

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**PROFESSORES DE PIANO:
UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
EM PORTO ALEGRE/RS**

por

KARLA DIAS DE OLIVEIRA

Porto Alegre

2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**PROFESSORES DE PIANO:
UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO
EM PORTO ALEGRE/RS**

por

KARLA DIAS DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Liane Hentschke

Porto Alegre

2007

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e por mais esta oportunidade de crescimento.

À minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*), por terem me proporcionado exemplos tão valiosos de caráter, coragem, trabalho, perseverança, entre tantos outros.

Aos meus irmãos e aos demais familiares, pelo carinho, incentivo, apoio incondicional e compreensão nos momentos de ausência.

À minha orientadora, Profa. Dra. Liane Hentschke, pela seriedade e competência que conduziu o trabalho.

Às professoras Dra. Jusamara Souza e Dra. Luciana Marta Del Ben, pelos momentos de reflexão compartilhados.

Às professoras Dra. Patrícia Furst Santiago, Dra. Cristina Capparelli Gerling e Dra. Any Raquel Carvalho, membros da banca, pelos questionamentos e sugestões à pesquisa.

À doutoranda Regina Antunes Teixeira dos Santos, pelas valiosas contribuições, pela sua generosidade e disponibilidade em acompanhar as etapas deste trabalho.

À Isabel Bonat Hirsch, Fernando Stanzione Galizia e Graciano Lorenzi, pela amizade e o companheirismo durante todo o mestrado.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Música, Fátima, Rita, Maria Lúcia, Doraci, pela gentileza no atendimento.

Aos professores de piano, pela colaboração em participar desta pesquisa.

Aos colegas do FICOPEM, pelas discussões que contribuíram para o meu crescimento profissional.

À Dona Antônia Lisboa (*in memoriam*), minha primeira professora de piano, pelo constante incentivo ao longo da minha trajetória.

À CAPES, pelo auxílio da bolsa.

Ao Airton, pelo carinho, apoio e companheirismo de todos os momentos.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o perfil de formação e atuação dos professores de piano de Porto Alegre/RS. Os objetivos específicos procuraram caracterizar a formação dos professores de piano, caracterizar a atuação dos docentes e identificar as razões e/ou motivações da escolha profissional. Para analisar os dados, este trabalho se apoiou em alguns princípios teóricos baseados na profissionalização do ensino, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004). Como método de pesquisa, foi realizado um *survey* interseccional com professores atuantes no ensino de piano em Porto Alegre e a amostra "bola de neve" foi a estratégia utilizada para se obter as indicações desses professores. Os dados foram obtidos através de um questionário auto-administrado que foi respondido por 104 professores. Os resultados revelaram que os professores que estão atuando com o ensino do piano, em Porto Alegre, parecem aproximar-se dos modelos de professor improvisado, professor artesão e professor como profissional, segundo os modelos baseados em Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004).

Palavras-chave: professor de piano; perfil de formação; perfil de atuação; profissionalização do ensino.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the profile of piano teachers in Porto Alegre/RS, as to their formation and performance. Other goals include the characterization of these teachers' formation and their involvement as teachers, identifying the reasons and/or motives of this professional choice. For the analysis of the data, this research is sustained by established theoretical principles in the professionalization of education according to Ramalho, Nuñez and Gauthier (2004). As for the research method, an intersectional survey with active piano teachers in Porto Alegre was conducted; the sample "snow ball" was employed as the strategy to obtain indications from these teachers. The data was gathered through an auto-managed questionnaire which was answered by 104 teachers. The results showed that the teachers who are active as piano teachers in Porto Alegre seem to approach the models for the improvised teacher, the teacher craftsman and the professional teacher, according to models based on Ramalho, Nuñez and Gauthier (2004).

Keywords: piano teacher, formation profile, performance profile, teaching professionalization.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Faixa etária	44
GRÁFICO 2 – Nível de instrução	45
GRÁFICO 3 – Formação superior	46
GRÁFICO 4 – Tipos de formações específicas relacionadas ao piano	47
GRÁFICO 5 – Aprendizagem da docência do piano	50
GRÁFICO 6 – Formação pedagógica	50
GRÁFICO 7 – Local onde foram realizadas a formação pedagógica geral e a formação pedagógica no instrumento.....	51
GRÁFICO 8 – Formação pedagógica e faixa etária	53
GRÁFICO 9 – Cursos de formação continuada	54
GRÁFICO 10 – Cursos que gostariam de realizar	55
GRÁFICO 11 – Tempo de atuação	59
GRÁFICO 12 – Local de atuação no passado e no presente.....	60
GRÁFICO 13 – Número de horas-aula semanais relativas ao ensino do piano	61
GRÁFICO 14 – Faixa etária dos alunos.....	61
GRÁFICO 15 – Nível dos alunos.....	62
GRÁFICO 16 – Faixa etária relacionada à evasão.....	62
GRÁFICO 17 – Evasão e a ênfase da formação superior dos professores.....	63
GRÁFICO 18 – Causas da evasão	64
GRÁFICO 19 – Nível dos alunos e a utilização de materiais específicos.....	65
GRÁFICO 20 – Autores utilizados com alunos do nível iniciante	66
GRÁFICO 21 – Repertório utilizado	67
GRÁFICO 22 – Escolha do repertório	68
GRÁFICO 23 – Auto-avaliação da prática docente.....	70
GRÁFICO 24 – Razões da escolha profissional	81
GRÁFICO 25 – Renda mensal oriunda do ensino do piano e/ou teclado	85
GRÁFICO 26 – Exercício de outras atividades	85
GRÁFICO 27 – Atividades relacionadas à música	87
GRÁFICO 28 – Entidades às quais os professores são filiados.....	88

GRÁFICO 29 – Idade e participação em alguma associação.....	89
GRÁFICO 30 – Nível de satisfação em relação à profissão de professor de piano	95
GRÁFICO 31 – Professores sem formação superior em piano e a formação pedagógica	102
GRÁFICO 32 – Locais da formação pedagógica dos professores sem formação superior em piano	103
GRÁFICO 33 – Locais da formação pedagógica dos professores com formação superior em piano	108

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
PARTE I – REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	12
1 PROFESSOR DE PIANO.....	13
1.1 A formação do professor de instrumento	13
1.1.1 Formação pedagógica	15
1.2 O aprender a ensinar.....	19
1.3 O ingresso na profissão.....	20
2 PROFISSÃO PROFESSOR.....	24
2.1 Profissionalização docente	26
2.1.1 Modelos de professor	26
2.1.2 Profissionalidade e profissionalismo.....	29
3 METODOLOGIA.....	32
3.1 Método	32
3.2 Instrumento de coleta de dados.....	33
3.3 Amostra	35
3.4 Procedimentos de coleta de dados	39
3.5 Procedimentos de análise	40
PARTE II– RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	43
4 PERFIL DE FORMAÇÃO.....	44
4.1 Identificação dos professores.....	44
4.2 Formação musical relacionada ao piano.....	46
4.3 Formação para o ensino	49
4.4 Formação continuada.....	53
4.5 Discussão sobre o perfil de formação	56
5 PERFIL DE ATUAÇÃO	59
5.1 Tempo e espaços de atuação	59

5.2 Alunos.....	61
5.3 Opções pedagógicas.....	64
5.4 Prática docente	69
5.5 Discussão sobre o perfil de atuação	77
6 PERSPECTIVA COMO PROFISSÃO	81
6.1 Discussão sobre a perspectiva como profissão	96
7 PROFESSORES DE PIANO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO	100
7.1 Professores sem formação superior em piano.....	100
7.2 Professores com formação superior em piano	105
7.2.1 Professor artesão.....	105
7.2.2 Professor como profissional	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	125
APÊNDICE B – CARTA AOS PROFESSORES	140

INTRODUÇÃO

O meu interesse pela questão do perfil dos professores de piano está relacionado com a minha prática. Tenho como formação o curso de Bacharelado em Piano e atuo, já há alguns anos, com a docência do instrumento, tanto no âmbito particular do ensino como em escolas específicas de música. Embora tivesse conhecimento que a finalidade deste curso de graduação não era de preparar o profissional para a docência do instrumento, eu sabia, também, que o objetivo do curso de Licenciatura em Música era habilitar o professor para atuar no ensino de música em escolas do ensino regular e não no ensino do instrumento, especificamente. Por ter escolhido este perfil de curso de graduação, onde a ênfase está na performance e não no ensino do instrumento, senti algumas dificuldades no início da minha atividade docente.

Quando iniciei a minha carreira profissional como professora de piano, ainda na faculdade, percebi que chegavam a mim alunos das mais diversas idades e interesses relacionados ao aprendizado do instrumento. E assim eu comecei a me questionar: Como lidar com essa diversidade de interesses? Que caminhos pedagógicos seriam mais adequados para ir ao encontro do que os alunos estavam buscando?

Tendo como modelos de ensino os meus antigos professores, percebi que seguir esses modelos não era o procedimento mais adequado perante o perfil de aluno que, na maioria das vezes, eu tinha diante de mim. Isso me levou, já durante a faculdade, a buscar alternativas que suprissem as lacunas que o curso de Bacharelado tinha em relação ao ensino do instrumento e que, para mim, eram imprescindíveis para qualquer professor que assumisse a docência como profissão. Assim, através de tentativas (estas com acertos e erros), troca de idéias com os colegas, leituras, cursos e muita reflexão, tenho construído a minha carreira como professora de piano.

Partindo da minha trajetória, me senti estimulada a querer conhecer um pouco mais dos meus colegas de profissão. Sendo assim, algumas questões emergiram em relação a este professor de piano: Qual é o seu perfil? Qual é a sua formação musical? Por que este professor escolheu essa profissão? Quais as suas necessidades demandadas pela prática? Ele tem investido em sua formação continuada?

No contato com outros colegas professores, observo, informalmente, que existe uma diversidade de formações musicais, bem como diferentes níveis de engajamento relacionados à atividade do ensino do instrumento. Nessa diversidade, podemos perceber, por um lado, aqueles profissionais que estão sempre na busca da atualização para, assim, exercerem melhor sua profissão docente. E por outro, professores que, embora tenham feito um curso de graduação na sua área de atuação, não se mostram tão envolvidos com o exercício da atividade.

Com base nessas observações, esta pesquisa teve o propósito de investigar o perfil de formação e atuação dos professores de piano de Porto Alegre/RS. Procurou, também, caracterizar a formação dos professores de piano, caracterizar a atuação dos docentes e identificar as razões e/ou motivações da escolha profissional.

O método de pesquisa escolhido, de acordo com o objetivo pretendido, foi o *survey* interseccional. A amostra “bola de neve” foi a estratégia utilizada para se obter as indicações dos 104 professores de piano que participaram desta pesquisa e os resultados foram obtidos através de um questionário auto-administrado.

Penso que este trabalho possibilitará conhecer melhor o perfil dos professores que estão atuando com o ensino de piano em Porto Alegre. Esta pesquisa poderá contribuir, também, para ampliar a discussão sobre a profissionalização do professor de instrumento. Além disso, este estudo poderá fornecer subsídios para propostas de cursos de formação continuada que atendam as necessidades dos professores de piano.

Esta dissertação está dividida em duas partes. Compõem a primeira parte três capítulos (capítulos 1, 2 e 3): o primeiro, apresenta uma revisão de literatura sobre o professor de piano; o segundo, traz alguns princípios teóricos baseados na profissionalização do ensino e o terceiro capítulo, a metodologia utilizada na pesquisa. Na segunda parte, os resultados e a análise dos dados são apresentados

em quatro capítulos (capítulos 4, 5, 6 e 7): o quarto capítulo caracteriza os professores a partir do perfil de formação; o quinto, traz o perfil de atuação; o sexto, apresenta uma perspectiva como profissão e o sétimo, uma análise dos professores de acordo com alguns princípios teóricos relacionados à profissionalização do ensino. A seguir, nas considerações finais, algumas reflexões sobre o trabalho e sugestões de pesquisas são apresentadas.

PARTE I – REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1 PROFESSOR DE PIANO

1.1 A formação do professor de instrumento

A discussão sobre a formação do profissional que atua no ensino da música tem se ampliado nos últimos anos e, como campo de investigação, essa temática tem despertado interesse entre os pesquisadores da área de educação musical (FUKS, 1994; BELLOCHIO, 2003a, 2003b; CERESER, 2003; DEL BEN, 2003; GROSSI 2003; MACHADO, 2003; SOUZA, 2003; MOTA, 2003; MATEIRO, 2003).

Especificamente voltado ao professor de instrumento, alguns artigos e pesquisas, sob diferentes perspectivas, abordam a questão da formação desse profissional (BEARD, 1989; SANTIAGO; FALCÃO, 1995; LOURO, 1997, 2004; SANTOS, 1998; BOZZETTO, 1999; LOURO; SOUZA, 1999; REQUIÃO, 2002; BELLOCHIO, 2003b; DEL BEN, 2003; LANCASTER, 2003; MILLS; SMITH, 2003; DAL BELLO, 2004; GLASER; FONTEERRADA, 2004; MILLS, 2004; WALLACE, 2004; ARAÚJO, 2005; CANDÉA, 2005).

Bozzetto (1999) constatou em sua pesquisa que a maioria dos professores particulares de piano entrevistados consideraram essencial ter titulação, diploma ou um curso específico na área. Os professores ressaltaram ainda que para evitar a desqualificação profissional é importante que essa formação tenha qualidade (p. 115).

Por outro lado, Candéa (2005) investigou as concepções e práticas de professores de piano sem formação acadêmica que atuam em conservatórios de música em Porto Alegre. O autor menciona, de acordo com o relato dos professores, que o fato deles não terem formação acadêmica não é um problema. Eles não dependem dela para a permanência ou ascensão no trabalho (p. 119). Para Candéa, o saber experiencial desses professores, advindo da prática cotidiana, "parece ser essencial" (p. 117).

No contexto norte americano, Beard (1989), Lancaster (2003) e Wallace (2004) se referem à disparidade que existe na formação entre os professores

particulares de piano. Wallace (2004), após 30 anos de docência do piano e 25, como membro da Music Teachers National Association (MTNA)¹, identifica alguns tipos básicos de professores particulares de piano:

- o professor que tem como foco ter os alunos prontos para a performance;
- um outro tipo que está preocupado em fazer com que o aluno se sinta confiante e tenha conhecimentos sólidos;
- e, ainda, um outro tipo de professor cujo foco está em terminar os livros e o método que ele utiliza é o mesmo há décadas.

A autora traça um paralelo com colegas membros da MTNA. Ela cita:

- o professor tipo "X", que vê a sua condição de membro da MTNA como uma oportunidade de seus melhores alunos se apresentarem e participarem de concursos. Ele não vai aos encontros da associação, não lê as publicações relacionadas à sua área e não preenche formulários.

- o professor tipo "Y", que vê a sua condição de membro da MTNA como um recurso para tornar-se um professor melhor. Ele vai às reuniões, está aberto para aprender e vê o ensino como um processo educacional contínuo. Ele recebe e lê os periódicos da sua área.

- e o professor tipo "Z", que vê a sua condição de membro do MTNA como uma obrigação. Para ele, as reuniões são inconvenientes e ele se considera bom o suficiente.

De acordo com Wallace (2004), a maioria dos professores está no MTNA para validar um compromisso com a profissão, pois essa associação é um selo com designação nacional. Todos esses professores afirmam ser profissionais e muitos têm diploma, mas o grau de separação entre eles é evidente através da dedicação e motivação que apresentam (WALLACE, 2004).

Lancaster (2003) esboça sua preocupação com a formação dos professores de música independentes (professores particulares) para o século XXI. Ele coloca que apesar de existirem, nos Estados Unidos, programas de certificação, workshops para professores e cursos de pedagogia que tentam atualizar a qualidade do ensino, eles

¹ É a mais antiga associação de professores de música dos Estados Unidos e que tem como missão promover a valorização do estudo da música e do fazer musical junto à sociedade e apoiar o profissionalismo dos professores de música. Foi fundada em 1876 e possui 24 mil membros. Disponível em: <<http://www.mtna.org>> Acesso em: 24 fev. 2006.

são voluntários. O autor propõe barrar aqueles professores que não tiveram uma formação apropriada para o ensino. Ele defende a idéia de que o professor de piano tenha licença para atuar, assim como o médico, o advogado e o professor de escola pública.

Com relação aos currículos de piano, ele destaca que a maioria está voltado à formação dos alunos para se tornarem pianistas profissionais. Nesse sentido, ele sugere que haja uma separação nos currículos, entre amadores e profissionais. Os melhores professores devem estar prontos para trabalharem com os diferentes alunos – tanto os que estão interessados em música como um passatempo, como os que estão interessados no piano como vocação. Relacionado à tecnologia, ele coloca que os professores profissionais não podem ignorá-la. Lancaster (2003) destaca que as faculdades devem desenvolver cursos para preparar os futuros professores a incorporar essa tecnologia em seus currículos e, para os professores que estão atuando, ele sugere uma formação complementar.

1.1.1 Formação pedagógica

Existe um certo consenso na área da educação musical em relação à formação do professor que vai atuar em contextos pedagógico-musicais. Além de saber música, ele deve ter conhecimentos pedagógicos específicos (SANTOS, 1998; LOURO, 1997, 2004; CERESER, 2003; DEL BEN, 2003). Nesse sentido, Plugger, Louro e Souza (1998, p. 130) fazem o seguinte questionamento: “Com quanto de pedagogia se faz um professor de instrumento?”

No âmbito internacional, Mills e Smith (2003, p. 3) mostram que, em Londres, dos 134 professores de instrumento que participaram da pesquisa, 83% têm formação universitária, ou conservatorial, ou grau equivalente. E 55% dos professores têm QTS (Qualified Teacher Status), ou seja, uma aprovação que capacita o professor lecionar no sistema estatal do ensino, que é obtida após este ter concluído uma formação inicial de professor. Esses dados revelam a preocupação significativa dos professores com o nível de formação musical e mostram, também, que, praticamente, a metade dos professores tem qualificação para o ensino.

Algumas investigações no Brasil, na área da educação musical, revelam a falta de formação para a docência do instrumento de professores graduados em música (SANTOS, 1998; DAL BELLO, 2004; LOURO, 2004; ARAÚJO, 2005).

Santos (1998), na sua pesquisa realizada com 19 professores de piano, comenta que 79% dos entrevistados, durante a formação acadêmica, "não receberam qualquer tipo de formação na área de pedagogia do instrumento durante o curso de graduação" (p. 66). A autora coloca que a maioria dos entrevistados sentiu dificuldades em trabalhar com o ensino do piano (p. 67), demonstrando, assim, uma insatisfação em relação à formação pedagógica.

Em concordância com Santos (1998), Araújo (2005) traz o seu próprio depoimento. A autora é professora de piano e formada no curso de Bacharelado em Música. Ela aponta para a falta de formação para a docência durante o curso de graduação, como uma das causas principais para as dificuldades que foram enfrentadas ao longo da sua atividade profissional (ARAÚJO, 2005, p. 16). Na sua tese, como uma das conclusões, Araújo (p. 264) destaca que as três professoras de piano entrevistadas optaram por fazer o curso de Bacharelado em Música por este apresentar a possibilidade de aprofundamento no estudo instrumental. Apesar das professoras não terem adquirido uma formação formal para o ensino, esta formação para a função educativa foi adquirida ao longo de suas carreiras, por meio de diversas fontes.

Já relacionado não especificamente aos professores de piano, mas aos professores de instrumento em geral, a tese de Louro (2004) teve por objetivo compreender as identidades profissionais que emergem das narrativas dos professores de instrumento que atuam no ensino superior. Dentre os 16 entrevistados, podemos observar que vários não tiveram formação pedagógica nos cursos de graduação que realizaram. A autora menciona, com relação à metodologia específica do ensino do instrumento, que esta está associada, segundo muitos dos professores entrevistados, "à tradição recebida de seus antigos professores, às experiências pedagógicas adquiridas ao longo de suas carreiras, a cursos de formação pedagógica e à sua atuação profissional como instrumentista" (p. 118).

Nesse sentido, a pesquisa de Dal Bello (2004) reforça esta constatação. A autora comenta que os professores reconhecem "que os cursos de educação

continuada e as leituras os auxiliam nas atividades docentes”, mas “a principal influência para a constituição de suas práticas docentes são culturais, pois vêm através dos exemplos que tiveram de seus professores e das suas experiências como alunos” (p. 67). Ela destaca que se os professores, durante a formação nos cursos de graduação, tivessem tido “um referencial teórico que contemplasse as disciplinas pedagógicas, certamente o início de suas atividades docentes teria sido mais fácil e envolveria menos insegurança, preparando-os melhor para auxiliarem seus alunos a produzirem conhecimento em música” (p. 76).

No X Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 2001, se reuniu um grupo de trabalho intitulado “Performance e pedagogia do instrumento” e alguns temas relacionados à formação do professor de instrumento musical foram debatidos. Uma das considerações levantadas pelo grupo é a necessidade de formação pedagógica do professor de instrumento, formação esta ainda não oferecida pela maioria dos cursos de graduação (RAY, 2001).

Este dado pode ser constatado na pesquisa realizada por Louro (1998) na qual um dos objetivos foi mapear a presença de disciplinas pedagógicas nas grades curriculares dos cursos superiores de música. Dos dados obtidos entre quatorze universidades do país, cinco cursos de bacharelado ofereciam disciplinas pedagógicas nos seus currículos como disciplinas obrigatórias e duas instituições as possuíam como disciplinas optativas. Nos cursos de licenciatura, duas universidades possuíam disciplinas pedagógico-instrumentais como obrigatórias e nenhuma instituição as oferecia como optativa. Infere-se com isso que, até o momento da pesquisa de Louro, ainda eram poucas as universidades que davam subsídios à formação do professor de instrumento.

De acordo com as informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação², dentre as 162 instituições de ensino superior que oferecem algum curso na área de música, encontramos, em todo o país, apenas 7 instituições que possuem o curso de Licenciatura em Música com Habilitação em Instrumento Musical: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Católica de Salvador (UCSal), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA), Universidade Federal de São João Del

² Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp> Acesso em: 12 abril 2007.

Rei (UFSJ), Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Podemos perceber, assim, que ainda são escassos os cursos específicos de formação do professor de instrumento.

Glaser e Fonterrada (2004), em relação à cidade de São Paulo, comentam que, a partir de 1980, os cursos oferecidos nos conservatórios foram transformados em técnico-musicais e sofreram modificações nas grades curriculares, onde as disciplinas relacionadas à pedagogia instrumental foram retiradas. Para as autoras, "Essa nova perspectiva gerou um tipo de ensino que não prepara o instrumentista em formação para uma possível atuação como professor" (GLASER; FONTEERRADA, 2004, p.1).

Nesse sentido, Del Ben (2003) questiona:

Se pensarmos que a licenciatura é o espaço de formação de profissionais que irão atuar somente nos espaços da educação básica, não estaremos, por exemplo, perpetuando o problema da ausência de formação pedagógica de bacharéis que atuam como professores de música em escolas específicas ou conservatórios? [...] Quem irá assumir a formação inicial desses profissionais? Os cursos de bacharelado? (DEL BEN, 2003, p. 31).

Se, por um lado, há uma insatisfação do bacharel com a sua formação pedagógica (SANTOS, 1998, p. 66; DEL BEN, 2003, p. 32; LOURO, 2004, p. 160-161), por outro, o licenciado almeja ter mais contato "com o fazer musical" (CERESER, 2003, p. 141). Nesse sentido, o professor de instrumento "não possui sua formação contemplada em nenhum destes dois cursos tradicionais [bacharelado e licenciatura]" (LOURO, 1997, p. 17). Silva (2005), sobre esta questão, coloca que "Parece claro que a formação inicial dos professores [de piano] não é adequada para o exercício da profissão" (p. 6).

Trazendo um outro enfoque, Requião (2002) parte da perspectiva da legitimação do músico como professor; sem abordar aspectos relacionados especificamente à formação pedagógica, ela se refere ao músico-professor "como um professor capacitado, já que sua competência produtiva é comprovada através de sua atuação artística" (p. 430). De acordo com os alunos, "o saber-fazer comprovado do músico-professor é o que legitima sua atividade docente" (p. 430).

Em concordância com Requião (2002), mas não relacionado, especificamente, à atuação do professor de instrumento e sim ao professor de música, Machado (2003) pôde constatar “que o que parece caracterizar um músico como docente capacitado para atuar no ensino fundamental e médio é o saber-fazer numa dimensão performática” (p. 68). A autora complementa dizendo que este é um dos possíveis motivos que explica a presença de instrumentistas não licenciados, como educadores musicais nas escolas regulares (p. 68).

1.2 O aprender a ensinar

Alguns trabalhos mostram que há uma tendência do professor de instrumento ensinar da forma que aprendeu, seguindo os modelos de seus professores. De acordo com alguns dos dados levantados na pesquisa de Mills e Smith (2003), mais da metade dos professores de instrumento entrevistados pensam que a forma como eles ensinam foi influenciada pelas formas como eles foram ensinados.

Carvalho (2004) observou que as fontes de aprendizagem para a docência dos professores pesquisados foram os “modelos de seus professores de instrumento e/ou música, a experiência própria e a experiência de seus pares” (p. 51).

Gerling, Hasselar e Cazarré (2002), no seu estudo, se referem a este tema. Hasselar e Cazarré, alunos de piano do nível de doutorado, para resgatarem suas trajetórias pregressas, entrevistaram seus antigos professores. Através desses depoimentos, buscaram valorizar o conhecimento pianístico através da transmissão oral, pois, “Historicamente esse processo de ensino/aprendizagem mantém-se através de aulas individuais, em que a relação aluno e professor é muito próxima” (p. 120). Os autores mencionam que este tipo de trabalho já pode ser observado no cenário internacional. Eles citam um programa de educação musical do New England Conservatory em Boston, em que os alunos da graduação, a partir da observação da ação pedagógica de professores renomados de instrumento, fazem registros das aulas. Estes registros servem “como ponto de partida para futuras reflexões e implementação de ações educativas” (p. 121).

Seguindo a mesma linha de pesquisa de Gerling, Hasselar e Cazarré (2002), Silva (2005) pesquisou a influência que determinado professor causou em seus ex-

alunos, agora professores de piano. Como uma das conclusões, Silva destaca que essa influência foi “não só por sua metodologia, mas por suas atitudes como pessoa” (p. 6).

Da mesma maneira, Santos (1998), na sua pesquisa com professores de piano, verifica que “esses professores consideram seus próprios professores de piano como transmissores da prática pedagógica” (p. 69). A autora complementa dizendo que eles confundem “formação pedagógica com o aprendizado do instrumento” (SANTOS, 1998, p. 69).

1.3 O ingresso na profissão

Alguns autores comentam que o motivo que leva o instrumentista a tornar-se professor é a necessidade de trabalho (HENTSCHKE, 1995; SANTOS, 1998; BOZZETTO, 1999; BELLOCHIO, 2003b). “Por outro lado, é comum o professor de instrumento ser considerado um profissional frustrado, que escolhe a pedagogia como segunda opção, por não ter realizado uma carreira brilhante como solista” (SOUZA, 1994, p. 46). Com isso, percebe-se que, muitas vezes, a escolha do exercício da atividade docente não acontece como primeira opção. Dal Bello (2004), na sua dissertação de mestrado, refere-se aos alunos de Bacharelado em Instrumento e comenta que eles

são, muitas vezes, pouco conscientes quanto à opção pela docência que pretendem fazer no futuro. Parece importante pensar de quem é a responsabilidade por tal realidade. Seria da própria universidade que não se preocupa em trazer para discussão os espaços de trabalho que envolvem as salas de aula? Dos próprios alunos, que sonham com a atividade artística desconhecendo as dificuldades de sobrevivência que essa profissão acarreta? Ou ainda dos usuários e dos empregadores, que não reconhecem a diferença entre um professor e um instrumentista? (DAL BELLO, 2004, p. 61).

Como exemplo da opção pouco consciente pela docência, podemos apontar um dos casos estudados por Araújo (2005). A professora Rita, na sua entrevista, declara que “a idéia de ser professora, no início não entrava em cogitação. No entanto, pela necessidade de estabelecer-se profissionalmente e financeiramente ela

acabou tendo que aceitar as oportunidades que surgiram como docente” (ARAÚJO, 2005, p. 94).

Oliveira e Antunes (2004) reforçam o comentário de Dal Bello (2004), com os resultados de sua pesquisa realizada na Universidade de Brasília (UnB) entre professores e egressos do curso de Bacharelado em Piano. As autoras constataam que, na relação do curso com o mercado de trabalho, se fazem necessárias “uma maior conscientização acerca da prática profissional após a conclusão do curso” (p. 6), pois comentam que “nenhum bacharel, ao entrar no curso, considerou quais seriam as possibilidades de trabalho depois de formados” (p. 6).

De acordo com os dados apresentados por Glaser e Fonterrada (2006), com base em uma enquete realizada em orquestras de São Paulo, 73,3% dos instrumentistas consultados são professores de seu instrumento, ou já foram. Elas ressaltam que

O fato de os instrumentistas lecionarem com regularidade reflete não só a procura deles por alunos interessados em estudar instrumento, mas também espelha não existir uma separação acentuada entre a atuação como instrumentista e como professor de instrumento na vida do músico profissional. Isso quer dizer que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, podem ser (e são) exercidas pelo mesmo profissional, o que é uma peculiaridade da área musical e permite afirmar que todo instrumentista é potencialmente um professor de seu instrumento (GLASER; FONTERRADA, 2006, p. 92).

Requião (2002), se referindo ao músico-professor, comenta que ele “coloca a atividade docente em segundo plano no escopo de suas atividades profissionais, apesar dessa ser, freqüentemente, a atividade mais constante e com uma remuneração mais regular em seu cotidiano profissional” (p. 426).

Já, por outro lado, no estudo de Rice-See (2003), desenvolvido nos Estados Unidos, 158 professores de piano de várias instituições – como faculdades, universidades e conservatórios – participaram da pesquisa e uma das questões estava relacionada à visão que eles tinham deles mesmos. Enquanto que 18% dos respondentes se consideravam *performers* que também ensinavam, 66% se consideravam professores em que a *performance* regular era vital.

Na pesquisa realizada por Mills (2004) com 37 professores de instrumento do Royal College of Music, em Londres, o objetivo foi analisar, descrever e avaliar as carreiras dos professores-*performers* comparando os primeiros cinco anos da carreira

com os últimos cinco, através das reflexões dos professores. Nesse estudo 'quasi-longitudinal', os dados mostram, a respeito da identidade profissional, que nos primeiros cinco anos da carreira, 22 professores se descreveram, primeiramente, como *performers* e nenhum deles se identificou como professor. Já nos últimos cinco anos da carreira, 16 se descreveram como *performers* e 5 assumiram a identidade de professor, em primeiro lugar. Quanto ao tempo gasto com a *performance* e com a docência: nos primeiros cinco anos de atuação, 80% do tempo era gasto com a *performance* e 18% com o ensino; nos últimos cinco anos da carreira, 59% do tempo é destinado à *performance* e 37% com o ensino. Os dados revelam que, com o passar do tempo, a identificação e o envolvimento com a carreira de professor mostrou uma tendência a aumentar, diminuindo, respectivamente, a atuação como *performer*.

