar melhor”... eu falo com orgulho que eu não tive baixa nenhuma... éh... [...] eu fico muito feliz com isso... [...] (PB1, Mônica, CE, p.88).

Pode-se inferir que as representações sociais das professoras da escola EB constituem uma base comum de significados (MOSCOVICI, 2012), pois elas compartilham ideias mutuamente aceitas.

Entretanto, é possível perceber diferenças entre alguns princípios pedagógicos entre elas. Por exemplo, algumas valorizam mais o desenvolvimento de habilidades técnicas do piano e outras dão mais valor ao desenvolvimento educativo e de inclusão social dos alunos. A variedade de representações sociais circulando no grupo é natural segundo Moscovici (2012) podem ser pontos de partida para a construção de novas representações sociais na continuidade da interação entre elas. A dinâmica das representações sociais é um exercício constante de transmissão, reprodução ou transformação de representações antigas em novas representações a partir das interações sociais (MOSCOVICI, 2012).

### **A escola EC e seus professores**

A escola EC é franquiada de uma rede de escolas de música no DF. Essa unidade da rede construiu um perfil próprio, adequando-se ao perfil dos alunos que procuram a escola nessa cidade. Diferente das outras duas escolas apresentadas, a EC enfatiza o ensino do piano popular, sem excluir a possibilidade de ensino do piano erudito. O professor Felipe (PC1), coordenador da escola declara que:

[...] existe um método que já é disposto pela escola neh... para o aluno... Agora, todo professor... ele tem a autonomia de implementar métodos que ele já estudou... Agora, claro... o que define a minha aula... Assim como os demais professores, que a gente conversa bastante... é exatamente o objetivo do aluno... [...] (PC1, Felipe, CE, p.107).

[...] o material [da rede] é muito bom... Porém, [...] ele é muito erudito neh... Então, essa parte mais harmônica... mais popular ele deixa um pouco a desejar... [...] (PC1, Felipe, CE, p.108, grifo do autor).

A trajetória e forma de inserção dos professores no quadro docente da escola EC apontam para uma aproximação entre as perspectivas pedagógicas, princípios e valores do

ensino da música popular entre os professores de piano da escola. O quadro 22 sintetiza a inserção destes professores no quadro docente da escola.

**Quadro 22 – Síntese da inserção dos professores de piano na escola EC**

Quadro Docente de Professores de Piano da Escola EC			
Professor	Tempo de Docência	Tempo de Atuação na EA	Forma de Ingresso
Felipe (PC1)	15 anos	05 anos	Convidado pelo antigo diretor É o Atual diretor da escola
José (PC2)	10 anos	04 anos	Seleção de currículo
Pedro (PC3)	09 anos	03 anos	Convidado pelo diretor
Marcos (PC4)	07 anos	02 anos	Convidado pelo diretor

Fonte: Dados da pesquisa

Três entre os quatro professores, ingressaram no quadro docente por meio de convite do diretor da escola e um professor passou por seleção de currículo. Os quatro professores de piano da escola EC se identificaram como professores de piano popular, a saber, Felipe (PC1), José (PC2), Pedro (PC3) e Marcos (PC4). Um princípio pedagógico comum entre eles é a centralidade do aluno na ação pedagógica. Todos eles relataram suas experiências de iniciação autodirigida da aprendizagem. Três deles, a saber, Felipe (PC1), Pedro (PC3) e Marcos (PC4) iniciaram a aprendizagem musical, motivados pela interação social em suas igrejas e José (PC2) teve experiência como músico de banda popular, incluindo gravação de CD e realizações de *shows* em vários estados do Brasil. Desta forma eles constituem um grupo social pela validação e reprodução de representações sociais (MOSCOVICI, 2012) do ensino de piano na perspectiva metodológica da música popular.

Entretanto, José (PC2) e Marcos (PC4) relataram também as suas experiências na inserção com a aprendizagem do piano erudito. Desse modo foi possível perceber uma possível transformação de suas representações sociais sobre o ensino do piano. Conforme pode-se perceber na afirmação de Marcos (PC4) que relata:

[...] e a escola da linguagem erudita... eu vejo ela mais... como uma escola mais exigente... a questão da leitura... leva muito mais a sério a questão da técnica... da precisão... então esses são fatores que me influenciaram de forma decisiva pra que eu começasse o curso de piano erudito...[...] (PC4, Marcos, CE, p.138).

O processo das representações sociais é dinâmico possibilitando a construção de novas representações sociais. A TRS não pressupõe homogeneidade e congelamento das representações sociais uma vez que elas são susceptíveis a transformações (MOSCOVICI, 2012). Portanto, ao mesmo tempo em que o ser humano é herdeiro de representações sociais que organizam e estruturam os grupos em que se está inserido, existe a possibilidade de transformação dessas representações em novas representações da

realidade social. O indivíduo interage com o meio social, influenciando-o e sendo influenciado por ele. Deste modo, pode-se reafirmar o processo dialético das representações sociais. Para Moscovici (2012) a transformação de uma representação somente será entendida a partir de uma representação social anterior e isso se dá por meio das trocas comunicativas entre os indivíduos. Moscovici afirma que as representações sociais “adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.” (MOSCOVICI, 2012, p.41). Portanto, as ideias do passado são bases de transformação e mudança para as ideias atuais. Entretanto, o processo comunicativo das representações sociais pressupõe duas vias: influenciar e ser influenciado. Deste modo, será possível tanto a transformação quanto a preservação e reprodução das representações sociais. Assim, diante da dinamicidade das representações sociais, não é possível torna-las estáticas e permanentes.

A partir da observação das representações sociais dos professores diante de seus contextos de atuação docente, foi possível perceber a validação e reprodução de representações sociais em cada uma das escolas. Observou-se que os procedimentos, princípios, valores e objetivos que constituem as representações coletivas da instituição tendem a agrupar professores que compartilham das mesmas representações. Entretanto, as representações sociais dos professores não se apresentam de forma homogênea, permitindo a circulação de novas representações sobre a docência no piano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho, apresento as minhas considerações sobre a investigação e seus resultados. Iniciarei recordando os objetivos da investigação e as bases teóricas que dão suporte a este estudo. Em seguida farei um levantamento dos resultados obtidos na pesquisa, recordando as imagens, princípios pedagógicos, pensamentos, ideias e concepções encontrados, uma vez que o conjunto desses pensamentos constituem as representações sociais dos professores. E, por fim, farei minhas considerações sobre as representações sociais dos professores de piano, suas trajetórias e seus contextos de atuação docente.

