

Um perfil de formação e de atuação de professores de piano de Porto Alegre

Karla Dias de Oliveira (UFRGS, Porto Alegre)
karladias2006@hotmail.com

Regina Antunes Teixeira dos Santos (UFRGS, Porto Alegre)
jhsreg@adufgrs.ufrgs.br

Liane Hentschke (UFRGS, Porto Alegre)
liane.hentschke@portoweb.com.br

Resumo. Este trabalho apresenta os resultados de um *survey* interseccional realizado com 104 professores de piano atuantes de Porto Alegre. Com relação à formação, cerca de 60% dos professores pesquisados possuem uma formação acadêmica na área de Música e menos da metade cursou o Bacharelado em Piano. A maioria dos professores considera ter aprendido a ensinar na prática e um terço da amostra alega seguir o modelo de seus professores. Quanto à atuação, os locais mais destacados são: a própria casa, seguido da escola de música e da casa do aluno. Os resultados revelaram que os professores investigados parecem aproximar-se dos modelos de professor improvisado, professor artesão e professor como profissional (RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER, 2004).

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

Professional training and practice profile of piano teachers in Porto Alegre (Brazil)

Abstract. This paper presents the results of a cross-sectional survey conducted with 104 piano teachers in Porto Alegre (Brazil). Concerning the professional training, about 60% of the interviewed teachers possessed an academic degree in Music, and less than half of them were Piano undergraduates. Most of the teachers considered that they have learned how to teach within their daily practice and one third followed the model provided by their previous piano teachers. Regarding their professional practice profile, most of the participants teach at home, followed by those who work in music schools or at the student's home. The results revealed that the investigated teachers could be described according to what RAMALHO, NUÑEZ & GAUTHIER (2004) named as improvised, artisan and professional teacher models.

Key Words: piano teacher, professional training profile, professional practice profile, teaching professionalization.

1 – Introdução

Pesquisas recentes têm abordado aspectos vinculados à temática de professor de instrumento. Sob a perspectiva do profissional, vêm sendo discutidos aspectos como o uso de estratégias de ensino de renomados professores-artistas (SCHIPPERS, 2006; DUKE; SIMMONS, 2006); a perspectiva de ser professor ao longo da carreira de músico (BAKER, 2005a, 2005b, BENNET; STANBERG, 2006); a experiência de ensino no progresso e na qualidade de performance de iniciantes (HENNINGER; FLOWERS; COUNCILL, 2006); abordagens no ensino particular de instrumento (LANCASTER, 2003; WALLACE 2004). Do ponto de vista do estudante de instrumento, pesquisas têm abordado a mudança de direção na formação profissional de instrumentista para professor de instrumento (MILLER; BAKER, 2007), as crenças de estudantes de conservatórios britânicos, atuantes como professores de instrumento (MILLS, 2004) e a percepção de estudantes universitários sobre sua atuação como professor particular de

instrumento (FREDRICKSON, 2007). No Brasil, SCOGGIN (2003) discutiu aspectos que influenciam o processo de ensino e aprendizagem de instrumentos de cordas, apontando a existência, muitas vezes, de amadorismo de alguns professores e escassez de oportunidades para reciclagem. Assim, a literatura, se por um lado aborda a experiência do músico instrumentista trazida para a prática de ensino do instrumento, traz também a discussão de como a experiência de ensino de instrumento pode desempenhar um fator de aprimoramento da prática e de performance do instrumentista ao longo de sua carreira profissional. Contudo, a literatura revela ainda como a atividade de ensino não parece estar presente nos planos dos estudantes/instrumentistas, que não cogitam em serem professores de instrumento. Um fato até certo ponto alarmante, haja vista que inexiste um mercado de trabalho promissor que garanta o sustento restrito a atividades de solista e/ou de instrumentista profissional.

Na literatura nacional, certos autores (SANTOS, 1998; LOURO, 1997, 2004; CERESER, 2003; DEL BEN, 2003) salientam a importância de inclusão de bases pedagógicas na formação inicial do instrumentista profissional para o ensino de seu instrumento. Nesse sentido, algumas investigações revelaram tanto a falta de formação inicial para a docência do instrumento de professores graduados em música, como as fontes empregadas para suprir suas carências (SANTOS, 1998; DAL BELLO, 2004; LOURO, 2004; ARAÚJO, 2005). SANTOS (1998), na sua pesquisa realizada com 19 professores de piano, constatou que um pouco mais de três quartos dos entrevistados, durante a formação acadêmica, "não receberam qualquer tipo de formação na área de pedagogia do instrumento durante o curso de graduação" (p. 66). A autora coloca que a maioria dos entrevistados sentiu dificuldades em suas atuações como professores de piano. Por outro lado, ARAÚJO (2005) constatou que a formação específica para o ensino pode vir a ser adquirida ao longo da carreira, por intermédio de diversas fontes. LOURO (2004) observou que muitos dos 16 professores de instrumento entrevistados em sua pesquisa não receberam nenhum tipo de formação específica para o ensino do instrumento. Contudo, eles alegaram que os fundamentos para suas práticas de ensino eram advindos dos modelos de seus antigos professores, das experiências pedagógicas adquiridas ao longo de suas carreiras, de cursos de formação pedagógica realizados posteriormente, assim como de sua atuação profissional como instrumentista. A falta de formação pedagógica específica para o ensino de instrumento, demonstradas pelas pesquisas acima mencionadas, aponta uma postura do instrumentista que considera quase que intrínseca a sua função de ser músico, que tem de saber de lidar com atividades de ensino de instrumento, mais na qualidade de um problema a ser resolvido e superado na prática, do que um conhecimento de base a ser fomentado e, posteriormente, desenvolvido.

