

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

RAFAEL DALALÍBERA RAUSKI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR DE MÚSICA E A
IDENTIDADE DOCENTE AO LONGO DA LICENCIATURA EM MÚSICA**

**PONTA GROSSA
2020**

RAFAEL DALALÍBERA RAUSKI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR DE MÚSICA E A
IDENTIDADE DOCENTE AO LONGO DA LICENCIATURA EM MÚSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, como requisito final para obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso

**PONTA GROSSA
2020**

Rauski, Rafael Dalalibera

R248 Representações sociais do ser professor de música e a identidade docente ao longo da Licenciatura em Música / Rafael Dalalibera Rauski. Ponta Grossa, 2020.
243 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso.

1. Representações sociais. 2. Identidade docente. 3. Professor de música. 4. Licenciatura. I. Rosso, Ademir José. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 780

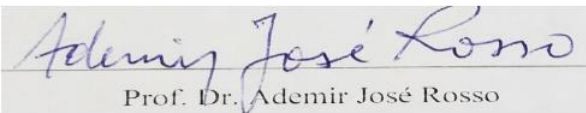
TERMO DE APROVAÇÃO

RAFAEL DALALIBERA RAUSKI

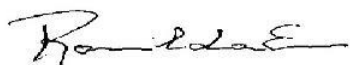
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO SER PROFESSOR DE MÚSICA E A IDENTIDADE DOCENTE AO LONGO DA LICENCIATURA EM MÚSICA

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador



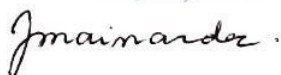
Prof. Dr. Ademir José Rosso



Prof. Dra. Romilda Teodora Ens - PUCPR



Prof. Dr. Emerson Urizzi Cervi – UFPR



Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG



Prof. Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG

Ponta Grossa, 15 de dezembro de 2020.

Somos como que um ancoradouro para onde chegam milhões de naus. Algumas apenas se aproximam de nós. Outras chegam até nós, deixam conosco alguns de seus bens. Outras penetram nosso ser, passam a morar conosco, quase que se identificam com o nosso ser. E nós vamos nos construindo, quais seres humanos, como resultado desses milhares de relações que estabelecemos cotidianamente (GUARESCHI, 1998, p. 153).

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Mariano e Elisabete, que nunca mediram esforços para que eu e meus irmãos pudéssemos caminhar em busca de nossos sonhos.

À minha esposa Carina, por compartilhar comigo a beleza da vida e pela sua compreensão nos momentos em que tive que me dedicar à conclusão da tese.

Aos meus filhos, Agatha e Benício, que nasceram durante o período do doutorado, trazendo alegria e esperança ao nosso lar.

Ao meu orientador, professor Ademir José Rosso, por acolher a minha proposta de pesquisa e por toda a dedicação e atenção dispensada a mim em todos os momentos da minha caminhada na pós-graduação. Sinto-me honrado em ser seu orientando nesses quase dez anos de estudos.

A todos os professores que contribuíram com minha formação acadêmica, especialmente os do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEPG.

Aos professores Emerson Urizzi Cervi, Jefferson Mainardes, Susana Soares Tozetto e Romilda Teodora Ens, por suas significativas contribuições no momento da qualificação, e por gentilmente aceitarem participar da minha banca de defesa do doutorado.

Aos colegas do PPGE, em especial aos que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Formação de Professores, Bernadete, Francielly, Viviane, Adriano, Vânia e Bruna, pela parceria e pelos momentos de trocas de experiências.

Aos meus amigos e colegas professores do Curso de Licenciatura em Música da UEPG, por compartilharem comigo suas experiências no dia a dia da atividade docente.

A todos os meus amigos que entenderam a minha ausência nesse período de estudos e me deram forças para atingir meus objetivos.

A todas as pessoas que gentilmente aceitaram participar da pesquisa.

Por fim, agradeço a todas as pessoas não mencionadas que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho. Muito obrigado.

RAUSKI, Rafael Dalalíbera. **Representações sociais do ser professor de música e a identidade docente ao longo da licenciatura em música**. 2020. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral compreender em que medida ocorrem mudanças nas representações sociais sobre ser professor de música nos acadêmicos que cursam a Licenciatura em Música, e se as possíveis mudanças contribuem com o desenvolvimento de aspectos da identidade docente. A partir do método comparativo, foram adotadas abordagens qualitativas e quantitativas para o levantamento dos dados, e o *software* ALCESTE e a análise de conteúdo (BARDIN, 2004) foram utilizados para a interpretação das informações obtidas. A fundamentação teórica teve como aporte principal a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici e colaboradores. Os dados foram obtidos a partir de quatro levantamentos: comentários sobre ser professor, ser músico e ser professor de música postados nas redes sociais na internet – Facebook, Twitter, YouTube e Fóruns Virtuais, – totalizando 932 ocorrências; respostas de questões abertas das provas do THE do vestibular para Licenciatura em Música da UEPG, totalizando 124 sujeitos; respostas dos acadêmicos do curso para um questionário aberto aplicado, totalizando 43 sujeitos; respostas obtidas junto aos egressos do curso a partir de formulário elaborado com o auxílio da ferramenta virtual *Google forms*, totalizando 44 sujeitos. Os resultados indicaram que as representações sociais do ser professor de música organizam-se em redes, formando uma espécie de sistema, no qual quatro representações são compartilhadas pelos diferentes grupos investigados: 1 – Saber ensinar, representação hegemônica; 2 – Vocação, representação presente entre os participantes das redes sociais, participantes do THE e acadêmicos; 3 – Acesso à música, representação presente entre os participantes do THE, acadêmicos e egressos; e 4 – Bom músico, representação presente entre os participantes das redes sociais e do THE. Essas representações, que estão ancoradas em representações do professor e do músico, refletem a força das representações tradicionais presentes na sociedade sobre os grupos investigados. Por outro lado, a presença de representações não compartilhadas revelam diferenças pontuais entre os diversos grupos investigados, como as evidenciadas a partir dos acadêmicos da fase final do curso, que representam o professor de música a partir de uma pluralidade de saberes; e dos egressos, que compartilham uma concepção de ensino de música que se constrói a partir do outro, e consideram a formação profissional obtida na licenciatura essencial, sendo os conhecimentos específicos da docência os que parecem contribuir mais com o desenvolvimento de suas identidades docentes. Concluiu-se que ocorrem mudanças nas representações sociais do ser professor de música ao longo da licenciatura, bem como uma possível contribuição do curso no desenvolvimento de aspectos das identidades docentes.

Palavras-chave: Representações sociais. Identidade docente. Professor de música. Licenciatura.

ABSTRACT

The research had as a general aim at understanding to what extent changes happen in social representations on being a music teacher in students who attend the Education in Music faculty, and whether the possible changes contribute for development of teaching identity aspects. From the comparative method, qualitative and quantitative approaches were used for data survey, and the software ALCESTE and content analysis (BARDIN, 2004) were used for interpretation of the information obtained. Theoretical framework had as main contribution the Theory of Social Representations proposed by Moscovici and colleagues. Data were obtained from four surveys: comments on being a teacher, being musician and being a music teacher posted on internet social networks – Facebook, Twitter, YouTube and Virtual Forums, –932 occurrences; answers for open questions of tests of THE of preliminary test for Education in Music faculty of UEPG, 124 subjects; answers by students of the faculty in a opened questionnaire, 43 subjects; answers by alumni of the faculty through a form elaborated with the virtual tool *Google forms*, 44 subjects. Results indicated social representations of being a music teacher are organized into networks in a type of system, in which four representations are shared by the different groups investigated: 1 – Knowing how to teach, hegemonic representation; 2 – Vocation, representation found among participants of social networks, participants of THE and students; 3 – Access to the music, representation found among participants of THE, students and alumni; and 4 – Good musician, representation found among participants of social networks and of THE. These representations are anchored by representations of teacher and the musician, and they reflect the strength of traditional representations found in the society on the groups studied. On the other hand, representations not shared reveal punctual differences among the groups studied, such those made evident by students at the last stage of the course, who represent the music teacher from a plural knowledge; and alumni, who share a conception of teaching music constructed from the other, and they consider the professional training from faculty as essential, also the teaching specific knowledge seem to contribute more for development of their teaching identity. The conclusion shows that there are changes on social representations of being a music teacher throughout the music faculty, as well as a possible contribution from the course to develop teaching identity aspects.

Keywords: Social representations. Teaching identity. Music teacher. Education faculty.

RESUMEN

La investigación tuvo el objetivo general de comprender en qué medida ocurren cambios en las representaciones sociales sobre ser profesor de música en los estudiantes que cursan Licenciatura en Música, y si los posibles cambios contribuyen con el desarrollo de aspectos de la identidad docente. Desde el método comparativo, fueron utilizados abordajes cualitativos y cuantitativos para la colección de datos, y el *software* ALCESTE y el análisis de contenido (BARDIN, 2004) fueron utilizados para interpretación de las informaciones obtenidas. El marco teórico tuvo como principal contribución la Teoría de las Representaciones Sociales propuesta por Moscovici y colaboradores. Los datos fueron obtenidos desde cuatro levantamientos: comentarios sobre ser profesor, ser músico y ser profesor de música publicados en las redes sociales en internet – Facebook, Twitter, YouTube y Fóruns Virtuales, – 932 ocurrencias; respuestas de cuestiones abiertas de las pruebas del THE de la prueba preliminar para Licenciatura en Música de la UEPG, 124 sujetos; respuestas de los estudiantes del curso para un cuestionario abierto, aplicado a 43 sujetos; respuestas obtenidas junto de los egresos del curso desde formulario elaborado con la herramienta virtual *Google forms*, 44 sujetos. Los resultados indicaron que las representaciones sociales de ser profesor de música se organizan en redes, formando una especie de sistema, en el cual cuatro representaciones son compartidas por los diferentes grupos investigados: 1 – Saber enseñar, representación hegemónica; 2 – Vocación, representación presente entre los participantes de las redes sociales, participantes del THE y estudiantes; 3 – Acceso a la música, representación presente entre los participantes del THE, estudiantes y egresos; y 4 – Buen músico, representación presente entre los participantes de las redes sociales y del THE. Esas representaciones, que están ancladas en representaciones del profesor y del músico, reflejan la fuerza de las representaciones tradicionales presentes en la sociedad sobre los grupos investigados. Por otra parte, la presencia de representaciones no compartidas revelan diferencias puntuales entre los diversos grupos investigados, como aquellas hechas evidentes desde los estudiantes de la etapa final del curso, que representan el profesor de música desde una pluralidad de saberes; y de los egresos, que comparten una concepción de enseñanza de música que es construida desde el otro, y consideran la formación profesional obtenida en la licenciatura esencial, siendo los conocimientos específicos de la docencia los que parecen contribuir más con el desarrollo de sus identidades docentes. Se concluyó que ocurren cambios en las representaciones sociales del ser profesor de música a lo largo de la licenciatura, también una posible contribución del curso en el desarrollo de aspectos de las identidades docentes.

Palabras chave: Representaciones sociales. Identidad docente. Profesor de música. Licenciatura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura metodológica da pesquisa.....	20
Figura 2 - Esferas de pertencimento das representações sociais.....	41
Figura 3 - Dendograma das classes formadas a partir do <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Professor)	118
Figura 4 - Dendograma detalhado do <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Professor).....	119
Figura 5 - Classe 1: <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Professor)	120
Figura 6 - Classe 2: <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Professor)	122
Figura 7 - Classe 3: <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Professor)	123
Figura 8 - Classe 4: <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Professor)	125
Figura 9 - Dendograma das classes formadas a partir do <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Músico).....	127
Figura 10 - Dendograma detalhado do <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Músico).....	128
Figura 11 - Classe 1: <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Músico)	129
Figura 12 - Classe 2: <i>Corpus</i> Redes sociais (Ser Músico)	131
Figura 13 - Classe 3: <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Músico)	133
Figura 14 - Dendograma das classes formadas a partir do <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Professor de Música)	135
Figura 15 - Dendograma detalhado do <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Professor de Música) .	136
Figura 16 - Classe 1: <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Professor de Música).....	137
Figura 17 - Classe 2: <i>Corpus</i> Redes Sociais (Ser Professor de Música).....	139
Figura 18 - Dendograma das classes formadas a partir do <i>Corpus</i> THE.....	142
Figura 19 - Dendograma detalhado das classes do <i>Corpus</i> THE	143
Figura 20 - Classe 1: <i>Corpus</i> THE.....	144
Figura 21 - Classe 2 – <i>Corpus</i> THE	147
Figura 22 - Classe 3: <i>Corpus</i> THE.....	149
Figura 23 - Classe 4: <i>Corpus</i> THE.....	151
Figura 24 - Dendograma das classes formadas a partir do <i>Corpus</i> Acadêmicos.....	154
Figura 25 - Dendograma detalhado das classes do <i>Corpus</i> THE	155
Figura 26 - Classe 1: <i>Corpus</i> Acadêmicos.....	156
Figura 27 - Classe 2: <i>Corpus</i> Acadêmicos.....	159
Figura 28 - Classe 3: <i>Corpus</i> Acadêmicos.....	161
Figura 29 - Classe 4: <i>Corpus</i> Acadêmicos.....	163
Figura 30 - Dendograma detalhado das classes do <i>Corpus</i> Egressos: Análise Parametrada.....	166
Figura 31 - Classe 1: <i>Corpus</i> Acadêmicos – Fase Final do Curso.....	167
Figura 32 - Classe 2: <i>Corpus</i> Acadêmicos – Fase Inicial do Curso	168
Figura 33 - Dendograma detalhado das classes do <i>Corpus</i> Egressos – Análise Parametrada.....	171
Figura 34 - Classe 1: <i>Corpus</i> Acadêmicos – Sexo feminino	172
Figura 35 - Classe 2: <i>Corpus</i> Acadêmicos – Sexo masculino	173
Figura 36 - Dendograma das classes formadas a partir do <i>Corpus</i> Egressos.....	176
Figura 37 - Dendograma detalhado das classes do <i>Corpus</i> Egressos	177
Figura 38 - Classe 1: <i>Corpus</i> Egressos	178

Figura 39 - Classe 2: <i>Corpus</i> Egressos	180
Figura 40 - Classe 3 – <i>Corpus</i> Egressos.....	183
Figura 41 - Classe 4: <i>Corpus</i> Egressos.....	185
Figura 42 - Dendograma das classes formadas a partir do <i>Corpus</i> Geral.....	187
Figura 43 - Dendograma detalhado das classes do <i>Corpus</i> Geral	188
Figura 44 - Dendograma detalhado das classes do <i>Corpus</i> Geral – Análise Parametrada.	196
Figura 45 - Plano Fatorial – Banco geral de dados.....	203
Figura 46 - Sistema de Representações Sociais compartilhado pelos diferentes grupos investigados.....	214

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Planejamento para a coleta e análise de informações.....	112
Quadro 2 - Representações sociais do ser professor de música para os diversos grupos investigados.....	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Base de dados – Redes Sociais	109
Tabela 2 - THE: Sujeitos	140
Tabela 3 - Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG	153
Tabela 4 - Egressos	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCESTE	<i>Analyze Lexicale por Context d' um Esemble de Segments de Texte</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PP	Projeto Pedagógico
PPGE – UEPG	Programa de Pós Graduação em Educação – UEPG
RS	Representações Sociais
TRS	Teoria das Representações Sociais
THE	Teste de Habilidade Específica
UCE	Unidade de Contexto Elementar
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	22
1.1 IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES.....	22
1.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	30
1.3 ABORDAGEM DIMENSIONAL OU SOCIOGENÉTICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	36
1.3.1 Universo consensual e universo reificado	37
1.3.2 Ancoragem e objetivação: formação das Representações Sociais	39
1.4 ABORDAGEM DINÂMICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	40
1.5 SISTEMAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	42
CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	45
2.1 QUEM É O PROFESSOR?.....	45
2.1.1 Identidade docente.....	45
2.1.2 O Saber ensinar e as representações do bom professor	62
2.1.3 O saber da experiência.....	70
2.1.4 Dificuldades e desafios.....	74
2.2 QUEM É O MÚSICO?.....	78
2.3 QUEM É O PROFESSOR DE MÚSICA?.....	84
CAPÍTULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS	90
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E ABORDAGEM QUANTITATIVA	90
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS CAMPOS DE PESQUISA	92
3.2.1 Redes Sociais na Internet.....	92
3.2.2 O Teste de Habilidade Específica (THE) para o ingresso no Curso de Licenciatura em Música da UEPG	99
3.2.3 O Curso de Licenciatura em Música da UEPG	101
3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA.....	105
3.4 DELINEAMENTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	108
3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	112
3.5.1 Análise de conteúdo.....	112
3.5.2 Análise pelo ALCESTE.....	114
CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	117
4.1 PRIMEIRO ESTUDO: <i>SER PROFESSOR DE MÚSICA</i> PARA OS PARTICIPANTES DAS REDES SOCIAIS	117

4.1.1 Ser Professor	117
4.1.2 Ser Músico.....	126
4.1.3 Ser Professor de Música.....	135
4.2 SEGUNDO ESTUDO: <i>SER PROFESSOR DE MÚSICA</i> PARA OS PARTICIPANTES DO THE DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG	140
4.2.1 Caracterização dos sujeitos.....	140
4.2.2 Análise pelo ALCESTE.....	141
4.3 TERCEIRO ESTUDO: <i>SER PROFESSOR DE MÚSICA</i> PARA OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG	153
4.3.1 Caracterização dos sujeitos.....	153
4.3.2 Análise pelo ALCESTE – Bloco geral de informantes.....	154
4.3.3 Análise parametrada pelo ALCESTE – Fases inicial e final do curso.....	165
4.3.4 Análise parametrada pelo ALCESTE – Sexo feminino e masculino	170
4.4 QUARTO ESTUDO: <i>SER PROFESSOR DE MÚSICA</i> PARA OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG.....	175
4.4.1 Caracterização dos sujeitos.....	175
4.4.2 Análise pelo ALCESTE.....	175
4.5 ANÁLISE PELO ALCESTE DO <i>CORPUS</i> GERAL	187
4.6 ANÁLISE PARAMETRADA PELO ALCESTE DO <i>CORPUS</i> GERAL.....	195
4.7 RELAÇÕES ENTRE OS DADOS ANALISADOS NOS DIVERSOS GRUPOS	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	216
REFERÊNCIAS.....	227
APÊNDICE A – FORMULÁRIO ENVIADO AOS EGRESSOS	237
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS DA LICENCIATURA.....	238
ANEXO A – DOCUMENTOS REFERENTES AO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DOS DADOS DO THE – 2015 A 2018	239
ANEXO B – DOCUMENTO REFERENTE AO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA COM OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA (UEPG)	242
ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DE NORMAS ÉTICAS NA PESQUISA COM SERES HUMANOS.....	243

INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2016 veio à tona, no Brasil, a discussão sobre a reforma do Ensino Médio, proposta pelo governo de Michel Temer a partir da Medida Provisória – MP nº 746/2016. Publicada em setembro de 2016, a MP apresentou, em seu texto, uma série de motivos para que a reforma fosse efetivada, os quais sinteticamente podem ser representados por três categorias: a) os dados de acesso ao Ensino Médio no Brasil; b) a má qualidade do Ensino Médio, verificada por meio dos resultados dos alunos em avaliações estandardizadas, como o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)¹ e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e c) o impacto da referida situação para o desenvolvimento do país (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Nas mídias televisivas, a partir de propagandas institucionais, a reforma do Ensino Médio fazia-se necessária em virtude da urgência da situação educacional no Brasil, que carecia de reformas imediatas para se tornar mais *interessante* e *atrativa* aos jovens, e para que também pudesse ser mais *eficiente*. O enredo foi permeado por noticiários de televisão dando ênfase nos resultados do último Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual o número de alunos que tirou nota zero na redação aumentou expressivamente, enquanto o número de alunos que tirou nota máxima diminuiu substancialmente. Outras reportagens enfatizaram, ainda, o quanto os jovens necessitavam de conhecimentos básicos, e que disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física poderiam estar tomando um tempo precioso para aprender o que realmente importa: *é de português e de matemática que eles precisam*. A edição da MP demonstrou, de maneira clara, o interesse em formar mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho, deixando de lado a preocupação com as demais dimensões que deveriam fazer parte de uma educação humanizadora (GASPARELO; KRONBAUER; GOMES, 2018).

No entanto, diversos intelectuais e especialistas em educação discordaram de tal posição, alegando que uma reforma dessa magnitude teria que, antes de tudo, passar por ampla discussão em âmbito nacional. Os protestos contra a MP demonstraram a insatisfação por parte de diversos setores da sociedade. Ocorreram manifestações, passeatas, ocupação de escolas por parte dos alunos,

1 Programme for International Student Assessment.

proporcionando um movimento de envolvimento da comunidade com a questão educacional, que ganhou extrema notoriedade no país. Apesar desses movimentos, em meio a contestações, a MP nº 746/2016 foi aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, e convertida na Lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, em um processo que contou com o expressivo número de 570 emendas (FERREIRA; RAMOS, 2018).

As emendas refletem uma série de contradições e conflitos de interesses que fizeram parte do processo de aprovação da lei. Um dos pontos que inicialmente foi levantado pela MP tratava da suspensão da obrigatoriedade das disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia da grade curricular do Ensino Médio. Essa proposição desvalorizava uma conquista histórica, social e cultural de disciplinas que são importantes para a vida dos estudantes, e que constam em documentos legais como disciplinas curriculares obrigatórias na Educação Básica (GASPARELO; KRONBAUER; GOMES, 2018).

Especificamente no caso da música, o significativo avanço alcançado com a promulgação da Lei nº 11.769/2008, que incluiu a música no ensino da arte como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, seria interrompido pela MP, gerando enorme retrocesso na referida área de ensino (SANTOS, 2019; FERREIRA; RAMOS, 2018). No entanto, após meses de debates e de manifestações contestando a redação da MP, por meio de muitas pressões e de propostas de emendas, a arte – e consequentemente a música – mantiveram-se como componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica (GASPARELO; KRONBAUER; GOMES, 2018).

Com a certeza da aprovação da Lei nº 13.415, o governo lançou, nas redes televisivas, uma propaganda institucional bastante emblemática, que anunciava o *Novo Ensino Médio*, seguido da imagem de uma plateia de inúmeros jovens, dos quais alguns levantavam e proferiam pequenos discursos sobre seu futuro profissional. Dentre todas as profissões mencionadas, chamou-nos muita atenção a garota que se levantava e dizia: *Eu quero ser professora, é o que eu amo*. Seria coincidência que a garota que queria ser professora foi uma das únicas que apresentou uma justificativa para a escolha da sua profissão? Ou, indo um pouco mais além, seria coincidência também ela apresentar uma justificativa baseada no seu amor pela profissão?

A propaganda em questão deixa claro que a profissão do professor ainda é representada como dom, missão, sacrifício, algo que se faz porque realmente existe vocação (DOTTA, 2006; ALVES-MAZZOTTI, 2007; SANTOS, 2010; SEIDMANN *et al.*, 2012; LOPES; MACEDO; TURA, 2012; PRYJMA, 2016). Essa representação se reforça todos os dias a partir das informações trocadas e reconstruídas pelas pessoas em suas interações, especialmente pelas redes televisivas e pela internet, que também são determinantes na construção dessa representação do professor que deve amar o que faz.

Além da profissão docente, outra atividade que parece compartilhar de uma representação muito semelhante à descrita anteriormente é a do músico. Esta atividade também é vista, na sociedade, como sendo para aquelas poucas pessoas que têm dom, talento, que nasceram para isso (SCHROEDER, 2004; ALVARENGA; MAZZOTTI, 2013). No entanto, a constituição de um indivíduo enquanto músico não está exclusivamente ligada ao fato de ele ter dom ou habilidades inatas. Existe, antes de tudo, o preparo e a vivência que vão levá-lo a desenvolver certas habilidades musicais e, principalmente, conhecimentos específicos em música (CHAVES, 2007; ALVARES, 2012).

Assim como em todas as áreas do conhecimento, a música é detentora de saberes e conhecimentos específicos que proporcionam, aos músicos, a consciência acerca da arte que estão desenvolvendo. Esses conhecimentos, ainda que em nível bastante elementar, devem ser acessíveis a todos. Para isso, é inegável: há um trabalho a ser feito, e o responsável por isso deve ser o professor de música, profissional com formação e competências específicas, adquiridas principalmente nos cursos de licenciatura (PENNA, 2007). Contudo, há na sociedade, sobretudo por parte das autoridades responsáveis pelos processos de revisão e mudança educacional, uma visão rasa e equivocada a respeito do profissional que deve trabalhar com o ensino da música. Um bom exemplo disso está na fala do senador Pedro Chaves, relator da MP nº 746/2016, ao afirmar que “a aceitação de professores com notório saber caberá apenas para áreas em que não há formação acadêmica própria, como música” (SANTOS, 2019, p. 60).

É importante ressaltar o quanto a música é algo presente nas nossas vidas, em nosso cotidiano e em nossas experiências. Seja de maneira informal, pela troca de experiências com amigos, parentes ou conhecidos, pela inspiração em algum artista; seja de maneira não formal, em uma banda, na igreja ou na prática do coral

da comunidade; ou até mesmo de maneira formal, em uma escola de música, conservatório ou na Educação Básica, o ensino da música é algo muito presente na sociedade, tão presente quanto suas representações para as pessoas.

Entretanto, o que seriam essas representações? Em primeiro lugar, são representações sociais, porque são constituídas no cotidiano das relações interindividuais, e nascem da necessidade constante de reconstrução do senso comum (MOSCOVICI, 2007). Podem, ainda, ser entendidas como conhecimento socialmente construído e compartilhado, que “contribui para a construção de uma realidade comum a um objeto social” (JODELET, 2001, p. 22). O processo de construção social de um conhecimento novo pode ser quase comparado ao senso comum, como uma versão atual sua (MOSCOVICI, 2012). Apesar de se revelar como uma forma de conhecimento diferente do conhecimento científico, o estudo das RS² não é menos importante, uma vez que proporciona o entendimento dos processos cognitivos dos indivíduos e de suas interações sociais (JODELET, 2001).

Por sua profundidade e alcance na compreensão do pensamento social, a Teoria das Representações Sociais (TRS) foi escolhida como o principal aporte teórico para a realização desta pesquisa. Acreditamos que a referida teoria pode ser fundamental para compreender o pensamento social acerca do ser professor de música. Nesse sentido, Gilly (2002, p. 233) afirma que

[...] o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como tema as RS do ser professor de música. O objeto de estudo é a construção da identidade docente ao longo do curso de licenciatura em música. Defendemos o argumento que ocorrem mudanças nas RS do ser professor de música ao longo do curso de licenciatura, bem como o desenvolvimento de certos aspectos das identidades docentes, observando o percurso que compreende desde a participação no THE até a atuação como egressos.

O problema central da pesquisa parte da seguinte indagação: **Há mudança nas RS do ser professor de música nos indivíduos que cursam a Licenciatura em Música, de maneira a contribuir com o desenvolvimento de aspectos da**

² A partir deste momento, a abreviação RS será utilizada para o termo *Representações Sociais*.

identidade docente? As questões norteadoras da pesquisa são: a) Quais são as RS circulantes na sociedade sobre ser professor, ser músico e ser professor de música, a partir das redes sociais na internet? b) Quais são as RS sobre ser professor de música dos candidatos ao ingresso no curso, dos acadêmicos e dos egressos de Licenciatura em Música? c) Quais são as aproximações e afastamentos existentes entre as RS dos diferentes grupos investigados?

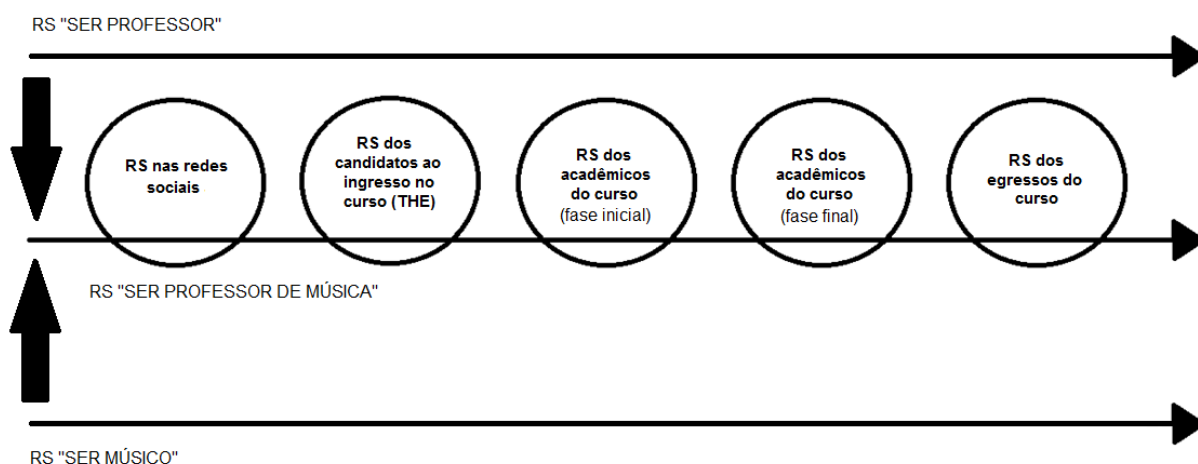
A partir da problemática apresentada, o objetivo geral da pesquisa é compreender em que medida ocorrem mudanças nas RS sobre ser professor de música nos acadêmicos que cursam a Licenciatura em Música, e se as possíveis mudanças contribuem com o desenvolvimento de aspectos da identidade docente. São os objetivos específicos: a) Identificar quais são e como se organizam as RS circulantes na sociedade sobre ser professor de música, estudadas a partir das redes sociais na internet; b) Explicitar quais são e como se organizam as RS sobre o ser professor de música para os candidatos ao ingresso no curso, acadêmicos e egressos da Licenciatura em Música; c) Analisar as possíveis semelhanças e diferenças entre as RS dos grupos investigados.

A justificativa central para o estudo dessa temática é a preocupação com a formação dos professores de música nos cursos de licenciatura. O estudo do pensamento social a respeito da docência em música pode trazer contribuições significativas para a área da formação desses profissionais, uma vez que pode auxiliar na compreensão a respeito das imagens e atitudes partilhadas pelos acadêmicos no percurso de sua formação inicial. Acreditamos que este estudo pode significar uma possibilidade de intervenção na formação dos futuros professores, contribuindo com os cursos de licenciatura em música, considerando que “toda intervenção supõe, necessariamente, a consideração das representações sociais” (JODELET, 2007, p. 49).

A pesquisa teve abordagem quali-quantitativa, com procedimentos metodológicos definidos a partir das abordagens dimensional e dinâmica das RS. Foi realizada a partir de quatro estudos: 1 – RS do ser músico, ser professor e ser professor de música nas redes sociais na internet; 2 – RS do ser professor de música dos candidatos ao ingresso no curso de licenciatura em música; 3 – RS do ser professor de música para os acadêmicos do curso de licenciatura em música, nas suas fases inicial e final; e 4 – RS do ser professor de música para os egressos

de licenciatura em música. A estrutura metodológica da pesquisa é representada na Figura 1.

Figura 1 - Estrutura metodológica da pesquisa



Fonte: o autor, 2018.

O primeiro estudo foi realizado para evidenciar as RS circulantes em um meio social mais amplo, com o intuito de verificar em que medida essas representações alimentam e influenciam as RS dos grupos que constituem o recorte da pesquisa. Para isso, pesquisaram-se as RS a partir de redes sociais na internet (Facebook, Twitter, YouTube e Fóruns Virtuais), por se tratarem de espaços que influenciam a interação entre as pessoas, modificando-as mutuamente, criando uma realidade que é o resultado do processo de comunicação e da linguagem dos que interagem em tempo real (COUTO *et al.*, 2008). O segundo, terceiro e quarto estudos foram realizados com o intuito de comparar as RS do ser professor de música nas diferentes fases formação dos futuros professores de música, desde o momento em que prestam concurso vestibular para a Licenciatura em Música, até o momento em que estão atuando como professores egressos. Esses estudos foram realizados no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR (UEPG).

A presente tese está organizada em quatro capítulos. O **primeiro capítulo** apresenta o aporte teórico para os conceitos de identidade e representação; os principais aspectos da Teoria das Representações Sociais, sobretudo em suas abordagens dimensional e dinâmica; e discussões a respeito do sistema de representações sociais. No **segundo capítulo** apresentam-se questões referentes à

identidade e os saberes docentes, à identidade do músico e suas competências profissionais, e à formação inicial do professor de música, contando com contribuições de estudos realizados a partir da teoria das representações sociais. O **terceiro capítulo** trata das perspectivas metodológicas da pesquisa, a partir da caracterização dos campos de pesquisa, dos procedimentos éticos adotados, da abordagem metodológica escolhida, do delineamento e coleta dos dados, e dos procedimentos de análise empregados. No **quarto capítulo** são apresentadas as análises e discussões a partir dados obtidos nos quatro estudos realizados na tese.

CAPÍTULO 1 – IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Neste capítulo será apresentado o referencial teórico que norteia este trabalho. Inicialmente, serão abordados os conceitos de identidade e representações. Em seguida, serão apresentados conceitos referentes à Teoria das Representações Sociais e dos elementos derivados dela, as abordagens dimensional e dinâmica das RS e os Sistemas de RS.

1.1 IDENTIDADE E REPRESENTAÇÕES

A noção de identidade ocupa um lugar central nos estudos em psicologia social. Tal importância pode ser justificada pelo “lugar preponderante que a noção de indivíduo ocupa hoje nas nossas sociedades ocidentais”, ou ainda, devido à “multiplicação de confrontos étnicos, comunitários e até religiosos que assistimos regularmente” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 13). De maneira similar, a noção de identidade docente acompanha as particularidades e os conflitos decorrentes de uma sociedade em constante transformação, dada a infinidade de mudanças sociais, tecnológicas e políticas vivenciadas nos últimos anos.

A priori, o conceito de identidade pode ser atribuído ao próprio indivíduo, ou seja, o “sentido do próprio ser contínuo através do tempo e distinto, enquanto entidade, de todas as outras” (GALIMBERTI, 2010, p. 606). No entanto, a noção de identidade ultrapassa a simplicidade dos aspectos particulares do indivíduo, e pode ser entendida como uma noção do si-mesmo³, mas constituída também por aspectos coletivos e pessoais. A distinção entre os aspectos coletivos (identidade social) e os aspectos pessoais (identidade pessoal), por sua vez, permite levantar questões sobre a “importância das pertencas sociais na definição do indivíduo e sobre a parte mais propriamente pessoal, idiossincrática” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 17).

A identidade social pode ser entendida como uma sensação de semelhança com outros indivíduos, ou ainda, como uma identificação com sujeitos de mesma pertença social. Na identidade social, o conceito do si-mesmo é moldado a partir da

³ Ou *self*, definido na psicologia como “a tomada de consciência de ser uma entidade independente e autônoma em relação ao outro. Uma visão racionalista do psiquismo, que ressalta uma perspectiva individualista, pois descreve algo que se passa no interior do sujeito” (MACEDO; SILVEIRA, 2012, p. 282).

sensação de semelhança a membros do grupo social do qual o indivíduo faz parte – nós (endogrupo), também a partir da diferenciação com relação a outros grupos – eles (exogrupo) (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

A identidade pessoal, por sua vez, refere-se às características mais individuais do sujeito, ou seja, à busca de singularização e diferenciação com relação aos outros. Nessa faceta da identidade, os outros serão tanto os indivíduos que fazem parte do mesmo grupo social do indivíduo (endogrupo) quanto os indivíduos de outros grupos sociais (exogrupo). Na constituição da identidade fica caracterizada, portanto, uma interação entre um componente sociológico – o mim (me), e um componente psicológico – o eu.

Essa relação entre a percepção do individual e o coletivo na constituição da identidade também é central na psicologia social. Para Deschamps e Moliner (2009, p. 14), a identidade pode ser entendida como um “fenômeno subjetivo e dinâmico resultante de uma dupla constatação de semelhanças e de diferenças entre si mesmo, os outros e alguns grupos”. O conceito de identidade relaciona-se, portanto, a um constante conflito entre o individual e o coletivo, entre semelhanças e diferenças. Trata-se, ao mesmo tempo, da busca de pertencimento e integração a um grupo social e da busca de um lugar específico nesse espaço.

Outro aspecto importante na construção da identidade é a alteridade⁴: a percepção da natureza ou da condição do que é outro, e que se constitui através de relações de contraste, distinção e diferença. O surgimento de aspectos fundamentais, como o desenvolvimento dos vínculos sociais e das capacidades intelectuais e afetivas do indivíduo efetiva-se a partir do momento que ele começa a perceber que “o outro tem uma significação no seu próprio mundo interior” (MOSCOVICI, 1998, p. 7).

A partir dessas considerações, a identidade não pode ser somente caracterizada como uma luta pela individualidade, pois também é um lugar social, “um espaço que se torna disponível dentro das estruturas representacionais do mundo social” (DUVEEN, 1998, p. 98), no qual a relação com o outro tem papel primordial. A identidade, portanto,

[...] não é uma coisa, como uma atitude ou crença determinadas, mas a força ou poder que liga uma pessoa ou grupo a uma atitude ou crença; numa palavra, a uma representação. A identidade é uma luta pelo

⁴ Do latim *Alteritas*: outro.

reconhecimento, e a alteridade é construída no decorrer dessa luta. A identidade, então, é antes de mais nada separação e diferenciação do outro, portanto, a íntima relação entre o eu e a identidade, ambos são construções da diferença (DUVEEN, 1998, p. 99).

A mediação com o outro, portanto, permite ao eu “refletir sobre si mesmo e tornar-se um objeto do saber” (ARRUDA, 1998, p. 13). Ao refletir sobre essa mediação, Guareschi (1998) concluiu que o indivíduo é, ao mesmo tempo, uma unidade, mas para fundamentar seu ser necessita intrinsecamente do outro, alguém “imprescindível para a própria compreensão de mim mesmo”. (GUARESCHI, 1998, p. 161). Assim, é possível afirmar que “pessoa é relação” (GUARESCHI, 1998, p. 153), e tal relação ajuda a constituir as facetas da identidade: uma que diz respeito à singularidade, ao fato de sermos diferentes; e outra que diz respeito à subjetividade, ao fato de que nós somos os “outros”, em outras palavras, “nos constituímos de relações, de experiências que estabelecemos e vamos estabelecendo a cada dia” (GUARESCHI, 1998, p. 154). Identidade e diferença, portanto, não devem ser concebidas como conceitos opostos, mas “pensados um em função do outro, em mútua dependência” (ARRUDA, 1998, p. 17).

A identidade pode ser compreendida, também, a partir de duas visões interdependentes: a positividade, ou seja, a identidade é simplesmente aquilo que se é, autocontida e autossuficiente; ou a diferença, em oposição à identidade, concebida como autorreferenciada, como algo que remete a si própria (SILVA, 2000). Nesse viés, reafirma-se o fato de que a identidade e a diferença não podem ser concebidas separadamente, pois possuem uma estreita relação de dependência (ARRUDA, 1998; SILVA, 2000).

Outro aspecto que merece atenção na constituição da identidade é que o indivíduo representa a si mesmo a partir de um constante jogo de afirmação e negação de si: *o que eu sou – o que eu não sou*. Assim, para ter uma identidade própria, o sujeito também precisa “reconhecer aquilo que ele não é, e mais do que isso, vai ter que estabelecer uma relação com aquilo que ele não é” (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 80). De maneira semelhante, a percepção do que o *outro é*, e do que o *outro não é* faz parte do processo de construção da identidade do indivíduo.

Assim, toda afirmação de identidade carrega consigo subentendida uma série de negações a respeito dela mesma: quando um indivíduo afirma que *é isso*, conseqüentemente está também dizendo que *não é aquilo*. O indivíduo que afirma

ser professor, ao mesmo tempo, afirma que não é médico, que não é engenheiro, que não é advogado, e isso traz uma rede de significações importante para a percepção da identidade, de modo que é possível entender, a partir dessas afirmações, o que indivíduo concebe como seu e aquilo que ele refuta como marca identitária.

O mesmo acontece com a diferença: ao afirmar que o outro *é estrangeiro*, por exemplo, um indivíduo ao mesmo tempo afirma que o outro *não é deste país*, e que também *não é como o próprio indivíduo*. A identidade e a diferença são, portanto, construídos também a partir da linguagem. Essas afirmações e negações são, assim, parte da própria identidade do indivíduo: alguém só afirma ter ou não determinada identidade a partir da noção de que existem diferentes identidades. Silva (2000, p. 75) nos remete a refletir sobre uma premissa simples a respeito da identidade: “em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido”.

Entretanto, Silva (2000) também faz uma importante ressalva a respeito da identidade e da diferença: elas não existiram desde sempre; foram, sobretudo, ativamente produzidas e transformadas no seio da sociedade. Não são, portanto, “criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social”, ou seja, são fabricadas por nós mesmos (SILVA, 2000, p. 76). Sendo assim, identidade e diferença são relações sociais e, como tal, estão sujeitas “vetores de força, a relações de poder” (SILVA, 2000, p. 81). Isso remete ao fato de que não são simplesmente definidas: são impostas, são disputadas.

Ao afirmarem uma identidade, ou enunciarem uma diferença, os diversos grupos sociais também expressam seus desejos de “garantir o acesso privilegiado aos bens sociais”, em um processo de disputa pelos recursos simbólicos e materiais disponíveis na sociedade (SILVA, 2000, p. 81). Isso evidencia as relações de poder existentes nesse contexto: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença, um processo que não pode ser considerado inocente. Identidade e diferença são, portanto, responsáveis por operações de inclusão e exclusão na sociedade, definindo grupos, classes, quem são *eles* e quem somos *nós*, quem tem mais direito e acesso aos bens sociais.

Dividir o mundo social entre ‘nós’ e ‘eles’ significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato

de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupo, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (SILVA, 2000, p. 82).

Esse processo de disputa pelo acesso aos bens sociais foi abordado sobremaneira por Bourdieu (1983), ao tratar do conceito de campo. Para o autor, o campo é um lugar de luta interna entre os agentes que dele fazem parte, na busca da manutenção ou do alcance de certas posições sociais. Em meio a essas disputas, tanto agentes quanto instituições visam a obter determinados ganhos: os capitais que estão em disputa são os mais variados, e são valorizados de acordo com as características específicas de cada campo da sociedade (PEREIRA, 2015).

Isso pressupõe um terreno de confrontos, de tensões, de conflitos, e de tomada de posição, uma vez que “todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Nesse processo, existem grupos que exercem domínio do campo e possuem os mecanismos para fazê-lo funcionar a seu favor, também há a resistência dos que são dominados. (BOURDIEU, 2009). Em meio ao processo de dominação, duas atitudes podem ser observadas: uma de aceitação às normas, cultura e regras legitimadas; e outra de contestação às regras e posições, denominada por Bourdieu como *herética* (PEREIRA, 2015). Contudo, uma atitude híbrida dessas duas posições também pode ser comumente observada.

Como exemplo, podemos pensar na questão do conhecimento, que é indiscutivelmente um dos bens sociais mais disputados nos dias atuais. Bourdieu (1983) entende que o campo científico é terreno de disputas pela legitimação, autoridade e monopólio do conhecimento, que representa capacidade técnica e atribui poder social aos indivíduos que o detêm. O monopólio da competência científica traduz-se, portanto, na “capacidade de falar e agir legitimamente” (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Identidade e diferença também são campos de disputas, nos quais o vencedor pode ser determinado a partir de um processo de normalização. Nesse contexto, normalizar significa eleger, arbitrariamente, “uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e

hierarquizadas" (SILVA, 2000, p. 83). A escolha de determinada identidade a converte de *uma identidade* para a *identidade*, centrando em si todas as características positivas, e atribuindo às demais identidades as características negativas. Fazer de uma identidade a norma é, portanto, uma das formas "mais privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças" (SILVA, 2000, p. 83).

A hierarquização provocada por esse processo de normatização tende a se perpetuar, em um processo de socialização que leva os indivíduos a reproduzirem sua posição social e sua participação ativa nessa reprodução, ocasionando um "mundo de senso comum, cuja evidência imediata se reveste da objetividade que o consenso sobre o sentido das práticas e do mundo assegura" (BOURDIEU, 2009, p. 95). Esse raciocínio nos permite aproximações com o conceito de *habitus*. A partir de Bourdieu (2009, p. 87), podemos entender *habitus* como

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los.

O *habitus* é construído a partir de um processo de aprendizagem que considera o envolvimento do indivíduo com as estruturas sociais. Nesse processo, as experiências são as mais variadas, destacando-se aquelas "apreendidas na família no momento da primeira socialização, assim como as provenientes da incursão no universo escolar" (PEREIRA, 2015, p. 344). Enquanto produto da história, o *habitus*

[...] produz as práticas, individuais e coletivas, [...] conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua consciência ao longo do tempo (BOURDIEU, 2009, p. 90).

A identidade de um indivíduo, no entanto, não se resume apenas ao *habitus*, aos conhecimentos que ele possui de si mesmo e dos outros, bem como a realidade de determinado grupo social não se limita à percepção que tem de si mesmo ou que outros grupos têm sobre ele. Existe, portanto, certo distanciamento entre os conhecimentos individuais ou grupais e os objetos a que eles se referem, em um processo que pode ser entendido como de representações, pois os objetos não são

apreensíveis em sua totalidade (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Além dos conhecimentos que o indivíduo possui sobre si mesmo e sobre os outros, também possui conhecimentos referentes ao contexto social em que vive. Nesse sentido, as representações podem ser capazes de “intervir no sentimento de identidade, imbricando-se estreitamente nos processos identitários e fazendo-os convergir” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 76).

Ao relacionar identidade, alteridade e RS, Jodelet (1998, p. 48) explica que a alteridade ocorre por meio de um “duplo processo de construção e de exclusão social que, indissoluvelmente ligados como os dois lados duma mesma folha, mantêm sua unidade por meio dum sistema de representações”. Para Moscovici (1998), a percepção do outro acontece a partir de suposições (verdades e/ou mentiras) que alimentam possíveis representações que, na visão do autor, são sociais, pois se “as julgamos verdadeiras ou falsas, é sempre com relação a uma norma que admitimos e consideramos lícita” (MOSCOVICI, 1998, p. 8). Podemos afirmar, portanto, que as representações se originam também nas ambiguidades da alteridade, e que as representações precedem a própria identidade.

O que seria, no entanto, uma representação? Historicamente, esse conceito tem sido amplamente explorado ao longo dos tempos, o que lhe confere uma multiplicidade de significados (SILVA, 2000). Por definição, o termo *representação* indica tanto o ato de reprodução de um objeto externo ou interno por parte da consciência, como o conteúdo criado a partir dele (GALIMBERTI, 2010). Em psicologia, podemos entender representação como uma “renovação da experiência perceptiva na ausência do estímulo sensorial” (GALIMBERTI, 2010, p. 1015). Já em psicologia social, o termo ganha um emprego específico, e *representar* pode ser entendido como a “ação de tornar presente alguma coisa ausente” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 76), ou a uma substituição do objeto por sua representação. O representar, portanto, refere-se sempre a um objeto, na maioria das vezes ausente, também às ideias capazes de torná-lo presente e recriá-lo.

Por meio da representação, também é possível a existência da identidade e da diferença. Representar, nesse sentido, seria afirmar: “essa é a identidade”, “a identidade é isso” (SILVA, 2000, p. 91). Mais do que existir, identidade e diferença adquirem sentido a partir das representações, assim como se associam a sistemas de poder. O detentor do poder de representar também tem o poder de definir e determinar a identidade. Nesse sentido, questionar a identidade e a diferença

significa “questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação” (SILVA, 2000, p. 91).

Deschamps e Moliner (2009) mencionam, *a priori*, três modalidades de representações distintas: as representações iconográficas, as representações simbólicas, e as representações cognitivas. As representações iconográficas referem-se ao objeto por meio de imagens, retratos, pinturas, desenhos, figuras, e caracterizam-se por manter “uma forte relação de analogia com seus objetos (assemelham-se a eles) e sua elaboração é sempre anterior à sua capacidade de evocação” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 77).

Já as representações simbólicas são as que se utilizam de sinais para descrever as propriedades dos objetos. Logo, o entendimento dessas representações depende que o indivíduo domine determinado código (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). Finalmente, as representações cognitivas possuem elementos tanto iconográficos quanto simbólicos, mas diferem das representações anteriormente mencionadas porque necessitam da veiculação e da atualização proporcionada por indivíduos. São representações que “concretizam a realidade de um objeto quando este não é imediatamente perceptível” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 77).

Além disso, o caráter de partilha das informações entre vários indivíduos é uma característica marcante desse tipo de representação, o que significa que podemos considerar que tais representações “reúnem quase os mesmos conteúdos em indivíduos diferentes” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 77). É nessa realidade em que estão inseridas as representações sociais, que *a priori* podem ser entendidas como um conjunto de opiniões e crenças compartilhadas pelos indivíduos de um mesmo contexto social, e que desempenham o papel de “marcador identitário, suscitando tomadas de posição comuns ou divergentes a propósito de um objeto que tem valor de aposta” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 140).

É importante destacar que esses conteúdos incorporados pelas representações sociais são dinâmicos: eles se transformam constantemente de acordo com as novas condições impostas na sociedade. Assim, é comum que as representações, enquanto formas de partilhas sociais de conhecimento, trabalhem tanto para a integração do que é estranho quanto no estranhamento do que já é familiar. Nesse sentido, Arruda (1998, p. 43) esclarece que

[...] a renovação dos estoques mentais e culturais não passa apenas pela incorporação do novo, ou talvez não se detenha nela. Ela requer, igualmente, a transformação do familiar, sua transposição para novos quadros, em readequação ao presente, quando é preciso tornar inéditos - estranhar - elementos até então familiares.

Em meio a esse processo de ressignificação, pode ocorrer até mesmo de uma representação sobrepor-se a outra, o que representa uma vitória provisória sobre “a ambiguidade dos estímulos e sujeitos” (ARRUDA, 1998, p. 42). A mudança de uma representação tida como hegemônica⁵ evidencia a necessidade de “estabelecer um novo senso comum com relação a si mesmo e ao outro que dê conta ao mesmo tempo da nova situação em que se contemplam e dos ângulos que ela ilumina” (ARRUDA, 1998, p. 41).

As representações sociais surgem, portanto, na convergência de aspectos como ação simbólica, intersubjetividade, objetividade e identidade, e a partir disso têm a capacidade de expressar “os processos através dos quais uma comunidade produz o sistema de saberes que lhe confere uma identidade social, uma forma de enfrentar o cotidiano e uma forma de se relacionar com os objetos que o rodeiam” (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 80). Nesse contexto, o estudo das RS oferece “interesse para o momento das intensas trocas que o atual processo de mundialização promove, no qual se precipita a velocidade com que a informação é despejada sobre nós, ao mesmo tempo em que se acirra a marcação das identidades, territoriais ou não” (MOSCOVICI, 1998, p. 11).

1.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O termo “representações sociais”, de acordo com Sá (1996, p. 29), designa “tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explica-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos”. Este campo foi fundado pelo pesquisador Serge Moscovici, a partir de sua obra *La Psychanalyse, son image et son public*⁶ (1961), que trata da representação social da psicanálise circulante na população de Paris no final dos anos cinquenta (SÁ, 1996, p. 29).

A proposição do termo *representações sociais* foi feita por Moscovici para diferenciá-las das representações coletivas propostas por Durkheim, com o intuito de

⁵ Representações hegemônicas são compartilhadas por todos os membros de grupos muito estruturados, como uma nação ou um partido (ARRUDA, 1998).

⁶ A psicanálise, sua imagem e seu público.

revitalizar o conceito. Essa mudança do termo teve como finalidade “ressaltar uma mudança de postura” (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380), ou seja, dar ao novo termo a capacidade de indicar um fenômeno, enquanto o proposto por Durkheim indicava um conceito.

Para Moscovici (2012, p. 39), o termo proposto por Durkheim designa “uma classe muito geral de fenômenos psíquicos e sociais, compreendendo o que chamamos de ciência, ideologia, mito, etc.”, enquanto a representação social designa “uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27). Se por um lado, as representações coletivas eram concebidas como “entidades explicativas nelas mesmas, já que irreduzíveis por qualquer análise posterior”, as Representações Sociais são tomadas como “fenômenos que devem ser eles próprios explicados” (SÁ, 1996, p. 45), e estão relacionados com um modo particular de compreensão e de comunicação, que envolve realidade e senso comum (MOSCOVICI, 2007).

Em oposição à abordagem um tanto quanto estática de Durkheim, Moscovici chama nossa atenção para o caráter dinâmico e circulatório das representações. As RS que são objeto de interesse do autor são as “de nossa sociedade atual, do nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis” (MOSCOVICI, 2007, p. 48). Assim, a noção de Representações Sociais proposta por Moscovici representa um

[...] conceito verdadeiramente psicossocial, na medida em que procura dialetizar as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se da visão sociologizante de Durkheim e da perspectiva psychologizante da Psicologia Social da época (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 62).

Para Jodelet (2001, p. 22), a principal contribuição de Moscovici sobre o conceito das representações coletivas de Durkheim foi renovar sua análise, “insistindo sobre a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais”. A dinâmica das informações compartilhadas, cada vez mais aceleradas pelas comunicações de massa, torna o entendimento das RS paulatinamente mais importante, uma vez que “existe uma necessidade continua de reconstituir o senso

comum ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar” (MOSCOVICI, 2007, p. 48).

A teoria das representações sociais propõe um estudo do senso comum sob o viés científico. O senso comum, por sua vez, é um importante objeto de estudo da psicologia social, pois é uma forma de conhecimento que tem relação com a realidade dos grupos e das categorias sociais, e que capacita seus membros com uma visão de mundo e com significativa contribuição para sua identidade social (WACHELKE; CAMARGO, 2007). Este conhecimento não é, portanto, uma versão primitiva e falha do conhecimento científico, mas um conhecimento que possui regras distintas de operação. Isso, contudo, não o deslegitima, devido à sua “importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais” (JODELET, 2001, p. 22).

Moscovici (2007) associa o conhecimento científico aos universos reificados, e as RS aos universos consensuais. Para o autor, a ciência estabelece “um mapa dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso”, enquanto as RS estimulam e dão forma à consciência coletiva, “explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos” (MOSCOVICI, 2007, p. 52).

Jodelet (2001) acredita que criamos representações pela necessidade de nos informarmos sobre o mundo que nos cerca. Além de nos ajustarmos a esse mundo, “precisamos saber como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam” (JODELET, 2001, p. 18). Procurando fugir do efeito da generalidade das hipóteses, Moscovici (2012, p. 58) explica que cada representação é um “processo psíquico capaz de tornar familiar, de situar e de tornar presente aquilo que, em nosso universo interior, se encontra distanciado, aquilo que, de certa forma, está ausente”.

Para Sêga (2000), a representação social tem caráter prático, pois ajuda a significar os eventos do nosso cotidiano, contribuindo com a construção social da nossa realidade. Assim, para o autor, a representação é sempre a

[...] atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém. Ela não é cópia do real, nem cópia do ideal, nem a parte subjetiva do objeto, ela é o processo pelo qual se estabelece a relação entre o mundo e as coisas. (SÊGA, 2000, p. 129).

Jodelet (2001, p. 22) faz outra importante observação: “não há representação sem objeto”. Este objeto, sempre necessário ao ato de representar ou de se representar, “pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria, etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico” (JODELET, 2001, p. 22). Configura-se, portanto, um processo fundamental no processo das representações: a relação entre o sujeito que representa e o objeto de representação. O conceito de representação social proposto por Moscovici parte da premissa de que

não existe separação entre o universo externo e o universo interno do sujeito: em sua atividade representativa, ele não reproduz passivamente um objeto dado, mas, de certa forma, o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, pois, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 62).

Moscovici reconheceu, em seus escritos, a importância dos sujeitos no processo de representação. Ao tratar de uma *sociedade pensante*, afirma o protagonismo desses como produtores de conhecimento e opinião, e não apenas como receptores passivos, que recebem informações capazes de manipulá-los, ou ainda como os que estão sempre e completamente sob o controle de uma ideologia dominante. Para Moscovici (2007, p. 44-45, grifo do autor), pessoas e grupos

[...] longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento”.

A relação entre sujeito e objeto pode ser compreendida a partir de dois aspectos: o perceptivo (presença do objeto) e o conceitual (ausência do objeto). Em outras palavras, representar algo é, também, “refazê-lo à nossa maneira, dando existência, familiarizando-nos com o que não existia para nós, que nos era estranho” (SUBTIL, 2006, p. 18). Contudo, as representações não podem ser tomadas como o próprio objeto; considerá-las de tal maneira anularia todo o sentido de significação e alteridade que nelas estão contidos (JOVCHELOVITCH, 1998). É preciso, portanto,

[...] manter a distinção entre a representação e o objeto, porque é na pluralidade dos processos representacionais que reside a possibilidade de manter o objeto aberto para as tentativas constantes de (re)significação que lhe são dirigidas (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 78).

Isso implica, também, no conhecimento de categorias que ajudam a dar sentido ao estudo das representações sociais: 1) quem é o sujeito (qual é a identidade de quem sabe); 2) quando o sujeito sabe (momento em que se encontra na história); 3) a partir de que lugar o sujeito sabe (contexto social); e 4) qual é o objetivo do sujeito que sabe (função e consequência social dos saberes) (JOVCHELOVITCH, 1998).

Moscovici (2011, p. 11) reconhece, também, a força das instituições e normas presentes em todas as culturas sociais, capazes de conduzi-las “de uma parte, à individualização, e de outra, à socialização”. As representações elaboradas por essas culturas “carregam a marca desta tensão, conferindo-lhe um sentido e procurando mantê-la nos limites do suportável” (MOSCOVICI, 2011, p. 11), e são responsáveis por garantir a coexistência tanto do sujeito quanto do sistema.

Contudo, é necessário fugir de generalizações e considerar que nem todo fenômeno social é um fenômeno de representação. A respeito da circulação social das representações, Guareschi (2000, p. 254) explica que, ao tratarmos um fenômeno como RS ou como uma possível RS, é possível fazer, sobre esse fenômeno, as seguintes perguntas: “De que *modo*, ou em que *modelo* comunicacional essa representação está configurada? Por que meio, veículo comunicacional essa representação é trazida até nós?”.

O modo seria “a forma, o modelo, o formato, o método, a maneira com a qual a representação se apresenta”. Já o modelo diz respeito ao “canal, o veículo através do qual essa representação seria levada aos ouvintes, telespectadores, leitores, frequentadores de teatro, cinema, etc.” (GUARESCHI, 2000, p. 253).

Outro aspecto a se considerar no fenômeno das representações sociais é que as atitudes, os hábitos e costumes das pessoas podem ser informações muitas vezes mais importantes, e até mesmo contraditórias em relação àquilo que elas dizem (GUARESCHI, 2000). O fenômeno das representações sociais ultrapassa, portanto, a esfera do discurso, e atinge, também, o complexo conjunto formado por todas as atitudes e condutas sociais desempenhadas pelos sujeitos na sociedade.

Apesar das características bastante particulares do fenômeno, buscar uma definição categórica para as representações sociais é uma tarefa difícil. O próprio Moscovici evitou a apresentação de uma definição precisa das representações sociais, temendo a redução do alcance conceitual dela mesma. O autor declara, na

obra fundante da teoria, que “se a realidade das representações sociais é facilmente apreendida, o conceito não o é” (MOSCOVICI, 2012, p. 39).

Ao considerar o indivíduo e os grupos como sujeitos pensantes no processo de criação das representações, ao contrário de Durkheim, Moscovici define uma das principais características da Teoria das Representações Sociais: o pensamento de uma Psicologia Social com base sociológica. Assim, a referida teoria não é apenas uma aplicação da psicologia geral no social, mas uma teoria na qual o social é o centro de interesse.

Outro fato que diferencia a Teoria das Representações Sociais do tradicionalismo da Psicologia Social americana é a presença de mecanismos metodológicos particulares e diferenciados, como a utilização de questionários, entrevistas, jornais, documentos, etc. O próprio Moscovici declarava-se *metodologicamente politeísta*. No entanto, o trabalho de uma das principais colaboradoras de Moscovici foi determinante para o entendimento das questões particulares referentes à teoria das representações sociais. Denise Jodelet, que pesquisou as representações sociais da loucura em uma pequena cidade do interior da França, na qual a maior fonte econômica e de geração de empregos era um sanatório, pode ser considerada a responsável pela tarefa de sistematizar o campo de estudo das representações sociais, e de dar a ele um maior aprofundamento teórico, procurando “esclarecer melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais” (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 65).

Sob um olhar antropológico, Jodelet (2001) considera que as representações sociais têm profunda ligação com as experiências dos indivíduos, uma vez que regem as transformações sociais. Elas se manifestam como fenômenos cognitivos que “envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligados” (JODELET, 2001, p. 22).

De maneira sintética, Jodelet pensa as representações sociais a partir de cinco características fundamentais: a) são sempre a representação de um objeto; b) têm sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a percepção e o conceito; c) têm um caráter simbólico e significativo; d) têm um caráter construtivo; e e) têm um caráter autônomo e criativo (SÊGA, 2000).

Quanto aos modelos teóricos das RS, destacam-se: a) abordagem dimensional ou sociogenética, na qual o interesse está voltado para os processos de construção das RS; b) abordagem estrutural, que tem como foco a descrição e identificação da estrutura interna das RS; e c) abordagem sociodinâmica, que procura entender os fenômenos de inserção social dos indivíduos (DESCHAMPS; MOLINER, 2009). A seguir, detalhamos as abordagens que são objetos de interesse na presente pesquisa.

1.3 ABORDAGEM DIMENSIONAL OU SOCIOGENÉTICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Segundo Moscovici (2012, p. 62, grifos do autor), a representação social pode ser pensada, *a priori*, como um “conjunto de proposições, de reações e de avaliações que tocam pontos particulares, ditos aqui e ali, em meio a uma enquete ou uma discussão pelo ‘coro’ coletivo do qual cada um, querendo ou não, faz parte”. Essas proposições, reações e avaliações variam de acordo com cada classe, cultura ou grupo social, constituindo numerosos universos de opiniões. Para o autor, cada um desses universos de opiniões tem três dimensões, as quais estão intrinsecamente ligadas: a atitude, a informação e o campo de representação (imagem) (MOSCOVICI, 2012). Essa é, portanto, a primeira proposição de Moscovici acerca de uma estrutura para as representações sociais.

Basicamente, nessa estrutura, a informação “corresponde aos conhecimentos de que dispõe o grupo a propósito do objeto”; o campo de representação (ou imagem) determina “os aspectos do objeto que serão tomados em consideração pelo grupo”; e a atitude “corresponde à orientação global, positiva ou negativa, do grupo em relação ao objeto” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 128).

A dimensão da informação refere-se à “organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto social” (MOSCOVICI, 2012, p. 62). No caso desta pesquisa, o objeto é o professor de música. É importante mencionar que em alguns grupos sociais não existem informações coerentes sobre o objeto e, portanto, pode-se considerar até mesmo a ausência dessa dimensão.

Já a dimensão do campo de representação pode ser associada com a “ideia de imagem, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação” (MOSCOVICI,

2012, p. 64). Nessa dimensão, podem ser percebidos quais aspectos do objeto serão evidenciados pelo grupo que o representa.

Por fim, a dimensão da atitude indica a orientação geral que será tomada pelo grupo em relação ao objeto de representação (MOSCOVICI, 2012). Nessa dimensão, ocorre a tomada de posição do grupo, que poderá ser positiva ou negativa frente ao objeto de representação.

Para Deschamps e Moliner (2009, p. 128), o estudo dessas três dimensões, pensadas por Moscovici para descrever a organização do conteúdo das representações sociais, nos permite “avaliar a quantidade e a precisão da informação”, além de “estimular o grau de organização desta informação e perguntar sobre as conotações positivas ou negativas ligadas a ela”.

A partir da presença dessas três dimensões em uma representação social, é possível determinar o seu grau de estruturação em cada grupo. Contudo, a partir de uma observação acerca das atitudes presentes nos grupos a respeito da psicanálise, Moscovici relata que nem todas as representações apresentaram-se coerentes. Para ele, isso comprova que a atitude é a mais frequente das dimensões mencionadas, e conclui que “nos informamos e representamos alguma coisa unicamente depois de ter tomado uma posição e em função desse posicionamento” (MOSCOVICI, 2012, p. 69).

A abordagem dimensional é, portanto, um modelo operacional que permite descrever e estudar o conteúdo de toda representação social. Preocupa-se, sobretudo, com os processos de gênese e formação das representações sociais.

1.3.1 Universo consensual e universo reificado

Moscovici (2007) considera que as trocas de informações e conhecimentos na sociedade ocorrem de duas formas distintas, ou em dois universos particulares: consensual e reificado. No universo consensual, a sociedade pode ser entendida como uma “criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como um ser humano” (MOSCOVICI, 2007, p. 49-50).

Nesse universo, ocorre troca de informações por meio das conversações informais, e os indivíduos têm igual valor e estão livres para se comportarem como amadores e observadores curiosos, expressando suas opiniões e seus pontos de

vista sobre os mais diferentes assuntos. Essas ações consolidam os grupos sociais e ajudam a preservá-los, criando “nós de estabilidade e recorrência, uma base comum de significância entre seus praticantes”, a partir do compartilhamento de um “estoque implícito de imagens e de ideias que são consideradas certas e mutuamente aceitas” (MOSCOVICI, 2007, p. 51).

Nessa modalidade de comunicação, os interlocutores buscam o consenso. Assim, as contradições são bastante comuns, uma vez que a função desse consenso é atender aos interesses e necessidades do grupo. No caso desta pesquisa, o entendimento do *ser professor de música* pode sofrer diferentes variações, de acordo com o interesse e valores de cada grupo em questão. O universo consensual é, portanto, o terreno onde se originam as representações sociais.

Já o universo reificado é aquele no qual “a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade” (MOSCOVICI, 2007, p. 50). Nesse universo, a sociedade se apresenta a partir de indivíduos desiguais, com diferentes funções e qualificações, e somente a “competência adquirida determina seu grau de participação de acordo com o mérito” (MOSCOVICI, 2007, p. 51). É um espaço, portanto, no qual a participação de cada indivíduo é determinada pela sua qualificação, ou até mesmo pela falta dela.

Ambos os universos são, assim, psicologicamente contrastantes. De um lado, a ciência, como modo de conhecimento que corresponde ao universo reificado; e de outro, as representações sociais, que correspondem ao universo consensual (MOSCOVICI, 2007). Ao diferenciá-los, Moscovici (2007, p. 52) explica que enquanto a ciência tenta “estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso”, as representações “restauram a consciência coletiva e lhe dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornam acessíveis a qualquer um e coincidem com nossos interesses imediatos”.

1.3.2 Ancoragem e objetivação: formação das Representações Sociais

Para Moscovici (2012), dois processos são fundamentais para a construção das representações: a ancoragem e a objetivação. Podemos entender como ancoragem a tentativa de entendermos um novo fato a partir da comparação com nossos conhecimentos pré-existentes. Para Moscovici (2007, p. 61), a ancoragem é um “processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”.

Segundo Scardua e Souza Filho (2010, p. 375) a ancoragem refere-se à “forma com que a representação e o seu objeto se inserem no social, no pensamento já existente e reconhecido”, permitindo-nos classificar os objetos/fenômenos. Em outras palavras, ancorar seria acomodar o novo objeto representado na realidade social já existente, buscando associações que permitam sua explicação/classificação. Pelo processo de ancoragem, “a sociedade torna o objeto social um instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes” (MOSCOVICI, 2012, p. 156).

