

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO E DOUTORADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O PROFESSOR PARTICULAR DE PIANO EM PORTO ALEGRE:

Uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional

por

ADRIANA BOZZETTO

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

Porto Alegre, março de 1999

INSTITUTO DE ARTES
BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA - MESTRADO E DOUTORADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

O PROFESSOR PARTICULAR DE PIANO EM PORTO ALEGRE:

Uma investigação sobre processos identitários na atuação profissional

por

ADRIANA BOZZETTO

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jusamara Souza

INSTITUTO DE ARTES
BIBLIOTECA

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores particulares de piano que participaram das entrevistas; pelo carinho, generosidade e disponibilidade em participar desse trabalho, pelos laços afetivos e efetivos que se criaram, os quais foram fundamentais para construir, com paixão, esta dissertação.

À minha orientadora, Profa. Dra. Jussara Souza, pelo seu incansável empenho, cuidado e afetividade em ensinar, e por colocar-me em desafio constante frente a este trabalho e à vida.

À minha amiga e mestra, Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling, pelos muitos diálogos *via internet*, pelos questionamentos e sugestões desde o início do projeto de pesquisa, pela força e carinho.

À Profa. Dra. Ana Lucia Frega, pela disponibilidade quando da leitura do meu projeto de pesquisa, pelos diálogos e sugestões pertinentes.

À Profa. Dra. Maria Elizabeth Lucas, pelo apoio e confiança; aos professores do LPO em Música da UFRGS; aos funcionários, em especial à Tercza e Helô, por sempre nos receberem com um sorriso, um abraço, uma palavra de afeto.

A CAPPA, pela concessão de bolsa de estudos para a realização desta pesquisa.

À Anna Maria Pinheiro, pela leitura minuciosa e sensível deste trabalho.

Ao pai maravilhoso que tive a sorte de ter: *Ari*

Bozzetto, exemplo de força, determinação e vitória que

Aos professores de música: Dra. Daniela Castellani, Dra. Ana de Jesus Oliveira, Dr. André *Row*, pelas contribuições para a revisão final desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores particulares de piano que participaram das entrevistas, pelo carinho, generosidade e disponibilidade em participar desse trabalho, pelos laços afetivos e efetivos que se criaram, os quais foram fundamentais para construir, com paixão, esta dissertação.

À minha orientadora, Profa. Dra. Jusamara Souza, pelo seu inesgotável empenho, cuidado e afetividade em ensinar, e por colocar-me em desafio constante frente a este trabalho e à vida.

À minha amiga e mestra, Profa. Dra. Cristina Capparelli Gerling, pelos tantos diálogos *via internet*, pelos questionamentos e sugestões desde o início do projeto de pesquisa, pela força e carinho.

À Profa. Dra. Ana Lucia Frega, pela disponibilidade quando da leitura do meu projeto de pesquisa, pelos diálogos e sugestões pertinentes.

À Profa. Dra. Maria Elizabeth Lucas, pelo apoio e confiança; aos professores do CPG em Música da UFRGS; aos funcionários, em especial à Tereza e Helô, por sempre nos receberem com um sorriso, um abraço, uma palavra de afeto.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudos para a realização desta pesquisa.

À Anna Maria Pinheiro, pela leitura minuciosa e sensível deste trabalho.

Aos professores presentes na banca examinadora, Dra. Alda de Jesus Oliveira, Dr. André Loss e Dr. Ney Fialkow, pelas contribuições para a revisão final desse trabalho.

À minha mãe Asta Maria, que com sua sensibilidade e ternura soube me ouvir..., e acabou me matriculando no piano. Por ter compreendido tantas ausências minhas, o *stress* de mestrandando, mas também a alegria de me ver desenvolver.

Aos meus irmãos Daniela, Camila, Bruno e André, que me deram o apoio emocional absolutamente fundamental para seguir minha caminhada e acreditar nela.

À minha avó Selitta, cujo exemplo de vida é de uma mulher que não cansa, que olha para frente, que tem sempre o que contar.

À memória de minha “nona” Vitória, em cujo piano iniciei meus estudos.

Ao Dr. Willians de Gasperi, que acompanhou minha trajetória “lá bem do início...”, por acreditar em mim.

À minha turma de Mestrado, que nestes três anos de convivência compartilharam comigo as mais variadas emoções dentro e fora do espaço acadêmico.

À Sílvia Nunes Ramos, “colega de alemão”, pela voz amiga, o carinho e a atenção.

A Alexandre Spezia, pelo apoio nas transcrições.