BOZZETTO (1999) registrou que a maioria dos professores particulares de piano entrevistados considera essencial ter titulação, diploma ou um curso específico, em conjunto com uma formação de qualidade. Por outro lado, CANDÉA (2005), constatou que os profissionais que atuam em conservatórios de música em Porto Alegre não consideram a formação acadêmica como sendo essencial à prática de ensino. Outro aspecto também apontado na literatura brasileira diz respeito às motivações à escolha da prática docente. Percebe-se que, muitas vezes, a escolha do exercício da atividade docente não acontece como primeira opção de trabalho. DAL BELLO (2004, p. 61) observou que alunos de Bacharelado em Instrumento muitas vezes são pouco conscientes em relação à opção pela docência.

A temática de investigação sobre o professor de instrumento exige alguns questionamentos e posicionamentos, uma vez que esta profissão enquadra-se entre aquelas fortemente sustentadas por uma prática de transmissão oral (e aural). Inúmeros exemplos na literatura, ao longo da História da Música,

descrevem professores de instrumento que criaram uma tradição de ensino e aprendizagem (vide, por exemplo, CHIANTORE, 2001). Em música, sempre existiu e existem renomados professores de instrumento. Entretanto, não se pode negligenciar que para o ensino do instrumento, existem possibilidades diferenciadas de engajamento profissional, e a literatura acima mencionada evidencia tais perspectivas. Nesse sentido, POPKEWITZ (1995) considera que a palavra "profissão" encerra diferentes significados, dependendo do tempo e do contexto. Para o autor, "profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam" (POPKEWITZ, 1995, p. 38). Assim, falar de professor de instrumento implica considerar uma gama ampla de profissionais que lidam, de alguma forma, com o ensino de instrumento, para os mais diversos fins e nos mais diversos níveis. Conhecer esse universo, não é uma tarefa fácil e conclusiva, pois inexistem registros em bases oficiais do número de profissionais atuantes nesse tipo de profissão. Com base nessas observações, este artigo visa relatar parte dos resultados referentes ao perfil de formação e de atuação de professores de piano em Porto Alegre (RS), obtidos através de um *survey*.

2 – O Método

O método utilizado foi o *survey*, cuja seleção da amostra obedeceu aos seguintes critérios: ser professor de piano e estar atuando na cidade de Porto Alegre. A amostragem foi não-probabilística, do tipo "bola de neve" (*snowball*), na qual se partiu de um pequeno número de professores, que funcionaram como informantes de outros potenciais participantes com as mesmas características, que por sua vez, indicaram outros (COHEN; MANION, 1994, p. 89). A amostragem foi encerrada no momento que os professores indicados já faziam parte da amostra inicial. A amostra foi composta por 104 professores de piano que responderam um questionário auto-administrado. Este foi composto por 31 questões, sendo que 26 eram de caráter fechado, com opções de múltipla escolha. Cinco questões do questionário tiveram caráter aberto, ou seja, questões onde o professor teve que utilizar suas próprias palavras para articular sua resposta.

3 – Resultados e Discussões

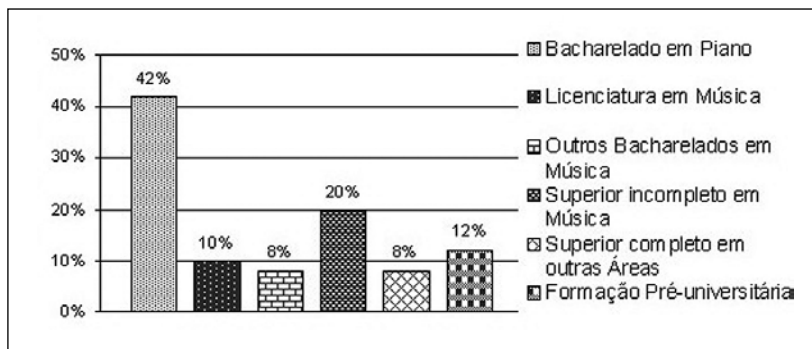
De acordo com os dados coletados, a maioria dos professores de piano de Porto Alegre (63%) são mulheres. Com relação à faixa etária, a distribuição de idades levantada foi extremamente ampla, abrangendo o intervalo de 19 a 82 anos. Contudo, a grande maioria (72%) dos professores possui idade compreendida entre 20 e 49 anos. Tendências semelhantes foram apontadas pela UNESCO. No caso do ensino fundamental e médio nacional, cerca de 80% dos professores são mulheres (UNESCO, 2004, p. 44). No sistema regular de ensino, a faixa de idade constatada foi de 26 a 45 anos (UNESCO, 2004, p. 47). A idade dos professores brasileiros assemelha-se àquela reportada em países em desenvolvimento, como Argentina e Venezuela, diferindo daquela relatada

em 1994 para países desenvolvidos onde prevaleciam docentes com idade acima de 40 anos: França (60%) ou Alemanha (70 %) (VALLE, 2002, p. 221).