A literatura vem apontando uma preocupação em relação ao professor de música como profissional. Lear (2004) refere-se a alguns livros a respeito do professor de piano onde aparece a idéia do profissionalismo do ensino. Em seu artigo, ela questiona: O que constitui um professor de música 'profissional'? Quem deve ser 'profissional'? Ela coloca que, como primeiro passo para o profissionalismo, o professor tem que fazer parte de alguma organização de professores de música, sendo esta em âmbito nacional, estadual, local ou a própria MTNA (Music Teachers National Association). O próximo passo, segundo a autora, é o programa de credenciamento de Certificação Profissional do MTNA. De acordo com Lear (2004), a meta desse programa, desde a fundação, é "proteger o público de professores incompetentes e proteger os professores que tenham feito uma preparação adequada" (p. 66). Ela sugere que todos os professores de música tenham certificação. A autora complementa, ainda, que há uma percepção confusa de que o diploma substitui a certificação, mas, na verdade, o diploma não diz, exatamente, o que o professor de música sabe ou o que ele pode fazer. Para Lear (2004, p. 67), a certificação é uma necessidade para a profissão. Nesse sentido, Pieffer (2003/2004) defende também o programa de Certificação Profissional do MTNA como uma "via excepcional" para o avanço do profissionalismo (p. 4).

De acordo com Prates (2004), em sua pesquisa realizada com alunos ingressos no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande

do Sul – UFRGS, “Uma das visões encontradas nos *capitais culturais* dos ingressos foi a da ignorância da existência da profissionalização acadêmica em música” (p. 99). A autora comenta que embora os alunos tenham estudado música desde cedo, eles não sabem muito sobre os cursos superiores de música. Assim como os próprios alunos não têm uma clareza sobre os cursos até se aproximarem do vestibular, a própria sociedade parece, também, desconhecer esse fato. Isso fica claro no depoimento de Ulisses, um dos entrevistados, quando menciona o espanto de outras pessoas com relação à sua escolha pela faculdade de música quando questionam: “Se faz faculdade pra ser músico?” Ele complementa a idéia dizendo que muitas pessoas não têm noção da profissionalização do músico (p. 99).

No próximo capítulo, alguns princípios teóricos relacionados à profissionalização do ensino serão apresentados com o objetivo de permitir um apoio para compreender o perfil dos professores de piano pesquisados.

2 PROFISSÃO PROFESSOR

Os princípios teóricos utilizados na presente pesquisa foram delimitados a partir de uma reflexão sobre o conjunto dos dados. Além disso, no diálogo com a literatura, percebeu-se a relevância de viabilizar uma discussão sobre a profissionalização do professor de piano. Para refletir sobre essa temática observamos que seria preciso não somente conceituar o termo profissão, mas deixá-lo suficientemente aberto para ampliar a discussão. A exemplo de Bozzetto (1999), que se preocupou em definir esse termo, em contexto também semelhante, recorreremos a Popkewitz (1995) para destacar que esta palavra encerra diferentes significados, dependendo do tempo e do lugar. Para o autor,

profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam. Os termos que empregamos retratam uma realidade em função da qual podemos medir a nossa capacidade de viver de acordo com um padrão específico, fazem parte dos diferentes mundos em que vivemos e são criados e preservados socialmente (POPKEWITZ, 1995, p. 38).

Para Gimeno Sacristán (1995, p. 68), "As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e dos conhecimentos da actividade³ que realizam".

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 49) mencionam que "Cada profissão apresenta sua própria caracterização histórica, disciplinar, sócio-econômica e política, o que ratifica a importância de estudar sua história, no sentido de aprofundar as especificidades e desenvolvimentos".

Nóvoa (1995b, p. 15), fazendo referência ao processo histórico de profissionalização dos professores, destaca que a origem da profissão de professor se deu no interior de algumas congregações religiosas, "que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes*". De acordo com ele, "a função docente

³ De acordo com o original, em português de Portugal.

desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos e leigos das mais diversas origens” (NÓVOA, 1995b, p. 15).

Para Pimenta (1999b, p. 18), a profissão de professor “emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”. Assim, a autora menciona que

Algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor (PIMENTA, 1999b, p. 18).

Na área de música, a história da profissão professor apresenta semelhanças e particularidades em relação à profissão professor, de maneira geral. Freire (1996), em sua pesquisa histórica realizada no Rio de Janeiro, procurou caracterizar o ensino de música no Brasil oitocentista por duas vertentes principais: a do ensino formal, realizado em instituições e a do ensino informal, exercido fora de um contexto escolar. A autora classifica como ensino informal às aulas particulares, “ministradas por pessoas nem sempre devidamente capacitadas, mas responsáveis por considerável ‘fatia’ do ensino de música” (p. 188). Tendo como fontes primárias de informações os jornais da época que traziam anúncios de professores que ministravam aulas particulares, a autora detecta que a formação dos professores era bastante heterogênea. Nesse sentido, Freire cita dois anúncios e faz um comentário sobre eles. A respeito de um dos anúncios, com relação à formação do professor, a autora acredita que “transparece uma formação mais doméstica”, já em relação ao outro, “uma formação mais profissional” (p. 189). Outro elemento apontado pela autora, diz respeito ao baixo prestígio dos professores de música, relacionado ao salário, em comparação com os professores de outras áreas. Freire destaca que “Paradoxalmente, uma sociedade que utilizava e valorizava a música em seu cotidiano, remunerava mal seus professores, apesar das expectativas de que eles tivessem notoriedade artística nacional e internacional [...]” (FREIRE, 1996, p. 192).

De acordo com Araújo (2005), “Historicamente, no Brasil, é comum associar a figura do professor de instrumento com a figura do performer e não com a do educador” (p. 49). Para a autora, “O fato de nos encontrarmos numa profissão que

nos identifica como professores de música e não apenas como músicos, nos remete a uma dimensão mais ampla, na qual nos tornam, acima de qualquer título, *educadores*” (ARAÚJO, 2005, p. 57). Assim, o professor de piano deveria ser compreendido como um educador e, portanto, estaria inserido na *Profissão Professor*.

2.1 Profissionalização docente

Vários autores, tanto no cenário nacional quanto internacional, vêm discutindo sobre a *Profissão Professor* e, também, sobre alguns aspectos relacionados à profissionalização docente. Com relação à profissionalização, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 54) destacam que, a partir do século XVII, várias transformações ocorreram na educação devido a motivos de ordem política, econômica e social que desencadearam esse processo (p. 54-55).

2.1.1 Modelos de professor

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), ao longo da história, podem ser identificados quatro modelos de professor:

- o professor improvisado;
- o professor artesão;
- o professor técnico;
- o professor como profissional.

O modelo de *professor improvisado* perdurou até o século XVI. Nesse modelo quem dominasse certo conteúdo podia ensinar, assim, qualquer pessoa poderia ser professor. Nesta perspectiva, Gauthier et al (1998, p. 20) chamam de “ofício sem saberes”, pois “quem sabe ler pode naturalmente ensinar a ler, quem sabe química pode facilmente ensinar essa matéria”. Como o ensino não era formalizado, nenhuma exigência em relação à formação era feita. Quem se beneficiava deste ensino era somente um público restrito. Para os autores, “É claro que naquele

contexto não se podia falar do ensino como profissão” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 55).

A partir do século XVII, surge a figura do *professor artesão*. Esse modelo de professor surgiu em virtude do aumento da frequência escolar e do número de escolas, como consequência das novas idéias que emergiram em relação à infância e aos movimentos urbanos, estes preocupados com a quantidade de jovens ociosos. Além desses fatores, a Reforma Protestante e a Contra-Reforma Católica contribuíram para que a figura do professor artesão surgisse como uma saída para a solução dos problemas (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 55). Nessa época, os padres são os maiores responsáveis pelo ensino e pela forma como os professores constroem as suas próprias regras de trabalho

Surge uma pedagogia constituída de um método e procedimentos precisos para ensinar, um discurso que iria pôr fim à desordem e ensinar ‘tudo a todos’ de forma mais rápida e eficiente. As novas estratégias de ensino atingiam não apenas o conteúdo, mas também regulamentavam todos os comportamentos na sala de aula (ibid. p. 56).

Começa a surgir uma consciência de que não basta dominar o conteúdo para ensinar, sendo necessário, também, “o conhecimento de um método e de estratégias para desenvolvê-lo” (p. 56). O professor deve passar por um processo de formação, mas ainda não há um método científico de ensino, estando este baseado apenas em “troca de receitas” (p. 56).

Como mencionam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), “Essa tradição pedagógica, esse saber tradicional constituído de regras repetidas, ritualizadas e não questionadas, adquiridas por imitação, vai marcar todo o período educacional que vai do século XVII e se estende até a primeira metade do século XX” (p. 56). Eles destacam que hoje, em muitas escolas brasileiras, essa orientação ainda está presente (p. 56).

Com o movimento denominado Escola Nova, surge, no final do século XIX, sobretudo no início do século XX, o modelo de *professor técnico*. Esse movimento tece uma crítica à pedagogia tradicional, “ataca exatamente o conjunto de hábitos e rotinas, esse repertório de ações e de respostas executadas de forma mecânica pelos educadores tradicionais” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 57). O ideal, segundo os autores, “seria colocar em prática um novo tipo de profissionalidade,

sustentado pela pedagogia nova, que tinha como suporte a psicologia” (p. 57). Várias razões determinaram as limitações desse modelo de profissionalidade, “baseado em uma utopia científica universitária limitada” (ibid. p. 58):

- a) A formação do professor era descontextualizada e com isso os professores formadores não dominavam suficientemente a realidade dos meios escolares. Por exemplo, as pesquisas com ratos empreendidas por Skinner são um exemplo clássico dessa descontextualização. O pesquisador fazia experiências com ratos para estudar o processo de aprendizagem. Nos seus estudos, ele admitia que se colocássemos trinta ratos dentro de uma caixa o contexto da experiência seria semelhante ao contexto da sala de aula. [...].
- b) A formação era fragmentada, havendo um abismo entre formação acadêmica e o trabalho prático. A teoria e a prática estavam dissociadas. Não existia a pesquisa na sala de aula que desse pistas e fornecesse um referencial à prática do professor.
- c) A impossibilidade de alguém executar com precisão um programa concebido por outros, para o trabalho com pessoas (alunos e professores) [...] (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 58).

O modelo de *professor como profissional* passou a ser foco de atenção a partir da década de 1980 (p. 60). No plano internacional, esse modelo começa a ser considerado como alternativa nas reformas educacionais e como caminho da profissionalização do ensino. Para os autores, “A tendência da educação, em toda a Europa, na América do Norte, na América do Sul, incluindo o Brasil, ainda que tardiamente, é tornar o professor um profissional da educação” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 60). Com relação à perspectiva de profissionalização do professor, os autores mencionam que é essencial discutir a formalização dos saberes dos professores, o seu *status* profissional e social e a criação de um código de ética.

O primeiro ponto é a questão da formalização do saber, isto é, delimitação de um conjunto de saberes que define o perfil do profissional da educação; destacamos, em seguida, a questão do *status* do professor, que passa pelos problemas da autonomia e da valorização salarial; por último, defendemos a criação de um código de ética, um código deontológico⁴, que dê um sentido orgânico à atividade docente e que seja elaborado, é claro, pelos próprios professores (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 60).

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), “A profissionalização é entendida como o desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na

⁴ Conjunto de normas que regem as relações dos profissionais entre si e com a sociedade.

mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional” (p. 50).

Na visão de Le Boterf (2003, p. 42), a profissão docente está evoluindo na direção da profissionalização. Para ele, a profissionalização docente está calcada nas características do trabalho do professor e não só no domínio de conhecimentos. Nas palavras de Le Boterf a profissionalização não se define:

em relação a uma simples difusão do conhecimento, mas como tendo de administrar situações complexas de aprendizagem: o professor deve tornar-se um profissional capaz de refletir sobre suas práticas, de resolver problemas, de escolher e de elaborar estratégias pedagógicas (LE BOTERF, 2003, p. 42).

Para administrar situações complexas de aprendizagem e refletir sobre a própria ação, o professor precisa de saberes específicos, práticos e teóricos, ou seja, uma formação que o prepare para o trabalho docente. Assim percebemos que um ponto em comum, entre vários autores da educação, é a defesa de que a base inicial da profissionalização docente é a formação institucionalizada e reconhecida socialmente, que ocorre nos cursos superiores, como em outras profissões (CUNHA; LEITE, 1995; NÓVOA, 1995a; MARCELO GARCIA, 1995, 1999; KULLOK, 2004; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

2.1.2 Profissionalidade e profissionalismo

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 11, 51), duas dimensões fundamentais estão implicadas na profissionalização do ensino: a *profissionalidade* e o *profissionalismo* ou *professionismo*. A primeira representa o processo interno da profissionalização e “diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc. do agir profissional” (p. 11), e o *profissionalismo*, processo externo, “volta-se para a busca de reconhecimento social, de um maior *status* do grupo, etc.” (p. 11).

Com relação à *profissionalidade*, os autores sustentam que é através dela que:

o professor adquire os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades docentes, adquire os saberes próprios de sua profissão. São os saberes das disciplinas e também os saberes pedagógicos. De posse desses saberes, na sua prática ele vai construindo competências para atuar como profissional (p. 51).

A *profissionalidade* está relacionada a um conjunto de características que distingue o trabalho docente, “traços que marcam sua prática” (p. 52). Já com relação ao *profissionalismo*, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) destacam que esse aspecto se refere:

à reivindicação de um *status* distinto dentro da visão social do trabalho. Implica em negociações, por um grupo de atores, com vistas a fazer com que a sociedade reconheça as qualidades específicas, complexas e difíceis de serem adquiridas, de tal forma que lhes proporcionem não apenas um certo monopólio sobre o exercício de um conjunto de atividades, mas também uma forma de prestígio e de participação nas problemáticas da construção da profissão (p. 52).

Para os autores, o reconhecimento de um *status* está relacionado a uma determinada época e ligado à ideologia dominante de uma sociedade (p. 52). É necessário mostrar “que a atividade docente exige um preparo específico que não se resume ao domínio da matéria, ainda que necessário, mas não suficiente” (p. 53). O profissionalismo está voltado a esse processo político de mostrar, no espaço público, a formação necessária deste profissional para o exercício da docência. “O professor, além do domínio do conteúdo, precisa conhecer as metodologias de ensino, as epistemologias da aprendizagem, os contextos e diversos fatores para que esteja apto a educar” (p. 53).

A profissionalização do professor implica na reivindicação da especificidade do seu trabalho, ou seja, “não é qualquer um que pode exercer a profissão, mas apenas aqueles que forem preparados e mantenham as competências necessárias para tal” (p. 54).

A *profissionalidade* e o *profissionalismo*, como duas dimensões da profissionalização, estão articuladas uma à outra. “O reconhecimento social não pode existir sem a formalização da atividade, que é condição necessária”, mas ao mesmo tempo, “a formalização não pode fazer economia no processo de negociação dentro

da esfera pública, visando à obtenção de um *status* profissional que reconhece o valor do serviço prestado” (p. 53).

Os princípios teóricos apresentados neste capítulo servem de referência para a análise do perfil dos professores de piano, público alvo desta pesquisa. Os aspectos relacionados à metodologia utilizada nesta investigação serão vistos no próximo capítulo.

3 METODOLOGIA

3.1 Método

Esta pesquisa teve por objetivo investigar o perfil de formação e de atuação dos professores de piano de Porto Alegre/RS. Buscamos, assim, fazer um mapeamento dos professores que estavam atuando com o ensino desse instrumento.

O método que se mostrou mais apropriado para obter os dados deste estudo foi o *survey* (estudo de levantamento). De acordo com Cohen e Manion (1994),

surveys reúnem dados em um ponto particular do tempo com a intenção de descrever a natureza das condições existentes, ou identificar padrões com os quais a existência de condições possam ser comparadas, ou determinar o relacionamento que existe entre eventos específicos (COHEN; MANION, 1994, p. 83).

Scheuren (2006) destaca que a palavra *survey*, hoje, é mais usada para descrever um método de reunir informações de uma amostra de indivíduos. Para Babbie (1999, p. 78), há muitas semelhanças entre *surveys* e censos. A diferença principal apontada por esse autor é que no censo a população toda é enumerada e no *survey* somente uma amostra da população é examinada.

Nesse trabalho foi realizado um *survey* interseccional, pois, em um único momento, os dados foram colhidos da amostra selecionada (BABBIE, 1999, p. 101).

Cohen e Manion (1994, p. 85-86), citam três pré-requisitos para o *design* e planejamento de qualquer *survey*:

- a especificação do propósito exato da investigação;
- a população sobre a qual a investigação está focada;
- os recursos disponíveis.

Tendo o propósito de investigar o perfil de formação e de atuação dos professores de piano, a partir de um levantamento dos professores que estavam atuando na área, e devido ao fato de não dispor de recursos financeiros específicos

bem como de limite de prazo para ser executada a presente pesquisa, este método se mostrou adequado.

André (2002, p. 32), se referindo às pesquisas na área da educação que utilizaram o *survey* como método de pesquisa e que tiveram, especificamente, o questionário como instrumento de coleta de dados, menciona que da década de 1960 à década de 1980 houve um interesse crescente neste tipo de estudo. Já a partir de 1990, o interesse por este método chegou quase a desaparecer. Para a autora, o tipo de conhecimento gerado por estes estudos é necessário “para se conhecer de forma abrangente e extensa uma determinada problemática” (p. 32). André espera que os pesquisadores reconheçam a importância destes levantamentos e que se disponham a realizá-los.

Na área da educação musical, no Brasil, observamos que, a partir do início da década de 2000, este método começou a ser utilizado, com mais intensidade, nas pesquisas. Podemos perceber a utilização desse método em alguns trabalhos, como, Penna (2002), Rabaioli (2002), Hummes (2004), Diniz (2005), entre outros.

3.2 Instrumento de coleta de dados

Como técnica de pesquisa foi utilizado o questionário auto-administrado. Esse instrumento de coleta de dados mostrou-se apropriado, pois permitiu alcançar um número maior de pessoas ao mesmo tempo e de forma rápida (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 184).

A distribuição e a coleta dos questionários foram feitas pessoalmente. A entrega domiciliar do questionário tem sido um recurso utilizado pelos pesquisadores. Segundo Babbie (1999), a taxa de questionários respondidos parece ser maior quando o próprio investigador visita os respondentes, tanto no momento da entrega do questionário quanto no da coleta (p. 247-248).

O questionário (ver Apêndice A) formatado para esta pesquisa teve como modelo de estrutura o questionário utilizado por Diniz (2005, p. 107-110). Ele está dividido em cinco seções sendo que a maioria das questões que o compõe é de caráter fechado, com opções de múltipla escolha. O questionário possui, também, algumas questões abertas, ou seja, questões onde o “entrevistado deve formular

suas respostas, usando, para tanto, suas próprias palavras” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 336).

A primeira seção está constituída de questões sobre a identificação do professor, como: nome, sexo, idade, endereço e telefone. A seção II compreende questões sobre a formação do professor, como: nível de instrução, formação musical e formação pedagógica. A seção seguinte (III) é de dados sobre a atuação docente: tempo de atuação na docência, locais de atuação, o número de aulas semanais, faixa etária dos alunos, nível de desenvolvimento dos alunos, repertório utilizado, a escolha do repertório, uso de algum material didático específico, etc. A quarta seção é a parte da identificação de outros professores de piano e a última seção (V) reserva um espaço para o professor acrescentar dados que considere pertinentes.

Nesta pesquisa, o perfil de formação e atuação do professor de piano foi composto por vários elementos construídos a partir do senso comum, bem como das leituras realizadas. Esses componentes são:

- nível de instrução;
- formação musical;
- formação pedagógica;
- docência do teclado eletrônico;
- local de atuação;
- tempo de atuação como docente;
- número de aulas ministradas semanalmente;
- exercício de outras atividades profissionais;
- orçamento mensal relacionado ao exercício da docência;
- razões/motivações da escolha profissional;
- opinião sobre o mercado de trabalho;
- opinião sobre o que os outros acham da profissão;
- vínculo com alguma associação;
- importância deste vínculo;
- participação em cursos, oficinas, seminários ou encontros na área de música;
- faixa etária dos alunos;
- nível de adiantamento dos alunos;

- tipo de repertório que costuma trabalhar;
- decisão com relação à escolha do repertório;
- adoção de algum material didático específico;
- avaliação da prática docente;
- dificuldades enfrentadas no exercício da profissão;
- necessidades do professor para desempenhar a sua atividade;
- cursos que gostaria de realizar para complementar a formação;
- evasão de alunos.

Foram realizados dois pré-testes do questionário com três professores de piano que atendiam os mesmos critérios estabelecidos para a seleção da amostra. De acordo com Babbie (1999, p. 303), o pré-teste se refere “ao teste inicial de um ou mais aspectos do desenho do estudo, como o questionário, o desenho da amostra, um programa de computador para a análise etc.” Com base nas respostas do primeiro pré-teste com um professor, uma questão foi modificada para ficar mais clara aos respondentes. Após essa primeira modificação foram incluídas no questionário as questões relacionadas ao ensino do teclado eletrônico, por serem consideradas relevantes diante do mercado de trabalho atual. O segundo pré-teste foi realizado com dois professores e, com os dados obtidos, novas modificações ocorreram e outras questões foram acrescentadas.

A utilização de determinadas classificações e terminologias no questionário visou tornar a linguagem mais compreensível para o professor de piano, público alvo desta pesquisa.

Para esta dissertação não foi utilizado o conjunto de dados referentes aos professores que atuam com a docência do teclado. Pelo número expressivo de informações não foi possível realizar a análise em função do prazo para a conclusão deste trabalho. Assim, os dados serão analisados e publicados posteriormente.

3.3 Amostra

De acordo com os objetivos pretendidos, os critérios estabelecidos para selecionar a amostra foram:

- ser professor de piano;
- no momento da pesquisa, estar atuando na cidade de Porto Alegre.

Para obter os resultados dessa investigação foi utilizada uma amostragem não-probabilística. Essa amostra é “composta a partir de intervenções intencionais do pesquisador; os elementos da população não possuem a mesma possibilidade de ser selecionados e suas chances de serem-no não são conhecidas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 331). Como, em Porto Alegre, não existe uma associação de professores de piano e a Ordem dos Músicos do Brasil – OMB, quando solicitada, não possuía uma listagem dos músicos – ou por categoria, ou por instrumento, ou por cidade –, esse tipo de amostragem se mostrou adequada devido ao fato de não haver um órgão que detivesse dados a respeito dessa categoria de profissionais. Como pôde ser observado por Bozzetto (1999, p. 8), na ocasião da sua pesquisa, pudemos constatar que a OMB ainda não dispunha desse cadastro.

A estratégia utilizada para obter essa amostra foi, de acordo com Scott e Usher (1999, p. 71) e Cohen e Manion (1994, p. 89), a “bola de neve” (*snowball*). Para Cohen e Manion (1994, p. 89), nessa estratégia:

Os pesquisadores identificam um número pequeno de indivíduos que têm as características que eles necessitam. Essas pessoas funcionam, então, como informantes para identificar outros que reúnam os requisitos para inclusão e estes, por sua vez, identificam ainda outros (COHEN; MANION, 1994, p. 89).

Todos os professores que concordaram em fazer parte desta pesquisa foram selecionados. A amostra se esgotou quando os professores identificados mencionaram outros professores que já tinham sido incluídos anteriormente, ou seja, quando nenhum indivíduo novo foi citado.

Para localizar os professores de piano, o levantamento partiu:

- de uma lista de professores conhecidos;
- de uma lista de Escolas de Música compilada a partir de catálogos telefônicos, de buscas na Internet, das indicações de outras pessoas e de observações pela cidade;
- de uma lista de professores disponibilizada pelo Curso de Extensão do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS;

- de professores que anunciavam suas aulas na seção de classificados de dois jornais de maior circulação na cidade – ‘Zero Hora’ e ‘Correio do Povo’.

Primeiramente foram procurados os professores conhecidos. Destes 40 professores, no momento da pesquisa:

- um já estava aposentado;
- quatro estavam fazendo outras atividades;
- e somente um professor não concordou em participar da pesquisa.

Então, desta lista de 40 professores, dos 35 que contemplavam os critérios estabelecidos para participarem da pesquisa, apenas um não concordou em participar.

Das 32 Escolas de Música que foram identificadas, cinco não foi possível entrar em contato – ou porque o telefone estava desativado, ou porque chamava e não atendia embora as ligações tenham sido efetuadas nos mais diversos horários e dias da semana. Das 27 escolas restantes:

- os professores de 4 delas já estavam na relação de professores conhecidos;

- em outra, o diretor, após a explicação do propósito da pesquisa, mencionou que na escola havia um único professor e que ele o conhecia o suficiente para dizer que ele não concordaria em participar. Assim, ele não facilitou o contato com o professor;

- em outra, ainda, a diretora explicou que, no momento, ela não estava conseguindo reunir os professores da escola para uma reunião pois a mesma estava passando por uma fase de ‘desorganização’ e foi logo desligando o telefone. Mas, por outra via, ou seja, por indicação de outro professor, o professor dessa escola foi alcançado e conseguimos saber que ele era o único, naquela escola, que lecionava piano. Assim, indiretamente, o contato com esse professor foi realizado;

- em outras três, não havia professor de piano, e sim de teclado. Nessas escolas, procuramos averiguar se o professor que ali lecionava teclado, por acaso, não lecionava piano em outros espaços. Nessas escolas, foi necessário retornar a ligação no horário em que o professor se encontrava lá, para conseguir essa informação com ele mesmo.

Assim, do total das 23 Escolas de Música que conseguimos contatar por telefone (pois em 4 já havíamos chegado no professor – eles estavam na lista de conhecidos), direta ou indiretamente, alcançamos os professores de piano de 19 delas. Ou seja, somente em uma escola não conseguimos chegar no professor, pois nas outras três, não havia professor de piano, só de teclado.

Nessas 19 escolas, por telefone (através do diretor ou responsável), ficamos sabendo do número de professores de piano que a mesma possuía. Sem mesmo saber se o professor concordaria em participar da pesquisa – pois não tivemos acesso direto ao mesmo –, deixamos os questionários equivalentes ao número de professores, em cada escola.

Na lista de professores fornecida pelo Curso de Extensão do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS, constava 45 professores de piano. Alguns dos nomes que ali se encontravam, já faziam parte da lista de professores conhecidos; outros, ou o número do telefone não era mais aquele indicado, ou haviam falecido, ou não lecionavam em Porto Alegre, ou não estavam lecionando piano no momento da pesquisa, ou, ainda, já estavam aposentados. Desta lista, conseguimos alcançar 8 professores que não tinham sido ainda identificados e que atendiam os critérios estabelecidos para fazerem parte da amostra. Um desses professores, não concordou em participar, alegando que já estava quase se aposentando. Assim, sete destes professores concordaram em participar da pesquisa.

Buscando nos anúncios de aulas particulares nos classificados de dois dos jornais de maior circulação em Porto Alegre, 'Zero Hora' e 'Correio do Povo', durante o período de coleta de dados desta pesquisa, chegamos em 4 professores. Destes, todos aceitaram em participar.

Partindo desse levantamento inicial e somando às indicações efetuadas pelos próprios professores pesquisados, alcançamos um total de 118 professores que estavam atuando com o ensino do piano em Porto Alegre. A coleta de dados se esgotou quando os professores pesquisados não indicaram mais nenhum indivíduo diferente, ou seja, todos os nomes referidos já tinham sido identificados anteriormente. Portanto, quem no momento da coleta de dados não estava trabalhando com a docência do instrumento, não foi selecionado para fazer parte

desta amostra. Como dos 118 professores, três não concordaram em participar (sendo que um deles o diretor da escola é quem respondeu por ele), assim, a cada um dos 115 professores, foi entregue o questionário. Esta fase da coleta dos dados ocorreu entre abril e junho de 2006.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Com cada professor de piano e em cada escola, os procedimentos adotados foram os seguintes:

- por telefone (com a maioria) ou pessoalmente, nos identificamos, explicamos o propósito da pesquisa e procuramos salientar que estávamos tentando fazer um levantamento, entre o máximo de professores que estivessem lecionando piano, naquele momento, para, assim, ter uma estimativa de quantos profissionais estavam exercendo essa atividade; foi mencionado, também, que para participar da pesquisa, bastava preencher um questionário (ver Apêndice A) e que este seria levado no local que o professor estipulasse (que fosse o melhor para ele);
- no local combinado, foi deixado o questionário, juntamente com uma carta⁵ (ver Apêndice B), onde vinha destacado o objetivo da pesquisa, assim como, o endereço e o telefone da pesquisadora, se colocando à disposição, caso o professor necessitasse de algum esclarecimento. A carta teve como base o modelo adotado por Diniz (2005, p. 114), em sua pesquisa;
- após alguns dias, ligamos para saber se o professor teve alguma dúvida e se já havia conseguido responder o questionário. Na maioria dos casos, eles ainda não tinham respondido, então, esperávamos passar mais alguns dias para ligar novamente. O número de telefonemas dado a cada professor e a cada escola, variou de acordo com cada caso. Com os professores que tínhamos o e-mail, o contato também foi feito por esta via. Assim, procedemos até eles marcarem o dia, horário e local para a devolução do questionário. Alguns professores, antes mesmo de telefonarmos, telefonaram avisando que já haviam preenchido;
- no local combinado, o questionário foi buscado.

⁵ Este procedimento é sugerido por Laville e Dionne (1999, p. 186).

Em alguns casos, no momento da devolução do questionário, os professores convidaram a pesquisadora para entrar em suas casas. Pudemos observar que este fato aconteceu com professores da mesma faixa etária, acima de 60 anos. Eles mostraram o local onde ministravam as aulas de piano, fotos de apresentações, alguns materiais que utilizavam nas aulas e relataram, também, um pouco da sua experiência. Pudemos perceber que estes professores se sentiram valorizados em participar da pesquisa.

Dos 115 questionários entregues, somente 8 não foram devolvidos. Desses, 5 eram de professores de Escolas de Música. Assim, por mais que tenhamos tentado sensibilizar os diretores ou responsáveis das escolas, da importância da participação desses professores na pesquisa, atribuímos a falta de oportunidade de falar diretamente com os próprios professores, como uma das possíveis causas do desinteresse apresentado por eles. Os outros três professores alegaram os mais variados motivos para o não preenchimento do questionário. Por mais que tenhamos buscado argumentar, não foi possível reverter os seus posicionamentos.