Esta investigação teve como objetivo compreender as representações sociais sobre a docência no instrumento dos professores de piano de escolas de música “livres”. O objetivo central foi desdobrado em três objetivos específicos: 1) identificar o conjunto de valores, crenças, imagens, pensamentos, princípios, ideias e concepções dos professores sobre a docência do piano; 2) investigar como essas representações sociais configuram suas imagens e referências de professor de piano; 3) relacionar as representações sociais com a trajetória e com o contexto de atuação docente desses professores.

O trabalho foi fundamentado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012) que considera as representações sociais como um sistema de pensamentos comuns a um grupo social, carregado de significações, valores, princípios, crenças, pensamentos, ideias e concepções. A conceituação de Docência foi fundamentada no conceito de trabalho docente interativo de Tardif e Lessard (2013) e nos princípios filosóficos para professores de música de Jorgensen (2008).

A metodologia do trabalho foi orientada pelos objetivos da pesquisa e fundamentada na Teoria das Representações Sociais. A coleta de dados foi realizada por meio da entrevista semidiretiva (RUQUOY, 1997) com 15 professores de piano das escolas de música “livres” de Taguatinga-DF. A interpretação dos dados foi orientada pelo método de Análise de Conteúdo, com o uso da ferramenta de Análise Categorical Temática (BARDIN, 1977).

A partir da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012) pode-se afirmar que o indivíduo é guiado em todas as suas relações sociais e cotidianas por um sistema de referências, constituído de valores, princípios, imagens, pensamentos, crenças, ideias e concepções. Esse sistema é construído e desenvolvido no próprio meio social, pelo qual o indivíduo classifica, nomeia e interpreta a realidade vivida no dia a dia.

O trabalho docente é a ação de ensinar, realizada de forma interativa entre seres humanos e, portanto, carregada de significados construídos em meios às inter-relações



pedagógicas e sociais. Como um trabalho humano sobre seres humanos, com seres humanos e para seres humanos, este pressupõe a influência de fenômenos não previsíveis e subjetivos em suas inter-relações (TARDIF; LESSARD, 2013). O ensino de música é um trabalho docente interativo e deve ser realizado com reverência; com respeito aos alunos; com ações de integridade, com disposição, caráter e centralidade na música (JORGENSEN, 2008).

Na interpretação do *corpus* das entrevistas pude identificar um conjunto de Representações Sociais expressas no conteúdo da fala dos professores, como: 1) “imagens de professor”; 2) seus princípios pedagógicos e suas crenças sobre a ação pedagógica; 3) concepções sobre a música, sobre o ensino de música e sobre os fins do ensino de piano; 4) pensamentos dos professores sobre saberes e habilidades para a prática docente no piano; e 5) ideias e concepções sobre o estudo de piano, sobre os alunos e sobre as aulas. O conjunto desses elementos do trabalho docente forma o sistema de representações sociais dos professores de piano sobre a docência no instrumento.

De acordo com Moscovici (2012) as imagens representadas pelos professores não são simples pintura da realidade. Elas são ícones que reproduzem um conceito na mente dos indivíduos e esse conceito se torna ação prática na realidade social. Portanto, pode-se concluir que as “imagens de professor” são representações que revelam a identidade dos professores e suas características docentes.

A partir do relato dos entrevistados percebe-se que as “imagens de professor” reveladas por eles apresentam duas dimensões: a dimensão afetiva e a dimensão pedagógica. As imagens afetivas revelam professores emocionalmente envolvidos com o trabalho docente, que amam o que fazem. Sentem-se felizes e realizados com a profissão. Os professores que evidenciaram esse tipo de imagem demonstram estar seguros de sua identidade como professores de piano. Por outro lado, foi possível encontrar a imagem do professor não realizado. Este se sente infeliz e descontente com a profissão. Essa imagem pode estar associada a vários fatores, como por exemplo, a razão pela escolha profissional, a falta de identidade profissional, o desgaste e desmotivação com a profissão, entre outros. Todavia, foi possível encontrar também o professor apaixonado pela docência no piano; este é o professor encantado, que mostra grande entusiasmo pelo que faz e pelo que ensina. Outra “imagem de professor” afetiva encontrada está associada à visão do professor como um pai ou uma mãe; é a imagem do professor(a) paternal ou maternal, que orienta os alunos no caminho que devem seguir, com afeto e amizade.

As “imagens de professor” na dimensão pedagógica reveladas pelos entrevistados foram subdivididas em duas categorias: as imagens relacionadas às ênfases e objetivos dos professores no ensino e as imagens que caracterizam o docente na interação pedagógica

com alunos. As imagens que estão relacionadas com as suas ênfases e com os seus objetivos são: o professor de iniciação musical e “musicalização”, o professor de piano erudito, o professor de piano popular e o professor missionário. Por outro lado, as “imagens de professor” que apresentam características do docente na ação pedagógica revelaram: o professor motivador; o observador; o didático; o exigente; o comprometido e responsável; o dedicado; o sensível; o flexível; o músico professor; o bom professor; o orientador; o paciente; o severo; o modelo; o terapeuta/psicólogo; e o intuitivo. Cada professor pode estar representado em mais de uma dessas imagens, uma vez que são características humanas e, portanto, compõe a multidimensionalidade do trabalho docente interativo.

Os princípios pedagógicos e crenças representam pensamentos e ideias dos entrevistados que fundamentam as suas ações docentes. Esses princípios foram subdivididos em duas categorias: a) os “princípios da crença pessoal”, chamados de crença por refletir convicções pessoais e idealistas da ação docente; e b) os princípios da ação pedagógica, que apresentam os princípios elaborados pelos entrevistados sobre a ação pedagógica e para a ação pedagógica. Os “princípios de crença pessoal” revelados pelos entrevistados são: “formar músicos profissionais”, “desenvolver a leitura a primeira vista” e a “humildade do músico” diante do trato com a música, que é superior, segundo alguns professores. Esses princípios refletem uma filosofia individual e coletiva sobre o domínio do conhecimento musical e a sua prática. Ainda entre os princípios de crença pessoal encontram-se a ideia inatista do “dom e do talento” e o ideal pela busca da “qualidade” em várias dimensões do ensino. Estes apresentam uma dimensão mais social e histórica. Esses princípios pedagógicos são crenças e valores construídos socialmente na trajetória dos professores e constituem as suas representações sociais sobre a música e o ensino de piano.