Nesse processo, há uma necessidade clara de classificarmos e rotularmos os novos conhecimentos, uma vez que “coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras”(MOSCOVICI, 2007, p. 61). Basicamente, classificação e a nomeação são as duas maneiras fundamentais de ancorar uma representação.

A classificação é um importante passo no processo da ancoragem. Mesmo que não seja possível a categorização ou a memorização do novo conhecimento em um primeiro momento, a tentativa inicial de classificar já remete à representação. Para Moscovici (2007, p. 62), é impossível a neutralidade nesse processo, uma vez que cada objeto e ser “devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica”. Classificar, portanto, diz respeito à tentativa de impor um conjunto de comportamentos e regras a um sujeito/objeto. De acordo com Moscovici (2007, p. 63), isso funciona como a escolha de um dos “paradigmas estocados em nossa memória”, com o qual estabelecemos uma relação positiva ou negativa.

Essa escolha, porém, pode nos levar à tomada de decisões prematuras, devido a uma avaliação muito superficial das evidências disponíveis em um primeiro

momento. Essas decisões podem tomar duas direções distintas: a generalização ou a particularização. Explicando de outro modo, em algumas vezes uma opinião pronta vem imediatamente à mente e nós tentamos descobrir a informação que se ajuste a ela; em outras vezes, nós temos determinado particular em mente e tentamos conseguir uma imagem precisa dele (MOSCOVICI, 2007).

Por outro lado, não há como classificar sem atribuir nomes. Nomear significa, sobretudo, retirar algo de um anonimato perturbador, e dar a ele uma afiliação, para “incluir-lo em um complexo de palavras específicas, para localizá-lo, de fato, na matriz de identidade de nossa cultura” (MOSCOVICI, 2007, p. 66). Uma vez que um objeto ou pessoa seja nomeado, podemos descrevê-lo e conferir a ele qualidades, intenções, etc., e a partir disso também é possível distingui-lo de outros objetos ou pessoas.

A objetivação é o processo das representações que dá conta de transformar os conceitos e ideias para o campo concreto dos esquemas ou imagens (MOSCOVICI, 2012). É, portanto, um fenômeno que “auxilia na concepção e confere realidade a um objeto/fenômeno, realçando aspectos icônicos e estruturantes dos mesmos” (SCARDUA; SOUZA FILHO, 2010, p. 374). Para Moscovici (2007, p. 71), a objetivação é responsável por domar o desconhecido, ao descobrir a “qualidade icônica de uma ideia”, de modo a “reproduzir um conceito em uma imagem”. Isso se deve a uma habilidade proveniente do nosso processo de pensamento e linguagem, de transformar uma representação na realidade da representação; ou seja, “transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra”.

A força das palavras, aliás, é bastante significativa no processo de objetivação. Em torno de cada objeto específico existente em nossa sociedade circula uma enorme quantidade de palavras, e nós estamos “sob constante pressão para provê-los com sentidos concretos equivalentes” (MOSCOVICI, 2007, p. 72). As palavras, portanto, mais do que representar coisas, criam coisas e passam a elas suas propriedades.

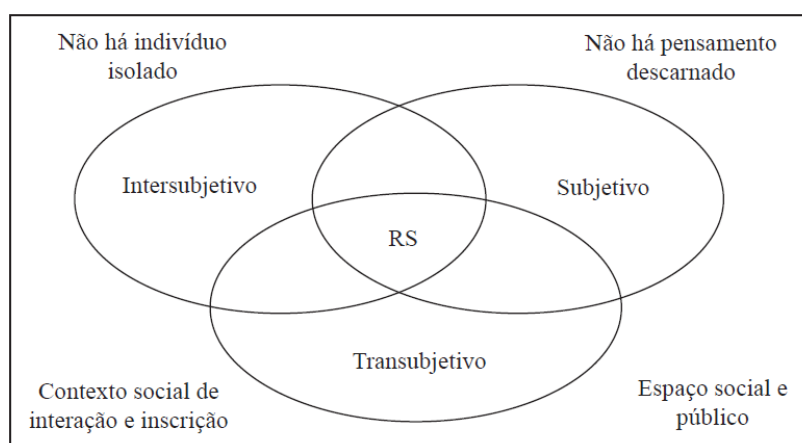
1.4 ABORDAGEM DINÂMICA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A partir da abordagem dimensional proposta por Moscovici, Denise Jodelet (2001), uma de suas principais colaboradoras, propôs a abordagem dinâmica das Representações Sociais, na qual as dimensões da representação são consideradas,

mas o principal foco é a percepção e como elas interferem na vida e no cotidiano dos sujeitos.

Jodelet (2001, p. 22) considera que a representação social é “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Ao estudar as representações sociais constituídas pelos indivíduos e pelos grupos em espaços concretos da vida, Jodelet (2009) propôs uma organização das representações sociais a partir de esferas de pertencimento, as quais são esquematizadas na figura 2.

Figura 2 - Esferas de pertencimento das representações sociais



Fonte: Jodelet (2009, p. 695).

A partir dessa proposição, Jodelet (2009, p. 696) considera que os sujeitos não devem ser concebidos como “indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolve em um contexto social de interação e de inscrição”.

A esfera da subjetividade refere-se aos processos individuais, que podem ser cognitivos ou emocionais, e se efetuam por meio da experiência de vida. Assim, considera-se que esse tipo de experiência ocorre quando o indivíduo “se situa no mundo, em primeiro lugar, pelo seu corpo”, ou seja, “não há pensamento descarnado” (JODELET, 2009, p. 696). O conceito da esfera intersubjetiva proposto refere-se às trocas de informações partilhadas entre os sujeitos, que constituem representações por meio de “elaborações negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta” (JODELET, 2009, p. 697). Esse processo

representa a possibilidade de criar significações ou ressignificações consensuais acerca de um objeto comum.

No caso desta pesquisa, podemos realizar uma aproximação com os sujeitos participantes: cada um deles (nível subjetivo) interpreta o que é ser professor de música de acordo com suas experiências próprias, crenças, valores, etc. Ao mesmo tempo, durante o cotidiano e principalmente durante a atividade acadêmica no curso de música, trocam experiências e conversam (nível intersubjetivo) sobre as particularidades de ser professor, reconstruindo suas próprias representações acerca do assunto.

Finalmente, na esfera da transubjetividade figuram elementos que estão presentes tanto na esfera da subjetividade quanto da intersubjetividade, envolvendo “tanto os indivíduos e os grupos quanto os contextos de interação, as produções discursivas e as trocas verbais” (JODELET, 2009, p. 698). Em outras palavras, Jodelet (2009, p. 699) faz referência a todos os elementos que são comuns a um mesmo grupo, ou ao “espaço social e público onde circulam as representações provenientes de fontes diversas: a difusão pelos meios de comunicação de massa, os contextos impostos pelos funcionamentos institucionais, as hegemonias ideológicas etc.”.

No caso das representações do ser professor de música, podemos considerar a influência da esfera da transubjetividade, pois tanto as noções de música quanto do trabalho do professor são constantemente influenciadas pelas mídias, pelas ideologias vigentes e pelas instituições.

1.5 SISTEMAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de *Sistemas de Representações Sociais* tem sido objeto das mais recentes discussões no campo dos estudos em Representações Sociais. Em uma pesquisa bibliográfica recente sobre o tema, Félix *et al.* (2016, p. 206) destacam o “crescente uso do conceito nos últimos 5 (cinco) anos em todos os tipos de publicação”.

No entanto, a ideia referente aos Sistemas de Representações Sociais foi considerada ainda nos primórdios da Teoria das Representações Sociais, uma vez que Moscovici (1961) tratou os sistemas de representações como uma “clara derivação do processo de ancoragem, indicando que, de fato, as representações

sociais se organizam em redes, embora geralmente sejam estudadas separadamente” (FÉLIX *et al.*, 2016, p. 202).

Nas pesquisas em RS, vários autores têm explorado o conceito de sistemas, nas mais diferentes temáticas. Gilly (2002), em um estudo sobre as representações sociais no campo educativo, indiretamente introduz uma discussão sobre a ideia de sistemas de representação, destacando que as RS da escola são intrinsecamente dependentes de outras RS existentes na sociedade.

Para que as representações se transformem profundamente [...] seria necessário que as mudanças sociais induzissem mudanças funcionais mais radicais da instituição e das práticas profissionais. Mas talvez fosse necessário também [...] que as inserções no mundo de trabalho [...] não repousassem mais elas próprias sobre o modelo hierárquico “prestígio social-poder-dinheiro” que marca a representação social do mundo do trabalho. Isso quer dizer que os sistemas de representações sociais relativos à escola não podem ser considerados independentemente de seus laços com outros sistemas gerais de representações sociais dos quais eles são dependentes (GILLY, 2002, p. 248, grifo do autor).

A noção de *sistema*, no campo das representações sociais, não apresenta, porém, uma direção clara quanto a definições teóricas. Na pesquisa anteriormente mencionada, a análise realizada por Félix *et al.* (2016) aponta o uso do termo *Sistemas de Representações Sociais* em quatro categorias, a saber: 1) Como conjunto de conhecimentos; 2) Como conjunto de representações sociais; 3) Como sinônimo de representações sociais; e 4) Noções dispersas.

A ideia mais recorrente revelada pela referida análise foi a de Sistemas de Representações Sociais como conjunto de RS. Segundo a autora, nessa categoria, o sistema refere-se a “articulações entre representações e/ou objetos sociais, podendo ser identificado a partir do compartilhamento de elementos” (FÉLIX *et al.*, 2016, p. 208).

A partir disso, podemos entender esse conjunto de RS a partir de duas abordagens distintas: 1) RS de diferentes grupos sobre um mesmo objeto social – sentido longitudinal; e 2) RS de diferentes objetos sociais que se relacionam em um processo de compartilhamento – sentido transversal. Nossa pesquisa, *a priori*, terá foco na primeira abordagem, considerando as RS do *ser professor de música* a partir de grupos distintos.

Em sua pesquisa, Félix *et al.* (2016) mencionam que o trabalho de Wachelke e Contarello (2011) trouxe contribuições acerca dessas diferentes abordagens, pois se propôs a analisar as RS nos níveis *inter* e *intra* representações. O nível “inter”

refere-se à procura de elementos que “interseccionam as representações”, enquanto o nível “intra” se preocupa com as “relações estabelecidas entre os elementos das representações” (FÉLIX *et al.*, 2016, p. 208).

Contudo, a maioria dos trabalhos sobre os Sistemas de Representações Sociais, como os desenvolvidos por Camargo e Wachelke (2010), Wachelke e Contarello (2011) e Wachelke (2012) adotam a abordagem estrutural das Representações Sociais. Nesta pesquisa, adotaremos as abordagens dimensional e dinâmica das RS, e o desafio passa a ser o trabalho com Sistemas de RS a partir das referidas abordagens.

CAPÍTULO 2 – IDENTIDADE DOCENTE E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O presente capítulo apresenta reflexões que procuram auxiliar a compreensão das seguintes indagações: Quem é o professor? Quem é o músico? Quem é o professor de música? O aporte teórico para as reflexões sobre a primeira questão são os estudos sobre a identidade e os saberes docentes. Para a segunda questão, o aporte teórico tem como base estudos sobre a identidade do músico e suas competências profissionais. Por fim, as reflexões a respeito da terceira questão têm como aporte teórico estudos sobre a formação inicial do professor de música. As reflexões também se realizaram à luz de estudos efetuados a partir da teoria das representações sociais.

2.1 QUEM É O PROFESSOR?

2.1.1 Identidade docente

Como em outros setores da sociedade, a profissão de professor surgiu para tentar atender a determinadas necessidades postas pelas sociedades. Acompanhando as novas demandas que foram gradativamente surgindo, a profissão foi adquirindo novas características, em um processo de transformação que a caracteriza como uma prática social de caráter dinâmico (PIMENTA, 1999). Portanto, exige dos profissionais professores uma permanente atividade de formação e aprendizagem (MARCELO, 2009).

Na sociedade atual, em meio às profundas transformações que ocorrem cada vez com mais velocidade, o conhecimento reveste-se em um dos principais valores de seus cidadãos (MARCELO, 2009). A profissão docente representa, assim, um trabalho imprescindível para a chamada sociedade do conhecimento, exercendo papel fundamental na aprendizagem dos alunos, bem como na melhoria da qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente (MARCELO, 2009). Além disso, ela se torna cada vez mais necessária na mediação dos “processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, 1999, p. 15).

Inserida atualmente em um cenário complexo, a docência está sujeita a diversos fatores que contribuem para uma crise de identidade da profissão, na qual

os professores “se sentem desestruturados, sem identidade e com o sentimento de impotência” (IZA *et al.*, 2014, p. 275). Tais fatores decorrem das características da sociedade capitalista, que preconiza, por exemplo, a competição, as tendências de homogeneização e a hibridização das identidades culturais. Logo, assistimos ao aumento do número de alunos nas salas de aula, à busca desenfreada por resultados e rendimento, à multiplicação dos mecanismos burocráticos de padronização da aprendizagem e, conseqüentemente, ao esvaziamento do sentido do trabalho docente, em um processo de proletarização da profissão (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

Nesse cenário, a própria função social das escolas encontra-se ameaçada, pois não se enquadram neste perfil de sociedade (IZA *et al.*, 2014). Além disso, não podem ser desconsideradas outras dificuldades, como a “crise da ética, o esvaziamento das funções tradicionais da família, o esgarçamento dos laços de solidariedade, a incerteza quanto ao futuro e a violência presente no cotidiano das grandes cidades” (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 580), bem como o advento das novas tecnologias de informação e comunicação, que apresentam diferentes possibilidades e desafios nas formas de conhecer e de se relacionar das pessoas.

Frente a essas dificuldades, faz-se importante questionar qual o modelo de professor necessário para enfrentar tais desafios, que colabore para as necessidades formativas e emancipatórias da população, que seja capaz de ensinar no sentido de inserir as crianças e jovens no processo civilizatório, dados seus avanços e problemas? (PIMENTA, 1999).

Os cursos de formação inicial de professores, em especial as licenciaturas, carregam consigo a responsabilidade de preparar os profissionais que atenderão os desafios postos pela sociedade contemporânea. Contudo, é importante mencionar algumas dificuldades encontradas na tarefa de formar os profissionais professores. Um exemplo encontra-se nas diretrizes voltadas ao mercado de trabalho, que garantem uma formação rápida e que não se atenta ao “cuidado de preparar professores para a realidade e necessidades da sociedade” (IZA *et al.*, 2014, p. 275). Este tipo de formação não possibilita, aos futuros professores, uma reflexão mais aprofundada acerca do processo de construção e sua identidade profissional, de se enxergar e tornar-se professor.

Para Placco e Souza (2012, p. 18), grande parte das dificuldades e problemas que os professores vêm enfrentando em sua prática docente é proveniente de

“falhas ou lacunas na formação, decorrentes do desconhecimento do formador sobre a constituição identitária profissional de seus alunos, futuros professores”, também sobre a valorização das representações sociais nesse processo de construção da identidade docente. Ainda sobre os cursos de formação, Pimenta (1999, p. 16) argumenta que eles têm contribuído pouco para a formação de uma nova identidade docente, uma vez que desenvolvem um currículo formal, com “conteúdos e atividades de estágios diferenciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar”.

O estudo da identidade docente é, portanto, fundamental para a compreensão das características e particularidades da profissão de professor, e o incentivo a reflexões relacionadas a esse tema nos cursos de formação de professores se faz essencial na atualidade. Entender como a identidade docente é representada na sociedade também pode ser um caminho para a efetivação das mudanças desejadas. A razão para isso é que as demandas da realidade contemporânea devem ser tratadas de forma “crítica e afinada com os ideais democráticos de formação dos alunos para o exercício da cidadania e inserção digna no mundo do trabalho” (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 581).

A identidade docente e seus processos de constituição têm sido investigados por diversos autores, como Pimenta (1999), Garcia, Hypolito e Vieira (2005), Dotta (2006), Alves-Mazzotti (2007), Marcelo (2009), Placco e Souza (2012), Seidmann *et al.* (2012), Braúna *et al.* (2012), Iza *et al.* (2014), e Menezes, Klebis e Gebran (2017).

Entre os autores mencionados, há um consenso que a identidade docente é um processo de construção social e histórica. Menezes, Klebis e Gebran (2017) destacam o caráter social de construção da identidade docente. Ela se constitui na “relação dialética entre as dinâmicas das relações sociais e as experiências de vida de cada indivíduo”, articulada, portanto, na subjetividade e na objetividade das relações sociais (MENEZES; KLEBIS; GEBRAN, 2017, p. 87). Quanto ao caráter histórico, ela assume característica variável e dinâmica, inserida em uma realidade que evolui e se desenvolve nas esferas do pessoal e do coletivo (MARCELO, 2009). De acordo com Pimenta (1999, p. 18), a identidade, de maneira geral, é sempre “um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Porém, é preciso considerar que a identidade docente carrega consigo também os simbolismos

construídos desde a época do docente natural dos povos primitivos até o professor contemporâneo (SEIDMANN *et al.*, 2012).

Considerando a característica dinâmica da identidade docente, é possível afirmar que ela se desenvolve durante toda a vida dos professores, em um movimento de evolução que possibilita a constante “interpretação de si próprio como pessoa dentro de algum contexto” (MARCELO, 2009, p. 112), em um movimento ininterrupto de ressignificação. Ela não é, portanto, algo que simplesmente se adquire, mas algo que “se elabora a partir de lutas e conflitos, sendo um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (BRAÚNA *et al.*, 2012, p. 62). Como consequência, ela também não é única, pois cada indivíduo desenvolve sua própria resposta ao contexto em que vive. Na concepção de Seidmann *et al.* (2012, p. 43), a docência

[...] implica um desempenho que se constrói no tramado das diversas experiências das pessoas. Na especificidade de sua tarefa, entrelaçam-se saberes, práticas e rituais que, transmitidos de geração a geração e recriados diariamente pelos sujeitos, expressam opiniões, atitudes, expectativas, valorações, imagens e significações dos próprios docentes sobre os aspectos substantivos de sua atividade e do contexto no qual ela se realiza, além de expressar a pertinência a determinado grupo social.

Considerando a infinidade de fatores que contribuem com a construção da identidade docente, é possível afirmar que se trata de um processo complexo e multifacetado, que envolve “uma série de representações que os docentes fazem de si mesmos e suas funções” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54). Tais representações envolvem as suas histórias de vida, condições de trabalho, o imaginário recorrente sobre a profissão, além dos discursos que circulam na sociedade sobre os professores e a escola.

Pimenta (1999) considera que a identidade profissional também se constrói, *a priori*, a partir da significação social da profissão, bem como da revisão constante desses significados e das tradições. Além disso, também considera a importância da reafirmação de práticas culturalmente consagradas, que permanecem significativas e que resistem às inovações em decorrência da falta de conhecimento válido às necessidades da realidade atual, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, e da relação com outros professores, nos diversos espaços de atuação. Por fim, associa a construção da identidade docente ao significado que cada professor, ao mesmo tempo compreendido como ator e autor, atribui à docência “a partir de

seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias, e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 1999, p. 19).

Para Iza *et al.* (2014), a identidade docente também envolve a responsabilidade do professor com a sua função social, pois guarda profunda relação com a cultura e as demandas que se apresentam na sociedade. Tal consciência é adquirida em diversas frentes, como a “formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros” (IZA *et al.* 2014, p. 276). Em outras palavras, envolve questões vivenciadas desde sua socialização escolar primária, enquanto aluno, até o momento de sua formação na licenciatura e posterior atividade docente, na qual ficará em permanente formação.

O desenvolvimento da identidade docente acontece, sobretudo, no espaço de trabalho, no qual os indivíduos se reconhecem, identificam os outros e se identificam com eles e com o grupo profissional. O reconhecimento social dos professores ocorre a partir das atividades profissionais que desempenham, bem como das representações e dos valores que compartilham. Isso permite a possibilidade de “construção e reconstrução da imagem de si, a orientação para seu comportamento social, a possibilidade de realização de suas expectativas pessoais e profissionais” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 22).

Ao tratar da identidade docente, Braúna *et al.* (2012) mencionam que existem duas facetas perceptivas no processo de construção da identidade dos professores: a *identidade para si*, referente aos sentimentos, imagens e representações do próprio indivíduo, que os cursos de formação inicial contribuem para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam; e a *identidade para os outros*, que é o modo como a profissão é representada e explicada pela sociedade. Pensando a identidade docente a partir dessa segunda faceta, Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48) a entendem como

[...] as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

A compreensão da natureza do trabalho docente envolve, também, o conhecimento das representações que a sociedade possui a respeito da escola e do professor, as quais são estimuladas, em muitas vezes, por “representações engendradas por políticas educacionais e econômicas, com a finalidade de construir uma identidade docente reprodutora das aspirações desse sistema” (MENEZES; KLEBIS; GEBRAN, 2017, p. 87). Tais representações, ainda dominantes, também estão presentes na formação inicial dos professores e geram dicotomias, pois “embora criticadas pela produção acadêmica, encontram, nas próprias políticas educacionais, o espaço para sua manutenção” (ROBERTI; PENIN, 2012, p. 162). É preciso, portanto, ainda considerar os “efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47), bem como os discursos disseminados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do estado, pois é nesse espaço de múltiplas representações que a identidade docente é negociada.

Borin (2012) investigou as representações sobre o professor e sobre o seu trabalho, construídas em textos produzidos e distribuídos aos professores pelo Governo Federal. Para tanto, foram levantadas as características do agir do professor, construídas nesses textos, e identificadas as formas linguístico-discursivas que permitiram detectar as representações. Pela análise do material, ficou evidente que a representação de professor expressa é a de um professor que precisa de ajuda para dar suas aulas; no entanto, tal ajuda resume-se em instruções sobre como o professor deve proceder na aplicação de atividades previamente selecionadas no material. Assim, o professor é entendido como

[...] um repetidor autorizado pelo material na condução de suas aulas. Não há espaço para a autonomia do docente na sequência apresentada. A mesma é sobredeterminada pela mediação da instância oficial que fomenta a elaboração do documento cujo objetivo está na elevação do IDEB. Não há espaço, no material analisado para o professor explorar, reelaborar, reformular formas e conteúdos da aula. Ao professor é indicado até mesmo o momento de ir ao quadro (ou a lousa, como é citado no material) bem como a lista de palavras que ele deve escrever na mesma. Essa é a “ajuda” que o material oferece ao professor (BORIN, 2012, p. 146).

No entendimento da autora, não seriam essas exatamente as ajudas das quais os professores necessitam, mas aquelas que dariam sustentação ao seu trabalho, ajudando no desenvolvimento dele de maneira crítica e reflexiva, como estar atualizado com as teorias atuais de ensino e de aprendizagem, com as novas

concepções que regem seu fazer pedagógico, com os pressupostos teóricos que o embasam, também como participar do processo de escolha, aplicação, elaboração e reelaboração dos materiais para suas aulas. Apesar desse cenário, a autora entende que os professores vão dando sentido às suas próprias identidades profissionais, o que ajuda a delinear na sociedade e para as instituições governamentais representações a partir da imagem de um profissional cuja tarefa é a transformação social. Os fracassos da educação, portanto, não podem ser somente delegados às mãos do professor. Veicular e aceitar uma representação do professor como alguém que precisa de ajuda significa “ratificar um discurso vazio de sentido no momento em que fica muito mais fácil culpar alguém do que realmente buscar soluções possíveis de serem aplicadas” (BORIN, 2012, p. 147).

Por outro lado, como enfatizam Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48), “as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são. Eles são mais que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais”. Enquanto profissional responsável por construir uma obra educativa capaz de transformar as maneiras de pensar, agir e organizar-se dos sujeitos, o profissional docente também deve ser capaz de mudar sua própria forma de pensar, de agir e de se organizar, fugindo das representações corriqueiras do trabalho docente, as quais estão contidas tanto nos discursos quanto nas formas de atuação (ROBERTI; PENIN, 2012). Por isso, os cursos de formação de docentes precisam considerar a “realização do movimento dialético de reelaboração de saberes que requer a aceitação das crenças e representações dos alunos sobre ensino, bem como de suas vivências na formação inicial e anteriores a ela, como constituintes do saber docente” (ROBERTI; PENIN, 2012, p. 162).

A profissão docente é permeada por um processo constante de reconstrução das representações sociais, o que nos permite afirmar que toda e qualquer mudança no processo educacional sugere, também, mudanças nas representações sociais da própria docência. Menezes, Klebis e Gebran (2017, p. 92) consideram impossível conseguir mudanças no processo educacional ignorando a forma como os professores pensam, a forma que atuam, e a maneira como representam seu trabalho. É preciso considerar, ainda, como as condições do seu trabalho permite que se posicionem criticamente diante dessas possíveis práticas de mudança. Para Placco e Souza (2012), as representações sociais são elementos fundantes da constituição identitária dos professores, uma vez que ela é decorrente de suas

histórias de vida e de formação, bem como de suas expectativas e dos conhecimentos sobre sua própria prática. Em outras palavras, os comportamentos, atitudes e representações sobre o ser professor organizam-se em “configurações identitárias socialmente reconhecíveis” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 22).

Enquanto contribuição ao estudo da identidade docente, as representações sociais possibilitam organizar e ampliar os conhecimentos em educação, produzindo subsídios para atender necessidades profissionais dos professores, especialmente no que se refere à sua formação inicial ou continuada. Isso porque “nos permite conhecer as imagens, informações e atitudes que norteiam sua atuação profissional” (DOTTA, 2006, p. 40). Considerando o grupo dos professores como um grupo social que possui informações e conhecimentos específicos a respeito da sua profissão, o estudo das representações sociais nos permite “identificar quais aspectos comuns da formação identitária de professores os distinguem e aproximam profissionalmente” (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 26-27).

Ao falar da especificidade da profissão docente, Novaes (2013, p. 118-119, grifos do autor) menciona que há duas representações sociais predominantes sobre o que é ser professor, que coexistem:

professor é “aquele que professa um saber” e “aquele que faz aprender”. A primeira está relacionada com uma visão mais tradicional, criada no tempo em que a escola formal era restrita a poucos cidadãos, com efetiva homogeneidade em termos de origem social, cultural e econômica dos estudantes, bem como aspirações sociais. É uma visão que persiste, embora com tendência ao fracasso, tendo em vista a centralidade das informações e do conhecimento na sociedade atual, bem como de sua disseminação e massificação por diferentes meios. Já a representação de professor como “aquele que faz aprender” compreende a formação para além do conteúdo a ser ensinado, aliando a esse conhecimento aquele que incide sobre o próprio ato de ensinar, ou seja, o conhecimento de práticas para eliciar e mobilizar os alunos para se apropriarem do conhecimento. Essa última concepção é aquela que efetivamente caracteriza o saber profissional docente: saber ensinar e fazer o aluno aprender. Dessa forma, o reconhecimento social da função docente é o reconhecimento de seu saber específico.

Além dessas duas representações mencionadas, do professor que sabe o que ensina, e que também faz o aluno aprender, ainda há outra, bastante presente na sociedade: a vocação. A partir de estudos realizados com professores do ensino primário, Seidmann *et al.* (2012) concluíram que a identidade docente é construída a partir de um eixo organizador que apresenta uma tensão entre vocação e profissão. A partir dela, o ser professor é, ao mesmo tempo, representado como um dom, de características inatas; e como o profissional que deve buscar capacitação, a

partir de seu esforço pessoal. Apesar da evidente antinomia entre essas duas representações, as autoras afirmam que isso evidencia uma imagem da docência enquanto missão ou apostolado, na qual a capacitação e o esforço pessoal fariam o papel de afirmar essa necessidade de dedicação por parte do docente, ou seja, configuram um discurso de autolegitimação.

Lopes, Macedo e Tura (2012), a partir de um estudo realizado com alunos de cursos de formação de professores (pedagogias e licenciaturas), evidenciaram, nos discursos dos entrevistados, duas representações do ser professor que, em parte, encontram-se em consonância com as apresentadas por Seidmann *et al.* (2012). A primeira diz respeito à atividade vocacional do professor, e caracteriza a docência em “seu aspecto moral, vinculado ao amor e ao cuidado” (LOPES; MACEDO; TURA, 2012, p. 128). A segunda representação, por sua vez, evidencia que a profissionalização docente é constituída a partir dos “discursos de identidade docente das comunidades epistêmicas na área” (LOPES; MACEDO; TURA, 2012, p. 128). Para as autoras, a segunda representação se constrói tendo a primeira como seu *exterior antagônico*, uma vez que o projeto de constituir um profissional da docência nos cursos de formação se organiza contra a representação vocacional do professor.

Representações da atividade docente enquanto vocação, associada ao amor e à ternura para com o outro, acabaram sendo naturalizadas na história da profissão (LOPES; MACEDO; TURA, 2012). Desse processo de naturalização, fazem parte as representações teológicas do ensino, que privilegiam os aspectos morais da formação dos indivíduos, aproveitando-se das “fortes hegemonias marcadas nos discursos religiosos”, e também os simbolismos que associam a docência ao feminino, no sentido do “cuidado com a família, mas também dos que necessitam de proteção” (LOPES; MACEDO; TURA, 2012, p. 129). A associação da figura feminina à docência, contudo, não se consolidou apenas a partir dos simbolismos morais, também de representações construídas pela ciência, nas quais o feminino é “definido por um lugar suposto no processo reprodutivo e por uma capacidade de cuidar marcada, por exemplo, pela amamentação” (LOPES; MACEDO; TURA, 2012, p. 129).

Além disso, a partir da história, é possível entender alguns aspectos importantes dessa associação do feminino com a docência. Villas Bôas, Lombardi e Souza (2012, p. 192) citam que, “no fim do século XIX, a profissão docente era tanto

masculina quanto feminina e o magistério representava alto prestígio para a mulher, numa sociedade em que os níveis de escolarização eram muito baixos”. Apesar disso, a formação de professores, trabalhada na escola normal, trazia currículos diferentes para homens e mulheres, nos quais previa o preparo da docência, mas incorporava elementos da representação social do magistério como trabalho feminino também. Alguns aspectos exemplificam essa tendência, como a flexibilidade de horário do trabalho docente, que permitia a “realização do trabalho doméstico e o cuidado com os filhos”, também o salário, que no caso das mulheres, era entendido como “complementar à renda familiar” (VILLAS BÔAS; LOMBARDI; SOUZA, 2012, p. 193).

Esses fatores, paulatinamente, contribuíram para que cada vez mais as mulheres se interessassem pela docência, especialmente nas camadas mais pobres da sociedade, colaborando para que o magistério se configurasse como uma profissão feminina (BRAÚNA *et al.*, 2012). Nas universidades, cresceu o número de mulheres interessadas nas profissões femininas tradicionais, especialmente na enfermagem e na docência (VILLAS BÔAS; LOMBARDI; SOUZA, 2012). Assim, a profissão docente tem sido representada cada vez mais como complementar às tarefas domésticas, “enraizada no saber feminino natural e totalmente assexuada, quando exercida por mulheres” (VILLAS BÔAS; LOMBARDI; SOUZA, 2012, p. 169). A presença dos homens na docência passou a ser mal vista, uma vez que eles eram associados a um contexto externo à escola e à sala de aula, no qual figuravam imagens como o “uso da tecnologia, à ideia de ordem, exigência e rigor, a espaços teóricos e decisórios de reconhecida relevância social” (VILLAS BÔAS; LOMBARDI; SOUZA, 2012, p. 195).

Isso revela, sobretudo, o caráter sexista predominante nas escolas, nas quais não existe realmente neutralidade nas questões de gênero. As escolhas de carreiras profissionais, entre elas a docência, não são orientadas apenas pelas identidades dos sujeitos, também por comportamentos sociais presentes nas famílias, escolas, nos diversos ambientes de trabalho, e espelham a “divisão sexual do trabalho e as relações sociais de sexo ou de gênero vigentes em dada sociedade, em uma determinada época” (VILLAS BÔAS; LOMBARDI; SOUZA, 2012, p. 202). As famílias, por exemplo, tradicionalmente preparam os meninos e as meninas com diferentes interesses e atividades desde a infância, para cumprir determinados papéis sociais quanto à classe e sexo.

O reflexo dessas representações pode ser percebido a partir da pesquisa de Villas Bôas, Lombardi e Sousa (2012) com estudantes brasileiros de pedagogia e licenciaturas, que demonstrou, entre outros aspectos, que de maneira geral, os homens estão mais presentes nos cursos de licenciaturas, enquanto as mulheres optam mais pela pedagogia. As autoras concluíram que a escolha das alunas pela Pedagogia orienta-se mais pelo desejo de atuação na Educação Infantil e Ensino Fundamental, enquanto os alunos, apesar de não descartarem a possibilidade de trabalho com a docência em disciplinas especializadas no Ensino Médio e Fundamental, consideram que a formação escolhida (licenciatura) lhes proporciona, também, outras possibilidades de atuação profissional. Quanto às representações da docência, para os alunos prevalecem preparação e qualificação profissional, ou seja, o profissionalismo; enquanto para as alunas, o profissionalismo e a qualificação parecem ser tão importantes como o afeto e a vocação. Isso evidencia, novamente, a relação da representação da docência com a figura feminina, como afirmam Lopes, Macedo e Tura (2012, p. 129).

Nesse discurso, vão sendo condensados significantes como amizade, amor, cuidado, dedicação e responsabilidade, constituindo a docência como esse fazer feminino e moral, que sequer necessita da referência obrigatória ao conhecimento ou ao saber na sua significação, mas que engendra uma disposição de compromisso com a atividade de ensinar. Tal compromisso aproxima-se da ideia de missão a ser cumprida pelo docente.

Alves-Mazzotti (2007) estudou as representações sociais da identidade docente de professores da rede pública de Ensino Fundamental no Rio de Janeiro, sendo 123 professores de 1ª a 4ª série e 125 professores de 5ª a 8ª série, adotando como opção metodológica a abordagem estrutural das Representações Sociais. Os resultados revelaram diferenças significativas entre os dois grupos, principalmente no tocante ao seu núcleo central. Enquanto o primeiro grupo apresentou o sentido de dedicação, indicando uma “representação tradicional, arraigada à história e à cultura docente, com seus valores, modelos e crenças” (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 584), o segundo grupo apresentou os sentidos de dificuldade e luta, e a maioria das justificativas está associada ao

[...] descaso e à incompetência dos governos, às condições de trabalho, às exigências das Secretarias, à falta de compromisso dos alunos com a aprendizagem, à desvalorização da profissão, aos baixos salários que levam o professor a trabalhar em várias escolas e às frustrações e desafios que o professor tem que enfrentar em seu cotidiano. (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 589).

Para o primeiro grupo, a análise das justificativas evidenciou que a dedicação, presente no núcleo central da representação, está associada à vocação, missão e doação. Na zona periférica da representação desse grupo estão as expressões “amor”, “ter paciência”, “muita responsabilidade”, “aprendizagem”, “carinho”, “alegria” e “esperança”, as quais, segundo a autora, remetem a uma “realidade idealizada, com uma ênfase no socialmente desejável que se coaduna com o sentido de dedicação”. (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 584). A coerência entre o núcleo central dessa representação e sua zona de periferia demonstra a força e a estabilidade que a mesma possui acerca da docência. Em uma análise mais detalhada, Alves-Mazzotti (2007, p. 586-587) entende presença da expressão “dedicação” no núcleo central da representação desse grupo como uma

[...] tendência à blindagem de uma identidade positiva através de mecanismos de defesa, como a negação dos efeitos dos aspectos negativos da profissão sobre a identidade profissional; ou a racionalização, por meio de frases feitas e lugares comuns inseridos em um discurso racional. A este sentido idealizado da profissão, fundado em valores, modelos, símbolos e estereótipos tradicionais, a realidade da prática atual vem opondo outro, que prenuncia uma transformação da representação de ser professor representada pela tendência à centralidade do termo cansativo.

Já para o segundo grupo, a análise das justificativas demonstrou que na zona de periferia das representações estão as expressões “amor” e “desgastante”. Na análise da autora, a expressão “amor” apresenta-se com sentido vago, socialmente desejável, mas a expressão “desgastante” é coerente com as “dificuldades do cotidiano e a luta constante para supera-las”. (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 589). Ao comparar os dois grupos, a autora conclui que os professores de 5ª a 8ª séries representam o ser professor de uma maneira menos idealizada, tendo em vista que “a construção de sentidos do trabalho docente se ancora mais na vivência cotidiana das dificuldades e da luta para exercer o magistério com profissionalismo do que nos valores agregados à vocação”. (ALVES-MAZZOTTI, 2007, p. 589).

Em seu estudo de doutoramento, Pryjma (2016) investigou quais são as representações sociais do “ser professor”, e a forma como os professores pedagogos se veem e como acreditam que sua profissão é percebida pelos outros. Participaram da pesquisa 197 pedagogas, alunas de um curso de especialização *Latu Sensu* em 11 municípios do estado do Paraná. A partir da análise estrutural das representações sociais, evidenciou-se que a representação do “ser professor” tem como possível núcleo central os elementos “amor”, “doação e dedicação”. Em

oposição, a representação do “ser professor para o outro” – como a sociedade percebe o trabalho do professor – apresentou como centrais os elementos “loucura” e “ganha-bem”. A ausência das dimensões específicas do trabalho docente no núcleo central evidencia que a afetividade assume o principal papel para a constituição do “ser professor” para os sujeitos entrevistados.

Santos (2010) analisou as representações sociais do ser professor entre 20 professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Jaboatão dos Guararapes – PE e suas implicações para o exercício da profissão. Para as professoras entrevistadas, o significado de ser professor é representado principalmente pela vocação, gostar de crianças e de desenvolver uma relação maternal com os alunos, o que sugere uma representação tradicional da docência, que tem raízes no seu processo histórico, social e cultural, e que é afirmada pela presença de outros elementos como dedicação, compromisso, amor e doação.

Além do sentido da vocação, as professoras também representam o ser professor como “quem ensina, transmite ou media o conhecimento associado à sua contribuição na construção do futuro dos alunos; e de alguém que, estabelecendo laços afetivos com o grupo, colabora para o desenvolvimento da sociedade por meio de sua função”. (SANTOS, 2010, p. 79). Elementos como a formação, a força de vontade, a atitude de pesquisa, a questão salarial e as condições de trabalho não foram mencionados como indispensáveis ao trabalho docente, mas apenas quando associados às dificuldades da profissão. Todos esses resultados apontam para um caráter multidimensional das representações do ser professor.

Em uma pesquisa com alunos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual da Bahia, Farias e Magalhães (2012) evidenciaram cinco diferentes categorias de representações sociais do professor: 1 – o professor pesquisador: aquele que busca conhecimento, pesquisa e mediação; 2 – o professor que luta: aquele que resgata sua práxis para poder ser mais valorizado profissionalmente; 3 – o professor afetivo: aquele que ensina por prazer e trabalha relações na sala de aula na medida em que se dedica à profissão docente; 4 – o professor estressado: aquele que já está cansado, esperando o tempo para se aposentar, bem como aquele que não tem identidade com a profissão; e 5 – o professor escutante: aquele que sabe que sabe que cada aluno é singular, valoriza a atenção e escuta o prazer e o desprazer do aluno. As autoras concluem que tais representações são influenciadas pelos seus próprios professores, a partir do “estilo que cada um traz

consigo, que, no processo de ensinar e aprender, afeta o aluno”. (FARIAS e MAGALHÃES, 2012, p. 269). A partir dessa influência, os alunos construirão um estilo próprio de docência, aceitando ou refutando a postura de seus professores no que diz respeito ao estilo, à forma peculiar de falar, de se portar e de comunicar, bem como a forma de relacionamento com o conhecimento e com o outro.

Dotta (2006), em seu estudo sobre as representações sociais do ser professor de um grupo de professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual da cidade de Palotina – PR, concluiu que estas estão organizadas em três categorias: 1 – ser professor é ensinar e aprender; 2 – ser professor é participar da construção da história do aluno enquanto pessoa e profissional; e 3 – ser professor é gostar do que faz, ter prazer e satisfação, sem desconsiderar as dificuldades.

A primeira representação – ensinar e aprender – está relacionada a discursos positivos como: ver o aluno aprender, o relacionamento com o aluno, e o aprendizado do próprio professor; mas também a discursos que relatam insatisfação, como: baixos salários, condições de trabalho inadequadas e indisciplina dos alunos. Já a segunda representação, que traz a participação no processo de aprendizado pessoal e profissional do aluno, apresenta discurso positivo ao mencionar a satisfação de ver o aluno modificado, e discursos negativos que relatam a falta de reconhecimento, falta de valorização social, sentimento de frustração, e a sensação de “perda daquela imagem do professor que antigamente era respeitado por todos, que ocupava um lugar de prestígio na sociedade”. (DOTTA, 2006, p. 64).

A terceira representação – gostar do que faz, ter prazer e satisfação – retoma a ideia da docência enquanto vocação, mencionada anteriormente em outros estudos. Dotta (2006, p. 85) conclui que o núcleo das representações sociais do ser professor está

[...] no ato da transmissão de conteúdos, quer curriculares, quer morais e que existem elementos flexíveis nessas representações que se deixam transparecer quando os professores demonstram desconforto ao falar em transmissão de conteúdo, quando buscam, em outras palavras, uma forma de se afastar da ideia do professor que transmite conhecimento, quando falam da relação que estabelecem com os alunos em busca da aprendizagem efetiva.

Lustosa (2008) estudou as representações sociais do professor partilhadas por licenciandos a partir de imagens (fotografias) desse profissional. A investigação foi realizada na Universidade Federal de Piauí – Teresina, com 165 licenciandos,

sendo 15 de cada curso. Os resultados demonstraram que a grande maioria dos licenciandos partilham representações sociais hegemônicas e de conteúdo negativo, ao apontarem o professor como uma categoria social desvalorizada. Concluiu-se que tais representações tendem a “baixar a autoestima desses estudantes e, conseqüentemente, a diminuir suas motivações pelos estudos”. (LUSTOSA, 2008, p. 165). Por outro lado, alguns licenciandos reconhecem uma hierarquização existente na profissão docente, e tendem a projetar-se em professores mais valorizados socialmente, ocupando posições de destaque. A existência desse segmento de alunos que possui representações sociais positivas do trabalho dos professores acaba por elevar a autoestima e a dedicação aos estudos por parte dos mesmos.

O estudo evidenciou também que essa dimensão positiva das representações dos licenciandos tem relação com a possibilidade dos mesmos se imaginarem, no futuro, trabalhando entre os professores mais valorizados socialmente, os quais “passam uma imagem de profissional mais qualificado, mais dinâmico em sala de aula, mais bem remunerado, mais arrumado e atuando na rede particular, nos níveis superior e/ou médio”. (LUSTOSA, 2008, p. 165). Para fazer parte desse modelo de professor legitimado pela sociedade, de acordo com os licenciandos, é necessário esforço e empenho. Já a dimensão negativa das representações refere-se a alguns desses estudantes não se projetarem trabalhando entre os professores mais valorizados, o que pode ter como conseqüências a diminuição do interesse do licenciando por sua formação, e a entrada de um professor de baixa qualidade no mercado de trabalho.

Tolentino (2010) investigou o campo de formação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa e de que maneira as rotinas e práticas vivenciadas na graduação se apresentam na representação de 138 licenciandos do curso. Como resultados, a autora encontrou indicativos de que os acadêmicos possuem convicção quanto à sua formação na licenciatura nos anos iniciais do curso, mas que nos anos finais surgem conflitos de identidade. Tais conflitos refletem as posições hierarquizadas do conhecimento biológico e do conhecimento educacional, uma vez que há uma “cultura direcionada às áreas específicas e que dificulta a construção de estruturas da profissão docente”. (TOLENTINO, 2010, p. 96).

A partir da análise estrutural das representações, a autora evidenciou uma representação homogênea do biólogo, com centralidade no termo “pesquisador”,

que organiza todos os outros elementos da representação ao seu redor. Já para a representação do professor, as análises revelaram uma “construção histórica bastante arraigada na trajetória escolar e contexto social, muito resistente à formação recebida na formação da licenciatura”. (TOLENTINO, 2010, p. 96). Essa representação também revelou elementos de afetividade, a partir de uma visão “romântica e abstrata de um educador centrado nas relações interpessoais”, os quais são considerados importantes para o exercício da docência, mas insuficientes enquanto qualificantes da profissão.

Sales e Lopes (2013) investigaram o modo com o qual se constitui a docência como profissão, a partir da análise da trajetória escolar de licenciandos e do estudo das representações sociais dos mesmos sobre a profissão docente. Foram investigados estudantes que ingressaram no primeiro período de 2003 nos onze cursos de Licenciatura Plena oferecidos pela UFPI: Biologia, Educação Artística (Música, Artes Plásticas e Desenho), Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras (Português, Inglês e Francês), Matemática, Pedagogia e Química. Os resultados apontaram a existência, entre os licenciandos, de representações sociais com conteúdos negativos sobre a profissão docente, especialmente a questão da desvalorização social. Essas representações podem mobilizar, em muitos desses estudantes, atitudes pessimistas em relação à profissão escolhida, vindo a afetar, sobremaneira, sua autoestima e, conseqüentemente, a qualidade da sua formação. A escolha da docência, portanto, não está relacionada às expectativas de salário ou condições de trabalho, mas nas “dimensões da produção e veiculação de conhecimento e da influência formativa sobre outros sujeitos, apresentadas como inerentes à profissão docente, tornando-a uma atividade especialmente sedutora”. (SALES e LOPES, 2013, p. 6).

Em sua pesquisa sobre o discurso do mal-estar docente produzido no *Facebook* e como esse vem incidindo nos modos de ser e exercer a docência nos dias atuais, Caetano (2017) considera a referida rede social como um grande e produtivo material de análise, um “campo cheio de problematizações, onde o discurso do mal-estar é materializado pelos professores que utilizam esse espaço para publicar e compartilhar suas mazelas cotidianas”. Esse discurso se constitui de “queixas e lamúrias expressas em forma de postagens, de curtidas, de comentários, de desabafos, e também de muita ironia e sarcasmo” (CAETANO, 2017, p. 120). Ao

analisar as informações coletadas, a autora tornou evidentes cinco diferentes categorias de discursos.

O primeiro grupo apresentou o discurso do professor enquanto salvador da humanidade, entendendo a profissão do professor como uma vocação, uma missão que deve ser cumprida com muito amor, muita renúncia e muito sacrifício. O segundo grupo apresentou, em seu discurso, o mal-estar docente propriamente dito, evidenciado na relação com os colegas, pais e alunos, também pela desvalorização social. No terceiro grupo, os discursos associam algumas doenças a marcas da docência, doenças que afetam o corpo e a alma dos professores, “incidindo em seus modos de pensar e exercer a docência, constituindo, assim, identidades docentes doentes” (CAETANO, 2017, p. 121). O quarto grupo apresentou relatos de professores publicados na rede social em forma de desabaços e confissões, seguindo uma lógica de exposição que diminui as fronteiras entre o público e o privado. Por fim, o quinto grupo apresentou discursos de contraconduta ao que está dado como natural ao ofício docente, sobretudo por intermédio da ironia e do sarcasmo (em *memes* e comentários), a partir de professores que se posicionam de maneira contrária e reivindicam outras formas de condução do trabalho docente.

A partir da multiplicidade de representações encontradas nos diversos estudos apresentados, é possível elencar, de maneira sintética, as seguintes representações do ser professor:

- a) o professor é aquele que ensina o que sabe;
- b) o professor é aquele que ajuda ou faz aprender;
- c) ser professor é uma vocação, e para exercer essa profissão é necessário amar o que faz e doar-se para isso (representação mais presente entre as professoras);
- d) ser professor é uma profissão, é preciso se capacitar para exercê-la (representação mais presente entre os homens);
- e) ser professor é lutar contra as dificuldades e o mal-estar encontrado no exercício da profissão;
- f) ser professor tem uma função social, de colaborar com a formação profissional e pessoal dos alunos, interferindo diretamente em seus futuros;
- g) ser professor é algo desvalorizado pela sociedade nos dias atuais; e
- h) a escolha por ser professor nas licenciaturas parece mais influenciada pela área do conhecimento do que pela docência.

A pluralidade de sentidos atribuídos à representação social do ser professor demonstra que ela é multifacetada e complexa, e por algumas vezes existe certo antagonismo em sentidos a ela atribuídos. Isso não representa, contudo, incoerências, pois as representações são construídas a partir de diferentes tipos de racionalidades e modos de pensamento, capazes até mesmo de existirem em um mesmo contexto, grupo social ou indivíduo, em um fenômeno que Moscovici (2012) denominou *polifasia cognitiva*. Para Jovchelovitch (2004, p. 24), as pessoas utilizam um ou outro saber, “dependendo das circunstâncias particulares em que se encontravam e dos interesses particulares que sustentavam em um dado espaço e tempo”. Considera-se, portanto, que todos os sentidos atribuídos à representação social do ser professor, apresentados até o momento, fornecerão importantes contribuições às análises realizadas neste trabalho.

2.1.2 O Saber ensinar e as representações do bom professor

É impossível pensarmos na figura do professor sem associá-la ao ensino de determinado assunto ou conhecimento. As representações do ser professor, apresentadas anteriormente, evidenciam que *ensinar o que sabe* ou *ajudar o aluno a aprender* são imagens recorrentes a respeito dessa profissão. No entanto, faz-se necessária uma breve discussão a respeito disso, a partir de alguns questionamentos: O que é saber ensinar? O que é ser um bom professor? Quais as atribuições necessárias para o exercício dessa profissão?

As discussões a respeito dos saberes docentes, das atribuições ou das competências dos professores, na busca pela definição do perfil de um bom professor, ganharam espaço a partir da segunda metade do século XX, e consolidaram a trilogia: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidade) e saber-ser (atitudes) (NÓVOA, 2009). A competência, enquanto conceito, teve significado técnico-praticista na década de 1970, mas sofreu um processo de implosão a partir das teorias crítico-reprodutivistas da educação ainda no final dessa mesma década. Nos anos 1980, o conceito esteve mais voltado ao sentido da “habilidade para compreender sociologicamente a educação, o ensino e a aprendizagem e para mediar as relações entre escola e comunidade” e, nos anos 1990, adquiriu um perfil mais economicista, a partir das ideias do custo-benefício e da escola a serviço dos clientes, a dita “qualidade total” (GUIMARÃES, 2004, p. 89).

Também a partir dos anos 1990, o conceito das competências foi ganhando espaço, assumindo importante papel na reflexão teórica e nas reformas educativas. Nesse movimento de ressignificação, a competência passou a ser entendida como

[...] a capacidade de o professor mobilizar e articular conhecimentos e meios, no contexto de certa imprevisibilidade que marca a atuação pedagógica, para que o aluno aprenda de maneira significativa. Esse entendimento destaca a construção, pelo professor, de saberes que não prescindem da formação teórica, mas não são deduzidos diretamente dela. O professor constrói conhecimentos para conduzir adequadamente a aprendizagem do aluno (GUIMARÃES, 2004, p. 89).

Contudo, para Nóvoa (2009, p. 29), o conceito “nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de cariz técnico e instrumental”. Tais amarras acabam por fundamentar competências profissionais *a priori*, que parecem propiciar

[...] o reducionismo da formação a aspectos prescritivos; o pragmatismo da formação; a possibilidade de culpar o professor; a individualização do sucesso e do insucesso tanto do professor quanto da aprendizagem do aluno; a tendência de abandono do professor à própria sorte, nas mãos do Estado, do que a efetiva melhoria de sua formação, atuação e profissionalização (GUIMARÃES, 2004, p. 89).

Em busca da superação da racionalidade técnica que influenciou a formação e o trabalho dos professores, surgiram novas tendências investigativas que direcionaram os olhares para o “professor reflexivo”, profissional que reflete “sobre” e “na” prática, compreendido como um “intelectual em processo contínuo de formação” (PIMENTA, 1999, p. 29). Considerando os professores como atores na prática social, tais investigações sugeriram pensar na formação, nas condições de trabalho, no salário, na jornada, na gestão e no currículo como elementos indissociáveis na construção dos saberes específicos da docência. A formação de professores reflexivos compreende, portanto, um projeto humano emancipatório (PIMENTA, 1999).

Em seu trabalho de pesquisa sobre formação inicial e contínua com alunos de licenciaturas, Pimenta (1999) destaca a presença do discurso *didática é saber ensinar*. Para grande parte dos alunos, muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensiná-la. Isso representa, contudo, uma contradição, pois, por um lado, os alunos depositam na didática a esperança de que ela lhes forneça técnicas que possam ser aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo. Por outro, os alunos reconhecem que “para saber ensinar não bastam a experiência e os

conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 1999, p. 24).

O saber docente não se resume a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos, é um saber “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36). Contudo, apesar de ocupar uma posição estratégica (porém, socialmente desvalorizada) entre os grupos que atuam no campo dos saberes, os professores, por muitas vezes, assumem este papel de *transmissores*, de *portadores* ou de *objetos* de saber, mas não de produtores de saberes, assumindo um papel de protagonismo na definição e na escolha dos saberes a serem ensinados. Nesse contexto, sua função configura-se como meramente técnica, uma vez que eles acabam por trabalhar na transmissão de produtos já determinados pela tradição cultural e pelos grupos produtores de saberes, através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos (TARDIF, 2010).

Antes de tudo, a educação é um processo de humanização, pois a ela cabe a responsabilidade de “tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante” (PIMENTA, 1999, p. 23). Apesar de estar presente em todos os setores da sociedade enquanto prática social, a educação acontece de forma sistemática e intencional, principalmente nas escolas. Estas, por meio dos professores, têm a missão de propiciar, aos alunos, a transposição da informação – adquirida sobretudo pela exposição aos meios de comunicação – ao conhecimento, a partir um processo de mediação capaz de preparar as crianças e os jovens para “se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem” (PIMENTA, 1999, p. 23).

Dada a importância do trabalho dos professores para as transformações necessárias nas escolas e na sociedade, faz-se fundamental que “nossos sistemas educativos sejam capazes de atrair os melhores candidatos para se tornarem docentes” (MARCELO, 2009, p. 110). Isso a partir da formulação de políticas que garantam a esses profissionais uma formação inicial adequada, que tenha condições de fornecer as competências que irão precisar durante sua trajetória profissional. Espera-se, portanto, dos cursos de formação de professores, em especial das licenciaturas, que desenvolvam nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os ajude a construir permanentemente seus “saberes-fazer docentes

a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1999, p. 18), sobretudo a partir do processo de reflexão sobre a própria atividade.

No âmbito das profissões, de maneira geral, é impossível falar sobre o saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. Assim, o saber é sempre “o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2010, p. 11). No caso dos professores, o saber está relacionado com seus aspectos pessoais, identidade, experiência de vida e história profissional, além das suas relações com os alunos em sala de aula e com outros indivíduos no ambiente escolar. Existe, portanto, um caráter social nesses saberes.

Tardif (2010) alerta para que exista cuidado em não reduzir o saber dos professores apenas a processos mentais⁷, baseados quase que exclusivamente na atividade cognitiva dos indivíduos, como representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas, entre outros. Tal redução seria, sobretudo, uma forma de subjetivismo, pois tende a reduzir o conhecimento e a realidade ao pensamento individual. É preciso considerar, também, que o saber dos professores é social, uma vez que: 1 – É partilhado por professores que trabalham em uma estrutura coletiva; 2 – Depende de um sistema de instituições que garante sua legitimidade e que orienta sua definição e utilização, como universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instâncias de atestação e comprovação das competências, Ministério da Educação, etc., ou seja, vários saberes estão em questão; 3 – Seus próprios objetos são sociais: é um saber manifestado na relação com o outro, na relação do professor com uma turma de alunos; 4 – Os saberes a serem ensinados e a forma de ensinar dos professores evoluem com o tempo e as mudanças sociais, dependendo intimamente da história de uma sociedade; 5 – É adquirido no contexto de uma socialização profissional, ao longo da carreira, pois o professor vai aprendendo progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho (TARDIF, 2010).

Por outro lado, faz-se importante evitar, também, o sociologismo, que tende a desconsiderar a participação dos indivíduos como atores na construção do saber, tratando-o como “uma produção social em si mesmo e por si mesmo” (TARDIF, 2010, p. 14). O saber dos professores depende, ao mesmo tempo, das reais

⁷ Fenômeno que o autor chama de *mentalismo*.

condições nas quais o trabalho deles se realiza e da sua personalidade e experiência profissional. É, portanto, um saber situado entre “o que eu sou” e “o que eu faço”, um saber “ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2010, p. 15).

De acordo com a dita *sabedoria popular*, para ensinar basta *saber* a matéria (VAILLANT; MARCELO, 2012), visão que faz do conhecimento do conteúdo um sinal de identidade e de reconhecimento social do professor. De fato, o conhecimento profundo do conteúdo que se ensina é importante: uma vez que o professor não conhece corretamente a disciplina que está ensinando, pode apresentar o conteúdo aos alunos de maneira errônea. Além disso, conhecer o conteúdo que se ensina também influi no *que* e no *como* ensinar. Vaillant e Marcelo (2012) mencionam dois componentes fundamentais para o conhecimento do conteúdo: o conhecimento substantivo, que pode ser entendido como a “informação, as ideias e os tópicos a conhecer, ou seja, o corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições, convenções e procedimentos” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 72). Também o conhecimento sintático, que complementa o anterior, e que diz respeito ao “domínio que tem o docente dos paradigmas de pesquisa em cada disciplina, do conhecimento em relação às questões como a validade, tendências, perspectivas e pesquisa no campo de sua especialidade” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 72).

O saber dos professores é “plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2010, p. 18). Para além do conhecimento do conteúdo que se ensina, existem outros importantes conhecimentos docentes que dizem respeito aos estudantes, a como se ensina, e ao contexto em que se ensina. Vaillant e Marcelo (2012) consideram, também, a importância do conhecimento psicopedagógico, do conhecimento didático e do conhecimento sobre onde e a quem se ensina.

O conhecimento psicopedagógico está relacionado com os princípios gerais do ensino, com o aprendizado e com os alunos. Esse conhecimento inclui “as técnicas didáticas, estruturas de classes, planejamento de ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planejamento curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos

legais da educação, etc.” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 72). O conhecimento didático, por sua vez, é um dos principais saberes do docente, pois representa a “combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático relativo a como ensiná-la” (MARCELO, 2009, p. 119). Esse conhecimento trata da forma de organizar os conteúdos, da resolução dos problemas que surgem, bem como da adaptação aos alunos com a diversidade de interesses e habilidades.

O conhecimento sobre e a quem se ensina trata da adaptação que os professores terão que fazer sobre o conhecimento geral da matéria para atender às condições particulares da escola. É um conhecimento relacionado ao “conhecimento da escola, de sua cultura, dos docentes e das normas de funcionamento” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 74). Além disso, os professores também devem ter o conhecimento sobre os alunos, o qual será adquirido em contato com eles, sendo as práticas reais de ensino as melhores oportunidades para promovê-lo.

Para Tardif (2010), os saberes docentes são: a) Saberes da formação profissional – aqueles transmitidos pelas instituições que formam professores, e envolvem as ciências da educação e os saberes pedagógicos; b) Saberes disciplinares – que correspondem aos “diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos” (TARDIF, 2010, p. 38); c) Saberes curriculares – representados pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos definidos e utilizados pelas instituições escolares como modelos da cultura erudita; e d) Saberes experienciais – baseados no cotidiano do trabalho docente, no conhecimento do seu meio.

Nóvoa (2009), ao tratar do bom professor, evita abordar o tema a partir da enumeração de competências, e esboça alguns apontamentos simples que sugerem disposições sobre como se caracteriza o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Ao sugerir o conceito da disposição, pretende romper com o debate sobre as competências que, em sua visão, parece saturado. Com isso, pretende “olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 29). As cinco disposições essenciais à definição dos professores, nos dias de hoje, são:

1 – O conhecimento: conhecer aquilo que se ensina é essencial ao professor. Seu trabalho será conduzir os alunos à aprendizagem por meio da construção de boas práticas docentes;

2 – A cultura profissional: a profissão se aprende na escola e no diálogo com outros professores; o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o avanço da profissão. Ser professor é “compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (NÓVOA, 2009, p. 30);

3 – O tato pedagógico: no trabalho docente, as dimensões profissionais se cruzam com as pessoais. É preciso, portanto, capacidade de se relacionar e comunicar-se para que o ato de educar aconteça, uma vez que o conhecimento não está ao alcance de todos;

4 – Trabalho em equipe: necessário aos novos modelos de profissionalidade docente, implicando em um esforço de intervenção conjunta (coletiva e colaborativa) nos projetos educativos da escola;

5 – O compromisso social: que converge em princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural. A realidade da escola, atualmente, obriga-nos a ir além da escola, obriga-nos a estabelecer comunicação com o público, intervir no espaço público da educação.

Em um trabalho detalhado de revisão de literatura sobre a efetividade do desempenho docente, Hunt (2008, *apud* VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 18) enumera as características recorrentes nos docentes que obtêm bons resultados de aprendizagem por parte de seus estudantes: 1 – Conhecem as matérias que ensinam e sabem como ensiná-las; 2 – Gerenciam e monitoram a aprendizagem estudantil; 3 – Comprometem-se com seus estudantes e aprendizagens; 4 – Refletem sobre suas práticas; 5 – Aprendem com sua experiência e a de seus colegas; e 6 – Integram comunidades de aprendizagem. Além disso, os estudos examinados apontam a associação do bom professor com a ideia do “docente eficaz”, capaz de conseguir que os alunos tenham uma aprendizagem adequada, bem como de conseguir “mais ou melhores resultados com meios limitados” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 18).

Freitas (2013) analisou as representações sociais de professores de uma Instituição de Ensino Superior privada da cidade de Ponta Grossa – PR, sobre os saberes docentes referentes ao trabalho docente colocados em prática. Dentre os

diferentes tipos de saberes docentes citados pelos professores, o conhecimento do conteúdo foi o mais mencionado, seguido pelo conhecimento pedagógico, curricular e experiencial. As imagens e atitudes com relação à prática docente dos sujeitos apontam para um modelo tradicional de ensino, que enfatiza o conteúdo da disciplina a ser ensinada, em detrimento de outros conhecimentos, além da imagem maternal, vocacional e feminista que caracteriza a profissão docente como segundo plano.

Oechsler (2011) analisou as representações de bom professor difundidas perante o público leitor da Revista Nova Escola⁸, a partir de reportagens que continham na capa, título ou subtítulo a palavra *professor*, adotando como premissa que a própria revista prima pela divulgação dos exemplos de professores bem sucedidos em seu desempenho profissional, a partir das categorias *ser*, *saber* e *fazer docente*. As representações encontradas a partir do *ser docente* apontam para aspectos relacionados a valores afetivos e morais dos professores. Já na categoria *saber*, as representações referem-se à preocupação com a formação e atualização constante, especialmente impulsionada por correntes construtivistas. Por fim, as representações do *fazer docente* revelaram aspectos relativos à ação, a um professor prático, que age. A autora conclui, ainda, que as reportagens iniciais das revistas trazem a representação de um professor herói; e ao final, as representações convergem para a profissionalização docente, evidenciando uma estratégia de conformação que faz com que os professores reproduzam a manutenção da ordem social imposta. Além disso, o estudo permite compreender a ação da revista, enquanto produto da mídia, na construção e circulação de saberes consensuais que influenciam a representação social de bom professor.

Os resultados apontados por Freitas (2013) e Oeschler (2011) permitem a comparação das representações a partir de dois grupos distintos: o dos professores, e o dos órgãos governamentais. Para o primeiro, as representações dos saberes docentes estão baseadas nos conhecimentos de conteúdo, pedagógicos, curriculares e experienciais. Para o último, o bom professor está relacionado a valores afetivos e morais, a figura do herói, do professor prático, mas que também se preocupa com sua constante atualização e formação. Contudo, embora apontem

⁸ Nova Escola é um periódico já popularizado entre os professores, especialmente os da Educação Básica, com distribuição gratuita às escolas públicas brasileiras por meio de subvenção federal do Ministério da Educação, também disponível nas bancas a custo baixo e acessível a qualquer público leitor (OECHSLER, 2011).

para elementos diferentes, ambos os grupos compartilham de uma representação social tradicional sobre o bom professor.

2.1.3 O saber da experiência

A experiência é outra faceta importante do saber docente. É fundamental que o professor desenvolva saberes que são baseados no seu cotidiano de trabalho, no conhecimento de seu meio, que surgem a partir da experiência e que serão por ela validados. Ainda que o professor possua o conhecimento da matéria que leciona e do programa, das ciências da educação e da pedagogia, também precisa desenvolver o saber prático, que é baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2010). Ter apenas os saberes sobre a educação e a pedagogia não é condição para que os saberes pedagógicos se desenvolvam, uma vez que é necessária a experiência prática para confrontá-los e reelaborá-los (PIMENTA, 1999).

Podemos definir, portanto, os saberes experienciais como um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2010, p. 48-49). Esses são saberes de caráter prático, que configuram a cultura docente em ação, e formam um “conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2010, p. 49).

Essa relação entre conhecimento e prática pode ser vista de diferentes ângulos, conforme aponta Marcelo (2009). Um primeiro ponto de vista é que o conhecimento pode ser direcionado para a prática; ou seja, conhecer mais proporciona uma prática docente mais eficaz. Também se pode considerar o conhecimento na prática, o qual é adquirido através da experiência, da deliberação e reflexão sobre o que é feito. Por fim considera-se, também, o conhecimento da prática, que diz respeito ao que é construído coletivamente dentro de comunidades locais, formadas por professores trabalhando em projetos de desenvolvimento da escola, de formação ou de pesquisa cooperativa. Segundo Marcelo (2009, p. 122), o conhecimento que melhor caracteriza a atividade docente é o conhecimento na prática, um conhecimento “específico do contexto, difícil de codificar já que se manifesta ligado à ação, além de moral e emocional, privado ou interpessoal,

comunicado de forma oral, prático, orientado a soluções, que se expressa em forma metafórica, narrativa, em histórias, e geralmente com baixo status e prestígio”.

Os saberes experienciais são um núcleo vital do saber docente. Não são saberes como os demais, mas formados a partir de todos os demais, “retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2010, p. 54). Nesse processo, os professores tendem a não considerarem todos os seus conhecimentos como igualmente relevantes à profissão, pelo contrário: os saberes são hierarquizados em função de sua utilidade de ensino. Em outras palavras, “quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter” (TARDIF, 2010, p. 21). Para os professores, a prática pode ser considerada um processo constante de aprendizagem, no qual “retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (TARDIF, 2010, p. 53). Portanto, ao ensinar, os professores reúnem uma grande variedade de saberes, adaptando-os e transformando-os para a efetivação de seu trabalho.

Tardif (2010) considera que a profissão docente se efetiva a partir de três objetos: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve se submeter; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Para o autor, esses três objetos estabelecem uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação, uma vez que não têm o mesmo valor para a prática da profissão: as relações com os alunos são tomadas como mais importantes, pois validam, em última instância, a competência e os saberes dos professores. Servem, portanto, como um teste que se refere à identidade profissional e aos saberes veiculados e transmitidos pelo docente.