Assim, do total de 115 questionários enviados, 107 retornaram, finalizando um índice de 93% questionários respondidos. Desses, 3 foram considerados incompletos para efeito de análise, portanto, os resultados da pesquisa têm como base 104 questionários.

3.5 Procedimentos de análise

De acordo com a chegada dos questionários respondidos, foi atribuída a letra "P" (de Professor) e um número, em ordem crescente, para cada um. Por exemplo: "P1", "P2".... até "P107". À medida que os questionários retornavam os dados já passaram a ser tabulados. Assim, passamos a transferir os dados das questões fechadas, que segundo Laville e Dionne (1999, p. 202) "é simplesmente transcrevê-los em um quadro mais funcional para o trabalho de análise e interpretação [...]". Para cada questão do questionário foi confeccionada uma tabela com as respostas, e esse documento foi armazenado no programa *Word*. E, para cada uma das 9 questões abertas, foram criados arquivos distintos com o número da questão.

Quando procuramos um estatístico para tratar da análise estatística dos dados, já tendo em mãos algumas possibilidades de cruzamentos entre as respostas, o mesmo solicitou que refizesse a tabulação. Assim, de acordo com a codificação sugerida por ele, iniciamos este procedimento. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 199), a codificação é a etapa que se refere em “atribuir um código a cada um dos dados coletados e ordená-los, por isso mesmo, em categorias”. Esta “transferência dos dados” foi executada no programa *Excel*. Para os autores, o quadro, chamado de base de dados, “conta com uma coluna para cada uma das variáveis consideradas no estudo e tantas linhas quanto às pessoas interrogadas [...]” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 202).

A análise estatística dos dados do presente trabalho foi realizada através da Estatística Descritiva (média, mediana, moda, desvio padrão, mínimo, máximo, freqüências e percentuais) e do teste do Qui-quadrado. Para os autores, os testes estatísticos “vão ajudar o pesquisador a julgar a presença ou ausência de vínculos significativos entre as variáveis escolhidas em relação a suas questões e hipóteses, e a determinar a intensidade desses vínculos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 208-209). Nas conclusões, foi utilizado o nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$).

Na etapa seguinte, passamos para a análise das respostas abertas. Em cada questão, procuramos observar o conteúdo das respostas para, de acordo com a idéia que emergia, criar as categorias. Logo após, demos início à elaboração dos gráficos.

Na apresentação dos resultados no capítulo seguinte, o tratamento de todos os professores será feito no masculino. Em algumas questões, dependendo do propósito da análise, uma redução das alternativas mencionadas no questionário⁶ será apresentada. Assim, uma nova categoria será criada, com a junção de duas ou mais alternativas.

Os gráficos serão utilizados para apresentarem os dados em três situações diferentes:

- gráfico com várias colunas, onde a soma das mesmas é igual a 100%;

⁶ Redução apresentada, por exemplo, no gráfico 2 do capítulo seguinte. Para apresentar o nível de instrução dos professores, uma nova categoria foi criada com a designação de ‘pré-universitário’. Nessa categoria foram reunidos os níveis fundamental, médio e técnico (apresentados no questionário) para destacar o percentual de professores que não chegou a cursar uma faculdade.

- gráfico com várias colunas, onde a soma das mesmas não é igual a 100% – nesse caso, em uma nota aparecerá uma frase do tipo: 'os professores puderam escolher mais de uma alternativa' e/ou 'destaque dos percentuais mais significativos';
- gráfico onde uma coluna perfaz 100% – nesse caso, a análise está baseada em uma categoria específica⁷.

Em algumas situações, na apresentação de alguns desses gráficos, será apresentado um que já foi mencionado anteriormente (com o seu número equivalente, como o Gráfico 27) ou um novo, em formato de pizza (sem número), para mostrar os percentuais aos quais estão se referindo (como exemplos: na apresentação do Gráfico 7, aparece um novo em formato de pizza). As legendas (à direita dos gráficos) se referem, sempre, de cima para baixo, às colunas dispostas da esquerda para direita.

Com relação às porcentagens, optamos em apresentá-las reduzindo as casas decimais para números inteiros. Por exemplo: 34,3% reduzimos para 34%; 34,7% apresentamos como 35%. Somente quando o valor for igual a um número inteiro somado a cinco décimos, apresentamos a porcentagem com o número decimal, por exemplo: 34,5%. Em alguns casos, não foi possível seguir esta redução. Esses casos aconteceram quando a soma de algumas porcentagens, estas com números decimais, tinham de resultar um número inteiro, em uma categoria específica. Dependendo da situação, optamos em reduzir o valor mais alto para cima e o menos alto deles, para baixo, ou ainda aproximar de cinco décimos. O gráfico no qual relacionamos os professores que são membros de alguma entidade de classe com a idade (Gráfico 29), é um exemplo desse caso. Entre a faixa etária de 30 a 39 anos estão incluídos 21 professores o que equivale a 20% da amostra pesquisada. Desses, 10 pertencem a alguma associação enquanto que 11, não. Dez professores equivaleriam a 9,6% e 11, a 10,5%. Nesse caso, para chegar nos 20%, optamos em reduzir de 9,6% para 9,5% e permanecer os outros 10,5%.

A seguir, os resultados serão apresentados a partir do perfil de formação e de atuação dos professores e da perspectiva como profissão.

⁷ Como exemplo, podemos mencionar o gráfico 17, onde cada coluna se refere a uma categoria e o "n" de cada coluna vem especificado abaixo de cada uma.

PARTE II – RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

4 PERFIL DE FORMAÇÃO

4.1 Identificação dos professores

De acordo com os resultados desta pesquisa, do total dos 104 professores de piano, 63% são mulheres. A idade desses professores varia entre 19 e 82 anos e a média é de 41 anos⁸. O desvio padrão é de 15, indicando que a maioria das idades está concentrada em 15 anos para mais ou 15 para menos da média. Como pode ser visto no Gráfico 1, a maioria dos docentes está na faixa etária entre 20 e 49 anos (72%).

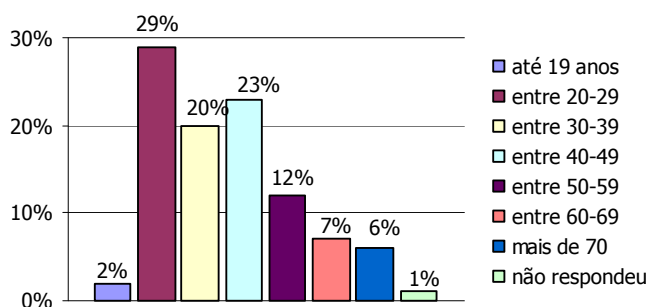


GRÁFICO 1 – Faixa etária

Nota: n = 104 professores

O Gráfico 2 mostra que a maioria dos professores de piano pesquisados possui, como nível mais alto de formação, algum curso superior completo ou pós-graduação (68%).

⁸ A moda é 45 anos, que significa a "medida representando o valor ou atributo mais freqüentemente observado" (BABBIE, 1999, p. 502), ou seja, é a idade que apareceu com o maior número de freqüência. A mediana, que é a "medida representando o valor do caso 'no meio' de um conjunto ordenado de observações" (BABBIE, 1999, p. 501), ou seja, é a idade que até 50% dos professores mencionaram, é 39 anos.

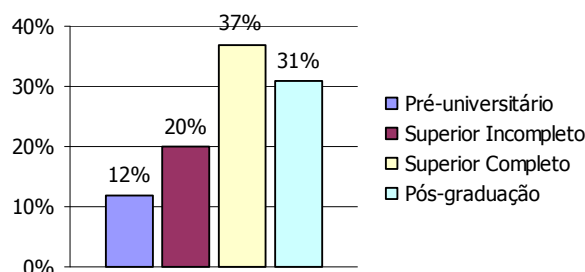


GRÁFICO 2 – Nível de instrução

Nota: n = 104 professores

No gráfico acima, para fins de apresentação dos dados, foi criada a categoria 'Pré-universitário' onde estão reunidos os níveis fundamental, médio e técnico. O propósito de reduzir estes níveis em uma categoria foi para destacar a porcentagem de professores que não chegou a cursar uma faculdade. Já na categoria 'Pós-graduação', os níveis de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado foram agrupados com a finalidade de salientar a formação dos professores além da graduação (Gráfico 2).

Dos professores que têm como nível mais alto de formação a pós-graduação (31%), a maioria tem em nível de mestrado (17%), seguida de especialização (11%), doutorado (2%) e pós-doutorado (1%). No que diz respeito à área em que os professores fizeram a pós-graduação, no nível de especialização, um deles mencionou Arteterapia, os demais ficaram divididos entre cursos na área de música e na educação. Já os professores que têm como nível de instrução o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado, todos realizaram no campo da música.

Dos professores que têm como nível de instrução o superior incompleto (20%), todos fizeram referência a cursos na área de música. Entre os professores que têm como nível de instrução a graduação completa (37%), 29% mencionaram algum curso de música enquanto que 8% destacaram outras áreas do conhecimento, como: Biologia, Informática, Nutrição, Letras, História, Relações Públicas e Administração de Empresas.

Vale ressaltar que todos os professores que têm como nível de instrução a pós-graduação (31%), as suas graduações foram concluídas na área de música. O gráfico abaixo tem o propósito de evidenciar a formação superior dos professores, destacando a ênfase dos cursos de graduação em música realizados.

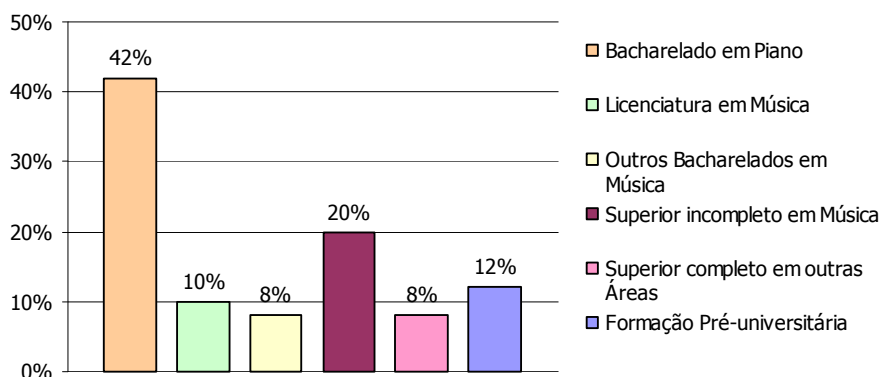


GRÁFICO 3 – Formação superior

Nota: n = 104 professores

Podemos observar no gráfico acima que foi criada uma nova categoria, denominada 'Outros Bacharelados em Música', onde foram reunidos o Bacharelado em Composição e o Bacharelado em Regência. Essa escolha foi feita por esses cursos não apresentarem alguma especificidade relacionada ao piano ou ao ensino. Como muitos professores que têm uma formação incompleta na área de Música não especificaram a ênfase do curso, optamos em apresentá-los reunidos com a denominação genérica 'Superior incompleto em Música'.

Assim os dados revelam que 60% dos professores são graduados em algum curso superior relacionado à música. Destacamos que, entre esses professores, dois concluíram ambos os cursos: Bacharelado em Piano e Licenciatura em Música. Optamos por classificá-los no Bacharelado em Piano por este curso estar relacionado especificamente ao instrumento alvo da nossa pesquisa.

4.2 Formação musical relacionada ao piano

Quando solicitados a mencionarem os tipos de formações específicas relacionadas ao piano, a maioria dos professores citou que a aula particular fez parte da sua formação (68%), seguida da graduação em música (67%), como podemos observar no Gráfico 4. Essa questão apresentou várias alternativas onde o professor pôde marcar todas as que tenham feito parte da sua formação. Como na alternativa 'Outros' apareceu somente uma resposta – Pós-Doutorado –, optamos em apresentá-

la de acordo com a resposta e não com a nomenclatura 'Outros', como está no questionário. O Gráfico abaixo mostra os tipos de formações musicais relacionadas ao piano que os professores mencionaram.

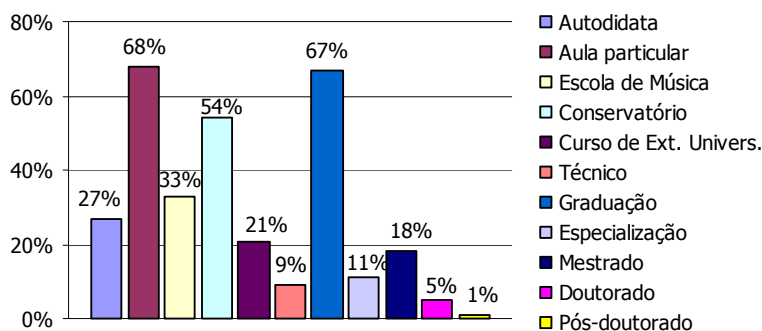


GRÁFICO 4 – Tipos de formações específicas relacionadas ao piano

Nota: n = 104 professores; os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

Nas respostas relativas à formação específica dos docentes, alguns consideraram a formação incompleta na graduação ou na pós-graduação como fazendo parte da sua formação musical. Esse fato pôde ser constatado tanto no caso dos professores que ainda estavam cursando esses níveis de formação quanto naqueles em que os professores não concluíram, ou por mudança de curso ou abandono do mesmo. Assim, podemos observar que o número de professores que citou a graduação e a pós-graduação como fazendo parte da sua formação musical é maior que o número de professores que têm essas formações como nível de instrução.

Com relação à aula particular mencionada pela maioria dos professores, constatamos que esta é uma prática educacional, no âmbito do ensino musical, observada por Freire (1996), já no Brasil oitocentista.

Assim como Candéa (2005), observamos, durante a coleta de dados, que diferentes nomenclaturas são utilizadas para designar estabelecimentos de ensino de música. Além de 'escola de música' e 'conservatório', encontramos 'academia', 'centro musical', 'espaço'. Optamos em citar no questionário a designação 'Conservatório' além de 'Escola de Música', porque este termo faz referência ao modelo "conservatorial" que, de acordo com Vieira (2001, p. 21), baseada em Penna, orienta o ensino da música na maioria das escolas de música do mundo ocidental e

é, ainda, amplamente utilizado no meio musical. No âmbito deste trabalho, estamos considerando 'Escola de Música' e 'Conservatório'⁹ como sinônimos. Embora, atualmente, algumas instituições de ensino superior de música preservem o nome 'Conservatório'¹⁰, como no questionário apresentamos a opção 'Graduação', quem passou por este nível de formação mencionou essa alternativa. Portanto, 'Escola de Música' e 'Conservatório' designam qualquer estabelecimento de ensino de música, que não seja em nível superior. É importante ressaltar que a maioria dos professores passou por vários tipos de formações específicas.

Referente aos cursos de especialização que 11% dos professores consideraram como fazendo parte da formação específica relacionada ao piano (Gráfico 4), de acordo com as ênfases destacadas, agrupamos em 4 categorias: (i) Piano, (ii) Educação Musical, (iii) Outras Especializações ligadas à Música e (iv) Educação. Na categoria 'Outras especializações ligadas à Música' estão as especializações com ênfase em Composição, Método Suzuki, Canto Orfeônico, Jazz, Música e Indústria Cultural, Metodologia do Ensino Superior (Música). Optamos por agrupar essas ênfases nesta categoria, pois, de acordo com o mencionado pelos professores, eles não salientaram nenhuma delas relacionadas especificamente ao piano. Podemos observar que alguns professores que fizeram especialização na área da educação, não especificamente relacionada à música, a consideraram como formação relacionada ao piano, provavelmente porque conectaram esta formação ao ensino do instrumento.

Dos 18% dos professores que mencionaram o mestrado (Gráfico 4), as ênfases dos cursos reveladas por eles se concentram em Piano, Educação musical e em 'Outros Mestrados ligados à Música'. Nesta categoria, os cursos citados foram Teologia com ênfase em Música e História do Samba e do Choro.

Dos professores que mencionaram o doutorado como fazendo parte da sua formação específica relacionada ao piano (5%), 3% deles citaram como ênfase o Piano e 2% a Educação Musical. E 1% dos professores que citou o pós-doutorado, a ênfase é em Execução e Análise Musical.

⁹ Candéa (2005) destaca que, ao entrar no campo empírico, em Porto Alegre, verificou que poucos estabelecimentos de ensino de música tinham como nome fantasia conservatório de música. Em seu trabalho, o autor utiliza a nomenclatura de *conservatório de música* para se referir a qualquer estabelecimento de ensino de música – independente de ter ou não o nome fantasia conservatório.

¹⁰ Como por exemplo, o 'Conservatório Brasileiro de Música'.

Na avaliação que os professores fizeram das suas formações específicas relacionadas ao piano, eles puderam escolher entre as opções ruim, regular, boa, muito boa e excelente. Nas respostas, observamos uma tendência dos professores em avaliarem as suas formações entre boa, muito boa e excelente, já que as avaliações regular e ruim foram efetuadas por um número pequeno de professores. Os únicos tipos de formações que receberam uma avaliação ruim, entre alguns professores, foram a aula particular, a escola de música e o conservatório. Ainda assim, de 1% a 3% dos professores fizeram esse tipo de avaliação. Por outro lado, as formações em nível de pós-graduação – especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado, foram as que obtiveram as avaliações mais elevadas, ou seja, nenhuma delas recebeu avaliação ruim ou regular. Esse fato parece evidenciar que a pós-graduação, enquanto categoria de formação está atendendo as expectativas dos alunos quanto à formação relacionada ao piano.

4.3 Formação para o ensino

Quando perguntados como se deu a aprendizagem do ensino do piano, ou seja, como eles aprenderam a ensinar, a maioria dos professores respondeu várias alternativas. No questionário apresentamos as seguintes opções: (i) na sua formação pedagógica formal, (ii) na prática, (iii) segue o modelo de seus professores que o orientaram na sua formação, (iv) buscou orientação com outros profissionais, (v) através de leituras e (vi) outros. Apresentando a porcentagem que cada resposta individualmente recebeu, percebemos que a prática foi a que mais se destacou (Gráfico 5).

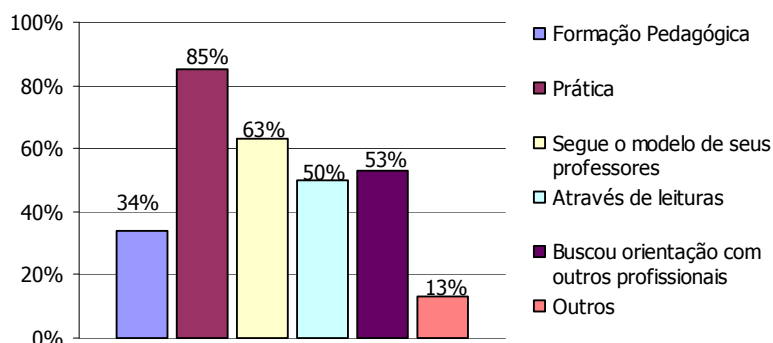


GRÁFICO 5 – Aprendizagem da docência do piano

Nota: n = 104 professores; os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

Apenas 34% dos professores consideram que aprenderam a ensinar na formação pedagógica formal. Desses, apenas um professor marcou somente esta alternativa. Vale ressaltar que 9% dos professores mencionaram que aprenderam a ensinar exclusivamente na prática e 6%, seguindo unicamente o modelo de seus professores. Os demais mencionaram várias combinações de respostas. Na alternativa 'Outros', os professores citaram que aprenderam a ensinar em *masterclasses*¹¹, na reflexão sobre a prática, como bolsista durante a faculdade, em estágio como professor de piano em grupo em escola de música, em encontros de professores.

Em relação à formação pedagógica, 60% dos professores se consideram com algum tipo de formação, enquanto que 39% não mencionaram ter, como mostra o gráfico abaixo:

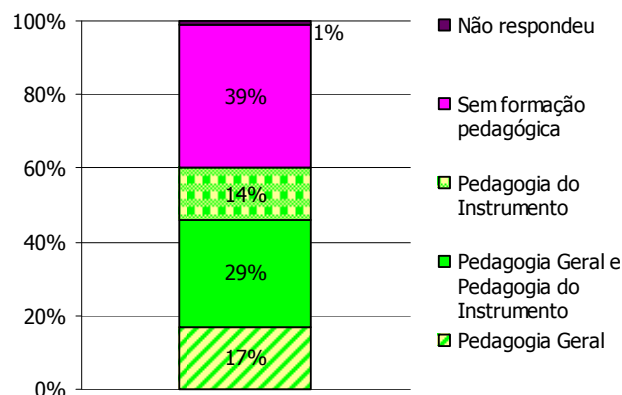


GRÁFICO 6 – Formação pedagógica

Nota: n = 104 professores.

Dos professores que responderam ter formação pedagógica (60%), 43% têm em pedagogia do instrumento, pois estamos considerando tanto os que citaram unicamente este tipo de formação (14%) como os que mencionaram ter ambas as formações, tanto em pedagogia geral quanto na do instrumento (29%). Já os

¹¹ É um tipo de aula coletiva, onde um aluno executa uma peça musical e os demais alunos e/ou expectadores assistem a apresentação e, logo após, ouvem os comentários do professor a respeito da execução.

professores que mencionaram ter formação em pedagogia geral são 46% dos professores pesquisados, pois nesse caso, além dos que se referiram somente a esta formação (17%), estamos considerando os que especificaram ter formação em ambas as pedagogias (29%).

Questionados sobre onde fizeram as suas formações pedagógicas, as alternativas mencionadas no questionário foram: cursos, graduação, especialização, mestrado, doutorado e outros. Optamos em apresentar aqui reunidas a especialização, o mestrado e o doutorado em uma única categoria, que chamamos de 'Pós-Graduação', para evidenciar o percentual de professores que obtiveram este tipo de formação em um nível após a graduação. Como nessa questão os professores puderam marcar mais de uma alternativa, para formar a categoria Pós-Graduação, somamos o número de professores que citaram pelo menos uma das alternativas que a compõe, independente de terem marcado uma, duas ou todas. A seguir, apresentamos esses percentuais, no Gráfico 7, para compararmos como se deu a formação pedagógica geral e a no instrumento:

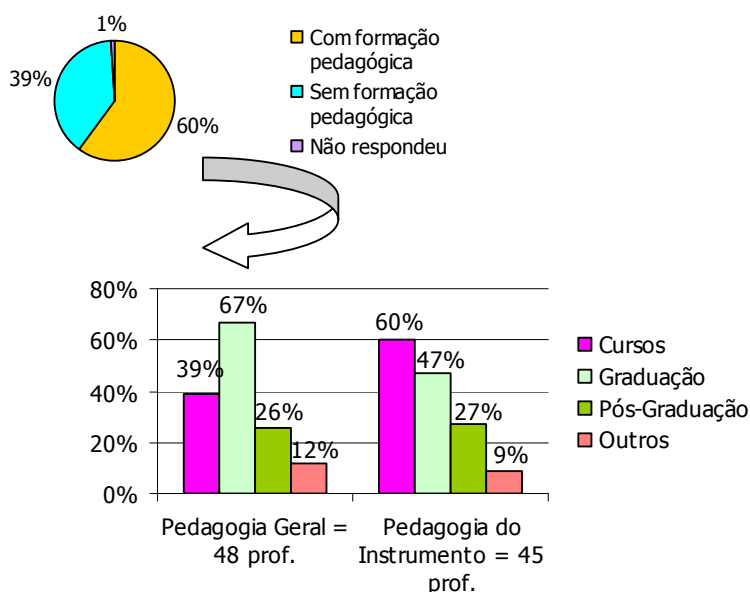


GRÁFICO 7 – Local onde foram realizadas a formação pedagógica geral e a formação pedagógica no instrumento

Nota: os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

Entre os 60% de professores que o gráfico acima se refere, alguns aparecem nos dois grupos, pois possuem ambas as formações (29%), outros têm somente

formação em pedagogia geral (17%), e um outro percentual (14%) destacou unicamente a formação na pedagogia do instrumento. Podemos perceber que o percentual de professores que fizeram a formação pedagógica geral na graduação é maior do que os professores que fizeram esta formação em cursos, na pós-graduação ou de outras formas. Já a formação pedagógica no instrumento, se deu, principalmente, em cursos, seguida da graduação, da pós-graduação e de outras formas.

Na alternativa 'Outros', da formação pedagógica geral, os professores mencionaram como outras formas que eles obtiveram essa formação: o magistério, as reuniões pedagógicas no trabalho, como aluno especial de disciplinas pedagógicas, em grupo de pesquisa com pedagoga especializada e em disciplinas pedagógicas no conservatório. Nessa mesma alternativa – 'Outros' –, só que na formação pedagógica no instrumento, os professores citaram: grupo de estudo, bolsista de iniciação científica nas atividades de piano em grupo, disciplina de didática da música no conservatório e como autodidata.

Na relação entre a formação pedagógica e o sexo, entre as mulheres, 73% tiveram algum tipo de formação enquanto que entre os homens, somente 33% tiveram. O teste do Qui-quadrado mostra que existe uma dependência entre as variáveis sexo e formação pedagógica, pois o resultado foi $p = 0,007$. Esses dados revelam que, em relação ao sexo dos professores que participaram desta pesquisa, as mulheres se consideram com mais esse tipo de formação do que os homens.

Significativa também foi a relação entre a faixa etária e a formação pedagógica, como podemos observar no Gráfico 8:

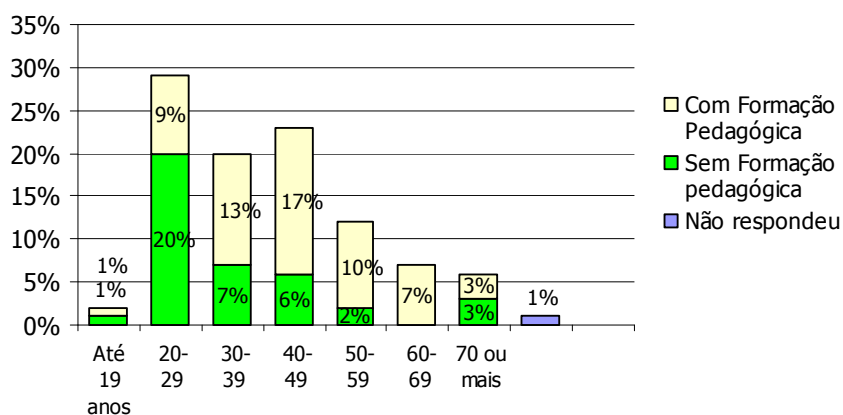


GRÁFICO 8 – Formação pedagógica e faixa etária

Nota: n = 104 professores

De acordo com o teste do Qui-quadrado, existe associação entre a formação pedagógica e a faixa etária dos professores, como mostra o resultado, $p = 0,002$. O gráfico revela que a diferença dos professores que têm formação pedagógica cresce, em comparação aos que não têm esse tipo de formação, com o aumento da faixa etária. Isso parece revelar que os professores, com o tempo, vão buscando esse tipo de formação. A maioria dos professores, no início da sua atividade docente, não se considera com formação pedagógica.

4.4 Formação continuada

Uma das questões abordada no questionário diz respeito à participação dos professores, nos últimos cinco anos, em cursos, oficinas, seminários ou encontros na área de música. Os dados revelam que a maioria dos professores (80%) tem investido na sua formação continuada e que eles têm participado de vários eventos relacionados à música. Na análise das respostas, a participação dos professores está voltada a:

- cursos de aperfeiçoamento técnico e pedagógico relacionados ao piano – como *masterclasses*, cursos de pedagogia do piano;
- encontros, congressos, palestras e festivais de música;
- cursos de aperfeiçoamento musical – como cursos de harmonia, arranjo, percussão, regência, áudio, tecnologia, musicografia Braille, oficinas com músicos variados;
- cursos ligados à educação musical – como Projeto Poema (Projeto OSPA de Educação Musical Aplicada), Projeto Brincando de Cantar na Escola, cursos de música para a escola.

De acordo com as respostas, as áreas que os professores têm investido na formação continuada ficam assim distribuídas, como mostra o gráfico a seguir (Gráfico 9):

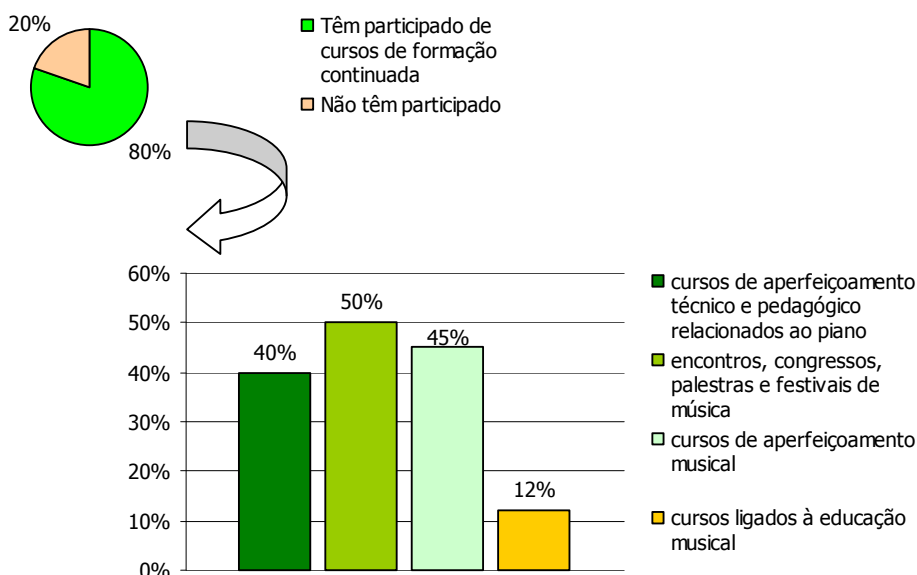


GRÁFICO 9 – Cursos de formação continuada

Nota: n = 83 professores; os professores puderam mencionar mais de um evento.

Com o propósito de saber as necessidades dos professores relacionadas à sua formação, foi perguntado os cursos que eles gostariam de realizar. Assim, para complementar a formação, os cursos mais citados foram:

- pedagogia do piano;
- improvisação;
- música popular;
- arranjo;
- tecnologia aplicada à música;
- composição;
- harmonia.

Nesta questão, foi solicitado aos professores que escrevessem sua resposta. Abaixo, destacamos alguns exemplos das respostas dos professores com relação aos cursos:

Gostaria de realizar um curso na área de pedagogia do piano, abordando repertório e metodologia, explorando novas frentes de atuação (questão III 22, P14).