Os princípios pedagógicos para prática docente se revelam em duas faces: a) os princípios para a ação do professor na interação com os alunos; e b) os princípios sobre a aprendizagem do aluno. Os princípios da ação pedagógica com face voltada para a ação docente são: a ação guiada pela intuição; a ação orientada de forma didática; a possibilidade de vários caminhos para facilitar a aprendizagem; incentivo à autonomia do aluno; o respeito ao limite e ao tempo de aprendizagem de cada aluno; promover e acompanhar o crescimento do aluno; a hierarquia rígida na autoridade do professor; o adestramento; a seleção de alunos com potencial para a música; a partilha de conhecimento na troca de experiências com os colegas; e o mérito ou culpa do professor sobre os resultados obtidos. Esses princípios estão associados às imagens de professor e aos princípios de crença pessoal. Os princípios pedagógicos voltados para a aprendizagem dos alunos pode estar relacionada ao desenvolvimento de habilidades; à capacidade de

aprender; ao desenvolvimento progressivo e ao desenvolvimento cognitivo; à criatividade e às dificuldades de aprendizagem e limitações. A forma que os professores interagem com os alunos no processo pedagógico estão fundamentados nesses princípios.

As concepções são as compreensões e as significações elaboradas pelos professores sobre determinado tema. Os professores relataram suas concepções sobre a música, sobre o ensino de música e sobre os fins do ensino de piano. Essas três categorias estão interligadas, uma vez que os entrevistados associam o ensino de piano com o ensino de música. Os professores concebem a música como vida e a como a arte de expressar sentimentos por meio dos sons. Alguns professores concebem a música como um evento que está acima dos músicos que a interpretam, portanto o músico deve manter-se humilde, a serviço da música. Foi concebida também a ideia da existência de uma “música de verdade” que está associada à “música de qualidade”. Essas concepções são significações assimiladas pelos professores no meio social, nas inter-relações sociais e são fundamentos para a suas práticas docentes no piano, uma vez que, os professores consideram que ensinar piano é ensinar música.

As concepções sobre o ensino de música apresentam ideias que incluem: a ação de ensinar música como trabalho; o ensino e aprendizado musical como elementos complexos do trabalho docente; o ensino como iniciação musical e “musicalização”; o ensino de música para desenvolver habilidades musicais; a docência em música é uma profissão e exige profissionalismo; o ensino de música como uma missão; e ensinar é também aprender.

A partir da associação que os entrevistados fazem entre ensino de música e ensino de piano, as concepções sobre os fins do ensino de piano estão associadas às concepções dos entrevistados sobre o ensino de música. As concepções sobre os fins do ensino do piano foram divididas em duas dimensões: a primeira está relacionada aos objetivos pedagógicos dos professores e a segunda com as metas a serem alcançadas no cumprimento de uma missão. Os objetivos pedagógicos dos professores no ensino do piano são: desenvolver a habilidade de tocar o instrumento; habilidades de domínio da leitura à primeira vista, com ênfase na correpetição e a formação de bons ouvintes; a educação musical; a formação de músicos profissionais; a realização das expectativas dos pais e alunos, que muitas vezes buscam lazer e a realização de um sonho; a inclusão social de alunos com necessidades especiais ou idosos. Por outro lado, as concepções do ensino de piano como uma missão apontam para objetivos como: ajudar no desenvolvimento humano; promover mudança social; orientar pedagógica e psicologicamente o aluno; resgatar ou salvar os alunos de se desviarem da vocação musical.

Os pensamentos dos professores sobre os saberes e habilidade necessários para a prática docente no piano indicaram quatro dimensões de conhecimento: a) “os saberes e habilidades musicais” que são: saber tocar seu instrumento, ter conhecimento musical como teoria, história da música, ter domínio técnico do instrumento e buscar aperfeiçoamento; b) “os saberes pedagógicos” que são: saber ensinar, despertar a atenção do aluno, saber equilibrar o conteúdo, ser bom observador e ter capacidade analítica; c) “os saberes psicológicos” que são: saber lidar com pessoas, ser disposto, saber orientar e motivar os alunos, ser paciente, autoavaliar-se, reconhecer os próprios limites, ser humilde; e c) “os saberes sociais”, de interação com os outros, que são: ser cordial e humano com os alunos, conquistar a confiança deles, colaborar com os colegas e saber comunicar-se. A apresentação dos saberes e habilidades em quatro dimensões do trabalho docente reforça a ideia de um trabalho interativo, para o qual é preciso preparar-se buscando conhecimento e habilidades para exercê-lo.

As ideias e concepções dos professores sobre o estudo do piano e sobre os alunos são bases que orientam a organização e ministração de suas aulas. Desta forma, considere as três categorias como partes integrantes da sistematização e da organização do trabalho docente. O estudo de piano é descrito pelos entrevistados como um estudo que exige dedicação, disciplina e estudo para aprender. É um estudo progressivo, que desenvolve habilidades e domínio técnico e depende do esforço do aluno. Promove um conhecimento musical sólido e forte. Outra concepção é a perspectiva de ensino diferenciado para leigos e para profissionais. No estudo profissionalizante são exigidos postura, técnica e interpretação. Por vezes é considerado um estudo extremamente exigente. Alguns professores consideram a exigência extrema necessária, entretanto, outros a consideram um massacre ao aluno ou até um crime contra o aprendizado musical. Outra concepção revela a ideia de *status* social no estudo desse instrumento. Essas concepções revelam as representações sociais dos professores sobre o estudo do piano, assimiladas no meio social no decurso de sua trajetória de aprendizagem e atuação docente.

As ideias e concepções dos professores descrevem os alunos como indivíduos com perfis e metas diferentes entre si. Os professores falam dos alunos em três perspectivas: o que observam em seus alunos; o que esperam dos seus alunos; e como interagem com os seus alunos. Os alunos podem ser adultos, crianças ou idosos. Alguns são portadores de necessidades especiais que buscam desenvolver habilidades. Os alunos buscam o ensino de piano por diversos motivos. Um grande percentual dos alunos não almeja concluir um curso técnico. Estes frequentemente buscam aprender piano para o lazer e com objetivo de tocar suas músicas favoritas. Um grande número de alunos são membros de igrejas e buscam conhecimento para tocar em suas comunidades de fé. Observando a

heterogeneidade dos alunos, os professores afirmam valorizar a individualidade de cada aluno e integrar os interesses dos alunos em suas aulas. Na interação pedagógica os professores esperam que os alunos sejam interessados, dispostos, determinados e comprometidos com os estudos. Alguns alunos terão mais facilidade de aprender, enquanto outros terão dificuldades e limitações diversas. O aluno talentoso facilita o trabalho do professor, enquanto o aluno difícil torna o trabalho docente mais pesado. As ideias e concepções dos professores sobre os alunos fazem parte de suas representações sociais e a interação dos professores com os alunos será guiada pelas representações que eles têm sobre os alunos, conforme já apontou Tardif e Lessard (2013).