À Rosa Maria e Roberto Fachin, pelo amor e pela força que deles recebi, pelo ombro amigo sempre, pelos livros preciosos.

Ao *Daniel*, pelo respeito e companheirismo em todos os momentos - desde o interesse em ouvir os meus relatos quando voltava das entrevistas até os cuidados com a diagramação do trabalho; pelo olhar de admiração e ao mesmo tempo crítico; e, acima de tudo, pela disposição em crescer *juntos*.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	VII
RESUMO	VIII
INTRODUÇÃO	1
<u>1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</u>	<u>8</u>
1.1 A construção do método	8
1.1.1 Tecendo a rede de contatos	8
1.1.2 Seleção dos professores participantes	12
1.1.3 As entrevistas	15
1.2 Fundamentação teórica	25
1.2.1 Dar voz aos professores	25
1.2.2 Profissão docente e identidade profissional	28
<u>2 SER PROFESSOR PARTICULAR DE PIANO</u>	<u>34</u>
2.1 Pequenos retratos dos professores	34
2.2 Construindo a relação professor-aluno	44
2.2.1 Definindo papéis	44
2.2.2 Objetivos com o ensino de piano	48
<u>3 PRÁTICAS DO PROFESSOR PARTICULAR DE PIANO</u>	<u>53</u>
3.1 Concepções de aula	54
3.2 Organizar a aula, organizar programas	58
3.3 A escolha de materiais ou que 'método'?	65
3.4 As atividades e os modos de ensinar	73
3.5 Sistemas de avaliação	79

4 ATUAR EM CASA: MARCAS DO ESPAÇO E DO TEMPO **84**

4.1 Transformar a casa em local de trabalho. _____	84
4.1.1 Rotinas, rituais e regras _____	89
4.1.2 <i>Em casa é mais livre...</i> _____	94
4.2 Trabalhar sozinho _____	100
4.3 Viver da profissão _____	107
4.4 A divulgação e a procura de alunos para estudar piano _____	115

5 CONTORNOS DO TEMPO: OLHANDO A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL **121**

5.1 Demarcando a condição docente _____	121
5.2 Avaliando a experiência profissional _____	127
5.2.1 Descobrimos 'uma veia para dar aulas' _____	128
5.2.2 O desenrolar da carreira _____	131
5.3 A valorização da profissão _____	141

6 REFLEXÕES FINAIS **146**

ANEXOS _____	156
ANEXO 1: Questionário para os inscritos na OMB _____	157
ANEXO 2: Questionário para os inscritos no Sindicato dos Músicos _____	159
ANEXO 3: Questionário para a definição da amostra de pesquisa _____	161
ANEXO 4: Roteiro geral de entrevistas _____	163
ANEXO 5: Roteiro individual de entrevistas _____	166
ANEXO 6: Roteiro parcial de entrevistas _____	169
ANEXO 7: Relação de entrevistas _____	172
ANEXO 8: Carta de cessão _____	174
ANEXO 9: Exemplo extraído de um método de piano _____	176
BIBLIOGRAFIA _____	178
ABSTRACT _____	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CD - *Compact Disc*
- CEP - Código de Endereçamento Postal
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- OMB - Ordem dos Músicos do Brasil
- PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- SINPRO - Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
- UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- OSPA - Orquestra Sinfônica de Porto Alegre

RESUMO

Este estudo investiga a identidade profissional do professor particular de piano a partir da análise de sua trajetória docente, tendo como método de pesquisa a história oral. Através de entrevistas com 13 professores, de 62 a 79 anos de idade, atuantes na cidade de Porto Alegre, o trabalho analisa os vários processos de formação, as idéias, os valores e as concepções dos professores sobre a profissão, tomando como referencial teórico os estudos de NÓVOA (1995), HUBERMAN (1995) e SCHÖN (1983, 1995).

Os resultados obtidos mostram que os professores particulares de piano que participaram desse trabalho possuem concepções claras sobre a profissão, assumem os limites e dificuldades encontrados no exercício dessa atividade profissional, e, sobretudo, estão atentos às mudanças que foram ocorrendo durante os anos de trajetória docente, indo ao encontro das necessidades do aluno em aprender música, avaliando e reajustando suas formas de ver e de proceder. Esse trabalho desmistifica a idéia de que o professor particular está descomprometido com seu papel como profissional.

INTRODUÇÃO

“Em geral, a sociedade nem sabe que eu existo, porque isto aqui é tudo fechado, eu não tenho contato com mídia nenhuma, nem faço propaganda, faço as minhas Audições no fim do ano, que vem mãe, pai, vó, aquela coisa toda. Mas, a sociedade em geral, não sei...”