Cursos para arranjar obras para pequenos grupos; cursos de pedagogia do teclado; cursos sobre programas de computador em geral, relacionados ao ensino de música (questão III 22, P40).

Principalmente na área pedagógica, porque o bacharelado em instrumento não propicia uma aproximação nessa área. Só tocar bem não é suficiente (questão III 22, P42).

Na área de música popular; improvisação; instrumento em grupo; práticas pedagógicas em grupo; reflexão sobre a prática (questão III 22, P5).

Mais cursos de arranjos musicais para piano que contemplem 'as músicas de gosto do aluno', populares e de MPB (que fazem sucesso na mídia) (questão III 22, P43).

Importante destacar que, além dos cursos mencionados, um número significativo de professores gostaria de realizar a graduação e a pós-graduação em música (25%). De acordo com as respostas, observamos o interesse dos professores em melhorarem a sua atuação. Como destaca o P82, ele gostaria de "Cursos dirigidos especialmente a como dar aula de Piano e teclado cada vez melhor" (questão III 22, P82). Abaixo, destacamos os percentuais referentes a cada curso:

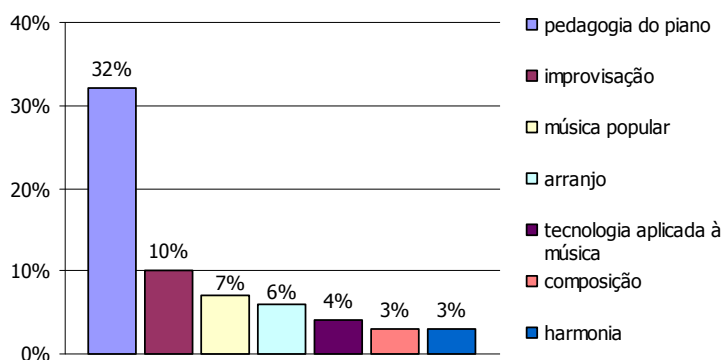


GRÁFICO 10 – Cursos que gostariam de realizar

Nota: n = 104 professores; os professores puderam mencionar mais de um curso; destaque dos percentuais mais significativos.

Apenas 8% dos professores relataram que não têm interesse em realizar algum tipo de curso, como mostra alguns exemplos abaixo:

Atualmente não penso mais em curso formal para complementar minha formação. Assisto muitos concertos, ouço muita música (Cds/Dvds/Vídeos, etc.), tenho um grande acervo, enfim, mais toda a vivência que tenho praticamente diária com música, já é suficiente! (questão III 22, P3).

Nenhum. O melhor que a vida acadêmica me deixou foi a capacidade de estudar sozinho ou de formar grupos operativos de pesquisa (questão III 22, P32).

Não tenho muito interesse na área. Estou mais voltado para performance atualmente (questão III 22, P72).

Observando todas as respostas que fazem parte dessa categoria, podemos perceber que elas estão voltadas a três situações relacionadas aos professores:

- professores que estão na fase de serenidade¹² (professores que estão entre o 25º ou 35º ano de atividade profissional) ou desinvestimento da carreira (a partir do 35º ano de docência);
- professores que, nas condições atuais, se sentem capazes de buscar complemento para a sua formação (sozinhos ou em grupo), não necessitando de alguém que assuma a função de professor;
- professores que não têm a docência do instrumento como principal interesse profissional.

4.5 Discussão sobre o perfil de formação

Ao verificar que, praticamente, dois terços dos professores de piano pesquisados são mulheres (63%), percebemos que o sexo feminino se mostra um pouco mais atraído por esta atividade. Essa realidade não é tão feminina quanto o quadro de professores do ensino fundamental e médio do nosso país. De acordo com os resultados da pesquisa realizada pela UNESCO (2004, p. 44), em âmbito nacional com professores desses níveis de ensino, 81,3% deles são mulheres. Percebemos na nossa pesquisa que, nesta especificidade do ensino, a presença masculina é maior que no ensino fundamental e médio, embora em ambas as mulheres sejam maioria.

O estudo da UNESCO, ao tratar da questão da feminização do corpo docente, se refere ao trabalho de André (2002, p. 194-198), em que a autora enumera alguns aspectos relacionados a este tema que são abordados em artigos de periódicos especializados na área da educação. Um dos aspectos mencionados nesses artigos

¹² De acordo com o ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 1995).

está relacionado à ampliação do mercado de trabalho, no início da industrialização no país, e a procura dos homens por novas profissões que ofereciam melhores salários. Outro aspecto abordado diz respeito ao imaginário social, surgindo uma associação entre escola e maternidade, sendo a escola uma continuidade do processo educativo iniciado no lar e tendo a mulher como coordenadora. Nesse sentido, o conceito de feminização se refere também “à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado” (UNESCO, 2004, p. 45). Valle (2002) ressalta que assim como na América Latina e no Caribe, no Brasil, as mulheres têm sido mais atraídas pela docência que os homens (p. 219).

Com relação específica aos professores de instrumento percebemos que no Brasil existe uma carência de estudos que forneçam elementos mais abrangentes sobre essa categoria de profissionais.

Relacionado à idade dos professores que participaram desta pesquisa, percebemos que eles formam um corpo docente jovem, pois 72% deles se concentram nas faixas etárias entre 20 e 49 anos. Esse resultado é semelhante ao apresentado pela UNESCO (2004, p. 47), onde 69,2% dos professores brasileiros estão nas faixas de 26 a 45 anos. De acordo com Valle (2002, p. 221), a idade dos professores brasileiros é similar a de seus colegas dos países subdesenvolvidos, como Argentina e Venezuela, diferentemente de seus colegas das regiões desenvolvidas. Na França 60% dos docentes tinham mais de 40 anos em 1994 e na Alemanha 70% estavam, também, acima desta faixa etária na mesma época (VALLE, 2002, p. 221). Podemos considerar, então, que os professores de piano pesquisados formam um corpo docente jovem, se compararmos aos seus colegas docentes do sistema regular de ensino de países desenvolvidos (VALLE, 2002).

Se pensarmos, *a priori*, na área chamada música, percebemos que mais da metade dos professores pesquisados (60%) possuem uma formação acadêmica completa relacionada a essa área. Mas, quando nos referimos à área do instrumento, estamos considerando que “É imprescindível o conhecimento específico, [...] o ‘domínio’ do conteúdo a ser lecionado” (MATOS, 2000, p. 26), no caso, o piano.

De acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 51), uma das dimensões que compõe a profissionalização é a profissionalidade e um dos aspectos relacionados a ela são os saberes das disciplinas. No caso do piano esses saberes

estão contemplados no curso de Bacharelado em Piano, pois é esperado dos egressos desse curso de graduação, um certo domínio instrumental, “com conhecimento de elementos técnicos/performáticos” (ARAÚJO, 2005, p. 18), ou seja, os saberes da área específica do piano. Levando em conta esse aspecto, apenas 42% dos professores possuem formação completa nessa ênfase de curso.

Percebemos que a maioria dos professores aprendeu a ensinar na prática (85%), seguindo o modelo de seus professores (63%), porém uma pequena porcentagem mencionou que a aprendizagem se deu na formação pedagógica (35%). Sobre esse aspecto, Souza (1994, p. 44-45) mostra a sua preocupação em relação a esse professor que tem a própria experiência como modelo de ensino. Muitas vezes ele está baseado em métodos “pessoais” que se conservam com o acúmulo de experiências e recorre ao “instinto” para justificar algum procedimento. Sem fazer uma avaliação crítica, “a habilidade de dar aulas não melhora automaticamente com a prática de longos anos, ao invés disso, podem aparecer efeitos contrários e indesejáveis ao aperfeiçoamento [...]” (SOUZA, 1994, p. 45).

Um outro aspecto relacionado à profissionalidade do professor sustentado por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 51) são os saberes pedagógicos. No nosso entendimento, de acordo com Pimenta (1999a, p. 8), o professor deve saber “trabalhar os conhecimentos enquanto processo de *ensino*”. Para Kraemer (2000, p. 51), a pedagogia da música “ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão”. Com relação ao ensino de instrumento, acreditamos que é necessário ao professor o conhecimento específico de música, de técnica pianística, conhecimento a respeito de repertório, de materiais didáticos, de teorias de ensino e de aprendizagem do instrumento e conhecimento das ciências da educação. Neste trabalho, 60% dos professores consideram que têm algum tipo de formação pedagógica e, especificamente, à pedagogia do instrumento, menos da metade referiu ter (43%). Pela dimensão desta pesquisa, ou seja, por privilegiar alcançar um número maior de professores em detrimento de um aprofundamento, com poucos, de determinados tópicos, não temos subsídios para especificar o que cada professor entende por formação pedagógica.

5 PERFIL DE ATUAÇÃO

5.1 Tempo e espaços de atuação

O tempo de atuação dos professores de piano varia de 2 meses a 50 anos. Bastante significativo é o percentual de professores que está no início da atividade docente (23%), ou seja, aqueles que estão exercendo esta atividade há até 5 anos, conforme mostra o Gráfico 11.

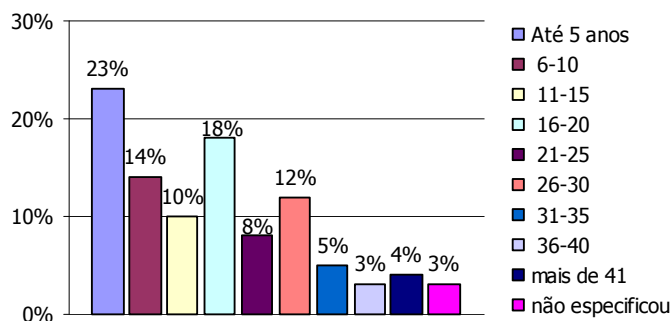


GRÁFICO 11 – Tempo de atuação

Nota: n = 104 professores

Aos professores foi perguntado os locais em que eles atuam hoje e os locais que eles já atuaram no passado. Como opções de respostas: na sua casa, na casa do aluno, na igreja, em escola de música, em estúdio particular, universidade, projeto social e outros (Gráfico 12).

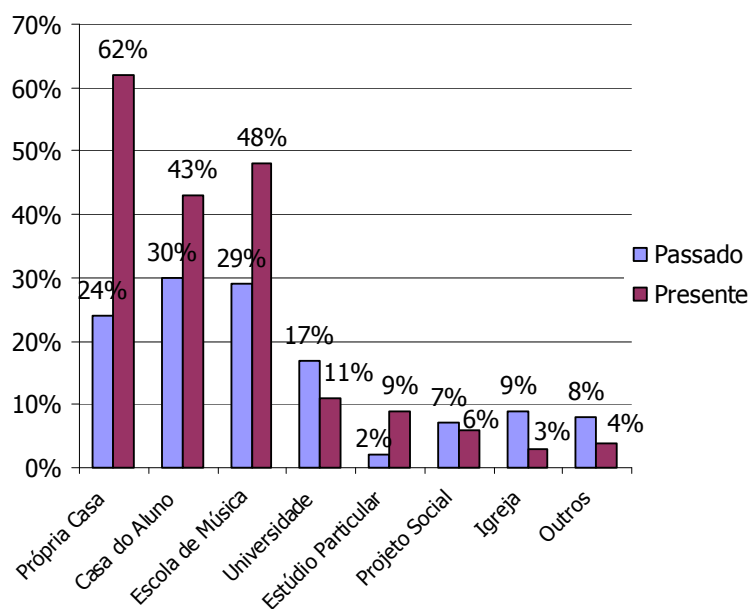


GRÁFICO 12 – Local de atuação no passado e no presente

Nota: n = 104 professores; os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

O gráfico acima evidencia que os lugares de atuação privilegiados pelos professores de piano são: a própria casa, a escola de música e a casa do aluno. Do total de professores pesquisados, 86% deles trabalham ou trabalharam na própria casa; 77% em escola de música e 73% na casa do aluno. Na alternativa 'Outros', os professores citaram: escolas de ensino regular, clubes, centros culturais. Vale ressaltar que os professores que destacaram a 'Universidade' são tanto os que atuam/atuaram na graduação ou pós-graduação de qualquer instituição de nível superior do ensino, como aqueles professores do curso de extensão que são, muitas vezes, ainda alunos da graduação.

Como mencionado no Gráfico 4 (Tipos de formações específicas relacionadas ao piano), a aula particular foi o tipo de formação mais destacada pelos professores como fazendo parte da formação relacionada ao piano. Percebemos que essa prática educacional continua sendo, também, a mais realizada por esses professores, tanto nas próprias casas como nas dos alunos, ou seja, em espaços não-formais de ensino. Observamos que existe uma tendência das aulas de piano, em Porto Alegre, serem ministradas fora dos espaços formais. Entendemos por espaços formais as 'instituições' voltadas especificamente ao ensino de música como: escolas de música (conservatório, academia e similares) e universidades (faculdade). E por espaços

não-formais, os demais locais onde se realizam as aulas de piano que não são 'instituições' de ensino de música. Ou seja, locais que não são exclusivamente voltados ao ensino do instrumento, como: a casa do professor, a casa do aluno, o estúdio particular, a igreja, o projeto social e, como mencionado na alternativa 'Outros' do questionário, a escola de ensino regular, o clube, o centro cultural.

A maioria dos professores trabalha de 1 a 10 horas-aula semanais com o ensino do piano, como mostra o Gráfico 13.

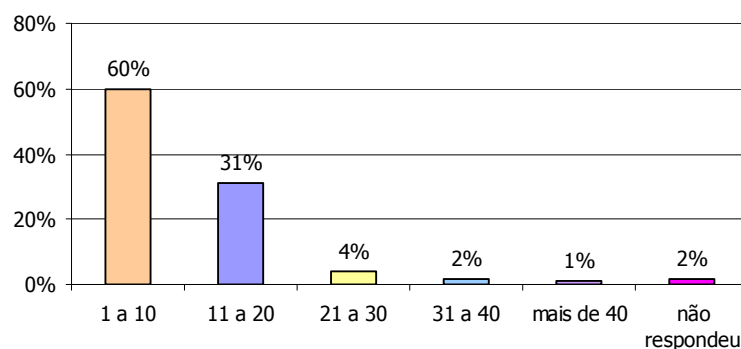


GRÁFICO 13 – Número de horas-aula semanais relativas ao ensino do piano

Nota: n = 104 professores

5.2 Alunos

Relacionado à faixa etária dos alunos, percebemos que os professores atendem alunos de várias faixas. O Gráfico 14 destaca que um pouco menos da metade (48%) dos professores pesquisados trabalha com alunos idosos.

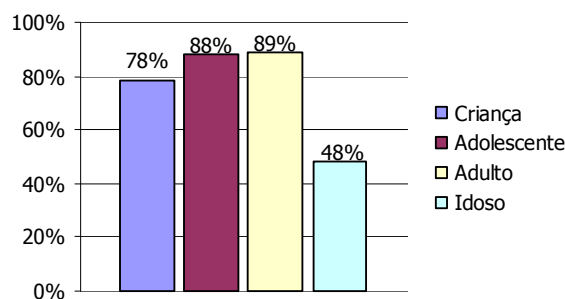


GRÁFICO 14 – Faixa etária dos alunos

Nota: n = 104 professores; os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

É significativo, em termos de porcentagem, o número de professores que leciona para alunos de todas as idades (40%). Os demais professores atendem as mais diversas combinações de faixas etárias.

Já em relação ao nível dos alunos, a maioria dos professores ministra aulas para alunos iniciantes e intermediários.

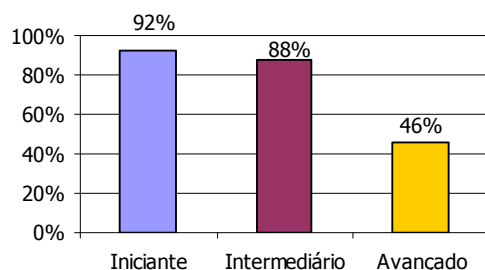


GRÁFICO 15 – Nível dos alunos

Nota: n = 104 professores; os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

Aos professores foi questionado se eles enfrentam o problema de evasão de alunos, a maioria respondeu que sim (65%). Foi perguntado, também, em qual fase eles observam a maior evasão e vários professores responderam mais de uma alternativa. De acordo com a resposta dos professores, percebemos que a evasão é equilibrada entre as faixas etárias das crianças e dos adolescentes, como evidencia o Gráfico 16.

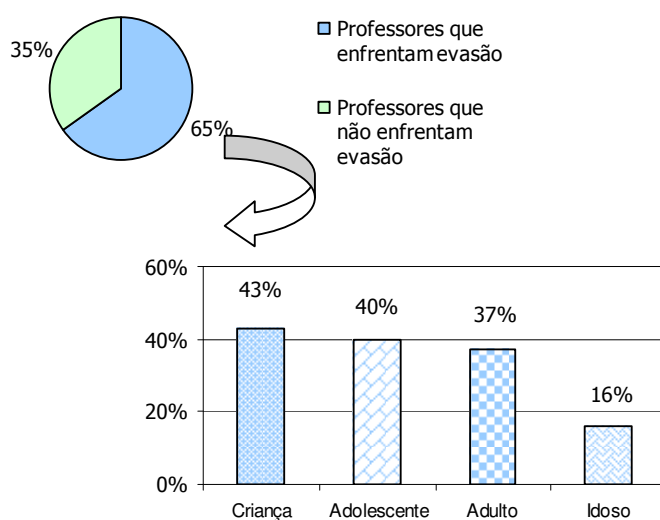


GRÁFICO 16 – Faixa etária relacionada à evasão

Nota: n = 68 professores (sendo que 5, não responderam); os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

Outro aspecto que podemos perceber é que a faixa etária dos idosos é a que menos se observa a evasão (Gráfico 16). Relacionando a evasão com as formações superiores mencionadas pelos professores, o Gráfico 17 mostra que entre os professores que cursaram o Bacharelado em piano a evasão é menor.

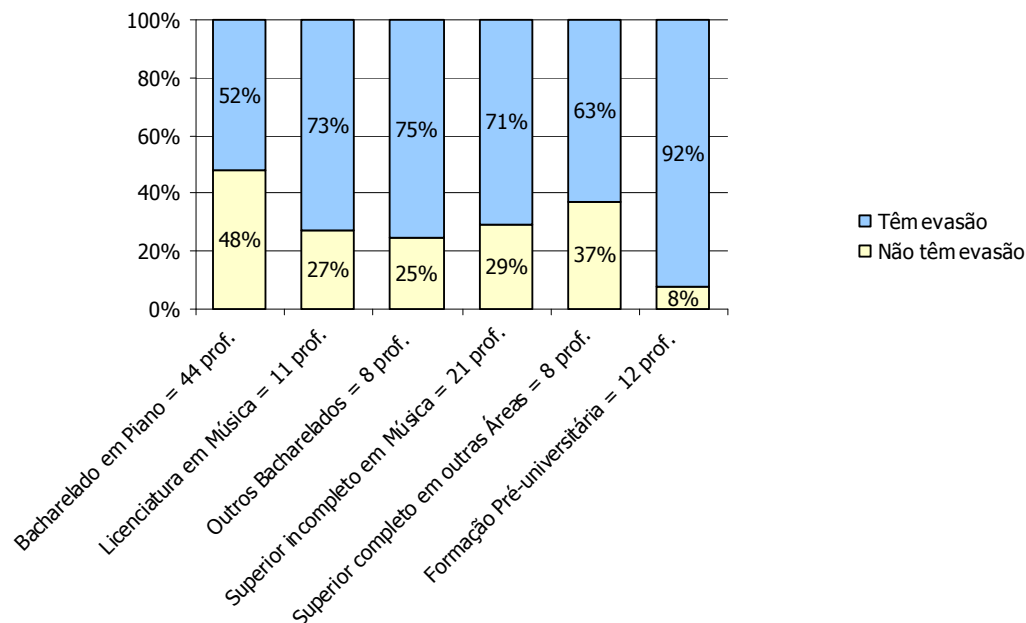


GRÁFICO 17 – Evasão e a ênfase da formação superior dos professores

Nota: n = 104 professores

De acordo com as causas da evasão apontadas pelos professores, as que mais se destacaram foram: a falta de tempo, a falta de condições financeiras, o desinteresse e outras expectativas com relação à aprendizagem do piano. No Gráfico 18, apontamos os percentuais de todas as alternativas mencionadas no questionário:

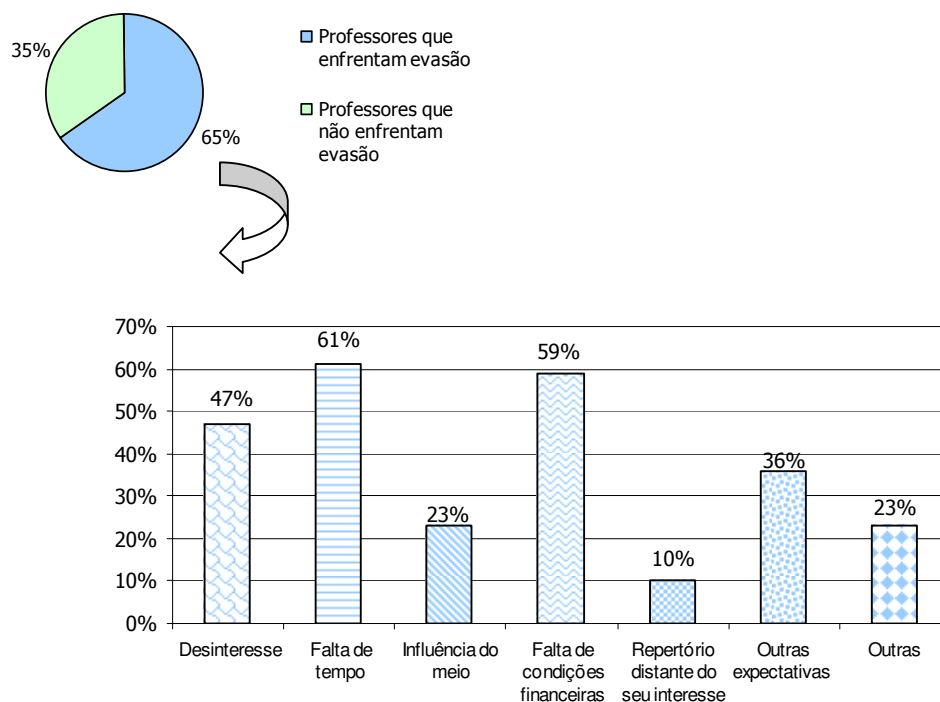


GRÁFICO 18 – Causas da evasão

Nota: n = 68 professores; os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

Nessa questão, a maioria dos professores destacou mais de uma causa para a evasão. Na categoria 'Outras', foram mencionadas as seguintes causas: doença, falta de estudo do aluno, falta de valorização da atividade, falta de alguém que cuide do estudo da criança, ilusão em tocar bem com pouco estudo.

5.3 Opções pedagógicas

Aos professores foi perguntado se eles adotam algum livro (método, compêndio) específico com os alunos de piano e 77% deles revelaram que sim. Nessa questão, muitos professores mencionaram vários materiais. Com relação ao nível dos alunos, podemos constatar que a grande maioria desses professores adota algum material didático com os alunos iniciantes (Gráfico 19).

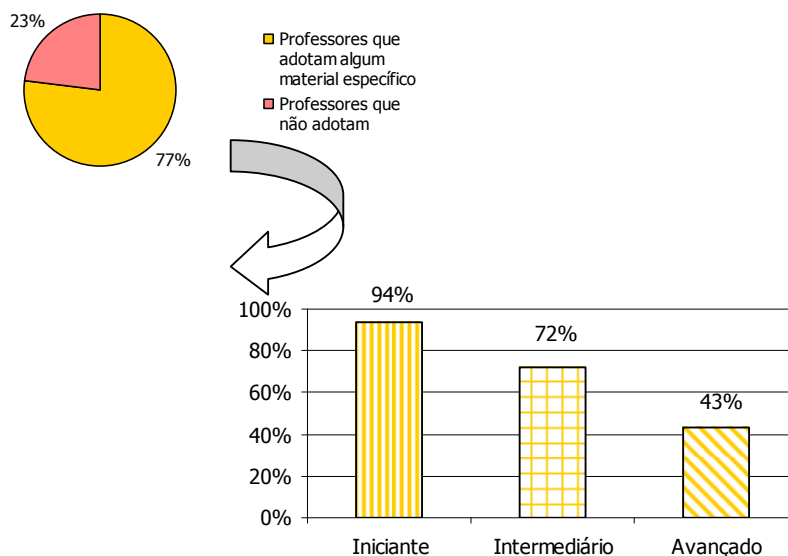


GRÁFICO 19 – Nível dos alunos e a utilização de materiais específicos

Nota: n = 80 professores; os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

Pudemos observar, de acordo com as respostas dos professores, que alguns deles mencionaram os autores dos livros e outros, os títulos das obras. Para apresentar as respostas, optamos em descrever os autores no gráfico e, abaixo, as obras, quando mencionadas. Entre os professores que utilizam algum material específico no nível iniciante, os autores mais destacados foram Alice Botelho e Leila Fletcher, como mostra o Gráfico 20:

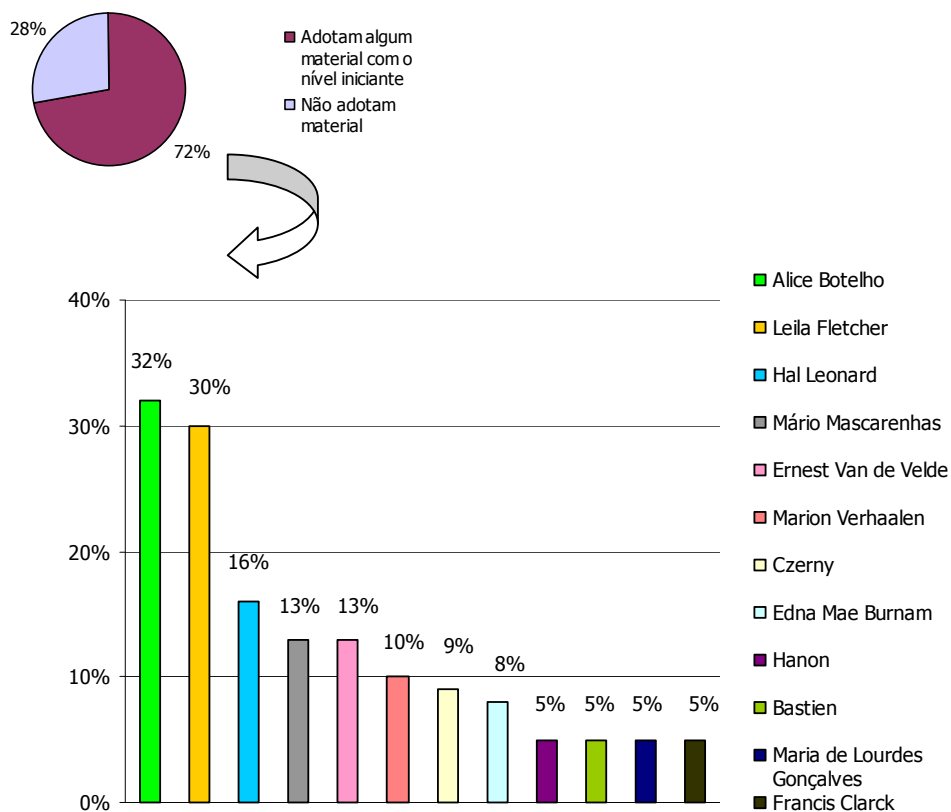


GRÁFICO 20 – Autores utilizados com alunos do nível iniciante

Nota: n = 75 professores; os professores puderam mencionar mais de um autor; destaque dos percentuais mais significativos.

Da autora Alice Botelho foram mencionadas as obras 'Meu Piano é Divertido' e 'Divirta-se Tocando'; de Hal Leonard foi destacado 'Piano Lessons' e 'Piano Solos'; de Mário Mascarenhas, 'Duas mãozinhas no teclado' e 'Curso de Piano'; de Ernest Van de Velde foi mencionado o 'Método Rosa'; de Marion Verhaalen, 'Explorando Música Através do Teclado'; de Edna Mae Burnam, 'A Dose do Dia'; de Hanon, 'O Pianista Virtuoso' e de Francis Clarck, 'The Music Tree'. Como vários professores mencionaram somente o autor, essas obras destacadas acima foram as que alguns professores citaram, não sendo, assim, necessariamente, as únicas utilizadas pelos professores. Vale salientar, em relação à música popular, que somente um professor destacou a obra 'Harmonia e Estilos para Teclado' de Antônio Adolfo.

Nos níveis intermediário e avançado os autores mais destacados pelos professores foram os do repertório "erudito tradicional", como: Bach, Czerny, Chopin,

Hanon, Schumann, Cramer, Beethoven, Clementi e Burgmüller, entre outros. Em relação à música popular e jazz, poucos professores se referiram a algumas obras (4%). Entre os materiais mencionados, salientamos: 'Método de Arranjo para Piano Popular' de Rosana Giosa; 'Songbooks' de Almir Chediak; 'The Jazz Piano Book' de Mark Levine e 'Harmonia e Improvisação', sem mencionar o autor.

Analisando principalmente as obras de um mesmo autor mencionadas por diferentes professores que as utilizam com alunos do mesmo nível, percebemos que há diferenças nas concepções dos professores a respeito dos níveis iniciante, intermediário e avançado. Esse ponto se evidencia quando diferentes professores citam as obras de Bach, no nível intermediário – os títulos incluem 'Ana Magdalena Bach', '23 Peças Fáceis', 'Invenções a Duas Vozes' e 'Invenções a Três Vozes'. Podemos entender essas diferenças quando observamos os tipos de formações específicas relacionadas ao piano que os professores tiveram. Assim como temos professores com pós-graduação na área específica do piano (em nível de especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado), como mencionado anteriormente, 58% do total de professores pesquisados não têm formação superior no instrumento.

Questionados a respeito do repertório que eles trabalham com seus alunos, a maioria dos professores mencionou um repertório diversificado. No Gráfico 21 apresentamos esses dados:

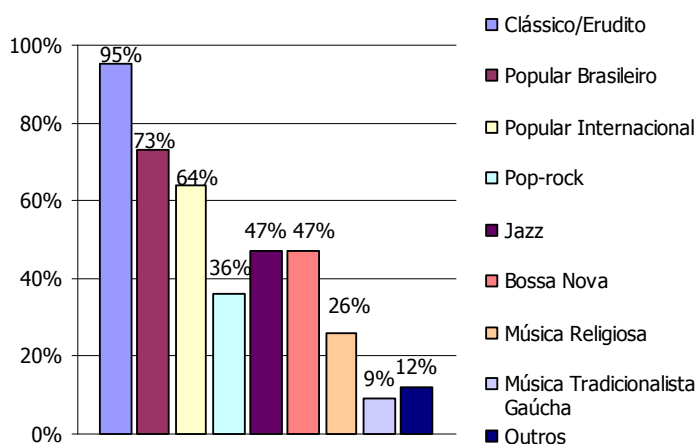


GRÁFICO 21 – Repertório utilizado

Nota: n = 104 professores (sendo que 1, não respondeu); os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

Na alternativa 'Outros', os professores destacaram: música contemporânea, rock and roll, canções folclóricas, improvisação, trilha sonora, composições de crianças, músicas da mídia. Vale ressaltar que somente 5% do total de professores pesquisados não mencionaram trabalhar com o repertório clássico/erudito. Destacamos que esses professores, em comum, exercem atividades ligadas à *performance*. Todos são pianistas/tecladistas de bandas de música popular e estão cursando a graduação, nos cursos de Licenciatura em Música e 'Outros Bacharelados em Música'.