A descrição dos professores sobre o desenvolvimento das aulas revela as suas concepções sobre a mesma e têm bases nos programas da escola, associados às suas representações sobre o ensino de piano e sobre os alunos. As aulas são realizadas de maneira prática e teórica. Parte da aula é destinada ao desenvolvimento técnico do aluno. Os métodos, formas e repertório serão escolhidos a partir dos programas da escola e mediados pelas ideias e concepções sobre o estudo e os fins do ensino de piano. As variações metodológicas e de repertório serão orientadas de acordo com o perfil de cada aluno ou da convicção metodológica do professor. O repertório utilizado segue o programa das escolas, associando e incluindo o interesse dos alunos. As aulas devem ser didáticas a fim de promover a compreensão do aluno. Podem ser flexíveis. Serão diferenciadas para crianças e adultos. Aulas para crianças devem ter atividades lúdicas e brincadeiras para serem atrativas. O ensino por partitura é enfatizado pelos professores de piano erudito. E a leitura de cifras é a ênfase dos professores de piano popular. Alguns professores acentuam o estudo por repetição como forma de alcançar resultados. Entretanto, essa ideia não é unânime entre os professores e alguns professores condenam a excessiva repetição, considerando-a cansativa e desgastante para os alunos. Os programas e métodos usados nas aulas são determinados por cada escola. Esses programas são seguidos pelos professores, com certa flexibilidade. Alguns professores são favoráveis à renovação dos métodos tradicionais de iniciação e de estudo do piano. Entretanto, outros são defensores dos métodos e formas antigas de ensinar. Alguns professores fazem uso de mídias eletrônicas como forma de ampliar o conhecimento musical por meios da apreciação musical. A interação do professor com os alunos será orientada pelas representações que eles têm sobre seus alunos. Entretanto, não somente as representações individuais, mas também as representações coletivas que fundamentam os programas e currículos das escolas e seus programas estão na base de fundamentação das aulas de piano.

As representações sociais sobre a docência no piano começaram a ser construídas e assimiladas pelos professores ainda no período de seu aprendizado musical, em suas

experiências como alunos. Entre os espaços de aprendizagem relatados pelos professores estão as escolas de música, as igrejas, os professores particulares, o curso superior e a aprendizagem autodirigida. As formas de iniciação musical citadas pelos professores incluem “a leitura de partitura”, “a leitura e estudo por cifras” e o “tirar a música de ouvido”. Pela variedade de espaços e formas de aprendizagem apresentadas, é possível compreender as representações expressas na variedade de “imagens de professor”, de princípios pedagógicos e de crença pessoal, de concepções sobre música e sobre o ensino de piano, dos pensamentos sobre os saberes e habilidades para a docência, e das concepções sobre o estudo de piano. Todavia, a diversidade nas representações sociais não está relacionada apenas com as inter-relações sociais do passado, mas também às do presente.

Observando o agrupamento dos professores nas escolas pôde-se perceber que se estabelece um vínculo social pela validação e reprodução de representações entre os professores e a escola em que atuam. Deste modo, foi possível estabelecer que as três escolas tem perfis diferentes e agrupam professores com representações sociais semelhantes ao seu perfil. A escola EA que tem um perfil conservatorial reúne professores de piano erudito e de iniciação musical. A ênfase desta escola e de seus professores está na aquisição de habilidades técnicas e de profissionalização dos alunos de piano. A escola EB tem um perfil que tende a seguir o programa conservatorial de piano, contudo é mais eclética e mostra-se mais aberta ao repertório que agrada o aluno e de seus interesses. Reúne professores de piano erudito e de iniciação musical que compartilham da visão da escola. A escola EC por sua vez, mostrou-se mais voltada ao ensino do piano popular e reúne professores de piano popular. Entretanto, as ênfases apresentadas são apenas destaques da tendência das escolas sem, contudo, restringir a possibilidade de outras metodologias e repertórios em seus currículos.

O processo das representações sociais é dinâmico possibilitando a construção de novas representações sociais. O indivíduo interage com o meio social, influenciando-o e sendo influenciado por ele e nesse processo dialético será possível tanto a transformação quanto a preservação e reprodução das representações sociais. Diante da dinamicidade das representações sociais, não é possível torná-las estáticas e permanentes.

A investigação das representações sociais dos professores de piano de Taguatinga-DF demonstrou que os procedimentos, princípios, valores e objetivos que constituem as representações coletivas da instituição e o agrupamento de professores que compartilham das mesmas representações caracteriza a validação e reprodução de representações sociais em cada uma das escolas. Todavia, as representações sociais dos professores não se apresentaram homogêneas, permitindo a circulação de novas

representações sobre a docência no piano permitindo a possível transformação de representações antigas em novas representações, na dinâmica das relações sociais. Deste modo, os resultados apontados por este estudo não são estáticos e definitivos, uma vez que, conforme Moscovici (2012) as representações sociais são estruturas dinâmicas que se movem em meio às relações e comunicações sociais e assim como surgem, podem desaparecer. Deste modo, novas representações sociais sobre a docência no instrumento podem surgir entre os professores de piano em Taguatinga-DF nas próximas gerações.

No desenvolvimento desse trabalho algumas questões ficaram pendentes, que podem ser objetivos de futuras pesquisas. Deixo algumas sugestões: 1) O olhar sobre a representação social dos professores despertou o interesse em conhecer a representação social dos alunos sobre o estudo de piano. Os alunos de piano neste trabalho foram descritos sob o olhar dos professores. A questão geradora poderia ser: Porque os alunos querem estudar piano? Compreender o ensino de piano sob o olhar dos alunos pode trazer novas perspectivas sobre essa prática docente. 2) Os professores relataram dificuldades e obstáculos no exercício do trabalho docente. Entretanto, não houve tempo e espaço para tratar dessas representações neste trabalho. Esse poderá ser um tema para uma próxima investigação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADDESSI, Anna Rita et.al. A comparative Research about social representations of “music” and “musical child” held by University students. Proceedings of the 11th International Conference on Music Perception and Cognition (ICMPC 11). S.M. Demorest, S.J. Morrison, P.S. Campbell (Eds). Seattle, Washington, USA. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith: Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*. v.1, nº 1. p.18-43, 2008.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Um Estudo Sobre os Saberes que Norteiam a Prática Pedagógica de Professores de Piano*. Tese de Doutorado. UFRGS. 281p. Porto Alegre. 2005.