É necessário mencionar, contudo, que quando os professores chegam às instituições de formação, já possuem “crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender” (MARCELO, 2009, p. 116), e também “representações do ensinar e do aprender produzidas nas relações com o conhecimento escolar que vivenciaram” (ROBERTI; PENIN, 2012, p. 165). Ajudam a construir seus saberes docentes, portanto, suas experiências pessoais, sua visão de mundo, o contato com o ensino formal, as crenças a respeito da matéria que se ensina e da forma de

ensiná-la, também as experiências e suas memórias como alunos de diferentes professores em toda a sua trajetória escolar. A respeito das relações dessa trajetória com a construção dos saberes docentes, Tardif (2010, p. 20) enfatiza:

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior.

Os futuros professores, a partir de suas experiências enquanto alunos, conseguem delinear, por exemplo: a) quais foram seus bons professores; b) quais eram bons em conteúdo, mas não sabiam ensinar; c) quais foram significativos em suas vidas, contribuindo para sua formação humana; d) o que é ser professor a partir da experiência social (mudanças históricas da profissão, falta de valorização social e financeira, dificuldades em turmas com crianças e jovens turbulentos, escolas precárias); e e) as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (PIMENTA, 1999).

Apesar de apresentarem um delineamento da profissão docente, os alunos não se identificam como professores, pois enxergam o ser professor e a escola ainda do ponto de vista do ser aluno (PIMENTA, 1999). Além disso, o saber herdado da experiência escolar tem grande força, uma vez que “persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (TARDIF, 2010, p. 20). O desafio, nesse sentido, seria propiciar aos cursos de formação de professores a oportunidade de contribuir com a própria construção da identidade de professor, possibilitando aos alunos a passagem de “seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA, 1999, p. 20).

Jodelet (2005) afirma que a experiência tem papel importante na construção das representações sociais. No vivido, segundo a autora, são tecidas as relações entre a experiência e as representações sociais. Por experiência vivida entende-se “o modo através do qual as pessoas sentem uma situação, em seu foro íntimo, e o modo como elas elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação e as relações e ações que elas desenvolveram naquela situação” (JODELET, 2005, p. 29). A experiência vivida,

portanto, tem a ver com “a elaboração de representações que favorecem ou entravam a mudança social” (JODELET, 2005, p. 52).

A importância do papel da experiência ficou evidente em alguns estudos sobre as RS de professores sobre o ser professor. No trabalho de Dotta (2006), já mencionado anteriormente, as representações do ser professor apontam para o conhecimento que se ensina e se aprende ao mesmo tempo. Esse conhecimento a que os professores se referem, no entanto, diz respeito, em maioria, ao “aprender fazendo, ao aprender no dia-a-dia, essencialmente no que se refere aos métodos de ensino, ao como e de que forma ensinar, transmitir conteúdo, possibilitar aprendizagens” (DOTTA, 2006, p. 57). Os conhecimentos adquiridos por meio de cursos e leituras, por exemplo, quase não estão presentes enquanto elementos constituintes do ser professor, o que torna evidente a importância dada aos conhecimentos da experiência sobre os demais para os professores entrevistados.

Em uma pesquisa sobre as representações de estudantes de licenciatura sobre o trabalho docente, André, Hobold e Passos (2012, p. 149) identificaram como uma das principais representações que “só se aprende a ser professor na prática”. Como possível explicação, os autores mencionam que

[...] os estudantes desse curso de licenciatura, oriundos, na maioria, das camadas populares e inseridos em um contexto industrial, que tem em sua essência a atividade prática, constituíram a representação de aprendizagem por e pela prática. Essa mesma representação é transportada para a constituição dos saberes docentes. Há uma exacerbação do pensamento de que se aprende a ser professor na prática. Ou seja, há uma desvalorização dos conhecimentos teóricos em detrimento dos práticos (ANDRÉ; HOBOLD; PASSOS, 2012, p. 151).

Esse valor prático do trabalho docente, apontado pelos alunos em questão, está muito mais para uma pragmatização dos conhecimentos, com relação ao que é útil e funcional na atividade do professor, do que para uma construção dos conhecimentos a partir das experiências proporcionadas pela imersão no campo de trabalho. Fica evidente, portanto, que um dos papéis dos cursos de formação de professores é contribuir com a socialização profissional e com a construção da identidade dos professores por meio dos saberes acadêmicos. A partir da formação, “os modelos de práticas docentes preexistentes são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados, seja por meio dos conhecimentos veiculados nos cursos de formação, seja por experiências, interações, vivências variadas às quais, nessas

situações, os estudantes ficam expostos” (ANDRÉ; HOBOLD; PASSOS, 2012, p. 153).

2.1.4 Dificuldades e desafios

Caracterizada pela sua importância social e complexidade, a atividade docente tem encontrado, ao longo dos anos, diversas dificuldades que impedem o pleno exercício da profissão e a melhoria nos processos educacionais. Um reflexo dessas dificuldades pode ser percebido no cada vez mais evidente desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura, e na desmotivação dos professores em exercício para buscarem aprimoramento profissional.

Como principais razões, estão: más condições de trabalho, baixos salários, jornada de trabalho excessiva, planos de carreira não condizentes com as necessidades atuais (ou até mesmo inexistentes), desprestígio social, e imagem depreciativa veiculada pela mídia (MENEZES; KLEBIS; GEBRAN, 2017). Além disso, a profissão encontra, ainda, outros desafios, como a efetivação do trabalho educacional com uma população escolar crescente, que apresenta “sérias defasagens em relação aos conhecimentos básicos necessários à sua emancipação social” (MENEZES; KLEBIS; GEBRAN, 2017, p. 87), atendendo à diversidade e pluralidade dos cidadãos, e estimulando a reflexão crítica e a tolerância.

A partir dos anos 1990, o Brasil viveu uma nova realidade no que se refere às reformas educacionais, marcada pelo imperativo da globalização. Ao contrário das reformas educacionais promovidas nos anos 1960, que consideravam a educação como mecanismo de redução de desigualdades sociais, as reformas da década de 1990 tiveram como foco a educação para a equidade social. Essa troca de paradigma gerou mudanças na organização e na gestão escolar pública, e as reformas educacionais dela provenientes provocaram, conseqüentemente, uma reestruturação do trabalho pedagógico (OLIVEIRA, 2004).

Segundo Garcia, Hypolito e Vieira (2005), os discursos educacionais das últimas décadas têm associado o fracasso do sistema escolar público e o insucesso dos alunos quase que exclusivamente ao trabalho dos professores. Esse discurso de insatisfação com a docência justifica, de certa forma, o teor das políticas de formação e de certificação profissional propostas no decorrer dos últimos anos, as quais têm se assentado nos conceitos de “produtividade, eficácia, excelência e

eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130). A educação, por sua vez, passa a ser vista como requisito indispensável para que os indivíduos consigam desempenhar funções a fim de garantir seus empregos, e os sistemas escolares passam a assumir a responsabilidade de formar esses indivíduos. Isso ao mesmo tempo em que deveriam “desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

Pautado em um modelo de educação competitiva, de bases capitalistas, o trabalho dos professores passou a apresentar características de homogeneização, diversificação e hibridização de suas identidades culturais, distanciando-se da autonomia, que é condição elementar para a participação na concepção e organização do seu trabalho (OLIVEIRA, 2004). Baseado em evidências de relatórios internacionais, Marcelo (2009, p. 112) esclarece que as políticas de reforma na educação colocadas em prática em diversos países “deterioraram as condições de trabalho dos docentes, causando desmoralização, abandono da profissão e absentismo, tendo, tudo isso, um impacto negativo na qualidade da educação que se oferece aos alunos”.

As mudanças trazidas pelas reformas têm resultado em “intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1127). Diante das inúmeras atribuições que a escola pública passou a assumir, o professor precisa dar conta de exigências referentes a funções que estão além de sua formação, como, por exemplo, assistente social, enfermeiro, psicólogo, segundo uma visão de gestão que apela ao comunitarismo e ao voluntariado. Frente a essa sobrecarga de atribuições, o professor sente-se desvalorizado, pois passa a constatar que o ensino em si nem sempre é o mais importante, o que contribui para consolidar um sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade profissional (OLIVEIRA, 2004).

Em sua pesquisa, Dotta (2006) relata que, no discurso dos professores, a satisfação com a profissão ocupa um espaço considerável, mas as dificuldades tendem a aparecer também, mesmo que de forma velada. A satisfação com a profissão manifesta-se no prazer em ser professores, em conviver com os alunos e observarem seu crescimento, e não nas condições concretas da realização do seu

ofício, como remuneração e estrutura adequada ao desenvolvimento do trabalho, por exemplo. As insatisfações, contudo, referem-se

[...] ao pouco reconhecimento social, ao alto número de exigências, às dificuldades relativas ao relacionamento com os alunos. A questão salarial e a de condições de trabalho não são apresentadas explicitamente; podem ser percebidas em alguns momentos quando surgem as palavras obstáculos, entraves, dificuldades, mas sempre de uma forma discreta, sem muito aprofundamento (DOTTA, 2006, p. 59).

Em meio a todos esses dilemas, o trabalho dos professores iniciantes é ainda mais difícil, pois, além de dar conta de todas essas atribuições, também precisam realizar de duas importantes tarefas: ensinar e aprender a ensinar (MARCELO, 2009). Nesse cenário, os primeiros anos de docência configuram-se como de sobrevivência, sendo necessário um esforço de descoberta, adaptação, aprendizagem e transição, adquiridos a partir das experiências práticas com o ensino. Contudo, muitos professores em início de carreira acabam desistindo em meio às dificuldades, devido à insatisfação com o “baixo salário, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio, e às poucas oportunidades para participação na tomada de decisões” (MARCELO, 2009, p. 128).

Oliveira (2004) considera que o trabalho docente segue a tendência dos demais trabalhos em geral, no sentido de sofrer uma precarização quanto às relações de emprego. O quadro de emprego no magistério público, segundo a autora, tem se tornado cada vez mais instável e precário, dada a elevação no número de contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a equiparar-se ao número de trabalhadores efetivos. Além disso, também há o “arrocho salarial, o desrespeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140). Como consequência, as questões salariais e relacionadas aos direitos trabalhistas são as mais frequentes nas lutas e manifestações dos professores.

Rosso e Carmargo (2011), ao estudarem as representações sociais do professor da Educação Básica das escolas estaduais paranaenses sobre as situações do trabalho docente geradoras de desgaste mental, encontraram, como elementos centrais da representação, as palavras *desinteresse*, *desrespeito* e *indisciplina*. Para os autores, a representação social da causa do sofrimento está na

“quebra do *script* que os alunos deveriam cumprir, mas não o fazem; do retorno que deveriam dar ao trabalho docente, mas não dão” (ROSSO; CAMARGO, 2011, p. 278). As justificativas apresentadas pelos professores para estas palavras apontam-nas como atributos, nesta ordem, “dos alunos, da família, da sociedade, do governo, dos colegas de profissão e da gestão escolar” (ROSSO; CAMARGO, 2011, p. 278).

A respeito do desinteresse, os autores mencionam que ele provoca um bloqueio do desenvolvimento das atividades pela impossibilidade do diálogo, o que gera um sentimento de impotência e de inadequação aos esforços realizados pelos professores. Os professores, portanto, esperam uma contrapartida – esforço e superação – por parte dos alunos, e isso evidencia uma representação do *educar como vencer e superar desafios*. O desrespeito, por sua vez, “é considerado mais nocivo do que o desinteresse, porque promove a desordem, o barulho, a falta de atenção e a indisciplina, prejudicando o trabalho do professor e o aprendizado dos demais alunos” (ROSSO; CAMARGO, 2011, p. 279). Sua causa é social, afeta tanto os professores quanto os alunos, e causa, particularmente nos docentes, o sentimento de desamparo e de desgaste, sendo apontado como fonte de tristeza (ROSSO; CAMARGO, 2011).

A indisciplina também foi apontada como elemento que gera desgaste e sofrimento no trabalho docente, uma vez que interfere em uma condição elementar das escolas: sem ordem e disciplina, não é possível trabalhar. Uma vez que a indisciplina toma conta da sala de aula, os professores experimentam a frustração e o inconformismo por preparar as aulas, e não conseguir desenvolvê-las conforme previsto. Além disso, a expressão *salas lotadas* também apareceu como elemento significativo nas representações do desgaste docente, pois agravam a questão do desinteresse, do desrespeito e da indisciplina. Como efeito, os docentes “despendem muita energia para motivar, disciplinar e controlar, ao invés de canalizá-la ao aprendizado da turma” (ROSSO; CAMARGO, 2011, p. 279).

As representações apontadas evidenciam, por um lado, o reflexo da interferência política nas reformas educacionais realizadas nos últimos anos, que resultaram na “intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, consequentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1127). Por outro, refletem os “elementos históricos, culturais e sociais que constituem a docência” (ROSSO; CAMARGO, 2011, p. 286).

2.2 QUEM É O MÚSICO?

A identidade do músico é constituída ao longo da sua história de vida, de suas experiências profissionais, nas práticas musicais *desinteressadas* do seu cotidiano, ou mesmo no seu percurso escolar e acadêmico, no qual conhece outros modos de ser e novos discursos que negociam e recriam sujeições. Além disso, a identidade do músico é construída socialmente através da linguagem, dos discursos que circulam sobre seus modos de ser, os quais não são meramente descritivos, mas atribuem sentidos ao ser músico. Esses sentidos, no entanto, estão sempre sujeitos a novas atribuições de significados, fazendo da identidade do músico uma construção híbrida, em constante movimento de segmentação, de naturalização e de essencialização dos modos de ser músico (ALVARES, 2012).

Os saberes encontrados na sociedade em geral indicam que o músico convive com a dualidade entre a atividade de lazer e a atividade profissional, o que remete, por um lado, a tarefas criativas e lúdicas; e por outro, a exigências que aliam o “caráter profissional, a rotina de trabalho e a responsabilidade com o público ao fenômeno da fama” (SOUZA; BORGES, 2010, p. 157). Os profissionais da arte, especificamente, possuem critérios diferentes das demais profissões, no que se refere ao profissionalismo, pois

[...] de um lado, o artista lida constantemente com a sensibilidade, a espontaneidade e a habilidade de criar que, em certo sentido, independem da técnica; de outro, são múltiplas as dimensões que estão presentes quando se julga o trabalho do artista, uma vez que conjuga em um mesmo contexto expressão artística, trabalho e exercício de uma profissão (SOUZA; BORGES, 2010, p. 166).

Enquanto profissão, a atividade dos músicos carrega consigo características históricas de informalidade e sazonalidade, uma vez que acabam tendo que desenvolver uma série de trabalhos na área da música, ou até mesmo em outras áreas profissionais. O trabalho diário dos músicos é dividido entre apresentações musicais, divulgação do trabalho, descanso, dedicação a projetos em desenvolvimento, ensaios, momentos dedicados ao estudo da música e atividades referentes a ministrar aulas (CHAVES, 2007). Diante dessa pluralidade de funções que o músico desempenha, a identidade profissional fica diluída.

Apesar disso, as representações sobre o músico são fortemente idealizadas a partir da crença no talento e no inatismo, o que reforça a noção de que a atividade musical não é trabalho, pois não exige esforço, uma vez que o músico é nato

(ALVARENGA; MAZZOTTI, 2013). A sociedade em geral, portanto, tem tratado frequentemente os artistas e músicos como “seres humanos especiais, dotados naturalmente de um atributo – definido genericamente como ‘dom’ ou ‘talento’ – que os diferencia da maioria das pessoas comuns” (SCHROEDER, 2004, p. 109).

Essa visão estereotipada não é exclusiva dos leigos, pois as ideias mitificadoras sobre o músico são reforçadas frequentemente pela crítica especializada, pelos músicos, também por muitos educadores musicais, a partir da adoção de procedimentos pedagógicos fundamentados em determinadas perspectivas de desenvolvimento musical (SCHROEDER, 2004). No discurso dos próprios músicos existe uma “concepção romântica do artista apoiada nas noções de talento, dom e inspiração como qualidades inerentes à pessoa, o que coloca a figura do artista em posição superior em relação às demais pessoas” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2013, p. 679).

Essa concepção romantizada do músico acaba por ofuscar o mérito do seu trabalho, expresso pela capacidade de aprender as técnicas necessárias ao domínio da execução de um instrumento musical ou da composição, o que requer estudo e dedicação para manipular as técnicas de produção sonora e musical, e atribui seus feitos às capacidades inatas daqueles que usam seu talento para produzir a música autêntica (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2013). Essas capacidades ou atributos, segundo a visão do campo musical, são denominadas por Schroeder (2004) como: genialidade, misticismo, intuição, talento ou musicalidade e audição absoluta.

A genialidade diz respeito a um movimento de insistência em se atribuir aos músicos uma superioridade em relação às pessoas comuns, principalmente pela mídia e críticos musicais. No entanto, é recorrente a falta de argumentos para explicar de maneira concreta essa suposta genialidade, sobrando frases de efeito, vazias de significado. O misticismo, por sua vez, vincula o artista, supostamente diferenciado, ao plano do divino, e até mesmo a poderes proféticos ou sacerdotais. A intuição, que nesse contexto é muito frequentemente associada à inspiração ou sensibilidade, pode ser entendida como uma capacidade de discernimento em relação à música que a maioria das pessoas não tem. É vista como uma condição *a priori*, sem a qual nenhum conhecimento técnico se faz suficiente, também como algo que vem de dentro, independente das influências externas que os músicos recebem (SCHROEDER, 2004).

A questão do talento (ou musicalidade) está relacionada à ideia de que todo bom músico possui um forte talento musical, o qual geralmente é detectado bem cedo, e considerado inato em alguns casos. Mesmo no campo da educação musical, o inatismo é considerado pela maioria dos pesquisadores, uma vez que se considera que as capacidades musicais já existem em estado latente em certos indivíduos, e que só precisam de impulsos – internos ou externos – para que sejam despertadas. Há, contudo, uma pequena parcela de educadores que pensam de maneira diferente, considerando que essas supostas habilidades inatas seriam provenientes de um processo anterior de educação informal (SCHROEDER, 2004). De maneira sintética, Schroeder (2004, p. 113) menciona que a concepção do músico que circula coletivamente no campo musical é a de

[...] uma pessoa especialmente dotada, capaz de produzir algo original a partir de sua própria intuição e que de algum modo está vinculado a entidades sagradas, que transcendem o poder e o controle humanos. A presença de um “talento” musical pode ser detectada, segundo as fontes analisadas, pela manifestação de uma musicalidade precocemente madura e por uma capacidade auditiva diferenciada (o ouvido absoluto). O ambiente musical extremamente propício a que tiveram acesso os músicos analisados funciona, de acordo com essa concepção, apenas como um disparador de potenciais inatos.

Ocorre que, apesar de todo o conhecimento de psicologia, sociologia e antropologia a que temos acesso, continuamos a mitificar os músicos, a tratá-los como seres especialmente dotados. Para Schroeder (2004, p. 15), essa concepção é equivocada e gera dois desdobramentos: “por um lado mascara toda relação de dominação cultural de um tipo de cultura sobre os outros, por outro não leva em conta as condições históricas que permitem efetivamente a existência de determinado tipo de músico”. No campo educacional, sobretudo, essa concepção é problemática, pois provoca uma classificação dos alunos em *musicais* ou *não musicais*, condicionando os professores a não se interessarem pelos alunos menos favorecidos. Estes últimos, por sua vez, passam a se sentir totalmente inaptos para a música, e acabam por desistir.

Por outro lado, é importante considerarmos, também, a visão dos próprios músicos a respeito de sua identidade. Em sua tese de doutoramento, Chaves (2007) aponta alguns aspectos importantes sobre os músicos a partir de suas próprias visões. Ao tratar da importância da profissão na sociedade, por exemplo, os músicos enfatizaram três funções: 1) Socializar, divertir e relaxar; 2) Função terapêutica, a partir da justificativa que *todas as pessoas precisam/necessitam de música*; e 3)

Proporcionar momentos de fantasia em torno de um ídolo. Esses aspectos reforçam a ideia de que a música tem como principal papel o de proporcionar diversão.

Sobre a organização política da classe dos músicos, Chaves (2007) menciona que existe certa dificuldade desses profissionais em se organizarem, seja por desconhecimento dos direitos e deveres, ou pela simples falta de interesse na organização, o que sugere certa predominância do amadorismo. Para a autora, “a própria natureza da profissão pode contribuir para isso, o que parece revelar a dificuldade de desvincular a função social de divertir, integrar, socializar do amadorismo profissional” (CHAVES, 2007, p. 83-84). O amadorismo, por sua vez, é considerado pelos músicos como uma das causas que atrapalha o profissionalismo, pois os músicos que não são exigentes com as condições de trabalho não costumam perceber o trabalho de forma profissional.

As diferenças nas condições de trabalho entre os músicos são existentes e perceptíveis, uma vez que o tratamento difere “de acordo com o reconhecimento, com a importância do músico para o público e até mesmo de acordo com a posição que ele ocupa, dentro do próprio grupo de trabalho – por exemplo, solista, regente, percussionista, vocalista, etc.” (CHAVES, 2007, p. 87). Apesar das insatisfações dos músicos com relação ao seu contexto social e laboral, há uma dificuldade em apontar quais deveriam ser as mudanças necessárias à procura de melhores condições para exercer a profissão.

Ao tratar das habilidades necessárias aos músicos, eles apontam, como condições essenciais, o profissionalismo, a dedicação e o investimento na profissão, além da necessidade de estudar para se tornar um bom profissional, mesmo que não faça um curso superior de música. No quesito da qualificação, nota-se a presença de uma hierarquização, pois para o músico erudito geralmente exige-se formação dos conservatórios ou universidades; e para os músicos populares essa formação não é tão necessária, podendo até mesmo a atuação ficar por conta do talento (CHAVES, 2007). Para Requião (2002), é o contexto determina os saberes necessários à aquisição da competência necessária ao músico, uma vez que está diretamente relacionada à linguagem musical a ser desenvolvida: o repertório. Assim, “para um músico que atue em uma orquestra sinfônica, é fundamental que tenha uma leitura musical fluente. Entretanto, para o chorão⁹, o conhecimento e boa

⁹ Músico que pratica o estilo musical denominado choro, ou simplesmente *chorinho*.

percepção dos clichês harmônicos idiomáticos do choro é pré-requisito, e uma leitura fluente não seria condição para uma execução competente” (REQUIÃO, 2002, p. 25)

Além da especificidade dos conhecimentos, é possível considerar também que há um estereótipo diferenciado entre o músico erudito e o músico popular. Segundo Chaves (2007, p. 81), o músico popular aparece como um “profissional maluco, usuário de droga, bebe muito, sedutor, irresponsável, ganha mal”, enquanto o erudito “é alvo de admiração, objeto de fantasia, inveja”. Percebe-se que a visão do músico erudito é de um perfil positivo, associado ao profissionalismo; enquanto a do músico popular é de um perfil negativo, associado ao amadorismo. Esse último perfil aponta para uma tendência informal do exercício da profissão de músico; ou seja, para ser músico, basta *tocar qualquer coisa* (CHAVES, 2007).

Considerando que cada estilo musical, erudito e popular, possui uma rede de representações que marcam e fazem emergir determinados modos de ser músico, pode-se atribuir às práticas discursivas o surgimento dessas fronteiras entre os referidos estilos. Nas instituições que ensinam música, por exemplo, há uma segmentação bastante evidente: algumas têm foco na música popular e outras na música erudita, não sendo normal a existência de espaços onde se estuda os estilos de forma combinada. No entanto, há a presença de indivíduos que frequentam ambos os ambientes, mas em momentos distintos, transitando entre os diversos estilos musicais (ALVARES, 2012).

Há, portanto, um jogo de forças que “lutam pela imposição de significados acerca dos modos de ser músico, ou dos modelos mais corretos de aprender determinados gêneros musicais” (ALVARES, 2012, p. 57), a partir de instâncias culturais que criam categorizações de estilos musicais, dos perfis profissionais, das definições estéticas. Apesar disso, as forças provenientes do currículo das universidades ou dos veículos midiáticos não são capazes de determinar completamente os modos de ser do músico. Isso porque,

[...] de um lado, temos instituições como a academia com seus discursos e regulamentos curriculares elegendo a música europeia como mais legítima que as outras, e como efeito tratam com marginalidade questões como a música popular. Com o mesmo caráter essencialista é possível observar estilos musicais como o nativismo, por exemplo, que possui um mecanismo de exclusão de músicas e músicos que não são “músicos nativistas autênticos”. Contudo, esses movimentos de poder, não são dominantes, e sofrem resistência de uma heterogeneidade discursiva que coloca em movimento uma série de hibridações. Isso configura uma polifonia

discursiva, ou seja, várias vozes falando e constituindo o sujeito. Essas vozes dispersam no campo discursivo da música modos de existir, cujos estilos musicais, professores ou currículos acadêmicos, operam o caráter plural desse processo (ALVARES, 2012, p. 58).

A produção da identidade do músico é, portanto, resultado de um “complexo sistema que promove múltiplas formas de interagir, aprender música, atuar profissionalmente, etc.” (ALVARES, 2012, p. 58). Além dos aspectos estritamente musicais, outros aspectos contribuem para a construção da identidade do músico, como a escolha do instrumento musical que irá tocar, o estilo musical de sua preferência, e as experiências dos sujeitos ao longo de sua caminhada, especialmente na relação com seus ídolos musicais. Elas também ajudam a moldar a identidade do futuro músico, seja em sua maneira de tocar, de vestir ou de ajudar a definir o estilo de música ao qual irá se dedicar.

Outro fator determinante na construção da identidade do músico refere-se ao preconceito da sociedade em relação à música enquanto atividade profissional que tenha condições de gerar renda para o sujeito. Esse preconceito também se torna evidente na atitude dos pais, que acabam por incentivar as atividades musicais dos filhos apenas como um *complemento* para preencher o tempo livre, um momento de lazer, e não como futura profissão. Nesse contexto, a música é vista como uma prática que serve como apoio na formação de um cidadão melhor, fornecendo a ele bons valores, conhecimento e informação, evitando, assim, seu envolvimento com drogas, ócio, crime, etc. (ALVARES, 2012).

De maneira geral, o sucesso da formação de um futuro músico profissional parece depender de “um percurso flexível, que o permita adquirir competências necessárias para alcançar o perfil ou os perfis profissionais desejados” (REQUIÃO, 2002, p. 29). A busca pela inserção no mercado de trabalho, visando a viver dignamente da música, constata um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que o profissional reconhecido é bem recebido e aceito por todos, existe a grande dificuldade em ser reconhecido e valorizado por seu trabalho (CHAVES, 2007). O novo modelo profissional requerido nos dias de hoje aponta para uma capacidade do músico de se adaptar e de atuar em diversas áreas. Por isso, os cursos de formação não podem dar as costas à realidade que seus formandos estão tendo que enfrentar no mundo de trabalho (REQUIÃO, 2002).

2.3 QUEM É O PROFESSOR DE MÚSICA?

Apesar de as atividades laborais dos músicos estarem ligadas diretamente à realização de performances artísticas, como shows, concertos, gravações, etc., uma das formas mais frequentes de atuação deles se encontra na docência. Isso se justifica, sobretudo, por fatores históricos e sociais: por um lado, há uma tradição histórica do músico-instrumentista atuar como professor, orientando outros músicos no desenvolvimento de suas habilidades. Por outro, as condições precárias de trabalho e as dificuldades em conseguir se manter apenas com as atividades artísticas fazem com que os músicos procurem na docência certa estabilidade na captação de sua renda.

A priori, todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento. Não é rara a presença de músicos trabalhando na docência sem, entretanto, possuírem formação mínima para tal. Glaser e Fonterrada (2007, p. 34) apontam que o hábito de ser instrumentista-professor é uma “peculiaridade presente na prática profissional do músico em diferentes países, confirmando que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, elas são habitualmente exercidas pelo mesmo profissional”. Contudo, como argumenta Penna (2007), para o desempenho do trabalho do educador musical, não basta apenas saber tocar um instrumento musical. A partir desse cenário, questiona-se: quem deve ensinar música? O professor de música, o músico, ou ambos? (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2013).

A ideia de que saber tocar um instrumento musical é o suficiente para ensinar é tomada como verdade no modelo tradicional de ensino da música, que se caracteriza pelo domínio da leitura e da escrita musicais, também da técnica instrumental, visando ao *virtuosismo*. Esse modelo é presente em cursos e escolas especializadas (conservatórios, bacharelados, pós-graduações), e constitui uma tradição bastante resistente a mudanças, uma vez que se mantém como “referência legitimada para o ensino da música” (PENNA, 2007, p. 51).

Uma vez que a formação dos músicos-instrumentistas é direcionada para a execução, ao trabalharem dando aulas de seu instrumento, eles acabam por encontrar “dificuldades no trato com os alunos e na condução da metodologia dos cursos, principalmente nos primeiros anos de trabalho” (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 31). A falta do preparo para lecionar ocasiona, na atividade desses

professores, a repetição do modelo ou dos modelos de ensino com os quais eles tiveram contato durante sua formação. Reproduz-se, assim: a) um modelo de música (a música erudita); b) um modelo de fazer musical; e c) um modelo de ensino. Todos estes modelos são “bastante restritos se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana” (PENNA, 2007, p. 51).

Tendo consciência a respeito de sua falta de preparo pedagógico para lecionar, alguns músicos buscam complementar sua formação com cursos de extensão na área da Educação; outros criam maneiras pessoais de conduzir o ensino, muitas vezes com trabalhos intuitivos que atingem resultados positivos. Porém, nota-se que “grande parte dos músicos professores repete o mesmo modelo recebido sem realizar modificações significativas, pois o seu repertório de ações pedagógicas é limitado” (GLASER; FONTERRADA, 2007, p. 32). Nesse contexto, o músico segue ensinando de acordo com a forma que aprendeu em sua formação, o que pode até funcionar satisfatoriamente em uma escola especializada de música, mas não em uma sala de aula da Educação Básica, que apresenta desafios muito particulares: a) Lidar com condições de trabalho tão diversas daquelas da escola de música, com seu piano, quadro pautado e poucos alunos por turma; b) Lidar com diferentes vivências musicais e, por conseguinte, com as distintas músicas que os alunos podem levar para a sala de aula; e c) Lidar com as diferentes expectativas com relação à aula de música. Para dar conta desses desafios, faz-se necessária uma formação baseada em uma ampla concepção de música, que seja capaz de superar a dicotomia entre música erudita e popular, permitindo, sobretudo pela Educação Básica, que o ensino de música atinja o alcance social desejado, no sentido de promover a democratização no acesso à arte e à música (PENNA, 2007).

Legalmente, as concepções acerca do ensino da música sofreram importantes transições nos últimos anos. A partir da aprovação da Lei Federal nº 5.692/10, de 11 de agosto de 1971, o ensino da música e das outras áreas artísticas reuniram-se em uma disciplina denominada *educação artística*. Isso trouxe, de maneira indireta, a música para os currículos das escolas, perdendo, contudo, o status de disciplina específica que tinha na época do canto orfeônico (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

¹⁰ Elaborada durante o governo militar, a Lei 5.692/71 imprime uma “nova organização à educação escolar de níveis primário e médio no país” (LOUREIRO, 2003, p. 68), provocando alterações nos currículos escolares.

Apesar de a educação artística ter o propósito de educar o indivíduo para todas as linguagens artísticas, na prática, o ensino das artes plásticas predominou, e a música foi gradativamente perdendo espaço como disciplina de linguagem e características próprias. A formação dos professores de educação artística passou a ser polivalente, apresentando diversas lacunas, pois colocava no mercado professores de arte que tinham que “dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impedia o aprofundamento em qualquer uma delas” (FONTEERRADA, 2008, p. 218). Analisando o caráter polivalente da disciplina e da formação dos professores, Loureiro (2003, p. 72) avalia que o ensino da música “viu emergir práticas recreativas e lúdicas que fogem totalmente às questões e aos objetivos propriamente musicais”.

Em 20 de dezembro de 1996, com a aprovação da LDBEN nº 9.394, mais definições sobre o perfil profissional do professor nos diversos níveis de ensino e sobre os objetivos da educação básica foram elencadas (QUEIROZ, 2012). De acordo com a referida lei, os professores devem ser os profissionais diplomados em cursos de licenciatura, nas escolas regulares da Educação Básica. No texto, a terminologia *educação artística* foi substituída por *ensino de arte*, que passou a ser componente curricular obrigatório na Educação Básica. Apesar disso, o ensino das artes na Educação Básica não sofreu mudanças efetivas, uma vez que a prática da polivalência continuou existindo nas escolas e entre os professores (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013).

Por um lado, a LDBEN nº 9.394 apresentou, como ponto positivo, a consideração da música como “um componente importante do currículo, ao contrário da legislação anterior, que não a reconhecia como disciplina curricular, não tendo, portanto, avaliação e notas” (FONTEERRADA, 2008, p. 230-231). Por outro lado, como aspecto negativo, o texto da lei é vago e amplo demais, permitindo diferentes interpretações sobre o ensino de arte por parte das secretarias de educação e instituições de ensino, consequentemente prejudicando a ação das escolas na implantação das atividades artísticas (FONTEERRADA, 2008, p. 231).

A partir de 2006, um grupo de educadores, músicos, músico-educadores e artistas em geral, denominado *Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música*, desencadeou um movimento em defesa do retorno da música às escolas como especificidade de ensino. A partir da coleta de assinaturas, o grupo conseguiu articular a criação do Projeto de Lei nº 330/2006, que desencadeou na aprovação da

Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a qual “inseriu o § 6º ao artigo 26 da vigente LDB nº 9.394/96” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 20). A referida lei ainda afirma que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º”, o qual se refere ao ensino de arte (BRASIL, 2008).

O artigo 2º do projeto de lei, que especificava que o ensino de música seria ministrado por professores com formação específica na área (BRASIL, 2008), foi vetado, sob a justificativa de que “a música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida”. (SOBREIRA, 2008, p. 46). O veto, na opinião de Alvarenga e Mazzotti (2013, p. 676), expõe as “representações acerca do professor cuja identidade social apresenta aspectos indefinidos, ao colocar em questão o profissional que deve ensinar música na escola pela sugestão de uma prática diversa da legislação vigente”. A não exigência de uma formação pedagógica por parte dos professores de música revela, na opinião de Sobreira (2008, p. 46), uma “ótica estreita e desfigurada” acerca dos reais propósitos da música e da educação musical no Brasil.

No que se refere ao ensino de música nas escolas, com base na LDBEN nº 9.394 de 1996, as aulas devem ser ministradas por profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música, salvo exceções previstas na lei, que permitem que outros profissionais supram, de forma provisória, a ausência dos profissionais com formação específica (QUEIROZ, 2012). A licenciatura em música é, portanto, a formação profissional requerida ao educador musical, pois lhe garante, ao mesmo tempo, o direito formal e legal de ensinar (PENNA, 2007).

Outro elemento que tem exercido significativa influência no que diz respeito à formação de professores de música é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento, que teve diferentes versões, sendo a primeira em 2015 e a final publicada em 2018, tem caráter normativo e define as aprendizagens fundamentais que todos os alunos devem desenvolver durante as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018). O documento tem sido alvo de críticas, dentre as quais se destaca a série de reformas que propõe sem a “observância do processo plural e democrático na condução dos debates” (SANTOS, 2019, p. 56). As propostas do documento baseiam-se no desenvolvimento de competências a serem avaliadas por meio de resultados quantitativos, voltados para a produção de indicadores

numéricos, que não têm condições de considerar, também, o conhecimento e o expressar artísticos, visto que partem de áreas específicas, como leitura, matemática e ciências (SANTOS, 2019).

No caso específico do Ensino Médio, a versão final do BNCC teve como base a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), e traz o discurso de que os estudantes gozam de autonomia para escolher as áreas de formação: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica Profissional, sendo obrigatórios apenas Português e Matemática como componentes curriculares (SANTOS, 2019). A arte, suprimida do Ensino Médio na versão inicial da Reforma (MP 746/2016), voltou a ser mencionada como componente curricular no documento após uma série de pressões e propostas de emendas. No entanto, há um evidente retrocesso com relação à Lei nº 13.278/2016, que trata da obrigatoriedade das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro no componente curricular Arte.

A área da educação musical tem defendido arduamente a posição de que o educador musical deve ter a licenciatura como sua formação por excelência. Os cursos de licenciatura, por sua vez, têm procurado superar tanto o esvaziamento de conteúdos, que ocorreu com a implantação da Educação Artística; quanto as limitações dos bacharelados, que apresentam foco de formação estritamente musical. Enquanto instituições responsáveis pela formação dos profissionais que estarão capacitados a ensinar música, especialmente na Educação Básica, os cursos de licenciatura em música deverão formar professores capazes de assumir e responder produtivamente ao: a) Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos; b) Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno; e c) Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (PENNA, 2007).

Como principal desafio dos cursos de licenciatura, está a busca pelo equilíbrio na articulação entre os conteúdos pedagógicos e os conteúdos específicos da música. O resgate dos conhecimentos específicos da área, esvaziados durante a prática da Educação Artística, não pode ocasionar a perda das relações com outras áreas de conhecimento, levando a formação a uma excessiva disciplinarização e a uma ilusão de autossuficiência, como se apenas as referências específicas da área fossem o bastante. Além disso, é preciso considerar que os currículos das

licenciaturas não devem abordar apenas disciplinas e suas ementas, mas as concepções de música, de educação musical, bem como o papel político e social da universidade. O reconhecimento social do valor da educação musical depende, portanto, do envolvimento e do comprometimento de alunos e professores dos cursos de licenciatura em música com a mudança e com a busca de caminhos para democratizar o acesso à arte e à música, ocupando com competência e significância os espaços educativos, especialmente os da Educação Básica (PENNA, 2007).

A partir das reflexões e discussões levantadas neste capítulo, são realizadas articulações com os dados levantados pela pesquisa, com vistas a contribuir para a compreensão das representações sociais do ser professor, do ser músico e, principalmente, do ser professor de música, objeto principal do presente trabalho. No próximo capítulo, estão apresentados os percursos metodológicos que nortearam a pesquisa.

CAPÍTULO 3 – PERCURSOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo apresenta os percursos metodológicos desenvolvidos para a realização desta pesquisa. Em um primeiro momento, são apresentadas as abordagens adotadas (qualitativa e quantitativa). Em seguida, serão caracterizados os campos de pesquisa e, posteriormente, são apresentados os procedimentos éticos adotados na pesquisa. Por fim, apresenta o delineamento da pesquisa, seguido dos procedimentos metodológicos adotados para a coleta dos dados, da descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, e dos procedimentos de análise das informações adotados.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E ABORDAGEM QUANTITATIVA

Considerando que os sujeitos são ativos e criativos em suas relações com o mundo, e que o senso comum é um tipo de conhecimento eficaz, respeitável, e que serve a um propósito, entende-se que a construção social acontece por meio da comunicação, ou seja, da linguagem. Em sociedades caracterizadas pela complexidade e diversidade, pela era da informação e da velocidade das comunicações, as RS são formas características de organização do pensamento social. A realização de pesquisas em RS demanda a compreensão de que o método não pode ser elemento isolado, mas vinculado à concepção do objeto e da forma de conhecê-lo (ARRUDA, 2002). A TRS pode ser considerada, portanto, um referencial teórico-metodológico (DOTTA, 2006).

Tradicionalmente, as pesquisas em RS assumem a característica de não privilegiar nenhum método específico de pesquisa, recorrendo à combinação de diversos procedimentos (CABECINHAS, 2009). A prioridade sobre um ou outro método não é de suma importância, e não deve ser tomada como garantia de sucesso na empreitada, uma vez que chegar ao conhecimento desejado é o objetivo primordial (MOSCOVICI, 2011). O rigor metodológico, portanto, não deve se sobrepor ao interesse heurístico da investigação e à criatividade dos investigadores na busca pelo conhecimento; deve estar, acima de tudo, a serviço da compreensão dos limites das possibilidades dos instrumentos utilizados na pesquisa, prezando sempre pelas particularidades do objeto de estudo (SPINK, 2011).

As pesquisas em RS, por seu caráter fundamental e aplicado, utilizam variadas metodologias, como observação participante, estudos de campo, entrevistas, grupos focais, associação livre de palavras, questionários, análise de documentos e discursos, e experimentações em laboratório e em campo (CABECINHAS, 2009). Apesar dessa variedade de procedimentos, não existe uma única metodologia comprovada para estudar a representação social em todas as suas dimensões: trata-se de um estudo plurimetodológico, no qual cada método utilizado fornece os seus elementos de maneira a contribuir com a identificação de toda a dimensão das RS (PEREIRA, 1997). A combinação de metodologias¹¹ tem sido importante nas pesquisas em RS para “facilitar uma angulação variada do objeto, expondo mais da sua complexidade” (ARRUDA, 2002, p. 17), o que vai ao encontro da perspectiva da TRS. A capacidade de se modificar conforme a variedade de problemas e de novos fenômenos que se proponha a descrever e explicar, segundo Moscovici (2011), é condição essencial para que uma teoria perdure.

Os métodos e técnicas de pesquisa em RS foram ampliados a partir das colaborações de discípulos de Moscovici, como Denise Jodelet, Jean-Claude Abric e Willem Doise (REIS; BELLINI, 2011). Jodelet desenvolveu pesquisas com foco nos métodos qualitativos, Doise trabalhou com os tratamentos estatísticos correlacionais, enquanto Abric utilizou-se do método experimental (DOTTA, 2006). Assim, técnicas que eram basicamente qualitativas foram, aos poucos, também sendo transferidas para o polo quantitativo, considerando a evolução de certos conceitos matemáticos e a operacionalização deles em programas informáticos que facilitaram a tarefa dos pesquisadores (PEREIRA, 1997).

A adoção de procedimentos qualitativos e quantitativos para esta pesquisa justifica-se pelo caráter de seus objetos, que necessitam de ambos os olhares para o seu melhor entendimento e correta interpretação. Os dados numéricos são relevantes para quantificar a ocorrência das palavras e/ou expressões entre os sujeitos pesquisados, necessitando, porém, de análises qualitativas para auxiliar na compreensão de seus possíveis significados, evitando que a investigação se reduza a um mero exercício de estatística (GAMBOA, 2012).

¹¹ Considerada por Moscovici como *politeísmo metodológico* (CABECINHAS, 2009).

A observação dos diferentes parâmetros numéricos que constituem as variáveis de uma pesquisa, como a comparação e a correlação, é um importante instrumento de análise em uma investigação que abrange grande quantidade de dados. Ela permite controlar, ao mesmo tempo, um grande número de variáveis, e especificar o grau pelo qual diferentes variáveis se relacionam, revelando, ao pesquisador, o seu modo de operação (RICHARDSON, 1989). Os dados quantitativos carregam significado consigo, e necessitam de interpretação por meio de análise para revelar a variedade de temas que as pessoas estão falando, também para reconhecer e analisar as formas como elas enquadram e modelam suas comunicações (GIBBS, 2009).

A abordagem qualitativa, por sua vez, propõe-se a realizar uma análise mais detalhada sobre as investigações, como hábitos, atitudes e tendências de comportamento, auxiliando a descrever a complexidade do comportamento humano (MARCONI; LAKATOS, 2007). Ela se faz essencial em situações nas quais é necessária a compreensão de “aspectos psicológicos cujos dados não podem ser coletados de modo completo por outros métodos devido à complexidade que encerra”, ou em situações em que “observações qualitativas são usadas como indicadores do funcionamento de estruturas sociais” (RICHARDSON, 1989, p. 39).

A dinâmica dos objetos sociais, entretanto, necessita da superação da dicotomia qualitativo/quantitativo, o que possibilita a compreensão de que “características quantitativas tornam-se qualitativas e vice-versa, constituindo-se no processo de produção do conhecimento em categorias inseparáveis, embora opostas” SANTOS FILHO; GAMBOA, 2009, p. 108). A diversidade de abordagens faz parte das tensões constantes e da complexidade dos objetos sociais (ARRUDA, 2002).

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS CAMPOS DE PESQUISA

3.2.1 Redes Sociais na Internet

O advento das novas tecnologias digitais e sua crescente popularização a partir dos anos 1990, refletido pelo aumento progressivo do acesso aos computadores pessoais conectados à internet, ocasionou mudanças profundas nas estruturas de comunicação por todo o mundo (COUTO; MELO *et al.*, 2008). Com isso, as esferas pública e privada da sociedade testemunharam o nascimento de um

novo campo social, pois as novas tecnologias interferem diretamente na forma com a qual percebemos o mundo, e nos relacionamos com ele e com os outros. Trata-se do ciberespaço, que pode ser entendido como “o espaço potenciado pelas Comunicações Mediadas por Computador (CMC) e assume-se como um modelo de comunicação individual, permitindo ao receptor ser simultaneamente emissor” (AMARAL, 2016, p. 17).

A cultura digital, desenvolvida a partir das novas tecnologias, permite uma comunicação mais flexível do que a produzida nas mídias convencionais, como a impressa, o rádio e a televisão, pois estas últimas seguem um padrão mais rígido de produção e distribuição da informação. Esse padrão é baseado no modelo *um para todos*, enquanto no ciberespaço as relações comunicacionais configuram-se em um contexto *todos para todos* (COUTO; MELO *et al.* 2008). Esse novo paradigma de comunicação digital marca a passagem da Web 1.0 para o formato 2.0, que configura uma mudança de estrutura na internet, saindo de um modelo tradicional para um modelo dinâmico, social e de conversação. Entende-se, portanto, como a transição da massificação para a individualização, na qual o receptor se torna utilizador e emissor também, constituindo-se como membro ativo de coletivos que existem e que interagem em redes pela internet, podendo intervir diretamente na comunicação e ainda publicar em escala global (AMARAL, 2016).

Apesar disso, é importante ressaltar que os novos meios digitais não substituem totalmente as mídias convencionais. O que pode ser observado é uma complementariedade entre os diferentes meios de comunicação, o aumento da oferta midiática e da diversidade de usos entre os diferentes meios de comunicação, de maneira cada vez mais incisiva e combinada. Ocorre, portanto, a manutenção do modelo massivo de comunicação, mas que passa a ser impactado por um modelo de comunicação baseado “na relação entre as mídias, em um espaço de participação maior do público na produção da informação e de autonomia no processo comunicativo” (COGO; BRIGNOL, 2011, p. 83).

A experiência da comunicação de massas acelera-se a partir das novas tecnologias digitais por meio de um novo universo de sociabilização, o ciberespaço, que proporciona novas práticas e formas de relações sociais, com códigos e estruturas próprias. Contudo, os códigos não são inteiramente novos, mas uma reformulação das formas de sociabilidade já conhecidas, adaptadas a novas condições: a desmaterialização do espaço e a instantaneidade temporal (AMARAL,

2016). O ciberespaço influencia as interações entre as pessoas, modificando-as mutuamente, em um processo de comunicação no qual as mídias são as linguagens que constroem a realidade por meio da interação em tempo real (COUTO; MELO *et al.* 2008)..

A internet proporciona, às pessoas, a “oportunidade de se associarem a outros com quem partilhem interesses, encontrar novas fontes de informação e publicação de conteúdo e opinião” (AMARAL, 2016, p. 20). Além disso, também propicia que pessoas não especialistas publiquem conteúdos em escala global. Representa, portanto, uma oportunidade efetiva de troca de informação de maneira instantânea e planetária, potencializando o fenômeno da globalização. Assim, permite

[...] a produção, circulação e troca de conteúdos e informações, a aproximação entre diferentes formatos e lógicas de mídias, a interação interpessoal e o diálogo, o estabelecimento de vínculos, a construção de projeções das identidades de seus usuários, a configuração de uma memória compartilhada e o estabelecimento de lógicas colaborativas (COGO; BRIGNOL, 2011, p. 88).

Apesar de a interatividade também ser uma característica presente em outras mídias, na internet ela torna-se prática efetiva (COGO; BRIGNOL, 2011). Nos últimos anos, a internet tem favorecido o cenário de criação e de manutenção de redes sociais online que se utilizam das mídias sociais como forma de comunicação (CIRIBELI; PAIVA, 2011). Redes sociais são, a priori,

[...] relações entre pessoas, estejam elas interagindo em causa própria, em defesa de outrem ou em nome de uma organização, mediadas ou não por sistemas informatizados; são métodos de interação que sempre visam algum tipo de mudança concreta na vida das pessoas, no coletivo e/ou nas organizações participantes (AGUIAR, 2008, p. 2).

As redes sociais podem ser informais, caracterizadas a partir das interações dos indivíduos em suas relações cotidianas, a partir das subjetividades, necessidades e identidades; ou intencionais, a partir de indivíduos ou grupos com poder de liderança, que articulam pessoas considerando seus interesses, projetos e/ou objetivos comuns. Nessas redes, os participantes podem atuar como indivíduos ou como atores sociais. A expressão *redes sociais na internet* tem sido utilizada nas mídias e nos meios acadêmicos com referência a “tipos de relações sociais e de sociabilidade virtuais que se diferenciam em dinâmicas e propósitos” (AGUIAR, 2008, p. 1). Por um lado, o ambiente tecnológico propicia uma grande variedade de comunidades virtuais e de sites de redes sociais; por outro, manifestam-se muitas

experiências de redes sociais que surgem a partir das práticas do cotidiano e das lutas sociopolíticas do mundo real, e que utilizam a internet como “um ambiente de interação e/ou um espaço público complementar” (AGUIAR, 2008, p. 1).

Nas redes sociais, valorizam-se os elos informais e as relações, uma vez que não há um centro hierárquico e uma organização vertical, mas uma “multiplicidade quantitativa e qualitativa dos elos entre seus diferentes membros, orientada por uma lógica associativa” (LABADESSA, 2012, p. 85). As relações entre indivíduos por computador não ocorrem ao acaso, uma vez que existe uma lógica na escolha de se conectar ou não a alguém. A compreensão dos ambientes sociais na internet enquanto redes mais amplas que interligam micro redes, nos permite perceber o espaço público virtual “como um todo, e não apenas um aglomerado de comunidades, independentemente dos seus laços” (AMARAL, 2016, p. 46).

As constantes atualizações da internet e dos programas online contribuem para o uso crescente das redes sociais, fazendo com que jovens e adultos estejam cada vez mais conectados de maneira online (CIRIBELI; PAIVA, 2011), pois as novas plataformas que surgem têm proporcionado mais interatividade e aproximação do virtual com o real (LABADESSA, 2012). O grande número de usuários que se cadastram nas redes sociais pode ser explicado por fatores como entretenimento, facilidade de comunicação e acessibilidade à informação, e o sucesso dessas modalidades de interação ocorre devido à liberdade de expressão e a realidade dos conteúdos postados. Isso porque, “por não estarem cara a cara, há uma entrega maior dos usuários quanto à exposição de seus sentimentos e opiniões que são postados e discutidos na rede” (CIRIBELLI; PAIVA, 2011, p. 65).

O advento da Web 2.0 trouxe à internet os “social media”, que basicamente são “ferramentas de auto-edição associadas a elementos de interação social” (AMARAL, 2016, p. 149). Nessa categoria estão sites como Twitter, Facebook, Youtube, Myspace e Flickr, nos quais o indivíduo está no centro da comunicação e assume, ao mesmo tempo, os papéis de receptor e de emissor, em um contexto que é simultaneamente individual, porque cada pessoa tem condições de decidir seus próprios percursos de navegação; e coletivo, pois ocorre a interação social e a troca de conhecimentos (AMARAL, 2016). O acesso a esses sites ocorre por meio da “criação de um perfil, construção e da visita de listas de contatos com outros usuários com os quais é possível interagir” (COGO; BRIGNOL, 2011, p. 87). A partir da interação e compartilhamento de conteúdos e contatos, os indivíduos que

participam dessas redes sociais sofrem “as tensões do grupo e suas influências” (LABADESSA, 2012, p. 85).

O YouTube foi fundado em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, ex-funcionários do PayPal, site de comércio online. Em outubro de 2006, foi comprado pelo Google por 1,65 bilhão de dólares, e a partir de então popularizou-se com grande velocidade, e em novembro de 2007 já era o site de entretenimento mais popular do Reino Unido. No início de 2008, a partir da criação dos serviços de medição de tráfego na internet, o YouTube já estava entre os dez sites mais visitados do mundo (BURGESS; GREEN, 2009). Atualmente, é um site de enorme sucesso mundial, e dissemina o compartilhamento de vídeos amadores e profissionais em larga escala, que revelam “uma infinidade de vontades particulares, dando significado ao caráter múltiplo do mundo digital compartilhado por emoções, sensações, lembranças e criatividade” (COUTO; MELO *et al.*, 2008, p. 114).

O site apresenta uma interface simples e integrada, permitindo ao usuário “fazer o *upload*, publicar e assistir vídeos em *streaming* sem necessidade de altos níveis de conhecimento técnico e dentro das restrições tecnológicas dos programas de navegação padrão e da relativamente modesta largura de banda” (BURGESS; GREEN, 2009, p. 17). A estrutura do site proporciona a criação de um perfil do usuário, denominado *canal*, com informações mais detalhadas que auxiliam na interação entre as pessoas, sendo possível a criação de redes de amigos, bem como acompanhar outros canais. Além disso, o site conta com um vasto acervo de vídeos com os mais diversos temas, e mais recentemente com os blogs, que são canais com publicações diárias, e alguns obtêm alta popularidade na internet (CIRIBELI; PAIVA, 2011). Também é possível postar comentários sem limite de caracteres em cada vídeo locado no site e, a partir de 2013, algumas alterações nesse sistema foram realizadas buscando eliminar certos problemas, como comentários de baixa qualidade, spams, propagandas e anúncios a partir de medidas, como a impossibilidade de comentar anonimamente e a opção de bloqueio dos comentários com conteúdo ofensivo por parte dos responsáveis pelos vídeos postados.

O site Facebook é uma das redes sociais mais utilizadas no mundo como ferramenta de interação social (CIRIBELI; PAIVA, 2011; ROSADO; TOMÉ, 2015; PATRÍCIO; GONÇALVES, 2010). Sua origem tem relação com a criação do Facemash, website criado em 2003 por Mark Zuckerberg, quando estudante da

universidade de Harvard, juntamente com seus colegas Andrew McCollum, Chris Hughes e Dustin Moskovitz. Alguns dias após ser colocado online, o Facemash foi desativado pelo Conselho da Universidade de Harvard, acusado de violar regras de segurança informática e de invasão de privacidade. Apesar disso, o conceito do website foi base para a efetivação, em fevereiro de 2004, do Thefacebook, que apenas um mês após sua criação obteve o registro de metade dos estudantes de Harvard. Em 2005, após a compra do domínio facebook.com, o website teve seu nome alterado para Facebook e, em 2006, ao permitir o acesso a qualquer internauta com idade superior a 13 anos e com endereço de e-mail, obteve grande expansão na internet (CORREIA; MOREIRA, 2014).

A grande quantidade de pessoas inscritas no Facebook evidencia o enorme potencial que esse site tem de conectar pessoas e de centralizar o tráfego de dados em seus servidores de informação, dando origem a uma verdadeira rede paralela dentro da internet (ROSADO; TOMÉ, 2015). O site favorece o encontro, a partilha e a discussão de ideias (PATRÍCIO; CONÇALVES, 2010), e oferece, de maneira sem precedentes, a oportunidade de “observação de comportamentos num cenário natural, de testar hipóteses num domínio totalmente novo e de recrutar com eficiência participantes de todas as partes do mundo e dos mais diversos perfis demográficos” (CORREIA; MOREIRA, 2014, p. 172).

No Facebook, os utilizadores podem criar páginas de perfil pessoal, e a partir delas publicar as mais diversas informações sobre eles próprios. A interação entre os usuários acontece a partir das interligações de páginas de perfil, controladas pelos próprios participantes (pedidos de amizades). Basicamente, o site oferece três tipos de atividades: publicar informações pessoais em perfis individuais; conectar-se a outros usuários e criar uma lista de amigos; e interagir com outros usuários, seja por meio de um mural público ou por meio de um sistema de mensagens privadas, o *messenger*. A página inicial do Facebook (homepage) exibe todas as informações específicas do utilizador, de maneira centralizada e atualizada em tempo real, e a partir de um calendário personalizado de eventos e um *feed* de notícias, as publicações dos amigos do utilizador podem ser visualizadas por ordem cronológica. Além disso, os utilizadores podem identificar e marcar outros utilizadores presentes em fotografias publicadas, recurso denominado *tag*, que contribui para que o Facebook figure em primeiro lugar no ranking de websites destinados ao compartilhamento de fotografias (CORREIA; MOREIRA, 2014).

O Twitter é um *microblog* que possui o mesmo conceito dos *blogs*, mas que permite publicações de tamanho mais compacto (CIRIBELI; PAIVA, 2011). Lançado em outubro de 2006, o Twitter permitia, originalmente, publicações de até 140 caracteres, mas em 2017 o limite foi ampliado para 280 caracteres. Pode ser entendido como um site de rede social, uma vez que permite aos usuários a criação de um perfil público; a interação com outras pessoas por meio das mensagens publicadas, também chamadas *tweets*; e estabelecer uma rede de contatos; oferecendo modos de “gerar e manter valores sociais entre essas conexões” (RECUERO; ZAGO, 2009, p. 83).

A troca de mensagens entre os usuários pode ocorrer de duas formas: por mensagem direta, na qual apenas quem envia ou recebe tem acesso à mensagem; ou por meio dos *replies*, direcionados a determinados usuários a partir do símbolo “@” em recados públicos (RECUERO; ZAGO, 2009). As conexões entre usuários no Twitter vão além das efetivadas nas demais redes sociais, uma vez que

[...] além de formar as redes pela conversação, é possível formar uma rede de contatos na qual jamais houve qualquer tipo de interação recíproca. E essa conexão, embora não recíproca, pode dar ao ator acesso a determinados valores sociais que não estariam acessíveis de outra forma, tais como determinados tipos de informações (RECUERO; ZAGO, 2009, p. 83).

Os fóruns de discussão virtuais são ferramentas para páginas de internet que se destinam a promover o debate a partir de mensagens publicadas envolvendo diferentes temáticas. Assim, os participantes podem discutir e opinar a partir da temática proposta em cada fórum: cada participante “submete suas colaborações à crítica coletiva, podendo, a partir da intervenção comunitária, agregar novos aspectos ao seu conhecimento sobre o assunto em relevo” (OLIVEIRA, 2005, p. 5). São importantes espaços para o estudo das representações sociais, pois neles os “repertórios linguísticos ou universos semânticos produzidos pelos participantes contêm elementos significativos que envolvem aspectos cognitivos, simbólicos e afetivos” (SILVA; CONSTANTINO; PREMAOR, 2011, p. 236). Uma das principais características dos fóruns é o assincronismo, que possibilita a comunicação entre os participantes sem a necessidade de conexão simultânea, pois as mensagens publicadas ficam disponíveis para serem acessadas a qualquer momento (SANTOS; NUNES; IZARIAS, 2018).

3.2.2 O Teste de Habilidade Específica (THE) para o ingresso no Curso de Licenciatura em Música da UEPG

O Teste de Habilidade Específica (THE) em música é pré-requisito básico para o ingresso no curso de Licenciatura em Música da UEPG. De acordo com o manual do candidato do vestibular de verão da UEPG (2017, p. 32), “para ser incluído na classificação no curso de Licenciatura em Música, o candidato precisa também ser considerado apto por meio do Teste de Habilidade Específica (THE)”.

O referido teste é realizado em duas etapas. No primeiro dia de provas, os candidatos realizam uma avaliação de Teoria Musical. O objetivo desta avaliação, como consta no manual do candidato, é “verificar, através de teste escrito, os conhecimentos teóricos do candidato sobre os elementos estruturais da música” (UEPG, 2017, p. 32).

A prova de Teoria Musical tem duração máxima de duas horas e meia, e os conteúdos abordados são, basicamente: notação musical (claves, figuras rítmicas, sinais de alteração), funcionamento dos compassos simples, classificação de intervalos (harmônicos e melódicos), tonalidades maiores e menores (armaduras de clave, formação de escalas e relativos), acordes de três sons (formação e classificação de tríades, bem como sua localização quanto aos graus do campo harmônico).

No dia seguinte, os candidatos realizam uma avaliação de Habilidade Musical. Esta etapa tem por objetivo “verificar, no horário agendado pelo candidato ao término da prova de Teoria Musical, a capacidade de conhecimento e execução de uma partitura em qualquer instrumento musical (considerando-se também o canto como instrumento musical)” (UEPG, 2017, p. 32). A avaliação da Habilidade Musical é dividida em três etapas: (1) Execução de peça musical de livre escolha do candidato, instrumental ou cantada¹², com duração de até três minutos; (2) Realização de uma leitura à primeira vista (instrumental ou cantada, em concordância com a primeira etapa); (3) Realização de solfejo musical. Nesta etapa, o candidato deverá realizar as provas impreterivelmente no instrumento musical (ou canto) informado no agendamento realizado no final da Prova Teórica.

¹² Ao final da Prova Teórica, os candidatos realizam o agendamento dos horários para a prova de habilidade musical, que ocorre no dia seguinte, devendo informar qual será o instrumento musical (ou opção pelo canto) para a realização da segunda etapa.

Ambas as etapas têm o valor de 10,0 (dez) pontos. Ao final do processo, para a obtenção da média final do THE, é realizada a média aritmética entre as notas das duas etapas. Os resultados do THE são divulgados por meio de dois conceitos: Apto ou Não Apto. Para ser considerado Apto, o candidato deverá obter uma nota maior ou igual a 5,0 (cinco) pontos como média final do THE. Caso um candidato deixe de realizar uma das duas etapas do THE, estará automaticamente desclassificado do processo.

A elaboração das provas, bem como sua aplicação e bancas são realizadas por professores do curso de Licenciatura em Música da UEPG, previamente selecionados pelo Colegiado de Música e pela Chefia do Departamento de Artes, de acordo com autorização da CPS¹³ – UEPG.

A aprovação no THE do curso de Licenciatura em Música da UEPG tem validade de 05 (cinco) anos, e efeito garantido mediante certificação da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade (PROGRAD). Convém ressaltar que, além da aprovação no THE, para ingressar no curso de Licenciatura em Música da UEPG, o candidato precisará ser aprovado nas etapas obrigatórias para todos os cursos do vestibular (provas de conhecimentos gerais e específicos).

A participação no THE demanda, portanto, uma pré-formação musical dos candidatos com relação aos conteúdos abordados no teste. Subtil (2011, p. 86) menciona que esta pré-formação em música difere das demais licenciaturas, justamente porque, para chegar até o curso superior em música, foi necessário construir uma habilidade, com “dispêndio de tempo, energia, vontade e até dinheiro, às vezes, desde a mais tenra idade”. Para a autora, esta natureza de pré-formação é, talvez, uma exclusividade dos cursos de licenciatura em música.

Em uma pesquisa¹⁴ realizada com 66 licenciandos de 2ª e 4ª séries dos cursos de Licenciatura em Música da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP), da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Subtil e Sebben (2016, p. 10) observaram que os acadêmicos “de maneira geral fizeram um investimento considerável em termos de tempo e esforço na formação musical anterior ao ingresso”. Considerando-se especificamente o recorte da UEPG, os pesquisadores evidenciaram que essa pré-

¹³ Coordenadoria de Processos de Seleção.

¹⁴ Pré-formação e expectativas de Licenciandos em Música quanto à formação na licenciatura e à atuação profissional.

formação apresenta-se de maneira diversificada, pois 20% dos licenciandos informaram que sua pré-formação musical ocorreu nas igrejas, 18% no conservatório¹⁵ da cidade, 14% em bandas (especialmente as marciais), 12% com familiares, amigos ou de maneira autodidata, e 8% em escolas particulares de música (SUBTIL; SEBBEN, 2016).

Observa-se, portanto, a importância da pré-formação musical ofertada nas igrejas, no conservatório, e particularmente nas bandas, que tem se destacado como um importante espaço de formação musical na cidade. Os autores mencionam, em sua pesquisa, que “o pertencimento a bandas tem sido observado nos alunos que procuram o THE da UEPG, o que reflete o grande número de bandas de instrumentos de sopro e de grupos musicais na região” (SUBTIL; SEBBEN, 2016, p. 4). Comparativamente, na pesquisa realizada por Subtil no ano de 2008, os dados apontavam para uma forte tendência ao autodidatismo para dar conta do THE para ingresso na Licenciatura. No entanto, a situação “parece em parte superada dada a qualidade musical desses testes nos últimos anos” (SUBTIL; SEBBEN, 2016, p. 4).

Quanto ao tempo de estudo destinado à pré-formação musical antes do ingresso na licenciatura, 16,7% dos licenciandos mencionaram que estudaram menos de 2 anos; 22,2% estudaram de 2 a 5 anos; 36,1% estudaram de 5 a 10 anos; e 25,0% estudaram mais de 10 anos. O alto percentual de estudantes com 5 ou mais anos de estudos em música revela um maior investimento na pré-formação musical anterior ao curso de licenciatura em música. Estes dados revelam, portanto, “o grau de investimento desses sujeitos em uma formação específica que no caso é a formação musical” (SUBTIL; SEBBEN, 2016, p. 5).

É nesse contexto que se insere parte desta pesquisa, que investigou, entre outras questões, as RS do *ser professor de música* dos candidatos ao ingresso no curso de Licenciatura em Música da UEPG dos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018.

3.2.3 O Curso de Licenciatura em Música da UEPG

O Curso de Licenciatura em Música da UEPG foi criado pela resolução número 26, de 16 de setembro de 2002. No entanto, o início dos trâmites para a sua implantação datam do início da década de 2000. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (2008, p. 5),

¹⁵ Fundado pelo Maestro Paulino Martins Alves, o Conservatório Maestro Paulino é uma das principais instituições de ensino de música na cidade de Ponta Grossa – PR.

A necessidade de criação específica de um curso de Licenciatura em Música na UEPG foi determinada com a conclusão de uma pesquisa realizada pelo setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, em conjunto com a Assessoria de Artes, especialmente conduzida para apurar as necessidades das trezentas e noventa e nove (399) escolas consultadas nos onze (11) municípios da região de Ponta Grossa.

O curso está em atividade desde o ano de 2003. Sua carga horária total é de 3311 horas/aula, considerando a hora/aula de 55 minutos de duração. A oferta do curso acontece no período vespertino, e tem regime seriado anual. Até o ano de 2008, o curso funcionou no Campus Central da UEPG; e a partir de 2009, as atividades foram transferidas para um novo espaço, localizado na Central de Salas de Aula, no Campus de Uvaranas¹⁶. Quanto ao ingresso, são destinadas anualmente 20 vagas para novos alunos, selecionadas por meio do concurso vestibular (que inclui o THE) e do Processo Seletivo Seriado (PSS). Atualmente, as provas para o curso de Licenciatura em Música são realizadas apenas no vestibular de verão (que ocorre ao final de todos os anos).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UEPG é norteado por duas propostas principais: a formação de educadores musicais segundo as perspectivas da Pedagogia Crítica, proposta por Paulo Freire; e a teoria curricular crítica, a partir dos estudos de Henry Giroux. De acordo com o PP¹⁷ do Curso e Licenciatura em Música (2008, p. 8), para que os docentes possam ensinar música nas escolas, é necessário que não ignorem sua própria cultura, bem como a de seus alunos, também que não fechem os olhos “para as vivências musicais sociais e a construção das identidades de seus alunos na sociedade”.

O PP defende, portanto, a *educação problematizadora*, como proposto por Freire, na qual tanto os professores com os alunos são agentes ativos do processo, aprendendo uns com os outros, em oposição aos modelos da Pedagogia Tradicional, que abordam o conhecimento como algo a ser simplesmente transmitido ou depositado, o que Paulo Freire define como *educação bancária*.