Por outro lado, 15% dos professores trabalham exclusivamente com repertório erudito. Nesse percentual de professores se incluem os que atuam na universidade – tanto os professores do nível superior, como alunos da graduação que dão aula no curso de extensão universitária. Nesse caso, podemos entender a utilização exclusiva desse repertório por esses professores, pois a universidade é um espaço de formação, que de acordo com o seu currículo, privilegia o repertório erudito.

Em relação à questão de como são tomadas às decisões quanto à escolha do repertório, as alternativas apresentadas no questionário foram: você decide, o aluno decide, há uma negociação entre você e o aluno, você segue um programa institucional e outros. Os resultados revelam que a maioria dos professores negocia a escolha do repertório com os alunos, como mostra o Gráfico 22:

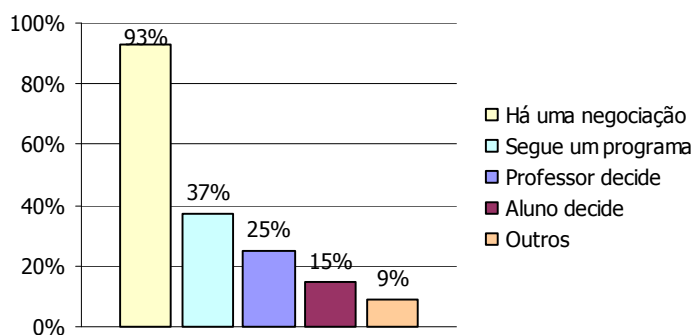


GRÁFICO 22 – Escolha do repertório

Nota: n = 104 professores (sendo que 1, não respondeu); os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

Nessa pergunta, a maioria dos professores selecionou mais de uma alternativa, mas, por outro lado, foi muito significativo o número de professores que mencionou somente a opção da negociação com o aluno (38%). De acordo com o

gráfico acima, os dados parecem caracterizar um tipo de professor mais flexível, que, de alguma forma, leva em consideração o aluno. Na alternativa 'Outros', de acordo com as respostas, podemos observar que há uma preocupação por parte dos professores com relação ao repertório. Abaixo, selecionamos a resposta de dois professores que mostram entender que realizar um repertório de interesse do aluno é importante para mantê-lo motivado:

Depende do nível, objetivos do aluno e gosto. Acho que o repertório pode manter o aluno motivado pela aula ou pode afastá-lo, se não for bem escolhido (questão III 17 P, P43).

Em geral, sugiro algumas opções e o aluno escolhe. Algumas vezes, os alunos pedem para aprender determinada peça e, sempre que possível, disponibilizo a partitura porque considero muito importante o aluno tocar peças que goste (questão III 17 P, P37).

Essas duas respostas sintetizam as idéias manifestadas pelos professores na alternativa 'Outros'. De acordo com o P43, a escolha do repertório vai depender do nível, dos objetivos e do gosto do aluno, ou seja, de acordo com o aluno, ou ele escolhe, ou o aluno escolhe, ou ele negocia com o aluno. Embora esse professor tenha mencionado também que negocia com os alunos a escolha do repertório, parece que podemos entender com essa resposta que esse não é um procedimento constante, pois depende do tipo de aluno. Já o P37, as sugestões de repertório partem dele e o aluno pode escolher entre as obras sugeridas. Na visão desse professor, desta forma ele está negociando com o aluno. Percebemos que, muitas vezes, o entendimento do que seja negociar com o aluno varia entre os professores.

5.4 Prática docente

Com relação à auto-avaliação que os professores fizeram da sua prática docente, a maioria a considerou satisfatória (65%). No Gráfico 23, apresentamos a avaliação feita pelos professores, de acordo com as opções mencionadas no questionário (excelente, satisfatória, regular, insatisfatória e péssima).

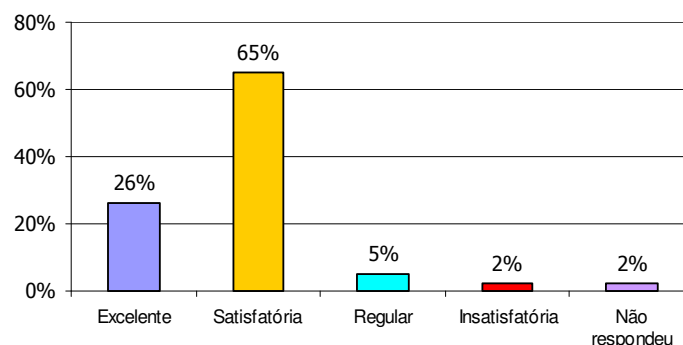


GRÁFICO 23 – Auto-avaliação da prática docente

Nota: n = 104 professores

Nessa questão os docentes puderam comentar a sua resposta. Podemos observar que nenhum dos professores considerou a sua prática docente péssima. Dos professores que avaliaram a sua prática regular ou insatisfatória (7%), na análise das respostas, percebemos que esta avaliação está relacionada com a formação pedagógica que eles consideram insuficiente como podemos observar nos comentários abaixo:

Não tenho a pretensão de me julgar um excelente professor. Conheço bem as coisas que devo ensinar mas, às vezes, me falta didática (questão III 19 P, P57).

Não consigo saber as reais necessidades de aprendizado de cada aluno, os quais parecem evoluir muito lentamente (questão III 19 P, P30).

Entre as respostas dos professores que auto-avaliaram a prática docente como satisfatória e excelente, emergiram, em comum, na análise, duas grandes categorias:

- comentários sobre a avaliação relacionada aos resultados obtidos com os alunos;
- comentários sobre a avaliação relacionada à própria experiência e formação, existindo uma preocupação em manter esta formação em constante atualização.

Nos comentários sobre a avaliação relacionada aos resultados obtidos com os alunos, destacamos alguns exemplos:

Na maioria dos casos o feedback dos alunos é ótimo. Gostam de estudar, evoluem e participam de saraus, apresentações e encontros (questão III 19 P, P81).

Eu tenho visto ótimos resultados com meus alunos no assunto mais importante que é fazer música (questão III 19 P, P63).

Meus alunos em geral se sentem estimulados para tocar, onde podem desenvolver argumentos e senso crítico (questão III 19 P, P39).

Nessa categoria de respostas, percebemos que os professores avaliaram sua prática docente como satisfatória ou excelente por causa do retorno que eles obtêm dos alunos, ou seja, o engajamento que os próprios alunos demonstram. Com relação aos comentários sobre a avaliação que os professores fizeram da sua prática docente com base na própria formação, os exemplos de alguns professores mostram, abaixo, essa categoria de respostas:

Possuo preparo e prática que me permitem ministrar aulas de qualidade, estando atenta para o constante aperfeiçoamento (questão III 19 P, P12).

Dentro do mercado brasileiro, considero que fiz um investimento considerável em minha formação pedagógica. O profissional nunca está pronto. A bagagem de experiências vai sempre acrescentando. O importante é que o docente mantenha-se atualizado [...] (questão III 19 P, P14).

Atualmente me sinto capaz de uma boa atividade docente, adquirida com prática, estudo e observação. Não me classificaria como excelente porque, para mim, isso significaria que atingi um grau elevado de aprimoramento e sugeriria uma certa estagnação. Pretendo evoluir sempre mais, como docente (questão III 19 P, P37).

Pelos exemplos mencionados acima, podemos observar, nesse tipo de resposta, que os comentários dos professores sobre a auto-avaliação estão relacionados às próprias formações, experiências e demonstram a preocupação desses docentes em se manter em permanente atualização.

Abordando a questão das dificuldades que os docentes enfrentam na prática, foi solicitado aos professores que escrevessem suas respostas. Pudemos detectar

vários aspectos em comum, entre eles destacamos que as dificuldades estão relacionadas:

- ao estudo do aluno – à falta de tempo para o estudo; à falta de sistematização;
- aos materiais – à falta de materiais, como métodos, partituras, publicações; o custo; à falta de materiais em português;
- ao instrumento – às más condições dos pianos; à falta do instrumento;
- ao próprio professor – suas limitações, deficiências; inexperiência;
- à questão financeira – valor da aula; alunos que passam por dificuldades financeiras;
- aos pais do aluno – à expectativa; à falta de incentivo para com os filhos; à exigência para com os professores.

Na análise das respostas, percebemos que o mesmo professor menciona, muitas vezes, vários aspectos das suas dificuldades. Podemos salientar que, entre essas dificuldades, a que obteve o maior destaque entre os professores foi a relacionada ao estudo do aluno. Para exemplificar os aspectos referidos acima, selecionamos algumas respostas:

Alunos com pianos sem condições de estudo; adolescentes ou crianças com sobrecarga de atividades, restando pouco tempo para o estudo de piano; financeira, com relação ao valor da aula de piano (questão III 20, P3).

A falta de disciplina, comum entre alunos crianças e adolescentes. Os pais encaram a aula como mais uma atividade para a qual levam o filho para passar o tempo no turno livre da escola, e não os incentivam a dedicar qualquer dose de tempo com disciplina diária, ou semanal, qualquer disciplina que seja (questão III 20, P48).

Hoje em dia a falta de tempo faz com que os alunos não tenham como se dedicar, como música é muito treino, o tempo de estudo se torna necessário e sem isso o aluno acaba se desinteressando. Cabe ao professor ser criativo e criar métodos diferentes de aprendizado para despertar o interesse (questão III 20, P89).

Os apelos dos meios de comunicação e tecnologia (orkut, msn, televisão) e a sobrecarga de atividades a qual crianças e adolescentes são submetidos (natação, vôlei, capoeira, inglês, terceiro) dificultam a capacidade de concentração e restringem o tempo de estudo necessário para um bom rendimento (questão III 20, P98).

O P98, como podemos observar acima, salienta um aspecto importante que são “os apelos dos meios de comunicação e tecnologia” (questão III 20). Esses “apelos” podem parecer ou ser mais interessantes que a aula de piano e dessa forma o tempo despendido com essas atividades pode ser maior que com o estudo de piano.

Abaixo, destacamos as respostas de quatro professores que, em comum, mencionam a dificuldade de encontrar partituras e alguns deles se referem, também, de partituras que contemplem o gosto dos alunos de variadas faixas etárias e interesses:

O Brasil é um país que possui uma cultura musical exuberante e extremamente variada, mas isso raramente se traduz em material didático ou partituras. Louvamos as poucas iniciativas que já existem, mas... Conheço material excelente em inglês ou outras línguas, mas que muitas vezes não despertam o interesse do aluno pela barreira do idioma ou por ser a expressão de outra cultura (questão III 20, P60).

[...] Existe também a dificuldade de encontrar obras, especialmente para iniciantes, que sejam atraentes para os alunos. A prática em sala de aula tem me mostrado que os alunos estão exigentes quanto ao repertório e, diferente da minha geração, escolhem o que querem tocar, raramente aceitando as sugestões do professor. Além disso, muitas vezes tenho que fazer arranjo de algumas peças, habilidade esta deficitária em minha formação, e a qual me vejo agora impelida a desenvolver [...] (questão III 20, P40).

A falta de um repertório de músicas que agradem mais os alunos adultos, que são obrigados a estudar peças infantis por não haver nos métodos, de modo geral, músicas mais adequadas para sua faixa etária (questão III 20, P58).

O primeiro problema é a falta de material didático nas bibliotecas. Tenho alguma coisa em casa mas a diversidade de alunos e de seus interesses é tanta que tenho que apelar amplamente para a criatividade. Tudo, ou a maior parte das minhas escolhas acontecem por intuição. Sinto falta de algum curso específico para a ‘pedagogia do instrumento’ (questão III 20, P38).

Entre as respostas acima, de acordo com as observações feitas pelos P40, P58 e P38, podemos perceber duas modalidades de professores. Como destacam o P40 e o P38, apesar da dificuldade de encontrarem repertório do interesse dos alunos, eles buscam suprir essa carência apelando “amplamente para a criatividade” (questão III

20, P38) e, muitas vezes, tendo que “fazer arranjo de algumas peças” (questão III 20, P40). Percebe-se que esses professores estão preocupados em ir ao encontro do que o aluno gosta, apesar das deficiências mencionadas, como a falta de formação para fazer arranjo (questão III 20, P40) ou o critério das escolhas estarem baseado na intuição (questão III 20, P38). Esses professores demonstram que estão cientes das suas limitações e que querem melhorar a sua atuação. Podemos destacar que ambos os professores fizeram o Bacharelado em Piano e mencionam ter formação pedagógica no instrumento.

Já o P58, de acordo com o seu relato, como o seu problema é não ter “um repertório de músicas que agradem mais os alunos adultos”, o recurso utilizado por ele é ‘obrigar’ o aluno “a estudar peças infantis” (questão III 20, P58). Com base na resposta do P58, a idéia que emerge é que ele está muito preso à condição de haver ou não material publicado. Diferente dos professores P40 e P38 que, apesar das suas limitações, lançam mãos de alguns recursos para minimizar essas dificuldades, parece que o P58 não demonstra autonomia nesse aspecto. Isso parece refletir a sua falta de formação na graduação em música, pois esse professor tem como nível de instrução o curso de História e embora possua formação em pedagogia geral, não possui formação pedagógica no instrumento. A sua prática está direcionada, mais especificamente, em reproduzir os materiais existentes, sem utilizar outros recursos que ‘apelem para a criatividade’.

Observamos, entre as respostas, a preocupação dos professores em não reproduzir determinados modelos de ensino, como podemos observar nas respostas abaixo:

Uma das maiores dificuldades que encontro é a de evitar a reprodução do modelo conservador de aula de piano, com o qual fui ensinada. Ainda que negue esse padrão de ensino como o ‘ideal’ para os meus alunos, observo uma relutância inconsciente em despojar-me completamente dele. Muitas vezes sinto-me impregnada pela maneira com que fui educada no instrumento e observo a necessidade cada vez maior de estar em estado de alerta e em constante auto-avaliação de minhas funções enquanto professora [...] (questão III 20, P40).

São dificuldades pessoais, creio. Um pouco de inexperiência e despreparo. Procuo evitar seguir o modelo da maioria dos professores que tive por considerá-los ineficazes nas suas orientações – grande parte do que sei foi praticamente esforço pessoal. Ainda tenho que trabalhar com meu atual

professor para esquecer e/ou relativizar o que me foi dito nas aulas de piano durante a graduação, e também através da psicoterapia para entender que tipo de relação meus professores tiveram comigo. Tudo isso para não repetir o modelo que não considero saudável (questão III 20, P92).

Baseado no relato desses professores percebemos que a experiência deles, enquanto alunos, serviu de referência na construção de um modelo negativo de professor, cujos exemplos eles não querem seguir. Como ressalta o P92, com o seu atual professor e através da psicoterapia ele tem procurado trabalhar essa referência negativa, construída ao longo da sua carreira como aluno.

Questionados sobre o que é necessário ao professor de piano para que ele desempenhe a sua atividade docente, de acordo com a análise das respostas, emergiram algumas categorias:

- se manter em constante formação;
- ter formação musical;
- gostar, ter prazer de dar aula;
- ter conhecimentos didáticos e pedagógicos;
- ter paciência;
- ter bom instrumento e espaço físico adequado;
- praticar o instrumento – estudo sistematizado, prática da *performance*;
- ter algumas qualidades pessoais – ser flexível, ter boa comunicação, saber

motivar o aluno.

Abaixo, selecionamos algumas respostas que exemplificam a visão dos professores do que seja necessário ao professor de piano para desempenhar a atividade docente:

Conhecimento musical, apreciação ou gosto pelo ensinar. Acho fundamental para o professor ter um olhar vigilante; estar presente, estar por inteiro com seu aluno. Ensinar é disponibilizar desafios (que o aluno possa cumprir) ao aluno estando vigilante no seu desempenho, até onde o aluno pode chegar naquele momento; encorajando-o para seguir em frente, cuidando da auto-estima e suas frustrações com relação ao seu desempenho. Tenho observado alguns colegas dando partituras, material sem muita preocupação com o desempenho acarretando uma enorme frustração no aluno. Muitas vezes até para agradar aos pais, mostrando conteúdo, preocupando-se em quantidade e não em qualidade (questão III 21, P13).

- Dominar os conhecimentos e técnicas do instrumento. – Saber transmitir o conhecimento. – Nunca limitar o aluno a uma leitura, pois música também é percepção, entendimento (questão III 21, P85).

Bom conhecimento da técnica pianística para os níveis em que leciona; respeito ao tempo pessoal do aluno; boa escolha de material; tranqüilidade; bom local de trabalho; boa remuneração; estar interessado no trabalho e buscar coisas novas; estar sempre aprendendo (questão III 21, P71).

A seguir, salientamos a visão de um professor que menciona vários aspectos necessários ao professor para exercer a atividade docente e que procura, também, justificar seus argumentos:

Em **primeiro** (grifo nosso) lugar, ele precisa ter conhecimento suficiente que lhe permita transmitir segurança ao aluno de que ele será ensinado por alguém capacitado. Em **segundo** lugar, que ele, além de ensinar, toque piano, mantenha horas diárias de estudo, faça recitais, em outras palavras, que ele esteja ativo na execução do instrumento, mesmo que em mínimo grau. Ora, a realidade tem sido a seguinte: o músico que direciona sua carreira à área pedagógica do instrumento, automaticamente opta pelo ensino somente e, dificilmente consegue levar uma carreira paralela como intérprete. Ainda assim, minha experiência como professora mostrou que, vale a pena o esforço de manter o estudo diário do instrumento que se ensina. Tenho observado que nos momentos em que estive mais afastada da execução pianística, tive maior dificuldade em compreender as dificuldades dos alunos. Além disso, como manter-se ativo na reflexão e resolução de problemas técnicos e musicais que surgem no dia-a-dia da sala de aula se o próprio professor está distante do objeto que ensina? Como ensinar algo que não vivencia? Como falar da experiência do palco se ele não a tem? Ademais, vejo o professor como um executante que atingiu um nível de excelência em seu instrumento ao ponto de ser capaz de dar bons exemplos técnicos e principalmente musicais para os seus alunos. Em **terceiro** lugar, o professor precisa ter empatia. Se ele não consegue se colocar no lugar do aluno e compreender suas necessidades e possibilidades diante do instrumento, como pode ensiná-lo? Da mesma forma é muito importante conhecer as necessidades, objetivos e limites do aluno, bem como possíveis mudanças de comportamento em prol de seu melhor rendimento. **Quarto**, ser um pianista polivalente, conhecedor dos mais variados estilos musicais, de forma a compreender e atender a realidade musical de cada aluno. **Quinto**, o professor de música/piano precisa ser flexível e criativo, principalmente nos momentos em que tudo o que foi planejado para a aula não funciona e é necessário mudar a estratégia de ensino com rapidez. **Sexto**, estar informado e capacitado a operar diferentes recursos didáticos, como programas de computador para edição de partituras, gravação, jogos, etc. **Sétimo**, estar constantemente aprendendo e buscando novas formas de melhorar a sua habilidade de ensinar. **Oitavo**, avaliar constantemente o seu trabalho como professor e estar receptivo para críticas e sugestões vindas dos próprios alunos, bem como estar aberto para modificar suas ações sempre que necessário (questão III 21, P40).

Ao mesmo tempo em que esse professor considera importante estar “ativo na execução do instrumento” (questão III 21, P40), na resposta relacionada às dificuldades que ele enfrenta na sua prática, ele menciona:

Outra dificuldade que encontro, em função de estar trabalhando mais de quarenta horas por semana, é a de manter o estudo diário do instrumento, o que acho fundamental, inclusive para um melhor desempenho como professora (questão III 20, P40).

Observamos que, de acordo com esse professor, embora o ideal seja “manter o estudo diário”, a sua realidade de trabalho semanal, não permite, como gostaria, de “levar uma carreira paralela como intérprete” (questão III 21, P40).

Dos professores que mencionaram que uma das necessidades do professor de piano para desempenhar a sua atividade docente é ‘praticar o instrumento’ no sentido da *performance*, em comum, salientamos que eles estão ainda cursando a graduação ou a terminaram há pouco. Um aspecto que pode estar ligado a essa questão é o fato deles estarem há pouco tempo no mercado de trabalho e a sua subsistência não depender exclusivamente da renda relacionada às aulas.

5.5 Discussão sobre o perfil de atuação

Podemos perceber nesta pesquisa que 23% dos professores tem até 5 anos de experiência como docente, ou seja, uma porcentagem significativa está na fase de entrada na carreira ou de estabilização¹³. Isso parece refletir o interesse ou mesmo uma opção por esta atividade como alternativa de trabalho.

Ao constatar que 62% dos professores ministram aulas nas suas próprias casas, concluímos que esse espaço informal é o local de trabalho privilegiado por esses professores. Além dele, a maioria atua, também, em escola de música (48%) e na casa do aluno (43%). Vale ressaltar que o estúdio particular está se configurando como um local de atuação que se mostra em ascendência entre os professores (9%).

Como mostra Freire (1996), nos anúncios pesquisados em jornais do Rio de Janeiro, ao longo do século XIX, os professores particulares de música faziam

¹³ De acordo com o ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 1995).

menção aos locais onde eram ministradas as aulas. Observamos que a casa do professor, assim como a casa do aluno eram locais apontados nesses anúncios. Percebemos, assim, que embora a pesquisa mostre como era a realidade no Rio de Janeiro, esses espaços informais de trabalho são os mesmos onde os professores exercem a docência do piano, também, atualmente, em Porto Alegre.

Com relação à faixa etária dos alunos, a preferência dos professores em atender adulto (89%) parece refletir, por outro lado, o interesse dessa faixa etária pelo aprendizado do piano. Esse aspecto é reforçado por Uszler (1992), já na década de 1990, ao se referir a duas novas populações de alunos em crescimento: alunos da pré-escola e alunos adultos. A autora menciona que os alunos de música têm diminuído e que essa nova população de alunos potenciais representa uma nova e desafiante oportunidade para os professores (p. 590).

Os dados mostram, também, que a maioria dos professores trabalha com alunos iniciantes (92%). Nesse aspecto, os autores mais citados pelos professores que trabalham com esse nível de alunos foram Alice Botelho¹⁴ e Leila Fletcher¹⁵. Esses resultados se mostram semelhantes aos de Bozzetto (1999). Além desses dois autores, na sua pesquisa (p. 53), os professores particulares de piano entrevistados destacaram alguns outros, como: Ernest Van de Velde ('Método Rosa'), Mário Mascarenhas (que Bozzetto faz referência à obra 'Velhas canções de minha infância'), Francisco Russo ('Método Infantil para Piano') e Edna Mãe Burnam ('A dose do dia'). Todos esses autores foram mencionados, também, na presente pesquisa, a exceção está relacionada com a obra do Mário Mascarenhas. Nenhum dos professores pesquisados mencionou este material ao qual Bozzetto se refere – 'Velhas canções de minha infância' –, mas como vários professores citaram somente o autor, não temos condições de afirmar se este material é ou não utilizado pelos pesquisados. Apesar de Francisco Russo ter sido apontado nesta pesquisa ele não foi mencionado anteriormente porque foi destacado por um número muito pouco significativo de professores. Embora a amostra dos professores estudados por Bozzetto (1999) se

¹⁴ Alice Botelho possui uma série intitulada 'Meu piano é divertido' (1983). Os dois primeiros volumes são voltados para a iniciação e o terceiro volume se chama 'Divirta-se tocando' (1982) e, como consta no próprio livro, é um "programa completo do 1º ano de piano". Os livros são editados pela RICORDI, sendo que a 1ª edição do primeiro volume foi editada por MUSICÁLIA, em 1976.

¹⁵ 'The Leila Fletcher piano course' (1988) é uma série em seis volumes, em inglês, editada por MONTGOMERY MUSIC INC., sendo a 1ª edição de 1950.

limite à faixa etária de 62 a 79 anos de idade percebemos que os materiais utilizados não estão relacionados à idade do professor.

Santiago e Falcão (1995), na sua investigação entre 22 professores de piano que atuam em instituições públicas do país, a respeito dos métodos que eles foram iniciados, entre os mencionados, alguns são os mesmos que nós encontramos: Leila Fletcher, Czerny, Hanon. Francisco Russo, Beyer e Gurlitt, citados pelas autoras, também foram apontados pelos professores desta pesquisa. Por terem sido elencados por uma minoria de professores eles não foram destacados no Gráfico 20.

Observando¹⁶ os materiais dos referidos autores que foram mais citados pelos professores – Alice Botelho e Leila Fletcher –, percebemos, no volume 1 de cada série, que a abordagem da leitura em ambos os livros são semelhantes: notação convencional, pauta dupla nas duas claves e partem do dó central nas duas mãos.

Uszler (1992, p. 586), se referindo ao desenvolvimento dos métodos de piano no século XX, destaca que, primeiramente, o foco estava no processo de ensino da leitura. Para McPherson e Gabrielsson (2002, p. 99) esta é uma característica do “estilo ocidental” de ensino que começou a ocorrer a partir da metade do século XIX. Até então, o ensino do instrumento passava de geração à geração oralmente e o objetivo dos professores era desenvolver um músico mais global, através da integração da técnica com outras habilidades musicais, como leitura, improvisação e composição (p. 100). Devido ao desenvolvimento da imprensa, foi possível tornar as publicações relacionadas à música mais acessíveis, tanto pela quantidade quanto pelo preço. A partir desse momento, com esse novo material impresso, a ênfase no ensino do instrumento mudou do desenvolvimento de habilidades relacionadas à interpretação, improvisação e composição para uma música reprodutiva, com ênfase na técnica e na interpretação (McPHERSON; GABRIELSSON, 2002, p. 100).

Com relação à abordagem da leitura conhecida como ‘abordagem pelo dó central’, originada nos primeiros anos do século XX, Uszler (1992, p. 586) diz que essa abordagem sustenta a maioria dos métodos americanos do século referido e, com alguma adaptação, é ainda o recurso utilizado pela maioria dos professores. A respeito do material disponível para o nível iniciante a partir do final do século XX,

¹⁶ Não foi realizada uma análise aprofundada de cada material, pois este não é o objetivo deste trabalho.

Uszler (1992, p. 587) menciona como sendo uma metodologia que integra a execução de estudos e repertório com atividades rítmicas, leitura à primeira vista, harmonização, transposição, ampla compreensão musical, improvisação e criatividade. De acordo com a autora, as metodologias atuais geralmente oferecem vários livros inter-relacionados para poderem dar conta das diversas atividades.

Assim, nos livros de Alice Botelho e Leila Fletcher, a ênfase está, basicamente, no ensino da leitura, não havendo uma abordagem das outras atividades mencionadas por Uszler, que aparecem nos trabalhos mais atuais, como harmonização, transposição, improvisação, entre outras. Um ponto importante que devemos destacar com relação a esses livros mais utilizados pelos professores é que se tratam da mesma abordagem dos materiais que começaram a ser utilizados no início do século XX, no contexto norte-americano, ao qual Uszler (1992) se referiu. Como podemos observar, as primeiras edições dos livros de Alice Botelho e Leila Fletcher são, respectivamente, da década de 70 e da década de 50, ou seja, estão baseadas em concepções mais tradicionais a respeito de aula de piano. Nos níveis intermediário e avançado, os autores que a maioria dos professores adota integram a bibliografia pianística 'tradicional erudita' e somente uma parcela pequena dos pesquisados (4%) citou que trabalha com algum material relacionado à música popular e/ou jazz. Esses dados são reforçados com as respostas obtidas no tipo de repertório utilizado pelos professores. Somente 5% dos pesquisados não trabalham com repertório erudito, entre eles, alguns mencionaram adotar algumas obras relacionadas ao jazz e/ou música popular e outros não adotam nenhum material específico.

6 PERSPECTIVA COMO PROFISSÃO

Uma das questões abordada no questionário foi em relação às razões e/ou motivações dos professores em escolher o ensino do piano como profissão. A grande maioria dos professores (82%) mencionou que foi desejo pessoal (Gráfico 24).

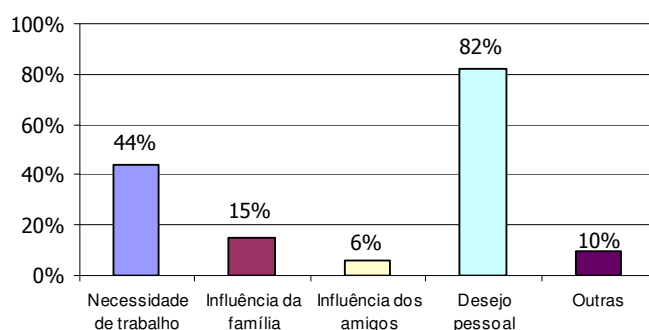


GRÁFICO 24 – Razões da escolha profissional

Nota: n = 104 professores (sendo que 1, não respondeu); os professores puderam escolher mais de uma alternativa.

Nessa questão alguns professores citaram mais de uma razão para a escolha da profissão. Entre os professores que mencionaram que a escolha foi impulsionada pelo desejo pessoal (82%), 41% deles mencionaram somente esta razão e 23% colocaram que, além do desejo pessoal, a escolha se deu por necessidade de trabalho. Na categoria 'Outras' as respostas estão relacionadas ao prazer de ensinar música e à própria procura dos alunos pelas aulas de piano.

Quando questionados sobre o mercado de trabalho, entre as respostas, sobressaem dois tipos de percepção: uma visão positiva ligada muitas vezes ao 'bom profissional' e uma percepção pessimista. Na análise das respostas, percebemos a existência de um equilíbrio entre as duas tendências, sendo que a visão pessimista foi um pouco mais mencionada pelos pesquisados (56%). Abaixo, apresentamos algumas respostas dos professores que têm uma visão otimista do mercado de trabalho:

Considero um mercado atraente para o profissional que está investindo na sua formação. Um bom profissional tem sempre um posicionamento no mercado. O investimento nos diferenciais, como cursos na área pedagógica, seleção metodológica fazem com que o profissional seja valorizado (questão III 9 P, P14).