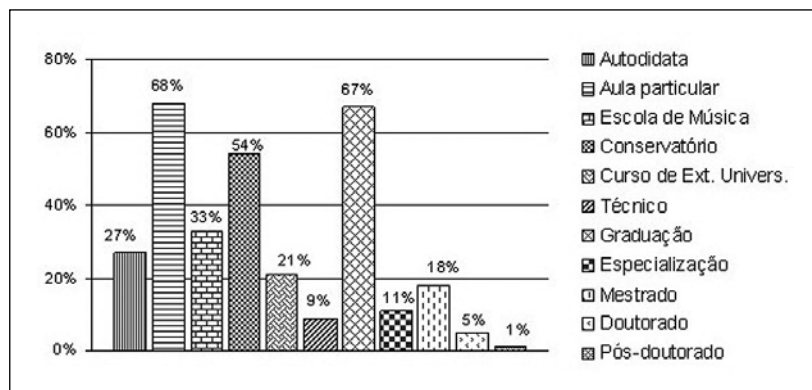
3.1 Caracterização da formação

Segundo os dados obtidos, a maioria dos professores (68 %), na categoria de formação superior, possui curso superior completo. O Ex.1 apresenta os dados distribuídos segundo os diferentes tipos de formação superior. A categoria "Formação pré-universitária" compreende os níveis fundamental, médio e técnico.

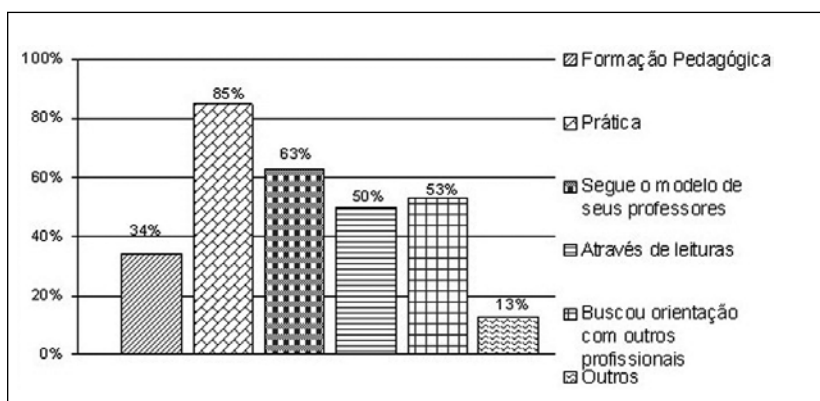
De acordo com o Ex.1, mais da metade dos professores pesquisados (60%) possuem uma formação acadêmica na área de Música. Contudo, na subárea específica do instrumento, menos da metade cursou Bacharelado em Piano (42%). Além disso, dos professores que responderam ter formação pedagógica (60%), três grupos puderam ser identificados: aqueles que mencionaram possuir essa formação especificamente no instrumento (14%), outros em pedagogia geral (17%) e um outro grupo que destacou a formação em ambas as categorias (29%).



Ex.1 - Percentagem de professores, segundo a formação (N = 104).



Ex.2 - Percentagem de professores, segundo os tipos de formações específicas adquiridas (N = 104. Os professores puderam escolher mais de uma alternativa).



Ex.3 - Percentagem de professores, segundo a aprendizagem do ensino do piano (N = 104. Os professores puderam escolher mais de uma alternativa).

Na Inglaterra, MILLS e SMITH (2003, p. 3), em pesquisa envolvendo 134 professores de instrumento, constataram que 83% dos entrevistados possuíam formação universitária em Música ou grau equivalente (conservatório musical, por exemplo), dentre os quais, 55% eram habilitados especificamente para o ensino do instrumento. Ao refletir sobre os dados dessas duas realidades, percebemos uma preocupação significativa dos professores ingleses com a qualificação específica para o ensino do instrumento, aspecto esse contemplado em apenas 14% da população de professores de piano de Porto Alegre.

Quanto aos tipos de formações específicas relacionadas ao piano, a maioria dos professores citou que a aula particular fez parte da sua formação (68%), seguida da graduação em música (67%), conforme ilustra o Ex.2. Cabe salientar que essa questão apresentou várias alternativas onde o professor pôde marcar todas as que fizeram parte da sua formação.

No que diz respeito à aprendizagem da docência do piano, a maioria dos professores respondeu várias alternativas, conforme o Ex.3.