\_\_\_\_\_. Saberes Docentes de Professores de Piano. *ANAIS do IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte*. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. p.197-203. Curitiba, 2006.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Título Original: *L'Analyse de Contenu*. Lisboa, PT: Edições 70. 1977.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro.; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Aprendizagem docente em música: pensando com professores. *Revista Música em Perspectiva* v.6 n.1, julho 2013 p. 25-42. 2013.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*. Londrina, v.20, n.29, p.51-61, 2012.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações Sociais de Música: Aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educação & Sociedade*. Campinas. vol. 27. n. 97, p. 1283-1295, 2006.

CUNHA, Elisa da Silva. Compreender a Escola de Música como uma Instituição: Um estudo de Caso em Porto Alegre. RG. UFRGS. 2009

DOTTA, Leanete Thomas. *A Teoria das Representações Sociais e Seus Contributos ao Campo da Formação de Professores*. Educere et Educare. UNIOESTE, Cascavel, PR Vol. 8 nº 16 Jul./dez 2013, p. 415-431. 2013.

DURAN, Marília Claret Geraes. *Educação, formação docente e representações sociais*. Educação & Linguagem, v. 13, n. 22, p. 217-237, jul-dez. 2010.

DUVEEN, Gerard. Introdução- O Poder das Ideias. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Editado em inglês por Gerard Duveen. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 9ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

FROEHLICH, Hildegard C. *Sociology for Music Teachers*. Perspectives for Practice. Pearson Prentice-Hall. New Jersey. 2007.



GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Editores) *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. Um manual prático. Tradução de Pedrinho A Guareschi. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

GEMÉSIO, Cláudia Mara Costa Perfeito. ...“Eu Ensino Da Mesma Forma Que Aprendi”: Práticas E Saberes De Três Professores De Piano Em Início De Carreira, Licenciados Em Educação Artística – Música, Habilitação – Piano. Dissertação de Mestrado. 137 f. UnB. 2010.

GOMES, Romeu. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade*. 14ª edição. Ed. Vozes. 1999. pp.67-80.

GONÇALVES, Rita Maria. As necessidades/expectativas de formação dos professores de música da rede municipal de ensino de Santos. Dissertação. 197 f. UNISANTOS. Santos. SP. 2012.

GOSS, Luciana. *A Formação do Professor para a Escola Livre de Música*. Dissertação de Mestrado. 151 f. UDESC. Florianópolis, SC. 2009.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org.) *Textos em Representações sociais*. [prefácio Serge Moscovici]. 12ª ed. Editora Vozes. Petrópolis. RJ. 2011.

HIGA, Evandro. Centro de Ensino Musical Arte Vida: Sucessos e desafios de uma escola livre de música. *In*: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 16, 2007, Campo Grande. *Anais XVI Encontro Anual da ABEM*. Campo Grande: ABEM, 2007. pp.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In* D. JODELET (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Disponível em: <<http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf>> Acesso: 16 de agosto de 2014.

JORGENSEN, Estelle R. *The Art of Teaching Music*. Indiana University Press. Bloomington & Indianapois. USA. 2008.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações Sociais, Educação E Formação Docente: Tendências e pesquisas na IV jornada internacional. *Fundação Joaquim Nabuco*. 2007. Disponível em: <[http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/representantessociaislaedamachado.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/representantessociaislaedamachado.pdf) > Acesso em 20 de abril de 2015.

MACHADO, Laêda Bezerra; SANTOS, Patrícia Irene dos. *Profissão docente: representações sociais de professoras da educação básica*. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 45-60, jan./abr. 2011.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Editado em inglês por Gerard Duveen. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 9ª ed. Editora Vozes. Petrópolis. RJ. 2012.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. *Análise de Conteúdo Temático-Categorial: Uma Proposta de Sistematização*. Revista Enfermagem. Out/Dez . Uerj, Rio De Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Karla Dias de. Professores de Piano: Um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre. Dissertação de Mestrado. UFRGS. Porto Alegre. 2007.

PAOLIELLO, Guilherme. *A Circulação da Linguagem Musical: O caso da Fundação de Educação Artística (FEA-MG)*. Tese de Doutorado em Educação. 297 f. UFMG. Belo Horizonte, MG. 2007.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *Escolas de Música Alternativas e Aulas Particulares*. Cadernos do Colóquio. p.98-108. 2001. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/53/22>. Acesso em 07 de dezembro de 2013.

\_\_\_\_\_. *Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 7, 59-67, set. 2002a.

\_\_\_\_\_. *Saberes e Competências no Âmbito das Escolas de Música Alternativas: a Atividade Docente do Músico-Professor na formação Profissional do Músico*. Dissertação de Mestrado em Música. In: *O Músico-Professor*. Booklink publicações Ltda. Rio de Janeiro, RJ. 2002b.

RUQUOY, Danielle. Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In: ALBARELLO, Luc. et.al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Tradução Luísa Baptista. Lisboa, PT: Gradiva, 1997.

SÁ, Celso Pereira de. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações sociais*. Eduerj. Rio de Janeiro. 1998.

SALGADO, Thaís Moura de Oliveira. Representações sociais das professoras- estudantes da pedagogia PARFOR sobre ensino de Música. Anais do XI Congresso Nacional de Educação. Educere. PUC-PR. Curitiba. 2013.

SCARAMBONE, Denise Cristina Fernandes. *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso*. Dissertação de Mestrado. 122 f. Instituto de Artes, UnB, 2009.

SOUZA, Francislê Neri; COSTA, António Pedro; MOREIRA, António. Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software webQDA. Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação: Perspectivas de Inovação. CHALLENGES2011. Braga, 2011. pp. 49-56. Disponível em <<http://www.webqda.com/wp-content/uploads/2012/06/artigoChallenges2011.pdf>> Acesso em 20 de abril de 2015.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio B.M. de et al. *A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar*. Movimento. Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010.

SILVA, Walênia Marina. Escola de Música Alternativa. In: *Revista da ABEM*. n.3. UFBA. Salvador, BA. 1996.

SUGAHARA, Leila Yuri. Representações Sociais De Futuros Professores Sobre Música a Partir da Escuta Musical. *Revista Ambiente Educação*, Universidade Cidade de São Paulo, Vol. 7 - nº 1, p. 361-76, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Título original: *Le travail des enseignants aujourd'hui*. 8.ed. Vozes. Petrópolis. RJ. 2013.