Acho que da mesma forma que acontece em outras áreas acontece com os professores de piano: quem gosta do que faz e qualifica-se para isso tem espaço no mercado (questão III 9 P, P11).

Acho que varia de acordo com a qualificação e atualização do docente. Um professor que está consciente e preparado para atuar, sabendo suas competências, tem boas chances no mercado atual. De qualquer forma, é preciso ter uma boa formação e mantê-la em continuação (questão III 9 P, P43).

Os exemplos acima mostram que, de acordo com a visão desses professores, para um profissional com formação qualificada, o mercado de trabalho é bom. Já o P86 concorda que há um bom mercado para bons professores, mas ao mesmo tempo, salienta que os professores de música erudita, por terem uma formação voltada especificamente para esta área, não têm formação para atenderem as exigências dos alunos em relação ao repertório da atualidade.

Sempre existe um bom mercado para bons professores, no entanto, acredito que o professor de música (piano) erudita deve estar encontrando dificuldades, uma vez que os alunos, em sua maioria, procuram um instrumento para tocar melodias mais atuais, mais próximas de sua realidade, e, infelizmente, a maioria dos professores de piano não têm formação nesta área (questão III 9 P, P86).

Abaixo, destacamos a resposta de dois professores que, em comum, são otimistas em relação ao mercado para o professor de piano, mas acham, também, que a procura pelo teclado é maior. Enquanto um deles acha que para o professor de teclado o mercado é mais amplo devido ao fato do piano estar associado à música 'erudita', o outro, embora o aluno tenha feito a opção pelo teclado, trata esse fato como uma "porta de entrada" (questão III 9 P, P40) para o piano.

É amplo. Há muitas possibilidades: trabalhar em escolas de música, em conservatórios, em casa ou na casa do aluno, etc. Porém, como as pessoas associam, em geral, o piano à música 'erudita', penso que o mercado para o professor de teclado é mais amplo neste sentido (questão III 9 P, P30).

Sempre há espaço para aqueles profissionais sérios que trabalham de forma responsável. O mercado de trabalho para esses sempre está bom. De qualquer forma, o ensino do teclado, instrumento menor, mais prático e acessível financeiramente que o piano, tem se mostrado uma porta de entrada para o piano ou um catalisador para este instrumento. A maioria dos meus alunos, por exemplo, começou no teclado e depois optou pelo piano (questão III 9 P, P40).

Outra resposta está relacionada a uma visão positiva do mercado, mas destaca que é necessário o professor ir ao encontro dos objetivos do aluno:

Sempre existe trabalho. Em todas localidades onde morei no Brasil e fora do Brasil, existem pessoas querendo aprender piano. Mas é importante lembrar que o professor 'precisa' se adequar aos objetivos do aluno, com relação à metodologia de ensino e objetivos a serem atingidos (questão III 9 P, P100).

De acordo com P41, em relação ao mercado de trabalho para o músico, o mercado para o professor é melhor, mas não há valorização do profissional nas escolas de música, como podemos observar na sua resposta:

Atualmente o mercado de trabalho do músico é estreito, mas o professor de música é o que mais cresce. Mesmo assim, a maioria dos espaços de ensino musical não valoriza o professor, sem apoio, benefícios, melhores condições e terceirização. O mercado de trabalho do professor de piano será mais consistente a partir do momento que o profissional resgatar a valorização (questão III 9 P, P41).

O depoimento abaixo, parece refletir o porquê da opção dos professores em ministrarem as aulas na própria residência ou na casa dos alunos. Para o P49, pelo fato de terem poucas escolas de música e a remuneração não ser satisfatória, resta a alternativa de dar aulas particulares, onde o ganho é maior. Para ele o mercado de trabalho é:

Precário em relação às escolas de música por serem poucas e pequenas, ou seja, não tem condições de absorver os profissionais existentes. Algumas escolas de ensino fundamental particulares, abrem espaço para professores de instrumento como atividade extra-classe para os seus alunos. Em geral, salvo raras exceções, os valores pagos a estes profissionais não são satisfatórios, restando a opção de dar aulas particulares em sua própria casa ou deslocando-se para a residência do aluno para obter um ganho mais satisfatório (questão III 9 P, P49).

De acordo com o P91, justificando a sua visão mais pessimista do mercado, ele menciona que além do tempo necessário para aprender o instrumento e o seu custo, o desinteresse pelo piano se deve ao fato de que os estilos musicais que combinam com o instrumento são considerados ultrapassados pelas novas gerações. O mercado de trabalho

Está decaindo pois o piano é instrumento muito caro e leva-se muito tempo para aprendê-lo. O Piano é perfeito para tocar música clássica facilitada, canções e baladas populares mas estes estilos são considerados ultrapassados pelas novas gerações, o que está causando desinteresse pelo instrumento (questão III 9 P, P91).

O P97 atribui ao aspecto financeiro e artístico da atividade de professor de piano, os motivos para trabalhar como professor de alemão.

Financeiro: Não há incentivo para o trabalho como músico ou prof. de música no Brasil. Conheço lugares em POA [Porto Alegre] onde lecionam música por dez reais mensais. Há concorrência para isso?
Artístico: O piano não se inclui na lista de instrumentos tradicionais no Brasil (era até a década de 20). O interesse pelo piano clássico e pelo Jazz (minhas áreas) é no Brasil muito reduzido. Por isso trabalho como professor de alemão (questão III 9 P, P97).

De acordo com o P102, há muita "picaretagem" no meio dos professores de piano e isso contribui para o mercado ser "inconstante, desorganizado e improdutivo" e quem deveria subsidiar a função de professor é o governo. Para ele, o mercado de trabalho é:

Totalmente inconstante, desorganizado e improdutivo. Quando penso em mercado penso em clientes com dinheiro querendo comprar o teu produto ou serviço. Como vender um serviço de maneira digna em meio a tanta picaretagem e informalidades? Infelizmente, hoje, qualquer desempregado vira professor de música! Qualquer um que faz um dó-ré-mi no piano ou teclado consegue facilmente uma vaga de professor nestas 'escolinhas de música!' Para piorar a situação, existe uma máxima que diz o seguinte – 'quem sabe faz, quem não sabe ensina'. O único mercado que eu vejo que pode dar algum tipo de subsídio digno para a função de professor é o 'governo', porque mercado é quem paga o teu salário! (questão III 9 P, P102).

Com relação ao percentual da renda mensal oriundo do ensino do piano e/ou teclado, a maioria dos professores destacou que é equivalente a menos da metade da renda total (Gráfico 25).

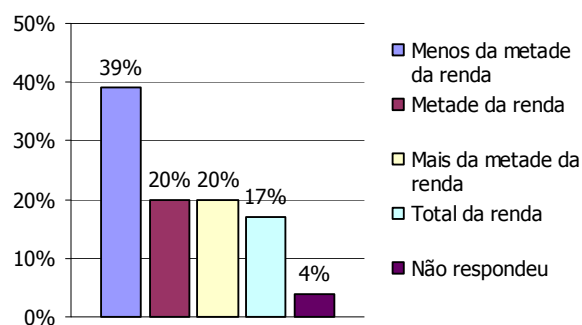


GRÁFICO 25 – Renda mensal oriunda do ensino do piano e/ou teclado

Nota: n = 104 professores

Ao mesmo tempo, os dados revelam que 80% dos professores pesquisados exercem outras atividades, além da docência do piano e/ou teclado. Entre eles, 72% desenvolvem outras atividades relacionadas à música (64% + 8% que exercem ambas as atividades: relacionadas à música e não relacionadas à música), enquanto que 16% trabalham em atividades não relacionadas à música (8% + 8% que exercem ambas as atividades). O Gráfico 26 destaca esses percentuais:

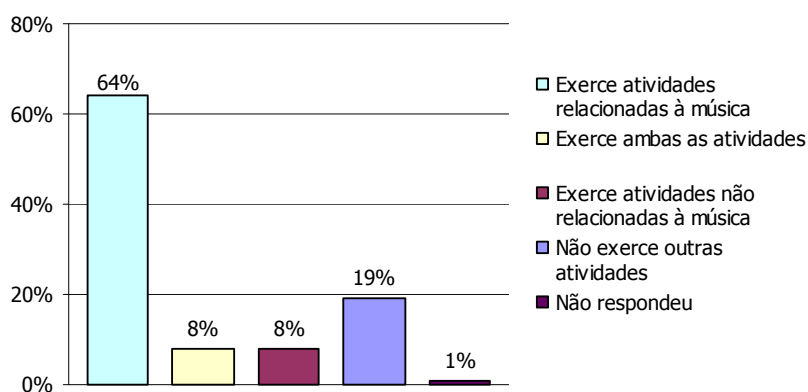


GRÁFICO 26 – Exercício de outras atividades

Nota: n = 104 professores

Vale mencionar que a maioria dos professores exerce mais de uma atividade. Categorizamos em 10 tipos as atividades relacionadas à música citadas pelos professores:

- pianista/tecladista;
- professor de outras disciplinas;
- professor de musicalização;
- regente;
- compositor/arranjador;
- professor de outros instrumentos;
- produtor musical;
- *performer* de outros instrumentos;
- diretor de escola de música;
- trabalha com gravação.

Na categoria 'pianista/tecladista', incluímos as atividades de *performance* desses instrumentos (tanto no contexto da música erudita como no da popular) como: concertista, músico de câmara, pianista acompanhador, tecladista/pianista de banda.

Os professores mencionaram as seguintes disciplinas, que agrupamos na categoria 'professor de outras disciplinas': teoria e percepção musical, harmonia, análise, história da ópera, história da música, disciplinas relacionadas à educação musical. Como 'professor de outros instrumentos', os professores que exercem essa atividade destacaram: flauta doce, violão, guitarra, violino, canto. Na categoria '*performer* de outros instrumentos', os professores citaram que executam os seguintes instrumentos: violão, cravo, guitarra, bateria. O Gráfico 27 apresenta, entre os 72% de professores que exercem atividades relacionadas à música (64% + 8%), os percentuais relativos a cada uma dessas atividades:

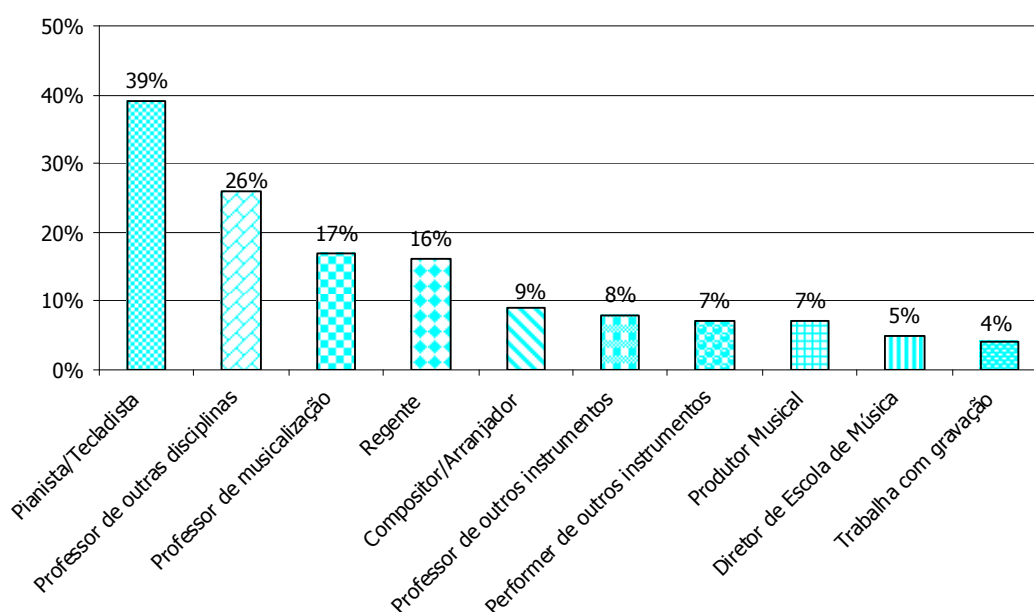
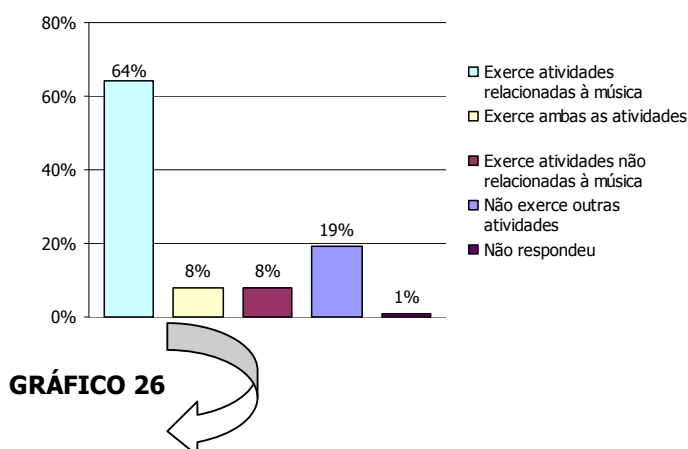


GRÁFICO 27 – Atividades relacionadas à música

Nota: n = 75 professores; os professores puderam mencionar mais de uma atividade.

Nas atividades não relacionadas à música, os professores mencionaram as seguintes: bancário, professor (de alemão, de história, de séries iniciais), tradutor, vigilante, porteiro, culinária, corretor de imóveis, secretário, técnico em informática, empresário, arteterapeuta.

Em relação à questão de fazer parte de algum sindicato, associação ou entidade relacionados à atividade de professor de piano, quase a metade dos professores pesquisados (49%) responderam pertencer. Desses, a maioria mencionou que faz parte da Ordem dos Músicos do Brasil (OMB).

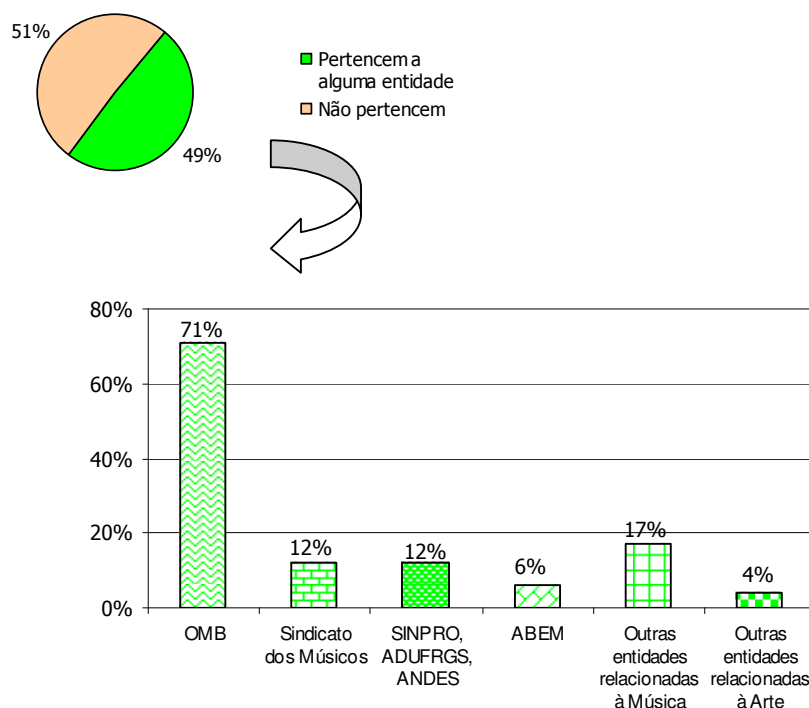


GRÁFICO 28 – Entidades às quais os professores são filiados

Nota: n = 51 professores; os professores puderam indicar mais de uma entidade.

De acordo com o gráfico acima, optamos em destacar separadamente as entidades que foram mais significativamente mencionadas pelos professores. Por isso, OMB, Sindicato dos Músicos e ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) aparecem separadamente. SINPRO (Sindicato dos Professores), ADUFRGS (Associação dos Docentes da UFRGS) e ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) foram mencionadas em conjunto por se tratarem de entidades relacionadas aos professores, não de música, especificamente.

Na categoria 'Outras entidades relacionadas à Música', foram mencionadas: Associação dos Músicos da Orquestra Barroca Brasileira; Associação Sul Brasileira de Musicoterapia; AGAMUSI (Associação Gaúcha de Musicoterapia); FECORS (Federação de Coros do RS); AMAR (Associação de Músicos, Arranjadores e Regentes – SP); DTKV (Deutscher Tonkünstlerverband – Associação Alemã dos Artistas e Professores de Música). Na categoria 'Outras entidades relacionadas à Arte', as entidades citadas foram: SECRASO (Sindicato das Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência

Social, de Orientação e Formação Profissional do RS) e AATERGS (Associação de Arteterapia do RS).

Relacionando os professores que fazem parte de alguma entidade com a idade, os dados revelam que, com o passar do tempo, os professores tendem a se filiar a alguma entidade de classe (Gráfico 29).

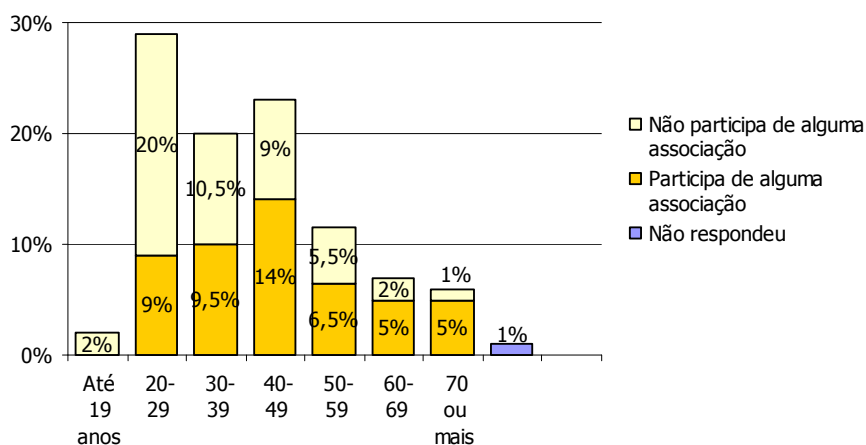


GRÁFICO 29 – Idade e participação em alguma associação

Nota: n = 104 professores

Embora somente 49% dos professores pertençam a alguma entidade de classe, quando questionados se achavam importante ser membro de alguma, 74% responderam que sim. Nessa questão, foi solicitado aos professores que justificassem a sua opinião. Entre as respostas dos que acham ser importante, as justificativas dos professores refletem dois aspectos:

- a promoção da categoria profissional e a defesa da classe;
- a oportunidade de realização de cursos e trocas de informações.

Entre os professores que não acham importante ser membro de alguma entidade de classe, a maioria das respostas foram justificadas pelo fato de que as entidades que existem, entre elas a OMB (Ordem dos Músicos do Brasil), não fazem nada pela classe.

Abaixo, destacamos algumas respostas de professores que acham importante ser membro de alguma entidade de classe:

Acho que seria interessante, para se firmar como classe, para ter algum tipo de 'controle de qualidade', mas principalmente pela troca de experiências que seria possível fazer (questão III 12, P38).

Sim, porque poderíamos reivindicar benefícios para a categoria. Desunidos não conseguiremos absolutamente nada! (questão III 12, P42).

Porque através de algum desses órgãos é possível a organização e constituição de uma categoria de trabalho (prof. de piano ou instrumento em geral), e assim conseguir existir como classe para buscar melhoras de toda ordem para esses profissionais, bem como regulamentar esse ofício. Obs.: Não é o caso da OMB que só explora os músicos (questão III 12, P4).

Como podemos perceber na resposta de P4, embora ele ache importante ser filiado a alguma instituição, a OMB não é um órgão que organiza essa categoria de trabalho, pois ela "só explora os músicos". Entre as respostas, foram freqüentes as que fizeram referência negativa a essa entidade.

Alguns professores mencionaram que a importância de ser membro de alguma entidade de classe seria pelo respaldo que ela daria na questão dos "abusos salariais e contratuais praticados pelas escolas" (questão III 12, P23):

Professores particulares não sofrem exploração de mercado, mas os professores de escolas devem estar respaldados por algum órgão sindical para proteger-se dos abusos salariais e contratuais praticados pelas escolas (questão III 12, P23).

Porque toda profissão necessita de uma organização. Não sei exatamente como poderia ser feita essa organização, mas ela poderia auxiliar na grande instabilidade da profissão. Contra abuso de porcentagens retirada da mensalidade das escolas, por exemplo. Outro exemplo é a instabilidade que traz ser professor de uma escola sem ter nenhum vínculo com ela (questão III 12, P48).

Vale destacar a resposta do P43, de acordo com o seu entendimento não basta somente pertencer a alguma entidade, a importância está em participar de uma forma mais ativa:

Na verdade, a validade de sermos membros de alguma entidade está em participarmos dela. Não basta só pagar anuidades (seja da ABEM, da qual sou sócia, ou outras) e nunca ir a algum encontro ou não estar atento ao que acontece com a área. Mais especificamente quanto ao ensino de piano muito pode ser feito para haver coletividade e uma associação representativa da classe (questão III 12, P43).

Entre as questões do questionário, perguntamos aos professores a visão deles sobre a impressão das outras pessoas que os rodeiam a respeito da profissão de professor de piano e/ou teclado. Percebemos, entre as repostas, que a percepção das outras pessoas, no entendimento dos professores, está direcionada a vários aspectos da profissão que, na análise, convergem para uma visão dicotômica. Assim, dependendo do aspecto apontado, podemos analisar como uma impressão positiva – até de um certo ‘encantamento’ com a profissão – ou, também, como uma visão negativa que, na maioria das vezes, está relacionada ao aspecto financeiro. Na análise das repostas, detectamos que um pouco mais da metade dos professores (53%) mencionou uma visão positiva da profissão. A seguir, destacamos algumas repostas que salientam a impressão positiva e que reflete um pouco de ‘encantamento’ com a profissão:

Em geral as pessoas reagem positivamente quando falo que sou professora de piano. O piano parece ser um instrumento que atrai e agrada a maioria das pessoas, por isso elas nutrem uma certa admiração por quem o toca (questão III 10, P37).

Muitos acham que deve ser interessante trabalhar com música, por ser, de certa forma, uma terapia, muitas vezes para o professor (questão III 10, P10).

Acham interessante e imaginam que é um trabalho sem dificuldades. Gostariam de saber tocar um instrumento também (questão III 10, P6).

Podemos perceber nas repostas abaixo, uma preocupação com o aspecto financeiro, mas, por outro lado, as outras pessoas consideram um privilégio exercer essa atividade:

Familiares e amigos admiram a minha escolha mas ficam preocupados com a ‘segurança financeira’. A impressão que eu tenho é que trabalhar com a arte/música é um privilégio e as pessoas percebem isso, mas o problema é a tal da ‘segurança’. Ser autônomo no Brasil não é fácil (questão III 10, P38).

Está sendo vista na atualidade como uma profissão que vai sendo fortalecida enquanto a ser considerada uma fonte de trabalho. Geralmente é vista com o preconceito de gerar baixa ou nada de renda, porém a pessoa que exerce essa profissão é considerada de uma certa elite culta (questão III 10, P59).

Na resposta a seguir, o professor faz uma comparação entre o valor da aula particular e o valor cobrado por outros profissionais, assim como o valor cobrado em escolas de música para aula individual e o valor cobrado nas escolas de *ballet*, onde as aulas são coletivas:

Em geral, existe não só uma aceitação, como até uma certa admiração (todos acham 'maravilhoso' tocar um instrumento). Mas, na prática, o professor de piano, e o de música em geral, não é valorizado. Basta averiguar o valor de hora-aula de um professor particular que atenda um aluno individualmente: é infinitamente inferior aos honorários de outros profissionais que fazem atendimentos individualizados como psicólogos, fonoaudiólogos, etc. Os valores das mensalidades de escolas de música são comparados às escolas de ballet (por exemplo), que atendem grupos de alunos em um mesmo horário (questão III 10, P86).

De acordo com o exposto por P11, a seguir, embora, no início, a família tivesse preocupação com o aspecto financeiro da profissão, hoje, tanto eles quanto os amigos o consideram uma pessoa bem sucedida, ou seja, ele está tendo um bom retorno financeiro com a profissão:

Minha família me estimulou a fazer a graduação em música com certo receio no aspecto financeiro; esse receio logo caiu por terra pois desde o início da graduação eu já tinha algum retorno financeiro. Hoje, meus amigos/familiares me vêem como uma pessoa bem sucedida e realizada com a profissão (questão III 10, P11).

Diferentemente do P11, o P102 exerce outras atividades porque vê na profissão de professor de piano muita instabilidade financeira.

Já foi minha profissão, graças à Deus não dependo mais disso! Com certeza, as pessoas enxergam tanto o músico como o professor de forma marginalizada, principalmente porque são os que te rodeiam que primeiro descobrem que o teu telefone e a luz foram cortados por falta de pagamento e que você vive sonhando em ter 50 alunos para daí ter uma estabilidade financeira, só que daí em dezembro você novamente vira um miserável e tenta sobreviver até chegar o início de março! É claro que isso não acontece com os funcionários públicos, só que daí nesse caso o contrato de trabalho se torna muito mais importante do que a função professor (questão III 10, P102).

Como revela o P102, o que torna instável financeiramente a atividade docente é a inconstância no número de alunos e o fato de ser, essa, uma atividade

autônoma. Enquanto o aluno está estudando o professor está recebendo e quando o aluno desiste ou 'entra de férias', o professor passa a não mais contar com aquela renda. Para esse professor, a estabilidade financeira estaria vinculada ao serviço público.

A seguir, destacamos as respostas de dois professores que mencionam que as pessoas não acreditam que se possa viver dessa profissão:

Todos sabem que é uma profissão difícil, por ser muito especializada. Em geral as pessoas têm opiniões como: 'Ele vai ter que fazer outra profissão para viver'; ou 'Vai ter que ir trabalhar em outro país, porque aqui a profissão não é valorizada' (questão III 10, P61).

Ainda há uma imagem romântica dessa profissão. Não é raro também quando, logo após a afirmação a respeito do trabalho como professor de Piano, o interlocutor insistir perguntando: Mas do que você realmente vive? (questão III 10, P27).

Um outro aspecto levantado por um professor, na resposta abaixo, é a falta de preocupação das pessoas com a formação do professor. De acordo com o P5, as pessoas estão mais preocupadas com o custo da aula do que com a qualificação do professor:

As pessoas pensam que a música é importante, desde que não pese no orçamento. Mas ainda elas não se preocupam com a formação do professor de música e nem com a sua qualificação. Elas priorizam aulas mais baratas entre 'mais eficientes' (questão III 10, P5).

Para o P40, a desvalorização do professor está relacionada ao desconhecimento das pessoas em relação à formação deste profissional, pois, para ele, a mídia transmite uma imagem estereotipada de que o músico (e o professor também) nasce com um 'dom' e não precisa estudar:

O caso da desvalorização da classe docente no nosso país é latente. Quanto ao professor de piano/teclado mais especificamente, observo essa mesma realidade. Embora esse seja um ensino altamente especializado e, na maior parte das vezes, individualizado, o respeito, a consideração e a remuneração de um profissional dessa área são menores do que se esperaria, visto o tempo de estudo dedicado à profissão. Esse talvez seja o maior problema, esse desconhecimento das pessoas de que o professor de música é um profissional sério, e que acumulou muito conhecimento durante sua formação e que merece crédito por isso. Infelizmente a mídia ainda

transmite o estereótipo do músico, estendida ao professor de música, que tem seu 'talento' ou 'dom' e nunca precisou desenvolvê-lo ou refiná-lo. Esse talvez seja um dos maiores entraves, ao meu ver, para que o músico e/ou professor de música seja melhor aceito na nossa sociedade (questão III 10, P40).

Outro aspecto levantado por P47, diz respeito ao trabalho de professor de piano não ser considerado uma profissão e, sim, uma atividade extra:

Fora do 'meio musical' a prática de lecionar piano (e até mesmo ser uma pianista que participa de recitais e eventos) não é vista como uma profissão, mas como uma atividade extra para aumentar a renda mensal (questão III 10, P47).

Essa resposta acima vai ao encontro dos resultados obtidos nesta pesquisa referente à renda dos professores relacionada à atividade de professor de piano e/ou teclado. A maioria dos professores (39%) respondeu que a renda relativa a essa atividade equivale a menos da metade da renda mensal.

Alguns professores destacam a questão relativa à classe profissional:

A impressão é de que não é trabalho. A conotação de 'profissional' é pequena em relação às outras profissões liberais (questão III 10, P21).

Não considero um profissional respeitado. Vejo ainda o preconceito, não há como negar. O fato de não termos uma regulamentação profissional, um sindicato presente, faz com que a classe fique desvalorizada perante a sociedade (questão III 10, P14).

Para saber o nível de satisfação dos professores em relação à profissão, foram apresentadas no questionário as seguintes alternativas: péssimo, insatisfeito, regular, satisfeito e muito satisfeito. Os dados revelam que a maioria dos professores se sente entre satisfeito e muito satisfeito (80%):

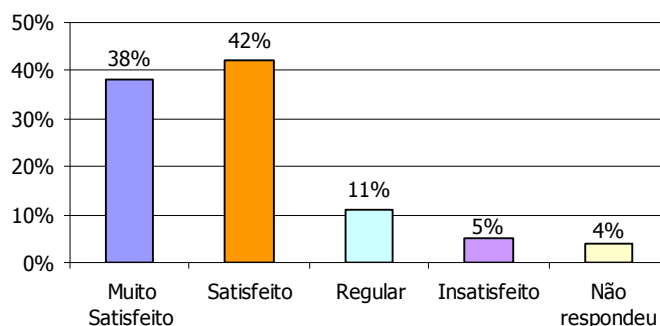


GRÁFICO 30 – Nível de satisfação em relação à profissão de professor de piano

Nota: n = 104 professores

Ao comentarem a sua opção de resposta, entre os que se sentem muito satisfeito e satisfeito, pudemos perceber alguns aspectos em comum. Entre esses pontos, podemos destacar que a satisfação está vinculada:

- à realização pessoal, ao prazer de ensinar;
- ao desenvolvimento do aluno;
- ao fato de ser um incentivo à atualização da prática.

Abaixo, algumas repostas dos professores que exemplificam esses aspectos:

Tenho prazer em lecionar e ver resultados em meus alunos (questão III 8 P, P89).

Eu sempre me identifiquei com a figura do professor. Gosto da experiência da sala de aula. Independente da escolha feita na ênfase do meu curso superior e mestrado, dar aulas de piano, sempre estive nos meus planos profissionais. Por esta razão me sinto muito satisfeita como professora desse instrumento (...) (questão III P, P40).

O retorno musical dos alunos é bastante satisfatório. É bom ver crianças e adultos desenvolvendo seu lado musical através do piano (questão III 8 P, P29).