Nessa perspectiva, o professor deverá trabalhar como um facilitador da aprendizagem de seus alunos, participando como membro ativo da construção do conhecimento dentro de seu grupo sem, no entanto, ser visto como detentor absoluto do conhecimento. Faz-se importante, nesse contexto, propiciar abertura à

¹⁶ Unidade de ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizado no bairro de Uvaranas, em Ponta Grossa – PR.

¹⁷ Utilizado a partir deste momento para abreviar *Projeto Pedagógico*.

participação dos alunos, “dando direito pleno a realização de questionamento e de efetuarem discussões relevantes à vida social” (UEPG, 2008, p. 10).

O PP do curso é constituído por quatro eixos temáticos, e cada eixo norteia uma variedade de disciplinas. Os eixos são temáticos em questão são: (1) Pesquisa, (2) Prática e Produções Artísticas, (3) Reflexivo-Pedagógico, e (4) Docência em Música.

O Eixo *Pesquisa*, segundo o PP do Curso de Licenciatura em Música da UEPG (2008, p. 11), “congrega as disciplinas relacionadas mais diretamente ao saber e ao fazer investigativo na área de educação musical”. Este eixo de pesquisa justifica-se pela necessidade de o acadêmico do curso desenvolver as “competências de refletir metodologicamente, de modo consciente e crítico, bem como de identificar, compreender e intervir em situações de ensino musical na realidade educativa” (UEPG, 2008, p. 11). Na proposta deste eixo, a atividade da pesquisa em educação musical encontra-se presente em todas as séries do curso, proporcionando, aos futuros professores, a oportunidade de conhecer e vivenciar os processos educativos em música, a partir dos conhecimentos teóricos já existentes e dos estudos já realizados na área.

O Eixo *Prática e Produções Artísticas* reúne disciplinas que proporcionam aos acadêmicos o fazer musical prático e em grupo, essenciais à formação do futuro professor de música. Essas disciplinas têm como foco a execução, apreciação e composição musical de maneira prática e aplicada ao instrumento e/ou voz. Este eixo tem por objetivo propiciar, aos acadêmicos, o “desenvolvimento de competências e habilidades musicais específicas em torno da prática instrumental e do seu ensino em contextos formais ou informais de ensino” (UEPG, 2008, p. 13), abordando paralelamente metodologias musicais de ensino instrumental e processos educativos em música.

O Eixo *Reflexivo-Pedagógico* reúne as disciplinas que objetivam “refletir criticamente em grupo sobre as diferentes formas e áreas do conhecimento humano relacionadas com as práticas pedagógico-musicais, por meio de atividade de leitura, de apreciação diversa (práticas de ensino, vídeos, músicas, etc.) e do diálogo” (UEPG, 2008, p. 14). As disciplinas deste eixo têm por objetivo possibilitar discussões teóricas em grupo a partir de dados e fatos históricos relacionados aos conhecimentos construídos pela humanidade, colaborando com a formação de

professores que atuem como sujeitos ativos e críticos, pensando na educação como “prática transformadora, emancipatória e libertadora” (UEPG, 2008, p. 15).

Por fim, o *Eixo Docência em Música* compreende as disciplinas que trabalham a formação do educador musical e sua relação com a práxis musical. As disciplinas, portanto, têm foco na “ação-reflexão-ação nos processos de ensino e aprendizagem musical, pertinentes à formação do educador musical” (UEPG, 2008, p. 15). Considerando a prática docente como indispensável à formação do educador musical, este eixo temático propicia aos acadêmicos uma vivência que os aproxime da realidade do ensino de música nas escolas.

O Curso de Licenciatura em Música da UEPG tem por objetivo geral a formação de professores de música para atuar na sociedade a partir de ações formais e informais de ensino, em diferentes contextos. Segundo o PP do Curso de Licenciatura em Música da UEPG (2008, p. 21), a proposta pedagógica do curso tem por objetivos:

- 1 – Desenvolver um olhar crítico-reflexivo de ensino e pesquisa, bem como sua compreensão teórica;
- 2 – Proporcionar uma formação inicial ampla que permita a inserção dos acadêmicos num processo continuado de formação profissional;
- 3 – Possibilitar experiências que permitam a compreensão e o manejo didático-pedagógico de instrumentos musicais, execução e apreciação musical;
- 4 – Possibilitar experiências que permitam a construção pelos acadêmicos de competências pedagógicas como educador musical;
- 5 – Instigar a formação de uma postura crítica e ativa em relação aos fatos político-sociais, buscando uma atuação transformadora da sociedade.

O PP do Curso de Licenciatura em Música prevê a formação de educadores musicais para trabalhar em diversos espaços de ensino de música. Na educação musical formal, os licenciados poderão trabalhar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Conservatórios e/ou escolas de música. Nos espaços informais de ensino de música, os licenciados poderão atuar em igrejas, ONGs, bandas, fanfarras, entre outros. Além desses espaços mencionados, os licenciados poderão atuar em “áreas correlatas onde se façam necessários saberes específicos e habilidades desenvolvidas durante o curso e ainda, em situações onde o potencial criativo e as técnicas artísticas desenvolvidas possam ser aproveitados” (UEPG, 2008, p. 21).

Dentre as principais competências e habilidades exigidas para o educador musical, o curso de Licenciatura em Música da UEPG tem por objetivo possibilitar:

- (1) A intervenção, de acordo com as manifestações culturais da sociedade, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e domínio instrumental;
- (2) O desenvolvimento de projetos educacionais, de eventos e de pesquisas pertinentes a sua atuação social;
- (3) A compreensão e utilização de recursos tecnológicos no ensino da música e no fazer musical prático;
- (4) A compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- (5) A atuação política significativa visando à valorização do ensino musical na sociedade;
- (6) A compreensão e participação ativa, de modo crítico, nas manifestações musicais instituídas ou emergentes na sociedade;
- (7) A articulação dos diferentes espaços culturais e, especialmente, a articulação com instituições de ensino específico de música;
- (8) O estímulo à produção de conhecimento musical, bem como sua divulgação;
- (9) O domínio de saberes e habilidades didático-pedagógicas significativas ao ensino musical na sociedade;
- (10) O conhecimento dos processos éticos, históricos, sociais e comunicacionais da música e de seu ensino;
- (11) A atuação de forma consciente, sensível e competente no ensino formal e informal, estando apto através de conhecimentos específicos a construir processos educacionais relevantes;
- (12) O reconhecimento e a consideração, em sua atuação profissional, das diversas possibilidades de vivências musicais na sociedade;
- (13) A permanência em continuado processo de formação profissional (UEPG, 2008, p. 21-22).

A partir dessas competências elencadas, o perfil profissional esperado para o licenciado em Música pela UEPG deve ser o de um educador musical:

- (1) Habilitado para a docência em música em contextos formais e informais de ensino, em diferentes contextos socioculturais, sendo ele conhecedor crítico da bagagem histórica e técnicas nas áreas de Educação e Educação Musical;
- (2) Autônomo, desenvolvendo também atividade de pesquisa de modo a produzir conhecimentos pertinentes à área de Educação Musical;
- (3) Capaz de se comunicar, interagir e construir o conhecimento musical por meio de uma prática pedagógica crítica, reflexiva, problematizadora e transformadora, atuando com flexibilidade na perspectiva de modificação da realidade;
- (4) Possuidor de habilidades e de aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da música (UEPG, 2008, p. 22).

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA

A seguir estão descritos os procedimentos éticos adotados para a realização desta pesquisa. Para tanto, o principal objetivo foi não expor a identidade ou informações pessoais dos sujeitos participantes da pesquisa.

O primeiro estudo da presente tese foi realizado a partir da coleta de dados disponíveis nas redes sociais. Para tanto, foram visitadas as plataformas online YouTube, Twitter e Facebook, bem como fóruns virtuais, com interesse em recolher comentários e textos sobre *ser professor*, *ser músico*, e *ser professor de música*.

Apesar de os textos e comentários coletados estarem publicamente disponíveis online, tomamos os devidos cuidados necessários para garantir o anonimato e preservar a identidade dos sujeitos. Mesmo os pseudônimos, muito comuns em ambientes virtuais, foram preservados e ocultados em nossa pesquisa. Segundo Kozinets (2014), atualmente constitui tarefa de certa facilidade identificar um sujeito por meio de seu pseudônimo em ambientes virtuais, ou até mesmo por parcelas significativas de seus comentários. Por isso também evitamos utilizar, em nossa pesquisa, a citação de literal de comentários na íntegra.

Sendo assim, assumimos a responsabilidade sobre o processamento e divulgação dos dados coletados, considerando-os como textos disponíveis online. Uma vez que as informações coletadas não tiveram os sujeitos identificados, também que não houve interação ou intervenção por parte do pesquisador, consideramos desnecessária a obtenção de consentimento por parte dos sujeitos. Justificamos nossa posição com base nos comentários de Kozinets (2014, p. 134):

Analisar comunicações de comunidades ou culturas online ou seus arquivos não é pesquisa com seres humanos se o pesquisador não registrar a identidade dos comunicadores e se ele puder obter acesso de maneira fácil e legal a essas comunicações ou arquivos. Essas são condições importantes e indicariam, por exemplo, que a análise de conteúdo e análises temáticas de comunicações online seriam, sob certas condições, isentas.

Para a realização do segundo estudo da tese, obtivemos dados a partir das questões abertas do THE, nas quais os candidatos responderam às perguntas: “O que é ser professor de música para você? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?”. Os dados foram reunidos a partir das provas dos vestibulares de verão de 2015, 2016, 2017 e 2018, totalizando 124 sujeitos participantes. Para isso, protocolamos um pedido de autorização para obtenção dos dados do THE junto à CPS – UEPG e DEARTES, o qual foi deferido no processo nº 15036/2016. Uma cópia do referido processo está disponível nos anexos deste trabalho.

Após obtermos autorização para a utilização dos dados na pesquisa, entramos em contato com a CPS – UEPG para solicitar o envio das informações de interesse: respostas dos alunos às questões abertas e dados censitários, como idade, sexo e modalidade de inscrição (cota universal, cota para candidatos oriundos de escolas públicas ou cota para candidatos negros). Todos os dados solicitados nos foram cedidos, excetuando-se o nome dos candidatos, garantindo que eles não

seriam expostos e que suas identidades permaneceriam no mais absoluto anonimato nesta pesquisa.

O terceiro estudo da tese foi efetuado a partir de dados obtidos junto aos acadêmicos do curso de Licenciatura em Música da UEPG. Inicialmente, enviamos ao colegiado do curso um pedido de autorização para a realização da pesquisa, no qual foram detalhados os objetivos e procedimentos nela adotados. O Colegiado do Curso de Licenciatura em Música autorizou a realização da pesquisa, de acordo com o ofício presente nos anexos deste trabalho.

Para a obtenção dos dados, aplicamos um questionário aberto, com a seguinte proposta: *Em cerca de 20 linhas, responda às seguintes perguntas: O que é ser professor de música? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?* O questionário foi aplicado em todas as turmas (1º a 4º ano) da Licenciatura, durante o mês de novembro de 2019.

No ato da realização dessa ação, os professores responsáveis pela aplicação do questionário esclareceram aos acadêmicos questões inerentes ao objetivo da realização da pesquisa, também esclareceram que sua participação não era obrigatória. Aos acadêmicos que aceitaram participar da pesquisa, foi assegurado que suas respostas seriam anônimas (o questionário não trazia campo para preenchimento do nome) e que seus nomes jamais seriam expostos na pesquisa.

As informações obtidas a partir dos egressos do curso de Licenciatura em Música da UEPG foram coletadas com o auxílio da ferramenta virtual *Google forms*¹⁸. A partir dessa plataforma, elaboramos um questionário que tinha por objetivo a obtenção de dados de caracterização dos sujeitos, como idade, sexo e ano de ingresso na licenciatura, bem como a resposta às perguntas: *O que é ser professor de música para você? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?*

O link contendo o questionário foi enviado para diversos egressos do curso, por meio do aplicativo *messenger*, existente na plataforma de redes sociais Facebook. No momento do envio, junto ao convite para participar da pesquisa, foi explicitado aos egressos que eles não seriam obrigados a participar da pesquisa; e que se fizessem a opção de participar dela, seus nomes não seriam divulgados. A

¹⁸ Serviço online oferecido de forma gratuita pelo Google, no qual os usuários podem criar formulários virtuais para a realização de pesquisas dos mais variados tipos.

ação foi realizada entre abril de 2017 e fevereiro de 2019. Dos 52 egressos que foram contatados para a realização da pesquisa, tivemos o retorno de 44.

Considerando tais encaminhamentos éticos para a presente pesquisa, preenchemos e assinamos a *Declaração de Cumprimento de Normas Éticas na Pesquisa com Seres Humanos*, disponível no site do PPGE – UEPG, na qual assumimos a responsabilidade pelo cumprimento de critérios éticos na pesquisa, de acordo com a resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

3.4 DELINEAMENTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Com o intuito de atender ao objetivo geral do presente trabalho, adotou-se o método comparativo como ferramenta para a verificação de possíveis semelhanças e diferenças nas RS dos participantes do THE, acadêmicos e egressos. O método comparativo, amplamente utilizado nas ciências sociais, ocupa-se da investigação de coisas ou fatos, e de sua explicação segundo suas semelhanças e diferenças. Possibilita o estudo do comportamento humano a partir de comparações de diversos grupos e subgrupos sociais, permitindo, por meio das semelhanças e divergências apontadas, explicar a importância que existe entre eles (FACHIN, 2006).

A investigação a partir das redes sociais tem o intuito de fornecer informações sobre as RS do professor de música, às quais as RS dos grupos de interesse estão possivelmente ancoradas. As informações levantadas a partir das redes sociais têm, entretanto, uma diferença pontual com relação às informações levantadas junto aos participantes do THE, acadêmicos e egressos. Nas redes sociais, a realidade é construída por meio da interação em tempo real (COUTO *et al.*, 2008), a partir do compartilhamento de conteúdos e contatos. Apesar de sofrerem as tensões dos grupos que participam e suas influências (LABADESSA, 2012), os usuários das redes sociais encontram um espaço propício para maior liberdade de expressão e dos conteúdos postados, uma vez que os sujeitos não estão frente a frente (CIRIBELI; PAIVA, 2011). Já os participantes do THE, acadêmicos e egressos, ao serem inquiridos por meio de questionário em situações específicas, tendem a fornecer respostas seletivas, de acordo com o que acreditavam ser o ideal para a realização da tarefa (GHIGLIONE; MATALON, 1993). O contexto das falas desses

sujeitos pode refletir, em primeiro lugar, a representação da tarefa a ser realizada, antes mesmo da representação do ser professor de música.

Como primeiro estudo da tese, foram investigadas as RS do ser professor, do ser músico e do ser professor de música para os participantes das redes sociais, especificamente das plataformas YouTube, Twitter, Facebook e de fóruns virtuais. A partir das ferramentas de busca existentes nas referidas plataformas, usamos como entradas as expressões “ser professor”, “ser músico” e “ser professor de música”.

A coleta das informações foi realizada entre fevereiro de 2018 e outubro de 2019. Ao total, foram coletados 932 comentários e textos provenientes dessas plataformas. A tabela 1 traz a contribuição de cada plataforma para a constituição da base de dados.

Tabela 1 - Base de dados – Redes Sociais

Redes Sociais	
Plataformas	Total de comentários/textos
Youtube	137
Facebook	90
Twitter	497
Fóruns Virtuais	208
TOTAL	932

Fonte: o autor, 2019.

Apesar de os sujeitos poderem postar livremente seus comentários e opiniões nas plataformas já mencionadas, os textos assumem diferentes características, de acordo com o funcionamento de cada plataforma. É preciso, porém, realizar um trabalho de filtragem desses comentários, pois como em qualquer espaço online, ocorre o aparecimento de propagandas, comentários descontextualizados, etc.

No YouTube, plataforma destinada ao armazenamento e postagem de vídeos (e consequentemente de áudios), há um espaço destinado aos comentários dos usuários em cada postagem. Esses comentários, na maioria das vezes, estão relacionados com a temática do vídeo, uma vez que os usuários supostamente assistem ao vídeo e postam suas opiniões acerca dele. Sendo assim, nossa estratégia foi procurar, na plataforma, vídeos que abordassem a nossa temática de interesse e, para tal, utilizamos como entradas as expressões “ser professor”, “ser músico” e “ser professor de música”. Nos diversos vídeos encontrados com essa temática, foi possível coletar 137 comentários.

A plataforma Twitter tem uma característica diferente da mencionada acima. Nessa rede social, os participantes emitem espontaneamente suas opiniões e comentários conforme seu interesse pessoal, e geralmente esses comentários são formulados por meio de textos mais curtos, com mensagens mais diretas, uma vez que a plataforma permite a postagem de textos com até 280 caracteres. Utilizando como entradas as expressões “ser professor”, “ser músico” e “ser professor de música” na ferramenta de busca da plataforma, encontramos um número bastante expressivo de comentários. Para melhorar o aproveitamento da pesquisa, utilizamos o filtro de comentários *mais relevantes*, disponível na própria plataforma. Como resultado, obtivemos 497 comentários referentes à nossa temática de interesse.

O Facebook, por sua vez, é uma plataforma na qual a quantidade de caracteres permitidos para cada publicação é muito maior: ultrapassa os 60 (sessenta) mil. Sendo assim, os textos encontrados nessa plataforma têm tendência de serem mais extensos e de discutirem as temáticas com mais detalhes. Por outro lado, o número de comentários relacionados à nossa temática de pesquisa foi bem menor do que no Twitter. Após realizamos uma busca nas postagens dessa plataforma, por meio da sua ferramenta de busca, utilizando ainda como entradas as expressões “ser professor”, “ser músico” e “ser professor de música”, encontramos 90 comentários relacionados.

Por último, os fóruns virtuais são fontes bastante significativas de opiniões a respeito das mais diversas temáticas. Nessas plataformas, os usuários geralmente debatem sobre uma temática pré-estabelecida (pelo usuário que inicia um tópico de discussão), e a quantidade de textos gerados a partir desses debates é bastante expressiva, e traz opiniões muito relevantes. Após a realização de buscas na plataforma *Google* por fóruns virtuais que abordassem as temáticas “ser professor”, “ser músico” e “ser professor de música”, encontramos 208 comentários relacionados.

O banco de dados formado a partir das buscas acima mencionadas possui, portanto, 932 comentários de diferentes sujeitos sobre as temáticas de interesse. Como variáveis de análise, temos as diferentes expressões de entrada “ser professor”, “ser músico” e “ser professor de música”, bem como as diferentes fontes de consulta: YouTube, Twitter, Facebook e fóruns virtuais. O referido banco de dados foi posteriormente analisado com auxílio do *software* ALCESTE.

Para a realização do segundo estudo da presente tese, recolhemos as respostas de questões abertas das provas do THE do vestibular para Licenciatura em Música da UEPG, nas quais os vestibulandos foram questionados: “O que é ser professor de música para você? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?”. As respostas foram obtidas segundo autorização concedida pela CPS – UEPG e DEARTES – UEPG. Foram coletadas as respostas dos participantes dos vestibulares de verão de 2015, 2016, 2017 e 2018, totalizando 124 sujeitos.

Também com autorização da CPS – UEPG foram cedidos os dados censitários dos participantes, os quais, juntamente com as respostas da questão aberta do THE, ajudaram a compor um banco de dados que foi posteriormente analisado com auxílio do *software* ALCESTE.

O terceiro estudo da tese foi realizado com os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG, do 1º ao 4º ano. Para a obtenção dos dados, aplicamos um questionário aberto com a seguinte proposta: *Em cerca de 20 linhas, responda às seguintes perguntas: O que é ser professor de música? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?* O questionário foi aplicado em todas as turmas (1º a 4º ano) da Licenciatura, durante o mês de novembro de 2019. As respostas e dados (idade, sexo, turma) fornecidos pelos acadêmicos constituíram a base de dados, que foi analisada com auxílio do *software* ALCESTE.

Finalmente, para efetuarmos o quarto estudo da tese, enviamos para diversos egressos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG um formulário, com o auxílio da ferramenta virtual *Google forms*¹⁹, no qual deveriam informar alguns dados, como sexo, idade e ano de ingresso no curso, também escrever um texto respondendo à mesma questão solicitada na prova do THE (“O que é ser professor de música para você? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?”).

Como retorno, obtivemos a resposta de 44 egressos. O conjunto dos dados informados pelos egressos e do texto escrito para responder à questão compôs um terceiro banco de dados, o qual foi posteriormente analisado com auxílio do *software* ALCESTE.

¹⁹ Serviço disponibilizado online pelo Google, que permite aos usuários cadastrados criar formulários, questionários, enquetes, questões de múltipla escolha, etc. para a pesquisa e coleta de opiniões.

Quadro 1 resume o planejamento da pesquisa para a coleta e análise de informações.

Quadro 1 - Planejamento para a coleta e análise de informações

Planejamento para a coleta e análise de informações		
Sujeitos	Instrumentos de coleta	Procedimentos de análise
Participantes das redes sociais YouTube, Twitter, Facebook, fóruns virtuais.	Ferramenta de busca nas postagens sobre “ser professor”, “ser músico” e “ser professor de música”.	Análise de Conteúdo, análise com o auxílio do <i>software</i> ALCESTE.
Candidatos ao ingresso no Curso de Licenciatura em Música da UEPG.	Questão aberta da Prova do THE, sobre “ser professor de música”.	Análise de Conteúdo, análise com o auxílio do <i>software</i> ALCESTE.
Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG, do 1º ao 4º ano.	Questionário aberto, questão discursiva: “ser professor de música”.	Análise de Conteúdo, análise com o auxílio do <i>software</i> ALCESTE.
Egressos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG.	Questão aberta, enviada via <i>Google forms</i> para os egressos, sobre “ser professor de música”.	Análise de Conteúdo, análise com o auxílio do <i>software</i> ALCESTE.

Fonte: o autor, 2019.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

3.5.1 Análise de conteúdo

Com o intuito de analisar as respostas e comentários que constituem os diferentes bancos de dados presentes nesta pesquisa, e de identificar as imagens e atitudes contidas nos discursos, utilizou-se a técnica proposta por Bardin (2004). A análise de conteúdo visa, sobretudo, a compreender o significado das mensagens contidas nos discursos, sejam elas “verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais”, diferenciando-se de análises meramente linguísticas, pois procura “ver o que está por detrás das palavras”, com o objetivo de compreender os problemas “ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais” (SEVERINO, 2007, p. 121-122).

Segundo Bardin (2004, p. 27), a análise de conteúdo é um “conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Ela não se trata, portanto, de “um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2004, p. 23). Possui duas funções, que podem ou não se dissociar: uma heurística, relacionada à descoberta, à tentativa exploratória; e outra de administração da prova, no sentido de verificação das hipóteses levantadas inicialmente. Para Richardson (1989, p.

176), as principais características dessa técnica são a rigorosidade de suas características metodológicas: “objetividade, sistematização e inferência”.

Nascimento e Menandro (2006, p. 79) caracterizam a análise de conteúdo como um “procedimento de fragmentação de textos que tem por objetivo a identificação de regularidades”. Para os autores, a técnica possibilita, a partir da comparação entre os elementos presentes nos discursos (palavras ou sentenças), a formação de agrupamentos de elementos com significados próximos (categorias), uma vez que identifica a pluralidade temática presente no conjunto de textos e pondera a frequência desses temas.

Para a identificação de possíveis imagens e atitudes contidas nos discursos levantados, seguimos as etapas propostas por Bardin (2004). Inicialmente, realizou-se uma primeira leitura de cada banco de dados, anotando possíveis elementos recorrentes. Em seguida, realizou-se uma segunda leitura, com o intuito de contar parcialmente os elementos identificados na primeira leitura, confirmando categorias de elementos e identificando possíveis novas categorias. Após a terceira leitura, construiu-se um esboço das categorias gerais, elencando a elas palavras e frases relacionadas. Por fim, agruparam-se alguns elementos das categorias gerais em subcategorias, contando a frequência final de cada elemento. Este conjunto de etapas foi realizado com cada um dos bancos de dados da presente pesquisa.

Para a categorização das atitudes, procuramos identificar posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis que revelam atitudes na fala dos sujeitos, os quais estão, sobretudo, associados a adjetivos. Para categorizar as imagens, procuramos observar, nos discursos, as comparações realizadas pelos sujeitos a respeito de determinados objetos, as quais evidenciavam imagens sobre ser professor, ser músico, ou ser professor de música.

Dado o grande volume de material que constitui os bancos de dados desta pesquisa, optamos pela proposta apresentada por Nascimento e Menandro (2006), que trata da utilização do procedimento de análise de conteúdo conjugada à utilização do software ALCESTE. Essa combinação potencializou a análise dos dados: o ALCESTE permitiu o processamento do grande volume de dados em um curto espaço de tempo, enquanto a análise de conteúdo possibilitou a superação do sentido meramente lexical fornecido pelo software, criando espaço para a atribuição de sentidos aos discursos.

3.5.2 Análise pelo ALCESTE

Desenvolvido por Max Reinert em 1998, O ALCESTE²⁰ é um software capaz de aplicar procedimentos estatísticos a bancos de dados de texto, tais como “entrevistas, obras literárias, artigos de jornais e revistas, entre outros” (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 73). Reinert desenvolveu esse método estatístico de análise de dados textuais baseado em sua crença que o sentido dos discursos circulantes pode estar contido no texto, no qual residem “traços formais da passagem do objeto, não somente através das significações construídas, representadas, mas também através do que se mostra somente como pegadas de passos” (LIMA, 2008, p. 87).

A utilização do ALCESTE é relevante pela capacidade que ele apresenta de “detectar e identificar, pela via das classes, os lugares do discurso no qual um sujeito coletivo se manifesta” (LIMA, 2008, p. 88). Para isso, parte do pressuposto que o conteúdo de um documento tem estreita relação com a maneira com a qual as palavras nele se dispõem (MARTINS; ABDALLA; MARTINS, 2012). Operacionalmente, o software não tem o objetivo de apontar o sentido, mas realizar a “organização tópica de um discurso ao colocar em evidência os mundos lexicais” (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 74). Em outras palavras, o ALCESTE “não atribui sentido, ele identifica classes de palavras que representam diferentes formas de discurso a respeito do objeto em estudo” (MARTINS; ABDALLA; MARTINS, 2012, p. 91-92).

A base de funcionamento do software é a ideia de “relação entre contexto linguístico e representação coletiva ou entre unidade de contexto e contexto típico”, sendo que por unidade de contexto podemos entender uma espécie de sentido ou enunciado mínimo presente em um discurso (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 73). Seu mecanismo operacional possui, basicamente, três etapas de procedimento. Na primeira etapa, o programa realiza uma leitura de todo o texto do *corpus*, o cálculo dos dicionários, o reconhecimento das unidades de contexto inicial (UCI), e a separação das unidades de contexto elementares (UCE) (TEIXEIRA, 2006, p. 121), para então agrupar as palavras em suas raízes, criando um dicionário de formas reduzidas (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 74).

²⁰ *Analyse Lexicale por Context d'un Ensemble de Segments de Texte* (Análise Léxica por Contexto de um Conjunto de Segmentos de Texto).

A unidade de contexto inicial (UCI) é aquela a partir da qual o software iniciará a fragmentação. Na presente pesquisa, foram processadas no ALCESTE seis diferentes unidades de contexto inicial: (1) ser professor – redes sociais; (2) – ser músico – redes sociais; (3) – ser professor de música – redes sociais; (4) ser professor de música – participantes do THE; (5) ser professor de música – acadêmicos de Licenciatura em Música; e (6) – egressos do curso de Licenciatura em Música. Já as unidades de contexto elementar (UCE) são definidas segundo “critérios de tamanho de texto (número de palavras analisadas) e pontuação” (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 74).

Na segunda etapa de processamento, o software realiza o cálculo de matrizes de dados e classifica as UCE segundo seus vocabulários específicos, repartindo-as de acordo com “a frequência das formas reduzidas no texto, com a ajuda de matrizes de frequências, que cruzam as formas reduzidas dos *corpora* e as UCE” (TEIXEIRA, 2006, p. 122). Em seguida, o ALCESTE realiza a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), repartindo as UCE em classes de acordo com o vocabulário específico que as constitui. A partir desse ponto, o programa fornece um dendograma que representa as classes formadas, permitindo “uma primeira compreensão das classes obtidas, principalmente pelos seus vocabulários característicos (léxicos)” (TEIXEIRA, 2006, p. 122).

Na última etapa ocorrem os cálculos complementares e são formadas as listas de formas reduzidas associadas a contextos, as quais correspondem às “classes anteriormente formadas e possibilitam a identificação das UCE características de cada classe” (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 76).

Para que o processamento no ALCESTE se efetivasse, foi necessário organizar os bancos de dados da presente pesquisa de maneira sistemática, elaborando uma linha de comando relativa ao discurso textual de cada um dos sujeitos. Essa linha de comando possui códigos referentes às variáveis que foram utilizadas pelo software como parâmetros de análise, tais como número do sujeito, idade, sexo, ano de participação no THE, modo de inscrição no vestibular (sistema universal, cotas para candidatos alunos de escolas públicas, cotas para candidatos negros ou afrodescendentes), série que se encontra na licenciatura, ano de conclusão da licenciatura, entre outros. Como exemplo, demonstramos abaixo a linha de comando referente ao sujeito número 63 do *corpus* THE, do sexo

masculino, com idade de 18 anos, inscrito no sistema universal e que prestou vestibular em 2016.

*(*sujeito_63 *sexo_masculino *idade_18 *cotas_universal *ano_2016)*

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo estão apresentados resultados e discussões a partir das análises realizadas para cada um dos quatro estudos da tese: 1 – Ser professor de música para os participantes das redes sociais; 2 – Ser professor de música para os participantes do THE do Curso de Licenciatura em Música da UEPG; 3 – Ser professor de música para os acadêmicos do curso de Licenciatura em Música da UEPG; 4 – Ser professor de música para os egressos do curso de Licenciatura em Música da UEPG. Também estão apresentados resultados e discussões a partir de análises realizadas sobre o banco de dados geral, contendo todos os informantes. Ao final há uma discussão sobre as Representações Sociais do ser professor de música, considerando a contribuição apresentada por cada estudo.

4.1 PRIMEIRO ESTUDO: *SER PROFESSOR DE MÚSICA PARA OS PARTICIPANTES DAS REDES SOCIAIS*

Este estudo foi realizado a partir de informações coletadas nas redes sociais na internet e divide-se em três etapas: 1 – ser professor, 2 – ser músico, e 3 – ser professor de música. A finalidade deste estudo, na totalidade deste trabalho, foi a de investigar as RS circulantes na sociedade em geral, a partir de sua representatividade nas redes sociais na internet. Para tanto, realizou-se um levantamento a partir de informações disponíveis nas plataformas facebook, twitter, YouTube e fóruns virtuais.

4.1.1 Ser Professor

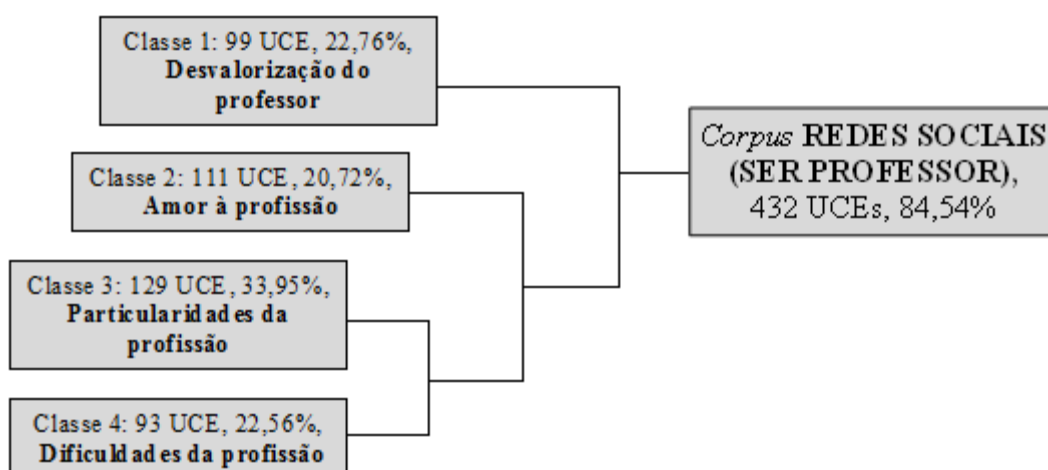
Para a realização das buscas na internet utilizou-se, como entradas, as expressões “ser professor”, “ser professor é” e “o que é ser professor”. No total, após um processo de seleção dos comentários mais relevantes, foram listados 368 comentários relacionados às entradas, sendo 55 provenientes do facebook, 207 do twitter, 87 do YouTube e 19 de fóruns virtuais. Este conjunto de informações foi processado com auxílio do *software* ALCESTE, e os resultados e discussões estão apresentados a seguir.

4.1.1.1 Análise pelo ALCESTE

Após processar as informações, o *software* forneceu um relatório que indicou a presença de 2265 palavras diferentes, em um total de 11140 ocorrências, apresentando uma frequência média por palavra igual a 5 (cinco).

O *corpus* “Ser Professor” foi particionado em 432 UCEs, e 84,54% delas foram consideradas na classificação hierárquica descendente. Em um primeiro momento, o *corpus* foi dividido (1ª partição), para logo em seguida sofrer uma nova divisão (2ª partição) e, por último, uma 3ª partição, originando, de um lado, a classe 1, e de outro as classes 2, 3 e 4. A figura 3 traz o dendograma que demonstra a relação entre as quatro classes formadas nas partições acima descritas.

Figura 3 - Dendograma das classes formadas a partir do *Corpus* Redes Sociais (Ser Professor)

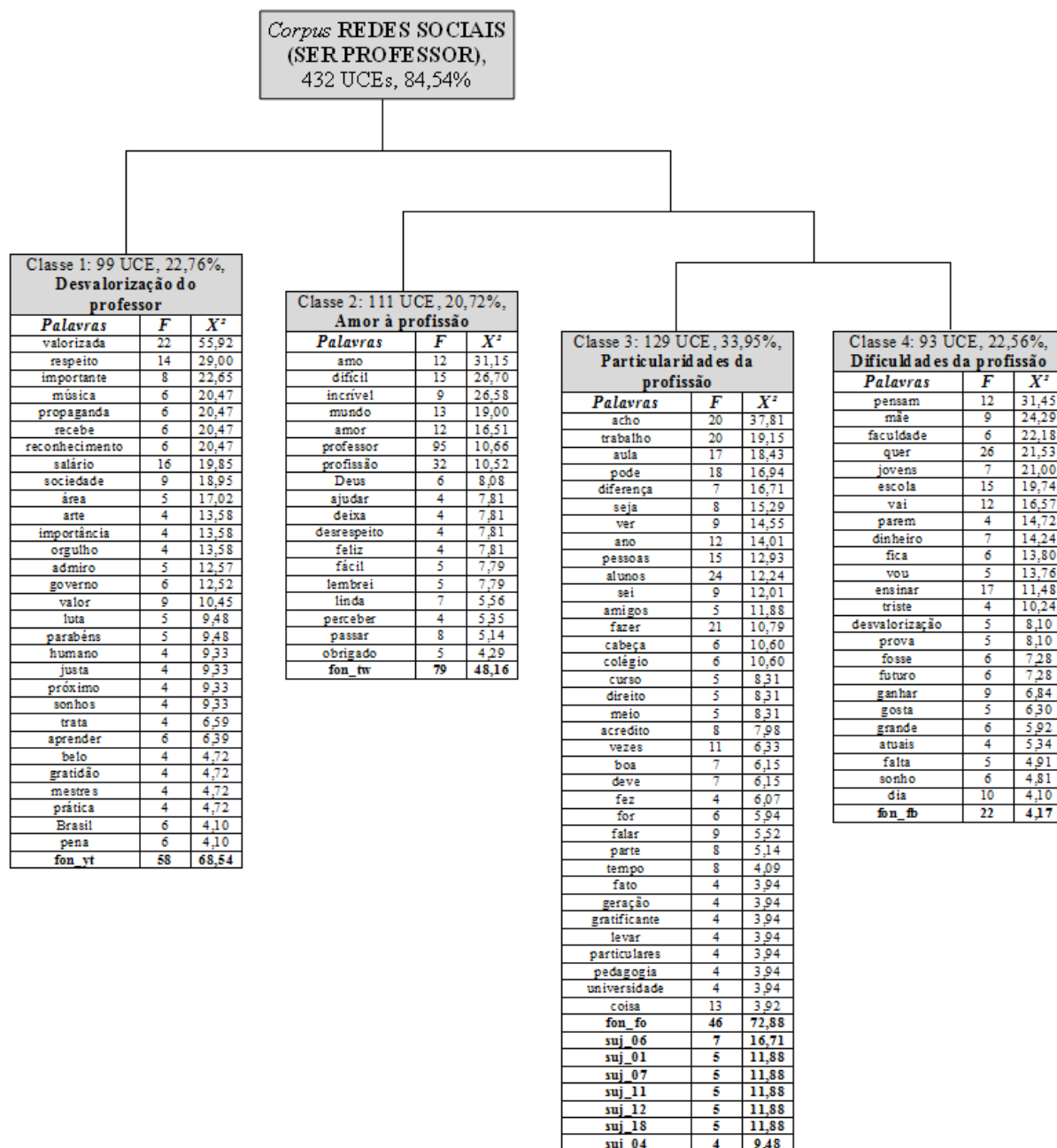


Fonte: Relatório Alceste, 2019.

A seguir, na figura 4, apresentamos o dendograma construído a partir de tabelas, as quais possibilitam a visualização das palavras que constituem cada classe, bem como as relações entre as classes. Na apresentação das tabelas, foram consideradas apenas palavras que tiveram frequência maior ou igual a 4, e que apresentaram X^2 (qui-quadrado)²¹ maior ou igual a 3,84.

²¹ O teste do qui-quadrado é um teste não paramétrico a partir do qual é possível testar a aderência dos dados a uma determinada distribuição estatística.

Figura 4 - Dendograma detalhado do Corpus Redes Sociais (Ser Professor)



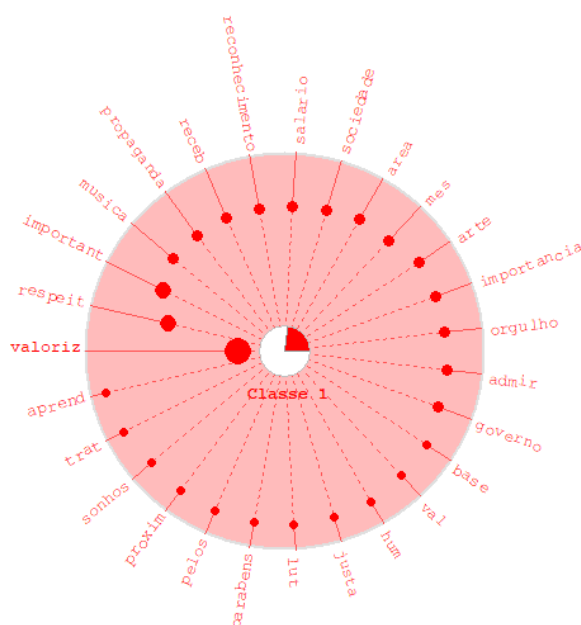
Fonte: Relatório Alceste, 2019.

As classes formadas foram devidamente nomeadas, de acordo com as características apresentadas pelo relatório do ALCESTE. A classe 1 (99 UCEs, 22,76%) foi denominada “**desvalorização do professor**”; a classe 2 (111 UCEs, 20,72%), “**amor à profissão**”; a classe 3 (129 UCEs, 33,95%), “**particularidades da profissão**”; e a classe 4 (93 UCEs, 22,56%), “**dificuldades da profissão**”.

A classe 1 (99 UCEs, 22,76%), “**desvalorização do professor**”, é caracterizada pela presença de palavras (adjetivos, substantivos e verbos)

relacionados à valorização profissional do professor. Entre os adjetivos, destacam-se as palavras *valorizada*, *importante* e *belo*. Nos substantivos, destacam-se as palavras *respeito*, *música*, *reconhecimento*, *salário*, *sociedade*, *arte*, *governo* e *luta*. Já nos verbos (ações), destacam-se as palavras *recebe* (*receber*), *admiro* (*admirar*) e *aprender*. As palavras que apresentaram maior X^2 nesta classe são bastante específicas sobre a valorização do professor: *valorizada*, *respeito*, *importante*, *recebe*, *reconhecimento*, *salário*, etc. A figura 5²² demonstra a importância das referidas palavras para a constituição da classe 1 do *corpus* Redes Sociais (Ser Professor).

Figura 5 - Classe 1: *Corpus* Redes Sociais (Ser Professor)



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Os sujeitos que mais contribuíram para a formação da classe 1 foram os participantes que comentaram no YouTube. Abaixo são apresentados, como exemplos, alguns trechos de comentários realizados pelos sujeitos.

*Minha mãe está com depressão, ela é professora. Tem medo de ir à escola, se sente desvalorizada perante a sociedade. Como uma pessoa que está tão frágil no momento, pode ensinar tudo com a mesma essência? Não creio que só a minha mãe esteja assim, a desvalorização do professor é generalizada. Dizem que o dinheiro não traz felicidade, mas traz a boa sustentação da família, para uma educação melhor, minha mãe e todos os professores precisam estar motivados e conseguir sustentar a família de uma forma digna! (*sujeito_326 *fonte_youtube.)*

²² Estes diagramas são fornecidos pelo relatório do ALCESTE, e demonstram o peso e a centralidade de cada palavra na constituição das classes.

*O professor é tão importante, mas não recebe a devida importância. Propagandas belíssimas que falseiam para a sociedade a realidade da Educação Brasileira: escolas precárias, ensino com normas retrógradas, salários assustadores, características reais que não são citadas nestas maravilhosas e caríssimas provas de marketing (*sujeito_343 *fonte_youtube)*

*O professor não é valorizado no Brasil, tem baixíssimo salário de fato, tem que ser um ator de um drama shakespeariano. O professor é agredido a cada instante pelos alunos que não o respeitam por palavras ou atos físicos. É obrigado a aprovar alunos que nada aprenderam, a quantidade de alunos que terminam o ensino médio como analfabetos funcionais é impressionante (*sujeito_366 *fonte_youtube.)*

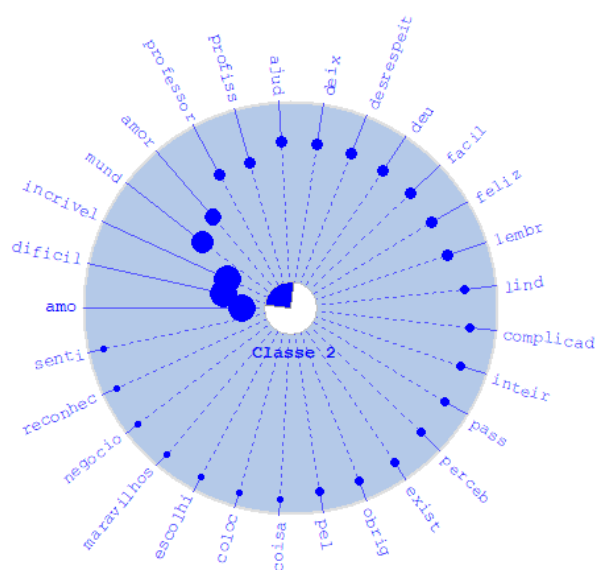
A classe 1 evidencia, a partir dos discursos dos sujeitos, a imagem do professor como profissional desvalorizado, que não recebe o devido reconhecimento, dado o importante papel que desempenha na sociedade. A desvalorização é enunciada a partir de diversos fatores, como os baixos salários pagos, situações de agressão e desrespeito em sala de aula, as longas jornadas de trabalho e o desgaste gerado, a falta de políticas públicas que amparem a profissão, ou simplesmente a falta de um maior reconhecimento da profissão pela sociedade. Além disso, muitas vezes são obrigados a dar conta de funções que estão além de suas formações, gerando uma sobrecarga de atribuições que transmite, aos professores, a sensação de que ensinar, em si, nem sempre é a sua principal tarefa, evidenciando a desvalorização da profissão e a perda da identidade profissional (OLIVEIRA, 2004). A valorização da profissão é vista por parte dos sujeitos como um dos caminhos para melhorar o futuro do país, a partir do desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Para eles, os professores carecem de respeito, reconhecimento e gratidão, além de salários compatíveis com a importância da função que desempenham na sociedade.

Também foram mencionadas as propagandas institucionais veiculadas pelo governo federal na época da coleta dos dados, as quais homenageavam os professores, destacando sua importância para a construção do futuro do país e da sociedade como um todo. Elas foram criticadas por uma parcela significativa dos sujeitos, que apontaram a incoerência entre o discurso praticado nas propagandas e a efetividade das ações de valorização do profissional docente. Para eles, se houvesse, na prática, a mesma valorização das propagandas, grande parte dos problemas educacionais do país estaria solucionada.

A classe 2 (111 UCEs, 20,72%), “**amor à profissão**”, é caracterizada pela presença de palavras que caracterizam o afeto dos sujeitos pela figura do professor,

como o amor pelo ofício, a beleza do trabalho docente e o prazer que ele proporciona, apesar das diversas dificuldades inerentes. Entre os adjetivos, destacam-se as palavras *difícil* e *incrível*. Os substantivos que mais se destacam são: *mundo*, *amor*, *profissão* e *professor*. Os verbos que mais se destacam são: *amo* (*amar*) e *ajudar*. As palavras que apresentaram maior X^2 nesta classe são: *amo*, *difícil*, *incrível*, *mundo*, *amor*, *profissão* e *professor*. A figura 6 demonstra a importância das referidas palavras para a constituição da classe 2 do *corpus* Redes Sociais (Ser Professor).

Figura 6 - Classe 2: *Corpus* Redes Sociais (Ser Professor)



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Os sujeitos que mais contribuíram para a formação da classe 2 foram os participantes que postaram comentários no twitter. Abaixo são apresentados, como exemplos, alguns trechos de comentários postados pelos sujeitos.

*Ser professor é lindo! É demais! É incrível! (*sujeito_79 *fonte_twitter).*

*Ser professor é o que amo fazer, somente isso (*sujeito_82 *fonte_twitter).*

*Ser professor é tão cansativo, mas amo meu trabalho (*sujeito_94 *fonte_twitter).*

*Ser professor é uma enorme responsabilidade, mas é um emprego tão lindo. Eu admiro demais (*sujeito_184 *fonte_twitter).*

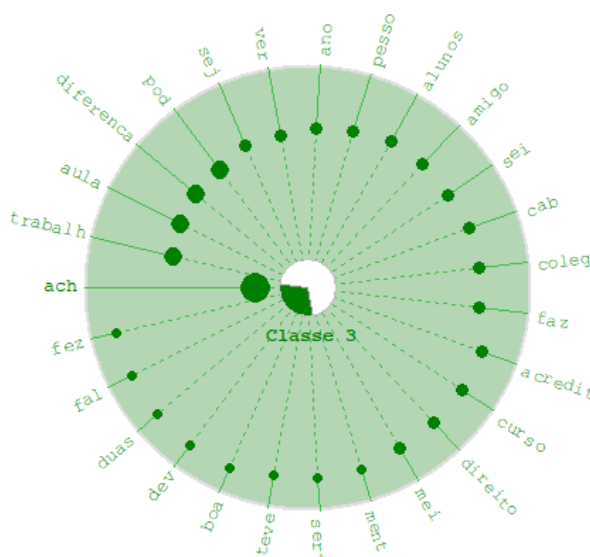
*Ser professor é uma das profissões mais lindas que existem, mas infelizmente tão desvalorizada (*sujeito_219 *fonte_twitter).*

As falas expressam a afinidade e o amor pela profissão, reforçados pelo emprego dos adjetivos *lindo*, *demais*, *bom* e *incrível*. O trabalho do professor é

considerado, pelos sujeitos, uma profissão heroica, pois é desempenhado apesar das dificuldades, como a falta de reconhecimento e a realidade do cenário educacional atual. Apesar das dificuldades, os sujeitos justificam seu amor pela profissão, principalmente a partir do reconhecimento obtido junto aos alunos, que é expresso como a principal forma de valorização do seu trabalho. O ser professor é representado a partir da satisfação com a profissão e do prazer de ter o reconhecimento dos alunos, apesar da falta de condições concretas para a efetivação do seu ofício, como remuneração e estrutura adequadas (DOTTA, 2006).

A classe 3 (129 UCEs, 33,95%), **“particularidades da profissão”**, é formada por palavras que fazem referência a algumas características específicas da profissão docente, como a possibilidade de conhecer pessoas, a personalidade e o jeito de trabalhar de cada professor, e a responsabilidade de ser exemplo o tempo todo. Os substantivos que mais se destacam são: *trabalho*, *aula*, *diferença*, *ano*, *pessoas* e *alunos*. Os verbos que mais se destacam são: *acho* (*achar*), *pode* (*poder*), *seja* (*ser*) e *ver*. As palavras que apresentaram maior X^2 nesta classe são: *acho*, *trabalho*, *aula*, *pode* e *diferença*. A figura 7 demonstra a importância das referidas palavras para a constituição da classe 3 do *corpus* Redes Sociais (Ser Professor).

Figura 7 - Classe 3: *Corpus* Redes Sociais (Ser Professor)



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Os sujeitos que mais contribuíram para a formação da classe 3 foram os participantes que postaram comentários nos fóruns virtuais. Abaixo são

apresentados, como exemplos, alguns trechos de comentários postados pelos sujeitos.

*[...] existem professores que possuem um controle muito bom na sala de aula, eles fazem os piores alunos gostarem das aulas deles, têm uma "moral" lá em cima. Outros coitados mal conseguem dar bom dia na sala de aula. Acho que isso depende da competência do professor. Outra coisa boa sobre ser professor, é poder trabalhar com seus ídolos. Por exemplo, eu posso chegar ao mesmo patamar que os meus antigos professores (o que já aconteceu entre eles, inclusive), e eles me trataram igualmente. Acho isso muito gratificante, é algo que poucas profissões possuem (*sujeito_07 *fonte_fóruns).*

*Meu professor me disse que existem poucas profissões em que você consegue ficar em igualdade com seu mestre, e o professor é uma delas. Ele teve aulas com um professor que realmente fez a diferença na hora dele escolher o que queria ser, e hoje é colega de profissão deste. Hoje esse professor (o que deu aula para o outro professor) ainda dá aula, tenho aula com ele toda semana e de fato posso constatar que ele é o melhor professor de história que eu já tive. Escolhendo história, eu não posso me queixar que não tive contato com grandes profissionais em puro exercício (*sujeito_18 *fonte_fóruns).*

*Ser professor é muitas vezes cuidar como, quando e onde você faz qualquer coisa. Você sempre é professor 100% do tempo (*suj_102 *fonte_twitter).*

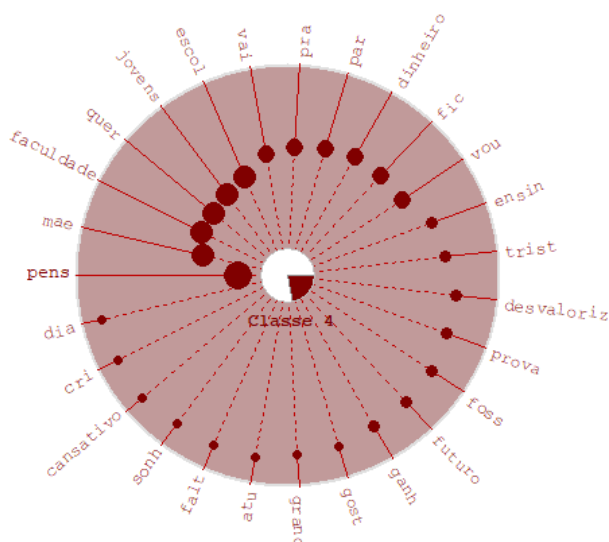
O professor é compreendido, pelos sujeitos da classe, a partir de algumas particularidades do ofício. A questão mais abordada tem relação com a peculiaridade de cada professor, seu jeito de ser e de lecionar, que deixam marcas positivas ou negativas nos alunos. Alguns sujeitos expressam seu desejo de ser professores, ou acabaram escolhendo essa profissão devido a uma grande marca deixada por seus professores, que os influenciaram a seguir a mesma profissão. A partir dessa escolha, também é mencionada a possibilidade de um aluno vir a trabalhar futuramente com seu antigo mestre, compartilhando o mesmo espaço profissional, e colocando-se em condições de igualdade com a figura que, antes, era vista como um ídolo. Por outro lado, também são mencionadas experiências com professores que acabaram desencorajando os alunos a seguir a profissão docente, seja pela falta de profissionalismo, que deixou um exemplo negativo; seja pela prática de um discurso desencorajador com relação à profissão. As representações do professor são, portanto, produzidas a partir das experiências e memórias dos próprios sujeitos como alunos de diferentes professores em suas trajetórias escolares (ROBERTI; PENIN, 2012).

Outra característica marcante da profissão, segundo os sujeitos, é a posição de responsabilidade que o professor assume, sendo tomado como exemplo pelos

alunos dentro e fora da sala de aula, fazendo com que seja visto como professor mesmo quando não está lecionando. As posturas pessoal e profissional, portanto, fundem-se na figura do profissional, que é tomado como exemplo e que deixa influências significativas nas vidas dos alunos.

A classe 4 (93 UCEs, 22,56%), “**dificuldades da profissão**”, é caracterizada pela presença de palavras que remetem aos diversos desafios inerentes à atuação docente. Os substantivos que mais se destacam são: *mãe*, *faculdade*, *jovens* e *escola*. Os verbos que mais se destacam são: *pensam* (*pensar*), *quer* (*querer*) e *vai* (*ir*). As palavras que apresentaram maior X^2 nesta classe são: *pensam*, *mãe*, *faculdade*, *quer*, *jovens* e *escola*. A figura 8 demonstra a importância das referidas palavras para a constituição da classe 4 do *corpus* Redes Sociais (Ser Professor).

Figura 8 - Classe 4: *Corpus* Redes Sociais (Ser Professor)



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Os sujeitos que mais contribuíram para a formação da classe 4 foram os participantes que postaram comentários no *facebook*. Abaixo são apresentados, como exemplos, alguns trechos de comentários postados pelos sujeitos.

*Nem todos os professores ganham mal. Mas quem quer ou vai ser professor de escola pública já sabe o que esperar (*suj_02 *fonte_fóruns).*

*Se o salário fosse alto, com certeza mais pessoas escolheriam essa profissão. Infelizmente na hora do vestibular, os jovens não pensam no que gostam e sim no que paga bem. Sinceramente não sei como será o futuro nas escolas e faculdades com essa grande maioria de jovens e adolescentes optando por não lecionar. Provavelmente faltará educadores (*sujeito_247 *fonte_facebook).*

*[...] como os jovens vão querer ser professores? Nós vemos as cenas degradantes de agressão (falta de respeito e etc.) a professor em diversos lugares. Além disso, o salário que é algo totalmente desigual pela pressão que é exercida sobre eles, talvez se mudarem a atual situação dos professores possa ocorrer maior vontade de um jovem querer se tornar professor, enquanto houver alunos com comportamentos desagradáveis, salários baixos e até condições ruins para se ensinar, nada irá mudar (*sujeito_268 *fonte_facebook).*

A partir das falas, é possível perceber uma representação do professor como profissional que luta contra diversas dificuldades, na tentativa de efetivar o seu trabalho (ALVES-MAZZOTTI, 2007). Entre as principais dificuldades mencionadas estão: as rotinas cansativas que os professores encaram a partir da intensificação do trabalho (OLIVEIRA, 2004), os baixos salários, a desvalorização perante a sociedade em geral, a falta de estrutura nas escolas, agressões, desrespeito dos jovens e a indisciplina (ROSSO; CAMARGO, 2011), entre outros. Todas essas dificuldades elencadas acabam por proporcionar desinteresse por parte dos jovens em exercerem a profissão (MENEZES; KLEBIS; GEBRAN, 2017), comprometendo a renovação dos docentes e, conseqüentemente, o futuro da própria educação.

De maneira geral, a partir do dendograma formado pelas quatro classes do *corpus* Redes sociais, pode-se afirmar que a representação do ser professor fundamenta-se, por um lado, na imagem do profissional desvalorizado, que não recebe o devido reconhecimento da sociedade e dos órgãos governamentais. Por outro lado, no profissional que ama sua profissão e encontra satisfação a partir do reconhecimento dos alunos, deixando neles marcas significativas, que são fonte de inspiração profissional, apesar da falta de condições concretas para a efetivação do seu ofício.

4.1.2 Ser Músico

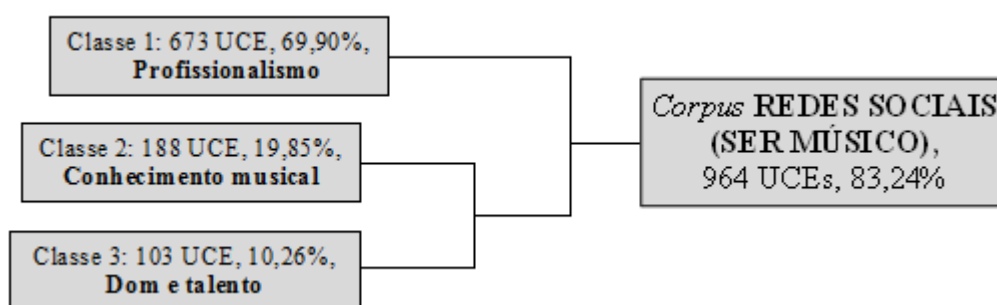
Para a realização das buscas na internet utilizaram-se, como entradas, as expressões “ser músico”, “ser músico é”, e “o que é ser músico”. No total, após um processo de seleção dos comentários mais relevantes, foram listados 246 comentários relacionados às entradas, sendo 22 provenientes do facebook, 70 do twitter, 22 do YouTube, e 132 de fóruns virtuais. Este conjunto de informações foi processado com auxílio do *software* ALCESTE, e os resultados e discussões estão apresentados a seguir.

4.1.2.1 Análise pelo ALCESTE

Após processar as informações, o *software* forneceu um relatório que indicou a presença de 2758 palavras diferentes, em um total de 14184 ocorrências, apresentando uma frequência média por palavra igual a 5 (cinco).

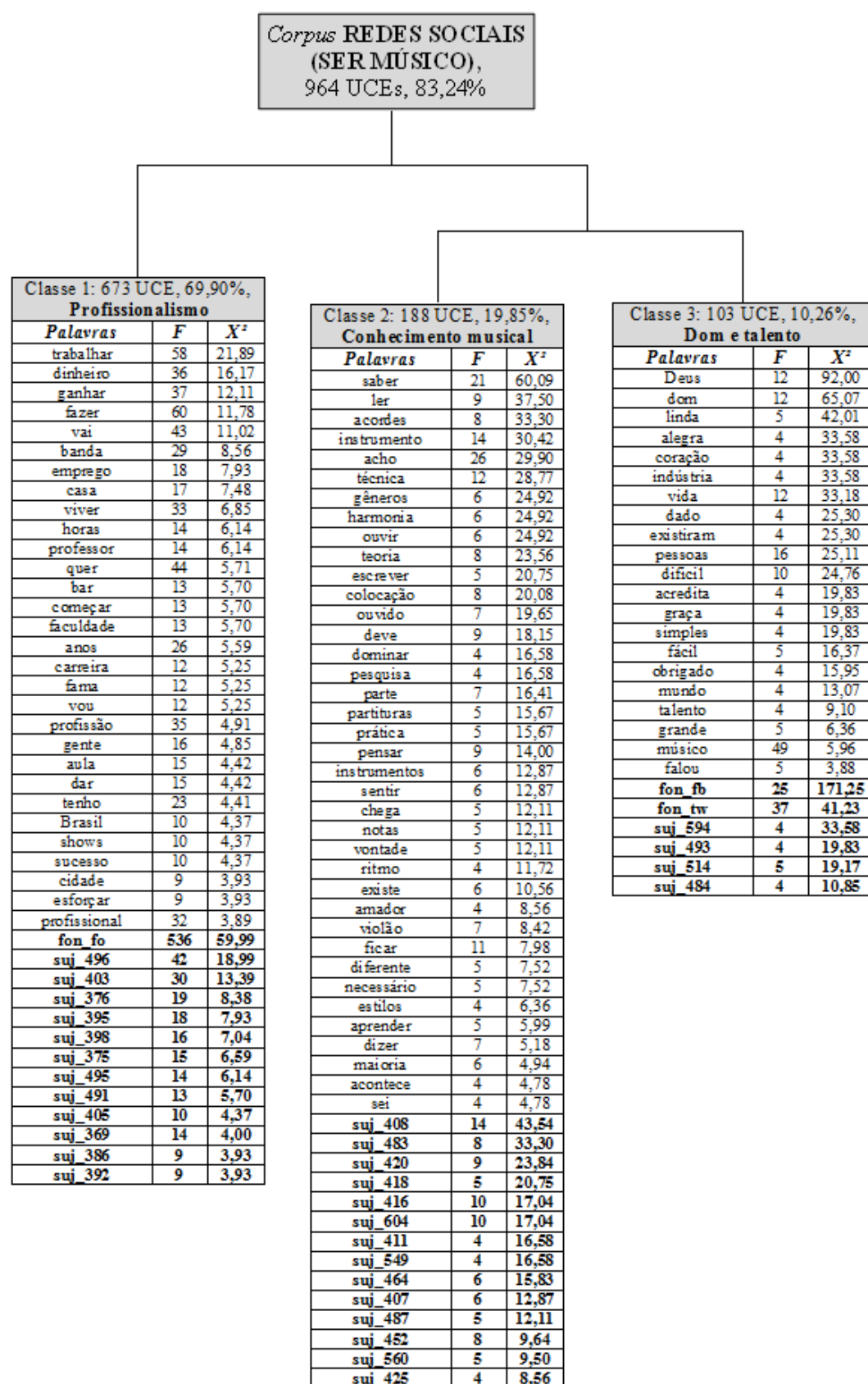
O *corpus* “Ser Músico” foi particionado em 964 UCEs, e 83,25% delas foram consideradas na classificação hierárquica descendente. Em um primeiro momento, o *corpus* foi dividido (1ª partição), para logo em seguida sofrer uma nova divisão (2ª partição, originando, de um lado a classe 1; e de outro as classes 2 e 3). A figura 9 traz o dendograma que demonstra a relação entre as três classes formadas nas partições acima descritas.

Figura 9 - Dendograma das classes formadas a partir do *Corpus* Redes Sociais (Ser Músico)



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

A seguir, na figura 10, apresentamos o dendograma construído a partir de tabelas, as quais possibilitam a visualização das palavras que constituem cada classe, bem como das relações entre as classes. Na apresentação das tabelas, foram consideradas apenas palavras que tiveram frequência maior ou igual a 4, e que apresentaram χ^2 (qui-quadrado) maior ou igual a 3,84.

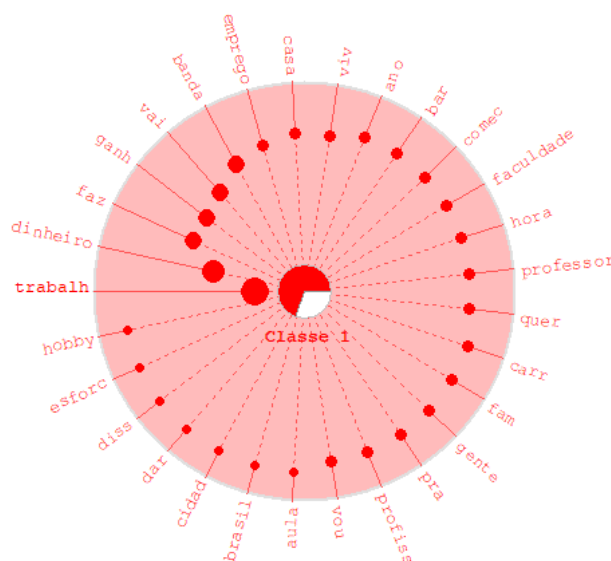
Figura 10 - Dendograma detalhado do *Corpus* Redes Sociais (Ser Músico)

Fonte: Relatório Alceste, 2019.

As classes formadas foram nomeadas com títulos escolhidos a partir das características apresentadas pelo conjunto de palavras que as constituem. A classe 1 (673 UCEs, 69,90%) foi denominada “**profissionalismo**”; a classe 2 (188 UCEs, 19,85%), “**conhecimento musical**”; e a classe 3 (103 UCEs, 10,26%), “**dom e talento**”.

A classe 1 (673 UCEs, 69,90%), “**profissionalismo**”, é caracterizada pela presença de palavras relacionadas à carreira profissional do músico, considerando qualificação e formação, planejamento financeiro, postura profissional, também as dificuldades de conseguir êxito nessa profissão. Os substantivos de maior destaque são *dinheiro, banda, emprego, casa, horas e professor*. Os verbos (ações) que mais se destacam são: *trabalhar, ganhar, fazer, vai (ir) e viver*. As palavras que apresentaram maior X^2 na classe são: *trabalhar, dinheiro, ganhar e fazer*. A figura 11 demonstra a importância das referidas palavras para a constituição da classe 1 do *corpus* Redes Sociais (Ser Músico).

Figura 11 - Classe 1: *Corpus* Redes Sociais (Ser Música)



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Os sujeitos que mais contribuíram para a formação da classe 1 foram os participantes que postaram comentários nos fóruns virtuais. Abaixo são apresentados, como exemplos, alguns trechos de comentários postados pelos sujeitos.

Para alguém viver de música, conseguir grana e parar de reclamar da profissão, tem de tratar como profissão: Trabalhar as interpretações das músicas, em banda ou em trabalho solo. Não torrar a grana na hora, mas

*valorizar o que você conquistou com o suor do seu rosto. Agir profissionalmente, sendo pontual e sério, encarando como trabalho e serviço prestado e criando e mantendo contratos escritos. Como todo profissional, buscar aprimoramento, ao invés de continuar a fazer a vida toda o mesmo som, e experimentar coisas novas, ir atrás de formação especializada. Quem não age como profissional não vai conseguir mesmo (*sujeito_376 *fonte_fóruns).*

*Eu vivo de música há mais ou menos doze anos e a única coisa que posso falar que é como uma profissão qualquer, tem seus altos e baixos. Tem aquela fase que você ganha bastante dinheiro e também tem a fase que você ganha menos, mais se você souber administrar seu dinheiro você vai se dar bem, eu não tenho do que reclamar, consegui construir minha casa, o próximo passo vai ser comprar um carro (*sujeito_440 *fonte_fóruns).*

*Já sobrevivi de música quando era adolescente. Ganhava algum dinheiro, comprava minhas coisas, mas era o básico e também não tinha outra despesa com nada. Mas aí você passa da fase adolescente, arruma namoro sério, casamento, casa, cachorro, IPTU, IPVA, conta de água, luz, telefone, e os concertos são maiores que os concertos: concerto do carro, concerto do chuveiro, concerto do telhado. Por isso, acabei tendo um emprego normal e levando a música como bico (*sujeito_496 *fonte_fóruns).*

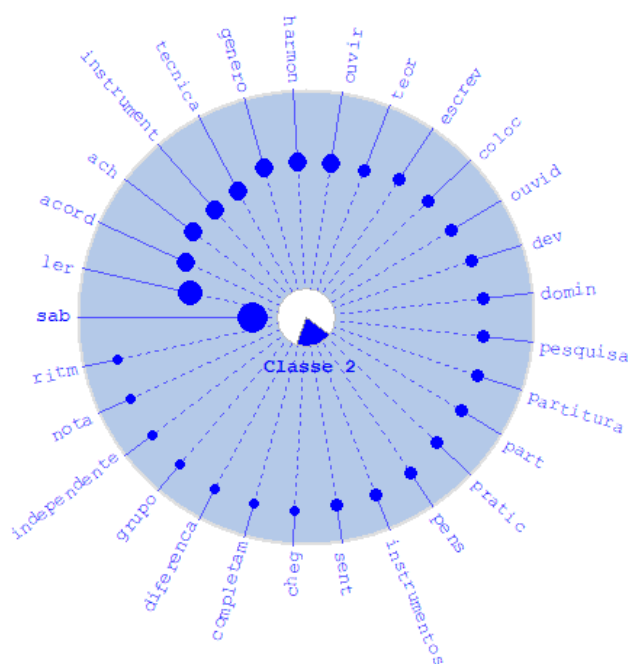
As falas permitem perceber a preocupação com as seguintes questões: é possível viver de música? O que leva um músico a obter êxito em sua profissão? As considerações feitas pelos sujeitos parecem apontar para o profissionalismo como chave para o sucesso na referida profissão: é preciso investir na formação para que o músico tenha a qualificação necessária para desempenhar bem o seu papel; também é necessário que adote uma postura profissional, valorizando a si mesmo como um trabalhador qualificado para desempenhar as diversas funções relacionadas à música; e além disso, é necessário um bom planejamento financeiro para poder viver exclusivamente do ofício de músico, uma vez que obter retorno financeiro não é tarefa fácil, como afirmam os sujeitos.