(Lasi, professora entrevistada)

Um tema de pesquisa precisa ter, antes de tudo, um pouco da nossa identidade, fazer parte da nossa história de vida, estar intimamente ligado com nossa experiência, seja ela qual for. Depois de muitos encontros e desencontros, encontrei um tema que estava ali, tão perto de mim, pois, afinal, que pianista já não teve ou não conhece um professor particular de piano?

Minha formação pessoal e profissional deve-se muito a esses professores, tanto pela contribuição para meu ingresso no curso de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul quanto depois de formada, quando continuei meus estudos de piano com uma professora particular que me preparou também para que continuasse meus estudos no âmbito da pós-graduação.

Este estudo investiga a questão da identidade profissional do professor que ministra aulas particulares de piano, tendo como *locus* a cidade de Porto Alegre. Esse foco remete a aspectos ligados à sua formação e profissionalização. Quem são e que formação esses professores possuem? O

que os motivou a darem aulas particulares de piano? Como esses professores vêm sua profissão? Quais são seus objetivos profissionais? Quais são os conhecimentos específicos que consideram essenciais para o exercício desta profissão “professor particular”¹?

Parece haver um consenso de que os professores particulares de piano estão às margens da profissão docente, mais especificamente do ensino de música, desatualizados, fazendo tudo “à moda antiga”, escondidos em suas casas, a maioria, mulheres, “a tia da esquina”²... Mas, será mesmo que esse perfil configura-se desse modo? Quem é, afinal, esse professor?

Enquanto delimitava o tema de pesquisa, meu interesse se dirigia para aqueles professores mais velhos, mais experientes, mais vividos. Queria saber se existiam ainda professores, fora os poucos que eu conhecia, atuando numa fase da vida em que o senso comum toma como final, onde já não resta muito o que fazer. Assim, optei por entrevistar professores particulares de piano com mais de sessenta anos de idade.

A escolha da faixa etária trouxe uma grande riqueza ao trabalho, pois esses professores carregam consigo um tempo vivido repleto de significações e ressignificações. Mesmo trabalhando com pessoas de idade mais avançada, consideradas na Terceira Idade³, não pretendo rotulá-las de “velhos”, visto

¹ Neste trabalho estarei utilizando a forma masculina para designar meu objeto de pesquisa, embora reconheça a importância das questões de gênero embutidas na discussão sobre a “virada lingüística” do pós-modernismo.

² Sobre a análise de estereótipos de professores particulares de música ver BRAND/HUNT (1997).

³ Especialistas da Organização Mundial de Saúde arbitram a faixa etária entre 60 e 65 anos como a idade a partir da qual somos considerados ‘idosos’ ou ‘velhos’ (ver HADDAD, apud MOTTA, 1998, p. 14).

que a velhice como uma fase “terminal e marcada por perdas” vem sendo questionada por vários autores (ver LORENZETTO, 1998 e MOTTA, 1998).

Pela revisão da literatura estrangeira, pode observar que o professor particular de piano é responsável por uma parcela do ensino de música que não se encontra nas instituições escolares. Esses professores estão atuando em casa ou a domicílio há considerável tempo, educando crianças, jovens e adultos, preparando músicos e futuros profissionais na área.

CAMP (1975), ao investigar o *status* do professor particular de piano nos Estados Unidos, chamou atenção para o importante papel que esse profissional exerce na formação de pianistas de igreja, pianistas de clube, acompanhadores, pianistas que se graduam em universidades e mesmo professores de piano. Para a referida autora, o professor particular de piano parece, literalmente, ser responsável pelo futuro da cena pianística americana, não apenas durante o espaço de tempo quando o aluno está com o professor particular, mas também durante anos subseqüentes, quando sua capacidade ou habilidade como professor determina o número de alunos de piano que entram na faculdade, o que contribui fortemente para o grau de sucesso que lá eles experimentarão.

Apesar da reconhecida importância do ensino particular de piano, CAMP (1975) salienta uma certa negligência dada a essa ocupação pelas pesquisas em educação musical, e ressalta que se o ensino particular desaparecesse, não apenas faculdades e universidades seriam as únicas a sofrerem com esta perda, mas grupos de dança, clubes, coros, igrejas, editoras e também fabricantes de piano (ver CAMP, 1975, p. 8).

que a velhice como uma fase “terminal e marcada por perdas” vem sendo questionada por vários autores (ver LORENZETTO, 1998 e MOTTA, 1998).