Adoro dar aulas de piano, sinto que é uma constante troca, além de exigir que me mantenha em constante aprendizado. Financeiramente as aulas particulares representam um retorno mais adequado do trabalho do que as aulas em Escolas, a hora é mal paga (questão III 8 P, P38).

Entre os professores que mencionaram que se sentem insatisfeitos ou que o nível de satisfação é regular, nos comentários, aspectos distintos foram mencionados. O P8, na sua resposta, destaca que a sua satisfação é regular, pois:

É difícil ter tempo para conciliar o desenvolvimento musical pessoal com atividades que levariam ao desenvolvimento como pedagogo, como cursos e leitura. Razão: falta de dinheiro e de tempo (questão III 8 P, P8).

Já para o P57, ao comentar o seu nível de satisfação em relação à profissão de professor de piano e, sendo esse regular, escreve:

São raros os alunos realmente dedicados e a minha deficiência em conhecimentos didáticos não ajuda. Deficiência essa que, é claro, procuro sanar (questão III 8 P, P57).

Relacionando o nível de satisfação dos professores e a avaliação que os mesmos fazem da sua prática, verificamos que estão diretamente ligados um ao outro¹⁷. Dos professores que se sentem satisfeitos e muito satisfeitos em relação à profissão, a maioria avaliou a sua prática como excelente e satisfatória, demonstrando uma relação de dependência entre as duas questões.

6.1 Discussão sobre a perspectiva como profissão

A renda da maioria dos professores relacionada ao ensino do instrumento equivale até a metade da renda mensal total (59%). Percebemos com isso que a maioria dos pesquisados não vive exclusivamente da renda oriunda das aulas já que 80% deles exercem outras atividades. Embora 19% dos professores não trabalhem com outras atividades, somente 17% deles vivem unicamente com a renda da docência. Os dados revelam que a atividade de lecionar piano não é a principal fonte de renda da maioria desses professores.

Embora 74% dos professores consideram importante ser membro de alguma entidade, os dados revelam que somente 49% são filiados a alguma entidade e entre esses, 35% possuem carteira de habilitação da OMB. Esse fato parece revelar ou o

¹⁷ O valor do teste do Qui-quadrado foi $p = 0,002$.

desconhecimento dos professores quanto à obrigatoriedade de ser filiado à instituição, ou um descontentamento com a entidade já que, de acordo com a resposta de alguns professores, ela não proporciona nenhum “retorno útil” ao sócio (questão III 12, P58), “só explora os músicos” (questão III 12, P4), tornando-se, assim, “de pouca ou nenhuma utilidade” (questão III 12, P92). Embora no questionário nenhuma questão tenha sido feita especificamente direcionada à OMB, percebemos que vários professores se referiram a ela de uma forma negativa nessa questão relacionada à importância de ser membro de alguma entidade representativa da profissão.

De acordo com a Ordem dos Músicos do Brasil – OMB, órgão federal que fiscaliza o exercício da profissão de músico (BRASIL, 1960), para exercer a atividade de professor de instrumento é necessário possuir a carteira de habilitação dessa instituição, pois o artigo 29 da referida lei classifica como músico profissional o professor particular de música. A carteira de habilitação é obtida, ou com a apresentação do diploma de conclusão de um curso de música, ou mediante a aprovação no exame de habilitação, para aqueles que não possuem diploma na área de música.

Com base nas informações fornecidas por um funcionário¹⁸ da OMB-RS, há duas categorias de músicos – ‘prático’ e ‘de quadro’. O músico ‘prático’ é aquele que está habilitado para o exercício prático da profissão, ou seja, para a *performance*. E, para atuar nesta modalidade, é necessário fazer somente a prova prática, que é a prova de execução musical. Já o músico ‘de quadro’, além da prova prática, deve se submeter à prova teórica¹⁹ e, assim, está habilitado a lecionar o instrumento também.

Sem entrar na discussão do mérito de representatividade e de fiscalização dessa instituição junto à classe dos músicos em geral e, mais especificamente, do professor de instrumento – pois não é esse o objetivo deste trabalho – deduz-se que, legalmente, para exercer a atividade de professor de piano, é necessário possuir a carteira profissional de músico na categoria ‘de quadro’, junto à OMB. Percebe-se,

¹⁸ Telefonema efetuado em 24 de julho de 2006, para a OMB-RS, em Porto Alegre, para solicitar alguns esclarecimentos em relação à prova de habilitação.

¹⁹ OMB-RS. *Orientação para o exame de habilitação*: programa oficial. Disponível em: <<http://www.omb-rs.com.br/PROGRAMA%20EXAME.doc>>. Acesso em: 24 jul. 2006.

assim, que não há uma preocupação com a formação do músico relacionada ao ensino do instrumento. Dessa forma, quem tem um “certo” domínio do instrumento – já que na OMB-RS o próprio candidato fornece uma lista com dez músicas e eles escolhem três, não sendo especificado pela instituição o nível de adiantamento mínimo exigido – e noções teóricas está habilitado a exercer o ofício de professor de instrumento. Embora na lei conste, na alínea “f” do Art. 33, que para “lecionar a domicílio ou em estabelecimento de ensino regularmente organizado, o instrumento de sua especialidade” (BRASIL, 1960), é necessário ao instrumentista ter diploma na área de música, o músico que realizar a prova de instrumento e a prova teórica da OMB, tem a legitimidade de lecionar o seu instrumento, pois recebe a carteira da categoria ‘de quadro’.

Com relação ao mercado de trabalho, um pouco mais da metade dos professores (56%) o considera restrito. Alguns mencionaram que são poucas as escolas de música para absorverem os professores, outros colocaram que o piano já foi um instrumento no qual os alunos mostravam maior interesse. Essas seriam algumas causas apontadas pelos professores para o mercado de trabalho não ser mais amplo. Mas, por outro lado, alguns professores destacaram que para o bom profissional que se mantém atualizado, sempre haverá boas chances no mercado. Percebemos, assim, entre os pesquisados, que não existe um consenso a respeito do mercado de trabalho para o professor de piano, em Porto Alegre.

Observamos também que os professores pesquisados apresentam diferentes percepções sobre a impressão que outras pessoas têm da profissão de professor de piano. Em suas respostas, alguns professores descrevem uma opinião positiva (53%) e, de certa maneira, idealista, percebendo certo encantamento de outras pessoas com a profissão. Outros professores consideram que as pessoas têm uma impressão negativa ligada, muitas vezes, à questão financeira.

Relacionado especificamente ao aspecto financeiro, pudemos observar entre as respostas formuladas não só para esta questão, mas para outras questões abertas do questionário, que vários pesquisados fizeram alguma referência negativa a este aspecto da profissão. O P83, comentando o porquê de classificar como regular o seu sentimento em relação à profissão, escreve: “Gosto muito de dar aulas, porém o retorno financeiro é muito baixo” (questão III 8 P, P83). O P84, em relação ao

mercado de trabalho, coloca: "Atualmente acho fraco, porque se ganha menos dinheiro que outras profissões" (questão III 9 P, P84). Já o P42, na resposta referente ao que ele acha necessário ao professor de piano para que ele desempenhe a sua atividade docente, como resposta, destaca: "Ter alunos interessados em estudar Piano. As academias onde oferecem cursos de Piano deveriam valorizar um pouco mais os professores. A remuneração é extremamente baixa, desanimadora" (questão III 21, P42). Essas são apenas algumas respostas que selecionamos para exemplificar como os professores enfatizaram este aspecto. Podemos entender que talvez um dos motivos pelos quais os professores exerçam outras atividades, além da docência do instrumento, esteja relacionado à baixa remuneração, a que vários deles destacaram.

Apesar dessa referência negativa ao aspecto financeiro que alguns professores mencionaram, 82% dos pesquisados destacaram que o desejo pessoal foi o que os levou a escolher esta profissão. Percebemos, assim, que este não é um aspecto tão decisivo na escolha profissional. Apesar da "instabilidade" da profissão, como relatou o P62 (questão III 10), 80% dos professores se sentem satisfeitos e muito satisfeitos com a profissão.

7 PROFESSORES DE PIANO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO

Neste capítulo, analisaremos os professores de acordo com alguns princípios teóricos relacionados à profissionalização do ensino. Para tal, estamos considerando, de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a formação inicial universitária como condição imprescindível para a profissionalização. Nesse sentido, o curso superior em música que contempla a formação específica relacionada ao instrumento, ou seja, o que valoriza os saberes disciplinares mencionados pelos autores (p. 51), é o curso de Bacharelado em Música com a Habilitação em Piano. Esse é, entretanto, um dos aspectos que compõe a profissionalidade docente. Partindo dessa referência, dividimos, para a análise, os professores em dois grupos: os que não têm formação superior específica em piano e os professores que têm formação superior no instrumento.

7.1 Professores sem formação superior em piano

Estamos reunindo nesse grupo, todos os professores que não têm uma graduação no Bacharelado em Piano. Portanto, os professores que têm curso superior em outras áreas da Música – como Licenciatura ou ‘Outros Bacharelados em Música’ –, os que têm o superior incompleto em Música, superior completo em outras áreas do conhecimento e os que têm formação ‘Pré-universitária’, estão inseridos neste grupo. Entendemos que todos estes professores tiveram algum tipo de formação relacionada ao piano, como pudemos observar no Gráfico 4, mas nenhum deles têm uma formação superior na área específica do piano.

Com base nos dados desta pesquisa, mais da metade dos professores (58%) está inserida neste grupo. Tendo como referência os modelos de professor de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 55-65), parece que esse grupo de professores está mais relacionado ao modelo de professor improvisado, que tem as

características de um “ofício sem saberes” (GAUTHIER et al, 1998, p. 20). Pois, de acordo com esse modelo, qualquer pessoa que tenha o domínio de um certo conteúdo pode ensinar, já que nenhuma exigência é feita em relação à sua formação. Assim, qualquer pessoa que tenha algum conhecimento de piano pode tornar-se professor.

Para a OMB-RS, pelo que podemos perceber, não só o músico que concluiu algum curso superior na área da Música está habilitado a lecionar. Além dele, quem sabe tocar o instrumento e tem algum conhecimento teórico, sendo aprovado na prova ‘prática’, bem como na prova ‘teórica’ realizada por esta instituição, recebe a carteira de habilitação da categoria ‘de quadro’, que lhe permite exercer a docência do instrumento. Constatamos, assim, que essa postura não vai ao encontro da condição básica para profissionalizar o ensino do instrumento, ou seja, a exigência de uma formação inicial em nível superior no campo específico do piano.

Assim, percebemos que um dos motivos pelos quais nos deparamos com essa realidade está relacionado aos procedimentos adotados pela própria OMB-RS. Ou seja, ela permite que não só os graduados com formação específica na área do instrumento recebam habilitação para lecionar o seu instrumento. A própria organização admite que a área do ensino de música é um “ofício sem saberes” (GAUTHIER et al, 1998, p. 20), pois basta ter um “certo” domínio do instrumento bem como noções de teoria musical para ter a carteira da OMB-RS.

Por outro lado, um outro fator que ajuda a reforçar esse quadro é a inexistência de um curso superior voltado para o ensino do piano. Nas respostas dos professores sobre as razões e/ou motivações que os levaram a escolher o ensino do instrumento como profissão, entre os professores que não têm uma formação superior em piano, 78% deles mencionaram, entre outros motivos, que foi desejo pessoal. Somente 10% dos professores desse grupo apontaram unicamente que a escolha se deu pela necessidade de trabalho. Esses dados revelam que os professores desejam trabalhar com o ensino do instrumento e que, talvez, o fato de não haver um curso que os prepare especificamente para essa atividade, tenha contribuído para a não realização de uma graduação na área do piano.

Independente desse grupo de professores não ter uma formação superior em piano, mais da metade deles (55%) se considera com alguma formação pedagógica.

De acordo com as respostas dos professores, dependendo de ter realizado ou não algum curso superior e dependendo, também, da ênfase deste curso, a porcentagem que se considera com algum tipo de formação pedagógica, varia. No gráfico abaixo, destacamos o tipo de formação pedagógica que o professor considera ter e, ao mesmo tempo, relacionamos com a sua formação superior.

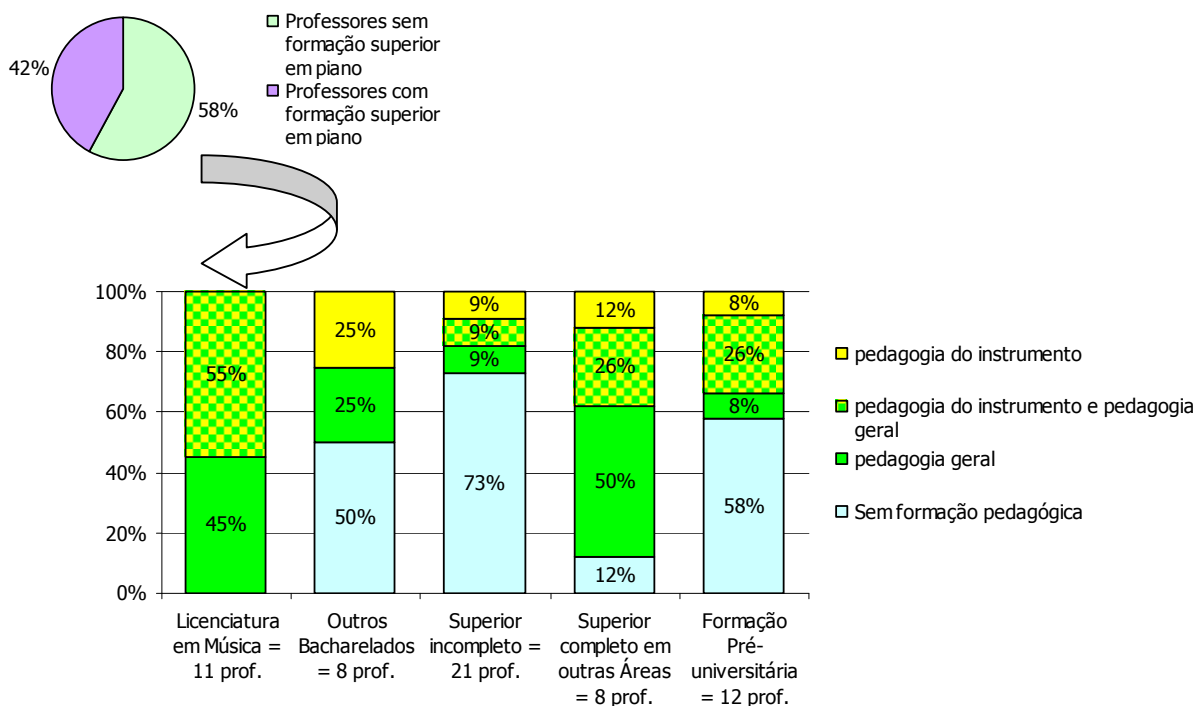


GRÁFICO 31 – Professores sem formação superior em piano e a formação pedagógica

Este gráfico tem como base os 58% de professores que não tem formação superior em piano. Assim, observamos que dos professores que cursaram a Licenciatura em Música, a totalidade têm formação em pedagogia geral – como era de se esperar – e, um pouco mais da metade (55%), se considera com formação, também, em pedagogia do instrumento. Os dados apresentados no gráfico acima evidenciam que, além dos professores que cursaram essa ênfase de curso (Licenciatura), os que concluíram a graduação em outras Áreas do conhecimento são os que mais têm formação pedagógica. Esse ponto é justificado pelo fato desses professores serem graduados em cursos como Letras, História, Biologia, entre outros. Percebemos que, entre os demais professores, é significativo os que não se

consideram com formação pedagógica. E, nesse sentido, nos questionamos: Como o professor ensina, se ele não se considera com formação para ensinar?

De acordo com os resultados desta pesquisa, alguns professores que não tiveram formação pedagógica na graduação foram buscar esta formação de outras formas, como em cursos, por exemplo. Com isso percebemos o interesse desses professores em ter este tipo de formação. No gráfico abaixo, apresentamos especificamente os professores que não têm formação superior em piano, mas que possuem formação pedagógica (32%) e destacamos aonde eles fizeram a formação pedagógica geral e a do instrumento:

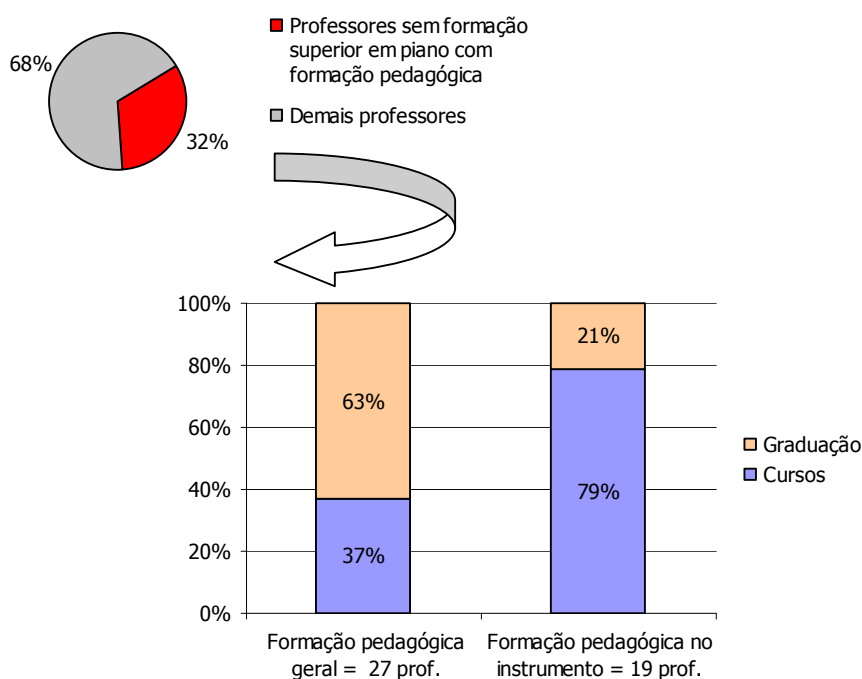


GRÁFICO 32 – Locais da formação pedagógica dos professores sem formação superior em piano

Nota: os professores puderam mencionar mais de um tipo de formação.

Entre os 32% de professores aos quais o gráfico acima se refere, alguns aparecem nas duas colunas, pois possuem ambas as formações (12%), outros têm somente formação em pedagogia geral (14%), e um outro percentual (6%) destacou unicamente a formação na pedagogia do instrumento. Percebemos, assim, que o percentual de professores que possui formação pedagógica geral (26%) é maior dos

que mencionaram ter em pedagogia do instrumento (18%). Em relação aos que têm formação pedagógica no instrumento e fizeram esta na graduação são os que cursaram Licenciatura, assim como os que têm uma formação superior incompleta em Música. Pelo gráfico acima, percebemos que a maioria dos professores que se considera com formação pedagógica no instrumento buscou esta formação em cursos.

Em relação aos materiais didáticos utilizados com os alunos do nível iniciante, entre os professores que mencionaram as obras de Alice Botelho e/ou Leila Fletcher (Gráfico 20), 84% deles faz parte desse grupo que não têm formação superior em piano. As idades desses professores variam dos 20 anos aos 82, assim, podemos perceber que esse fato não está relacionado, especificamente, a uma determinada faixa etária. Mas, por outro lado, um pouco mais de dois terços desses professores não têm formação pedagógica no instrumento. Esse dado parece revelar que talvez a falta dessa formação contribua para que essas obras, cuja abordagem se relaciona aos materiais didáticos que surgiram no início do século XX, sejam, ainda, as mais utilizadas.

A formação pedagógica no instrumento possibilita o professor conhecer diferentes materiais da literatura pianística, assim como ter uma análise crítica sobre os mesmos. Faltam-nos subsídios, nesta pesquisa, para descrever como os professores utilizam os materiais que eles adotam. O fato de o professor trabalhar com um tipo específico de material didático não determina o uso pedagógico que ele possa fazer dele. O professor que tenha uma formação pedagógica que lhe permita ter consciência do que é necessário trabalhar com o aluno para que este tenha um desenvolvimento musical mais abrangente, poderá fazer uso do material referido acima também para outras finalidades, que não só a leitura. Partindo desse material, ele abordará outros aspectos para a formação musical do aluno, como transposição, improvisação, composição, harmonização, entre outros; pois ele não estará restrito somente às indicações que vêm no material. Mas, para isso, é necessário que a formação do professor proporcione essas ferramentas e, acima de tudo, possibilite uma atitude de reflexão sobre a sua prática.

7.2 Professores com formação superior em piano

Esse grupo de professores (42%) possui uma formação inicial universitária que contempla os saberes disciplinares da área específica do piano, ou seja, uma formação em nível de graduação no Bacharelado em Piano. Entre esses professores, pudemos observar duas categorias distintas:

- professores sem formação pedagógica (13%);
- professores com formação pedagógica (29%).

Baseado nos modelos de professor, mencionados por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 55-65), podemos identificar, entre esse grupo de professores, dois modelos: o professor artesão e o professor como profissional.

7.2.1 Professor artesão

Os professores com formação superior em piano e sem formação pedagógica (13%), parecem aproximar-se do modelo de professor artesão. Mesmo tendo passado por um processo de formação superior específica no instrumento, eles tiveram de construir seu próprio método de ação, provavelmente baseado em “apenas troca de receitas” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 56), porque não tiveram uma formação pedagógica para o ensino. Essa tradição pedagógica constituída de regras repetidas e não questionadas traduz uma maneira artesanal de ensinar.

Um dado que reforça esse aspecto, está relacionado às respostas que esses professores mencionaram quando questionados sobre como eles aprenderam a ensinar. Todos, sem exceção, destacaram que aprenderam a ensinar na prática, ou seja, criando estratégias próprias de ação. Nesse aspecto, os saberes da experiência se transformam “em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de atuação nas salas de aulas e de transmissão da matéria” (DAL BELLO, 2004, p. 30). Assim, muitas vezes, “não se constituem em saberes impregnados de reflexões e teorias que poderiam qualificar o trabalho do professor e dar fundamentação à prática docente” (ibid., p. 30). Como destaca Gauthier et al (1998,

p. 24), "esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente".

Na área da educação, parece haver concordância que esse grupo de saberes faz parte do "saber ser professor" (PIMENTA, 1999a, p. 8), mas, além dos saberes da experiência, outros são fundamentais na construção da formação do professor. Assim, como o conhecimento específico do piano é imprescindível, os saberes pedagógicos são aqueles que fundamentarão o professor na escolha do tipo de material mais apropriado para ser utilizado e, principalmente, como fazer uso desse material, tendo em vista um determinado perfil de aluno.

Entre esses professores, observamos que apenas 14% deles mencionaram que a razão da escolha profissional se deu por outros motivos que não o desejo pessoal de ser professor de piano. Esse fato parece evidenciar que 86% desses professores que cursaram o Bacharelado em Piano e que não têm uma formação para o ensino desejavam ser professores de piano, apesar de não existir um curso que os habilite para exercer essa atividade.

Sabemos que o curso de Bacharelado em Piano tem como ênfase formar o instrumentista e não o professor de instrumento. Por outro lado, o curso de Licenciatura em Música não enfatiza formar o instrumentista. A esse respeito, Del Ben (2003, p. 31) mostra a sua preocupação quando questiona qual o curso que irá formar o professor de instrumento: o de bacharelado ou a licenciatura?

Como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Música, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 195/2003:

O curso de graduação em Música, atento às tecnologias de produção e reprodução musical, de novas demandas de mercado e de sua contextualização marcada pela competição e pela excelência nas diferentes modalidades de formação profissional, deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as competências e habilidades para que o formando possa: [...] atuar, em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específico de música; [...] (BRASIL, 2003, p. 4).

Como está exposto no Parecer acima, compreendemos que quem vai atuar em "instituições de ensino específico de música" também é o professor de instrumento. E se ele vai atuar com o "ensino" necessita ter formação para ensinar. Dessa forma,

as instituições de ensino superior deveriam levar em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais, pois estas objetivam:

servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais (BRASIL, 2003, p. 2).

Como campo de atuação profissional, percebemos que a docência do instrumento é uma alternativa que muitos egressos do Bacharelado em Piano escolhem. Portanto, por que não adequar o currículo das instituições de ensino superior que oferecem cursos de Música, para atender, também, essa demanda profissional?

7.2.2 Professor como profissional

Identificamos como sendo o modelo de professor como profissional, os professores com formação superior em piano e que também possuem formação pedagógica (29%). O professor como profissional é caracterizado por ter uma formação obtida em curso superior e, como condição, um preparo específico que não se resume, unicamente, ao domínio do piano. Ele possui uma formação para o ensino, ou seja, um "referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de *ensino*" (PIMENTA, 1999a, p. 8).

Embora esses professores tenham cursado o Bacharelado em Piano, ou seja, um curso que não tem o objetivo de preparar o profissional para a docência, a maioria revela que foi na graduação que a formação pedagógica se realizou. No gráfico abaixo, mostramos esses percentuais:

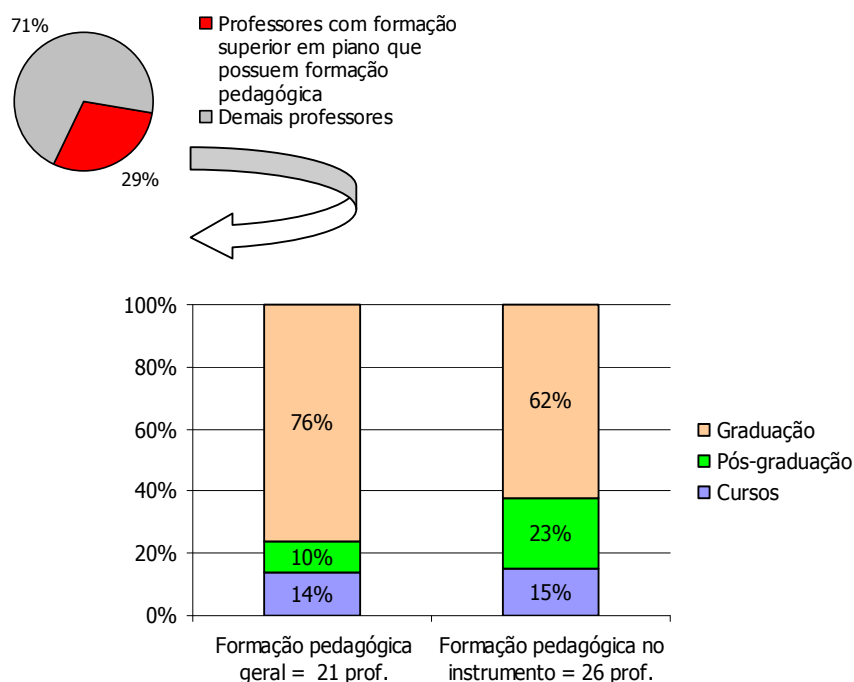


GRÁFICO 33 – Locais da formação pedagógica dos professores com formação superior em piano

Nota: os professores puderam mencionar mais de um tipo de formação.

Entre esses professores (29%), como alguns mencionaram ter ambas as formações, eles aparecem nas duas colunas (16%). Os professores que mencionaram ter somente formação em pedagogia geral foram 4% e os que destacaram unicamente a pedagogia do instrumento foram 9% dos professores.

Nessa questão os professores puderam mencionar várias alternativas, mas para a nossa análise partimos do seguinte critério: consideramos a formação pedagógica na graduação, dos que mencionaram essa instância, independente de terem destacado outras; consideramos a pós-graduação, dos que destacaram esse nível e não a graduação; e consideramos a formação pedagógica realizada em cursos, dos professores que não fizeram nem na graduação e nem na pós-graduação. De acordo com os resultados apontados no gráfico acima, onde a maioria dos professores destaca que a formação pedagógica se deu na graduação, somos levados a questionar: O que o professor considera formação pedagógica, já que a sua graduação se deu em um curso de Bacharelado e não, Licenciatura?

Observamos nesse grupo de professores, uma das dimensões que compõe a profissionalização da docência – a profissionalidade. Essa dimensão se refere aos saberes pedagógicos e aos saberes disciplinares, isto é, os conhecimentos necessários para desempenhar a profissão de professor de piano, que estão relacionados ao aspecto interno da profissionalização.

Para Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), o outro aspecto relacionado à profissionalização é o profissionalismo, um fator externo relacionado ao *status* profissional dentro da visão social do trabalho. A impressão da sociedade sobre a profissão de professor de piano, de acordo com, praticamente, a metade dos professores que participaram deste estudo é positiva, de “encantamento”, e para a outra metade é negativa em relação ao aspecto financeiro. Assim, podemos observar que há pólos mistificadores da profissão na área de música: o mito do “encantamento”, talvez mais pelo músico do que pelo *status* de professor e a falta de credibilidade relacionada ao sustento financeiro decorrente dessa escolha como profissão. Será que a visão social do trabalho do professor de piano também não acaba revelando a condição de uma profissão um tanto improvisada? Quem tem a responsabilidade dessa visão? A instância formadora? Aqueles que estão atuando como professores de piano? O professor de piano, descrito como profissional que não luta ou adia as decisões sobre sua profissão?

Esse reconhecimento social é conquistado pela própria categoria profissional, pois é um processo político de mostrar à sociedade que a atividade de professor de piano exige um preparo específico. Apesar de apenas 49% dos pesquisados serem filiados a alguma entidade de classe, 74% acham que é importante ser membro de alguma. Como coloca o P41, a importância de pertencer a alguma entidade é “Para fortalecer, unificar a classe dos professores e enfim buscar as condições necessárias de trabalho e respeito” (questão III 12). Entendemos que uma das formas de buscar este reconhecimento da sociedade é com uma entidade representativa da classe de professores de instrumento e não uma que represente os músicos em geral, pois são atividades distintas. Os próprios professores, assim, poderão elaborar um código de ética que dê sentido à atividade docente, como defendem Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004).

Mas, por outro lado, parece ser necessário, também, um curso superior que prepare este profissional, com um corpo de conhecimentos formalizados em seu currículo. Percebemos que esses dois aspectos estão articulados um ao outro e entendemos que talvez essa articulação proporcione uma outra possibilidade de caminho. Quem sabe, dessa forma, a perspectiva em relação ao prestígio dos professores de instrumento possa ser diferente da que Freire encontrou no Brasil oitocentista (1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa mostrou que a atividade de professor de piano em Porto Alegre/RS congrega professores com idades que variam dos 19 aos 82 anos, dos quais a maioria (cerca de 70%) está inserida em uma faixa etária entre 20 e 49 anos, compondo, assim, um corpo docente jovem. A ampla gama de idades dos professores que estão em atividade, aliada à grande margem de tempo de atuação na profissão, uma vez que alguns dos entrevistados dispunham de até 50 anos de experiência, sugere que o ensino de piano possa ser uma atividade profissional atrativa. Contudo, do ponto de vista de rentabilidade, de acordo com os professores, somente 17% deles vivem unicamente com a renda proveniente dessa atividade.