A própria natureza da profissão do músico, que sugere socialmente funções ligadas ao amadorismo profissional, como divertir, relaxar, integrar, socializar, já é, em si, um fator que dificulta o profissionalismo. Isto é claramente percebido quando se considera que, em muitas vezes, os próprios músicos não são exigentes com suas condições de trabalho e também não percebem seu trabalho de forma profissional (CHAVES, 2007). Além disso, a existência de preconceitos sociais, que desconsideram a música como profissão, também influenciam as representações dos sujeitos, pois a música é frequentemente considerada uma atividade complementar, que visa a preencher o tempo livre das pessoas, proporcionando momentos de lazer. É tomada, portanto, como uma atividade incapaz de gerar renda

suficiente para o sujeito dedicar-se exclusivamente a ela, e não como uma profissão valorizada, que apresenta atributos e demandas específicas (ALVARES, 2012).

A classe 2 (188 UCEs, 19,85%), “**conhecimento musical**”, apresenta palavras que demonstram os diversos conhecimentos necessários ao músico para que possa exercer seu ofício. Os substantivos de maior destaque são: *acordes, instrumento, técnica, gêneros, harmonia e teoria*. Os verbos (ações) que mais se destacam são: *saber, ler, acho (achar), ouvir e escrever*. As palavras que apresentaram maior X^2 na classe são: *saber, ler, acordes e instrumento*. A figura 12 demonstra a importância das referidas palavras para a constituição da classe 2 do *corpus* Redes sociais (Ser Música).

Figura 12 - Classe 2: *Corpus* Redes sociais (Ser Música)



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Abaixo são apresentados, como exemplos, alguns trechos de comentários postados pelos sujeitos nas redes sociais.

*Não acho que um músico tenha que saber ler partituras, escalas e tal. Ou seja, não precisa, mas pode, e sempre é bom. Digo isso porque muitos dos grandes nomes da música nem ao menos sabiam ler partituras. Mas é claro, não se chega a lugar algum sem pelo menos ou pouco de técnica. Pode parecer bobo, mas músico pra mim é exatamente aquele que faz música. Não necessariamente tem que ser bom ou ter um grande repertório. Acho que saber as notas e afinar são pontos cruciais de um músico. Afinar de ouvido e reconhecer uma nota qualquer ao ser ouvida, são coisas que, para mim, mostram que a pessoa domina aquilo que faz (*sujeito_408 *fonte_fóruns).*

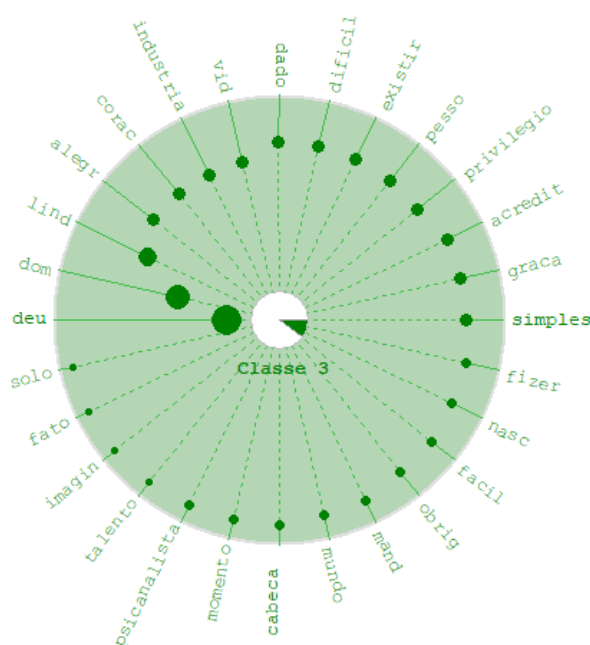
*[...] músico de verdade é aquele que sabe escrever o que acontece em qualquer música que escuta, tanto na parte melódica, harmônica, divisão rítmica e contraponto de todos os instrumentos envolvidos. Enquanto o tocador apenas tem a habilidade limitada de apenas reproduzir o que escuta, que é sempre um trabalho já pronto e fazer algumas improvisações, músico de verdade tem emprego fixo em escolas, estúdio de TV, rádio, orquestras, teatro, fazem jingles, vinhetas, produção musical, dá aula em conservatório ou faculdade de música. O tocador passa a vida tocando em barzinho e restaurante (*sujeito_604 *fonte_youtube).*

Na classe 2, o músico é definido a partir do domínio dos conhecimentos necessários ao exercício do ofício, como técnica (instrumental ou vocal), teoria musical, prática musical, interpretação, saber afinar, dominar um ou mais instrumentos musicais, ler partitura, etc. As opiniões sobre tais conhecimentos, no entanto, são expressas a partir de diversos pontos de vista: há, por exemplo, aqueles que consideram que alguns músicos possuem dom para música; e outros, apenas técnica. Alguns questionam a validade de possuir uma elevada técnica musical, mas um poder interpretativo limitado, que carece de conteúdo emocional. Há, ainda, os que mencionam que a formação é indispensável, e que o músico com boa formação, especialmente a acadêmica, essencialmente voltada à música erudita, terá mais oportunidades de atuação. Isto em oposição aos que acreditam que o domínio de habilidades, como a leitura de partituras, não são primordiais ao trabalho do músico, justificando essa opinião a partir de grandes nomes da música que também não sabiam ler partituras.

Quanto à qualificação do músico, há uma tendência de hierarquização entre os que têm formação acadêmica, geralmente associada à música erudita, e os que não possuem formação acadêmica. Nota-se que a imagem do músico que possui formação é positiva, e está associada ao profissionalismo, enquanto a imagem do músico que não possui formação acadêmica é mais negativa, e está associada ao amadorismo (CHAVES, 2007). No entanto, o que melhor define a formação necessária ao músico é o contexto de sua atuação, uma vez que deve considerar primordialmente a linguagem musical a ser realizada ou, em outras palavras, seu repertório (REQUIÃO, 2002). Assim, para um músico erudito, a formação em universidades ou conservatórios é indispensável, pois proporciona o domínio dos saberes específicos para a realização do seu repertório, essencialmente relacionado à leitura de partituras. Já para o músico popular, essa formação não é tão necessária, e muitas vezes sua atuação pode ser justificada por conta do seu talento (CHAVES, 2007).

A classe 3 (103 UCEs, 10,26%), “**dom e talento**”, diretamente relacionada à classe 2, é formada por palavras que descrevem o músico como um indivíduo dotado de um talento inato para a música, um dom dado que faz do músico um ser privilegiado. Os substantivos de maior destaque na classe são: *Deus*, *dom*, *coração* e *vida*. Os verbos (ações) que mais se destacam são: *alegra* (*alegrar*) e *dado* (*dar*). As palavras que apresentaram maior X^2 na classe são: *Deus*, *dom*, *linda*, *alegra* e *coração*. A figura 13 demonstra a importância das referidas palavras para a constituição da classe 3 do *corpus* Redes sociais (Ser Músico).

Figura 13 - Classe 3: Corpus Redes Sociais (Ser Músico)



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Os sujeitos que mais contribuíram para a formação da classe 3 foram os participantes que postaram comentários no *facebook* e no *twitter*. Abaixo são apresentados, como exemplos, alguns trechos de comentários postados pelos sujeitos.

*Ser músico é belo, um grande privilégio, dom que o nosso Deus nos deu (*sujeito_574 *fonte_facebook).*

*Um amigo me questionou sobre o sonho de ser músico e que iria tentar a carreira como cantor, fui sincero, disse que ele é ruim é que seria melhor tentar outra coisa que não necessitasse de talento! (*sujeito_563 *fonte_twitter).*

*Ser músico é um privilégio e um dom que Deus entrega às pessoas que nasceram com talento para serem músicos (*sujeito_580 *fonte_facebook).*

*Ser músico é uma linda e excelente profissão. O que seria da nossa vida sem a música? Enfim, é um talento que muitos querem, mas nem todos conseguem, ser músico não é pra quem quer, é pra quem foi escolhido (a), é simplesmente um dom (*sujeito_594 *fonte_youtube).*

A classe 3 traz discursos que legitimam o dom e o talento musical como privilégios inatos de determinadas pessoas, escolhidas por entidades divinas para seguir o caminho da música. Independentemente do esforço ou preparo, possuir talento e dom inato é uma característica indispensável para que um indivíduo possa ser músico, de acordo com o discurso apresentado. Assim, apesar de ser um talento desejado por muitas pessoas, a profissão musical é possível para uma pequena parcela de pessoas que podem, a partir do dom recebido, usufruir desse ofício, diferenciando-se das demais pessoas (SCHROEDER, 2004). As representações do músico são fortemente fundamentadas na crença do talento e do dom inato, e acabam por reforçar socialmente a noção de que não realiza um trabalho, pois, independente do seu esforço, é algo dado (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2013).

A visão estereotipada do músico como ser dotado de talento e dom especial não é exclusiva dos leigos, uma vez que é compartilhada, também, pela crítica especializada e pelos próprios músicos. Estes últimos compartilham, de certa maneira, uma concepção romântica do músico, que se embasa no talento, no dom e na inspiração como atributos de uma pessoa diferenciada, que está em posição superior em relação às demais pessoas (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2013). No campo da educação musical, por exemplo, a concepção romantizada do músico apresenta-se como um problema, pois acaba proporcionado uma divisão dos alunos em *musicais* ou *não musicais*, ou *talentosos* e *não talentosos*, condicionando os professores a darem atenção e direcionarem seu trabalho apenas aos que apresentam mais facilidade. Aos outros, menos favorecidos, fica a sensação de inaptidão para a música e, conseqüentemente, a desistência (SCHROEDER, 2004).

Em resumo, a partir do dendograma formado pelas três classes do *corpus* Redes Sociais, pode-se afirmar que a representação do músico está atrelada, por um lado, à necessidade do profissionalismo; e por outro, a seus atributos, que podem ser provenientes do conhecimento musical, alcançado mediante estudos e formação específica, ou de um suposto talento musical ou dom inato para a música.

4.1.3 Ser Professor de Música

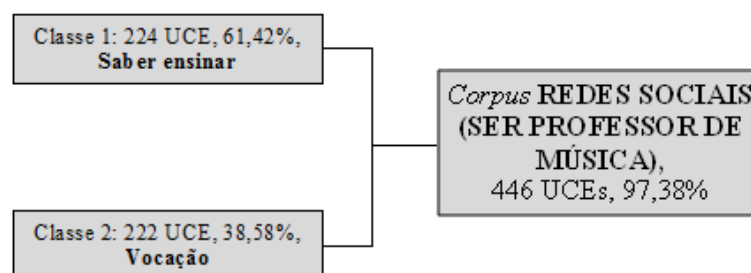
Para a realização das buscas na internet utilizaram-se, como entradas, as expressões “ser professor de música”, “ser professor de música é” e “o que é ser professor de música”. No total, após um processo de seleção dos comentários mais relevantes, foram listados 318 comentários relacionados às entradas, sendo 13 provenientes do facebook, 220 do twitter, 28 do YouTube, e 57 de fóruns virtuais. Este conjunto de informações foi processado com auxílio do *software* ALCESTE, e os resultados e discussões estão apresentados a seguir.

4.1.3.1 Análise pelo ALCESTE

Após processar as informações, o *software* forneceu um relatório que indicou a presença de 1992 palavras diferentes, em um total de 9735 ocorrências, apresentando uma frequência média por palavra igual a 5 (cinco).

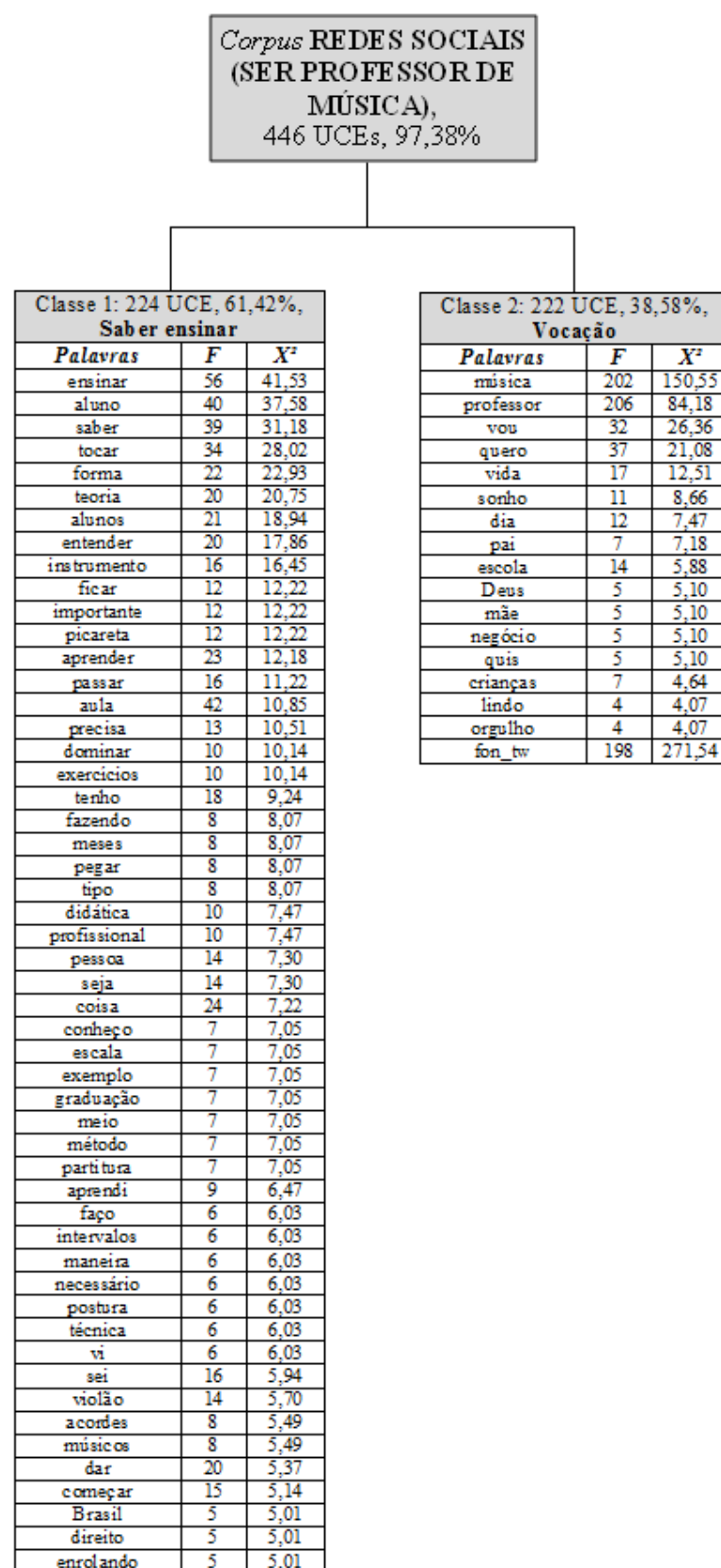
O *corpus* “Ser Professor de Música” foi particionado em 446 UCEs, e 97,38% delas foram consideradas na classificação hierárquica descendente. O *corpus* sofreu uma única partição, gerando as classes 1 e 2. A figura 14 traz o dendograma que demonstra a relação entre as duas classes formadas nas partições acima descritas.

Figura 14 - Dendograma das classes formadas a partir do *Corpus* Redes Sociais (Ser Professor de Música)



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

A figura 15 apresenta o dendograma construído a partir de tabelas, as quais possibilitam a visualização das palavras que constituem cada classe, bem como das relações entre as classes. Na apresentação das tabelas, foram consideradas apenas palavras que tiveram frequência maior ou igual a 4, e que apresentaram X^2 (qui-quadrado) maior ou igual a 3,84.

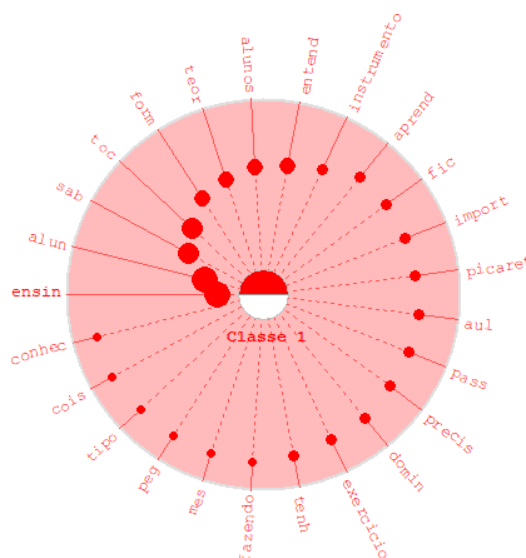
Figura 15 - Dendograma detalhado do *Corpus* Redes Sociais (Ser Professor de Música)

Fonte: Relatório Alceste, 2019.

As classes formadas foram nomeadas com títulos escolhidos a partir das características apresentadas pelo conjunto de palavras que as constituem. A classe 1 (224 UCEs, 61,42%) foi denominada “**saber ensinar**”; e a classe 2 (222 UCEs, 38,58%), “**vocação**”.

A classe 1 (224 UCEs, 61,42%), “**saber ensinar**”, é formada por palavras que descrevem o professor como indivíduo que deve saber ensinar, passando o conteúdo de maneira didática e organizada, fazendo com que os alunos entendam. Os substantivos de maior destaque são: *aluno*, *forma*, *teoria* e *instrumento*. Os verbos (ações) que mais se destacam são: *ensinar*, *saber*, *tocar* e *entender*. As palavras que apresentaram maior X^2 na classe são: *ensinar*, *aluno*, *saber* e *tocar*. A figura 16 demonstra a importância das referidas palavras para a constituição da classe 1 do *corpus* Redes Sociais (Ser Professor de Música).

Figura 16 - Classe 1: *Corpus* Redes Sociais (Ser Professor de Música)



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Abaixo são apresentados, como exemplos, alguns trechos de comentários postados pelos sujeitos nas redes sociais.

*Eu penso o seguinte, para mim o cara não precisa ser muito bom no violão em termos de tocabilidade, mas acredito que o cara deva entender muito de teoria, conhecer as técnicas e principalmente saber passar esse conhecimento (*sujeito_615 *fonte_fóruns).*

*[...] tem que ser alguém que saiba como explicar as coisas. Já vi muito profissional excelente que não sabe explicar direito, que não sabe organizar as ideias de maneira didática. Sabe fazer, mas não sabe ensinar (*sujeito_616 *fonte_fóruns.)*

*Professor tem que saber as coisas de maneira organizada, didática. Tem que saber fazer o aluno aprender a entender as coisas (*sujeito_633 *fonte_fóruns).*

O discurso presente na classe 1 evidencia uma representação do professor de música como o indivíduo que precisa saber ensinar, saber transmitir seu conhecimento de forma didática, e saber explicar os conteúdos de forma organizada e compreensível. Os conhecimentos musicais são considerados importantes, mas não suficientes, e até mesmo o fato de o professor ser tomado como um excelente músico é secundário, perante a referida necessidade de saber ensinar. Em alguns casos, menciona-se que a formação específica e conhecimentos inerentes a ela, como saber ler partituras, possuir boa técnica em um instrumento musical e conhecer teoria musical, não são tão indispensáveis quanto saber conduzir as aulas e explicar os conteúdos.

Há um grande número de músicos instrumentistas trabalhando como professores, apesar de não possuírem formação específica para tal atividade (GLASER; FONTEERRADA, 2007). Como a formação desses músicos é voltada à performance, à execução de obras musicais, eles podem acabar por encontrar uma série de dificuldades no trato com os alunos e na condução metodológica das aulas. Tais dificuldades são mencionadas na classe 1, e são fatores que fazem os sujeitos imaginarem o professor como alguém que deve saber e ter preparo para ensinar, e não apenas como um músico virtuoso, dotado de inúmeras habilidades musicais.

Em modelos tradicionais de ensino da música, caracterizados pelo domínio da leitura, escrita e técnica musical, predomina a ideia de que saber tocar um instrumento musical é o suficiente para ensinar música. No entanto, o campo da educação musical entende que tal requisito não é suficiente para se ensinar música, mas uma formação que seja fundamentada em uma concepção ampla de música, que dê conta de promover a música ao alcance social desejado, favorecendo seu acesso a todas as pessoas, de maneira democrática (PENNA, 2007).

A classe 2 (222 UCEs, 38,58%), “**vocação**”, é caracterizada pela presença de palavras que descrevem o desejo dos sujeitos em serem professores de música, a partir de ideias que remetem à beleza da profissão, a um sonho a ser realizado. Os substantivos de maior destaque são: *música*, *professor*, *vida* e *sonho*. Os verbos (ações) que mais se destacam são: *vou (ir)* e *quero (querer)*. As palavras que apresentaram maior X^2 na classe são: *música*, *professor*, *vou*, *quero* e *vida*. A figura

primeira seria a do professor que trabalha por vocação, que ama a profissão e deseja trabalhar como docente. Contudo, a vocação, nesse caso, parece mais direcionada pela área de atuação (música) do que pela docência em si (TOLENTINO; ROSSO, 2014). A segunda representação seria a do músico que encontra dificuldades no reconhecimento social de sua profissão, principalmente no que se refere ao retorno financeiro (ALVARES, 2012). Com isso, há certa resistência por parte das famílias, especialmente dos pais, em aceitarem que seus filhos sigam a profissão de professor de música, uma vez que é vista socialmente como ofício ligado ao amadorismo e que não oferece oportunidades para que os indivíduos possam viver e obter sustento exclusivamente dessa atividade.

4.2 SEGUNDO ESTUDO: *SER PROFESSOR DE MÚSICA PARA OS PARTICIPANTES DO THE DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG*

4.2.1 Caracterização dos sujeitos

Foram analisadas as respostas fornecidas por 124 candidatos ao Curso de Licenciatura em Música da UEPG, que participaram do teste de habilidade específica (THE) nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. Estas respostas são referentes às questões descritivas aplicadas na ocasião do THE: “O que é ser professor de música para você? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?”. Na tabela 2 são apresentadas as variáveis referentes aos sujeitos.

Tabela 2 - THE: Sujeitos

VARIÁVEIS		N	(%)
Sexo	Masculino	84	67,7
	Feminino	40	32,3
Ano de realização do THE	2015	32	25,8
	2016	40	32,2
	2017	24	19,4
	2018	28	22,6
Modalidade de Inscrição	Universal	85	68,6
	Cota Escola Pública	37	29,8
	Cota Negros	2	1,6
Idade	16 – 20	78	62,9
	21 – 25	16	12,9
	26 – 30	14	11,4
	31 – 40	7	5,6
	41 – 50	8	6,4
	51 ou mais	1	0,8

Fonte: o autor, 2019.

A partir dos dados apresentados, é possível perceber a predominância do sexo masculino na participação das provas do THE (67,7%), informação coerente com a apresentada por Villas Bôas, Lombardi e Sousa (2012), sobre a maior participação e presença do sexo masculino nos cursos de licenciatura. Também é notória a heterogeneidade no número de participantes do THE nos três anos investigados: a procura pelo curso tem oscilado ano a ano, e uma parcela significativa dos candidatos não comparece para realizar o teste.

Quanto à modalidade de inscrição, percebe-se a predominância da cota universal. Por ser um curso de baixa concorrência, e que raramente supera a estimativa de mais de dois candidatos por vaga, possivelmente alguns acadêmicos não declaram, no ato da inscrição, a opção pela cota racial ou de escolas públicas.

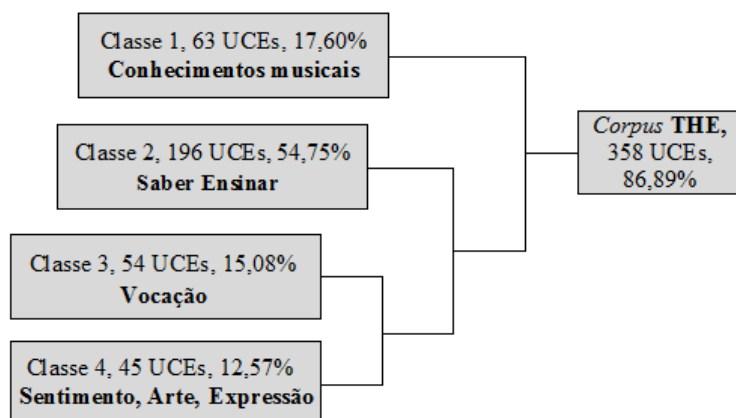
Além disso, chama atenção a grande heterogeneidade na distribuição da faixa etária dos candidatos ao ingresso no curso, que varia de 16 anos até idades superiores aos 50 anos. Apesar disso, ainda existe grande predominância da faixa etária dos 16 aos 20 anos (62,9%), dado que evidencia certa tendência do curso em atrair um público mais jovem para participar do vestibular.

4.2.2 Análise pelo ALCESTE

O banco de dados formado pelas respostas dos 124 participantes do THE foi analisado com o auxílio do *software* ALCESTE. Após processar os dados, o *software* forneceu um relatório que indicou a presença de 2203 palavras diferentes, em um total de 14774 ocorrências, apresentando uma frequência média por palavra igual a 7 (sete).

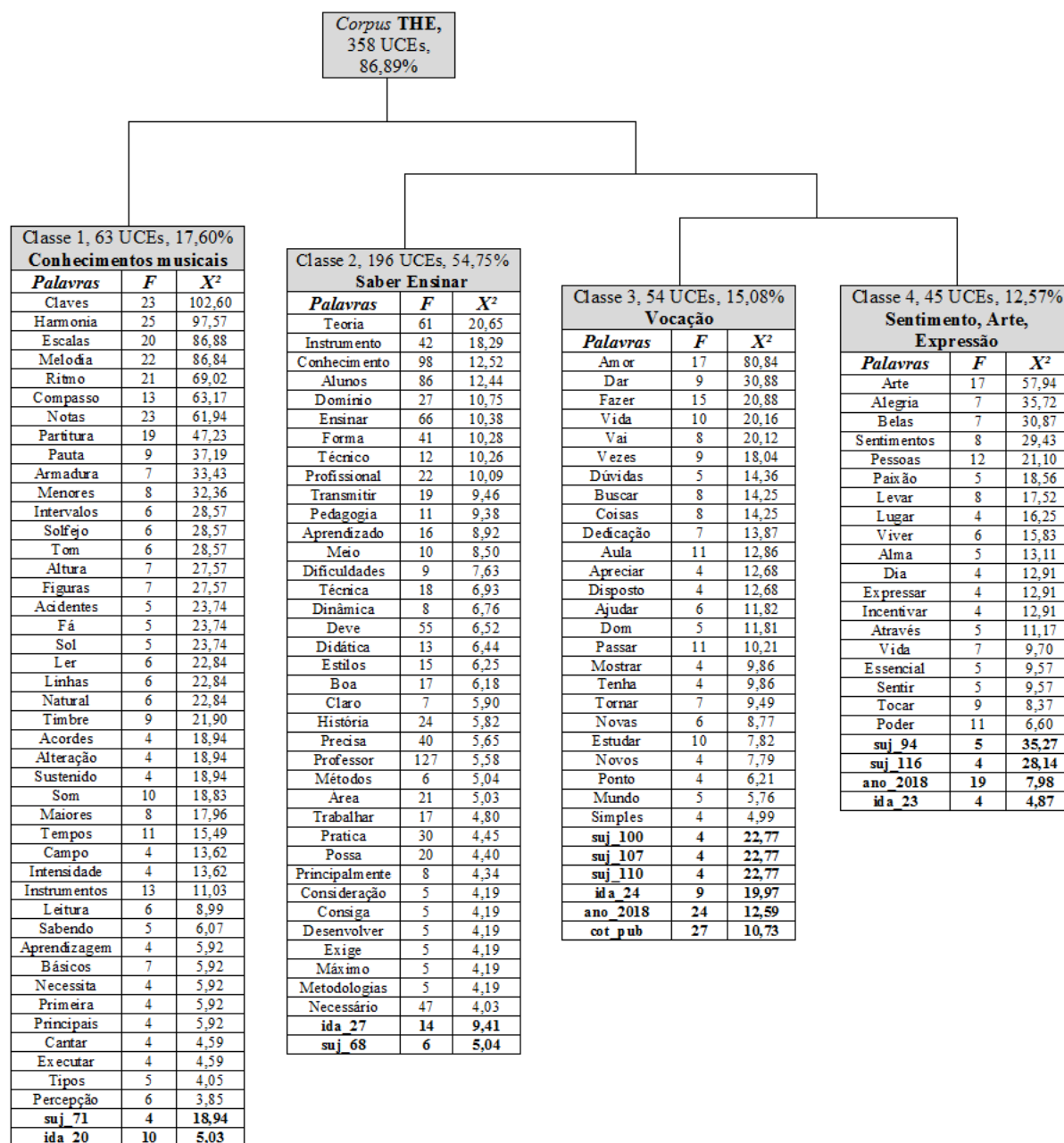
O *corpus* “THE” foi particionado em 358 UCEs, e 86,89% delas foram consideradas na classificação hierárquica descendente. Em um primeiro momento, o *corpus* foi dividido (1ª partição), para logo em seguida sofrer uma nova divisão (2ª partição); e por último, uma 3ª partição, originando, de um lado, a classe 1; e de outro as classes 2, 3 e 4. A figura 18 traz o dendograma que demonstra a relação entre as quatro classes formadas nas partições acima descritas.

Figura 18 - Dendograma das classes formadas a partir do *Corpus* THE



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

A seguir, na figura 19, apresentamos o dendograma construído a partir de tabelas, as quais possibilitam a visualização das palavras que constituem cada classe, bem como das relações entre as classes. Na apresentação das tabelas, foram consideradas apenas palavras que tiveram frequência maior ou igual a 4, e que apresentaram X^2 (qui-quadrado) maior ou igual a 3,84.

Figura 19 - Dendograma detalhado das classes do *Corpus* THE

Fonte: Relatório Alceste, 2019.

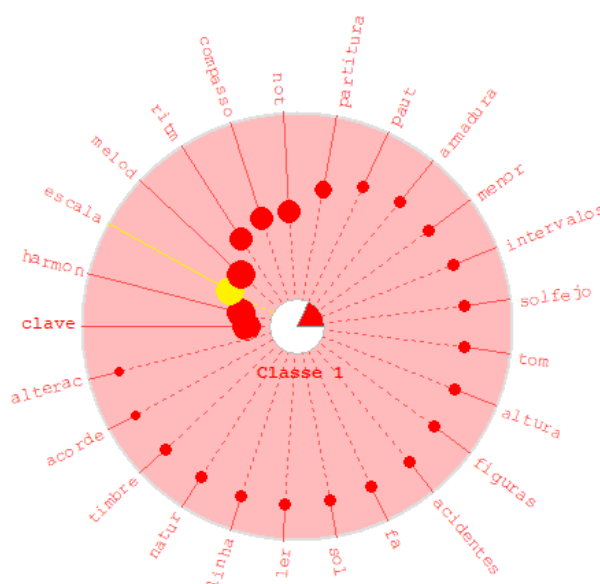
Realizou-se uma leitura minuciosa dos elementos que constituem cada classe, a fim de nomeá-las de acordo com as palavras presentes no dendograma. Assim, a classe 1 (63 UCEs, 17,60%) foi denominada “**conhecimentos musicais**”; a classe 2 (196 UCEs, 54,75%), “**saber ensinar**”; a classe 3 (54 UCEs, 15,08%), “**vocação**”; e a classe 4 (45 UCEs, 12,57%), “**sentimento, arte, expressão**”.

A classe 1 (63 UCEs, 17,60%), “**conhecimentos musicais**”, é caracterizada pela presença de palavras (substantivos e verbos) relacionadas aos conhecimentos musicais específicos. Entre os substantivos, destacam-se as palavras: *claves*,

harmonia, escalas, melodias, ritmo, compassos, notas, partitura, pauta. Já nos verbos (ações), destacam-se as palavras: *ler, cantar e executar* (três das principais ações relacionadas ao fazer musical).

Nota-se, nesta classe, a ausência de sujeitos na lista de palavras mais recorrentes, o que denota uma representação do professor de música centrada no conhecimento (é necessário saber música para ensinar música), e que não evidencia professor e aluno como sujeitos efetivos do processo de ensino. As palavras que apresentaram maior X^2 nesta classe são substantivos bastante específicos sobre conhecimentos musicais: *claves*, *harmonia*, *escalas*, *melodias*, *ritmo*, *etc.* A figura 20 demonstra a importância destas palavras na constituição da classe 1 do *Corpus* THE.

Figura 20 - Classe 1: *Corpus* THE



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Os sujeitos que mais contribuíram para a formação desta classe estão na faixa etária dos 16-20 anos, destacando-se a idade dos 20 anos. Abaixo, são apresentados alguns fragmentos das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

Um dos principais conhecimentos para ser um professor de música é o básico, seja harmonia, timbre e o ritmo e a condução do tempo. A partitura é um dos maiores responsáveis na hora de dar originalidade em qualquer som. Sabendo interpretar de maneira correta a partitura, o professor parte daí para um grande desafio: ensinar o seu aluno a prática e a teoria da mesma. O professor tem que ter contato com algum instrumento, até mais de um, sempre variando. Como a partitura é universal, sabendo interpretá-la e executar ela por exemplo num piano, a nomenclatura será a mesma do que de um violino. Pelo menos as notas bases. Tem que aprender a contar o tempo, semínima, solfejo, tom, semitom, escalas e usar na ordem certa as

*diferentes claves (*sujeito_39 *sexo_masculino *idade_21 *cota_universal *ano_2016).*

*Para ser professor de música é necessário passar para o aluno conhecimentos, para isso é preciso que seja professor com conhecimento perfeito de música. Conhecer pentagrama, notas musicais, sabendo que cada nota tem um nome conforme a armadura de clave. Existem três tipos de claves: de sol, fá e dó. Compasso e divisão, armadura de clave, tons maiores e menores, e formar escala dos dois modos, com sustenidos e bemóis. Para formar escalas é necessária uma tônica. Além disso, deve ter habilidade em instrumentos e gostar de tocar, ter prazer no que faz, pois para ser professor tem de ser esforçado porque a música é infinita, sempre surgem coisas novas, novas melodias e ritmos (*sujeito_63 *sexo_masculino *idade_18 *cota_universal *ano_2016).*

*Falando diretamente sobre os conhecimentos, existem várias informações e estudos para um professor de música, tais como: os conhecimentos sobre claves, partituras, tons (maiores e menores), escalas harmônicas, diatônicas, etc., timbre, sons, aqueles três elementos básicos que fazem parte da música, a melodia: o que pode ser cantado, a harmonia: o acompanhamento, e o ritmo: velocidade de como serão reproduzidas a melodia e a harmonia. Também não se deixa a parte mais importante de lado, a história da música (erudita) também a (popular), os grandes músicos e seus feitos, atuais e dos tempos passados, as diferentes tonalidades das vozes, agudos e graves, sustenidos e bemóis. Encerrando, falo do conhecimento amplo das culturas musicais dos diferentes lugares do mundo (*sujeito_90 *sexo_masculino *idade_17 *cota_universal *ano_2017).*

É possível notar, nas falas acima, a predominância de duas ideias: 1 – o professor de música precisa conhecer os diversos elementos teóricos da música (os quais são minuciosamente descritos pelos sujeitos em suas falas) para ser capaz de ensinar; 2 – O professor precisa, também, dominar a música em seu caráter prático; ou seja, ter bom conhecimento sobre leitura de partituras, solfejo, ritmo, além de domínio de um ou mais instrumentos musicais. Há uma tendência, nessa classe, a considerar o professor de música como alguém preparado, pelo que sabe de música ou pelo que consegue tocar/cantar, a ensinar seus alunos, pela transmissão desses conhecimentos, ou até mesmo pela demonstração de habilidades que podem ser copiadas pelos alunos. Essa tendência parece ser alimentada pela representação de que, *para ensinar basta saber a matéria*, na qual o conhecimento do conteúdo é sinal de identidade e de reconhecimento social do professor (VAILLANT; MARCELO, 2012).

A representação sobre o professor de música, nesta classe, está configurada de maneira que o ser está expresso exclusivamente pelo saber. Em outras palavras, ser professor de música define-se a partir dos conhecimentos específicos na área, o que segue as características de um modelo tradicional de ensino: professor é aquele que professa um saber (NOVAES, 2013). Questões referentes ao sujeito e a sua

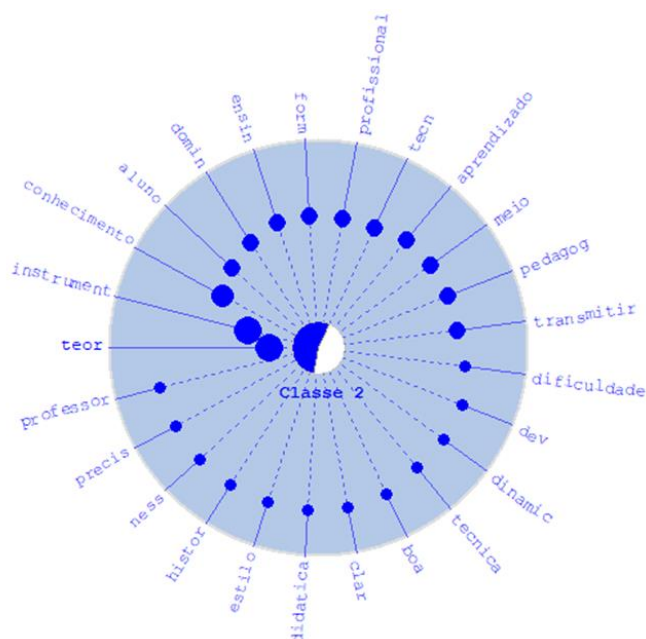
identidade não são abordadas nesta classe. Da mesma maneira, percebe-se a ausência de conhecimentos importantes para a construção da identidade docente, tais como o didático, o pedagógico, o sociocultural, a experiência, entre outros, o que permite o entendimento de que a escolha por ser professor parece mais influenciada pela área do conhecimento que pela área da docência (TOLENTINO; ROSSO, 2014). Em síntese, a representação do professor de música, nesta classe, está associada à figura do bom músico.

A classe 2 (196 UCEs, 54,75%), “**saber ensinar**”, apresentou a contribuição mais significativa para a formação do *corpus* THE. Nesta classe, podemos perceber a presença de palavras que fazem conotação ao trabalho específico do professor, do ponto de vista do profissionalismo e da preocupação com o processo de ensino, como os substantivos: *profissional, pedagogia, aprendizado, didática, métodos, metodologias, etc.*; e os verbos (ações) *ensinar, transmitir, trabalhar, desenvolver*.

Na referida classe nota-se, também, a presença dos sujeitos *professor* e *alunos*. Esta é, talvez, a diferença mais significativa apresentada pela classe 2, em relação à classe 1. Nota-se, por exemplo, que ideias presentes na classe 1, como conhecimento, teoria e ensino por meio da transmissão ainda estão presentes na classe 2, mas a grande diferença está no aparecimento do sujeito professor enquanto profissional responsável pelo ensino, e que deve, também, possuir conhecimento didático, pedagógico e técnico para poder realizar seu trabalho específico, que é desenvolver a musicalidade em seus alunos.

As palavras que apresentaram maior X^2 na classe 2 são: *teoria, instrumento, conhecimento, alunos*. Apesar de haver preocupação com o conhecimento, a teoria e o domínio dos instrumentos musicais, assim como na classe 1, a presença do sujeito aluno entre as palavras com maior X^2 é significativo e simbólico nesta classe. A figura 21 mostra a importância de cada palavra que constitui a classe 2 do *Corpus* THE.

Figura 21 - Classe 2 – Corpus THE



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Contribuíram mais para a formação desta classe os sujeitos inscritos na cota universal do vestibular. Abaixo, são apresentados alguns fragmentos de respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

*Deve-se notar que o professor precisa receber uma didática relevante para ser capacitado a dar aula. Conhecimentos básicos necessários como teoria musical, pauta, claves, som, silêncio, harmonia, ritmo, compassos simples e compostos, conhecimentos em diversos instrumentos e estilos musicais, prática musical, entre outras coisas. Sem contar que também é preciso ter um conhecimento pedagógico relevante, para estabelecer um bom clima professor/aluno, e aplicar os métodos necessários para o ensino da música (*sujeito_17 *sexo_masculino *idade_45 *cota_universal *ano_2015).*

*Os conhecimentos musicais para o professor deve ser [sic] o necessário para que ele consiga transmitir o conteúdo para seus alunos, não limitando-se a um único estilo de música, deve compreender bem a teoria para poder lecionar com qualidade, conhecer vários estilos, estar atualizado sobre as novidades do mundo musical e saber transmiti-las a seus alunos. Uma boa didática, com bons princípios da metodologia a ser aplicada. É necessário conhecer as teorias de aprendizagem e seus diferentes métodos de abordagem em sala de aula. Executar bem um instrumento, ou vários, fazendo parte de grupos musicais ou de estudo. Boa comunicação, domínio do conteúdo e de classe. Tornar o ambiente de estudo agradável e interessante (*sujeito_03 *sexo_feminino *idade_19 *cota_universal *ano_2015).*

O professor de música é responsável por passar seu conhecimento acerca da música, teoria musical e parte prática, assim como incentivar seus respectivos alunos a conhecerem a área da música, seus sons, modos de prática, ritmos, etc. Um bom professor de música deve dominar as metodologias de ensino, de modo geral, tanto avançado como o básico, isso serve para criar uma boa perspectiva ao aluno, ensinando o mesmo da melhor maneira possível. O professor de música deve conhecer e saber

*trabalhar com seus alunos de forma dinâmica, cobrando seu melhor desempenho sempre, cabe ao professor moldar o aluno para conhecer todos os sons e ritmos (*sujeito_102 *sexo_masculino *idade_17 *cota_universal *ano_2018).*

*Para ser um bom músico é necessária muita dedicação, horas e mais horas de estudo, domínio sobre várias técnicas, uma boa postura e profissionalismo. Mas isso não basta para ser um bom professor de música? Um bom professor de música precisa ir além disso, para ele, é necessário saber com precisão da teoria, das técnicas do seu instrumento e como passá-las de maneira simplificada e didática a seus alunos. Para ele são necessárias horas a mais de estudos pedagógicos, didáticos para que consiga com maestria ter domínio em sala de aula (e isso leva muito tempo de experiência). Como se não bastasse apenas ter conhecimento teórico, prático e domínio sobre técnicas pedagógicas, por muitas vezes ele terá que ser criativo para conseguir lidar com adversidades em sala de aula, como desinteresse dos alunos, falta de recursos e de estrutura para se ministrar as aulas (*sujeito_49 *sexo_masculino *idade_28 *cota_universal *ano_2016).*

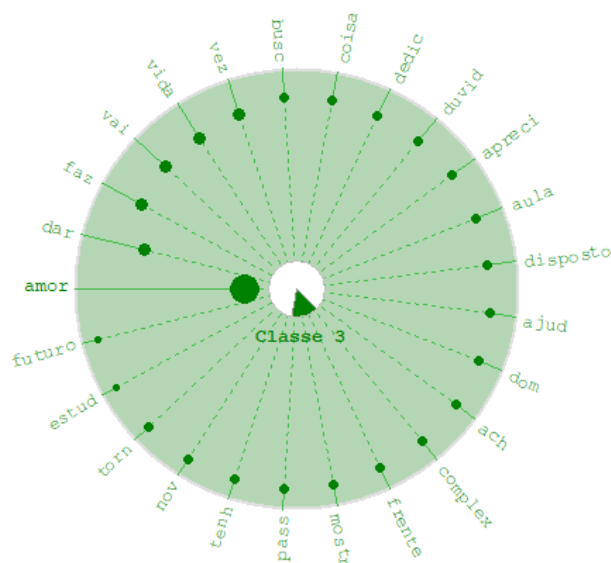
As falas trazem, assim como na classe 1, a importância do conhecimento musical específico, mas revelam, também, a presença de outros conhecimentos importantes para o professor de música, como ter uma boa didática, entender sobre metodologias de ensino, conhecer teorias de ensino e aprendizagem, ter preparo pedagógico, conhecer as condições do ambiente em que ensina, e saber conduzir o processo de ensino a partir de um relacionamento adequado com seus alunos. O professor de música, para essa classe, é aquele que sabe ensinar; ou melhor, que faz aprender (NOVAES, 2013).

Vários sujeitos apontam que saber tocar ou ter conhecimento teórico em música não é suficiente para ser professor de música: são necessários os saberes pedagógicos e didáticos, uma vez que os conhecimentos específicos e a experiência, sozinhos, não são o bastante (PIMENTA, 1999). Nessa classe é possível perceber traços de um sujeito, o professor, que não apenas possui conhecimentos específicos da área da música (um músico), mas que também carrega consigo conhecimentos específicos sobre o trabalho docente. A representação do professor de música nessa classe, que é majoritária no *corpus* THE, é expressa a partir do saber ensinar, focado nos conhecimentos específicos da música, mas que necessitam dos conhecimentos pedagógicos e didáticos como complemento para a atuação do professor de música.

Relacionada à classe 2, a classe 3 (54 UCEs, 15,08%), “**vocação**”, apresenta conteúdo que atribui, ao professor de música, o dom de ensinar e uma missão a ser desempenhada, diretamente relacionada à necessidade de amar o que faz. Assim como a classe 1, esta classe não apresenta sujeitos na lista de palavras

mais recorrentes, e traz como expressões significativas os substantivos *amor*, *vida*, *aula*, *dom*, *dedicação*, e os verbos (ações) *dar*, *fazer*, *buscar*, *ajudar*, *passar* e *estudar*. As palavras que apresentam maior X^2 nesta classe são: *amor*, *dar*, *fazer* e *vida*. A figura 22 mostra a importância de cada palavra que constitui a classe 3 do *Corpus* THE.

Figura 22 - Classe 3: *Corpus* THE



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Os sujeitos que mais contribuíram para a formação da classe 3 foram os inscritos nas cotas para escolas públicas e que prestaram o THE no ano de 2018. Abaixo, são apresentados alguns fragmentos de respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

*Não adianta o professor ter um nível altíssimo de conhecimento, mas não ter o dom de passá-lo para frente, muitas vezes deixando o aluno com dúvida e sem entender realmente o que está sendo passado (*sujeito_98 *sexo_masculino *idade_33 *cotas_universal *ano_2018).*

*Para mim, além de conhecimentos gerais e entendimento sobre a música e teoria em geral, é necessário ter amor pelo que faz. Dar aula é entender a responsabilidade de direcionar alguém ao caminho da música, e saber passar para esse alguém a importância da mesma na história do mundo desde os primórdios, saber a mudança que isso trará na vida de quem dedica seus dias ao estudo e mostrar ao aluno a importância de estudar e estar sempre em busca de novos conhecimentos. A música é algo complexo demais para se entender sem estudo e dedicação, e é essa a importância do professor na vida do aluno, abrir novos caminhos e possibilidades e portas a esse mundo tão complexo que é a música (*sujeito_124 *sexo_feminino *idade_19 *cotas_pública *ano_2018).*

Música é uma profissão de amor, dedicação e tem que estudar por toda a vida, não só por obrigação, mas sim por prazer. Ser professor de música é o

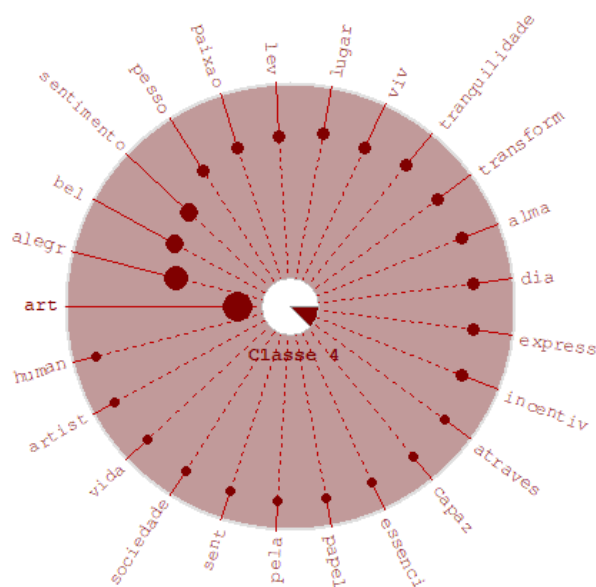
*que muitos querem ser, mas poucos possuem o dom (*sujeito_38 *sexo_feminino *idade_16 *cotas_universal *ano_2016.)*

*Para mim, ser professor de música vai além de só dar uma simples aula. É ser amigo e uma pessoa que podemos confiar, o ensinamento sobre música é algo complexo que tornamos divertido, saber como dar a aula sem ser enjoativa, brincar com o conteúdo de forma que todos possam entender. É uma forma de ensinar aquilo que tanto amamos (*sujeito_100 *sexo_feminino *idade_18 *cotas_pública *ano_2018).*

Nota-se, nas falas, uma recorrência de que apenas ter conhecimento em música não é o suficiente para ser professor: é preciso, também, possuir o dom de ensinar (SEIDMANN *et al.*, 2012). Também está presente nas falas a ideia da missão a ser a desempenhada: encaminhar os alunos em seus estudos musicais, mostrando a importância de se dedicarem ao estudo da música; ser paciente e atencioso com os alunos, motivá-los e ajudá-los, cultivando uma relação de amizade, respeito e confiança com eles (FARIAS; MAGALHÃES, 2012). Além disso, as falas reiteram que é necessário *amar o que faz*: amar a música e amar ensiná-la. (DOTTA, 2006). A tríade *dom de ensinar*, *missão* e *amar o que faz* ajudam a entender que ser professor de música, de acordo com o conteúdo da classe 3, é representado como uma vocação (LOPES; MACEDO; TURA, 2012).

A classe 4 (45 UCEs, 12,57%), “**sentimento, arte, expressão**”, relacionada diretamente à classe 3, apresenta palavras que fazem menção ao ensino da música como objeto de fruição (SUBTIL; SEBBEN; ROSSO, 2012). Assim como nas classes 1 e 3, não há sujeitos presentes na lista de palavras mais recorrentes, mas destacam-se os substantivos *arte, alegria, sentimentos, pessoas, paixão, alma, vida*, bem como os verbos (ações) *viver, expressar e sentir*. As palavras que apresentaram maior X^2 na classe 4 são: *arte, alegria, sentimentos, pessoas*, assim como o adjetivo *belas*. A figura 23 mostra a importância de cada palavra que constitui a classe 4 do *Corpus THE*.

Figura 23 - Classe 4: Corpus THE



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Os sujeitos que mais contribuíram para a formação da classe 4 foram os que prestaram o THE no ano de 2018. Abaixo, são apresentados alguns fragmentos de respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa.

*Em meu ponto de vista, a música é essencial em nossas vidas. Pode não ser percebida por todos, mas está presente no cotidiano de cada um. Quando se fala em música, as pessoas imaginam uma música que toca na rádio todos os dias, ou aquela que elas escutam enquanto vão trabalhar, imaginam uma orquestra, ou uma coisa bem elaborada. Mas não, a música não é somente isso, a música é muito mais que isso. Um simples batuque pode vir a ser um ritmo e se transforma em música. Um estalo de dedos, um assovio, ou até mesmo um som de pés batendo no chão. A música é capaz de provocar sentimentos, despertar alegria, ou até mesmo a tristeza. É capaz de transformar um dia chuvoso em um dia alegre. Capaz de trazer tranquilidade, enquanto tudo está um caos. A música me transcende, e o objetivo de ser professora de música é compartilhar e mostrar o poder e a beleza que tem a música. É poder incentivar e levar outras pessoas a apreciar esse conjunto de emoções (*sujeito_94 *sexo_feminino *idade_17 *cotas_pública *ano_2017).*

*Para mim, ser um professor de música é poder despertar e descobrir novos horizontes, poder através do ensino da música alcançar pessoas, que de nenhuma outra maneira poderiam ser alcançadas. Poder através do ensino desta arte levar conhecimento e poder tirar pessoas de situações que parece impossível, aprimorar e descobrir talentos, expandir para longe o gosto pela música, me aprimorar e nunca parar de aprender e ensinar. Para se tornar um profissional neste segmento tem, sem dúvida, que estar disposto, seguir regras e rotinas, aprender sobre a arte dos instrumentos, a história da música, suas descendências, seu papel na sociedade e seus efeitos em todos os seres vivos (*sujeito_118 *sexo_masculino *idade_43 *cotas_universal *ano_2018).*

O professor de música tem em suas mãos uma das principais ferramentas para nossas vidas, pois a música está presente em todo lugar, na rua, casa,

*celulares, televisão e em tantos outros lugares. A música pode transformar até mesmo nossos sentimentos, ela pode ser usada como uma terapia, portanto ser um professor se música é também ser terapeuta e também um estudante para a vida toda, pois a música nunca terá um fim nos estudos da mesma, não há um conhecimento necessário, mas sim um estudo bem feito para ter um aprofundamento para poder ensinar outras pessoas essa arte essencial que é a música, o poder de tocar um instrumento e demonstrar o sentimento através dele, podendo levar alegria, tensão, animação, tristeza. Por isso, músicos tem uma agilidade, uma visão ampla, pois a música nos proporciona isso (*sujeito_116 *sexo_masculino *idade_18 *cotas_universal *ano_2018).*

As falas trazem centralidade na importância do objeto de ensino, a música, na vida e no cotidiano das pessoas, enquanto arte e forma de expressão de sentimentos e emoções (RAUSKI, 2015). O professor de música, nessa classe, é representado como o grande responsável por proporcionar, às pessoas, a oportunidade de fruírem a música e de se expressarem a partir dessa linguagem. Alguns sujeitos mencionam o potencial terapêutico da música, no sentido de melhorar a condição de bem estar das pessoas, e associam o professor de música à figura do terapeuta.

De maneira geral, o dendograma das 4 classes demonstra que a representação social do professor de música, para os participantes do THE, está ancorada em outras representações presentes na sociedade: 1) a figura do bom músico, que domina os conhecimentos musicais específicos, e que ressalta a importância do professor conhecer aquilo que ensina (NÓVOA, 2009), e que também reforça uma concepção tradicional de ensino que enfatiza o conteúdo a ser ensinado (FREITAS, 2013); 2) o indivíduo que precisa saber ensinar, e para isso precisa ter os conhecimentos específicos da música, mas necessita dos conhecimentos específicos da docência como complementos; 3) o indivíduo que tem vocação, expressa a partir do dom de ensinar, da missão a ser desenvolvida junto a seus alunos e do amor pela profissão (LOPES; MACEDO; TURA, 2012); 4) o indivíduo responsável por proporcionar, aos alunos, a oportunidade de fruir a música, despertando neles o interesse pela música e pelas artes e lhes dando acesso a um universo de sensações e emoções proporcionadas pela música, além de proporcionar benefícios à qualidade de vida dos sujeitos. Assim como expresso pelos participantes das redes sociais na internet, a representação do ser professor de música, para os candidatos ao THE é, portanto, multifacetada, e se constitui a partir de diversas outras representações presentes na sociedade, revelando

diferentes modos de pensamento que coexistem em um mesmo contexto ou grupo social (MOSCOVICI, 2012).

4.3 TERCEIRO ESTUDO: *SER PROFESSOR DE MÚSICA PARA OS ACADÊMICOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG*

4.3.1 Caracterização dos sujeitos

Foram analisadas as repostas dadas por 43 acadêmicos do curso de Licenciatura em Música da UEPG, do 1º ao 4º ano, obtidas por meio da aplicação de um questionário aberto, com a seguinte proposta - “Em cerca de 20 linhas, responda às seguintes perguntas: O que é ser professor de música? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?”. A tabela 3 apresenta algumas variáveis referentes aos acadêmicos que participaram da pesquisa.

Tabela 3 - Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG

VARIÁVEIS		N	(%)
Sexo	Masculino	29	67,4
	Feminino	14	32,6
Situação no Curso	1ª Série	18	41,9
	2ª Série	10	23,2
	3ª Série	8	18,6
	4ª Série	7	16,3
	18 – 20	17	39,5
Idade	21 – 25	12	27,9
	26 – 30	6	14,0
	31 – 40	3	7,0
	41 – 50	4	9,3
	51 ou mais	1	2,3

Fonte: o autor, 2020.

Assim como nos dados apresentados pelo *corpus* THE, o percentual de acadêmicos do sexo masculino é majoritário, e representa 67,4% do total de licenciandos que participaram da pesquisa. Considerando que praticamente todos os acadêmicos do curso participaram da pesquisa, os dados quanto à situação no curso refletem, além da própria distribuição das turmas, a permanência dos licenciandos ao longo dos quatro anos, evidenciando uma queda acentuada no número de alunos a partir do 2º ano do curso. Assim, a 1ª série foi a que mais contribuiu com acadêmicos participando da pesquisa (41,9%). Quanto à idade dos participantes, percebe-se coerência com os dados apresentados no *corpus* THE,

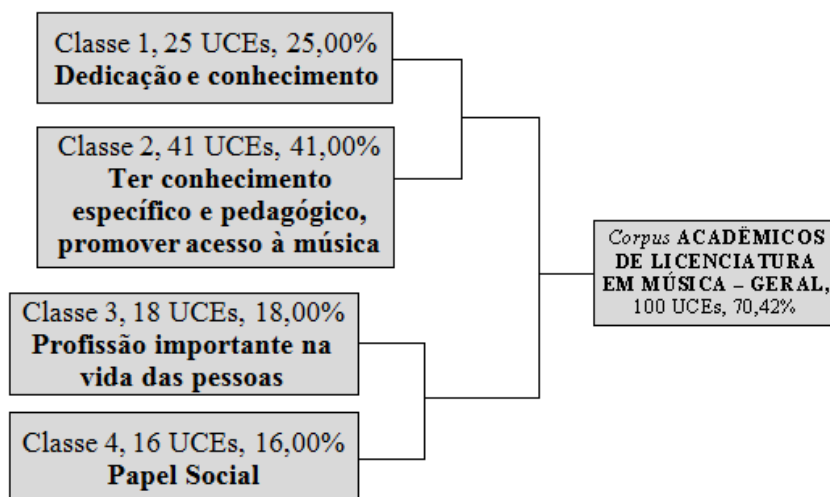
uma vez que a faixa etária mais presente entre os acadêmicos é a dos 18 aos 25 anos.

4.3.2 Análise pelo ALCESTE – Bloco geral de informantes

O banco de dados formado pelas respostas dos 43 acadêmicos foi analisado com o auxílio do *software* ALCESTE. Após processar os dados, o *software* forneceu um relatório que indicou a presença de 1238 palavras diferentes, em um total de 5382 ocorrências, apresentando uma frequência média por palavra igual a 4 (quatro).

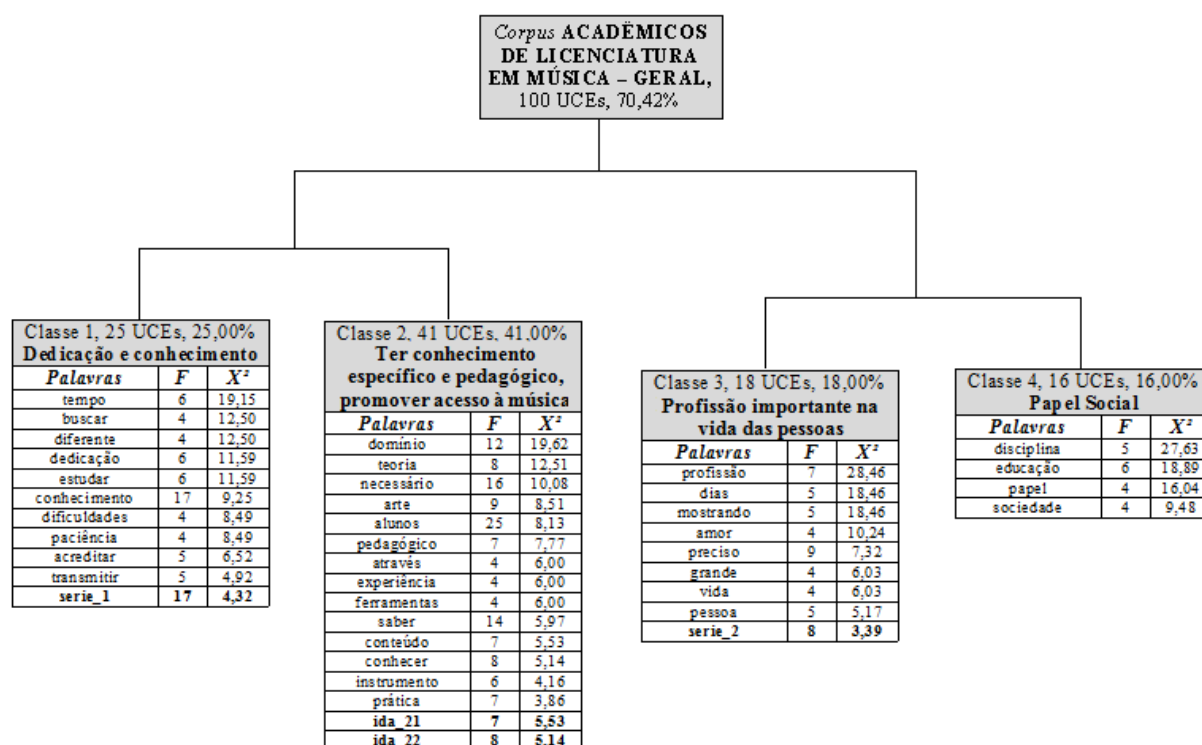
O *corpus* “acadêmicos” foi particionado em 100 UCEs, e 70,42% delas foram consideradas na classificação hierárquica descendente. Em um primeiro momento, o *corpus* foi dividido (1ª partição), para logo em seguida sofrer uma nova divisão (2ª partição), originando, de um lado, as classes 1 e 2; e de outro, as classes 3 e 4. A figura 24 traz o dendograma que demonstra a relação entre as quatro classes formadas nas partições acima descritas.

Figura 24 - Dendograma das classes formadas a partir do Corpus Acadêmicos



Fonte: Relatório Alceste, 2020.

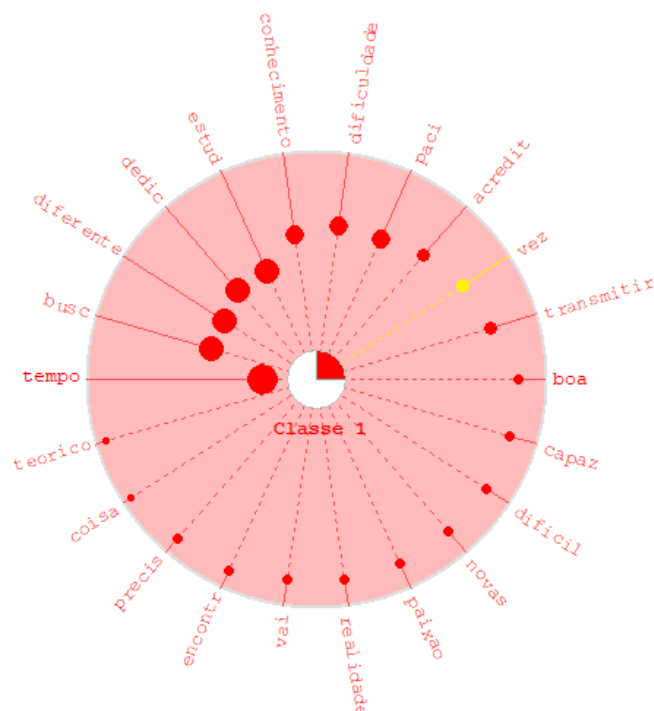
A seguir, na figura 25, apresentamos o dendograma construído a partir de tabelas, as quais possibilitam a visualização das palavras que constituem cada classe, bem como das relações entre as classes. Na apresentação das tabelas, foram consideradas apenas palavras que tiveram frequência maior ou igual a 4, e que apresentaram χ^2 (qui-quadrado) maior ou igual a 3,84.

Figura 25 - Dendograma detalhado das classes do *Corpus* THE

Fonte: Relatório Alceste, 2020.

Realizou-se uma leitura minuciosa dos elementos que constituem cada classe, a fim de nomeá-las de acordo com as palavras presentes no dendograma. Assim, a classe 1 (25 UCEs, 25,00%) foi denominada **“dedicação e conhecimento”**; a classe 2 (41 UCEs, 41,00%), **“ter conhecimento específico e pedagógico, promover acesso à música”**; a classe 3 (18 UCEs, 18,00%), **“profissão importante na vida das pessoas”**; e a classe 4 (16 UCEs, 16,00%), **“papel social”**.

A classe 1 (25 UCEs, 25,00%), **“dedicação e conhecimento”**, é caracterizada pela presença de palavras que associam o ser professor de música ao sentido da dedicação e do conhecimento necessários para o exercício da profissão. Entre os substantivos, destacam-se as palavras *tempo*, *dedicação*, *conhecimento* e *paciência*. Já nos verbos (ações), destacam-se as palavras *buscar*, *estudar*, *acreditar* e *transmitir*. As palavras que apresentaram maior X² nesta classe são: *tempo*, *buscar*, *diferente*, *dedicação* e *estudar*. A figura 26 demonstra a importância destas palavras na constituição da classe 1 do *Corpus* Acadêmicos.

Figura 26 - Classe 1: *Corpus Acadêmicos*

Fonte: Relatório Alceste, 2020.

Os acadêmicos que mais contribuíram para a formação desta classe foram os da primeira série. A seguir, apresentamos alguns fragmentos das falas dos sujeitos que exemplificam o sentido apontado pela classe 1.