De acordo com o Ex.3, apenas 34% dos professores consideram que aprenderam a ensinar a partir da formação pedagógica formal. Vale ressaltar que 9% dos professores mencionaram que aprenderam a ensinar exclusivamente na prática e 6%, seguindo unicamente o modelo de seus professores. Os demais mencionaram várias combinações de respostas. Na alternativa 'Outros', os professores citaram que aprenderam a ensinar em *masterclasses*, na reflexão sobre a prática, como bolsista durante a faculdade, em estágio como professor de piano em grupo em escola de música, em encontros de professores. Percebemos que a maioria dos professores aprendeu a ensinar na prática, seguindo o modelo de seus professores e uma pequena percentagem mencionou que a aprendizagem se deu na formação pedagógica. Sobre esse aspecto, SOUZA (1994, p. 44-45) mostra a sua preocupação em relação a esse professor que tem a própria experiência como modelo de ensino, pois, para essa autora, sem fazer uma avaliação crítica, "a habilidade de dar aulas não melhora automaticamente com a prática de longos anos, ao invés disso, podem aparecer efeitos contrários e indesejáveis ao aperfeiçoamento [...]" (SOUZA, 1994, p. 45).

A formação continuada dos professores de instrumento foi também objeto de investigação. Nos últimos cinco anos, 80% dos professores alegaram participar de cursos, oficinas, seminários ou encontros na área de música. Na análise das respostas, a participação dos professores está voltada a:

- (i) cursos de aperfeiçoamento técnico e pedagógico relacionados ao piano – como *masterclasses*, cursos de pedagogia do piano (40%);
- (ii) encontros, congressos, palestras e festivais de música (50%);

- (iii) cursos de aperfeiçoamento musical – como cursos de harmonia, arranjo, percussão, regência, áudio, tecnologia, musicografia Braille, oficinas com músicos variados (45%);
- (iv) cursos ligados à educação musical – como Projeto Poema (Projeto da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre – OSPA – de Educação Musical Aplicada), Projeto Brincando de Cantar na Escola, cursos de música para a escola (12%).

Em termos de tipo de formação continuada almejada por esses professores, os cursos mais citados foram de pedagogia do piano, improvisação, música popular e arranjo. Importante destacar que, além dos cursos mencionados, um número significativo de professores gostaria de realizar a graduação e a pós-graduação em música (25%). De acordo com as respostas, observamos o interesse dos professores em melhorar a sua atuação. Como destaca o professor P82, ele gostaria de "Cursos dirigidos especialmente a como dar aula de Piano e teclado cada vez melhor" (questão III 22, P82). Apenas 8% dos professores relataram que não têm interesse em realizar algum tipo de curso, como mostra alguns exemplos abaixo:

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

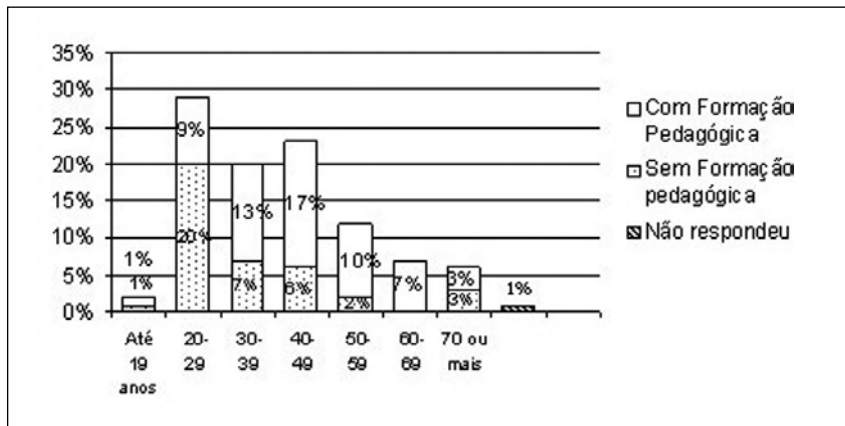
Nenhum. O melhor que a vida acadêmica me deixou foi a capacidade de estudar sozinho ou de formar grupos operativos de pesquisa (questão III 22, P32).

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

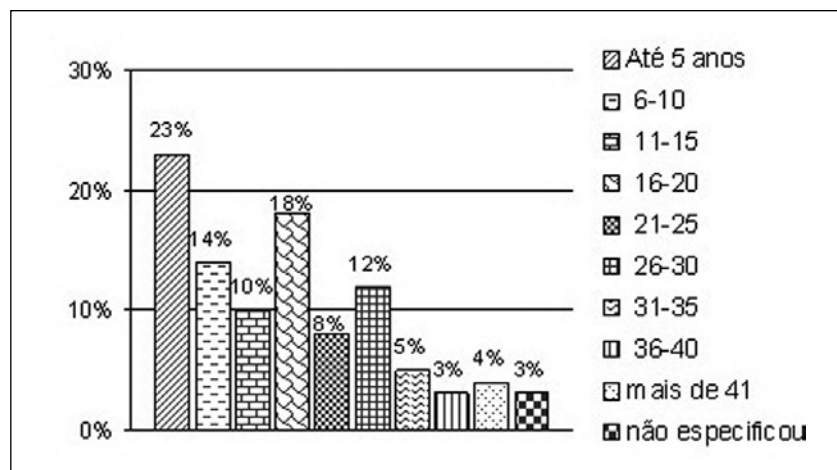
De acordo com os posicionamentos acima, podemos perceber que as três situações mencionadas referem-se a exemplos de: (i) professores que se demonstram satisfeitos com sua experiência formal adquirida (ii) professores que, nas condições atuais, se sentem capazes de buscar complemento para a sua formação (sozinhos ou em grupo), não sentindo necessidade de formação continuada para o ensino de instrumento; (iii) professores que não têm a docência do instrumento como principal interesse profissional.