Pela revisão da literatura estrangeira, pude observar que o professor particular de piano é responsável por uma parcela do ensino de música que não se encontra nas instituições escolares. Esses professores estão atuando em casa ou a domicílio há considerável tempo, educando crianças, jovens e adultos, preparando músicos e futuros profissionais na área.

CAMP (1975), ao investigar o *status* do professor particular de piano nos Estados Unidos, chamou atenção para o importante papel que esse profissional exerce na formação de pianistas de igreja, pianistas de clube, acompanhadores, pianistas que se graduam em universidades e mesmo professores de piano. Para a referida autora, o professor particular de piano parece, literalmente, ser responsável pelo futuro da cena pianística americana, não apenas durante o espaço de tempo quando o aluno está com o professor particular, mas também durante anos subseqüentes, quando sua capacidade ou habilidade como professor determina o número de alunos de piano que entram na faculdade, o que contribui fortemente para o grau de sucesso que lá eles experimentarão.

Apesar da reconhecida importância do ensino particular de piano, CAMP (1975) salienta uma certa negligência dada a essa ocupação pelas pesquisas em educação musical, e ressalta que se o ensino particular desaparecesse, não apenas faculdades e universidades seriam as únicas a sofrerem com esta perda, mas grupos de dança, clubes, coros, igrejas, editoras e também fabricantes de piano (ver CAMP, 1975, p. 8).

WOLFERSBERGER (1987), em seu artigo sobre professores independentes⁴ de piano nos Estados Unidos, constatou que estes educam, motivam e encorajam milhares de jovens que participam em recitais, festivais e competições. Segundo a autora, esses profissionais preparam estudantes que se graduam em música nas universidades e também ensinam um número ainda maior de estudantes que não se tornarão músicos profissionais, mas que irão se beneficiar, ao longo de suas vidas, do enriquecimento pessoal que vem desse fazer musical.

Em seu trabalho sobre o professor independente de música na Austrália, THOMSON (1990) constatou que a maioria desses professores são mulheres, e embora algumas ainda façam disso uma profissão de tempo integral, a maior parte são donas de casa e mães que combinam o ensino com criar uma família, ou com ensinar música em salas de aula de uma escola (ver THOMSON, 1990, p. 16).

Também CRANE (1989), em sua investigação sobre professores independentes de piano nos Estados Unidos, concluiu que esta modalidade de ensino ocupa uma posição subsidiária, dominada pelo sexo feminino.

Na Alemanha, SCHROEDER e RIEGER (1989)⁵ ressaltam o papel da mulher no desenvolvimento desta profissão (*Privatmusiklehrer*)⁶, tomando

⁴ Na literatura, esta profissão recebe nomenclaturas diferentes. Em trabalhos americanos, como os de WOLFERSBERGER (1987) e CRANE (1989), entre outros, aparece a categoria "professor independente de piano" (*independent piano teacher*). Autores como CAMP, (1975), JORGENSEN (1986), BEARD (1989), utilizam a expressão *private piano teacher* para referir-se ao professor particular de piano.

⁵ Texto traduzido por Walter Schlupp.

⁶ Na Alemanha é corrente o termo "privat" para designar professores que não atuam em instituições escolares. Como exemplo, ver ROSKE (1981).

como exemplo a fundação da seção de música da Associação Geral de Professoras Alemãs (*Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverband* - ADLV), instituída em 1890, resultante do processo de lutas a favor da igualdade de condições de trabalho para homens e mulheres na área do magistério.

Registros da prática de dar aulas particulares de música localizados no ensino do século XIX no Brasil indicam o processo de constituição da profissão. FREIRE (1996, p. 188) mostra a cidade do Rio de Janeiro como “um dos principais focos irradiadores de modelos e práticas de ensino musical para todo o país”. Conforme a referida autora, as aulas particulares eram “ministradas por pessoas nem sempre devidamente capacitadas, mas responsáveis por considerável ‘fatia’ do ensino de música no século passado, e por músicos de reconhecida competência musical, como o Padre José Maurício Nunes Garcia” (ibid., p. 188).

FREIRE (1996) toma como principais fontes de informação os jornais da época, que citam vários tipos de anúncios, os quais detectam, por exemplo, “a formação absolutamente heterogênea dos professores que o ministravam” (p. 189). A autora também destaca que essa prática “priorizava a atuação amadorística, em torno de um repertório mais eclético, que abrangia músicas mais ao gosto popular, e que se destinava, principalmente às salas e salões da sociedade da época” (FREIRE, 1996, p. 199).