WESTRUPP, Sérgio Luiz. *Representações Sociais De Música Em Processos de Educação Musical Formal e Não Formal de Uma Escola de Educação Básica*. Dissertação de Mestrado. UDESC. Florianópolis. 2012.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA AS ENTREVISTAS****Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor/Coordenador da Escola de Música \_\_\_\_\_, autorizo os professores(as) de piano desta instituição participarem da Pesquisa e Dissertação de Mestrado “*A Docência no Piano: Representações Sociais de Professores de Escolas de Música em Taguatinga*”, de Lisette Jung Loiola que tem como objetivo compreender as representações sociais dos professores de piano das escolas de música de Taguatinga sobre a docência no instrumento, sob a coordenação da professora Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, resguardando o sigilo do nome da escola.

---

Assinatura Diretor/Coordenador

RG:

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF \_\_\_\_\_, Professor (a) de piano da ESCOLA DE MÚSICA \_\_\_\_\_, autorizo a pesquisadora mestranda da UnB, Lisette Jung Loiola, portadora do CPF XXX.XXX.XXX-XX, utilizar os dados da gravação da entrevista por mim concedida para a sua Pesquisa e Dissertação de Mestrado que tem como objetivo compreender as representações sociais dos professores de piano das escolas de música de Taguatinga sobre a docência no instrumento, resguardando o sigilo do meu nome e da escola em que atuo.

---

Assinatura do Entrevistado

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

## APÊNDICE C – QUADRO DE ANÁLISE: TRAJETÓRIA MUSICAL

Categoria - Trajetória Musical		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	Referências
Iniciação Musical - aprendizagem	Iniciação autodidata	PA4, PA6, PC1, PC2, PC3, PC4
	Iniciação na Igreja	PA1, PC1, PC3, PC4
	Iniciação por leitura de partitura	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PB4, PC1
	Iniciação na infância	Todos (exceto PC1)
	Teve professor particular	PA1, PA2, PA3, PAB1, PC1
	Tocando por cifras	PA6, PC1, PC2, PC3, PC4
	Tirando de ouvido	PA6, PC2, PC3
	Ingressou em Escola de música	PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PB4, PC2, PC3
	Ingressou na escola em que trabalha	PA1, PA3, PAB1, PB2, PA6
	Iniciação em escola regular particular	PAB1
Sequência da Aprendizagem	Trajetória inconstante/ não linear	PA2, PA3, PA4, PA6, PAB1, PB2, PB4, PC2
	Master Class e Cursos complementares	PA4, PAB1, PB3, PC1, PC3, PC4
	Estuda/ estudou na escola em que trabalha	PA1, PA3, PAB1, PB2, PA6
	Curso Técnico	Todos (exceto PC1)
	Formação acadêmica	PA1, PA2, PA5, PA6, PAB1, PB3, PB4
	Prova da Ordem dos Músicos	PC1, PA5
	Autodidata	PC1, PC4
	Teve Professores Exigentes	PA1, PA2, PA4, PA6, PB4
Influências	Dedicação e Vontade	PA1, PA2, PA4, PA5, PA6, PB1, PB2, PB3, PB4, PC1, PC3,
	Origem / vem de outro estado	PA2, PA4, PA5, PB1, PB4, PC1, PC2, PC3
	Influência da Família	PA1, PA2, PA4, PA6, PB3, PB4, PC2, PC3
	Influência dos amigos	PA4, PA6, PB2, PC1, PC2, PC3, PC4
	Influência da Mídia	PA2, PA4, PA6, PAB1, PB2, PC1, PC2
	Influência dos professores	TODOS
	Influência social dos colegas	PA1, PA2, PA3, PA4, PA6, PB1, PB4, PC1
Estilos Musicais	Influência da Igreja	PA1, PA2, PA3, PB1, PB3, PC1, PC3, PC4
	Música Popular	PA3, PA4, PA5, PA6, PB1, PB2, PB3, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4
	Música Erudita	PA1, PA2, PA4, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PB4, PC2, PC4
	Música de Igreja	PA1, PB3, PB4, PC1, PC3, PC4
	Linguagens	PA1, PC4
	Eclético	PA3, PA6, PC1
	Riqueza Musical do Brasil	PB4, PC3
	Universo Musical amplo	PA3, PA5, PA6
Música Boa e Música Ruim	PA2, PA6, PC2, PC3	
Perfil Musical	Pianista Erudito	PA1, PA2, PA4, PA5, PA6, PB1, PB3, PB4
	Pianista correpetidor	PA1, PA2, PB1
	Músico de Banda / Tecladista	PC1, PC2, PC3, PC4
	Pianista Popular	PC1, PC2, PC4
Experiências Musicais Variadas	Outros instrumentos	PA2, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB4, PC1, PC2, PC3
	Coral	PA1, PA2, PB3, PB4
	Concursos e festivais	PA4, PB4, PC2
	Tocar em Bandas	PC2, PC3, PC4
	Tocar na Igreja	PA1, PA3, PB3, PC3, PC4
	Apreciação musical	PA2, PA6
	Apresentações, shows, eventos e concertos	PA4, PA5, PA6, PC2
	Estúdio	PC3
	Técnica vocal	PB3, PC1
	Lecionar outras disciplinas	PA1, PA4, PA5, PAB1

## APÊNDICE D – QUADRO DE ANÁLISE: TRAJETÓRIA DOCENTE

Categoria - Trajetória Docente		
Unidades de Contexto	Unidades de Registro	Referências
Iniciação Docente (Onde)	Na escola em que se formou	PA1, PA3, PB1, PB2, PB3, PB4, PA6
	Experiências anteriores a escola atual	PA2, PA4, PA5, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4
Opções pela Docência	Movido Pela vontade	PA3, PA5, PA6, PB1, PB3, PC3, PC4,
	Motivado pelo professor	PA1, PA3, PA6, PB2, PB4
	Como subsistência Financeira	PA2, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PC1, PC2,
	Pagar seus estudos	PA3, PB1
	Falta de Opção	PA2, PC2
	Viver de Música/ escolha profissional	PA1, PA6, PC2, PC3,
A Escola	Estrutura curricular da Escola	PA1, PA2, PA5, PA6, PB2, PB3, PB4, PC1, PC2, PC3
	Identidade da escola	PA1, PA2, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PB4, PC1
	Escola X Academia	PA6
	Padronização	PA1, PA2, PA5, PA6, PB2, PB3, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4
	Mesmo Pensamento	PA1, PA6
	Identificação com a Escola	Todos
	Criticas Analítica à escola em que trabalha	PA2, PAB1, PC1
	Escola Privadas	PA1, PA6, PB1, PC1, PC2
	Mercado Musical (materiais)	PA6, PB4
	Público Alvo	PA6, PB3, PC1, PC4
	Avaliação comparativa entre locais de trabalho	PA1, PA2, PA5, PAB1, PB1, PC1, PC2, PC3, PC4