*[...] ser professor muitas vezes é uma tarefa muito difícil, acredito que mesmo com a globalização ainda teremos muitas lutas para conquistar nosso espaço como professor de música. Ser um professor de música requer muitos conhecimentos, além da didática e a paciência de ensinar, pois não vamos sempre encontrar alunos superdotados. Também enfrentaremos grandes dificuldades em entender o que o aluno não está entendendo, pois cada aluno tem seu tempo e processo de aprendizado. Ao mesmo tempo que encontramos essas dificuldades, encontramos muitas forças que nos fazem olhar pra frente e acreditar que podemos ser e fazer diferente. Nesse sentido, além de ter um bom conhecimento, estudo e dedicação o professor precisa ser um bom psicólogo, pois em uma sala de aula encontramos diversas situações que nos levam a ser pessoas que escutam e saibam dar bons conselhos (*sujeito_12 *sexo_feminino *idade_28 *serie_1).*

*A dedicação envolve conhecimento, didática, paciência, persistência. Se você tem dedicação, automaticamente vai precisar buscar o que é necessário (*sujeito_14 *sexo_masculino *idade_19 *serie_1).*

Ser professor de música é ter um amor tão grande pela música a ponto de se dispor a transmitir todo conhecimento adquirido para outra pessoa. Contudo, um bom professor de música deve ter um bom conhecimento de todos os aspectos da música e também das estratégias de ensino da prática docente. É preciso ser paciente para falar, é preciso ter compromisso com a profissão, paixão pelo conhecimento para estar sempre bem informado, e

*ter persistência para acreditar no que faz, e estratégia para ser diferente (*sujeito_16 *sexo_masculino *idade_18 *serie_1).*

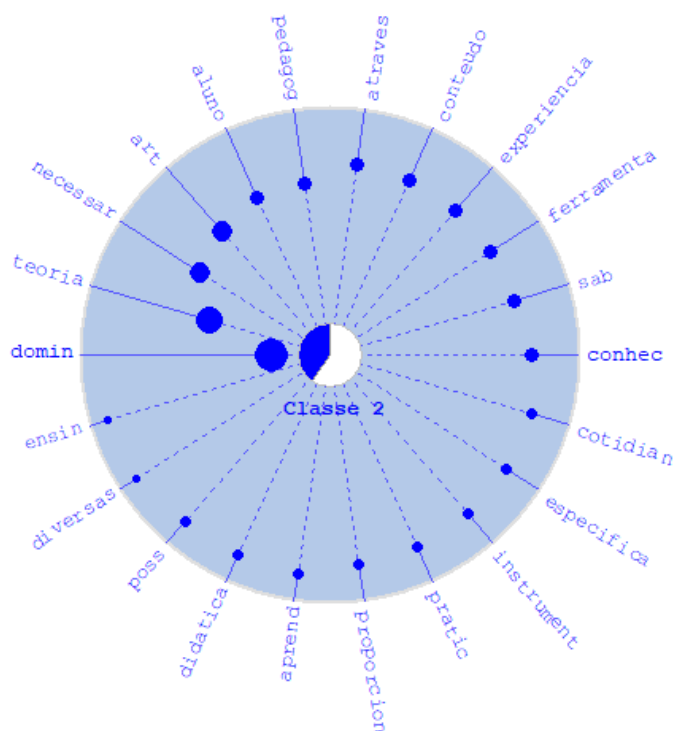
O sentido de dedicação atribuído ao ser professor de música é evidenciado a partir de expressões como: *superar as dificuldades, ser persistente, ter compromisso e paixão pela profissão, ter coragem, ser resiliente a fatores que dificultam o trabalho, ser perseverante, lutar todos os dias, apesar da falta de reconhecimento.* Esse sentido aproxima-se de uma das categorias de representações do professor evidenciada por Farias e Magalhães (2012), em sua pesquisa com acadêmicos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual da Bahia, a do professor que luta, e que resgata sua práxis para poder ser mais valorizado profissionalmente. Também, de uma das representações evidenciadas por Dotta (2006), em seu estudo com um grupo de professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual da cidade de Palotina – PR, que revela que ser professor é gostar do que faz, ter prazer e satisfação, sem desconsiderar as dificuldades.

A dedicação à profissão confunde-se com a dedicação pelos próprios alunos, como é possível perceber nas expressões: *amar o que faz, se dedicar em prol dos alunos, ser paciente, cumprir uma missão, saber ouvir e aconselhar os alunos, ajudar o aluno, ser companheiro, despertar o interesse pelo aprendizado da música.* Tal sentido de dedicação também está presente em duas outras categorias de representações do professor enumeradas por Farias e Magalhães (2012): o professor afetivo, que trabalha as relações em sala de aula; e o professor escutante, que ouve e valoriza a singularidade de cada aluno. A atividade vocacional do professor, que envolve dedicar-se em prol dos alunos, caracteriza a docência em um aspecto moral, associado ao amor e ao cuidado (LOPES; MACEDO; TURA, 2012). Ela também está associada a uma representação tradicional que faz parte da história e da cultura docente, com seus valores, modelos e crenças, e que remete a uma realidade idealizada a partir do socialmente desejável (ALVES-MAZZOTTI, 2007; SANTOS, 2010).

Já o conhecimento é abordado como um requisito ao professor de música, e está associado principalmente a elementos como didática, dedicar-se aos estudos em música, adquirir conhecimento sempre, e saber ensinar e transmitir o conhecimento aos alunos. Os acadêmicos não tratam, nessa classe, dos tipos de conhecimentos específicos que a profissão exige, limitando-se a mencionar a importância de ter conhecimento para poder ajudar os alunos, o que parece também

estar dentro de uma realidade idealizada. Para a classe 1, ser professor de música é ser dedicado e ter conhecimento. Essas representações aproximam-se das evidenciadas pelos estudos de Seidmann *et al.* (2012) com professores do ensino primário, nos quais a identidade docente é tomada como uma construção a partir da tensão entre vocação e profissão, sendo o professor tanto um sujeito que possui características inatas para exercer a profissão quanto alguém que busca capacitação a partir de seu esforço pessoal. Isso evidencia uma imagem do professor associada à missão, e a capacitação e o esforço pessoal seriam formas de afirmar a necessidade da dedicação por parte do professor, em um discurso de autolegitimação.

A classe 2 (41 UCEs, 41,00%), **“ter conhecimento específico e pedagógico, promover acesso à música”**, está associada à classe 1, e apresenta palavras que associam o ser professor de música à necessidade de possuir conhecimentos específicos em música e conhecimentos didáticos e pedagógicos, além de ser o responsável por promover o acesso à música aos seus alunos. Entre os substantivos, destacam-se as palavras *domínio, teoria, arte, alunos, experiência, ferramentas, conteúdo, instrumento e prática*. Já nos verbos (ações), destacam-se as palavras *saber e conhecer*. As palavras que apresentaram maior X^2 nesta classe são: *domínio, teoria, necessário, arte e alunos*. A figura 27 demonstra a importância dessas palavras na constituição da classe 2 do *Corpus Acadêmicos*.

Figura 27 - Classe 2: *Corpus Acadêmicos*

Fonte: Relatório Alceste, 2020.

Os acadêmicos que mais contribuíram para a formação desta classe foram aqueles com idade entre 21 e 22 anos. A seguir, apresentamos alguns fragmentos das falas dos sujeitos, que exemplificam o sentido apontado pela classe 2.

*Ser professor de música é facilitar o encontro do aluno com essa arte que todos já nascem com ela. É mediar os conhecimentos necessários de forma aplicável ao cotidiano do aluno, de forma que ele internalize os conceitos. Além disso, é fazer-lo criar sensibilidade à arte, fazer-lo perceber que a música é mais do que sons organizados. É necessário conhecer os elementos da música e som. Ter afinação, executar propriamente seu instrumento, e mais importante que isso, ter a sensibilidade de perceber cada aluno e suas características, moldando seu planejamento e ferramentas didáticas para cada um. Acredito que a música é inata ao ser humano, por isso o papel do professor é facilitar o encontro do aluno com a música, que já está dentro dele (*suj_25 *sex_mas *ida_22 *serie_2).*

*É ter o compromisso para com os alunos de proporcionar a vivência musical. Em que estimule individualmente, dando ferramentas para que o aluno possa expressar-se através da música. Os conhecimentos necessários são teoria musical, história crítica da música brasileira, conhecimento da música popular. A vivência no fazer musical é imprescindível para a regência do professor (*sujeito_33 *sexo_masculino *idade_30 *serie_4).*

Primeiro de tudo o professor deve amar o ato da docência, ter a paixão de ensinar, pra um dia ter a satisfação de ver o resultado dos seus ensinamentos. Ser professor é muito mais que passar o conteúdo, ainda

*mais com a música, é preciso que o docente entenda sua função de transmitir o conhecimento adquirido em sua vida acadêmica e também pessoal, não basta apenas o professor de música saber o conteúdo de música, precisa conhecer sobre a pedagogia que será empregada em suas aulas, uma didática diferenciada para cada turma é imprescindível para que os alunos consigam assimilar o conteúdo exposto (*sujeito_03 *sexo_masculino *idade_35 *serie_1).*

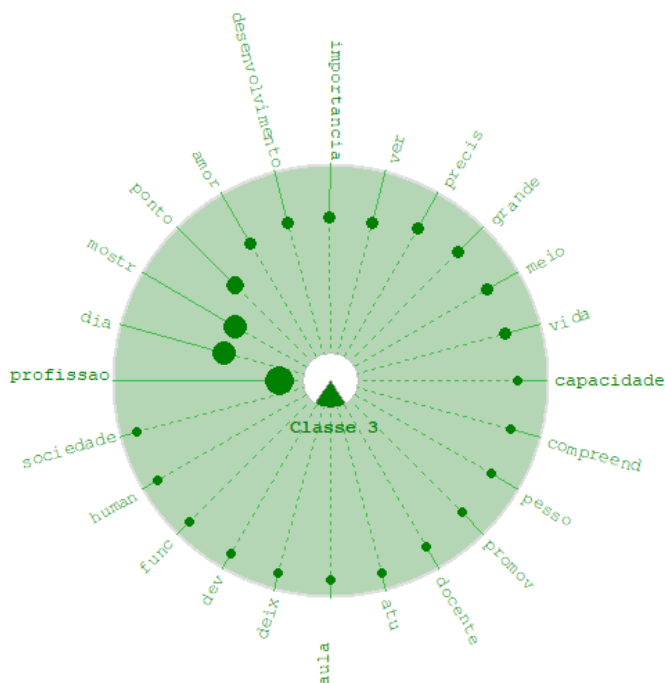
A necessidade de ter conhecimento específico em música é evidenciada por expressões como: *ter domínio básico da voz e de um instrumento; conhecer música; ter formação musical; dominar o conteúdo*. Já o conhecimento pedagógico é expresso a partir de discursos como: *é preciso conhecer pedagogia; conhecer os alunos e saber passar a eles os conhecimentos; ter formação didática e pedagógica; dominar técnicas metodológicas, didáticas e pedagógicas; mediar os conhecimentos para que os alunos possam entendê-los; conhecer e entender cada aluno; adaptar-se à necessidade de cada aluno*. A busca do equilíbrio entre os conteúdos específicos e os pedagógicos é justamente um dos maiores desafios encontrados nos cursos de licenciatura. Isto porque a abordagem dos conhecimentos específicos em música não pode levar os acadêmicos a uma formação com excessiva disciplinarização, dando a entender que isso é o bastante para ser professor de música. Contudo, o discurso dos acadêmicos expressa consciência acerca da combinação equilibrada entre o conhecimento da matéria a ser ensinada e o conhecimento pedagógico e didático necessário para ensiná-la (MARCELO, 2009).

Por outro lado, o professor de música também é representado como um responsável por propiciar o acesso à arte, fornecendo ferramentas e desenvolvendo, em seus alunos, as habilidades necessárias para se apropriarem da música, a partir de expressões como: *criar nos alunos a sensibilidade pela arte; proporcionar a vivência musical; fornecer ferramentas para que possam se expressar por meio da música; abrir horizontes aos alunos; desconstruir paradigmas por meio da reflexão em arte; valorizar a arte; mudar a vida dos alunos por meio da música; ensinar cultura; facilitar o acesso da música aos alunos*. Esses apontamentos estão em consonância com as ideias de Penna (2007) acerca do valor da educação musical, no sentido de caber aos professores o compromisso com a busca de meios para a democratização do acesso à arte e à música. Também, do compromisso constante de compreender as necessidades e potencialidades de cada um dos seus alunos, considerando as diferentes culturas e as muitas funções que a música pode assumir na sociedade.

Para a classe 2, ser professor de música é representado a partir de um equilíbrio entre os conhecimentos específicos em música e os conhecimentos didáticos e pedagógicos, bem como a partir do indivíduo responsável por propiciar o acesso à arte, oportunizando, aos seus alunos, as mais diversas experiências musicais. Essa representação é a mais importante entre os sujeitos investigados, uma vez que a classe foi a que mais contribuiu (41,0%) para a constituição do *corpus* Acadêmicos.

A classe 3 (18 UCEs, 18,00%), “**profissão importante na vida das pessoas**”, apresenta palavras que expressam a importância dada pelos acadêmicos à profissão de professor de música, e que também destacam sua importância na vida das pessoas, de maneira geral. Entre os substantivos, destacam-se as palavras *profissão*, *dias*, *amor*, *vida* e *pessoa*. Já nos verbos (ações), destaca-se a palavra *mostrando* (*mostrar*). As palavras que apresentaram maior X^2 nesta classe são: *profissão*, *dias*, *mostrando* e *amor*. A figura 28 demonstra a importância destas palavras na constituição da classe 3 do *Corpus* Acadêmicos.

Figura 28 - Classe 3: *Corpus* Acadêmicos



Fonte: Relatório Alceste, 2020.

Os acadêmicos que mais contribuíram para a formação desta classe foram os da segunda série. A seguir, apresentamos alguns fragmentos de falas dos sujeitos que exemplificam o sentido apontado pela classe 3.

*É preciso mostrar para as pessoas a importância da música para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano. A música tem o poder de mudar vidas e é isso que um professor de música precisa mostrar para os seus alunos (*sujeito_17 *sexo_feminino *idade_19 *serie_1).*

*Em primeiro lugar é preciso acreditar na função da educação, entender sua necessidade e importância e decidir doar-se a esta profissão. Em seguida, é preciso compreender que cada indivíduo é único, e que portanto o ensino deva ser focado na autonomia de cada ser, e não um ensino formatador (*sujeito_37 *sexo_masculino *idade_25 *serie_3).*

*Ser professor de música nos dias atuais eu diria que é um protesto, uma resistência por si só. Nosso país deixa um grande ponto de interrogação, claro com os acontecimentos deste ano e meio, no que diz respeito a profissão "professor". Tudo o que for preciso fazer para continuarmos mostrando ao povo que temos um objetivo, que fazemos parte do desenvolvimento do nosso Brasil, iremos fazer. Não, não somos remunerados adequadamente pelos nossos serviços prestados à sociedade, porém a satisfação que é ver a alegria e avanço na aprendizagem dos pequenos, ainda não tem dinheiro que pague (*sujeito_21 *sexo_masculino *idade_28 *serie_2).*

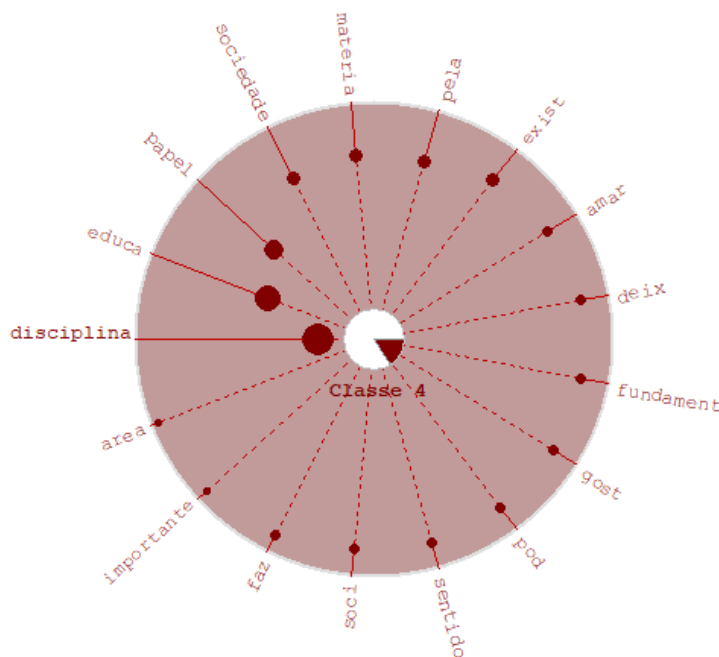
*É promover a socialização de um determinado grupo ou pessoa. É trazer inúmeros benefícios, de uma forma quase imperceptível. É realmente se doar a essa profissão que só faz bem, e mesmo assim, é tão desvalorizada (*sujeito_28 *sexo_feminino *idade_18 *serie_2).*

A partir das falas, percebe-se a importância dada por parte dos acadêmicos para a profissão do professor de música, que pode ser evidenciada a partir de expressões como: considerar a *importância da música para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano; mudar vidas; ser professor tem uma função; ser professor é trazer benefícios; tem um objetivo no desenvolvimento do país; é levar música às escolas, etc.* É elemento de destaque, nessa classe, a visão do professor de música enquanto profissional da educação, que tem responsabilidade no desenvolvimento de seus alunos e é responsável por promover mudanças nas vidas das pessoas. Essa influência sobre a formação de outros indivíduos, que é considerada inerente à função do docente, parece nortear a escolha pela profissão (SALES; LOPES, 2013). Além disso, os acadêmicos entendem que ser professor de música é algo necessário nos dias de hoje, e que o trabalho desse profissional deveria ter mais reconhecimento e espaço na sociedade. Em síntese, a classe 3 representa o professor de música como profissional importante na sociedade, apesar da falta de valorização e de reconhecimento.

A classe 4 (16 UCEs, 16,00%), “**papel social**”, está relacionada à classe 3, e apresenta palavras que evidenciam um papel social desempenhado pelo professor de música; ou seja, apontam o professor de música como sujeito essencial para a

formação de valores e para o desenvolvimento da sociedade como um todo. Entre os substantivos, destacam-se as palavras *disciplina*, *educação* e *sociedade*. As palavras que apresentaram maior X^2 nesta classe são: *disciplina*, *educação*, *papel* e *sociedade*. A figura 29 demonstra a importância destas palavras na constituição da classe 4 do *Corpus Acadêmicos*.

Figura 29 - Classe 4: *Corpus Acadêmicos*



Fonte: Relatório Alceste, 2020.

A seguir, apresentamos alguns fragmentos das falas dos sujeitos que exemplificam o sentido apontado pela classe 4.

*É saber que o seu papel não é somente o de um professor de música, mas o de um educador, que não enfrenta, mas também não ignora o que envolve o aprendiz e todo o contexto educacional. Quanto aos conhecimentos, julgo serem eles ilimitados, apenas consigo ver um ponto de partida, que não tem fim. Amar o que faz é o maior dos princípios, não entendo que isso seja único do professor de música. Porém quando vejo uma sociedade à margem, e carente deste sentimento, você como professor de música deve amar o que faz, caso contrário não terá sentido (*sujeito_42 *sexo_masculino *idade_42 *serie_3).*

*[...] é promover a capacidade de viver em sociedade, por meio de práticas musicais em conjunto, nas quais os alunos escutam o outro, esperam a sua vez de se manifestar, adquirem um pulso único, etc. (*sujeito_43 *sexo_feminino *idade_60 *serie_3).*

Ser professor é muito importante na sociedade, pois como o português, matemática, ciência e outras áreas do conhecimento, estão muito presentes em nosso dia a dia, a música também é muito comum, na TV, rádio, internet, nos celulares, sendo assim, a música não deixa de ser uma área de conhecimento que deve ser muito aplicada nas escolas, como qualquer

*outra matéria, além de poder desempenhar um papel fundamental no meio social (*sujeito_14 *sexo_masculino *idade_19 *serie_1).*

*Ao contrário do que muitos pensam, a música carrega em si um papel fundamental na sociedade, que explora a diversidade étnico-cultural, e traz princípios fundamentais para a formação social, como a hierarquia e a disciplina (*sujeito_01 *sexo_masculino *idade_25 *serie_1).*

As falas dos acadêmicos enfatizam a relevância social da atuação dos professores de música, que pode ser percebida por meio de expressões como: *seu papel não é apenas de professor de música, mas de educador; promover a capacidade de viver em sociedade; a música pode desempenhar papel fundamental no meio social; ser professor é muito importante na sociedade; a música traz princípios fundamentais para a formação social, com a hierarquia e a disciplina.* Enquanto a classe 3 aborda a importância geral do professor de música enquanto profissional, a classe 4 trata especificamente do desenvolvimento social que o ensino de música pode trazer, seja a partir de práticas que estimulem o exercício do respeito mútuo, da disciplina e da convivência, seja pela compreensão da música enquanto campo de conhecimento de grande valor cultural para a sociedade.

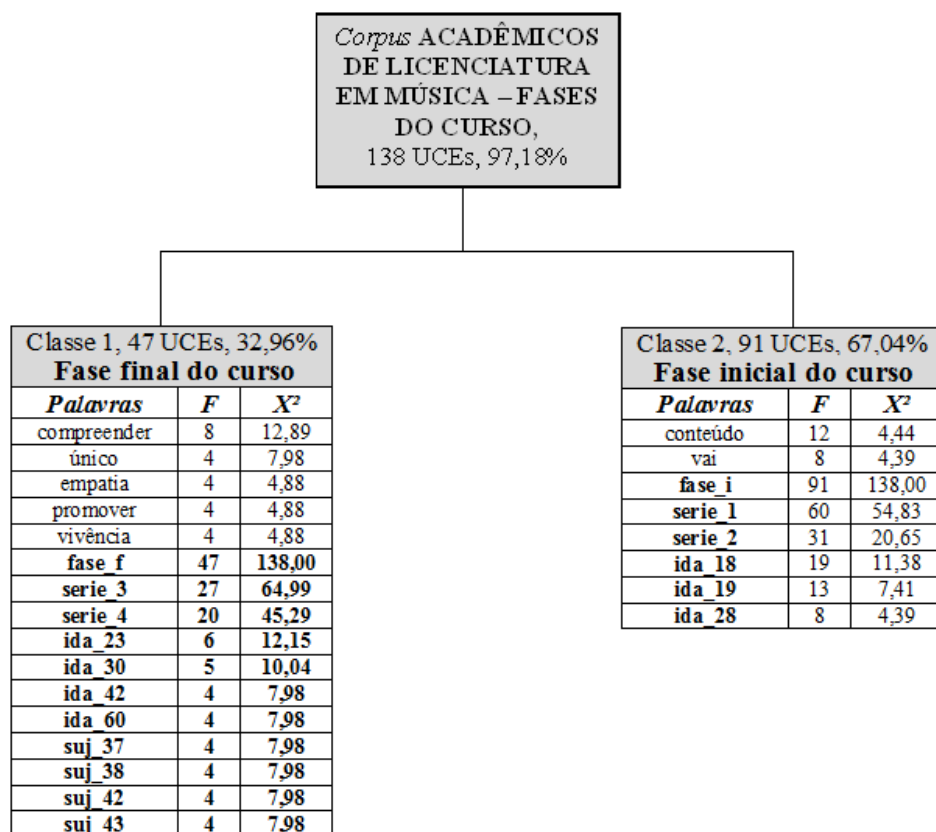
Ser professor de música, para a classe 4, é representado como uma função social, uma vez que o professor participa da construção da história de vida pessoal e profissional de seus alunos (DOTTA, 2006). Além disso, contribui para o desenvolvimento da sociedade por meio de sua função (SANTOS, 2010), tornando os indivíduos participantes e ativos na sociedade por meio da educação (PIMENTA, 1999). É, portanto, um compromisso social que proporciona, aos alunos, princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural (NÓVOA, 2009).

Em síntese, as representações sociais do ser professor de música para os acadêmicos da licenciatura são ancoradas nas representações: 1) do professor dedicado, que busca capacitação para colocar seu conhecimento à disposição de seus alunos, evidenciando uma tensão entre vocação e profissão (SEIDMANN *et al.*, 2012); 2) do professor que deve ter conhecimentos didáticos, dominando, de maneira equilibrada, os saberes específicos da música e os saberes sobre como ensinar; 3) do professor que proporciona, aos seus alunos, o acesso à arte e à música; 4) do professor como profissional importante para a sociedade, evidenciando uma atitude positiva com relação ao professor de música; 5) do papel social do professor de música, que contribui com o desenvolvimento da sociedade e da história pessoal e profissional dos indivíduos. A seguir, estão apresentadas

análises parametradas do *corpus* acadêmicos, que buscam aprofundar o entendimento das representações de grupos específicos que constituem o grupo dos acadêmicos, foco principal de estudo da presente tese.

4.3.3 Análise parametrada pelo ALCESTE – Fases inicial e final do curso

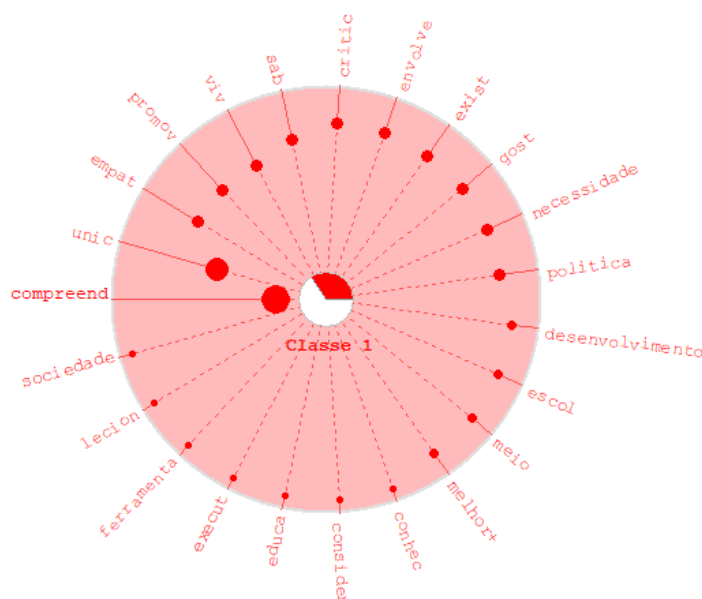
Com a intenção de estabelecer possíveis diferenças entre as representações sociais de acadêmicos da fase inicial e final do curso de licenciatura em música, e de aprofundar os conhecimentos a respeito de cada grupo, realizou-se uma análise parametrada. Para a fase inicial do curso, foram considerados os acadêmicos do 1º e 2º ano; e para a fase final, os do 3º e 4º ano. O banco de dados formado pelas respostas dos 43 acadêmicos foi analisado com o auxílio do *software* ALCESTE. Após o processamento dos dados, o *corpus* acadêmicos foi particionado em 138 UCEs, e 97,18% delas foram consideradas na classificação hierárquica descendente. A figura 30 traz o dendograma construído a partir de tabelas, que demonstra a relação entre as duas classes estabelecidas como parâmetros de análise. Na apresentação das tabelas, foram consideradas apenas palavras que tiveram frequência maior ou igual a 4, e que apresentaram X^2 (qui-quadrado) maior ou igual a 3,84.

Figura 30 - Dendograma detalhado das classes do *Corpus* Egressos: Análise Parametrada

Fonte: Relatório Alceste, 2020.

A classe 1 (47 UCEs, 32,96%), correspondente aos acadêmicos da fase final do curso, é constituída por palavras que remetem ao exercício da empatia por parte do professor, de compreender cada aluno como ser humano único, com saberes e necessidades específicas. Entre os substantivos, destacam-se as palavras *empatia* e *vivência*. Já nos verbos (ações), destacam-se as palavras *compreender* e *promover*. As palavras que apresentaram maior X^2 nesta classe são: *compreender*, *único*, *empatia*, *promover* e *vivência*. A figura 31 demonstra a importância destas palavras na constituição da classe 1 do *Corpus* Acadêmicos.

Figura 31 - Classe 1: Corpus Acadêmicos – Fase Final do Curso



Fonte: Relatório Alceste, 2020.

A seguir apresentamos, como exemplos, alguns fragmentos de falas dos acadêmicos que se situam no contexto da classe 1.

*Sem empatia, você não consegue compreender o aluno que chega cheio de bagagem e necessidades, a empatia te torna humano e sensível para saber agir com o aluno e chegar até ele (*sujeito_35 *sexo_feminino *idade_45 *serie_4).*

*Ser professor de música é comprometer-se com um ensino humanizado. Ser professor é ter compromisso consigo mesmo e com a sociedade, e isso envolve empatia, atitude, práxis e reflexão (*sujeito_32 *sexo_feminino *idade_33 *serie_4).*

*Ser professor de música é ter a visão que o ensino da música proporciona ao educando a percepção de sonoridades existentes, que a música e seu ensino estruturado, estudado e planejado promovem benefícios como a socialização (*sujeito_31 *sexo_feminino *idade_40 *serie_4).*

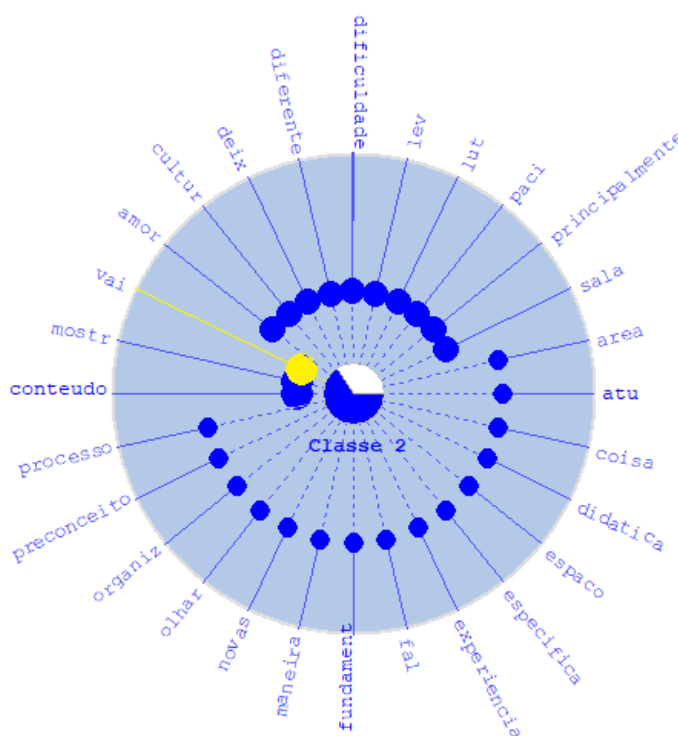
*Em primeiro lugar é preciso acreditar na função da educação, entender sua necessidade e importância e decidir doar-se a esta profissão. Em seguida, é preciso compreender que cada indivíduo é único e que, portanto, o ensino deve ser focado na autonomia de cada ser, e não um ensino formatador (*sujeito_37 *sexo_masculino *idade_25 *serie_3).*

Os discursos evidenciam, em primeiro lugar, o aluno como foco principal das ações e competências que envolvem o ser professor de música. É necessário, segundo os acadêmicos, que o professor de música tenha empatia pelos alunos, demonstrando compreensão sobre as diferentes realidades, conhecimentos e necessidades de cada indivíduo. Também é entendimento dos acadêmicos que ser professor de música é um compromisso social, já que tem a possibilidade de

promover a socialização e a educação musical crítica, propiciando, aos alunos, o acesso à música por meio do desenvolvimento de suas habilidades musicais e da percepção das diferentes sonoridades que existem. Por fim, entendem que o professor de música precisa ter diversos conhecimentos e vivência musical para poder auxiliar os alunos em seu desenvolvimento, e deve estar em constante estudo e planejamento, a fim de aprimorar sua prática docente, refletindo sobre ela.

A classe 2 (91 UCEs, 67,04%), correspondente aos acadêmicos da fase inicial do curso, é formada por palavras que se referem ao domínio dos conteúdos por parte do professor de música e à sua missão enquanto responsável por ajudar os alunos a vencerem as dificuldades e a aprenderem os conteúdos. Entre os substantivos, destaca-se a palavra *conteúdo*. Já nos verbos (ações), destaca-se a palavra *vai* (*ir*). As palavras que apresentaram maior X^2 nesta classe são: *conteúdo* e *vai*. A figura 32 demonstra a importância destas palavras na constituição da classe 2 do *Corpus Acadêmicos*.

Figura 32 - Classe 2: *Corpus Acadêmicos* – Fase Inicial do Curso



Fonte: Relatório Alceste, 2020.

Abaixo são apresentados alguns fragmentos de falas que exemplificam o contexto da classe 2.

*[...] é sobretudo amar a profissão, é incentivar algum aluno a passar por cima de qualquer dificuldade e achismo, é mostrar que todo mundo é capaz (*sujeito_28 *sexo_feminino *idade_18 *serie_2).*

*Precisamos como professores motivar nossos alunos e principalmente acreditar neles. A partir do momento que temos a missão de ser um professor, a nossa responsabilidade vai além de uma matéria, transmitir nossos conhecimentos são as formas que temos para gerar cidadãos (*sujeito_02 *sexo_masculino *idade_44 *serie_1).*

*Acredito que um bom professor é aquele que mostra que seu aluno pode aprender determinado conteúdo, e ser bom nisso tanto quanto o próprio professor. Um bom professor de música precisa dominar tanto a parte prática quanto a teoria da música, pois ele precisa atribuir sentido para aquilo que pratica. Ele deve dominar: ritmo, teoria, didática, seu instrumento e diversos fatores que fazem um bom professor de música. Dominar o conteúdo é importante, pois uma pessoa sem embasamento teórico e prático pode vir a ter dificuldades para ensinar, e pode fazer com que seu aluno aprenda de maneira errada, com isso, ambos serão prejudicados no processo de ensino (*sujeito_26 *sexo_masculino *idade_20 *serie_2).*

*Para ser professor de música, além do conhecimento necessário, é preciso ter amor naquilo que faz, para transferir seu conhecimento de uma forma que todos vejam o quanto você ama sua profissão (*sujeito_17 *sexo_feminino *idade_19 *serie_1).*

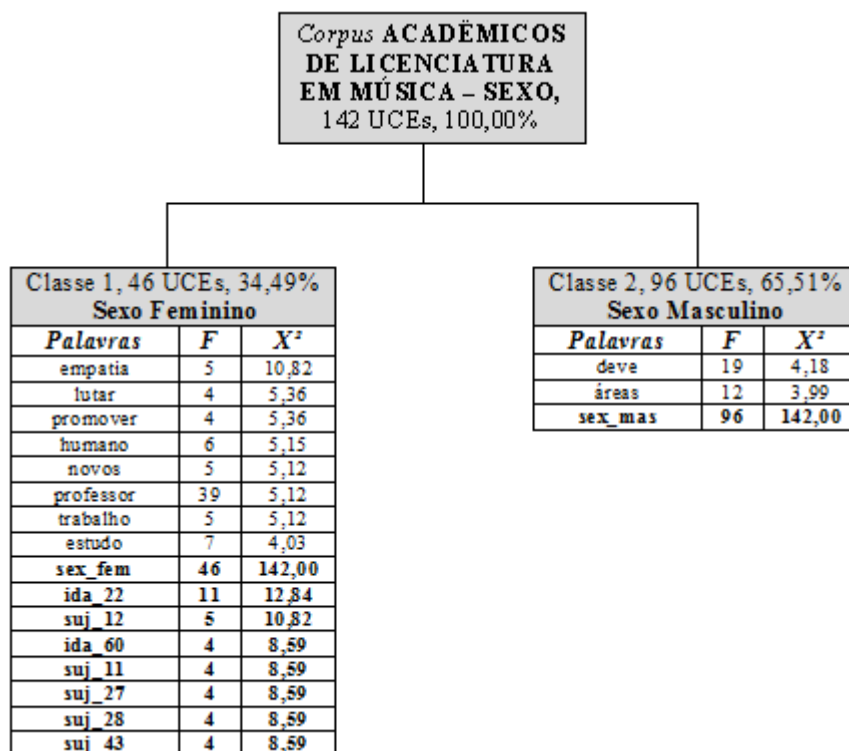
A classe 2 representa que ser professor de música é uma vocação, uma vez que é necessário que o professor ame ensinar e goste da profissão. É inerente a essa vocação a missão de formar cidadãos, ajudando os alunos a vencerem as dificuldades. Para isso, é necessário ser dedicado, lutar, superar as mazelas da profissão e estar sempre estudando para poder oferecer o melhor aos alunos. Por fim, é essencial dominar o conteúdo que será ensinado (música), também saber transmiti-lo.

A análise parametrada revela uma diferença significativa entre os acadêmicos da fase inicial e final do curso de Licenciatura em Música. Percebe-se que os acadêmicos da fase inicial do curso representam o ser professor de música como uma vocação, que exige dedicação e conhecimento para ser exercida. Essa representação aproxima-se de representações tradicionais da docência, seja pelo sentido de uma realidade idealizada, socialmente desejável, do professor dedicado que se doa aos alunos (ALVES-MAZZOTTI, 2007), seja pelo sentido do professor como aquele que *professa um saber* (NOVAES, 2013). Saber a matéria que será ensinada, sobretudo, é sinal de identidade e de reconhecimento social do professor (VAILLANT; MARCELO, 2012). A representação dos acadêmicos da fase inicial do curso é formada por uma visão tradicional da docência em geral, e por uma cultura direcionada à área específica de atuação, a música (TOLENTINO; ROSSO, 2014).

Já para os acadêmicos da fase final do curso, nota-se que a representação do ser professor de música está relacionada ao auxílio e acompanhamento do aluno enquanto ser humano dotado de saberes e necessidades específicas, à função social de acesso à arte e saberes musicais específicos, e à necessidade de o professor estar em constante preparação para atender seus alunos da melhor maneira, realizando constante atividade de reflexão sobre suas ações. A visão dos acadêmicos da fase final do curso parece ser mais plural, reunindo saberes disciplinares, curriculares, experienciais, também de sua formação profissional (TARDIF, 2010). Percebem-se elementos que evidenciam certo grau de conhecimento psicopedagógico, didático, também sobre onde e a quem se ensina (VAILLANT; MARCELO, 2012). Além disso, também se manifesta a ideia do professor reflexivo, que reflete na prática e sobre a sua prática (PIMENTA, 1999).

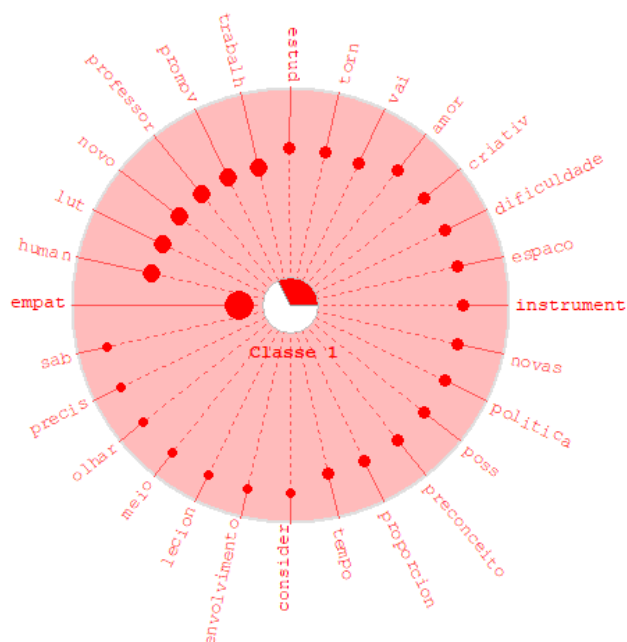
4.3.4 Análise parametrada pelo ALCESTE – Sexo feminino e masculino

Com a intenção de estabelecer possíveis diferenças entre as representações sociais de acadêmicos do sexo feminino e do sexo masculino, realizou-se uma análise parametrada. O banco de dados formado pelas respostas dos 43 acadêmicos foi analisado com o auxílio do *software* ALCESTE. Após o processamento dos dados, o *corpus* “acadêmicos” foi particionado em 142 UCEs, e 100,00% destas foram consideradas na classificação hierárquica descendente. A figura 33 traz o dendograma construído a partir de tabelas, que demonstra a relação entre as duas classes estabelecidas como parâmetros de análise. Na apresentação das tabelas, foram consideradas apenas palavras que tiveram frequência maior ou igual a 4, e que apresentaram X^2 (qui-quadrado) maior ou igual a 3,84.

Figura 33 - Dendograma detalhado das classes do *Corpus* Egressos – Análise Parametrada

Fonte: Relatório Alceste, 2020.

A classe 1 (46 UCEs, 34,49%), correspondente ao sexo feminino, é constituída por palavras que remetem ao sentido vocacional da profissão de professor, bem como à dedicação enquanto elemento necessário para conseguir vencer os desafios da atividade docente. Entre os substantivos, destacam-se as palavras *empatia*, *humano*, *professor*, *trabalho* e *estudo*. Já nos verbos (ações), destacam-se as palavras *lutar* e *promover*. As palavras que apresentaram maior X² nesta classe são: *empatia*, *lutar*, *promover* e *humano*. A figura 34 demonstra a importância destas palavras na constituição da classe 1 do *Corpus* Acadêmicos.

Figura 34 - Classe 1: *Corpus Acadêmicos* – Sexo feminino

Fonte: Relatório Alceste, 2020.

A seguir, apresentamos alguns fragmentos de falas das acadêmicas que exemplificam o contexto da classe 1.

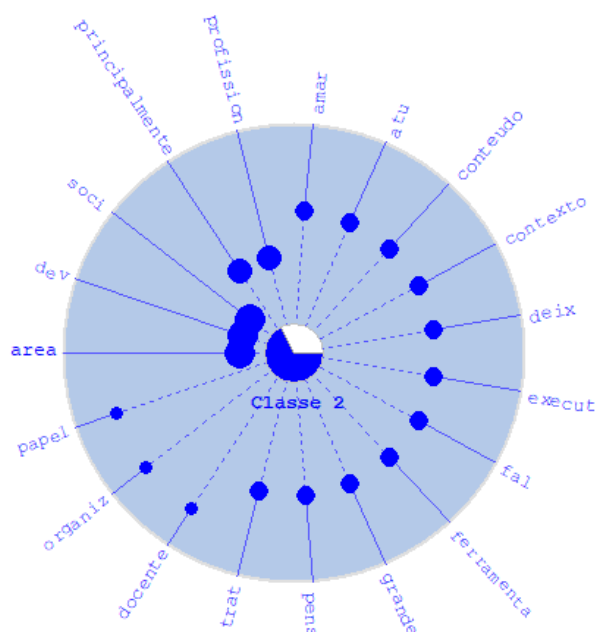
*Ser professor de música é ter amor pelo que se faz, é ter compreensão e buscar novas formas de ajudar o seu aluno a melhorar naquilo que possa ter dificuldade. É necessário ter paixão, pois se não gostar daquilo que se trabalha, você não vai se empenhar para buscar tempo para estudar, praticar, conhecer mais daquilo e não vai procurar meios para ensinar da melhor forma (*sujeito_24 *sexo_feminino *idade_20 *serie_2).*

*É preciso lutar porque nós professores de música não temos muito espaço no mercado de trabalho, pela ideia que as pessoas têm de ser um hobby. E muito menos ainda espaço na educação, por isso devemos lutar todos os dias para quebrar o preconceito e ganhar nosso espaço (*sujeito_28 *sexo_feminino *idade_18 *serie_2).*

O ser professor de música, para as acadêmicas, é representado a partir da profissão que se desempenha por amor e afinidade, ou seja, uma vocação. A dedicação é considerada um fator inerente ao exercício da docência, uma vez que, segundo as acadêmicas, o professor deve estar em constante aperfeiçoamento, lutar para conquistar seu espaço, e superar as dificuldades da profissão. Também são elementos presentes na representação das acadêmicas afetividade e empatia pelos alunos, que necessitam de ajuda para superarem as dificuldades; e de compreensão, para que suas necessidades individuais enquanto seres humanos sejam respeitadas. A representação das acadêmicas aproxima-se muito das representações tradicionais do professor em geral.

A classe 2 (96 UCEs, 65,51%), correspondente ao sexo masculino, é constituída por palavras que evidenciam a importância dada pelos acadêmicos ao conteúdo a ser ensinado e que deve ser dominado pelo professor de música, o conhecimento musical. Entre os substantivos, destaca-se a palavra *área*. Já nos verbos (ações), destaca-se a palavra *deve* (*dever*). As palavras que apresentaram maior X^2 nesta classe são: *área* e *dever*. A figura 35 demonstra a importância destas palavras na constituição da classe 2 do *Corpus Acadêmicos*.

Figura 35 - Classe 2: *Corpus Acadêmicos* – Sexo masculino



Fonte: Relatório Alceste, 2020.

Abaixo são apresentados alguns fragmentos de falas que exemplificam o contexto da classe 2.

*É indispensável que o profissional da área domine perfeitamente os assuntos a serem trabalhados. Em música, o profissional deve sempre estar antenado aos diversos estilos e mudanças no nicho. Para se tornar professor de música, os conhecimentos necessários são sempre a teoria correlacionada com a prática (*sujeito_06 *sexo_masculino *idade_18 *serie_1).*

*O profissional de música, principalmente da área de licenciatura, tem que ter habilidades específicas, o fato de ensinar demanda muito conhecimento aplicado e saber transparecer o conteúdo para o aluno (*sujeito_09 *sexo_masculino *idade_21 *serie_1).*

*[...] a música não deixa de ser uma área de conhecimento que deve ser muito aplicada nas escolas, como qualquer outra matéria, além de poder desempenhar um papel fundamental no meio social (*sujeito_14 *sexo_masculino *idade_19 *serie_1).*

Os acadêmicos dão ênfase ao discurso de que a música deve ser pensada como área de conhecimento que possui saberes específicos, fato que se reflete tanto nos saberes necessários a um professor de música, como em sua futura atuação junto a seus alunos. O domínio do conteúdo a ser ensinado, a música, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos, é considerado essencial para os acadêmicos, uma vez que relacionam a figura do bom professor de música com o bom músico. Ser professor de música para os acadêmicos, portanto, aproxima-se do ser bom músico, bem como conhecer o conteúdo a ser ensinado e saber transmiti-lo a seus alunos.

A partir da análise parametrada, é possível perceber uma diferença significativa entre as representações do ser professor de música para as acadêmicas e os acadêmicos do curso. As acadêmicas demonstram estar mais próximas e preocupadas com a docência, embora com uma visão mais romantizada sobre o ser professor, tradicional, apresentando-se como uma vocação e como uma profissão que requer dedicação para ser desempenhada. As acadêmicas não deixam de mencionar a importância da qualificação e do profissionalismo, mas valores como o afeto e a vocação parecem ser especialmente importantes para elas, evidenciando a relação da representação da docência com a figura feminina (LOPES; MACEDO; TURA, 2012).

Já os acadêmicos representam o professor de música de maneira muito próxima à figura do bom músico, considerando o domínio do conteúdo e a importância da área de conhecimento como essenciais. Saber ensinar e ter domínio de conteúdos pedagógicos e didáticos também é considerado importante pelos acadêmicos, mas com menor peso. Em síntese, os acadêmicos parecem ter uma visão mais normativa, orientada para a sua área de atuação, e em suas representações prevalecem a preparação e a qualificação profissional, ou seja, o profissionalismo (LOPES; MACEDO; TURA, 2012).

4.4 QUARTO ESTUDO: *SER PROFESSOR DE MÚSICA PARA OS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UEPG*

4.4.1 Caracterização dos sujeitos

Os dados apresentados a seguir, na tabela 4, referem-se a 44 egressos do curso de licenciatura em música da UEPG, a partir de sua primeira turma concluinte do curso (2003). As variáveis apresentadas são: sexo, idade e ano de ingresso no curso.

Tabela 4 - Egressos

VARIÁVEIS		N	(%)
Sexo	Masculino	36	81,8
	Feminino	8	18,2
Ano de ingresso no curso	2003	2	4,5
	2006	1	2,3
	2007	5	11,4
	2008	1	2,3
	2010	4	9,1
	2011	7	15,9
	2012	4	9,1
	2013	13	29,5
	2014	1	2,3
	2015	6	13,6
Idade	21 – 25	15	34,1
	26 – 30	8	18,2
	31 – 40	12	27,3
	41 – 50	8	18,2
	51 ou mais	1	2,2

Fonte: o autor, 2019.

Foram obtidas respostas dos egressos de quase todas as turmas, com destaque para a turma de 2013, a qual apresentou maior participação na pesquisa. O perfil dos egressos que participaram da pesquisa é de professores predominantemente do sexo masculino (81,8%). Quanto à idade dos professores que participaram da pesquisa, apesar da predominância da faixa etária dos 21 aos 25 anos, mostrou-se bastante variada, revelando que o curso tem um histórico de receber acadêmicos das mais diversas idades.

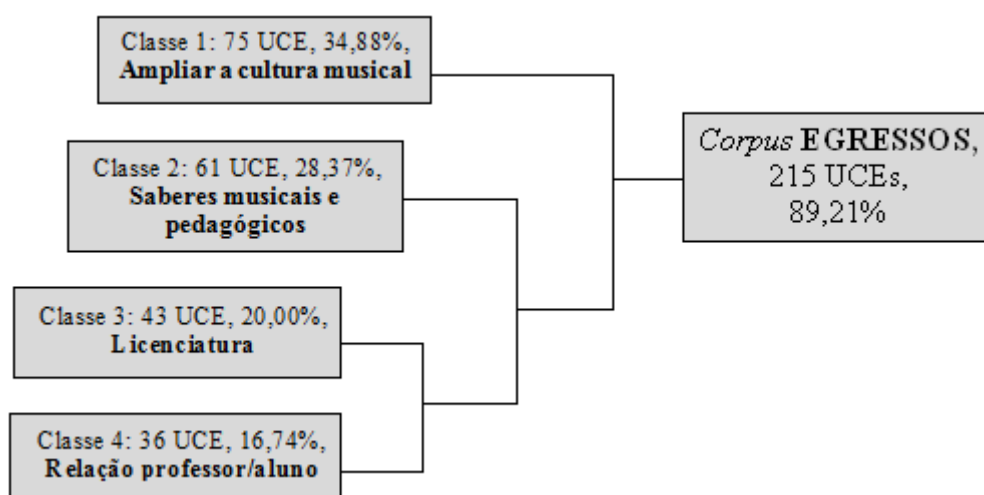
4.4.2 Análise pelo ALCESTE

O banco de dados formado pelas respostas dos 44 egressos do Curso de Licenciatura em Música da UEPG também foi analisado com o auxílio do *software*

ALCESTE. Após processar os dados, o *software* forneceu um relatório que indicou a presença de 1854 palavras diferentes, em um total de 8545 ocorrências, apresentando uma frequência média por palavra igual a 5 (cinco).

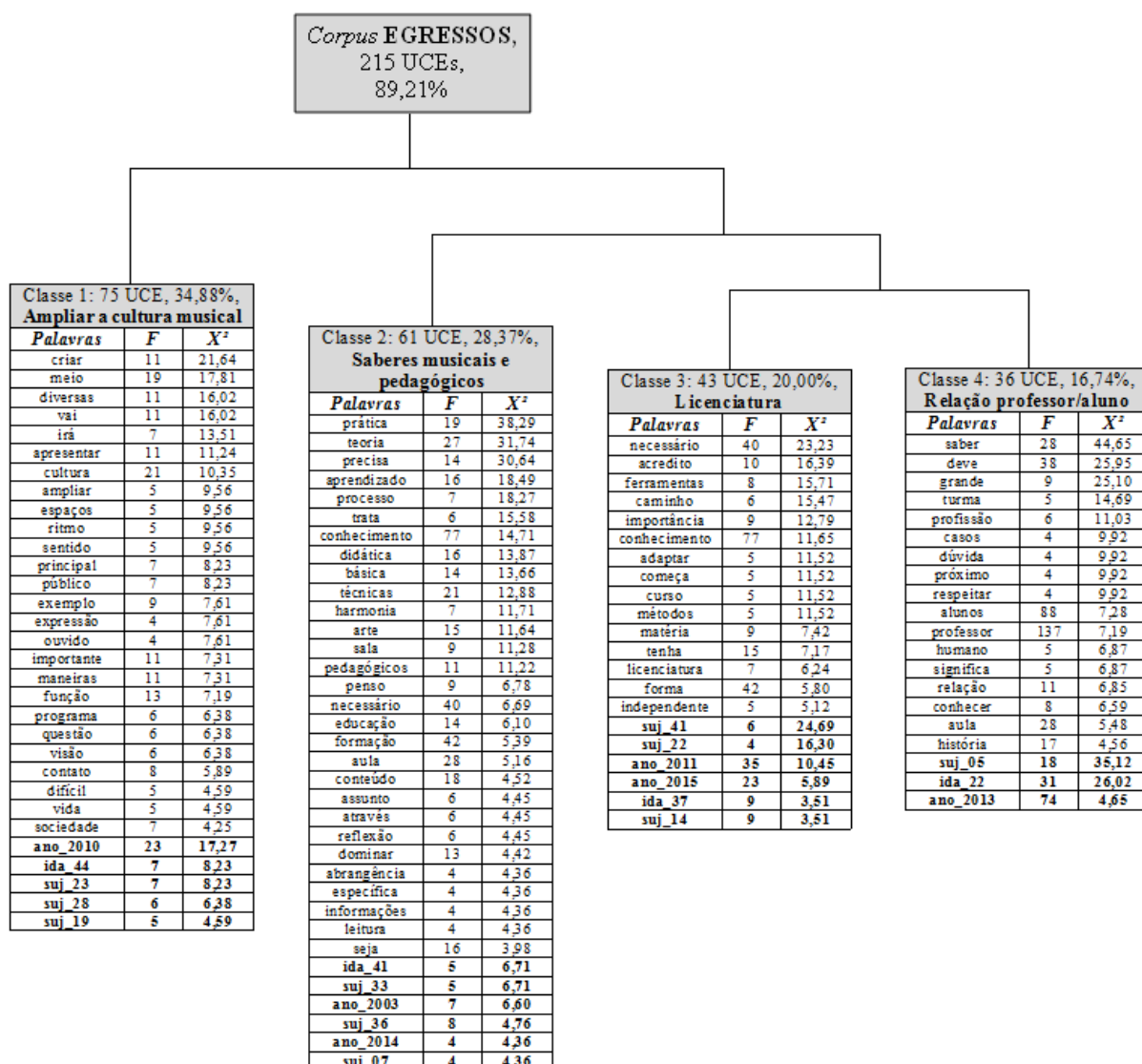
O *corpus* “Egressos” foi particionado em 215 UCEs, e 89,21% delas foram consideradas na classificação hierárquica descendente. Em um primeiro momento, o *corpus* foi dividido (1ª partição), para logo em seguida sofrer uma nova divisão (2ª partição), e por último uma 3ª partição, originando, de um lado, a classe 1; e de outro, as classes 2, 3 e 4. A figura 36 traz o dendograma que demonstra a relação entre as quatro classes formadas nas partições acima descritas.

Figura 36 - Dendograma das classes formadas a partir do *Corpus* Egressos



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

A seguir, na figura 37, apresentamos o dendograma construído a partir de tabelas, as quais possibilitam a visualização das palavras que constituem cada classe, bem como das relações entre as classes. Na apresentação das tabelas, foram consideradas apenas palavras que tiveram frequência maior ou igual a 4, e que apresentaram χ^2 (qui-quadrado) maior ou igual a 3,84.

Figura 37 - Dendograma detalhado das classes do *Corpus* Egressos

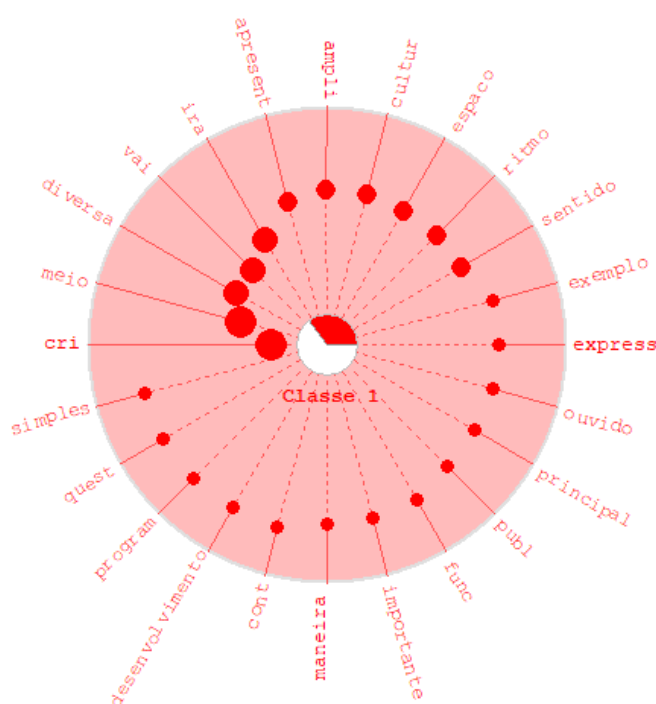
Fonte: Relatório Alceste, 2019.

As classes formadas foram devidamente nomeadas, de acordo com as características apresentadas pelo relatório do ALCESTE. A classe 1 (75 UCEs, 34,88%) foi denominada “**ampliar a cultura musical**”; a classe 2 (61 UCEs, 28,37%), “**saberes musicais e pedagógicos**”; a classe 3 (43 UCEs, 20,00%), “**licenciatura**”; e a classe 4 (36 UCEs, 16,74%), “**relação professor/aluno**”.

A classe 1 (75 UCEs, 34,88%), “**ampliar a cultura musical**”, apresenta palavras relacionadas à ideia do professor enquanto sujeito que proporciona experiências musicais variadas aos seus alunos, contribuindo para a ampliação e aprofundamento da sua cultura musical. Entre os substantivos presentes na classe, destacam-se *cultura*, *espaço*, *ritmo*, *sentido* e *público*. Os verbos em destaque são: *criar*, as flexões do verbo ir (*vai* e *irá*), *apresentar* e *ampliar*. As três palavras que

apresentaram maior X^2 na classe são: *criar*, *meio* e *diversas*. É importante mencionar que a palavra *meio*, nessa classe, foi utilizada como componente da expressão *por meio de*, assumindo, assim, a função de advérbio. As palavras em questão simbolizam uma das maiores recorrências nos discursos dos sujeitos: o professor é responsável por criar situações que enriqueçam a cultura musical dos alunos por meio de diversas práticas e do conhecimento de diversos ritmos e estilos musicais. A figura 38 demonstra a importância das referidas palavras para a formação da classe 1 do *corpus* Egressos.

Figura 38 - Classe 1: *Corpus* Egressos



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Os sujeitos que mais contribuíram para a formação da classe 1 foram os que ingressaram na licenciatura no ano de 2010. Abaixo são apresentados, como exemplos, alguns trechos de respostas dadas pelos sujeitos.

*Ser professor é ensinar música, mas a música em cada cultura tem um sentido diferente, então ser professor de música é ser educador de uma cultura. A música é um símbolo de uma cultura. Assim um professor de musica é quem ensina: cultura, sentimento, técnica, comunicação sonora e/ou cognição ligada à percepção sensorial auditiva a escuta (*sujeito_11 sexo_masculino *idade_22 *ano_2013).*

*O principal papel do professor é trabalhar com a música presente na sua e nas demais culturas, suas diferentes maneiras de serem manifestadas por meio dos sons, apresentando diferentes timbres, ritmos, estilos e maneiras de representar a escrita e as expressões da música (*sujeito_16 *sexo_feminino *idade_21 *ano_2013).*

*[...] o professor de música, em alguns ambientes de trabalho irá ensinar os conteúdos de música próprios da linguagem, mas em outros ambientes de trabalho, como escolas regulares, por exemplo, deverá ser quase como um "desbravador", no sentido de trazer um pouco da musicalização mesmo. Como é visto, por exemplo, na questão de "ouvir música" e "escutar música" não serem a mesma coisa. Essa é uma questão simples, mas importante para ser trabalhada com os alunos. Então o professor de música tem que ter em mente que ele irá encontrar pessoas que tem uma vivência musical familiar e uma base que tornará seu trabalho mais fácil, mas também existem pessoas que não tem uma base musical, e que ouvem música só por ouvir (*sujeito_28 *sexo_masculino *idade_33 *ano_2007).*

*Esta é a função do professor de música, ampliar o acesso dos estudantes às diversas formas de música, das mais variadas vertentes. Produzir música com eles, mostrar que muito foi feito, desde as cavernas até a atualidade. Trocar experiências, criar condições para que o aprendizado ocorra e também formas que permitam que os estudantes se apropriem destas músicas (*sujeito_36 *sexo_masculino *idade_33 *ano_2007).*

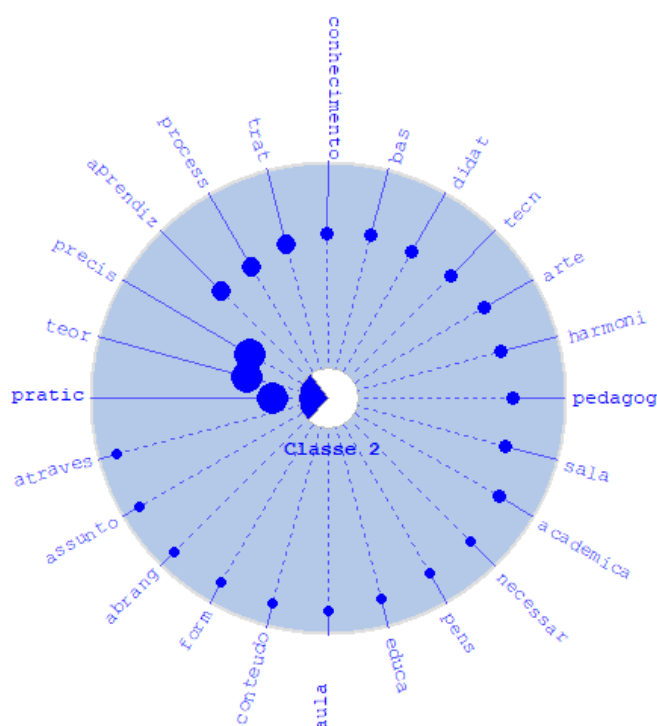
As falas expressam que ser professor é exercer uma função de educador cultural, proporcionando, aos alunos, a ampliação do seu universo musical. Apesar das diferentes funções que a música tem na sociedade, os sujeitos acreditam que o professor é responsável por trabalhar a musicalidade com seus alunos a partir da abordagem de diferentes culturas e linguagens. Considerando que as vivências musicais dos alunos são diversas, e que nem todos tiveram acesso às mesmas possibilidades musicais no ambiente familiar, o professor deve trabalhar como facilitador do acesso às diferentes culturas e oportunidades musicais.

Além disso, uma das principais tarefas do professor de música é trabalhar a apreciação musical de maneira crítica, contextualizada, considerando que, muitas vezes, os alunos têm um hábito de escuta musical mais relacionado à fruição de que à reflexão. Ao ajudar os alunos a avaliarem criticamente suas próprias escolhas musicais e repertórios, o professor consegue se libertar da tarefa de ser um mero transmissor da cultura determinada pela sociedade, sobretudo pelos veículos midiáticos, no caso da música, e passa a atuar, juntamente com seus alunos, como produtor de saberes (TARDIF, 2010). Em síntese, a classe 1 expressa que ser professor de música é ampliar a cultura musical dos alunos. Dessa maneira, contribui diretamente para a construção do futuro dos alunos (DOTTA, 2006) e do desenvolvimento da sociedade por meio de sua função (SANTOS, 2010).

A classe 2 (61 UCEs, 28,37%), “**saberes musicais e pedagógicos**”, traz palavras que evidenciam a ideia de que, para ser professor de música, não basta apenas ter conhecimento musical, também são necessários os conhecimentos didáticos e pedagógicos. Os substantivos que se destacam na classe são: *prática*,

teoria, aprendizado, processo, conhecimento, didática e técnicas. Dentre os verbos, destacam-se *precisa (precisar), trata (tratar), penso (pensar) e dominar.* As palavras que apresentaram maior X^2 na classe são: *prática, teoria, precisa, aprendizado e processo.* As referidas palavras são representativas do discurso mais recorrente na classe, que traz a ideia da necessidade de um equilíbrio entre os conhecimentos específicos em música e os conhecimentos específicos da docência para que o processo de aprendizado seja satisfatório. A figura 39 demonstra a importância dessas palavras na formação da classe 2 do *corpus* Egressos.

Figura 39 - Classe 2: *Corpus* Egressos



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Abaixo são apresentados, como exemplos, alguns trechos de respostas dadas pelos sujeitos.

Ser um professor de música é ser mediador entre o aluno e a música, do contexto do aluno ou distante dele, seja em sua forma técnica ou apenas conceitual (vamos incluir a parte histórica aqui também). Para ensinar música o conhecimento da teoria musical não basta, esse conhecimento serve para aulas que tratem sobre a aprendizagem de um instrumento ou as técnicas musicais (seja de composição, arranjo, etc.), mas não se torna totalmente dispensável em uma aula de música, por isso, é um conhecimento necessário, mas o conhecimento mais crucial para ser um professor de música é o conhecimento de como ser professor (a parte didática; aproximação do aluno, forma da qual a matéria é dada, etc.), após ter esse conhecimento é necessário saber o que é música, a sua função e que tipos de músicas existem, com isso, se torna fácil entender o que o

*aluno ouve, de onde essa música veio (contexto), e assim, fazer várias pontes entre gêneros musicais (história da música), função da música de acordo com os contextos de cada época apresentada pelo professor, incluindo os contextos e gêneros dos dias de hoje (para aproximação) (*sujeito_02 *sexo_masculino *idade_21 *ano_2013).*

*Ser professor de música é ser por vezes mediador, por vezes condutor, por vezes modelo ou mesmo até fonte de inspiração para pessoas das mais diversas origens, idades e culturas. É ensinar aquilo que todo ser humano musicalizado tem de mais valioso, que é a capacidade de percepção, de compreensão e de realização em si pelo fenômeno musical. Para ser professor de música é necessário um rol de conhecimentos técnicos, práticos e teóricos musicais associados a conhecimentos pedagógicos (associados à psicologia da aprendizagem, as teorias da educação etc.) (*sujeito_34 *sexo_feminino *idade_45 *ano_2003).*

*Considero que ser professor de música é orientar e gerenciar o processo ensino - aprendizagem musical do aluno de forma que ele descubra e se desenvolva musicalmente. Para isso, o professor deve ter conhecimento e técnicas que o ajudem a desenvolver aulas, como a didática em sala de aula. Também se faz necessário ter conhecimento musical, ou seja, dominar o conteúdo que deve ser ensinado. Mas isso não deve ser algo de forma apenas teórica, mas também de forma prática. Deve saber as teorias musicais, leituras, harmonia, arranjos, etc., mas saber aplicar em sala de aula de forma que se desenvolva o ensino - aprendizagem com eficiência. O professor precisa cativar a atenção dos alunos com o assunto abordado, levando-os a interagir de forma prática (*sujeito_17 *sexo_masculino *idade_25 *ano_2013).*

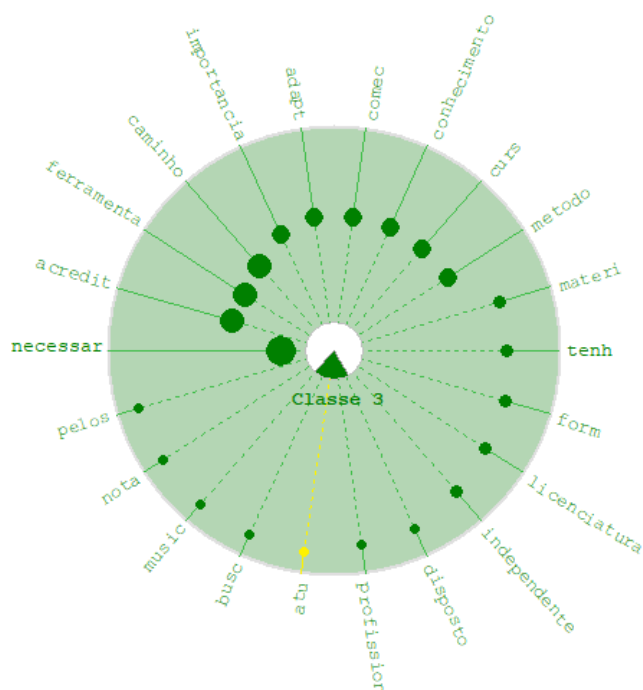
*Os conhecimentos necessários para essa ação, penso que se concentram em dominar tanto os conhecimentos teóricos como a prática musical em si, isso pensando em técnicas musicais, materiais como: teoria e percepção, harmonia, práticas musicais (coral ou algum outro instrumento), são requisitos indispensáveis! Porém, não se pode esquecer da abordagem histórica, social e cultural que pertencem determinadas músicas, desenvolvendo o aprendizado musical de forma fluida, e que abarque diferentes eixos do conhecimento sobre determinada obra/peça. Penso que, possuir o conhecimento de pedagogias que auxiliam no entendimento de como a mente trabalha durante o aprendizado também é um ponto de bastante relevância (ex.: Saber o estímulo de cada faixa etária, ou como trabalhar com algum aluno de uma realidade totalmente diferente, alunos com limitação física, entre outros vários casos) (*sujeito_44 *sexo_feminino *idade_21 *ano_2015).*

Apesar de afirmarem que é essencial conhecer aquilo que se ensina (NÓVOA, 2009), a música, tida como principal saber disciplinar (TARDIF, 2010), os sujeitos consideram que também são primordiais os conhecimentos sobre ser professor; ou seja, os conhecimentos didáticos, psicopedagógicos e sobre onde e a quem se ensina (VAILLANT; MARCELO, 201). As falas expressam uma concepção mais bem detalhada sobre quais seriam esses conhecimentos, tais como a habilidade de mediação entre o objeto de ensino (música) e os alunos; a forma de abordar os diversos conteúdos e de se dirigir aos alunos (didática); a compreensão das experiências prévias dos alunos, sobretudo repertórios e estilos musicais de sua

prática cotidiana, como importantes no processo de aprendizagem; os conhecimentos sobre teorias da educação e psicologia da aprendizagem; o conhecimento do contexto social, histórico e cultural das músicas a serem trabalhadas; além do domínio do conteúdo a ser ensinado. Em síntese, ser professor de música, para essa classe, é saber a teoria e a prática musical, mas possuir um rol de conhecimentos didáticos e pedagógicos também; ou seja, é uma profissão que exige conhecimentos de diferentes naturezas e provenientes de diversas fontes (TARDIF, 2010).