LUCAS (1980, p. 153), ao retratar aspectos da cultura musical do Rio Grande do Sul da primeira metade do século XIX e início do século XX, constata que muitos músicos da época (cantores, instrumentistas, regentes) também “dedicavam-se ao ensino de seu instrumento em casa ou em colégios

que ofereciam a música como complemento da educação escolar”. No entanto, segundo a autora:

(...) era necessária a criação de escolas que proporcionassem um ensino especializado de música. Além das limitações técnicas que caracterizavam o ensino ministrado até então por professores isolados, havia a questão do diploma que não podiam oferecer e era condição essencial para conferir ‘status’ à profissão. Por outro lado, a concepção de música como complemento da educação ou de mero adorno não desaparecera, o que propiciava a continuidade na formação de professores para atender uma clientela amadora (LUCAS, 1980, p. 166).

A presente dissertação está dividida em seis capítulos. O primeiro trata dos caminhos metodológicos percorridos na pesquisa, desde as técnicas adotadas para localizar professores particulares atuantes em Porto Alegre até as entrevistas, onde discuto o método de história oral, mais especificamente a história oral temática. Além disso, apresento o referencial teórico que norteou este trabalho de pesquisa, contemplando autores que discutem a profissão docente, tais como, GIMENO SACRISTÁN (1995), GOODSON (1995), HUBERMAN (1995), MOITA (1995), NÓVOA (1995a, 1995b, 1995c), SCHÖN (1983, 1995), entre outros.

No segundo capítulo, faço uma breve apresentação dos professores entrevistados, contemplando aspectos da sua formação, dos seus papéis e objetivos com o ensino de piano, e no terceiro destaco seu “saber-fazer”, mais especificamente aqueles relacionados à sua prática pedagógica como professor particular.

No capítulo quatro, discuto as marcas do *locus* no ensino particular, enfatizando as marcas do espaço e tempo na atuação profissional dos professores, destacando aspectos administrativos e econômicos da profissão “professor particular”.

O capítulo cinco apresenta um balanço retrospectivo, realizado pelos professores, de suas trajetórias profissionais, avaliando como vêm sua profissão ao longo dos anos. Por fim, o capítulo seis traz as reflexões finais e as perspectivas de novas investigações.

Cabe registrar que as fontes citadas, cujos originais são em inglês, foram traduzidas por mim. A autoria das demais traduções será identificada no próprio texto. As citações em português de Portugal, optei por deixá-las nos originais, não destacando as diferenças em relação ao português do Brasil. Portanto, a expressão “sic” não será utilizada, permitindo uma fluência maior da leitura. Na transcrição de trechos das entrevistas optei também por manter os regionalismos característicos da fala riograndense.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A construção do método

1.1.1 Tecendo a rede de contatos

Formar o universo de professores particulares de piano que participaram da pesquisa exigiu vários tipos de estratégia para localizá-los. A preocupação predominante durante o processo de localização era obter uma amostra de pesquisa que fosse representativa. Também estava claro desde o início que essa amostra seria não-probabilista e que não receberia um tratamento estatístico. Isso porque, tratando-se de professores particulares de piano, seria difícil constituir uma amostra da qual todos os profissionais teriam oportunidade conhecida e não-nula de fazer parte, conforme procedimentos previstos para amostras probabilistas (ver LAVILLE/DIONNE, 1999, p. 169).

O processo da seleção de professores para a realização da amostragem teve início em julho de 1997, estendendo-se até início de janeiro de 1998, período em que procurei localizar e contatar com o maior número possível de professores particulares de piano atuantes na cidade de Porto Alegre. O primeiro passo foi, então, definir como chegar até eles.

Iniciei estabelecendo uma rede de contatos, anotando nomes de professores particulares de piano que eu conhecia, encontrando pessoas, colegas, professores, alunos de piano, e solicitando indicações. Em seguida, cada informação era organizada em fichas individuais, sempre com a indicação da fonte pela qual os professores eram localizados.

Paralelamente à rede de contatos, procurei obter informações junto à Ordem dos Músicos do Brasil (OMB)⁷, Conselho Regional do Estado do Rio Grande do Sul, sede em Porto Alegre, já que a OMB é um órgão federal que controla o exercício legal da profissão de músico. Apesar de contar com a existência de aproximadamente 35.000 associados no Estado (segundo informações da secretaria da OMB), não havia, na OMB, naquele momento da pesquisa, uma lista com a especificação da área de atuação dos músicos, embora conste no “Manual de Informações ao Músico Gaúcho” (1996, p. 7) que os músicos inscritos se classificam em diferentes categorias, entre elas a de “professores particulares de música”.