## APÊNDICE E – QUADRO DE ANÁLISE: SER PROFESSOR DE PIANO

<b>Categoria - Ser Professor de piano</b>		
<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Unidades de Registro</b>	<b>Referências</b>
Ações Docentes	Produção de Material	PA1, PAB1, PC2, PC3
	Organizar Recitais	PA3, PB1, PC3
	Planejar as aulas	PA1, PAB1, PC1, PC3, PC4
	Cumprir Deveres	PA1, PA6
As Aulas	Aula para Crianças	PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PB4, PC3, PC4
	Musicalização/ Educação Musical	PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PC3
	Atividades lúdicas / Brincar	PA3, PA4, PA5, PAB1, PB2
	Alfabetização Musical	PA3, PAB1, PB2, PB4
	Aulas dinâmicas	PA3, PA4, PA5, PAB1, PB2
	Aulas Individuais	PA6, PC1
	Ensino por partitura	TODOS
	Ênfase na Leitura	PA1, PA6, PAB1, PB3, PB4, PC3, PC4
	Tirar de Ouvido	PA1, PB2, PB4, PC3
	Ensino por cifras / Acordes	PA1, PA2, PAB1, PC1, PC2, PC3, PC4
	Estudo por repetição	PA3, PAB1, PB3, PC1
	Aula para Adultos	PA1, PA3, PA6, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC2
	Desenvolvimento Técnico	PA1, PA3, PA4, PA5, PA6, PB2, PB4, PC1, PC2, PC4
	Ser Didática/ promover compreensão	PA1, PAB1, PC1, PC3
	Programas e Métodos	TODOS
	Renovação dos Métodos	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PAB1, PB2, PC3, PC4
	Materiais e Repertório	TODOS
	Uso das mídias	PA1, PA2, PA4, PA6, PAB1, PB2, PA3, PC1, PC2, PC4
	Apreciação musical	PA1, PA5, PA6
	Aulas Práticas e teóricas	TODOS
O Estudo do Piano	É estudo de música	PA5, PB1, PB4, PC2, PC3, PC4
	Requer Estudo e dedicação	TODOS
	É um estudo exigente	PA1, PA2, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4
	É um estudo progressivo	TODOS
	Requer disciplina	PA2, PA6, PB4, PC3, PC4
	O Rendimento vem pelo esforço e dedicação	PA6, PB1, PC2, PC3
	Dá uma Base sólida/ Ensino forte de música	PB1, PB2, PC4
	Pode ser um massacre/ um crime	PA4, PA5, PAB1
	Ensino para leigos ou profissionais	PA1, PA4, PA5, PA6, PB4
	Estudo de Técnica	TODOS
	Interpretação	PA1, PA4, PB1, PB4, PC1, PC3
	Postura	PA4, PA5, PA6
	Habilidades	PA1, PA5, PA6, PAB1, PB1, PC4
	É uma Arte Dramática	PA2
Dá status	PA6	
Os fins do ensino do piano	Tocar / Alcançar Resultados	TODOS
	Realização dos alunos	PA1, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4
	Intenção dos pais	PA5, PAB1, PB4, PC3
	Educação musical	PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB4, PC3
	Desenvolver Habilidades	PA1, PA5, PA6, PAB1, PB1
	Formar profissionais	PA1, PA4, PA5, PA6, PB1, PB4, PC1
	Correpetição e leitura à primeira vista	PA1, PA2, PA5, PA6, PAB1, PB1
	Formar bons ouvintes	PA1, PA6, PB1, PB4, PC3
	Por prazer o lazer	PA5, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC3
	Resgatar / Salvar o aluno	PA6, PAB1
	Inclusão/ socialização	PAB1, PC2, PC3
	Realizar sonhos	PB1, PB3, PC1, PA6
	Ajudar alunos	PA3, PAB1
	Mudança social	PA6, PAB1
Orientar o aluno	PA6, PB4, PC2, PC4	

## APÊNDICE E – QUADRO DE ANÁLISE: SER PROFESSOR DE PIANO – Continuação 1

Perfis de alunos	Individualidade do aluno	PA1, PA2, PA3, PA5, PAB1, PB1, PB4, PC1, PC3, PC4
	Crianças, Adultos e Idosos	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PB4, PC2, PC3
	Conclusão de curso	PA5, PA6, PAB1, PB4, PC1
	Que busca lazer	PA5, PA6, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC3
	Alunos de Igrejas	PA1, PA3, PB1, PB3, PC1, PC3, PC4
	Com limitações/ necessidades especiais	PA3, PAB1
	Que tem Facilidade	PA6, PA5, PB4, PC1, PC3
	Que são Determinados e comprometidos	PA1, PA2, PA4, PA6, PB4, PC1, PC2, PC3
	Interessado e disposto	PA4, PA5, PA6, PC3, PC4
	Alunos Dífceis	PA1, PA2, PC3
Pensamentos sobre saberes e habilidades do professor	Tocar / Saber fazer	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6, PB1, PB3, PB4, PC2, PC3
	Ter Conhecimento	TODOS
	Ter Habilidades	PA1, PA5, PA6, PAB1, PB1
	Saber Teoria	PA1, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB3, PC1, PC2, PC3, PC4
	Saber História da música	PA4, PA5, PA6, PB2, PB3
	Ter técnica	PA1, PA2, PA4, PA5, PA6, PC1, PC2, PC4
	Estudar / se aperfeiçoar	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PA6,, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC2, PC4
	Saber ensinar	PA1, PA4, PAB1, PB1, PB2, PB3, PC1, PC2, PC3, PC4
	Equilibrar conteúdo	PA5, PB1, PB4
	Cativar a Atenção do aluno	PA1, PA3, PA4, PA5, PAB1, PC3
	Capacidade analítica crítica	PA1
	Ser Observador	PA1, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB3, PC1, PC2, PC3
	Autoavaliação	PA1, PA2, PA5, PAB1, PC2, PC4
	Reconhecer os próprios limites	PA3, PA5, PAB1, PB1, PC2
	Ser Humildade X Vaidade	PA1, PA2, PA6, PC4
	Ter Disposição	PA5, PA6, PB4, PC3, PC4
	Ser Motivador	PA1, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB4, PC3, PC4
	Ser Paciente	PA3, PAB1, PB4
Saber lidar com pessoas	PA2, PA3, PA4, PB4, PC2	
Relacionamentos	Humanização	PA4, PAB1, PB1, PB2, PC3
	Cordialidade com os alunos	PA1, PA2, PA3, PA5, PAB1, PB1, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4
	Conquistar o aluno	PA1, PA3, PA4, PA5, PAB1, PB4, PC3
	Amizade	PA1, PA2, PB1, PC1
	Colaborar com os colegas	PA6, PAB1, PB1, PC1
	Comunicação	PAB1, PC3
Princípios Pedagógicos e Crenças	Ideologia/Filosofia	PA1, PA5, PC4
	Doutrina/ Dogma	PA1, PA6, PC4
	Fontes dos princípios pedagógicos	TODOS
	Outros tempos	PA2, PA3, PA4, PA6, PAB1, PB3, PB4, PC3
	Circulo Formativo	PA1, PA2, PA4, PA6, PB1, PB3, PB4, PC1, PC4
	Preparar professores para a escola	PA1, PA3, PA6, PB2, PB4
	Discipular alunos	PA1, PA3, PA6, PC2, PC4
	Dom e Talento	PA6, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC2, PC4
	Vocação	PA6, PAB1, PB3, PB4, PC1
	Missão	PA1, PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB4, PC2, PC4
	Qualidade	PA2, PA5, PA6, PB1, PC1, PC2, PC3
	Intuição/ inspiração	PA3, PB1, PB4
	Didática	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PAB1, PB1, PC1, PC3, PC4
	Vários caminhos /possibilidades	PA5, PAB1, PC1, PC4
	Facilitar a aprendizagem	PA1, PA4, PA5, PAB1, PC1, PC2, PC3, PC4
	Incentivar a autonomia do aluno	PA1, PA5, PA6, PB4, PC4
Forma certa de ensinar	PA4, PAB1, PB4	