Na relação entre a formação pedagógica e gênero, constatou-se que 73% das mulheres investigadas tiveram algum tipo de formação enquanto que entre os homens, somente 33%. O teste estatístico do Qui-quadrado mostra que existe uma dependência entre as variáveis gênero e formação pedagógica, pois o resultado foi $p = 0,007$, onde as mulheres predominam com esse tipo de formação. Significância estatística também foi encontrada na relação entre a faixa etária e a formação pedagógica, conforme o Ex.4.

De acordo com o teste do Qui-quadrado, existe associação entre a formação pedagógica e a faixa etária



Ex.4 - Percentagem de professores por faixa etária, segundo a formação pedagógica (N = 104).



Ex.5 - Percentagem de professores, por tempo de atuação (N = 104).

dos professores ($p = 0,002$). De acordo com o Ex.4, a diferença dos professores que têm formação pedagógica cresce, em comparação aos que não têm esse tipo de formação, com o aumento da faixa etária. Isso parece revelar que os professores, com o tempo, vão buscando este tipo de formação. A maioria dos professores, no início da sua atividade docente, não se considera com formação pedagógica.

3.2 – Caracterização da atuação

O tempo de atuação dos professores varia de 2 meses a 50 anos. O Ex.5 apresenta os percentuais desses professores em cada faixa, englobando períodos crescentes de 5 anos.

De acordo com o Ex.5, o maior número de professores (23%) tem até 5 anos de experiência. Esse fato parece revelar que a atuação como professor de piano se configura uma opção de interesse como alternativa de trabalho, pois a maior concentração dos pesquisados está na fase de entrada ou estabilização na carreira (HUBERMAN, 1995).

Entre os locais de atuação mais destacados pelos professores se sobressaem: a própria casa (62%), seguido da escola de música (48%) e da casa do aluno (43%).

Esses dados demonstram que os espaços informais de trabalho são significativos. Talvez o que ajude a explicar essa realidade, de acordo com a resposta de um professor, é o fato das escolas de música "serem poucas e pequenas", o que ajuda a tornar o mercado de trabalho sem "condições de absorver os profissionais existentes" e "a opção de dar aulas particulares em sua própria casa ou deslocando-se para a residência do aluno" é uma possibilidade "para obter um ganho mais satisfatório" (questão III 9 P, P49).

Os professores têm preferência em ministrar aulas, principalmente, para alunos adultos (89%) e adolescentes (88%), seguido de crianças (78%). A preferência pelos alunos adultos parece refletir, por outro lado, o interesse dessa faixa etária pelo aprendizado do piano. Esse aspecto é reforçado por USZLER (1992) ao se referir aos adultos como uma população de alunos de música em crescimento. Em relação ao nível dos alunos, 92% dos pesquisados atendem alunos iniciantes, 88% os de nível intermediário e 46% dos professores ministram aulas para alunos do nível avançado.

Com relação à utilização de algum material didático específico com os alunos de piano, 77% dos professores

afirmaram adotar algum tipo. Nessa questão, muitos professores mencionaram vários compêndios, em geral para iniciantes (94%), seguido para alunos intermediários (72%) e avançados (43%). Dentre as obras mais citadas, encontram-se aquelas de Alice Botelho e Leila Fletcher.

Esses resultados se mostram semelhantes aos de BOZZETTO (1999). Nos níveis intermediário e avançado, os autores mais destacados pelos professores foram os do repertório "erudito tradicional", como: Bach, Czerny, Chopin, Hanon, Schumann, Cramer, Beethoven, Clementi e Burgmüller, entre outros. Alguns desses métodos (Leila Fletcher, Czerny, Hanon, por exemplo) foram identificados por SANTIAGO e FALCÃO (1995) como aqueles empregados na formação de 22 professores de piano atuantes em instituições públicas do país. Em relação à música popular e jazz, poucos professores se referiram a algumas obras (4%). Entre os materiais mencionados, salientamos: 'Método de Arranjo para Piano Popular' de Rosana Giosa; 'Songbooks' de Almir Chediak; 'The Jazz Piano Book' de Mark Levine e 'Harmonia e Improvisação', sem mencionar o autor.

Uma análise dos materiais mais citados pelos professores – Alice Botelho e Leila Fletcher –, evidencia que, no volume 1 de cada série, a abordagem da leitura é semelhante: notação convencional, pauta dupla nas duas claves, partindo do Dó central nas duas mãos. USZLER (1992), se referindo ao desenvolvimento dos métodos de piano no século XX, destaca que, primeiramente, o foco estava no processo de ensino da leitura. Para McPHERSON e GABRIELSSON (2002, p. 99) esta é uma característica do "estilo ocidental" de ensino de instrumento, iniciado a partir da metade do século XIX. Segundo esses autores, até então, o ensino do instrumento passava oralmente de geração a geração e o objetivo dos professores era desenvolver um músico mais global, através da integração da técnica com outras habilidades musicais, como leitura, improvisação e composição. Devido ao desenvolvimento da imprensa, foi possível tornar as publicações relacionadas à música mais acessíveis, tanto pela quantidade de materiais quanto pelo preço. A partir desse momento, com esse novo material impresso, a ênfase no ensino do instrumento mudou do desenvolvimento de habilidades relacionadas à

interpretação, improvisação e composição para uma música reprodutiva, com ênfase na técnica e na interpretação (McPHERSON; GABRIELSSON, 2002, p. 99-100).