Através de várias solicitações à Ordem dos Músicos, depois de três meses obtive uma lista com nomes de 105 profissionais da área de instrumento. Desse total, 83 professores atuavam na área de piano, sendo que apenas 16 inscritos eram de Porto Alegre; os demais eram de outras cidades ou inativos. Verificados os profissionais dos quais eu não possuía endereço,

⁷ A OMB foi instituída em 22 de dezembro de 1960, pela Lei nº 3.857, e foi criada “com a finalidade de exercer, em todo o país, a seleção, a disciplina, a defesa da classe e a fiscalização do exercício da profissão do músico, mantidas as atribuições específicas do Sindicato respectivo”, segundo artigo 1 da referida Lei.

pude obtê-lo através de um pedido extra à OMB, para que pudesse entrar em contato via carta.

O próximo passo foi enviar um questionário para os profissionais de Porto Alegre com a finalidade de saber se eles eram professores particulares de piano ou não (*ver* ANEXO 1), uma vez que a lista não trazia essa informação. A quota de retorno dos questionários foi em torno de quarenta e três por cento.

Tendo em vista o limite de tempo e as dificuldades de se trabalhar junto à Ordem para a obtenção de dados, tive que ficar apenas com os que eu já tinha obtido. Cabe registrar que desde o início dos meus contatos com a OMB estive sempre atenta aos murais da sala de espera, anotando nomes de professores de piano que anunciavam ali o seu trabalho.

Outra instituição profissional com que entrei em contato foi o Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio Grande do Sul⁸. Nessa instituição, diferentemente da Ordem dos Músicos, já durante a primeira visita tive acesso a uma lista por computador, com muitos inscritos.

Na visita seguinte pude consultar as fichas de inscrição que continham todos os dados de que precisava, como nome, endereço, telefone, instrumento, etc. Com a permissão do diretor elaborei uma lista olhando direto nas fichas e selecionando os nomes relacionados à área de piano.

⁸ Inicialmente era denominado Sindicato dos Músicos Profissionais de Porto Alegre, fundado em 23 de maio de 1935. A partir de 1985 foi criada a extensão de base territorial, passando então a chamar-se Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio Grande do Sul.

Embora com restrições éticas⁹, mas com boa vontade, essa instituição, infelizmente, pouco pôde contribuir, pois muitas fichas estavam absolutamente incompletas, algumas apenas com endereço, necessitando de outros meios complementares para que se pudesse descobrir se os inscritos ministravam aulas particulares e de qual(is) instrumento(s).

À medida que fui obtendo nomes dos inscritos do Sindicato, entrei em contato com alguns deles por telefone. Percebendo que essa não era a maneira mais adequada para tal, por provocar desconfiança em alguns, optei por utilizar um questionário, que mostrou ser um procedimento mais ético (ver ANEXO 2). A quota de retorno dos questionários foi de aproximadamente trinta e cinco por cento.

Os diversos anúncios de professores particulares em jornais também foram fontes que contribuíram para localizá-los, ilustrando também as diferentes maneiras como as pessoas divulgam e anunciam seu trabalho¹⁰ dentro do cotidiano de Porto Alegre. Muitos professores anunciantes apareceram na lista do Sindicato dos Músicos, ou então foram indicados por outras pessoas, enfim, os nomes começaram a se repetir, formando o que na literatura é conhecido como ponto de saturação da amostra.

Para localizar professores particulares de piano também foi utilizada uma lista que recebi do departamento de Música da UFRGS no final de outubro de 1997, onde consta o nome de aproximadamente 50 professores de

⁹ É necessário registrar que tanto o Sindicato dos Músicos como a OMB solicitaram sigilo quanto aos dados fornecidos por ambas as instituições.

¹⁰ Esse tema será desenvolvido no capítulo 4.

piano, entre outros, com endereço, telefone, cidade e CEP. Como essa lista estava pronta e a serviço de quem a solicitasse, pude entrar em contato direto por telefone com muitos professores.

1.1.2 Seleção dos professores participantes

Com a resposta das cartas enviadas para os inscritos na OMB, com as que obtive com os questionários enviados para os inscritos no Sindicato dos Músicos, com todos os professores localizados através da rede de contatos, com os que anunciaram em jornais e com os professores que constavam na lista do departamento de Música da UFRGS, enviei um segundo questionário (*ver exemplo ANEXO 3*) com a finalidade de descobrir a faixa etária e o tempo de experiência profissional dos professores (daqueles que ainda não tinha tais dados), uma vez que precisava dessa referência para poder realizar o recorte da amostra que seria efetivamente a fatia escolhida do universo de 71 professores particulares de piano atuantes, localizados na cidade de Porto Alegre.