## APÊNDICE E – QUADRO DE ANÁLISE: SER PROFESSOR DE PIANO – Continuação 2

	Seleção de alunos	PA2, PA6, PB1
	Potencial	PA2, PB4, PA6
	Hierarquia	PA2, PC1
	Adestramento	PA2
	Ensino e aprendizagem informal	PC1, PC2, PC3, PC4
	Respeitar limites e tempo de cada aluno	PA1, PA3, PA5, PAB1, PB1, PB4
	Conhecimento requer tempo	PA3, PC2, PC3
	Acompanhar o aprendizado do aluno	PA3, PAB1, PB4
	Desenvolvimento	PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB4, PC2, PC3, PC4
	Habilidades	PA1, PA5, PA6, PAB1, PB1, PC4
	Capacidades	PA1, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB4, PC3
	Dificuldades de aprendizagem / limitações	PA3, PA4, PAB1, PB1, PB4
	Estímulo	PA3, PAB1, PB1, PB4, PC3
	Desenvolvimento cognitivo	PA3, PA6, PB4, PC3
	Criatividade	PA6, PB2, PC3
Concepções sobre música e o ensino de música	Música é tudo/ Música é vida	PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB4, PC3, PC4
	Ensinar é aprender	PA1, PA3, PA5, PC1
	É uma Profissão / exige profissionalismo	PA1, PA2, PA5, PA6, PB1
	O conhecimento musical é complexo	PA1, PA2, PA4, PA5, PAB1, PB1, PB4, PC2, PC3, PC4
	A música está acima dos músicos	PA1, PA5, PA6, PB1, PC4
	como Educação musical	PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB4, PC3
	Ação de ensinar música como trabalho	PA1, PA2, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB4, PC3, PC4
	Música é arte de expressar sentimentos	PA2, PA6, PAB1, PC3
Imagens de Professor	Música de Verdade	PA2, PC2, PA6
	Professor X Instrutor	PA6
	Bom / excelente professor	PA1, PA6, PAB1, PC1, PC2
	Educador musical / professor de criança	Todos (exceto PC1)
	Professor de Piano Erudito	PA1, PA2, PA4, PA5, PA6, PB1, PAB4, PC2, PC4
	Professor de Piano Popular	PA1, PC1, PC2, PC3, PC4
	Professor Músico	PA1, PA2, PA6, PAB1, PC1, PC2
	Exigente	PA1, PA2, PA4, PA5, PAB1, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4
	Comprometido	PA1, PA2, PA6, PB4, PC1, PC2, PC3
	Honesto e Responsável	PA1, PA2, PA5, PA6, PAB1, PC1
	Intuitivo	PA3, PC1
	Didático	PA1, PA2, PA3, PA4, PA5, PAB1, PB1, PC1, PC3, PC4
	Observador	PA1, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB3, PC1, PC2, PC4
	Motivador	PA1, PA3, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB2, PB4, PC1, PC2, PC3
	Orientador	PA5, PA6, PB1, PC2, PC4
	Facilitador da aprendizagem	PA1, PC1, PC3
	Modelo	PA4, PB1, PC2
	Dedicado / faz o melhor que pode	PA1, PA3, PA6, PAB1, PB1, PB4, PC1, PC2, PC3
	Paciente	PA3, PAB1, PB4
	Sensível	PA3, PA5, PAB1, PB1, PB4, PC3
	Flexível / maleável	PA2, PA3, PA4, PA5, PB1, PC1
	Severo /Duro	PA2, PA4, PAB1
	O Terapeuta/ Psicólogo	PAB1, PB4, PC4
	O Missionário	PC4, PA3, PA6
	'O Top, o Docente e o Mixão'	PA1
	Carrega o Mérito ou a Culpa pelos resultados	PA1, PA4, PAB1, PC1

**APÊNDICE E – QUADRO DE ANÁLISE: SER PROFESSOR DE PIANO – Continuação 3**

Imagens afetivas / Emocionais	Realização Pessoal	PA1, PA3, PA4, PA6, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4
	Amor	PA1, PA3, PA4, PA6, PAB1, PB2, PB4
	Docência com caráter Maternal/ paternal	PA1, PA4, PA6, PAB1, PB4, PC2
	Fazer o que gosta e gostar do que faz	TODOS
	Encantamento	PA1, PA3, PA6, PB4, PC3, PC4
	Felicidade	PA3, PA6, PB1
	Frustração	PA2, PB4
Desenvolvimento profissional	Formação técnica	TODOS
	Qualificação e aperfeiçoamento	PA1, PA2, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PB3, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4
	O Aprendizado é constante	PA1, PA3, PA4, PA5, PA6, PAB1, PB1, PC1, PC2, PC3, PC4
	Na Prática/ Experiência	PB1, PB2, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4
	Insegurança inicial na carreira	PA3, PA4, PC2
	Amadurecimento profissional	PA3, PB1, PB4, PC1, PC2, PC3, PC4
	Planos para o Futuro	PA1, PA6, PB2
	‘Ser professor de Piano é?’	TODOS