Analisando principalmente as obras de um mesmo autor mencionadas por diferentes professores que as utilizam com alunos do mesmo nível, percebemos que há diferenças nas concepções dos professores a respeito dos níveis iniciante, intermediário e avançado. Esse ponto se evidencia quando diferentes professores citam as obras de Bach, no nível intermediário – os títulos incluem 'Ana Magdalena Bach', '23 Peças Fáceis', 'Invenções a Duas Vozes' e 'Invenções a Três Vozes'. Podemos entender essas diferenças quando consideramos o nível de formação específica (piano) que os professores tiveram.

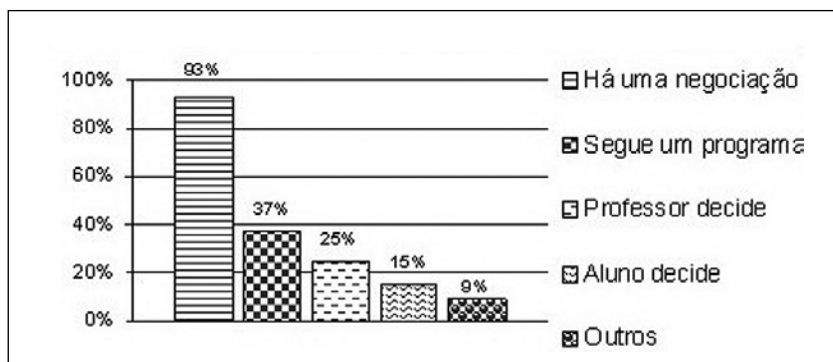
Segundo os professores, a escolha do repertório, na grande maioria (93%) é efetuada em negociação com o aluno, conforme ilustra o Ex.6.

De acordo com o Ex.6, os dados parecem apontar para um tipo de professor mais flexível, que, de alguma forma, leva em consideração o aluno. Na alternativa 'Outros', de acordo com as respostas, há uma preocupação por parte dos professores com relação à seleção do repertório. Abaixo, selecionamos a resposta de dois professores que entendem que a escolha do repertório de interesse do aluno é importante para mantê-lo motivado:

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

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

Nesses dois depoimentos, percebemos que, muitas vezes, o entendimento do que seja negociar com o aluno varia entre os professores. Na primeira citação, a escolha do repertório vai depender do nível, dos objetivos e do gosto do aluno. Já no segundo depoimento, as sugestões de repertório partem do professor e o aluno pode escolher entre as obras sugeridas.



Ex.6 - Percentagem de professores, segundo a escolha do repertório (N = 104. Os professores puderam escolher mais de uma alternativa).

3.3 – Perspectiva como profissão

A grande maioria dos professores (80%) exerce outras atividades além do ensino do instrumento, e somente 17% vivem unicamente com a renda relacionada a essa atividade. Para 59% deles, o exercício desta profissão equivale até a metade ou menos da renda mensal total. Esses dados demonstram que a docência do instrumento não é a principal fonte de remuneração desses professores.

Em relação ao mercado de trabalho, 56% dos professores o consideram restrito. Talvez seja esse um dos motivos para os professores buscarem outras atividades para complementarem sua renda. Mesmo que um pouco mais da metade dos professores considere o mercado restrito, 82% dos pesquisados destacaram que o desejo pessoal foi o que os levou a escolher esta profissão.

Os dados revelam que quase a metade dos professores de piano entrevistados (49%) é filiada a alguma entidade e dentre esses, 35% possuem carteira de habilitação da Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), embora a maioria (74%) considere importante ser membro de algum sindicato, associação ou entidade relacionada à atividade de professor de piano. Esse fato parece revelar certo desconhecimento dos professores quanto à obrigatoriedade de ser filiado a essa instituição para fins do exercício dessa atividade profissional. De acordo com a OMB, órgão federal que fiscaliza o exercício da profissão de músico (BRASIL, 1960), para exercer a atividade de professor de instrumento é necessário possuir a carteira de habilitação dessa instituição, pois o Art. 29 da referida lei classifica o professor particular de música como músico profissional.

4 – Modelos de professor de piano: tendências na amostra investigada

Na amostra coletada, 58% dos professores não têm uma formação superior no instrumento. Assim, esse grupo de professores sem formação específica em Piano parece estar relacionado ao modelo de professor improvisado, segundo RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER (2004). Nesta perspectiva, GAUTHIER et al (1998, p. 20) chamam de "ofício sem saberes", pois não há uma formalização e qualificação direcionada as tarefas que são próprias a essa profissão.