Importante registrar que enquanto a amostra de pesquisa estava sendo definida, fui entrando em contato por telefone com os professores selecionados para saber do interesse e da disponibilidade de cada um em participar do trabalho. Expliquei-lhes os critérios de seleção da amostra, para que compreendessem o motivo pelo qual foram selecionados, salientando que o nome de cada um permaneceria em sigilo.

Para selecionar os professores foram adotados os seguintes critérios:

a) ser professor atuante, ministrando aulas em sua casa, e não vinculadas a alguma instituição, para possibilitar a discussão sobre a vivência do tempo/espço na profissão docente, como, por exemplo, a transformação do espaço privado em espaço público.

b) ter mais de 60 anos de idade, tendo em vista a redução do problema de “mistura, numa mesma amostra, de pessoas pertencentes a gerações diferentes”, levantado por HUBERMAN (1995, p. 56). Conforme o autor, “não se pode saltar impunemente de uma geração para outra, de um contexto para outro, como se os elementos constitutivos de cada um fossem idênticos. Cada descrição é, por definição, relativa ao momento e às condições específicas em que teve lugar” (ibid., p. 57).

c) ter mais de 15 anos de experiência como professor particular de piano, o que se justifica pela valorização do tempo de experiência e trajetória profissional.

Os dois últimos critérios se adequam melhor ao objetivo proposto por esse trabalho que é revelar, compreender e refletir sobre processos identitários na atuação docente.

Do universo de professores particulares de piano localizados, foram selecionados 16 professores. Apesar de estes terem concordado, num primeiro momento, em participar do trabalho, uma professora desistiu durante a realização das entrevistas e outras duas antes mesmo de iniciar. Agradeceram o convite, mas alegaram não terem tempo de realizar o

trabalho. A amostra de pesquisa contou, então, com 13 professores particulares de piano.

Os entrevistados estão na faixa etária de 62 a 79 anos de idade, logo, encontram-se numa fase do desenvolvimento humano chamada de Terceira Idade. Cinco professores são casados e oito são viúvos, sendo que todos eles têm filhos.

Ser professor particular de piano não se caracteriza como a única atividade profissional desses professores selecionados. Há alguns que hoje se dedicam exclusivamente a esta profissão, mas de modo geral ser professor particular de piano mescla-se com outras atuações profissionais paralelas, como, por exemplo, pianistas, compositores, entre outras. Alguns professores trabalharam em escolas, colégios e também no ensino superior. Desses treze professores, doze são mulheres e um, homem, “desproporção que pode ser explicada pelo próprio processo de feminização do magistério” (FONSECA, 1997, p. 182).

Seguindo os princípios éticos adotados para essa pesquisa, cada professor escolheu um pseudônimo. São eles: João Pires, Clélia, Elda Marcos, Suzana, Elisa, Maria, Laura, Lasi, Angel, Sonata, Mara, Quiáltera e Liz¹¹.

¹¹ A ordem conferida da apresentação dos professores deve-se à ordenação em que foram concluídas as entrevistas.

1.1.3 As entrevistas

Uma vez que este trabalho busca compreender a identidade profissional do professor particular de piano, optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando o método da história oral temática.

Por partir de um assunto específico e preestabelecido, MEIHY (1996a, p. 41) salienta que “a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou opinião do entrevistador sobre algum evento definido”. Isso representa, para a presente pesquisa, que os professores participantes tiveram, desde o início, bem claro, que o foco estava na atividade profissional como professores particulares de piano, que sua narrativa seria construída tendo como tema central a profissão “professor particular de piano”.

ALBERTI (1989, p. 1-2) define a história oral como “um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo”.

Para QUEIROZ (1988):

‘História oral’ é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade (QUEIROZ, 1988, p. 19).

Dentre as orientações teóricas para a realização desse tipo de investigação, ALBERTI (1989) salienta:

O trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo *outro*, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo enfim.

É esta visão de mundo que norteia seu depoimento e que imprime significados aos fatos e acontecimentos narrados. Ela é individual, particular àquele depoente, mas constitui também elemento indispensável para a compreensão da história de seu grupo social, sua geração, seu país e da humanidade como um todo, se considerarmos que há universais nas diferenças (ALBERTI, 1989, p. 6-7).

Através do contato direto com os 13 professores, foram realizadas entrevistas de caráter semi-estruturado e livre. Segundo TRIVIÑOS (1995), a entrevista semi-estruturada, em geral, é aquela que:

(...) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1995, p. 146).