A razão da escolha profissional da maioria dos professores (82%) foi impulsionada pelo desejo pessoal. Desejar ser professor de piano traz alguns questionamentos, pois a experiência de ser músico parece estar capacitando para o exercício da docência. Essa tradição de ensino e aprendizagem é inerente às relações de experiência de vida do ser humano, mas isso não capacita a ser 'Professor'. Por exemplo, quando a criança aprende a falar, ela pode ensinar outras crianças a falar, a se comunicar, a se expressar. Podemos considerar essa uma relação de ensino e de aprendizagem informal. Urge aqui uma reflexão, pois se uma pessoa aprende a tocar um instrumento e se sente capacitada a ensiná-lo como atividade remunerada, até que ponto não se estaria perpetuando e aceitando o ensino do instrumento como uma atividade simplificada e mesmo banalizada pela falta de especialização formal?

Entre os professores pesquisados, 58% não têm curso superior de piano. Mesmo que esses professores tenham adquirido formação específica no instrumento em outros contextos, até que ponto, por algumas exceções, não se estaria perpetuando uma idéia de improvisação do ensino do piano se aceitássemos que qualquer um que sabe tocar piano pode ensinar? Mesmo que isso possa ocorrer de maneira informal, o número significativo de professores que se insere neste grupo

acaba trazendo uma necessidade de reflexão e de mobilização na área do ensino do piano sobre essa problemática.

A maioria dos professores investigados atende alunos do nível iniciante (92%) e intermediário (88%). Entre os professores que utilizam algum material específico com os alunos do nível iniciante (72%), os autores de maior destaque foram Alice Botelho e Leila Fletcher. Percebemos entre os professores que adotam esses materiais que a maioria não tem formação superior em piano e nem uma formação pedagógica no instrumento. O fato dos professores adotarem esses materiais específicos em que a ênfase reside na leitura, embora não determine o uso pedagógico que eles possam fazer deles, aponta uma orientação ainda restrita e limitada por aspectos musicais que enfatizam os processos de leitura musical no instrumento. A formação musical no piano deveria contemplar também outras atividades musicais, tais como, improvisação, composição, harmonização, transposição, entre outras. Uma possível razão à restrição do material de ensino à leitura instrumental pode ser atribuída à falta de formação pedagógica para sustentar e guiar os procedimentos de ensino no piano.

Outro dado que se mostrou significativo na amostra investigada foi que quase um terço dos professores que cursaram o Bacharelado em Piano não se consideraram com formação pedagógica. Mesmo que possam existir muitas argumentações do que seria a formação pedagógica para este profissional, uma questão que se torna latente é: como e com que meios o profissional com formação somente de instrumentista lida com as relações de ensino e aprendizagem de música no instrumento? Este aspecto poderia ser aprofundado em futuras pesquisas, uma vez que este trabalho demonstrou que 13% desses professores têm a formação acadêmica de instrumentista, mas não recebeu ou buscou nenhuma formação pedagógica. Segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), esse é o professor artesão. Embora eles tenham passado por um processo de formação no instrumento, eles não possuem formação pedagógica para o ensino. Assim, eles dispõem somente um dos aspectos da profissionalidade – os saberes disciplinares, o conhecimento dos “elementos técnicos/perfomáticos” (ARAÚJO, 2005, p. 18) relacionados ao piano. Esse conhecimento é essencial para o exercício da docência do instrumento, mas não podemos tomá-lo como exclusivo. Esses professores constroem seu método de ação

e, pela falta de fundamentação teórica, as próprias experiências podem se transformar em certezas profissionais, carecendo de fundamentos específicos para a educação musical no piano, e de meios consistentes para realizar uma avaliação crítica sobre sua própria atuação profissional. Até que ponto esse professor tem condições de lidar com alunos com diferentes perfis, diferentes faixas etárias e diferentes níveis de desenvolvimento instrumental e musical? Até que ponto não existe uma reprodução dos processos de ensino e aprendizagem instrumental recebidos, isentos de uma atitude crítica e reflexiva?

Quanto ao espaço de atuação, uma evidência que surge é a perpetuação da informalidade, pois 62% da amostra mencionaram trabalhar na própria casa, assim como 43%, na casa do aluno. Talvez o que ajude a explicar essa realidade é o fato das escolas de música "serem poucas e pequenas", o que ajuda a tornar o mercado de trabalho sem "condições de absorver os profissionais existentes", como destacou o P49, e "a opção de dar aulas particulares em sua própria casa ou deslocando-se para a residência do aluno" é uma possibilidade "para obter um ganho mais satisfatório" (questão III 9 P). Nas respostas dos pesquisados, essa opção pela informalidade acaba sendo assimilada como quase natural, cômoda, rentável. Parece que esse fato acaba contribuindo, também, para perpetuar uma noção de profissão improvisada.

Outro aspecto que reforça esta noção de profissão improvisada é que para mais da metade dos professores (59%), o ganho com essa atividade equivale até a metade ou menos da renda mensal total. Com isso percebemos que a docência do instrumento não é a principal fonte de remuneração desses professores. Esse fato revela que essa atividade não parece ser central no trabalho relacionado à música, pois, embora 80% dos professores exerçam outras atividades, desses, 72% exercem outras atividades no campo da música, além do ensino do instrumento. Apesar de ser uma profissão que demonstra interesse por parte dos pesquisados, pois o maior número de professores (23%) está no início da atividade docente, ou seja, tem até 5 anos de experiência, ela se mostra, ao mesmo tempo, não central. Esse fato parece delinear um significado pouco lateral da profissão de professor de piano.

Entre os professores que possuem graduação no Bacharelado em Piano, dois terços deles têm formação pedagógica (29%). De acordo com Ramalho, Nuñez e

Gauthier (2004), entendemos que esse grupo de professores se aproxima do modelo de professor como profissional, pois eles, além de terem uma formação superior específica na área do piano, possuem uma formação para o ensino. Assim, nesse grupo de professores observamos contemplado o aspecto interno da profissionalização – a profissionalidade, os saberes próprios da profissão.

De acordo com a opinião dos professores, a visão que a sociedade tem a respeito da profissão de professor de piano está dividida entre o “encantamento” – que parece ser mais pelo músico do que pelo professor – e a falta de credibilidade em relação ao sustento financeiro decorrente do exercício desta atividade. Ou seja, a partir da opinião dos professores de piano investigados essa profissão está longe ainda de obter uma dimensão de profissionalismo, em termos de profissionalização. Entendemos que uma das formas de conquistar este reconhecimento social da profissão seja através de alguma entidade que represente especificamente os professores de piano.

Um aspecto que parece contribuir, diretamente, com a questão da profissão improvisada está relacionado com a forma de regulamentação da profissão. Embora a OMB regulamente o exercício da profissão de músico e entre as classificações do músico profissional está o professor particular de música, percebemos que o procedimento adotado para obter a carteira profissional desta instituição que habilita o músico a ser professor de instrumento não está exclusivamente relacionado aos professores que possuem um curso superior em música. De acordo com a atuação dessa instituição é quase que uma conseqüência natural do músico ser professor de instrumento. Percebemos que este procedimento ajuda a perpetuar a noção de profissão improvisada. Assim, observamos a necessidade de um aperfeiçoamento na regulamentação para esta categoria profissional – o ‘Professor de instrumento’.

Embora somente 49% dos professores sejam filiados a alguma entidade de classe e entre esses, 35% possuem carteira da OMB, a maioria (74%) acha importante ser membro de alguma. Percebemos como Bozzetto (1999), o interesse dos professores em estarem vinculados a uma instituição profissional. Como destaca a autora, “fica transparente a urgência de uma associação de professores particulares de piano em Porto Alegre (e demais cidades do Rio Grande do Sul)” (BOZZETTO, 1999, p. 119). Talvez não somente de professores particulares, mas de

professores de piano em geral, que atuem em qualquer espaço, independente de terem ou não vínculo empregatício. Dessa forma, o grupo organizado enquanto classe poderá construir um código de ética que dê um sentido à atividade docente, pois de acordo com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), esse é um dos pontos essenciais na perspectiva da profissionalização dos professores.

Juntamente com essa organização do grupo de professores de piano, seria importante refletir sobre a necessidade de fomentar mais cursos superiores em Música que contemplem no seu currículo um corpo de conhecimentos que proporcione a formação do profissional que vai atuar com o ensino do instrumento. A formalização dos saberes que caracterizam o trabalho do professor de piano se configura como um respaldo para que a sociedade reconheça as qualidades específicas necessárias para o exercício dessa atividade. Dessa forma, o próprio grupo organizado é que vai reivindicar um “*status* distinto dentro da visão social do trabalho” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 52).

Percebemos que, enquanto na área da educação, a profissionalização docente vem sendo debatida desde a década de 1980, no ensino específico do instrumento algumas reflexões isoladas aparecem e, pela falta de organização do grupo, não há um compartilhamento de idéias e nem de ações. Assim, entendemos que, na área do ensino de piano, ainda tem muito a ser feito para tornar esta atividade profissionalizada.

Esperamos que esta pesquisa possa colaborar para se conhecer melhor o perfil dos professores que estão atuando com o ensino de piano em Porto Alegre e assim contribuir para ampliar a discussão sobre a profissionalização do professor de instrumento.

A partir dos resultados deste trabalho, um aspecto que pode ser aprofundado diz respeito à formação pedagógica dos professores. Sugerimos a realização de novas pesquisas que possam investigar se os professores de piano consideram necessário este tipo de formação para ensinar. Ainda em relação a este tema, poderia ser investigado, junto aos professores que mencionaram ter realizado uma formação pedagógica no curso de Bacharelado em Piano, o que eles entendem por este tipo de formação, já que este curso não tem o objetivo de formar o professor de instrumento. Esta pesquisa poderia ser replicada em outras cidades e, até mesmo,

ser realizada com professores de outros instrumentos, possibilitando conhecer o perfil de formação e de atuação dos professores de outros contextos. Observamos a pertinência da realização de estudos que investiguem o uso pedagógico que o professor faz dos materiais didáticos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.). *Formação de professores no Brasil, 1990-1998*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002, (Série Estado do Conhecimento, 6). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf> Acesso em: 15 abr. 2006.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música). 280 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisas de Survey*. Tradução: Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 519 p.

BEARD, Katherine K. Piano teaching: hobby or profession? *Clavier, USA*, v. 28, n. 10, p. 45-46, 1989.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 8, mar. 2003a, p. 17-24.

_____. Saberes docentes do educador musical: uma construção na prática profissional. In.: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: 2003b. CD Rom, p. 174-181.

BOZZETTO, Adriana. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. Dissertação (Mestrado em Música). 148 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.

BRASIL. Lei Ordinária n. 3.857, de 22 de dezembro de 1960. *Ordem dos músicos do Brasil e a regulamentação do exercício da profissão do músico*. Disponível em: <<http://www.omb-rs.com.br/LEI%203857.doc>> Acesso em: 15 fev. 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.
Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design. Parecer CNE/CES nº 195/2003. Brasília, 2003. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES_0195.pdf> Acesso em: 6 abr. 2007.

CANDÉA, Luiz Gustavo Vargas. *Concepções e práticas de professores de piano: atravessando olhares*. Dissertação (Mestrado em Educação). 128 f. Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2005.

CARVALHO, Isamara Alves. *Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical*. Dissertação (Mestrado em Educação). 124f. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004.

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música). 152 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. 4th ed. London: Routledge, 1994. 414 p. : il.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Estrutura social, profissionalização e formação docente. *Cadernos de Educação*. n. 5, Pelotas: UFPel, ago./dez. 1995, p. 131-148.

DAL BELLO, Márcia Pessoa. *Saberes pedagógicos na docência de música*. Dissertação (Mestrado em Educação). 111 f. Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2004.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DINIZ, Lélia Negrini. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS*. Dissertação (Mestrado em Música). 114 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. O ensino de música no Brasil oitocentista. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM e SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: 1996. p.187-201.

FUKS, Rosa. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade. In.: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. *Anais...* Salvador: 1994. p. 161-184.

GERLING, Cristina Capparelli; HASSELAR, Silvia Cristina; CAZARRÉ, Marcelo Macedo. Abordagens de aprendizagem na didática pianística: dois estudos de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: 2002. CD Rom, p. 120-134.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Aprendizagem significativa e ensino do piano: subsídios para uma reflexão sobre a pedagogia do instrumento musical. In.: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2004. CD Rom, p. 971-978.

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

GAUTHIER, Clermont et. al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 480 p.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção [!] sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

GROSSI, Cristina. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. *Revista da ABEM*, v. 8, mar. 2003, p. 87-92.

HENTSCHKE, Liane. A teoria e a prática sobre a interdependência entre os discursos musical e sobre música. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 8., 1995, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: 1995. p. 70-74.

HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p.31-62.

HUMMES, Júlia Maria. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar*: um estudo nas escolas de Montenegro. Dissertação (Mestrado em Música). 121 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17, abr./nov. 2000, p. 50- 74.

KULLOK, Maísa B. G. Formação de professores: política e profissionalização. In: MERCADO, Luis Paulo L.; KULLOK, Maísa B. G. (Org.). *Formação de professores: política e profissionalização*. Maceió: EDUFAL, 2004, p. 13-22.

LANCASTER, E. L. Preparing Teachers for the 21st Century. *The American Music Teacher*, v.52, n.6, p. 68-69, June/July, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340 p. : il.

LEAR, Lucinda. Professionalism: what is it and who needs it? *The American Music Teacher*, v. 53, n. 6, p. 66-67, June/July, 2004.

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. rev. e ampl. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003. Tradução de: Compétence et navigation professionnelle. 278 p.

LOURO, Ana Lúcia de M. e. A formação pedagógica nos currículos de Bacharelado em Música das universidades brasileiras. *Expressão* - Revista do Centro de Artes e Letras - UFSM, v.1, n.1-2, p.17-20, jan./dez., 1997.

_____. Formação do professor de instrumento: grades curriculares dos cursos de Bacharelado em Música. *Fundamentos da Educação Musical* – Série fundamentos 4, p. 106-109, out. 1998.

_____. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese (Doutorado em Música). 195 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. Reformas curriculares dos cursos superiores de música: diálogos sobre identidades profissionais do professor de instrumento. *Expressão* - Revista do Centro de Artes e Letras - UFSM, ano 3, v.2, n.2, p. 69-72, jun./dez., 1999.

MACHADO, Daniela Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical nos ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. Dissertação (Mestrado em Música). 147 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 51-76.

_____. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. 271 p.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, mar. 2003, p. 33-38.

MATOS, Junot Cornélio. Formação dos profissionais da educação: becos e vielas em busca de praças e avenidas. *Revista de Educação AEC*. ano 29, n. 115, abr./jun. 2000, p. 9-38.

McPHERSON, Gary E.; GABRIELSSON, Alf. From sound to Sign. In: PARNCUTT, Richard; McPEHERSON, Gary E. (Ed.) *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: OXFORD University Press, 2002, p. 99-115.

MILLS, Janet; SMITH, Jan. Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*. v. 20, n. 1, p. 5-27, 2003.

MILLS, Janet. Working in music: the conservatoire professor. *British Journal of Music Education*. v. 21, n. 2, 2004, p. 179-198.

MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, mar. 2003, p. 11-16.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 15-33.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995b, p. 13-34.

OLIVEIRA, Gisele Pires de; ANTUNES, Glacy. O pianista e o mercado de trabalho: um estudo de caso sobre o curso de bacharelado em piano da Universidade de Brasília. In.: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: 2004. CD Rom, p. 402-408.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da EBEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

PIEFFER, Phyllis I. Rise to Professionalism. *The American Music Teacher* v.53, n. 3, p. 4, 79, Dec. 2003/Jan. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação da coleção. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999a, p. 7-8.

_____. Formação de professores: formação, identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999b, p. 15-34.

PLUGER, Henrique; LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. Professor de instrumento: como a performance convive com a pedagogia? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7., 1998, PERNANBUCO. *Anais...* PERNANBUCO: 1998. p. 130.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Coord.). 2.

ed. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.

PRATES, Ana Lúcia da Fontoura. *Por que a licenciatura em música?* um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003. Dissertação (Mestrado em Música). 136 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

RABAIOLI, Inácio. *Práticas musicais extra-escolares de adolescentes: um survey com estudantes de ensino médio da cidade de Londrina/PR*. Dissertação (Mestrado em Música). 144 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p.

RAY, Sônia. *Grupo de trabalho: performance e pedagogia do instrumento*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: 2001. p. 121-126.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *Saberes e Competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico*. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal: 2002. Cd Rom, p. 426-433.

RICE-SEE, Lynn. *A delicate balance: a study of the professional lives of piano faculty in higher education*. *The American Music Teacher*, v. 53, n. 1, p. 30-36, Aug./Sep. 2003.

SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul dos. *A avaliação da execução musical: um estudo sobre os critérios utilizados por professores de piano*. Dissertação (Mestrado em Música). 125 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998.

SANTIAGO, Diana; FALCÃO, Lília Maria Gomes. *Perfil do professor de piano nas instituições de ensino superior do Brasil*. In.: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 8., 1995, João Pessoa. *Anais...* Disponível em:

<<http://www.anppom.com.br/anais/08anais%20PB%201995/edmusrelato1.htm>>
Acesso em: 5 dez. 2006.

SCHEUREN, Fritz. *What is a survey?* Disponível em:
<<http://www.whatisasurvey.info/>> Acesso em: 25 maio 2006.

SCOTT, David; USHER, Robin. *Researching education: data, methods and theory in educational enquiry*. London: Cassel, 1999. 179 p.

SILVA, Dayse Christina Gomes da. A influência das aulas individuais de um professor de piano na formação do educador musical. In.: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: 2005. CD Rom, p. 1-9.

SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In.: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Londrina. *Anais...* Londrina: 1994. p. 43-60.

_____. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, mar. 2003, p. 7-10.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna, 2004. 224 p.

USZLER, Marianne. Research on the teaching of keyboard music. In.: COLWELL, Richard (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. New York: SCHIRMER BOOKS, 1992, p. 584-593.

VALLE, Ione Ribeiro. Da "identidade vocacional" à "identidade profissional": a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 209-230, jul./dez. 2002.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música*. Belém: Editora Cejup, 2001. 248 p.

WALLACE, Deborah. Professionalism: degrees of separation. *The American Music Teacher*, v. 53, n. 5, p. 72-73, Apr./May, 2004.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

PROFESSORES DE PIANO: UM PERFIL DOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM EM PORTO ALEGRE

IMPORTANTE!

- A forma de resposta consiste em assinalar com (X) quantas alternativas forem pertinentes e/ou preencher os espaços (____) com letra de forma.
- Sempre que considerar necessário, efetue comentários adicionais.
- Procure responder com atenção **todos** os itens evitando respostas em branco.
- Sugiro que sejam lidas todas as alternativas de cada questão antes de responder.
- A sua identidade **não será revelada**, ela serve, unicamente, para ajudar na parte operacional da pesquisa.

Muito obrigada pela sua colaboração!

I – Identificação pessoal:

1. Nome: _____

2. Sexo: () Feminino () Masculino

3. Idade: _____

4. Endereço residencial: _____

5. CEP: _____

6. Telefone: _____

II – Informações sobre sua formação profissional:

1. Qual é o seu nível de instrução?

Obs.: Assinale o nível mais alto e identifique a área específica de sua formação:

- () Fundamental
 () Médio
 () Técnico
 () Superior incompleto – área: _____
 () Superior completo – área: _____
 () Especialização – área: _____
 () Mestrado – área: _____
 () Doutorado – área: _____
 () Outra. Especifique: _____

2. Qual ou quais foram os tipos de formação musical relacionada ao piano que você teve e como você avalia esta formação?

- | | Ruim | Regular | Boa | Muito boa | Excelente |
|------------------------------|------|---------|-----|-----------|-----------|
| () Autodidata | () | () | () | () | () |
| () Aula particular | () | () | () | () | () |
| () Escola de música | () | () | () | () | () |
| () Conservatório | () | () | () | () | () |
| () Curso de extensão | | | | | |
| universitária | () | () | () | () | () |
| () Técnico em Música | () | () | () | () | () |
| () Graduação em Música | () | () | () | () | () |
| Ênfase: _____ | | | | | |
| Ano de conclusão: _____ | | | | | |
| () Especialização em Música | () | () | () | () | () |
| Ênfase: _____ | | | | | |
| Ano de conclusão: _____ | | | | | |

() Mestrado em Música () () () () ()

Ênfase: _____

Ano de conclusão: _____

() Doutorado em Música () () () () ()


Ênfase: _____

Ano de conclusão: _____

() Outro () () () () ()

Especifique: _____

3. Você leciona teclado eletrônico, além de piano?

() Não () Sim 

Em caso afirmativo:

Como se deu a sua formação no teclado e como você a avalia?

	Ruim	Regular	Boa	Muito Boa	Excelente
() Autodidata	()	()	()	()	()
() Aula particular	()	()	()	()	()
() Escola de Música	()	()	()	()	()
() Conservatório	()	()	()	()	()
() Curso de extensão					
universitária	()	()	()	()	()
() Técnico em Música	()	()	()	()	()
() Graduação em Música	()	()	()	()	()
() Outro	()	()	()	()	()

Especifique: _____

4. Você teve algum tipo de formação pedagógica?

 Não Sim

Em caso afirmativo:

A sua formação pedagógica está relacionada à:

 Pedagogia geral Pedagogia do instrumento

a) Onde você fez a formação pedagógica?

 Cursos Graduação Especialização Mestrado Doutorado Outros. Especifique: _____

b) Onde você fez a formação pedagógica?

 Cursos Graduação Especialização Mestrado Doutorado Outros. Especifique: _____

5. Como você aprendeu a ensinar?

 Na sua formação pedagógica formal Na prática Segue o modelo de seus professores que o orientaram na sua formação Buscou orientação com outros profissionais Através de leituras Outros. Especifique: _____

III – Informações sobre a sua atuação como professor de instrumento:

1. Há quanto tempo você atua como professor de piano? _____

2. Caso você leccione também teclado, há quanto tempo está ministrando aulas desse instrumento? _____

3. Em que local você ministrou e ministra as aulas?

Observação:

- Assinale com o número (1) todas as alternativas relacionadas aos locais **que você atuou no passado** e não mais atua no presente.

- Assinale com o número (2) todas as alternativas relacionadas aos locais **que você atua no presente**.

() Na sua casa

() Na casa do aluno

() Na igreja

() Em escola de música

() Em estúdio particular

() Universidade

() Projeto Social

() Outros. Especifique: _____

Observação:

Se você não atua na docência do teclado, a partir da questão seguinte, ignore a coluna relacionada a esse instrumento e responda somente as questões em relação ao piano. Caso você seja professor dos dois instrumentos, responda as duas colunas.

4. Qual o número de horas-aula que você ministra por semana?

Piano	Teclado
<input type="checkbox"/> de 1 a 10	<input type="checkbox"/> de 1 a 10
<input type="checkbox"/> de 11 a 20	<input type="checkbox"/> de 11 a 20
<input type="checkbox"/> de 21 a 30	<input type="checkbox"/> de 21 a 30
<input type="checkbox"/> de 31 a 40	<input type="checkbox"/> de 31 a 40
<input type="checkbox"/> mais de 40	<input type="checkbox"/> mais de 40

5. Você exerce outra(s) atividade(s), além de lecionar piano e/ou teclado?

Não Sim



Se sua resposta foi positiva:

a) Assinale o(s) tipo(s) de atividade(s) e especifique-a(s):

Atividade(s) **relacionada(s)** à música. Qual(is)? _____

Atividade(s) **não relacionada(s)** à música. Qual(is)? _____

6. Qual o percentual da sua renda mensal é oriundo das aulas de piano e/ou teclado?

- menos da metade da renda mensal
- a metade da renda mensal
- mais da metade da renda mensal
- o total da renda mensal

7. Quais as razões e/ou motivações que levaram você a escolher o ensino desse(s) instrumento(s) como profissão?

Piano
<input type="checkbox"/> Necessidade de trabalho
<input type="checkbox"/> Influência da família
<input type="checkbox"/> Influência dos amigos
<input type="checkbox"/> Desejo pessoal
<input type="checkbox"/> Outras. Especifique: _____

Teclado
<input type="checkbox"/> Necessidade de trabalho
<input type="checkbox"/> Influência da família
<input type="checkbox"/> Influência dos amigos
<input type="checkbox"/> Desejo pessoal
<input type="checkbox"/> Outras. Especifique: _____

8. Como você se sente em relação à profissão de professor de piano e/ou teclado?

Piano
<input type="checkbox"/> Muito satisfeito
<input type="checkbox"/> Satisfeito
<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Insatisfeito
<input type="checkbox"/> Péssimo
Comente a sua resposta: _____

Teclado
<input type="checkbox"/> Muito satisfeito
<input type="checkbox"/> Satisfeito
<input type="checkbox"/> Regular
<input type="checkbox"/> Insatisfeito
<input type="checkbox"/> Péssimo
Comente a sua resposta: _____

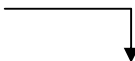
9. O que você acha do mercado de trabalho:

a) Para o **professor de piano**?

b) Para o **professor de teclado**?

10. Na sua opinião, qual a impressão das outras pessoas que o rodeiam sobre a sua profissão como professor de piano e/ou teclado?

11. Você faz parte de alguma associação, sindicato ou entidade relacionada à sua profissão?

() Não () Sim 

Em caso afirmativo:

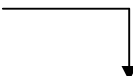
Qual(is)? _____

12. Você acha importante o professor de piano ser membro de alguma associação, sindicato ou entidade relacionada à sua área?

() Não () Sim

Por quê? _____

13. Você tem participado, nos últimos 5 anos, de cursos, oficinas, seminários ou encontros na área de música?

() Não () Sim 

Quais?

Lembre-se:

Você pode assinalar mais de uma resposta para cada questão.

14. Que tipo de aluno você atende?

Piano

- Criança
- Adolescente
- Adulto
- Idoso

Teclado

- Criança
- Adolescente
- Adulto
- Idoso

15. Você trabalha com alunos:

Piano

- Iniciantes
- Intermediários
- Avançados

Teclado

- Iniciantes
- Intermediários
- Avançados

16. Que tipo de repertório você costuma trabalhar com os alunos?

Piano
<input type="checkbox"/> Clássico/Erudito
<input type="checkbox"/> Popular brasileiro
<input type="checkbox"/> Popular internacional
<input type="checkbox"/> Pop-rock
<input type="checkbox"/> Jazz
<input type="checkbox"/> Bossa Nova
<input type="checkbox"/> Música religiosa
<input type="checkbox"/> Música tradicionalista gaúcha
<input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____

Teclado
<input type="checkbox"/> Clássico/Erudito
<input type="checkbox"/> Popular brasileiro
<input type="checkbox"/> Popular internacional
<input type="checkbox"/> Pop-rock
<input type="checkbox"/> Jazz
<input type="checkbox"/> Bossa Nova
<input type="checkbox"/> Música religiosa
<input type="checkbox"/> Música tradicionalista gaúcha
<input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____

17. Como são tomadas as decisões quanto à escolha do repertório?

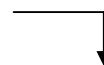
Piano
<input type="checkbox"/> Você decide
<input type="checkbox"/> O aluno decide
<input type="checkbox"/> Há uma negociação entre você e o aluno
<input type="checkbox"/> Você segue um programa institucional
<input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____

Teclado
<input type="checkbox"/> Você decide
<input type="checkbox"/> O aluno decide
<input type="checkbox"/> Há uma negociação entre você e o aluno
<input type="checkbox"/> Você segue um programa institucional
<input type="checkbox"/> Outros. Especifique: _____

18. Você adota algum(ns) livro(s), método(s), compêndio(s) específico(s) com os alunos de piano?

Não

Sim



Em caso afirmativo:

Para que nível de alunos e qual(is) material(is):

Iniciante. Especifique:

Intermediário. Especifique:

Avançado. Especifique:

19. Como você avalia sua prática docente?

Piano

Excelente

Satisfatória

Regular

Insatisfatória

Péssima

Comente a sua resposta: _____

Teclado

Excelente

Satisfatória

Regular

Insatisfatória

Péssima

Comente a sua resposta: _____

20. Quais as dificuldades que você enfrenta na sua prática como professor de piano?

21. O que você acha que é necessário ao professor de piano para que ele desempenhe a sua atividade docente?

22. Que cursos você gostaria de realizar para complementar a sua formação?

23. Você enfrenta o problema de evasão de alunos?

Não

Sim

Piano

Em caso afirmativo:

a) Em qual fase você observa a maior evasão?

Criança

Adolescente

Adulto

Idoso

Teclado

Em caso afirmativo:

a) Em qual fase você observa a maior evasão?

Criança

Adolescente

Adulto

Idoso

24. Na sua opinião, quais as causas da evasão?

Desinteresse

Falta de tempo

Influência do meio social

Falta de condições financeiras

Repertório distante do seu interesse

Outras expectativas com relação à aprendizagem do piano

Outras. Especifique: _____

IV – Identificação de outros profissionais:

1. Por gentileza, acrescente o nome e telefone de outros professores de piano que você conheça e que trabalhem em Porto Alegre. Eles são muito importantes para essa pesquisa.

Nome

Telefone

V – Observações adicionais:

1. Outras informações/reflexões que você deseja acrescentar:

MUITO OBRIGADA POR RESPONDER E DEVOLVER ESTE QUESTIONÁRIO!

APÊNDICE B – CARTA AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Caro(a) Professor(a),

Este questionário tem a finalidade de contribuir com a pesquisa que estou realizando no Curso de Mestrado em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esta pesquisa tem o propósito de fazer um levantamento dos professores de piano que atuam em Porto Alegre a partir do perfil profissional desses docentes. Nesse sentido, as suas respostas são fundamentais para a construção desse perfil.

É importante ressaltar que a sua identidade não será conhecida e a utilização das respostas será para fins únicos e exclusivos de elaboração da dissertação do curso que estou realizando. Os dados coletados nesse trabalho poderão fornecer elementos para o planejamento de cursos de formação continuada na área do ensino do piano e contribuir para a criação de uma "Associação de Professores de Piano" em Porto Alegre. Os seus dados de identificação servirão exclusivamente como forma de contato para um retorno dos resultados desta pesquisa e para a divulgação de possíveis cursos.

Desde já agradeço a sua colaboração e me coloco à disposição para qualquer esclarecimento.

Karla Dias de Oliveira

End.: Av. Jerônimo de Ornelas, 654/07

Bairro Santana – Porto Alegre

Fone: 3388 4855

Celular: 8128 7018