Duas perspectivas de formação apontam para o modelo de professor improvisado. A primeira diz respeito ao senso comum onde se afirma que todo instrumentista é potencialmente um professor de seu instrumento, o que colabora para que se perpetue esse modelo de professor. A segunda refere-se a algum tipo de formação em instâncias não profissionalizantes e essa formação faz com que eles se considerem habilitados e capazes de serem professores deste instrumento. Mesmo que esses professores tenham adquirido formação específica no instrumento em outros contextos, até que ponto, por algumas exceções, não se estaria perpetuando uma idéia de improvisação do

ensino do piano ao aceitarmos que qualquer um que saiba tocar piano pode ensinar? Mesmo que isso possa ocorrer de maneira informal, o número significativo de professores que se insere neste grupo acaba trazendo uma necessidade de reflexão e de mobilização na área do ensino do piano sobre essa problemática.

Entre os professores que têm uma formação superior de Bacharelado em Piano (42%), 13% não se consideram com formação pedagógica. Esse grupo de professores parece aproximar-se do modelo de professor artesão, segundo classificação de RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER (2004), pois dispõe de conhecimentos específicos do instrumento a ser ensinado, sem formação específica para o ensino. Não se pode negligenciar que esse tipo de formação pode vir a ser deficiente, pois os professores acabam construindo seu método de ação a partir de suas próprias experiências, nem sempre fundamentado. Até que ponto esses professores têm condições de lidar com alunos com diferentes perfis, diferentes faixas etárias e diferentes níveis de desenvolvimento instrumental e musical? Até que ponto não existe uma reprodução dos processos de ensino e aprendizagem instrumental recebidos, isentos de uma atitude crítica e reflexiva? Esses questionamentos permanecem como potencial ponto de reflexão e de investigação a ser contemplados em pesquisas subsequentes.

Entre os professores que possuem graduação no Bacharelado em Piano, 29% se consideram com formação pedagógica. De acordo com RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER (2004), entendemos que esse grupo de professores se aproxima do modelo de professor como profissional, pois eles, além de terem os conhecimentos disciplinares sustentados pelo conhecimento dos elementos técnicos/performáticos do piano, possuem uma formação específica para o ensino do instrumento. Esses dois pré-requisitos parecem fundamentais para a condição de professor de instrumento num âmbito profissional.

5 – Considerações Finais

O modelo de professor improvisado, que surgiu como preponderante na amostra investigada aponta a necessidade de ações voltadas à regulamentação para a categoria profissional de professor de instrumento. A OMB regulamenta o exercício da profissão de músico (BRASIL, 1960), considerando, dentro das classificações de músico profissional, a possibilidade de ser professor de música. De acordo com a atuação dessa instituição é quase que uma consequência natural do músico ser professor de instrumento. Percebemos que este procedimento ajuda a perpetuar a noção de profissão improvisada, desconsiderando a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem instrumental que precisaria ser levada em conta por esse profissional.

Embora um pouco menos da metade dos professores (49%) sejam filiados a alguma entidade de classe, existe o interesse da maioria (74%) em estarem vinculados a

uma organização profissional. Acreditamos que o grupo na qualidade de classe organizada poderia construir um código de ética visando conferir um sentido orgânico à atividade docente, pois de acordo com RAMALHO, NUÑEZ e GAUTHIER (2004), esse é um dos pontos essenciais na perspectiva da profissionalização dos professores.

Finalizando, juntamente com essa organização do grupo de professores de piano, seria importante refletir sobre a necessidade de fomentar mais cursos superiores de Música que contemplem no seu currículo, um corpo de conhecimentos que proporcione a formação do profissional para o ensino do instrumento.

Referências:

- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música). 280 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.
- BAKER, David Music service teachers's life histories in the United Kingdom with implications for practice. *International journal of music education*, v. 23, pp. 263-277, 2005a.
- _____. Peripatetic music teachers approaching mid-career. A cause for concern? *British Journal of Music Education*, v. 22, pp. 141-153, 2005b
- BENNETT, Dawn; STANBERG, Andrea. Musicians as teachers: developing a positive view through collaborative learning partnerships. *International journal of music education*, v. 24, pp. 219-230, 2006.
- BOZZETTO, Adriana. *O professor particular de piano em Porto Alegre: uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional*. Dissertação (Mestrado em Música). 148 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999.
- BRASIL. Lei Ordinária n. 3.857, de 22 de dezembro de 1960. *Ordem dos músicos do Brasil e a regulamentação do exercício da profissão do músico*. Disponível em: <<http://www.omb-rs.com.br/LEI%203857.doc>> Acesso em: 15 fev. 2006.
- CANDÉA, Luiz Gustavo Vargas. *Concepções e práticas de professores de piano: atravessando olhares*. Dissertação (Mestrado em Educação). 128 f. Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2005.
- CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música). 152 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.
- CHIANTORE, Luca. *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Música, 2001, 758 p.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence. *Research methods in education*. 4th ed. London: Routledge, 1994. 414 p. : il.
- DAL BELLO, Márcia Pessoa. *Saberes pedagógicos na docência de música*. Dissertação (Mestrado em Educação). 111 f. Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2004.
- DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.
- DUKE, Robert A.; SIMMONS, Amy L. The nature of expertise: Narrative descriptions of 19 common elements observed in the lessons of three renowned artist-teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 170, p. 7-19, 2006.
- FREDRICKSON, William E. Perceptions of college-level music performance majors teaching applied music lessons to young students. *International Journal of Music Education*, v. 25, n. 1, p. 72-80, 2007.
- GAUTHIER, Clermont et. al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução Francisco Pereira de Lima. Ijuí: UNIJUÍ, 1998. 480 p.
- HENNINGER, J.C.; FLOWERS, P.J.; COUNCILL, K.H. Pedagogical techniques and student outcomes in applied instrumental lessons taught by experienced and pre-service American music teachers. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2006
- HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-62.
- LANCASTER, E. L. Preparing Teachers for the 21st Century. *The American Music Teacher*, v. 52, n. 6, p. 68-69, June/July, 2003.
- LOURO, Ana Lúcia de M. e. A formação pedagógica nos currículos de Bacharelado em Música das universidades brasileiras. *Expressão - Revista do Centro de Artes e Letras - UFSM*, v.1, n.1-2, p.17-20, jan./dez., 1997.
- _____. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. Tese (Doutorado em Música). 195 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.
- McPHERSON, Gary E.; GABRIELSSON, Alf. From sound to Sign. In: PARNCUTT, Richard; McPHERSON, Gary E. (Eds.) *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*. New York: OXFORD University Press, 2002, p. 99-115.
- MILLER, John; BAKER, David. Career orientation and pedagogical training: conservatoire undergraduates' insights. *British Journal of Music Education*, v. 24, n. 1, p. 5-19, 2007.

- MILLS, Janet; SMITH, Jan. Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. *British Journal of Music Education*. v. 20, n. 1, p. 5-27, 2003.
- MILLS, Janet. Conservatoire students as instrumental teachers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 161-162, p. 145-153, 2004.
- POPKIEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Coord.). 2. ed. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.
- RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004, 208 p.
- SANTIAGO, Diana; FALCÃO, Lília Maria Gomes. Perfil do professor de piano nas instituições de ensino superior do Brasil. In.: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 8., 1995, João Pessoa. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/anais/08anais%20PB%201995/edmusrelato1.htm>> Acesso em: 5 dez. 2006.
- SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul dos. *A avaliação da execução musical: um estudo sobre os critérios utilizados por professores de piano*. Dissertação (Mestrado em Música). 125 f. Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998.
- SCHIPPERS, Huib. 'As if a little bird is sitting on your finger...': metaphor as a key instrument in training professional musicians. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 3, p. 209-217, 2006.
- SCOGGIN, Gláucia Borges. A pedagogia e a performance dos instrumentos de cordas no Brasil: um passado que ainda é realidade. *Per Musi*, v. 7, p. 25-36, 2003.
- SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In.: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 1994, Londrina. *Anais...* Londrina: 1994. p. 43-60.
- UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* São Paulo: Moderna, 2004, 224 p.
- USZLER, Marienne. Research on the teaching of keyboard music. In.: COLWELL, Richard (Ed.). *Handbook of research on music teaching and learning: a project of the Music Educators National Conference*. New York: SCHIRMER BOOKS, 1992, p. 584-593.
- VALLE, Ione Ribeiro. Da "identidade vocacional" à "identidade profissional": a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 209-230, jul./dez. 2002.
- WALLACE, Deborah. Professionalism: degrees of separation. *The American Music Teacher*, v. 53, n. 5, p. 72-73, Apr./May, 2004.

Nota

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

Karla Dias de Oliveira é professora de piano e teoria e percepção musical na "Estação Musical – Espaço de Música e Artes", em Porto Alegre. É Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Especialista em Educação Musical pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e Graduada em Piano pela UFRGS.

Regina Antunes Teixeira dos Santos graduou-se em Bacharelado em Piano, na UFRGS, tendo, posteriormente, realizado cursos de especialização junto a *Université Toulouse Le Mirail* (Toulouse, França) e Universidade *Ueno Gakkuen* (Tóquio, Japão). Em 2007 concluiu doutorado sob orientação da Prof^a. Dra. Liane Hentschke junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Em pesquisa, sua área de interesse concentra-se na interconexão entre prática instrumental e conhecimento musical.

Liane Hentschke é Doutora em Educação Musical pela *University of London*, Inglaterra. Professora Titular do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e Presidente da *International Society for Music Education- ISME*. Pesquisadora Nível 1 do CNPq, e está desenvolvendo um projeto de pesquisa multinacional intitulado, "Os Significados da Música para Crianças e Adolescentes em Atividades Musicais Escolares e Não-Escolares", com sede nos Estados Unidos. Possui publicações de artigos científicos e capítulos de livros no exterior e no Brasil. É autora de oito livros publicados no Brasil sobre educação musical, quatro dos quais publicados pela Editora Moderna de São Paulo. No âmbito internacional têm sido convidada a proferir palestras e cursos na Inglaterra, Holanda, Estados Unidos, Espanha, Hong Kong, Argentina, Chile e Venezuela.