A classe 3 (43 UCEs, 20,00%), “**licenciatura**”, está relacionada diretamente à classe 2, e apresenta palavras que representam a importância da formação específica para o exercício da profissão docente, obtida sobretudo no curso de licenciatura. Os substantivos mais importantes mencionados na classe são: *ferramentas*, *caminho*, *importância*, *conhecimento*, *curso*, *métodos*, *matéria* e *licenciatura*. Já os verbos que se destacam nessa classe são *acredito* (*acreditar*), *adaptar*, *começa* (*começar*) e *tenha* (*ter*). As palavras com maior X^2 na classe são: *necessário*, *acredito*, *ferramentas*, *caminho*, *importância* e *conhecimento*. A partir dessas evidências iniciais, percebe-se uma tendência da classe em apresentar um discurso ligado à importância da formação enquanto caminho essencial à atividade docente, sendo necessária para fornecer os conhecimentos, ferramentas e métodos que nortearão o trabalho dos professores. A figura 40 demonstra o peso e a centralidade de cada palavra que ajudou a constituir a classe 3 do *corpus* Egressos.

Figura 40 - Classe 3 – Corpus Egressos



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Abaixo são apresentados, como exemplos, alguns trechos de respostas dadas pelos sujeitos.

*[...] será necessário para começar que se tenha um curso de licenciatura, se possível em música porque nesse curso já estão dispostos todos os conteúdos necessários para atuar nessa área (*sujeito_06 *sexo_masculino *idade_42 *ano_2013).*

*[...] de todas as formas é necessário que se tenha um conhecimento, um método e um conteúdo adequado e nesse caso o profissional já formado com certeza trará mais qualidade e mais preparo ao ensinar (*sujeito_30 *sexo_masculino *idade_43 *ano_2012).*

*Ser professor de música é um desafio, principalmente quando você acaba sendo, para uma porção significativa dos alunos, o primeiro professor de música "músico" com quem eles têm contato. Na educação básica, ainda há professores com outras formações (inclusive alheias à arte) tendo que ministrar conteúdos de música; então, quando o aluno finalmente se depara com um professor músico, é um choque para ambos. Para o aluno, porque muitas vezes não deu crédito aos professores anteriores pela falta de formação; e para o professor, por esperar que os alunos já conhecessem um pouco mais, e muitas vezes ter que retomar conteúdos, simplificar conceitos, para que eles finalmente tenham a compreensão necessária destes. Sobre os conhecimentos necessários, creio que a maior parte dos conhecimentos musicais vem antes mesmo da graduação, isso supondo que a formação musical tenha começado anos antes do ingresso na licenciatura (como no meu caso). No entanto, a licenciatura tem as disciplinas de cunho mais pedagógico que musical, e essas são as que mais ensinam a "ser professor" e saber que, muitas vezes, a apreciação musical precisa levar em conta o que eles gostam e não apenas o que o professor prefere (*sujeito_10 *sexo_masculino *idade_25 *ano_2012).*

*[...] ser professor de música também está atribuído a várias funções onde os conhecimentos "puros" em música não são suficientes como ferramenta nas aulas, comprovando a importância das matérias estudadas na licenciatura (*sujeito_29 *sexo_masculino *idade_26 *ano_2011).*

A partir das falas dos sujeitos, percebemos uma ênfase no que se refere à formação do professor de música, seja a acadêmica, recebida principalmente no curso de licenciatura; seja a formação musical prévia do professor, recebida antes mesmo do ingresso no curso. O curso de licenciatura é considerado, para essa classe, como o principal meio de formação de professores de música, pois propicia o acesso aos conhecimentos necessários para a atuação na área, sobretudo os de caráter pedagógico. Ser licenciado em música, portanto, significa ser um professor de música que tem preparo para trabalhar adequadamente, desenvolvendo suas aulas com mais qualidade.

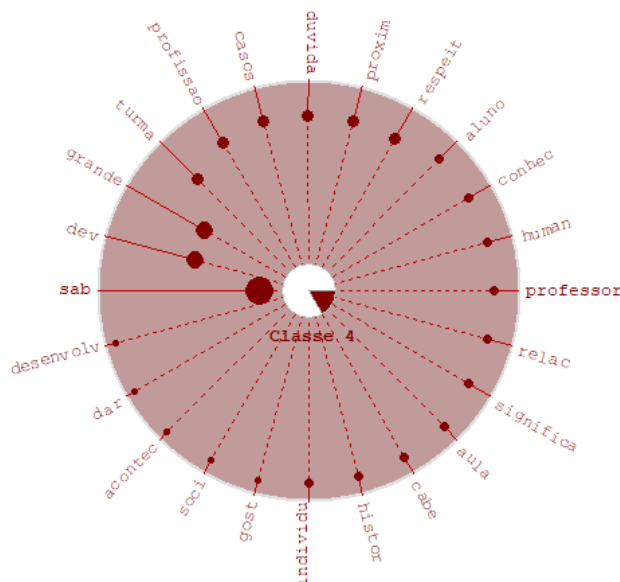
Os sujeitos mencionam que grande parte dos seus conhecimentos musicais foi desenvolvida antes mesmo do ingresso no curso, que contribuiu mais para o direcionamento do pensamento pedagógico. O preparo musical do professor, ou seja, os conhecimentos musicais específicos que ele possui, também são considerados importantes, mas não são suficientes para o exercício da profissão. Na concepção desta classe, ser professor de música é ter preparo, e este, por sua vez, é obtido principalmente no curso de licenciatura em música, configurando-se como um saber proveniente da formação profissional (TARDIF, 2010).

Como traço importante da identidade docente percebe-se, no *corpus* Egressos, a presença do sentimento de pertencimento a essa classe específica de professores de música que têm formação na licenciatura. A necessidade da formação na licenciatura em música é enfatizada pelos egressos, seja pela sua importância ou pela afirmação de sua nova condição: uma vez que sou formado, a formação passa a ser essencial.

A classe 4 (36 UCEs, 16,74%), “**relação professor/aluno**”, também está relacionada diretamente à classe 2. É formada por palavras que se referem ao ser professor como elemento desenvolvido no contato com os alunos, seja na relação pessoal desenvolvida entre ambos no cotidiano, ou na percepção do seu trabalho como algo que deve se adaptar constantemente para ajudar os alunos. Os substantivos que foram mais relevantes na formação desta classe são: *turma*, *profissão*, *casos*, *dúvida*, *próximo*, *alunos*, *professor* e *humano*. Os verbos mais importantes da classe são: *saber*, *deve (dever)* e *respeitar*. Já as palavras com maior

X² da classe são: *saber, deve, grande, turma* e *profissão*. A figura 41 demonstra a importância de cada uma das palavras mencionadas para a formação da classe 4 do *corpus* Egressos.

Figura 41 - Classe 4: *Corpus* Egressos



Fonte: Relatório Alceste, 2019.

Abaixo são apresentados, como exemplos, alguns trechos de respostas dadas pelos sujeitos.

*Ser professor de música é, primeiramente, ter grande afinidade e grande amor pela área, entusiasmar-se com o universo da música e ser capaz de entusiasmar os seus alunos com esse universo. [...] o professor de música deve saber trabalhar com a curiosidade dos alunos. Por mais que haja um planejamento estrito e deva se trabalhar indiscutivelmente certos conteúdos, cada dúvida levantada pelos alunos pode e deve ser explorada, independente de se ter relação com o tema da aula ou não. Creio eu que isso motiva mais ao aluno a prestar atenção na aula e cria uma boa relação entre professor e aluno. [...] São necessários conhecimentos de inteligência social e afins para o professor, e ser capaz de ter um bom relacionamento com os seus alunos e criar um ambiente em sala de aula propício para isso, nunca se impondo como autoridade máxima, mas legitimando com suas ações que ele é "quem manda" naquela turma durante aquele período de tempo. Além disso, o professor deve saber quando a aula está fluindo ou não. [...] Ser professor de música também faz acontecer uma relação mais próxima e mais humana com o aluno do que um professor de ciências, de matemática ou de línguas, por exemplo. Afinal de contas, a música por si só cria no aluno uma expectativa diferente em relação às outras matérias. [...] Deve mostrar ao aluno que ele pode sim fazer música e que não é necessário nenhum tipo de talento para que isso aconteça (*sujeito_05 *sexo_masculino *idade_22 *ano_2013).*

*Para ser professor de música basicamente o indivíduo tem que ser um pesquisador, psicólogo, sociólogo, ator, palestrante, músico eclético, deve ser criativo, tranquilo, saber agir como pai e amigo, respeitar e amar sua profissão (*sujeito_14 *sexo_masculino *idade_37 *ano_2011).*

*O professor deve contribuir para que o aluno se sinta incentivado, e não constrangido a aprender. Como conhecimento o professor precisa ter claro em sua concepção que ensinar música é romper muitas vezes com paradigmas (e isso pensando na música de forma mais geral) (*sujeito_08 *sexo_masculino *idade_39 *ano_2013).*

As falas dos egressos demonstram, de diferentes maneiras, a importância das relações que se constroem entre professor e aluno no processo de ensino da música. As características do professor mais mencionadas pelos egressos são: capacidade de cativar e motivar os alunos, promovendo, assim, o interesse dos mesmos pelo objeto de ensino e fazendo-os acreditar que podem aprender; atenção pela curiosidade que os alunos apresentam; cuidado de estar sempre disponível para trabalhar com as dúvidas; habilidade de ser flexível e adaptar-se às necessidades apresentadas por cada turma e por cada aluno, ter o controle da turma e exercer sua autoridade, sem fazê-lo de maneira autoritária.

O ser professor de música, para essa classe, é algo que se constrói na relação com os alunos, principalmente na promoção de uma relação mais humana e próxima, que respeita e entende as necessidades de cada indivíduo. Envolve, portanto, um saber que considera que o próprio objeto de ensino é um objeto social, pois é manifestado na relação do professor com seus alunos (TARDIF, 2010). É essencial, portanto, uma espécie de tato pedagógico, entendido como essa capacidade de relacionamento e comunicação entre professor e aluno a fim de objetivar o ato educativo (NÓVOA, 2009).

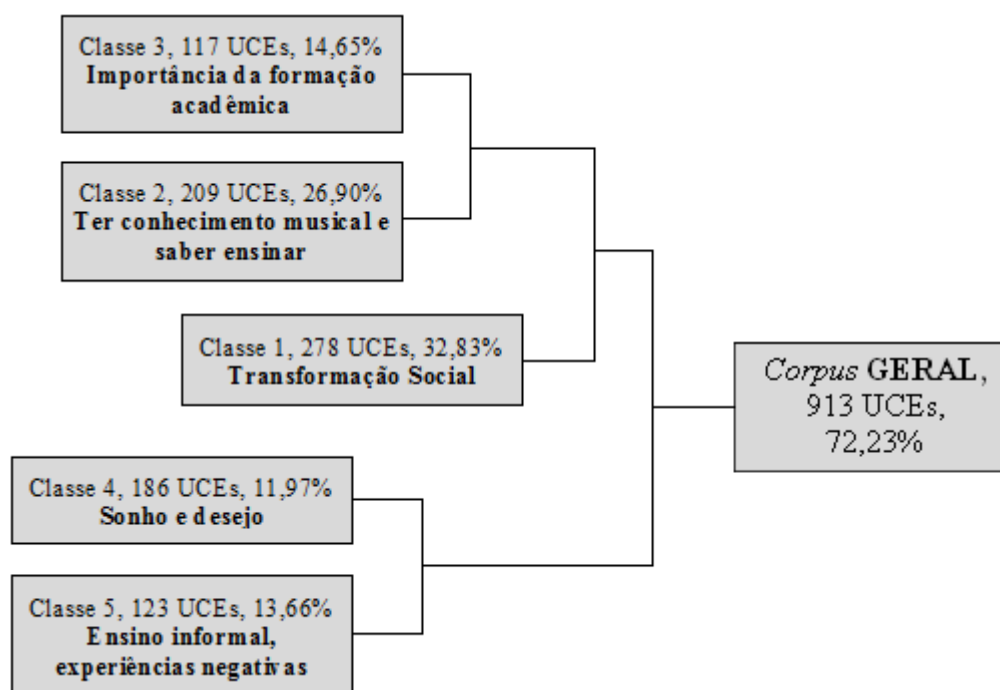
De maneira geral, a partir do dendograma formado pelas quatro classes do *corpus* Egressos, pode-se afirmar que a representação do ser professor de música está ancorada, por um lado, em uma função social do professor (classe 1), que seria a de contribuir com a ampliação da cultura musical dos alunos (PENNA, 2007). Já de outro lado, associa-se à habilidades, capacidades e conhecimentos necessários ao professor de música, como os saberes musicais e pedagógicos, considerando-se, inclusive, que os primeiros são obtidos geralmente antes mesmo da formação superior ((SUBTIL; SEBBEN, 2016), e os últimos são obtidos principalmente no curso de licenciatura em música; e os conhecimentos relativos ao tato pedagógico, construído na relação entre professor e aluno.

4.5 ANÁLISE PELO ALCESTE DO CORPUS GERAL

O banco de dados formado por todas as informações coletadas na pesquisa foi analisado com o auxílio do *software* ALCESTE. Após processar os dados, o *software* forneceu um relatório que indicou a presença de 4406 palavras diferentes, em um total de 38693 ocorrências, apresentando uma frequência média por palavra igual a 9 (nove).

O *corpus* “geral” foi particionado em 913 UCEs, e 72,23% delas foram consideradas na classificação hierárquica descendente. Em um primeiro momento, o *corpus* foi dividido (1ª partição), para logo em seguida sofrer uma nova divisão (2ª partição), e por último uma 3ª partição, originando, de um lado as classes 1, 2 e 3; e de outro, as classes 4 e 5. A figura 42 traz o dendograma que demonstra a relação entre as cinco classes formadas nas partições acima descritas.

Figura 42 - Dendograma das classes formadas a partir do *Corpus* Geral

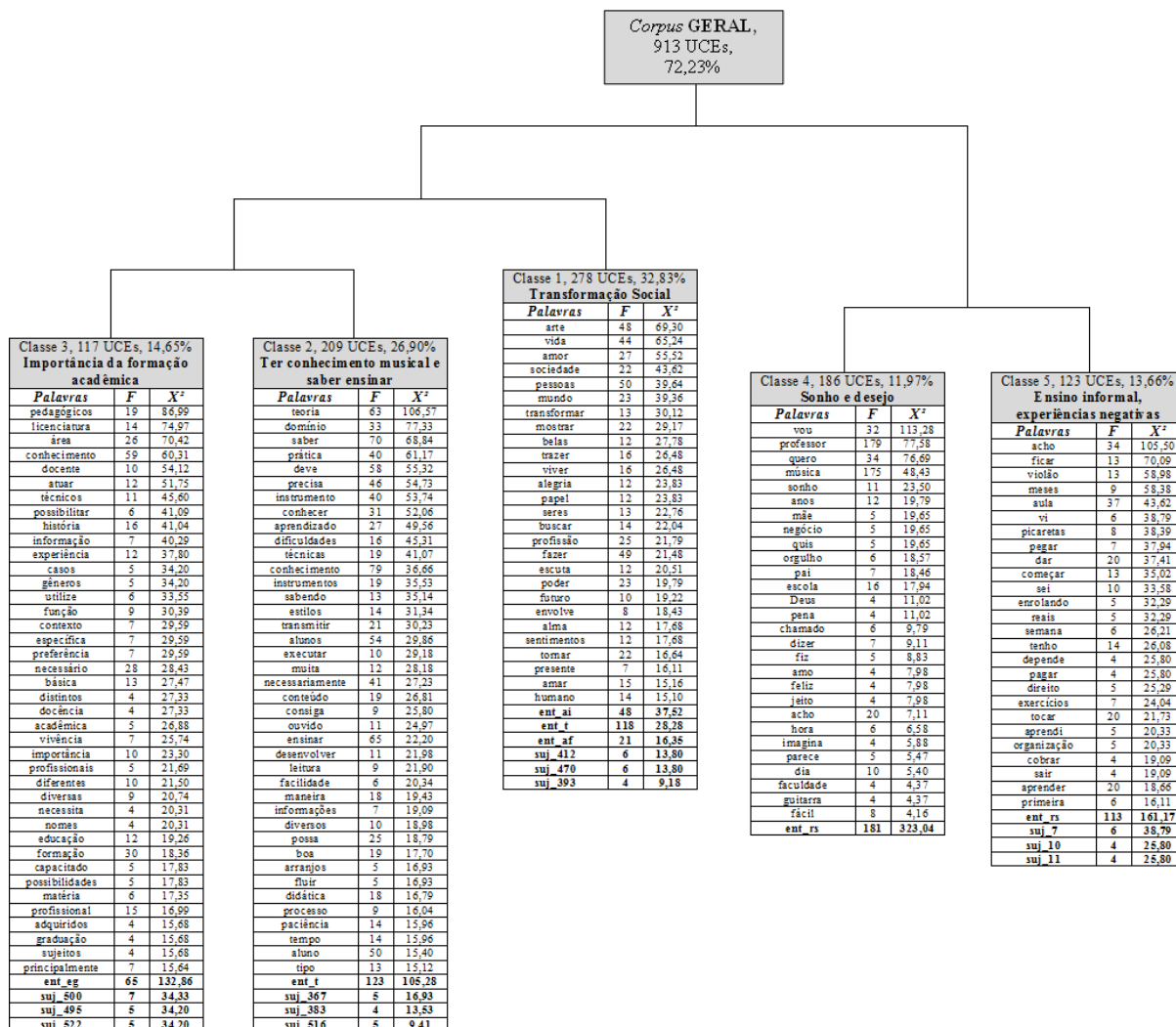


Fonte: Relatório Alceste, 2020.

A seguir, na figura 43, apresentamos o dendograma construído a partir de tabelas, as quais possibilitam a visualização das palavras que constituem cada classe, bem como das relações entre as classes. Na apresentação das tabelas, foram consideradas apenas palavras que tiveram frequência maior ou igual a 4, e que apresentaram X^2 (qui-quadrado) maior ou igual a 3,84. Nas classes em que a

lista de palavras foi demasiadamente extensa, diminuimos o número de palavras dispostas nas tabelas para que a visualização não ficasse comprometida.

Figura 43 - Dendograma detalhado das classes do *Corpus Geral*



Fonte: Relatório Alceste, 2020.

As classes formadas foram devidamente nomeadas, de acordo com as características apresentadas pelo relatório do ALCESTE. A classe 1 (278 UCEs, 32,83%) foi denominada **“transformação social”**; a classe 2 (209 UCEs, 26,90%), **“ter conhecimento musical e saber ensinar”**; a classe 3 (117 UCEs, 14,65%), **“importância da formação acadêmica”**; a classe 4 (186 UCEs, 11,97%), **“sonho e desejo”**; e a classe 5 (123 UCEs, 13,66%), **“ensino informal, experiências negativas”**.

A classe 1 (278 UCEs, 32,83%), **“transformação social”**, apresenta palavras que evidenciam a importância do professor enquanto sujeito capaz de transformar

as vidas das pessoas por meio da música, promovendo o acesso à arte, à socialização por meio das práticas musicais, e contribuindo com a formação cultural e pessoal dos alunos. Entre os substantivos presentes na classe, destacam-se *arte, vida, amor, sociedade, pessoas* e *mundo*. Os verbos em destaque são: *transformar, mostrar, trazer* e *viver*. As palavras que apresentaram maior X^2 na classe são: *arte, vida, amor, sociedade, pessoas, mundo* e *transformar*. A seguir são apresentados alguns fragmentos de falas dos sujeitos que exemplificam o sentido atribuído à classe 1.

*É viver em harmonia com as crianças, é aprender coisas novas, é ensinar um novo mundo para essa nova geração. É dar a oportunidade de crescer na vida, é mudar a vida de algum jovem. É dar um conhecimento amplo para toda a sociedade, é trazer cultura para alguém, é enriquecer a pessoa, é trazer benefícios ao outro, é curar alguém (*sujeito_393 *entrada_the).*

*A música é capaz de provocar sentimentos, despertar alegria, ou até mesmo a tristeza. É capaz de transformar um dia chuvoso em um dia alegre. Capaz de trazer tranquilidade, enquanto tudo está um caos. A música me transcende, e o objetivo de ser professora de música é compartilhar e mostrar o poder e a beleza que tem a música. É poder incentivar e levar outras pessoas a apreciar esse conjunto de emoções (*sujeito_412 *entrada_the).*

*Ser professor de música [...] é incentivar algum aluno a passar por cima de qualquer dificuldade e achismo, é mostrar que todo mundo é capaz. É desenvolver, de uma forma leve, as capacidades psíquicas, motoras, mentais de um ser humano. É promover a socialização de um determinado grupo ou pessoa. É trazer inúmeros benefícios, de uma forma quase imperceptível (*sujeito_470 *entrada_anosiniciais).*

A partir do ensino da música, o professor possibilita, aos alunos, o acesso de diferentes estilos musicais, culturas e linguagens, contribuindo com seu enriquecimento cultural em geral. Em outras palavras, contribui para que os alunos tenham condições de acompanhar e compartilhar do conhecimento desenvolvido pela sociedade durante a história (PIMENTA, 1999). O professor de música também é entendido como o responsável por promover mudanças nas vidas das pessoas, contribuindo com a construção de sua história pessoal e profissional (DOTTA, 2006). Essas mudanças podem ser expressas em momentos específicos, nos quais a música desperta sentimentos diversos, como alegria, paz e tranquilidade (discurso mais presente entre participantes do THE), ou em momentos mais definitivos, na promoção de transformações sociais que afetam a qualidade de vida dos alunos e, conseqüentemente, seus futuros (SANTOS, 2010). Por exemplo, através do desenvolvimento de um olhar crítico para a música, do ser humano em geral, da

capacidade de viver em sociedade, exercendo papel social e educacional (discurso mais presente entre os acadêmicos e egressos).

A classe 2 (209 UCEs, 26,90%), **“ter conhecimento musical e saber ensinar”**, associada diretamente à classe 1, traz palavras que caracterizam o professor de música como detentor de um saber específico, a música, e que também deve saber ensinar, transmitindo seu conhecimento aos alunos. Os substantivos que se destacam na classe são: *teoria, domínio, prática, instrumento e aprendizado*. Os verbos que mais se destacam são: *saber, deve (dever), precisa (precisar) e conhecer*. As palavras que apresentaram maior X² na classe são: *teoria, domínio, saber e prática*. Os sujeitos que mais contribuíram com a formação da classe foram os participantes do THE. A seguir são apresentados alguns fragmentos de falas dos sujeitos que exemplificam o sentido atribuído à classe 2.

*[...] é necessário saber com precisão da teoria, das técnicas do seu instrumento e como passá-las de maneira simplificada e didática a seus alunos. Para ele são necessárias horas a mais de estudos pedagógicos, didáticos para que consiga com maestria ter domínio em sala de aula (e isso leva muito tempo de experiência). Como se não bastasse apenas ter conhecimento teórico, prático e domínio sobre técnicas pedagógicas, por muitas vezes ele terá que ser criativo para conseguir lidar com adversidades em sala de aula, como desinteresse dos alunos, falta de recursos e de estrutura para se ministrar as aulas (*sujeito_367 *entrada_the).*

*[...] o professor deve acima de tudo aprender música, ser um estudioso das artes musicais. O aprendizado e execução de algum instrumento musical geralmente precede o estudo teórico da música. Este se torna imprescindível com o passar do tempo, pois a forma da música precisa ser conhecida para que se entenda e seja decifrada. O ideal está no estudo integral dos elementos da música. A teoria musical, harmonização, percepção, toda a sua formalidade teórica para externar no instrumento a música escrita. Igualmente, se faz necessário o aprendizado do instrumento musical para que se complete a formação do profissional, muitas vezes, se possível, ampliando as experiências entre diversos tipos de instrumentos, sejam eles de cordas, sopro, percussão, eletrônicos, rústicos, etc. (*sujeito_383 *entrada_the).*

*Para ser um bom professor de música primeiramente deve-se ter um nível alto de conhecimento sobre o assunto quer será ensinado, podendo assim passar quaisquer dúvidas que apareçam durante a aula, e também passar as informações com o máximo de detalhes para que o conteúdo realmente seja aprendido pelo aluno. Um bom professor também deve saber como passar o seu conhecimento, fazendo com que o aluno realmente compreenda o assunto, explicando e dando exemplos para que ele possa assimilar bem o conteúdo (*sujeito_416 *entrada_the).*

Ser professor de música, para a classe, está relacionado primordialmente ao domínio dos conteúdos específicos a serem ensinados, como teoria musical, história da música, saber tocar um instrumento musical, saber ler partituras, que são

domínios que associam o bom professor de música à figura do bom músico. Também se relaciona ao saber ensinar; ou seja, saber explicar os conteúdos musicais, dominar metodologias e técnicas de ensino, ter didática, saber transmitir os conhecimentos aos alunos, que são considerados complementos importantes. Ambas as representações, do professor como o indivíduo que professa um saber ou do sujeito que faz aprender, são predominantes na sociedade (NOVAES, 2013), e estão muito presentes entre os participantes do THE. Também fica muito evidente entre os sujeitos uma orientação quanto à área de atuação, a música, que parece definir a partir da figura do músico, e não da figura do professor, a representação do professor de música (TOLENTINO; ROSSO, 2014).

A classe 3 (117 UCEs, 14,65%), **“importância da formação acadêmica”**, também associada diretamente à classe 1, destaca os conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica como indispensáveis ao professor de música. Os substantivos em destaque na classe são: *licenciatura*, *área*, *conhecimento* e *docente*. Os verbos que mais se destacam são: *atuar* e *possibilitar*. As palavras que apresentaram maior X^2 na classe são: *pedagógicos*, *licenciatura*, *área*, *conhecimento*, *docente* e *atuar*. Os sujeitos que mais contribuíram com a formação da classe foram os egressos. A seguir são apresentados alguns fragmentos de falas dos sujeitos que exemplificam o sentido atribuído à classe 3.

*[...] creio que a maior parte dos conhecimentos musicais acaba vindo antes mesmo da graduação, isso supondo que a formação musical tenha começado anos antes do ingresso na licenciatura (como no meu caso). No entanto, a licenciatura tem as disciplinas de cunho mais pedagógico que musical, e essas são as que mais ensinam a "ser professor" (*sujeito_495 *entrada_egressos).*

*[...] para tornar-se um profissional nesta área da educação musical é preciso ter uma base de caminhos didáticos e de pedagogias que podem ser utilizadas dentro de uma sala de aula, possibilitando passar seu conhecimento com eficiência. Estes caminhos podem ser adquiridos por meio da formação acadêmica específica em um curso de licenciatura, em especializações, cursos extras em oficinas, ou até mesmo somente através das experiências. Este último caso, trata-se do músico que aprende um instrumento sem uma formação docente e passa o que aprendeu a outras pessoas. Mesmo não criticando professores que atuam nesta área sem formação, pelo fato de haver muitas pessoas que sabem transmitir seu conhecimento musical extremamente bem a outras, professores licenciados devem mostrar a importância de uma formação didática que possibilitem utilizar todo o conhecimento acadêmico juntamente com a experiência (*sujeito_501 *entrada_egressos).*

[...] penso que o professor de música somente será eficiente quando aliar o seu conhecimento prévio de música (prático e teórico) a um curso de licenciatura em música. Não acredito que só a vivência musical isolada ou

*então somente a teoria possam tornar o ensino significativo e atingir os objetivos buscado por quem tem interesse. Aqui, cabe a reflexão de que nem todo bom músico é um bom professor. Isso é possível verificar na atuação dos músicos que cursam bacharel no seu instrumento. São bons na execução, mas, acabam numa repetição sistemática do que aprenderam em suas aulas, tornando o ensino isolado de uma reflexão didático-pedagógica e até mesmo, alheio às atitudes que deveria tomar na sua prática (*sujeito_522 *entrada_egressos).*

A classe destaca a relevância da formação acadêmica (licenciatura) para a constituição dos saberes do professor de música, como o saber científico, o saber pedagógico e didático, os saberes oriundos da vivência escolar (sobretudo pela experiência do estágio supervisionado), e dos diversos saberes relacionados à compreensão do ser humano em geral. Apesar de considerarem a diversidade de saberes necessários ao exercício da profissão, valorizam principalmente os saberes da formação profissional (TARDIF, 2010). Esse discurso é presente, sobretudo, entre os egressos, que também destacam a importância e a necessidade da formação específica em licenciatura em música, especialmente a partir da obrigatoriedade do ensino de música como conteúdo curricular obrigatório nas escolas. Também, do compromisso de compreender as necessidades e características de cada aluno, trabalhando com as diferentes músicas, culturas e funções que a música tem na vida social (PENNA, 2007).

A classe 4 (186 UCEs, 11,97%), “**sonho e desejo**”, apresenta palavras que expressam a vontade dos sujeitos em se tornarem professores de música, também as diversas sensações frente ao possível exercício da profissão, tomado como um sonho a ser realizado. Os substantivos que mais se destacam nessa classe são: *professor, música* e *sonho*. Os verbos que se destacam são: *vou (ir)* e *quero (querer)*. As palavras que apresentaram maior X^2 na classe são: *vou, professor, quero, música* e *sonho*. Os sujeitos que mais contribuíram com a formação desta classe foram os participantes das redes sociais. A seguir são apresentados alguns fragmentos de falas que exemplificam o sentido atribuído à classe 4.

*Eu vou ser professor de música! É sério, eu não estou crendo que meu sonho está se tornando realidade (*sujeito_65 *entrada_redessociais).*

*Fui chamado pra ser professor de música em uma escola. Aquele misto de animação, ansiedade e desespero (*sujeito_111 *entrada_redessociais).*

*Ser professor é bom. Ser professor de música é melhor ainda! Feliz (*sujeito_137 *entrada_redessociais).*

*Para o ano que vem vou ser professor de música! Estou muito feliz! Tudo de bom! (*sujeito_243 *entrada_redessociais).*

Na classe 4 estão presentes discursos que evidenciam algumas atitudes dos sujeitos com relação a ser professor de música. Para grande parte dos indivíduos, ser professor de música é algo desejável, expresso, na maioria das vezes, como uma atividade prazerosa e gratificante, e até mesmo como a realização de um sonho. Também são expressas pelos indivíduos as diversas sensações frente ao exercício da profissão, como animação, ansiedade, desespero, e as diversas dificuldades inerentes à profissão, como trabalhar com crianças, por exemplo.

A classe 5 (123 UCEs, 13,66%), **“ensino informal, experiências negativas”**, apresenta palavras que expressam as sensações e opiniões dos sujeitos frente ao ensino informal de música, especialmente as experiências negativas. Os substantivos que mais se destacam nessa classe são: *violão*, *meses*, *aula* e *picareta*. Os verbos que se destacam são: *acho* (*achar*), *ficar* e *vi* (*ver*). As palavras que apresentaram maior X² na classe são: *acho*, *ficar*, *violão*, *meses*, *aula*, *vi* e *picaretas*. Os sujeitos que mais contribuíram com a formação desta classe foram os participantes das redes sociais. A seguir são apresentados alguns fragmentos de falas dos sujeitos que exemplificam o sentido atribuído à classe 5.

*Eu já ensinei um monte de gente, informalmente. Se alguém me chamasse pra dar aulas pra iniciante, eu até daria. Mas não me considero apto a ser um professor de violão mesmo, acho que ainda tenho que aprender muito (*suj_8 *entrada_redessociais).*

*Estava fazendo aulas com professor quinzenalmente, pegava as matérias, estudava, mas no dia da aula não era cobrado aquilo que treinei, isso me irritava, aí resolvi ir por conta própria (*sujeito_10 *entrada_redessociais).*

*[...] eu já tive professor assim! Que dava tarefa e não cobrava, porém eu mostrava os exercícios para ele por conta própria. Tinha um professor que sempre foi assim: primeira situação: treinou essa semana? Treinei bastante! Ótimo! Segunda situação: treinou? Mais ou menos! Vamos ver como você está tocando! Terceira situação: treinou? Não! Volta semana que vem com o exercício treinado! E foi assim até eu sair de lá (*sujeito_11 *entrada_redessociais).*

*Já cancelei umas aulas porque, enquanto eu fazia os exercícios o professor ficava no Facebook, falando com a banda! Teve uma vez que cheguei a errar o exercício de propósito, e no final ouvi: "Muito bem, saiu direitinho!". Saí dessa aula, cancelando todo o curso, e indo fazer aulas com outro professor! Simples assim! (*sujeito_312 *entrada_redessociais).*

Os sujeitos desta classe destacam algumas características do ensino de música informal, prevalecendo a opinião sobre poder ou não atuar como professor, apesar da ausência de formação, também algumas experiências negativas com professores de música que tiveram. Alguns indivíduos admitem já terem trabalhado

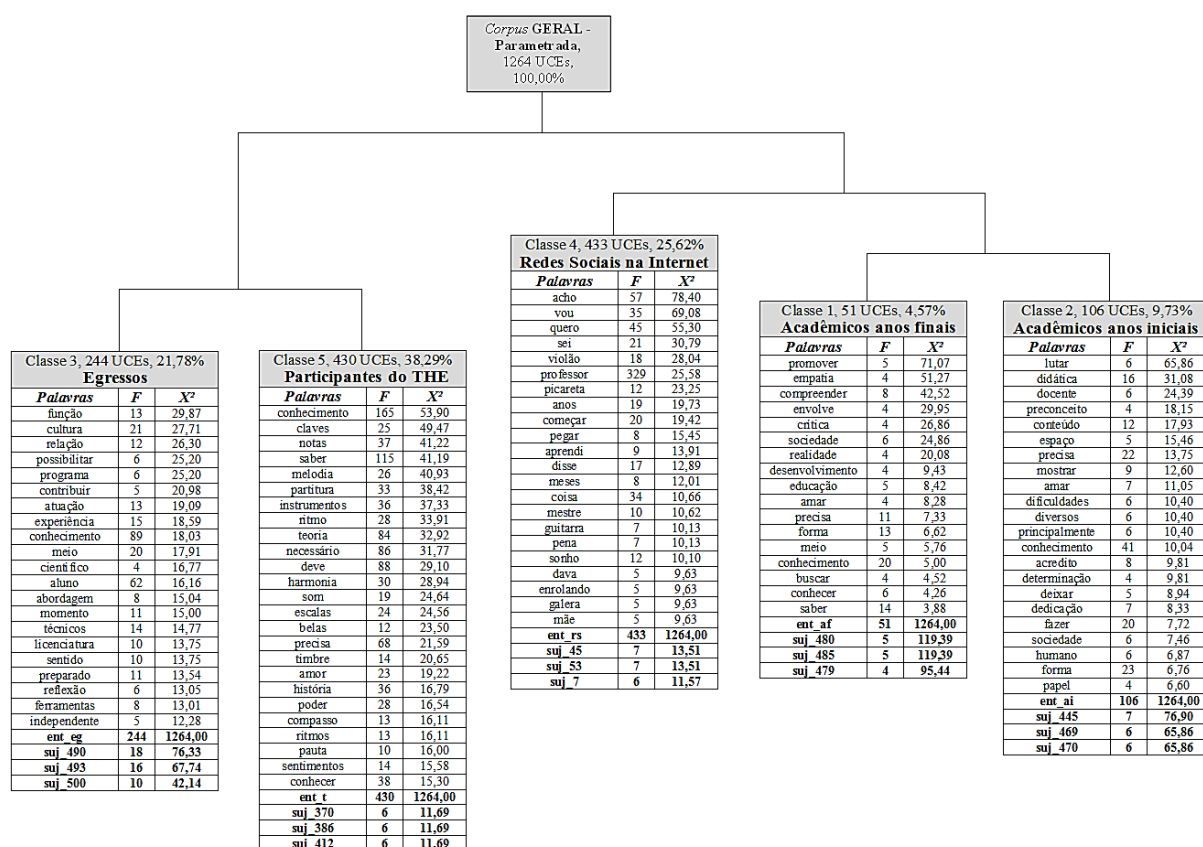
como professores de música de maneira informal, principalmente para iniciantes em diversos instrumentos, e se posicionam favoráveis a esse tipo de ensino. Contudo, não se consideram aptos para tal exercício, entendendo que têm muito a aprender, e alguns mencionam que recusam assumir aulas para não adquirirem uma imagem de maus professores. Ainda que sejam dois trabalhos diferentes, o trabalho do músico e do professor de música, frequentemente eles são realizados por instrumentistas (GLASER; FONTEERRADA, 2007), e grande parte deles possui formação específica em instrumentos (bacharelados), ou não possui formação alguma.

Uma maior parte dos indivíduos, no entanto, associa sua ideia de professor de música a experiências negativas ocorridas durante aulas de música, como falta de preparo e planejamento nas aulas, excesso de teorização em detrimento da prática musical, falta de comprometimento do professor com o aluno durante as aulas, direcionamento da atenção a outras atividades, falta de sequência nas atividades, falta de conhecimento sobre o que estava sendo ensinado, entre outros. A falta da formação específica em licenciatura em música, levantada anteriormente, pode levar a dificuldades na condução das aulas e no trato com os alunos (GLASER; FONTEERRADA, 2007), ocasionando a repetição de modelos de ensino que não dão conta da ampla e diversa presença que a música assume na vida cotidiana (PENNA, 2007).

A análise do banco de dados geral evidencia representações sociais do ser professor de música que são formadas a partir das seguintes representações: 1) o professor agente de transformação social, responsável por promover o acesso ao conhecimento musical das diversas culturas, contribuindo com o futuro e a qualidade de vida de seus alunos; 2) o professor que precisa ter conhecimento musical e saber ensinar; 3) o professor que necessita de formação acadêmica; 4) a profissão que é desejada, e idealizada como um sonho a ser realizado, revelando uma atitude positiva frente a ser professor de música; e 5) a profissão que é caracterizada pelo ensino informal, marcada por experiências negativas por parte dos sujeitos, evidenciando uma atitude negativa frente à falta de profissionalismo de alguns professores de música. A seguir está apresentada uma análise parametrada do *corpus* geral de dados, com o objetivo de aprofundar o conhecimento sobre as representações do ser professor compartilhadas pelos indivíduos de cada grupo estudado.

4.6 ANÁLISE PARAMETRADA PELO ALCESTE DO CORPUS GERAL

Com a intenção de estabelecer possíveis diferenças entre as representações sociais dos diversos grupos investigados e aprofundar os conhecimentos a respeito de cada grupo, realizou-se uma análise parametrada, definindo como variáveis os cinco diferentes grupos de sujeitos: participantes das redes sociais na internet; participantes do THE; acadêmicos de licenciatura em música – fase inicial do curso; acadêmicos de licenciatura em música – fase final do curso; e egressos. O banco de dados formado pelas respostas dos 529 sujeitos foi analisado com o auxílio do *software* ALCESTE. Após o processamento dos dados, o *corpus* “Geral” foi particionado em 1264 UCEs, e 100,00% delas foram consideradas na classificação hierárquica descendente. A figura 44 traz o dendograma construído a partir de tabelas, que demonstra as palavras que constituem cada classe, bem como as relações entre as cinco classes. Na apresentação das tabelas, foram consideradas apenas palavras que tiveram frequência maior ou igual a 4, e que apresentaram X^2 (qui-quadrado) maior ou igual a 3,84. Nas classes em que a lista de palavras foi demasiadamente extensa, diminuimos o número de palavras dispostas nas tabelas para que a visualização não ficasse comprometida.

Figura 44 - Dendograma detalhado das classes do *Corpus Geral* – Análise Parametrada

Fonte: Relatório Alceste, 2020.

A classe 3 (244 UCEs, 21,78%), formada a partir do discurso dos egressos, apresenta palavras que caracterizam o professor de música como o indivíduo responsável por contribuir com a ampliação da cultura musical dos alunos, proporcionando o fazer musical das diversas culturas existentes e a apreciação musical crítica. Os substantivos que mais se destacam na classe são: *função*, *cultura*, *relação*, *programa*, *atuação*, *experiência* e *conhecimento*. Os verbos que se destacam são: *possibilitar* e *contribuir*. As palavras que apresentaram maior X² na classe são: *função*, *cultura*, *relação* e *possibilitar*. A seguir são apresentados alguns fragmentos de falas dos egressos que exemplificam o sentido atribuído à classe 3.

O principal papel do professor de música é trabalhar com a música presente na sua e nas demais culturas, suas diferentes maneiras de serem manifestadas por meio dos sons, sendo apresentando diferentes timbres, ritmos, estilos e maneiras de representar a escrita e expressões da música. Além dos conceitos técnicos musicais, também é importante discutir a contextualização da música em seu ambiente cultural, a sua contribuição para momentos importantes da história da humanidade, os diversos espaços que ela pode chegar, além das suas funções artísticas, pedagógicas e terapêuticas. A educação musical visa então apresentar tais

*aspectos possibilitando que cada pessoa utilize a música como sua preferência (*sujeito_501 *entrada_egressos).*

*Esta é a função do professor de música, ainda ampliar o acesso dos estudantes às diversas formas de música, das mais variadas vertentes. Produzir música com eles, mostrar que muito foi feito, desde as cavernas até a atualidade. Trocar experiências criar condições para que o aprendizado ocorra e formas que permitam que os estudantes se apropriem destas músicas (*sujeito_521 *entrada_egressos).*

*Acredito que ser professor de música é tentar sensibilizar pessoas diante do fato sonoro. Inserir determinada pessoa em um universo de sons e mostrar lhes as ferramentas necessárias para compreender e fazer parte de forma ativa dentro desse universo musical, seja como instrumentista, arranjador, compositor, ou apenas ouvinte. A partir do momento em que a pessoa adquire essa sensibilidade musical, sua relação com a música irá acontecer de forma mais racional e autêntica, abrindo opções e maneiras de se relacionar com diferentes culturas e conhecimentos musicais (*sujeito_529 *entrada_egressos).*

Os egressos consideram que o professor de música é o indivíduo que facilita o acesso à música, seja pelo desenvolvimento da sensibilidade artística, entrando em contato com o emocional dos alunos, seja pela troca de experiências e produções musicais com os alunos. A partir de sua atividade, o professor de música proporciona o crescimento sociocultural dos alunos, ampliando sua visão sobre as diversas manifestações culturais existentes no campo da música quanto a formas e estilos, e contribuindo com o desenvolvimento de um olhar crítico com relação à música. Os egressos também consideram importantes os conhecimentos específicos, didáticos e pedagógicos, mas parecem valorizar especialmente os saberes experienciais, obtidos a partir das relações com os alunos, uma vez que eles aparentam validar a competência e os próprios saberes dos professores (TARDIF, 2010).

A classe 5 (430 UCEs, 38,29%), formada a partir dos discursos dos participantes do THE e diretamente relacionada à classe 3, apresenta palavras que caracterizam o professor de música como detentor de conhecimentos específicos da área da música. Os substantivos que mais se destacam nessa classe são: *conhecimento, claves, notas, melodia, partitura e instrumentos*. Os verbos que se destacam são: *saber* e *deve (dever)*. As palavras que apresentaram maior X^2 na classe são: *acho, vou, quero, sei, violão e professor*. A seguir são apresentados alguns fragmentos de falas dos participantes do THE que exemplificam o sentido atribuído à classe 5.

O professor deve ter um conhecimento geral do funcionamento de cada instrumento e específico na teoria, tendo domínio da leitura e composição

*de partituras, e, dependendo do instrumento dominado pelo professor, a leitura da forma de compreensão de tal instrumento, como a tablatura, para a guitarra, por exemplo (*sujeito_326 *entrada_the.)*

*Os conhecimentos musicais necessários ao professor são: conhecer ritmos, harmonia, escalas, tríades, compassos, armadura de clave, intervalos, som da nota e do acorde, instrumentos musicais, sinais de alteração, valores das figuras, estilo musical, todos os andamentos musicais, ter o conhecimento teórico e prático pelo menos em um instrumento, conhecer a história da música (*sujeito_331 *entrada_the).*

*Um professor de música precisa ter conhecimento primeiramente da história da música, de suas origens e também da história da música regional. Precisa também ter conhecimento da teoria musical, saber ler partituras, saber no mínimo a escala natural, diferença entre tom e semitom, graus, harmonia, ritmo, timbre, intervalos, entre outras coisas. E também conhecer vários instrumentos, e claro, ter domínio sobre pelo menos um (*sujeito_333 *entrada_the).*

Os participantes do THE consideram quase exclusivamente que ser professor de música está relacionado ao domínio do conteúdo musical, e mencionam elementos como: saber teoria musical, saber história da música, dominar a prática instrumental (de um ou mais instrumentos musicais), saber operar equipamentos de som, saber escrever arranjos, ter conhecimento musical em geral. Os conhecimentos específicos relacionados à docência são considerados complementares na classe, e quando são mencionados, trazem elementos que remetem a representações tradicionais da docência, como amar ou ter paixão pela música, saber transmitir o conteúdo aos alunos, ser dedicado e persistente, ter o dom de ensinar, ter paciência, etc. A representação evidenciada pela classe é a do professor que professa seu saber (NOVAES, 2013); ou seja, detém o conhecimento referente ao assunto que irá ensinar (NÓVOA, 2009), e o considera mais importante do que os demais conhecimentos necessários à prática docente (FREITAS, 2013).

Localizada no lado oposto da partição, a classe 4, formada a partir dos discursos dos participantes das redes sociais na internet, apresenta palavras que expressam o desejo dos indivíduos de serem professores de música, também as experiências que tiveram com aulas de música, especialmente na situação de ensino informal, seja como alunos ou como professores. Os substantivos que mais se destacam nessa classe são: *violão*, *professor* e *anos*. Os verbos que se destacam são: *acho* (*achar*), *vou* (*ir*), *quero* (*querer*) e *sei* (*saber*). As palavras que apresentaram maior X^2 na classe são: *conhecimento*, *claves*, *notas*, *saber*, *melodia* e *partitura*. A seguir são apresentados alguns fragmentos de falas dos participantes das redes sociais na internet que exemplificam o sentido atribuído à classe 4.

*[...] acho que estudei tanta teoria que só fui ver a primeira música depois de seis meses de aula. O cara só me passou músicas depois de entender acordes. Até então eram somente exercícios. Vocês se acham em condições de ensinar? O que seria necessário para tal? Apesar de já me procurarem para dar aula, não me acho capacitado para tal apesar de querer me arriscar, mas o difícil é ficar com fama de picareta ou mau professor (*sujeito_6 *entrada_redessociais).*

*Eu já ensinei um monte de gente, informalmente. Se alguém me chamasse pra dar aulas pra iniciante, eu até daria. Mas não me considero apto a ser um professor de violão mesmo, acho que ainda tenho que aprender muito (*sujeito_8 *entrada_redessociais).*

*Fiquei muito feliz em saber que em breve se tudo der certo vou ser professor de música aos 17 anos. Muito legal dar aula pra gente pobre (*sujeito_252 *entrada_redessociais).*

*Muitos professores são picaretas e não assumem uma postura profissional, não digo pelo fato de ser escrachado ao dizer os termos, mas mesmo em não dominar o assunto que se diz. Boa parte não interpreta música como uma forma de linguagem e expressão, mas apenas como uma manifestação da gramática musical, teoria em geral, por assim dizer. Também vejo muitos sem ética, que seguram o aluno, evitando o progresso dos mesmos, para faturar alguns meses a mais! (*sujeito_303 *entrada_redessociais).*

Os participantes das redes sociais na internet expressam atitudes distintas quanto a ser professor de música. Uma parte dos sujeitos vê o exercício dessa profissão de maneira positiva, descrevendo a felicidade e a satisfação em poder atuar como professor de música, ou ainda expressando seu desejo de futuramente realizar essa atividade. Outra parcela, porém, relata que não gostaria de trabalhar com o ensino de música, justificando essa atitude a partir do desejo de trabalhar exclusivamente com música, em gravações ou performances, mas não com ensino. As dificuldades inerentes, como trabalhar com crianças, adaptar-se à rotina escolar, ou ainda sobreviver dando aulas particulares são outras razões apontadas.

Há, ainda, os indivíduos que admitem a possibilidade de trabalhar com aulas de música, mas de maneira informal, especialmente para iniciantes. Contudo, não se sentem aptos ou capacitados para exercer a docência em música, e admitem que têm muito aprender. Devido às circunstâncias em que se encontram, principalmente econômicas, muitos músicos instrumentistas acabam assumindo aulas de música informais, mesmo sem possuírem formação adequada para o desempenho de tal atividade. Um dos principais instrumentos cujo aprendizado ocorre nessas condições é o violão, uma vez que é um instrumento de grande aceitação entre os jovens, de fácil transporte e que não é tão difícil de ser adquirido, considerando que é um dos mais baratos instrumentos musicais, comparado a baterias, teclados, contrabaixos elétricos, guitarras, etc.

A representação do professor de música ainda está relacionada às experiências que os indivíduos tiveram com seus professores (FARIAS; MAGALHÃES, 2012). Alguns sujeitos mencionam que o professor deve ter uma postura exemplar perante seus alunos, pois é uma influência significativa para aqueles que desejam atuar como músicos. As experiências negativas, porém, são as mais frequentes entre os sujeitos, e as justificativas são as mais diversas: há professores que não passam tudo o que sabem aos alunos, que se excedem nas teorizações e não valorizam a prática musical, alguns que não têm conhecimento suficiente ou que sabem menos que os próprios alunos, outros que não têm planejamento e organização nas aulas. Para esses professores mencionados, foi recorrente o uso da expressão *picaretas*.

A classe 1 (51 UCEs, 4,57%), formada a partir dos discursos dos acadêmicos dos anos finais do curso, e resultante da partição da classe 4, tem na sua constituição palavras que descrevem o professor de música a partir de sua relação com os alunos, principalmente no sentido de ter empatia, manter relações humanas de respeito mútuo, auxiliar no desenvolvimento dos alunos a partir de suas necessidades específicas, e compreendê-los em suas diferentes realidades. Os substantivos que mais se destacam nessa classe são: *empatia*, *crítica*, *sociedade*, *realidade* e *desenvolvimento*. Os verbos que se destacam são: *promover*, *compreender* e *envolve* (*envolver*). As palavras que apresentaram maior X^2 na classe são: *promover*, *empatia*, *compreender*, *envolve*, *crítica* e *sociedade*. A seguir são apresentados alguns fragmentos de falas dos acadêmicos dos anos finais do curso que exemplificam o sentido atribuído à classe 1.

*[...] é preciso compreender que cada indivíduo é único, e que portanto o ensino deva ser focado na autonomia de cada ser, e não um ensino formatador. Isso envolve a humildade em reconhecer que não necessariamente o que é certo para mim, será o certo para o aluno, visto que este precisa de liberdade para formar seu próprio ponto de vista sobre a realidade (*sujeito_479 *entrada_acadêmicosanofinais).*

*Ser professor de música é ter a capacidade de estimular e promover o desenvolvimento das habilidades musicais e de uma escuta crítica de seus alunos. Também é promover a capacidade de viver em sociedade, por meio de práticas musicais em conjunto, nas quais os alunos escutam o outro, esperam a sua vez de se manifestar, adquirem um pulso único, etc. (*sujeito_485 *entrada_acadêmicosanofinais).*

Compreender a realidade do aluno a ponto de buscar boa relação na condução das aulas, sendo incentivador e crítico. Auxiliar nos critérios de avaliação que favoreçam o crescimento e desenvolvimento dos alunos. Ser

*um bom profissional envolve comprometimento, ser maleável, incentivador e socializador (*sujeito_471 *entrada_acadêmicosanofinais).*

Os acadêmicos dos anos finais compartilham uma representação do professor que se faz a partir do outro; nesse caso, o aluno. A principal característica levantada pelos acadêmicos enfatiza o ser humano que está contido em cada aluno, que deve ser respeitado e apoiado no processo de ensino da música. Os acadêmicos acreditam que ser professor de música passa por considerar os conhecimentos que os alunos já possuem, suas diferentes realidades de vida, ser comprometido com um ensino musical humanizado, ser maleável, incentivador e socializador, ter empatia e uma didática cativante, ser amigável com os alunos, e refletir sobre sua prática para melhorar o processo de ensino em prol dos alunos. Em síntese, estão mais evidentes, nesta representação, os conhecimentos sobre a quem se ensina (VAILLANT; MARCELO, 2012), bem como a presença do tato pedagógico mencionado por Nóvoa (2009). Os conhecimentos didáticos e específicos da música também são mencionados, mas com muito menos ênfase.

A classe 2 (106 UCEs, 9,73%), formada a partir dos discursos dos acadêmicos dos anos iniciais do curso, também resultante da partição da classe 4, traz em sua constituição palavras que associam o professor de música à representação tradicional do professor, no sentido de ser uma vocação, profissão que se exerce por afinidade e que exige dedicação, luta e superação; ainda, à figura do profissional que é detentor de conhecimentos específicos para o exercício da profissão. Os substantivos que mais se destacam nesta classe são: *didática, docente, preconceito, conteúdo* e *espaço*. Os verbos que se destacam são: *lutar, precisa (precisar), mostrar* e *amar*. As palavras que apresentaram maior X² na classe são: *lutar, didática, docente, preconceito* e *conteúdo*. A seguir são apresentados alguns fragmentos de falas dos acadêmicos dos anos iniciais do curso que exemplificam o sentido atribuído à classe 2.

*Ser professor de música [...] está ligado principalmente ao exercício da organização, planejamento. É indispensável que o profissional da área domine perfeitamente os assuntos a serem trabalhados. Em música, o profissional deve sempre estar antenado aos diversos estilos e mudanças no nicho. Para se tornar professor de música, os conhecimentos necessários são sempre a teoria correlacionada com a prática. Para um professor, não somente de música, é muito importante o exercício da organização. Sem a mesma o docente não consegue mapear e fazer os links dos conteúdos, não consegue organizar um plano de aula e muitos menos uma sala (*sujeito_448 *entrada_acadêmicosanoiniciais).*

*Na era da evolução em que vivemos, ser professor muitas vezes é uma tarefa muito difícil, acredito que mesmo com a globalização ainda teremos muitas lutas para conquistar nosso espaço como professor de música. Ser um professor de música requer muitos conhecimentos, além da didática e a paciência de ensinar, pois não vamos sempre encontrar alunos superdotados (*sujeito_454 *entrada_acadêmicosanosiniciais).*

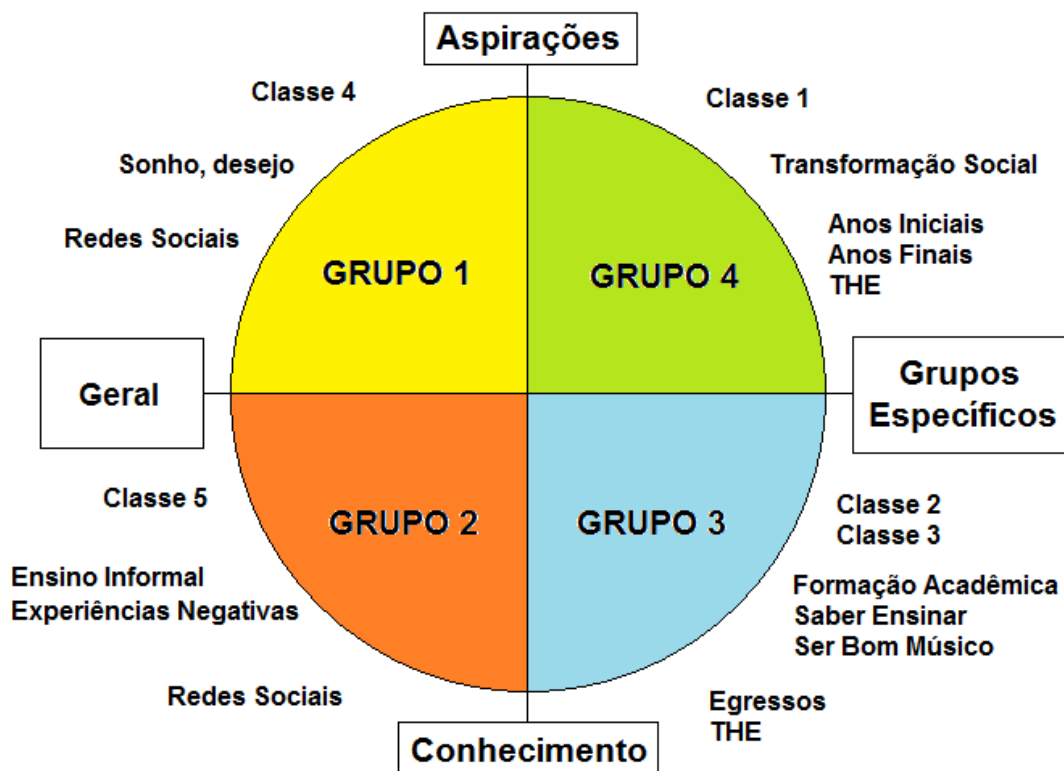
*[...] é sobretudo amar a profissão, é incentivar algum aluno a passar por cima de qualquer dificuldade e achismo, é mostrar que todo mundo é capaz. É preciso lutar porque nós professores de música não temos muito espaço no mercado de trabalho, pela ideia que as pessoas têm de ser um hobby. E muito menos ainda espaço na educação, por isso devemos lutar todos os dias para quebrar o preconceito e ganhar nosso espaço (*sujeito_470 *entrada_acadêmicosanosiniciais).*

Os acadêmicos dos anos iniciais representam o professor de música, basicamente, a partir de dois aspectos: a vocação, profissão que se segue por amor, paixão, e que demanda dedicação, doação, luta, persistência e superação; e o conhecimento, que envolve o domínio dos conteúdos musicais e dos saberes pedagógicos e didáticos. O professor é representado, ao mesmo tempo, como um profissional que deve sempre buscar capacitação em prol dos alunos, a partir de seu próprio esforço, e como uma pessoa que exerce o ofício por vocação (SEIDMANN *et al.*, 2012). Também é bastante presente, na classe, a defesa da música como campo de conhecimento específico nas escolas, o qual precisa ser fortalecido para conquistar seu espaço em meio às demais disciplinas, rompendo com uma série de preconceitos que fazem, da música, alvo de constantes comparações com atividades de lazer ou diversão (ALVARES, 2012).

4.7 RELAÇÕES ENTRE OS DADOS ANALISADOS NOS DIVERSOS GRUPOS

A presente seção propõe-se a analisar em que medida ocorrem mudanças nas representações sociais do ser professor de música ao longo do curso de licenciatura em música da UEPG, e se as possíveis mudanças contribuem com o desenvolvimento de certos aspectos da identidade docente. São apresentadas, portanto, as possíveis aproximações e afastamentos entre as representações dos diversos grupos investigados. Inicialmente, apresentamos a figura 45, construída a partir da análise de conteúdo e dos relatórios fornecidos pelo ALCESTE sobre o banco de dados geral, contendo as informações de todos os grupos investigados.

Figura 45 - Plano Fatorial – Banco geral de dados



Fonte: O autor, 2020.

Na figura, é possível perceber as tendências dos discursos apresentados pelas diferentes classes formadas (figura 43), e verificar suas semelhanças e diferenças. A partir do eixo horizontal configuram-se, de um lado, as aspirações, desejos, idealizações e imagens a partir do ofício do professor de música; e de outro, as questões ligadas ao conhecimento que os grupos apresentam sobre o objeto de representação. O eixo vertical, por sua vez, denota a oposição entre os conhecimentos que circulam na sociedade de maneira mais geral, e os conhecimentos mais específicos de cada grupo investigado. A partir dessas configurações, o grupo 1 apresenta discursos formados a partir das aspirações dos sujeitos e do conhecimento geral sobre o objeto de representação; o grupo 2 apresenta discursos formados, também, a partir do conhecimento geral sobre o professor de música, mas contém conhecimentos mais específicos, que se configuram a partir da experiência dos sujeitos; o grupo 3 contém discursos formados a partir do conhecimento sobre o objeto de representação a partir dos grupos específicos investigados; e o grupo 4 apresenta discursos referentes às aspirações dos grupos específicos quanto a ser professor de música.

A seguir, apresentamos o quadro 2, que sintetiza as representações sociais do ser professor de música para os diversos grupos investigados.

Quadro 2 - Representações sociais do ser professor de música para os diversos grupos investigados

Representações Sociais do Ser Professor de Música	
Redes Sociais na Internet	- Ser bom músico. - Saber ensinar, - Vocação, - Lutar contra preconceitos sociais;
Participantes do THE	- Ser bom músico, - Saber ensinar, - Vocação, - Promover sentimento, arte, expressão;
Acadêmicos da Licenciatura (Geral)	- Dedicção, - Ter conhecimento específico e pedagógico, - Promover o acesso à música, - Profissão importante na vida das pessoas, - Papel social;
Acadêmicos da Licenciatura (Fase Inicial)	- Vocação e conhecimento;
Acadêmicos da Licenciatura (Fase Final)	- Foco no aluno;
Acadêmicos da Licenciatura (Sexo masculino)	- Foco na área de conhecimento;
Acadêmicos da Licenciatura (Sexo feminino)	- Vocação e dedicação;
Egressos da Licenciatura	- Ampliar a cultura musical dos alunos, - Possuir saberes específicos e pedagógicos, - Ter formação (licenciatura), - Ser professor se constrói na relação com os alunos.

Fonte: o autor, 2020.

A análise do banco de dados formado pelos participantes das redes sociais na internet revelou uma representação do ser professor de música ancorada em outras representações presentes na sociedade: 1) o professor que deve, sobretudo, **saber ensinar**; ou melhor, fazer aprender, concepção que mais se aproxima do saber profissional docente como saber específico (NOVAES, 2013); 2) o professor que trabalha segundo sua **vocação**, pelo amor ao ofício (SANTOS, 2010), representação ancorada em uma concepção de realidade idealizada, com ênfase no socialmente desejável (ALVES-MAZZOTTI, 2007); 3) o **bom músico**, que deve dominar a teoria e a prática musical, conteúdos específicos a serem ensinados pelo professor de música, revelando uma concepção tradicional de ensino que dá ênfase no conteúdo a ser ensinado (FREITAS, 2013); 4) o músico que **luta contra preconceitos existentes na sociedade**, que contribuem para a afirmação de uma imagem amadora dessa profissão (CHAVES, 2007). É, portanto, uma representação multifacetada, formada por diversos elementos que se ancoram em outras

representações presentes na sociedade a respeito do músico e do professor em geral.

As análises revelaram, ainda, atitudes positivas e negativas dos sujeitos perante a figura do professor de música. As atitudes positivas concentram-se quase exclusivamente no desejo de ser professor de música, relacionando-o a um sonho a ser realizado, motivo de felicidade e satisfação. Já as atitudes negativas têm duas justificativas: 1) os indivíduos expressam o desejo de não serem professores de música devido às dificuldades inerentes à profissão docente, ou ao desejo exclusivo de trabalharem como músicos em gravações ou performances; 2) os indivíduos associam a imagem do professor de música a experiências negativas que tiveram com professores ao longo da vida, sobretudo relacionadas à falta de preparo e de profissionalismo.

O conhecimento partilhado pelos participantes das redes sociais sobre o professor de música é construído a partir da interatividade, um dos elementos mais característicos do ciberespaço, que permite que as pessoas se associem segundo interesses em comum (AMARAL, 2016), e expressem de maneira mais espontânea seus sentimentos e opiniões, uma vez que não há o contato face a face entre os indivíduos (CIRIBELI; PAIVA, 2011). As representações encontradas trazem imagens do docente compreendido a partir de discursos colocados em circulação na sociedade por meio das redes sociais na internet, que tratam dos modos de ser e de agir do professor (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005), ou de experiências que os indivíduos trazem consigo enquanto alunos de diversos professores (FARIAS; MAGALHÃES, 2012), e não a partir das experiências dos próprios indivíduos enquanto professores.

Considerando a identidade docente como um processo de construção do sujeito historicamente situado (PIMENTA, 1999), mas que também carrega os simbolismos construídos socialmente ao longo dos anos (SEIDMANN *et al.*, 2012), é possível afirmar que as representações dos participantes das redes sociais na internet configuram-se a partir da identidade para o outro. Em outras palavras, tais representações refletem como os sujeitos enxergam o professor de música, ou ainda, a maneira pela qual a profissão é representada e explicada pela sociedade (BRAÚNA *et al.*, 2012). A significação social é parte importante para a construção da identidade docente, e também se efetiva por meio da reafirmação de práticas que permanecem resistentes ao longo dos anos (PIMENTA, 1999).

Os dados provenientes dos participantes do THE revelam representações sociais do ser professor de música constituídas, também, a partir de diversas outras representações. Inicialmente, há a representação do professor de música como **bom músico**, que tem domínio dos conhecimentos musicais específicos, representação ainda presente entre os participantes das redes sociais, que se ancora em uma representação tradicional de ensino que enfatiza o conteúdo a ser ensinado (FREITAS, 2013). Em seguida, o professor como indivíduo que precisa **saber ensinar**, representação que mais teve destaque entre os participantes do THE e entre os participantes das redes sociais, mas com uma diferença a ser mencionada: enquanto para os participantes do THE, o professor precisa ter domínio do conteúdo a ser ensinado, considerando os conhecimentos didáticos e pedagógicos complementares; para os participantes das redes sociais, os conhecimentos a respeito do conteúdo a ser ensinado não são tão importantes quanto os conhecimentos referentes ao como ensinar.

Há, também, a representação do professor de música como uma **vocação**, expressa a partir do dom de ensinar, da missão desempenhada por amor à profissão e aos alunos (LOPES; MACEDO; TURA, 2012), ancorada em representações sociais tradicionais a respeito do professor, e presente entre os participantes das redes sociais. Por fim, a representação do professor enquanto responsável por promover **sentimento, arte e expressão**, despertando o interesse dos alunos para a arte, e proporcionando a eles a oportunidade de fruir a música a partir de um universo de sensações e emoções. Essa representação é um diferencial com relação às representações dos participantes das redes sociais, e revela a preocupação com algumas funções sociais do ensino, principalmente no que diz respeito ao acesso à arte como direito de todos os cidadãos.

Os participantes do THE são usuários potenciais das redes sociais na internet, e estão sujeitos às influências que a interatividade e a comunicação em rede proporcionam, fato que ajuda a compreender certo compartilhamento de representações entre os referidos grupos (AMARAL, 2016). Contudo, as diferenças presentes no grupo dos participantes do THE podem ser explicadas segundo algumas características particulares do grupo. Em primeiro lugar, não podemos deixar de mencionar que há uma diferença significativa entre as falas dos participantes das redes sociais e do THE: enquanto os primeiros se expressaram de maneira espontânea por meio de suas postagens e comentários na internet, os

participantes do THE responderam a uma questão específica solicitada pela prova do vestibular, a qual pode ser entendida por eles como uma tarefa a ser realizada. Deve ser considerado, portanto, o desejo dos indivíduos de responderem de acordo com o que acreditavam ser o ideal para a realização daquela tarefa; ou seja, o mais adequado para obterem uma boa nota, apresentando um discurso que atendessem às expectativas das pessoas que elaboraram a prova. Nesse sentido, a importância dada pelos sujeitos ao que está sendo perguntado pode desencadear uma seletividade das fontes de informações (GHIGLIONE; MATALON, 1993), e o contexto das falas dos participantes do THE pode refletir, em primeiro lugar, a representação da tarefa a ser realizada, hierarquicamente colocada sobre a representação do ser professor de música.

Outra diferença significativa existente entre os grupos é a importância dada pelos participantes do THE aos conhecimentos musicais específicos. Para eles, ser um bom músico é primordial para ser um bom professor de música, e está acima dos conhecimentos didáticos e pedagógicos. Tal aspecto da identidade desse grupo pode ser explicado pela própria trajetória que construíram para poderem participar do vestibular, uma vez que são requeridos conhecimentos prévios em música para aprovação no THE, como dominar conceitos básicos de teoria musical, leitura musical, solfejo, além de saber tocar pelo menos um instrumento musical. A licenciatura em música, portanto, difere das demais licenciaturas nesse aspecto, pois demanda uma pré- formação musical por parte dos candidatos (SUBTIL, 2011). No caso específico do curso de licenciatura em música da UEPG, a pré- formação observada é de cinco anos ou mais para a maioria dos participantes, superando a forte tendência ao autodidatismo apontada por Subtil em 2008, o que revela o alto grau de investimento de energia e tempo por parte dos candidatos nos últimos anos (SUBTIL; SEBBEN, 2016). Portanto, ser um bom músico, para os participantes do THE, também é uma condição essencial para o ingresso no curso.

Assim como nos grupos anteriores, as análises realizadas a partir dos discursos dos acadêmicos evidenciam representações do ser professor ancoradas em diferentes representações. A primeira a ser mencionada é a do **professor dedicado**, que aponta para a existência de uma tensão entre vocação e profissão (SEIDMANN *et al.*, 2012), compartilhada principalmente pelos acadêmicos dos anos iniciais. Para esse grupo de acadêmicos, a vocação é expressa a partir do amor pela profissão, pela paixão em ensinar, também pelo sentido da dedicação, da doação e

da missão a ser cumprida, que demanda luta, persistência e superação por parte do professor. Assim, aproxima-se das representações tradicionais da docência, construídas a partir de uma realização idealizada, socialmente desejável (ALVES-MAZZOTTI, 2007).

Já os elementos que remetem à profissão são a busca de conhecimento e aprimoramento em prol dos alunos, e a luta pelo reconhecimento da música enquanto campo de conhecimento específico nas escolas, buscando romper com preconceitos existentes na sociedade que associam a música a atividades de lazer ou diversão (ALVARES, 2012). A representação do indivíduo que luta contra os preconceitos sociais referentes à música também está presente entre os participantes das redes sociais. Contudo, há uma diferença a ser mencionada com relação ao grupo de acadêmicos: enquanto para os participantes das redes sociais, o sentido de luta por reconhecimento diz mais respeito à figura do músico em si; para os acadêmicos, pode ser uma afirmação de suas identidades enquanto professores, que surge como oposição às atitudes negativas presentes na sociedade e expressas por meio das redes sociais. Ao se enxergarem como futuros professores, incorporam a defesa da música enquanto área de conhecimento como discurso de autolegitimação, caracterizando um processo no qual a identidade, para si, vai se tornando mais importante do que a identidade para os outros (BRAÚNA *et al.*, 2012).

Entre os acadêmicos também há uma diferença importante entre representações compartilhadas por homens e mulheres. As acadêmicas demonstram uma visão mais próxima das representações tradicionais da docência, a partir do sentido da vocação e da dedicação. Apesar de apresentarem também preocupação com os aspectos da qualificação e do profissionalismo, as acadêmicas apontam como principal elemento da identidade docente a dedicação que, nesse caso, refere-se mais ao cuidado com os alunos, a partir de valores como o afeto e o carinho, evidenciando a representação da docência a partir da figura feminina, historicamente responsável pelo cuidado da família e do lar (LOPES; MACEDO; TURA, 2012). Já os acadêmicos representam o professor de música como um bom músico, que domina o conteúdo a ser ensinado. Mesmo considerando a importância dos conhecimentos pedagógicos e didáticos para o professor de música, os acadêmicos parecem orientar-se a partir de sua área de atuação (música),

apresentando uma visão mais normativa, na qual prevalecem a preparação e a qualificação profissional (LOPES; MACEDO; TURA, 2012).

A segunda representação é a do **professor que possui conhecimento**, que trata do conhecimento didático, referente a uma combinação equilibrada entre o conhecimento específico em música e o conhecimento pedagógico e didático referentes ao como ensinar (MARCELO, 2009). Há uma diferença relevante com relação aos grupos anteriormente citados: os participantes das redes sociais dão maior importância aos conhecimentos referentes ao como ensinar; os participantes do THE consideram os conhecimentos específicos em música mais importantes, sendo os conhecimentos didáticos e pedagógicos complementares; já os acadêmicos consideram que ambos são necessários e se completam. Apesar disso, os acadêmicos dos anos iniciais apresentam tendência a representar o professor de música de maneira similar aos participantes do THE: o bom músico, que tem domínio do conteúdo a ser ensinado. Para esse grupo de acadêmicos, o professor de música é representado a partir de uma visão tradicional da docência, que valoriza os saberes específicos sobre a matéria a ser ensinada, também por uma cultura direcionada à área específica de atuação (TOLENTINO; ROSSO, 2014). Os acadêmicos dos anos finais, por sua vez, parecem representar o professor de música a partir de um saber mais plural, que reúne saberes disciplinares, curriculares, experienciais, também os provenientes de sua formação profissional (TARDIF, 2010).

A terceira representação dos acadêmicos é a do professor que proporciona, aos alunos, o **acesso à música e à arte**, também presente entre os participantes do THE. No entanto, enquanto estes expressam que o professor promove acesso à arte de maneira mais funcional, como forma de expressão de sentimentos e de fruição (SUBTIL; SEBBEN; ROSSO, 2012), os acadêmicos entendem que o professor de música proporciona o acesso à arte a partir de aspectos mais aprofundados, como desenvolver a sensibilidade pela arte nos alunos, proporcionar vivência musical, ensinar linguagens e habilidades que permitam aos alunos se expressarem por meio da música, ampliar os horizontes de apreciação musical, mudar a vida dos alunos por meio da música. Estão presentes, nas representações dos acadêmicos, algumas ideias alinhadas à concepção da educação musical dos dias de hoje, principalmente no que tange à democratização da música e ao desenvolvimento das necessidades e potencialidades de cada aluno (PENNA, 2007).

A quarta representação presente entre os acadêmicos é a do professor de música como **profissional importante para a sociedade**. Esta representação revela uma atitude positiva com relação à profissão e seu papel na sociedade, e possivelmente é motivada pela autolegitimação da futura profissão dos acadêmicos, uma vez que conhecem o contexto e o histórico de desvalorização profissional do músico e do professor, e dos preconceitos sociais existentes com relação à música. Assume, portanto, uma função de reforço positivo, que contribui para a formação da identidade docente dos acadêmicos.

Por fim, há a representação do professor que **desempenha um papel social**, contribuindo com o desenvolvimento da história pessoal e profissional dos indivíduos. É compartilhada principalmente pelos acadêmicos dos anos finais do curso, e revela maior consciência acerca do trabalho a ser desenvolvido com os alunos, e maior domínio de saberes específicos do trabalho do professor, como os conhecimentos psicopedagógicos, didáticos e sobre onde e a quem se ensina. (VAILLANT; MARCELO, 2012). Portanto, sua representação difere dos acadêmicos dos anos iniciais, que representam o professor de música principalmente a partir da área de atuação e dos conhecimentos específicos da música.

Para os acadêmicos dos anos finais, ser professor de música está relacionado ao auxílio e acompanhamento do aluno, tomado como ser humano único com saberes e necessidades específicas. O professor precisa estar em constante atualização para atender seus alunos da melhor maneira, trabalhando de forma que o leve a refletir na prática e sobre sua prática (PIMENTA, 1999). A figura do professor de música, para esse grupo, é algo que se constrói a partir do outro, da relação com os alunos. Para isso, é necessário considerar os conhecimentos que os alunos já trazem de suas diferentes realidades de vida, comprometer-se com um ensino musical humanizado, ter empatia, ser maleável, incentivador e socializador, utilizar-se de uma didática cativante e ser amigável com os alunos, tendo principalmente tato pedagógico para desempenhar suas funções (NÓVOA, 2009).

Ser professor de música, para os egressos, também é representado a partir de elementos ancorados em outras representações presentes na sociedade. A primeira é a representação do professor como responsável por **ampliar a cultura musical dos alunos**, atribuindo a ele uma função de educador cultural que proporciona a ampliação do universo musical dos alunos. Para os egressos, o professor de música deve trabalhar música a partir de diferentes culturas e

linguagens, levando em consideração a diversidade de vivências musicais de seus alunos e as variadas possibilidades de acesso à música. Além disso, também deve trabalhar a apreciação musical de maneira crítica e contextualizada, propiciando, aos alunos, a reflexão sobre os repertórios que ouvem e praticam. Ao trabalhar dessa forma, o professor torna-se, também, um produtor de saberes (TARDIF, 2010), contribuindo diretamente com a construção do futuro de seus alunos (DOTTA, 2006) e do desenvolvimento da sociedade (SANTOS, 2010).

Essa representação também está presente entre os participantes do THE e os acadêmicos da licenciatura, embora existam diferenças entre os três grupos. Os participantes do THE expressam que o professor é responsável por promover a música como forma de fruição e de expressão, enquanto os acadêmicos da licenciatura entendem que o professor é responsável por promover o acesso à música e à arte a partir de estratégias que forneçam ferramentas aos alunos para que consigam ampliar suas vivências musicais. Já os egressos apresentam uma visão mais comprometida com o indivíduo (aluno) e a sociedade (PENNA, 2007), que pode ser evidenciada a partir de ideias como: ensinar a partir da diversidade musical (diferentes estilos, gêneros, culturas e linguagens), trabalhar a apreciação musical crítica (que envolve reflexão sobre a prática), e considerar as vivências musicais diversas que os alunos apresentam em seus históricos de vida, essencialmente no meio familiar.

A segunda representação compartilhada pelos egressos é a do professor que precisa ter **saberes musicais e pedagógicos**. Esta representação está presente, portanto, em todos os grupos investigados, mas com diferenças pontuais: os participantes das redes sociais priorizam o saber ensinar; os participantes do THE valorizam mais o conhecimento musical; e os acadêmicos expressam que é necessário um equilíbrio entre os saberes musicais e os pedagógicos. Os egressos, por sua vez, também entendem que é necessário um equilíbrio entre os saberes musicais e pedagógicos, aproximando-se das representações dos acadêmicos dos anos finais. Contudo, conseguem expressar com mais clareza quais são os saberes em questão: saber realizar a mediação entre o objeto de ensino, a música, e os alunos; ter didática; saber abordar os diversos conteúdos; saber se dirigir aos alunos e considerar suas experiências prévias em música; conhecer teorias da educação e psicologia da aprendizagem; conhecer o contexto histórico, social e cultural do repertório a ser trabalhado; e por fim, ter domínio do conteúdo a ser ensinado. Ser

professor, para o grupo em questão, envolve saberes de fontes variadas e de naturezas diferentes, caracterizando o saber do professor como “plural, compósito e heterogêneo” (TARDIF, 2010, p. 18).

Os egressos consideram que seus conhecimentos musicais específicos, em grande parte, são provenientes de sua formação musical anterior ao ingresso no curso, dado que reafirma o alto investimento de tempo e de energia empregado para a participação no THE (SUBTIL; SEBBEN, 2016), que também evidencia que o ser músico faz parte da identidade dos acadêmicos e dos egressos antes mesmo da passagem pelo curso de licenciatura. Apesar de a área de atuação (música) possivelmente orientar mais os indivíduos para o ingresso no curso, parecem ser os conhecimentos específicos da docência os que mais apresentam contribuição para o desenvolvimento da identidade docente do professor de música entre os acadêmicos e egressos.

O grupo também compartilha, como representação do professor de música, a **importância da formação acadêmica**, sobretudo por meio dos cursos de licenciatura em música, que apresentam significativas contribuições relacionadas aos saberes científicos, pedagógicos e didáticos, bem como os saberes provenientes da vivência escolar e os saberes acerca da compreensão do ser humano em geral. Portanto, evidenciam uma valorização dos saberes que se referem à formação profissional (TARDIF, 2010). Os egressos manifestam uma atitude positiva com relação à formação obtida nos cursos de licenciatura em música, também justificada a partir da necessidade de professores com formação específica para atender as demandas de ensino de música nas escolas. Isto considerando a obrigatoriedade da música como componente curricular obrigatório e o compromisso de trabalhar com a diversidade musical e cultural provenientes das diferentes realidades de cada aluno (PENNA, 2007). Uma vez formados, após a experiência adquirida no percurso acadêmico, os egressos passam a incorporar, em suas identidades, a defesa da formação na licenciatura em música como elemento que faz parte do ser professor de música, evidenciando uma notória diferença com relação aos demais grupos estudados. A experiência, nesse caso, apresenta contribuição determinante para a constituição da representação do ser professor de música que necessita da formação acadêmica (JODELET, 2005).

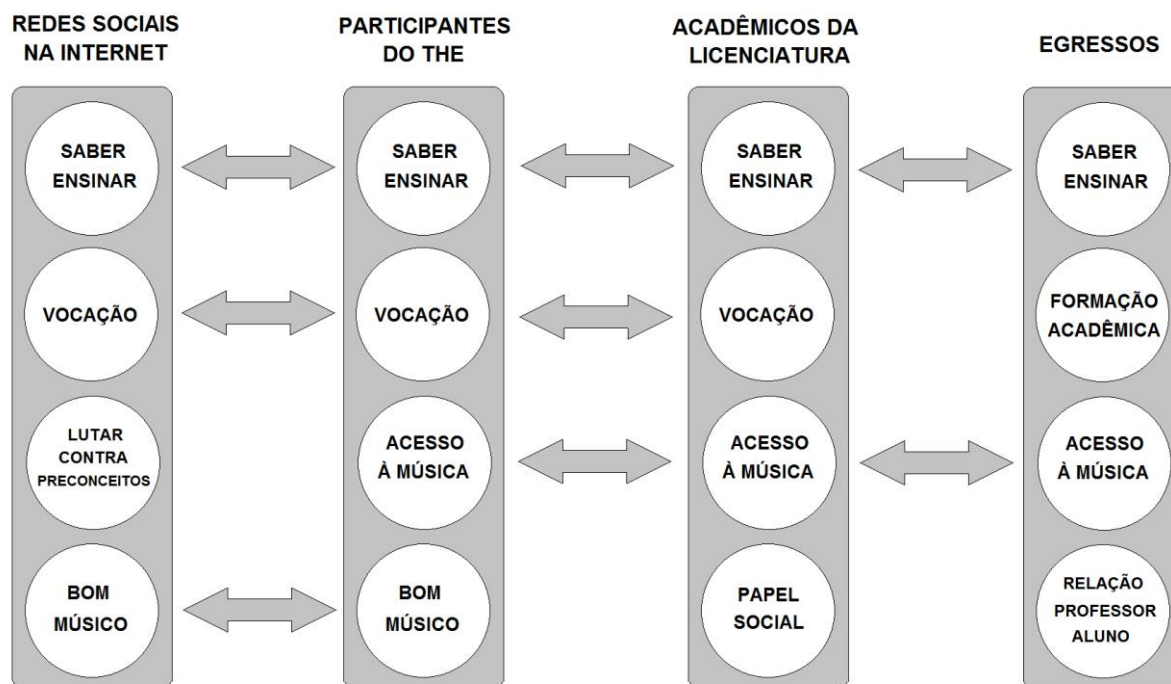
Por fim, os egressos compartilham a representação do professor de música que se constrói na **relação com o aluno**, a partir de um contato humanizado com os

indivíduos, baseado no respeito mútuo e no entendimento das necessidades específicas de cada pessoa. A referida representação está fundamentada em um saber que considera que o próprio objeto de ensino é social, pois se manifesta na relação entre professor e alunos (TARDIF, 2010). Os conhecimentos e habilidades mencionados pelos egressos são provenientes de sua experiência docente, e envolvem a capacidade de cativar e motivar os alunos, de estar atento às dúvidas apresentadas, de ser disponível e flexível para trabalhar com as necessidades apresentadas por cada turma e aluno, de ter o controle da sala de aula e exercer sua autoridade sem necessitar fazê-lo de maneira autoritária, além de ter capacidade de relacionamento e comunicação a fim de objetivar o ato educativo (NÓVOA, 2009).

A representação em questão é um diferencial com relação aos outros grupos investigados, pois evidencia um saber ensinar que vai além da técnica ou do conhecimento, da didática ou da música em si, uma vez que se desenvolve a partir do contato experiencial com o trabalho e com o objeto de ensino. A realidade do professor de música, para os egressos, já não está ancorada em representações tradicionais ou a visões romantizadas e idealizadas da profissão, nem a visões reducionistas, como a do ser um bom músico. Ela se relaciona ao âmbito de suas experiências enquanto acadêmicos e professores em atuação, que afirmam e validam suas competências e saberes específicos (TARDIF, 2010), e contribuem com a construção de suas identidades docentes.

Levando em consideração que algumas representações são compartilhadas pelos diferentes grupos investigados, embora com diferenças pontuais, além de que há representações ancoradas em outras existentes na sociedade, apresentamos, a seguir, a ideia de um possível sistema de representações sociais, ilustrado a partir da figura 46.

Figura 46 - Sistema de Representações Sociais compartilhado pelos diferentes grupos investigados



Fonte: o autor, 2020.

As representações sociais do ser professor de música organizam-se em redes, a partir de derivações do processo de ancoragem. Elas podem ser compreendidas, no presente estudo, como um conjunto de representações sociais a partir de um mesmo objeto social (sentido longitudinal), caracterizado pelo compartilhamento de elementos (FÉLIX *et al.*, 2016). Quatro representações do professor de música são compartilhadas entre os diferentes grupos investigados: 1 – Saber ensinar, representação hegemônica, uma vez que está presente em todos os grupos investigados; 2 – Vocação, representação presente entre os participantes das redes sociais, participantes do THE e acadêmicos; 3 – Acesso à música, representação presente entre os participantes do THE, acadêmicos e egressos; e 4 – Bom músico, representação presente entre os participantes das redes sociais e do THE. A presença dessas representações, ancoradas em representações relacionadas ao professor em geral ou ao músico, refletem a força e a centralidade das representações tradicionais presentes na sociedade sobre os grupos investigados. No entanto, é possível concluir, a partir das particularidades e diferenças apontadas anteriormente, que pontuais modificações ocorrem, considerando uma mesma representação nos diferentes grupos investigados.

Por outro lado, as representações não compartilhadas, específicas de cada grupo investigado, revelam características particulares a serem consideradas. Entre os participantes das redes sociais, a questão da luta pela valorização da profissão parece estar mais direcionada à música em si do que ao trabalho do professor, uma vez que a atividade profissional do músico é tida geralmente como um complemento para preencher o tempo livre, um lazer, e não como profissão (ALVARES, 2012). Entre os acadêmicos, o papel social apontado para o professor de música é um diferencial do grupo, revelando consciência sobre o trabalho docente, que ultrapassa as dimensões de ensino e aprendizagem dos conteúdos. Isto porque considera, também, a participação do professor na construção da história de vida pessoal e profissional de seus alunos, bem como do desenvolvimento da sociedade como um todo (SANTOS, 2010).

As representações específicas do grupo dos egressos estão relacionadas, sobretudo, às experiências obtidas ao longo do percurso acadêmico e em suas atuações como docentes. São marcas características nas representações dos egressos a importância dada à formação específica, que denota a valorização dos saberes referentes à formação profissional (TARDIF, 2010) proporcionada pelo curso de licenciatura em música; e a importância dada às relações desenvolvidas entre professor e aluno, considerando que a identidade docente é constituída, também, a partir do outro (aluno). Enquanto membros responsáveis pela transformação social dos indivíduos, os professores ainda precisam ser capazes de transformar sua própria forma de pensar, agir e se organizar, resultando em uma identidade que fuja das representações corriqueiras do trabalho do professor, reproduzidas historicamente pelos discursos e formas de atuação (ROBERTI; PENIN, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito compreender em que medida ocorrem mudanças nas RS sobre ser professor de música nos acadêmicos que cursam a Licenciatura em Música, e se as possíveis mudanças contribuem com o desenvolvimento de aspectos da identidade docente. Metodologicamente, adotamos abordagens qualitativas e quantitativas para o levantamento dos dados, e nos utilizamos do *software* ALCESTE e da análise de conteúdo (BARDIN, 2004) para a interpretação das informações obtidas.

Os dados foram obtidos a partir de quatro pesquisas interligadas: comentários sobre ser professor, ser músico e ser professor de música postados nas redes sociais na internet – Facebook, Twitter, YouTube e Fóruns Virtuais – totalizando 932 ocorrências; respostas de questões abertas das provas do THE do vestibular para Licenciatura em Música da UEPG, nas quais os vestibulandos foram questionados: “O que é ser professor de música para você? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?”, totalizando 124 sujeitos; respostas dos acadêmicos do curso para um questionário aberto aplicado, com a seguinte proposta: “Em cerca de 20 linhas, responda às seguintes perguntas: O que é ser professor de música? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?”, totalizando 43 sujeitos; respostas obtidas junto aos egressos do curso a partir de formulário elaborado com o auxílio da ferramenta virtual *Google forms*, contendo a questão: “O que é ser professor de música para você? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?”, totalizando 44 sujeitos.

O **primeiro estudo**, realizado com os participantes das redes sociais na internet, revelou que o professor é representado como profissional desvalorizado, que não recebe o devido reconhecimento da sociedade e dos órgãos governamentais e, por outro lado, como profissional que ama sua profissão e encontra satisfação a partir do reconhecimento dos alunos, apesar da falta de condições concretas para a efetivação do seu ofício. O professor tem sua imagem associada à de um herói, uma vez que desempenha seu ofício perante inúmeras dificuldades, como as rotinas cansativas geradas a partir da intensificação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2004), os baixos salários, a desvalorização perante a sociedade em geral, a falta de estrutura nas escolas, agressões, desrespeito dos jovens e a indisciplina (ROSSO; CAMARGO, 2011).

A representação do profissional que ama o seu ofício fundamenta-se principalmente a partir do reconhecimento obtido junto aos alunos, que é expresso como a principal forma de valorização do trabalho do professor (DOTTA, 2006). As características próprias de cada professor, como o jeito de ser e de lecionar, deixam marcas positivas ou negativas nos alunos, e alguns acabam escolhendo seguir a profissão docente devido a influências significativas de professores que tiveram em suas caminhadas. Por outro lado, também estão presentes experiências com professores que acabaram desencorajando os alunos a seguirem a profissão docente, pela falta de profissionalismo ou pela prática de um discurso negativo com relação à própria profissão. Conclui-se que as representações do professor são produzidas, também, a partir das experiências e memórias dos próprios sujeitos em suas trajetórias escolares (ROBERTI; PENIN, 2012).

O músico é representado a partir da necessidade do profissionalismo e dos atributos inerentes à atividade, que podem ser provenientes do conhecimento musical alcançado a partir do estudo e da formação específica, ou de um suposto talento musical ou dom inato para a música. A necessidade do profissionalismo apontada é justificada a partir da qualificação a ser obtida pelos músicos, da adoção de uma postura profissional buscando a valorização de suas funções, e de um bom planejamento financeiro que permita viver exclusivamente desse ofício. Considerando que a própria natureza da profissão do músico sugere funções como divertimento, relaxamento, integração entre as pessoas, todas associadas ao trabalho artesanal, e que os próprios músicos muitas vezes não percebem seu trabalho de maneira profissional, configura-se uma dificuldade em reconhecer o ofício do músico a partir do profissionalismo (CHAVES, 2007). A existência de preconceitos sociais que consideram a música como mera atividade complementar, de lazer, e que não tem condições de gerar renda para os sujeitos que a exercem (ALVARES, 2012) agrava ainda mais a percepção da música em um universo profissional.

Também se representa o músico a partir do domínio dos conhecimentos inerentes ao ofício, como técnica (instrumental ou vocal), teoria musical, prática musical, interpretação, saber afinar, dominar um ou mais instrumentos musicais, ler partitura, etc. No entanto, existe uma diversidade de opiniões a respeito da origem e da qualidade desses conhecimentos: enquanto alguns consideram que existe o dom para música, outros acreditam na técnica adquirida a partir do estudo. A formação,

sobretudo a acadêmica, essencialmente voltada à música erudita, é considerada indispensável por alguns indivíduos; enquanto outros acreditam que o domínio de habilidades, como a leitura de partituras, não é primordial ao trabalho do músico.

A imagem do músico que possui formação é positiva, e está associada ao profissionalismo; enquanto a imagem do músico que não possui formação acadêmica é negativa, e tende ao amadorismo (CHAVES, 2007). Faz-se importante salientar que o contexto de atuação é o que melhor define a formação necessária ao músico, pois considera a linguagem musical a ser desenvolvida para a execução de um repertório específico (REQUIÃO, 2002).

Ainda está presente a representação do músico como sujeito dotado de dom inato e de talento musical, considerados pelos indivíduos como características indispensáveis para o exercício desse ofício. Esta visão denota que a atividade musical, apesar de ser desejada por muitas pessoas, é possível apenas para uma pequena parcela de indivíduos dotadas de um dom especial, que os diferencia das demais (SCHROEDER, 2004). Assim, reforça socialmente a noção de que o músico não realiza um trabalho, pois suas habilidades são dadas, e não dependem do seu esforço (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2013). No campo da educação musical, a concepção romantizada do músico apresenta-se como um problema, pois acaba proporcionado uma divisão dos alunos em *musicais* ou *não musicais*, ou *talentosos* e *não talentosos*, condicionando os professores a darem atenção e direcionarem seu trabalho apenas aos que apresentam mais facilidade, excluindo os demais alunos que passam a se sentir inaptos para a música (SCHROEDER, 2004).

O professor de música é representado, sobretudo, como aquele que deve saber ensinar; ou melhor, fazer aprender, a partir de uma concepção que se aproxima do saber profissional do docente como um saber específico (NOVAES, 2013). Também está presente a representação do profissional que trabalha por vocação, por amor ao ofício (SANTOS, 2010), de acordo com uma realidade idealizada, com ênfase no socialmente desejável (ALVES-MAZZOTTI, 2007). Estas duas representações estão ancoradas em elementos que constituem as representações do ser professor. Outras representações presentes estão ancoradas nas representações do ser músico, como a figura do bom músico, que deve ser detentor dos conhecimentos teóricos e práticos em música, revelando uma ideia tradicional de ensino que dá ênfase no conteúdo a ser ensinado (FREITAS, 2013); e o músico que luta contra preconceitos existentes na sociedade, os quais contribuem

para a formação de uma imagem amadora da profissão na sociedade (CHAVES, 2007).

As atitudes positivas frente ao professor de música estão relacionadas ao desejo de exercer a profissão, tomada como um sonho a ser realizado, motivo de felicidade e satisfação. As atitudes negativas baseiam-se no desejo de não seguirem a profissão, ou pelas dificuldades inerentes, ou pelo desejo de atuarem como músicos em gravações e performances, também em experiências negativas que tiveram com professores de música que não tinham um bom preparo e não agiam com profissionalismo.

O **segundo estudo**, realizado com os participantes do THE, revelou que o professor de música é representado como bom músico, como aquele que precisa saber ensinar, como profissional que trabalha segundo sua vocação, e como responsável por promover o acesso à música a partir de sentimento, arte e expressão. A representação do professor de música como bom músico é semelhante à representação compartilhada pelos participantes das redes sociais, pois enfatiza o domínio das habilidades e do conteúdo a ser ensinado. Já a representação do professor como aquele que precisa saber ensinar diferencia-se, em parte, dos participantes das redes sociais, pois estes últimos consideram os conhecimentos referentes ao como ensinar mais importantes que os conhecimentos a respeito do conteúdo, enquanto para os participantes do THE, o conhecimento do conteúdo é mais valorizado, e os conhecimentos pedagógicos e didáticos são tidos como complementares. Esse último aspecto da identidade dos participantes do THE pode ser explicado pela própria trajetória que construíram para poderem participar do vestibular, uma vez que são requeridos conhecimentos prévios em música, como dominar conceitos básicos de teoria musical, leitura musical, solfejo, além de saber tocar pelo menos um instrumento musical. Portanto, ser um bom músico para os participantes do THE é, também, condição essencial para o ingresso no curso.

O professor de música é ainda representado a partir da vocação, tida como dom de ensinar e uma missão a ser desempenhada por amor à profissão e aos alunos (LOPES; MACEDO; TURA, 2012), que também está presente entre os participantes das redes sociais. Por último, o professor de música é representado como o responsável por promover o acesso à música, por meio do sentimento, da arte e da expressão, revelando uma diferença com relação às representações dos participantes das redes sociais, pois denota a preocupação com algumas funções

sociais do ensino de música, como a questão do acesso à arte como direito de todos os cidadãos.

O **terceiro estudo**, realizado com os acadêmicos do curso, evidenciou que o professor de música é representado como profissional que precisa de dedicação, como indivíduo que deve possuir conhecimento, como responsável pelo acesso à música e à arte, como profissional importante para a sociedade e como sujeito que desempenha um papel social. A representação do professor dedicado aponta para a existência de uma tensão entre vocação e profissão (SEIDMANN *et al.*, 2012), especialmente entre os acadêmicos dos anos iniciais.

A vocação é expressa pelo amor à profissão, pela dedicação e doação, e como missão a ser cumprida, que demanda luta, persistência e superação do professor, segundo representações tradicionais da docência (ALVES-MAZZOTTI, 2007). Os elementos que remetem à profissão são a busca de conhecimento e aprimoramento em prol dos alunos, e a luta pelo reconhecimento da música como campo de conhecimento específico nas escolas, rompendo com preconceitos existentes na sociedade, que associam a música a atividades complementares (ALVARES, 2012). Enquanto para os participantes das redes sociais o sentido de luta por reconhecimento está relacionado à figura do músico em si, para os acadêmicos parece ser uma afirmação de suas identidades docentes, que surge como oposição às atitudes negativas presentes na sociedade e expressas por meio das redes sociais, incorporando a defesa da música enquanto área de conhecimento como discurso de autolegitimação de suas identidades.

As acadêmicas apontam, como principal elemento da identidade docente, a dedicação, relacionada ao cuidado com os alunos, a partir de valores como o afeto e o carinho, evidenciando a representação da docência a partir da figura feminina que é responsável historicamente pelo cuidado da família e do lar. Por outro lado, os acadêmicos representam o professor de música como bom músico, orientando-se a partir de sua área de atuação, a música, a partir de uma visão na qual prevalecem a preparação e a qualificação profissional (LOPES; MACEDO; TURA, 2012).

A representação do professor de música como indivíduo que possui conhecimento trata dos saberes didáticos, expressos a partir de uma combinação equilibrada entre o conhecimento específico em música e o conhecimento pedagógico e didático referentes ao como ensinar (MARCELO, 2009). Os acadêmicos dos anos iniciais do curso valorizam mais os conhecimentos específicos

da área (TOLENTINO; ROSSO, 2014), e representam o professor de música a partir do bom músico; enquanto os acadêmicos dos anos finais do curso representam o professor de música a partir de um saber plural, que reúne saberes disciplinares, curriculares, experienciais, também os provenientes de sua formação profissional (TARDIF, 2010).

A representação do professor de música como sujeito que proporciona aos alunos o acesso à música e à arte, traz aspectos como desenvolver a sensibilidade pela arte nos alunos, proporcionar vivência musical, ensinar linguagens e habilidades que permitam aos alunos se expressarem por meio da música, ampliar os horizontes de apreciação musical, mudar a vida dos alunos por meio da música. Estas concepções estão alinhadas às diretrizes da educação musical dos dias de hoje, principalmente no tocante ao desenvolvimento nas necessidades e potencialidades de cada aluno e na democratização da música (PENNA, 2007). Já a representação do professor de música como profissional importante para a sociedade revela uma atitude positiva com relação à profissão e seu papel na sociedade. Dado o contexto histórico de desvalorização profissional do músico e do professor, bem como dos preconceitos sociais existentes a respeito da música, a atitude dos acadêmicos parece ser motivada pela autolegitimação de sua futura profissão, aspecto que contribui com a formação de suas identidades docentes.

A representação do professor de música como sujeito que desempenha um papel social, compartilhada principalmente pelos acadêmicos dos anos finais do curso, revela maior consciência sobre o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, relacionado ao auxílio e acompanhamento de cada aluno, considerando-o um ser humano único e com necessidades próprias. O professor de música é entendido como profissional que se constrói a partir do outro, da relação com os alunos, uma vez que precisa considerar os conhecimentos e experiências que os alunos trazem de suas diferentes realidades de vida, comprometendo-se com um ensino musical humanizado.

O **quarto estudo**, realizado com os egressos do curso, revelou as seguintes representações do professor de música: o responsável por ampliar a cultura musical dos alunos, o indivíduo que precisa ter saberes musicais e pedagógicos, a importância da formação acadêmica, e o profissional que se constrói a partir da relação com os alunos.

A representação do professor de música como responsável por ampliar a cultura musical dos alunos trata do trabalho a ser desenvolvido a partir de diferentes culturas e linguagens, dada a diversidade de vivências musicais dos alunos e as diferentes possibilidades de acesso à música. Ao trabalhar a apreciação musical de maneira crítica e contextualizada, despertando nos alunos a reflexão sobre os repertórios que ouvem e praticam, o professor torna-se um produtor de saberes (TARDIF, 2010), e contribui com a construção do futuro de seus alunos e com o desenvolvimento da sociedade (SANTOS, 2010).

Os egressos também compartilham a representação do professor que precisa ter saberes musicais e pedagógicos, compreendendo que é necessário um equilíbrio entre ambos. Os principais saberes apontados pelos egressos são: saber realizar a mediação entre a música e os alunos; ter didática e saber abordar os diversos conteúdos; saber se dirigir aos alunos e considerar suas experiências prévias em música; conhecer teorias da educação e psicologia da aprendizagem; conhecer o contexto histórico, social e cultural do repertório a ser trabalhado; e por fim, ter domínio do conteúdo a ser ensinado, caracterizando o saber do professor como “plural, compósito e heterogêneo” (TARDIF, 2010, p. 18).

Os conhecimentos musicais específicos são apontados pelos egressos como provenientes de sua formação musical anterior ao ingresso no curso, evidenciando que existe um alto investimento de tempo e de energia empregado para a participação no THE (SUBTIL; SEBBEN, 2016), e que o ser músico faz parte da identidade dos acadêmicos e dos egressos antes mesmo da passagem pelo curso de licenciatura. A partir disso, conclui-se que os conhecimentos específicos da docência parecem ser os que mais apresentam contribuições para o desenvolvimento da identidade docente do professor de música entre acadêmicos e egressos.

A importância dada pelos egressos à formação acadêmica evidencia uma valorização dos saberes referentes à formação profissional (TARDIF, 2010), e revela uma atitude positiva com relação à formação obtida nos cursos de licenciatura em música. A importância é justificada a partir da necessidade de professores com formação específica para atender as demandas de ensino de música nas escolas, considerando a obrigatoriedade da música como componente curricular obrigatório e o compromisso de trabalhar com a diversidade musical e cultural provenientes das diferentes realidades de cada aluno (PENNA, 2007). A experiência proveniente da

passagem pelo curso de licenciatura é determinante para que os egressos passem a incorporar, em suas identidades, a defesa da formação no curso de licenciatura como elemento que faz parte do ser professor de música.

A representação do professor de música que se constrói na relação com o aluno diz respeito a um saber que considera que o próprio objeto de ensino é social (TARDIF, 2010), ao considerar que “o outro tem uma significação no seu próprio mundo interior” (MOSCOVICI, 1998, p. 7). A percepção do outro, a partir de relações de contraste, distinção e diferença (alteridade), é um importante elemento na constituição da identidade dos egressos, uma vez que permite ao professor refletir sobre si mesmo, tornando-se um objeto do saber (ARRUDA, 1998). As experiências e relações que os egressos estabelecem a cada dia em sua atividade docente são determinantes para a constituição de suas identidades (GUARESCHI, 1998), pois afirmam e validam suas competências e saberes específicos (TARDIF, 2010). Além disso, revelam uma concepção de ser professor de música que já não está ancorada em representações tradicionais ou em visões romantizadas e idealizadas da profissão, nem a visões reducionistas, como a do ser um bom músico.

Ao relacionarmos as representações dos grupos investigados, concluímos que as representações sociais do ser professor de música organizam-se em redes, a partir de derivações do processo de ancoragem. Formam, assim, uma espécie de sistema, no qual quatro representações são compartilhadas pelos diferentes grupos investigados: 1 – Saber ensinar, representação hegemônica; 2 – Vocação, representação presente entre os participantes das redes sociais, participantes do THE e acadêmicos; 3 – Acesso à música, representação presente entre os participantes do THE, acadêmicos e egressos; e 4 – Bom músico, representação presente entre os participantes das redes sociais e do THE. Estas representações, que estão ancoradas em representações do professor e do músico, refletem a força das representações tradicionais presentes na sociedade sobre os grupos investigados. As identidades do professor e do músico, por sua vez, foram produzidas e transformadas no seio da sociedade, estando sujeitas a vetores de força e relações de poder, e por isso não são simplesmente definidas, mas impostas também (SILVA, 2000).

Por outro lado, a presença de representações não compartilhadas revela diferenças pontuais entre os diversos grupos investigados. A valorização profissional do professor de música, para os participantes das redes sociais, é mais direcionada

à música em si do que ao trabalho docente, e parece se basear em conhecimentos frequentemente presentes na sociedade em geral, que consideram a música uma atividade complementar, de lazer, e não uma profissão (ALVARES, 2012). O papel social desempenhado pelo professor de música, apontado pelos acadêmicos, revela consciência sobre o trabalho docente que ultrapassa a noção de ensino e aprendizagem dos conteúdos, uma vez que considera primordial a participação do professor na construção de vida pessoal e profissional dos alunos (SANTOS, 2010). Os egressos, por sua vez, compartilham representações relacionadas às experiências obtidas ao longo do percurso acadêmico e em suas atuações como docentes, e dão significativa importância à formação profissional proporcionada pelo curso de licenciatura em música e às relações desenvolvidas entre professor e aluno, elementos que contribuem para a formação de suas identidades docentes.

A partir dos estudos realizados, defendemos o argumento que ocorrem mudanças nas RS do ser professor de música ao longo do curso de licenciatura, bem como o desenvolvimento de certos aspectos das identidades docentes, observando o percurso que compreende desde a participação no THE até a atuação como egressos. Ao contrário do mencionado por Penna (2015), a respeito das representações do ser professor não se modificarem ao longo dos cursos de licenciatura, devido aos modos de ensinar e de aprender se basearem em práticas pedagógicas de quando os professores ainda eram alunos, constatamos significativas diferenças nas RS ao longo das diferentes fases estudadas. As diferenças mais marcantes foram evidenciadas a partir dos acadêmicos da fase final do curso, que representam o professor de música a partir de uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2010); e dos egressos, que consideram a formação profissional obtida na licenciatura essencial, sendo os conhecimentos específicos da docência os que parecem ser mais importantes para o desenvolvimento de suas identidades docentes. Além disso, os egressos têm uma concepção de ensino de música que se constrói a partir do outro, e reconstroem diariamente suas identidades docentes ao refletirem sobre os alunos e sobre si mesmos (ARRUDA, 1998). Apesar das mudanças evidenciadas, ainda persiste uma construção histórica baseada nas trajetórias escolares e no contexto social dos alunos, que é muito resistente à formação recebida no curso de licenciatura (TOLENTINO, 2010).

Apesar de não ser possível afirmar efetivamente em que medida o curso de licenciatura em música contribui ativamente com as representações dos indivíduos e

com a formação de suas identidades docentes, algumas das mudanças reveladas no presente estudo parecem estar alinhadas a elementos previstos pelo projeto pedagógico do curso. As concepções para a formação de professores apontadas no PP do curso consideram que o professor deve desenvolver seu trabalho sem ignorar a sua própria cultura e a de seus alunos, considerando as vivências musicais sociais e a construção de seus alunos na sociedade. Além disso, o professor de música deve ser agente ativo do processo de conhecimento, mas não o seu detentor absoluto, posicionando-se em oposição aos modelos de pedagogia tradicional, que trabalham o conhecimento como algo a ser transmitido e reproduzido. Propõe, ainda, a formação de professores que atuem como sujeitos ativos e críticos, pensando na educação como prática de transformação, emancipação e libertação, com foco na ação-reflexão-ação nos processos de ensino e de aprendizagem musical, considerando a prática docente como indispensável à formação do educador musical. Os estudos realizados com os acadêmicos dos anos finais e com os egressos revelaram que as concepções acima elencadas estão presentes nas representações desses grupos, evidenciando uma possível contribuição do curso de licenciatura em música para a formação de suas identidades docentes.

Por outro lado, algumas competências previstas no PP do curso de Licenciatura em Música não estão presentes nas representações dos acadêmicos e egressos, como a necessidade de pesquisa por parte do professor, relacionada ao saber e ao fazer investigativo na área de educação musical; e a questão das práticas e produções artísticas, que têm por objetivo proporcionar aos acadêmicos o fazer musical prático e em grupo. As habilidades, conhecimentos e práticas específicas em música trabalhadas no curso parecem não ser tão significativas para os acadêmicos e egressos quanto os conhecimentos específicos da docência, uma vez que consideram que grande parte sua formação musical antecede o próprio ingresso no curso. O conhecimento da cultura profissional escolar, elemento de suma importância para o profissional docente, também não está presente entre as representações dos acadêmicos e egressos, revelando uma significativa lacuna em suas formações, uma vez que a profissão se aprende na escola e no diálogo com outros professores (NÓVOA, 2009). Nesse sentido, o curso possivelmente apresenta uma contribuição não tão significativa, seguindo uma tendência geral das licenciaturas, de desenvolverem atividades de estágios diferenciadas da realidade

das escolas, restritas à sala de aula, que são incapazes de captar as contradições contidas na prática educativa (PIMENTA, 1999).

A partir do exposto, entendemos que o estudo das representações sociais do ser professor de música é uma importante ferramenta para a efetivação de mudanças no processo educacional, pois é capaz de auxiliar a compreensão a respeito da forma que os diversos grupos envolvidos pensam e representam seu trabalho (MENEZES; KLEBIS; GEBRAN, 2017). Defendemos que as representações do professor de música possam ser mais exploradas em outros trabalhos, pois, apesar de existir uma grande quantidade de trabalhos que estudaram as representações do professor, ainda são raros os trabalhos em representações sociais que estudam o professor de música como objeto específico e em interface com a sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que criou demandas novas para as licenciaturas, também se configura como uma possibilidade de estudos em representações sociais de professores de arte e de música. As implicações desse documento não foram contempladas nas análises do presente trabalho, considerando que o objeto não trata da formação de professores em si, mas da identidade docente, também que o Curso de Licenciatura em Música da UEPG ainda não efetivou as adequações necessárias às diretrizes da BNCC.

Ao encerrarmos nossas considerações, frente aos resultados apresentados, esperamos que a presente pesquisa e as publicações dela decorrentes possam trazer contribuições às áreas da educação musical e da formação de professores, no sentido de fornecer pistas para a elaboração de estratégias que objetivem o aprimoramento de aspectos importantes para formação dos profissionais docentes em música, especialmente no que se refere ao compromisso de oferecer o ensino de música como direito de todos, trabalhando essa vertente da arte de maneira crítica, contextualizada, ativa e repleta de significação social e cultural para os indivíduos.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, S. Redes sociais na internet: desafios à pesquisa. **Anais do XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Natal: [s.n.]. 2008. p. 1-15.
- ALVARENGA, C. H. A.; MAZZOTTI, T. B. Entre o Músico e o Professor: quem é o professor de música? **Anais do III Encontro Regional sobre formação de professores para o ensino da arte**. Rio de Janeiro: UERJ. 2013. p. 675-684.
- ALVARES, F. B. **A produção de identidades profissionais no cenário musical de Santa Maria**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2012.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, v. ano 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.
- AMARAL, I. **Redes Sociais na Internet: Sociabilidades Emergentes**. Covilhã, PT: LabCom.IFP, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. D.; HOBOLD, M. D. S.; PASSOS, L. F. Saberes docentes e representações sociais: aproximações. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUZA, C. P. D. **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas: [s.n.], 2012. p. 137-155.
- ARRUDA, A. **Representando a Alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ARRUDA, A. As representações sociais: desafios de pesquisa. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, SC, p. 09-23, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 223 p.
- BORIN, M. A. **Representações sobre professor em material distribuído pelas instâncias governamentais: uma possível leitura**. 2012. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2012.
- BOURDIEU, P. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo, SP: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. **O Senso Prático**. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Lei 11.769/08**, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília. 2018.

BRAÚNA, R. D. C. D. A. et al. Identidade profissional e representações sociais do trabalho docente: o lugar da experiência na formação da pedagoga. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUZA, C. P. D. **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas: [s.n.], 2012. p. 57-77.

BURGESS, J.; GREEN, J. **Youtube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Tradução de Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

CABECINHAS, R. Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In: BAPTISTA, M. M. **Cultura: Metodologias e Investigação**. Lisboa: [s.n.], 2009. p. 51-66.

CAETANO, L. F. **"No que você está pensando?"**: o discurso do mal-estar docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - FURG, Rio Grande - RS, 2017.

CAMARGO, B. V.; WACHELKE, J. The study of social representations systems: Relationships involving representations on aging, AIDS and the body. **Papers on Social Representations**, v. 19, n. 21, p. 1-22, 2010.

CHAVES, S. S. D. S. **O bem-estar subjetivo e os valores humanos em músicos e advogados da cidade de João Pessoa**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN, 2007.

CIRIBELI, J. P.; PAIVA, V. H. P. Redes e mídias sociais na internet: realidades e perspectivas de um mundo conectado. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 12, p. 57-74, jan./jun. 2011.

COGO, D.; BRIGNOL, L. D. Redes sociais e os estudos de recepção na internet. **Matrizes**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 75-92, jan./jun. 2011.

CORREIA, P. M. A. R.; MOREIRA, M. F. R. Novas formas de comunicação: história do Facebook - Uma história necessariamente breve. **ALCEU**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 168-187, jan./jun. 2014.

COUTO, E. S. et al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. **Revista Faced**, Salvador, n. 14, p. 105-118, jul./dez. 2008.

DESCHAMPS, J.-C.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DOTTA, L. T. **Representações Sociais do Ser Professor**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

DUVEEN, G. A Construção da Alteridade. In: ARRUDA, A. **Representando a Alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 83-107.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5 [rev.]. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FARIAS, M. D. L. S. O.; MAGALHÃES, P. M. M. D. S. Representações sociais sobre o afeto do aluno: um estilo no ensinar e aprender. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUZA, C. P. D. **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas: [s.n.], 2012. p. 249-273.

FÉLIX, L. B. et al. O conceito de Sistemas de Representações Sociais na produção nacional e internacional: uma pesquisa bibliográfica. **Psicologia e Saber Social**, v. 5, n. 2, p. 198-217, 2016.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: avaliações e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./nov. 2018.

FONTEERRADA, M. T. D. O. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FREITAS, G. L. F. **Representações sociais sobre os saberes docentes necessários a sua prática dos professores de uma instituição de ensino superior privada de Ponta Grossa - PR**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - PR, 2013.

GALIMBERTI, U. **Dicionário de Psicologia**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, Pelotas - RS, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GASPARELO, A. C.; KRONBAUER, G. A.; GOMES, D. Arte e educação física: o caso da dança na escola. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 5, n. 10, p. 30-49, jan./abr. 2018.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito: teoria e prática**. Oeiras: Celta, 1993.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 198 p.

GILLY, M. As representações sociais no campo educativo. **Educar**, Curitiba, PR, n. 19, p. 231-252, 2002.

GLASER, S.; FONTERRADA, M. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GUARESCHI, P. Alteridade e Relação: uma perspectiva crítica. In: ARRUDA, A. **Representando a Alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 149-161.

GUARESCHI, P. Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos. **Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 249-256, dezembro 2000.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de Professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: As várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos (SP), v. 8, p. 273-292, 2014.

JODELET, D. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. **Representando a Alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. Cap. 2, p. 47-67.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001.

JODELET, D. Experiência e Representações Sociais. In: MENIN, M. S. D. S.; SHIMIZU, A. D. M. **Experiência e Representação Social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 23-56.

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 45-74.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrando o outro: Para um entendimento da alteridade na teoria das Representações Sociais. In: ARRUDA, A. **Representando a Alteridade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 69-82.

JOVCHELOVITCH, S. Psicologia social, saber, comunidade e cultura. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 20-31, mai./ago. 2004.

LABADESSA, E. O uso das redes sociais na internet na sociedade brasileira. **Revista Metropolitana de Sustentabilidade**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 82-94, mai./ago. 2012.

LIMA, L. C. Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 83-97, janeiro/abril 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E.; TURA, M. D. L. R. As representações sociais e os estudos de política de currículo para a formação docente. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUZA, C. P. D. **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas: [s.n.], 2012. p. 109-136.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003. 235 p.

LUSTOSA, F. L. D. C. G. **Representações sociais de professor partilhadas por licenciandos a partir de imagens de professor**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal - RN, 2008.

MACEDO, L. S. R. D.; SILVEIRA, A. D. C. Self: Um conceito em Desenvolvimento. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 52, p. 281-289, mai-ago 2012. ISSN 10.1590/S0103-863X2012000200014.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, MG, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINEZ, A. P. D. A.; PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11-22, jul./dez. 2013.

MARTINS, Â. M.; ABDALLA, M. D. F. B.; MARTINS, M. A. R. Representações Sociais sobre o trabalho docente: trajetórias de formação de estudantes de licenciaturas e a construção da identidade profissional. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUZA, C. P. D. **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas: [s.n.], 2012. p. 79-106.

MENEZES, M. A. P.; KLEBIS, A. B. S. O.; GEBRAN, R. A. O papel das representações sociais na construção da identidade docente. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, SP, v. 14, n. 1, p. 86-96, jan/mar 2017.

MOSCOVICI, S. Apresentação da obra. In: ARRUDA, A. **Representando a Alteridade**. Petrópolis, RS: Vozes, 1998. p. 7-9.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. Prefácio da obra. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-15.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, A. R. A. D.; MENANDRO, P. R. M. Análise Lexical e Análise de Conteúdo: uma proposta de ação conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, julho/dezembro 2006.

NOVAES, G. T. F. Padrões de desempenho na avaliação docente e profissionalidade docente. In: GATTI, B. A. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 109-152.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OECHSLER, K. M. **As representações de bom professor**: uma análise das edições quinquenais da revista Nova Escola. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau - SC, 2011.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, G. P. O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo. **Revista Digital de Tecnologia Educacional e Educação a Distância**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2005.

PATRÍCIO, R.; GONÇALVES, V. **Facebook**: rede social educativa? Anais do I Encontro Internacional TIC e Educação. Lisboa, PT: [s.n.]. 2010. p. 593-598.

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007.

PENNA, M. **Música(s) e seu Ensino**. 2 rev. e ampl. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, C. A análise de dados nas representações sociais. **Análise Psicológica**, v. XV, n. 1, p. 49-62, 1997.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, SC, v. 16, n. 32, p. 337/356, set./dez. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PLACCO, V. M. N. D. S.; SOUZA, V. L. T. Movimentos identitários de professores e representações do trabalho docente. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUZA, C. P. D. **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas: [s.n.], 2012. p. 17-42.

PRYJMA, L. C. **Ser Professor: representações sociais de professores**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente - SP, 2016.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012.

RAUSKI, R. D. **Representações sociais sobre música, estilos musicais e aulade música: uma problematização necessária**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - UEPG, Ponta Grossa - PR, 2015.

RECUERO, R.; ZAGO, G. Em busca das “redes que importam”: redes sociais e capital social no Twitter. **Líbero**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 81-94, dez. 2009.

REIS, S. L. D. A.; BELLINI, M. Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 149-159, 2011.

REQUIÃO, L. **O músico-professor**. Rio de Janeiro: Booklink publicações, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROBERTI, S.; PENIN, S. T. D. S. Abordagem Lefebreana no estudo da formação docente: interface entre "representação" e "representação social". In: PLACCO, V. M. N. D. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUZA, C. P. D. **Representações sociais: diálogos com a educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas: [s.n.], 2012. p. 157-181.

ROSADO, L. A. D. S.; TOMÉ, V. M. N. As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 11-25, jan./abr. 2015.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. D. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 269-289, ju./dez. 2011.

SÁ, C. P. D. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2 ed. revista. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SALES, L. C.; LOPES, A. D. P. C. Fazer-se professor: trajetórias escolares de licenciandos e suas representações sociais sobre a profissão docente. **Fundamentos**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2013.

SANTOS FILHO, J. C. D.; GAMBOA, S. S. (). **Pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, v. 42, 2009. Coleção Questões da Nossa Época.

SANTOS, M. C. D. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Ensino Médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da ABEM**, v. 27, n. 42, p. 52-70, jan./jun. 2019.

SANTOS, P. I. D. **Profissão docente**: um estudo das representações sociais do ser professor. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife - PE, 2010.

SANTOS, S. C. A. D.; NUNES, C. P.; IZARIAS, N. S. **O fórum virtual e suas potencialidades para a interação em ambientes educativos virtuais**. Anais do XV Congresso brasileiro de Ensino Superior a Distância. Natal: [s.n.]. 2018.

SCARDUA, A.; SOUZA FILHO, E. A. D. Analisando representações sociais através de elementos gramaticais: compondo representações sobre música. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 374-381, 2010.

SCHROEDER, S. C. N. O músico: desconstruindo mitos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 109-118, mar. 2004.

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 13, p. 128-133, julho 2000.

SEIDMANN, S. et al. Construção identitária e prática docente: reflexões a partir da teoria das representações sociais. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUZA, C. P. D. **Representações sociais**: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas: [s.n.], 2012. p. 43-56.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 rev. e atual. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. M. T. B. D.; CONSTANTINO, G. D.; PREMAOR, V. B. A contribuição da teoria das representações sociais para análise de um fórum de discussão virtual. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 1, p. 233-242, Jan. 2011.

SILVA, T. T. D. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. D. **Identidade e Diferença**. Petrópolis, RS: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA, S.; BORGES, L. D. O. A profissão de músico conforme apresentada em jornais Paraibanos. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 157-168, 2010.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 95-118. prefácio de Serge Moscovici.

SUBTIL, M. J. D. **Música Midiática & o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

SUBTIL, M. J. D. Reflexões sobre formação de professores: expectativas e pré-formação de licenciandos em Música e Artes Visuais. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 20, n. 40, set./dez. 2011.

SUBTIL, M. J. D.; SEBBEN, E. E. **Pré-formação e expectativas de Licenciandos em Música quanto à formação na licenciatura e à atuação profissional**. Anais Eletrônicos do XVII Encontro Regional Sul da ABEM. Curitiba: UNESPAR. 2016. p. 1-11.

SUBTIL, M. J. D.; SEBBEN, E. E.; ROSSO, A. J. Representações Sociais sobre Arte e Ensino de Arte. **Contrapontos (online)**, v. 12, p. 350-361, 2012.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, M. C. T. V. Representações Sociais sobre Rejuvenescimento: Um enfoque psicossocial. In: FALCÃO, D. V. D. S.; DIAS, C. M. D. S. B. **Maturidade e Velhice: Intervenções Psicológicas**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. I, 2006. p. 107-130.

TOLENTINO, P. C. **As referências da formação inicial na representação dos licenciandos em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Ponta Grossa**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa - PR, 2010.

TOLENTINO, P. C.; ROSSO, A. J. As representações sociais dos licenciandos em ciências biológicas sobre o ser biólogo e o ser professor. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 03, p. 15-33, set./dez. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

UEPG. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UEPG**. Ponta Grossa: DEARTES, 2008.

UEPG. **Vestibular de Verão UEPG 2017 - Manual do Candidato**. Ponta Grossa: CPS, 2017.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

VASCONCELLOS, L. M. V.; CAETANO, V. N. **Diálogo entre representação social e identidade**: considerações iniciais. Anais do IX Simpósio Educação e Sociedade Contemporânea: desafios e propostas. Rio de Janeiro: UERJ. 2014.

VILLAS BÔAS, L. P. S.; LOMBARDI, M. R.; SOUZA, C. P. D. Representações sociais e relações sociais de sexo no estudo do trabalho docente. In: PLACCO, V. M. N. D. S.; VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUZA, C. P. D. **Representações sociais**: diálogos com a educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas: [s.n.], 2012. p. 185-217.

WACHELKE, J. Context effects and inter-representation activation: an experimental study. **Papers on Social Representations**, v. 8, n. 21, p. 1-8, 2012.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 3, n. 41, p. 379-390, 2007.

WACHELKE, J.; CONTARELLO, A. Italian Students' Social Representation on Aging: An Exploratory Study of a Representational System. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 3, n. 24, p. 551-560, 2011.

APÊNDICE A – FORMULÁRIO ENVIADO AOS EGRESSOS

Sobre ser professor de música

Gostaríamos de saber a sua opinião sobre esta profissão

Email address *

Valid email address

This form is collecting email addresses. [Change settings](#)

Sexo

☐ Masculino

☐ Feminino

Idade

Short answer text

Ano de Ingresso na Licenciatura

Short answer text

Em um texto de mais ou menos uma página, responda às seguintes perguntas: O que é ser professor de música? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?

Long answer text

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS DA LICENCIATURA

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Programa de Pós-Graduação em Educação

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG deseja conhecer sua opinião sobre o professor de música. As informações recolhidas por meio deste questionário ajudarão a compreender melhor as necessidades e a fornecer orientação para aprimorar as ações de formação de professores de música nos cursos de licenciatura.

As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente. Nós relataremos apenas o conjunto de respostas dos acadêmicos que participam desta pesquisa.

Não se esqueça de responder a todas as questões, elas são de tipos diferentes. Em caso de dúvida chame a pessoa responsável que ela estará à disposição para esclarecimentos. **Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.**

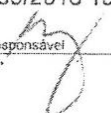
Informe os seguintes dados:

SÉRIE: _____ IDADE: _____ SEXO: _____

Em cerca de 20 linhas, responda às seguintes perguntas: O que é ser professor de música? Quais são os conhecimentos necessários para ser professor de música?

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

ANEXO A – DOCUMENTOS REFERENTES AO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DOS DADOS DO THE – 2015 A 2018

UEPG	
Protocolo Geral	
Proc. 15036/16	Fl. 02
Data: 01/09/2016 15:10	
Responsável 	

Prezado Coordenador da CPS – UEPG,

Eu, **Rafael Dalalíbera Rauski**, R.G. nº 6.316.795-9, CPF nº 040.719.799-09, Licenciado em Música e Mestre em Educação pela UEPG, Professor Colaborador do Curso de Licenciatura em Música e Doutorando em Educação pelo PPGE – UEPG, gostaria de solicitar, por meio desta, autorização a Vossa Senhoria para utilizar informações referentes ao Teste de Habilidade Específica (THE) – Música, etapa constituinte do Concurso Vestibular da UEPG, para fins de pesquisa.

Tal pesquisa tem por objetivo investigar, a partir das respostas fornecidas pelos candidatos, questões concernentes à visão dos mesmos sobre a licenciatura e o ensino de música, na tentativa de aprimorar a percepção dos professores e da sociedade em geral no que diz respeito aos interesses do público alvo do curso de licenciatura em música de nossa instituição.

Para tanto, declaro o interesse na utilização das respostas fornecidas na prova teórica realizada no primeiro dia de avaliações do Teste de Habilidade Específica (THE). Os dados serão usados em minha tese de doutoramento, de acordo com os procedimentos éticos de pesquisa, com fins restritamente científicos, preservando-se a identidade dos candidatos participantes.

Atenciosamente,



RAFAEL DALALÍBERA RAUSKI

Doutorando em Educação – PPGE – UEPG

Professor Colaborador do Curso de Licenciatura em Música – UEPG

rafaelrauski@hotmail.com / 9806-9965 / 3122-1701.

Ponta Grossa, 01 de setembro de 2016.



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Protocolo Geral

Avenida Carlos Cavalcanti, 4748 - Ponta Grossa, PR, Brasil
CEP 84030-900 - Fone (42) 3220-3224 ou ramal 3224
Fax (42) 3220-3225 e-mail: secre@uepg.br

FOLHA DE INFORMAÇÃO Nº 03

Processo nº 15036/2016

Anexada por:

Processo Orgão Rubrica Preterito Data 01/09/16

**AO
DEPARTAMENTO DE ARTES**

A/C Prof. Rafael D. Rauski

A CPS/UEPG é responsável pela execução dos Vestibulares e do PSS.

A Prova do THE, tanto elaboração, correção e resultados é de responsabilidade do Departamento de Artes.

Após a realização do THE, o Departamento de Artes encaminha para a CPS o Relatório de Avaliação Final, dizendo se o candidato é APTO ou NÃO APTO.

Normalmente, as provas realizadas ficam no Departamento de Artes.

As provas que foram encaminhadas à CPS foram inutilizadas após o término dos prazos recursais.

Sugiro que solicite ao Departamento de Artes, as provas realizadas nos últimos anos. Caso o Departamento não as possua, então, a partir do próximo THE (13/12/16), sugiro que as provas sejam mantidas no Departamento de Artes, para os fins solicitados neste processo.

Vale lembrar que os nomes dos candidatos não deverão ser utilizados e/ou divulgados.

Em 02/09/2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Artes
Prof. Luis Marchinski
Coordenador

Cao
Colegiado de Artes, para
ciência e registro do procedi-
mento.

Em 05.09.2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Artes
Prof. Ma. Regina Stori
Chefe do Departamento

DE ACORDO COM O SOLICITADO,
AS PROVAS DO THE, SERÃO DISPONI-
BILIZADAS AO PROFESSOR PESQU-
GADOR, CONFORME ATA EM ANEXO.

Em 21/09/16

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Colegiado de Artes
Prof. Dr. Sandra Borsol
Coordenadora

Para arquivar.
Em 30/09/16.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Artes
Prof. Luis Marchinski
Coordenador



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COLEGIADO DE ARTES

ATA 03/2016

Aos vinte e um dias do mês de setembro de 2016, na sala 57 do Bloco Didático de História e Artes, reuniram-se os professores Egon Eduardo Sebben, Carla Irene Roggenkamp, Rafael Dalalibera Rauski, Regina Stori, Rogério de Brito Bergold, Ronaldo da Silva, Sandra Borsoi. A Professora Sandra Borsoi, coordenadora do Colegiado, expõe o assunto, apresentando o processo n. 15036/2016, interessado ao professor Rafael Dalalibera Rauski em que solicita autorização ao Colegiado de Artes para utilizar informações referentes ao Teste de Habilitação Específica (THE) – Música com fins de compor dados para sua pesquisa de doutorado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. O solicitante utilizará as informações constantes na última questão da avaliação, que versa sobre a opinião dos candidatos sobre os conhecimentos necessários ao professor de música. De acordo com o interessado, a CPS se manifestou favorável. Para informações adicionais, o professor Rafael D. Rauski leu e entregou documento detalhando seu pedido. Em votação foi aprovado por unanimidade. Eu, Sandra Borsoi, coordenadora do curso de Artes Visuais e Música, lavrei a presente ata, que depois de lida, será assinada e aprovada pelos presentes. Ponta Grossa, 21 de setembro de 2016.

Egon Eduardo Sebben

Carla Irene Roggenkamp

Regina Stori

Rogério de Brito Bergold

Ronaldo da Silva

Sandra Borsoi

**ANEXO B – DOCUMENTO REFERENTE AO PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA
REALIZAÇÃO DE PESQUISA COM OS ACADÊMICOS DO CURSO DE
LICENCIATURA EM MÚSICA (UEPG)**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

Declaramos para os devidos fins que o Colegiado do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa autoriza Rafael Dalalibera Rauski, acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa, a realizar coleta de dados referente a pesquisa em nível de doutorado.

Sendo o que se apresenta para o momento, enviamos saudações.

A handwritten signature in black ink, which appears to read 'Egon Eduardo Sebben', is positioned above the printed name.

Prof. Dr. Egon Eduardo Sebben
Coordenador do Curso de Licenciatura em Música
Universidade Estadual de Ponta Grossa

ANEXO C – DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DE NORMAS ÉTICAS NA PESQUISA COM SERES HUMANOS

DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DE NORMAS ÉTICAS NA PESQUISA COM SERES HUMANOS

Nós, abaixo assinados, declaramos que a pesquisa para o desenvolvimento da Tese intitulada: Representações Sociais do Ser Professor de Música e a Identidade Docente ao longo da Licenciatura em Música (PPGE/UEPG) não foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, sendo que assumimos a responsabilidade pelo cumprimento de critérios éticos da pesquisa com seres humanos (Resolução nº 466/2012).

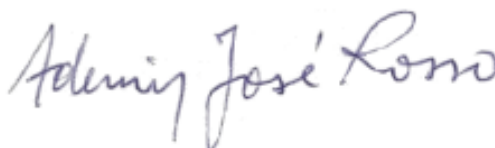
E, por ser verdade, firmamos a presente declaração.

Ponta Grossa, 09 de novembro de 2020.



Rafael Dalalibera Rauski

Doutorando



Ademir José Rosso

Professor orientador