O autor privilegia a entrevista semi-estruturada como técnica de coleta de informações na pesquisa qualitativa por acreditar que esta, “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (ibid., p. 146).

O processo de coleta dos dados

Antes de iniciar a gravação das entrevistas, adotei alguns procedimentos básicos com os professores, como: explicar o processo de gravação e transcrição, o acesso ao material para revisão, procedimentos finais para a autorização dos documentos produzidos e procedimentos éticos em relação ao sigilo da identidade de cada professor.

RUDIO (1996) considera o contato inicial entre entrevistador e entrevistado:

(...) como sendo de grande importância para motivar e preparar o informante, a fim de que suas respostas sejam realmente sinceras e adequadas. E, no decorrer da entrevista, as perguntas, que por ele não forem compreendidas, devem ser repetidas e, se for o caso, enunciadas de forma diferente. Deve-se dar tempo suficiente, para que o entrevistado reflita e responda às perguntas com tranquilidade (RUDIO, 1996, p. 97).

Para CHIZZOTTI (1995), é importante que o entrevistador desenvolva várias habilidades que auxiliem a expressão livre do entrevistado, estimule-o adequadamente e oriente o discurso para as questões frontais do trabalho de pesquisa. De acordo com o referido autor, “o pesquisador, nas interações verbais e não-verbais, e na compreensão do contexto das ações do informante, vai recolhendo os dados que o conduzem à progressiva elucidação do problema, à formulação e à confirmação de suas hipóteses” (CHIZZOTTI, 1995, p. 93).

A partir de um estudo prévio sobre o tema e de uma literatura pertinente, foi elaborado um roteiro geral contendo o material básico a ser desenvolvido com todos os entrevistados, ao qual todos os professores responderam (*ver* ANEXO 4).

Antes das entrevistas, apresentei para cada professor este roteiro para que pudessem ter uma idéia geral dos pontos que seriam discutidos no decorrer das entrevistas. Alguns faziam perguntas sobre o mesmo e iam elaborando uma espécie de ensaio antes da gravação.

A partir desse roteiro geral foi elaborado um roteiro individual (*ver* exemplo ANEXO 5), que, segundo ALBERTI (1989):

(...) é um instrumento de consulta e de apoio ao pesquisador durante a entrevista. Sua elaboração é momento de sistematização do conhecimento adquirido sobre o tema da pesquisa e sobre a biografia do depoente; um cruzamento entre o geral e o particular, no contexto da pesquisa desenvolvida (ALBERTI, 1989, p. 63).

Entre uma entrevista e outra com cada professor, foram elaborados roteiros parciais (*ver* exemplo ANEXO 6) com a função de preparar o próximo encontro, tendo como base as informações que o entrevistado fornecia durante a entrevista anterior e suscitando novas indagações que podiam ser discutidas no próximo encontro. Também foi o momento de verificar o que fora deixado de lado na sessão anterior, ou seja, tópicos do roteiro geral que não haviam sido abordados.

Através da escuta, e em alguns casos da simultânea transcrição das fitas, pude avaliar como cada entrevista estava sendo desenvolvida, analisando o que poderia melhorar a cada novo encontro com os professores.

TRIVIÑOS (1995) reforça esse procedimento metodológico afirmando que:

(...) o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. As idéias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi gratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo (TRIVIÑOS, 1995, p. 137).

Através dessa constante avaliação, foi possível tomar certos cuidados que, no conjunto, são essenciais para o bom desenvolvimento do trabalho, como, por exemplo, evitar falas superpostas para não interromper o discurso e a linha de pensamento do entrevistado, bem como fazer as perguntas

claramente, repetindo-as, se necessário. Do mesmo modo, foram necessários alguns cuidados especiais para se ter acesso às informações mais significativas. Segundo CHIZZOTTI (1995):

O entrevistador deve manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa (CHIZZOTTI, 1995, p. 93).

Foram realizadas quarenta entrevistas¹², com aproximadamente trinta e oito horas de gravação, registradas em fitas cassete. Cada professor realizou no mínimo duas entrevistas, e no máximo foram realizadas cinco entrevistas por pessoa. Essa variação dependeu do fator tempo, pois alguns tinham horário livre para trabalhar, queriam ficar mais tempo, e outros tiveram que fragmentar mais as entrevistas (*ver* quadro ANEXO 7). Todas elas foram realizadas na casa dos professores.

Na ocasião das entrevistas, alguns professores mostraram a casa, a sala onde trabalham, materiais musicais que utilizam com os alunos, métodos de piano, programas de recitais quando tocavam em público, cartas que recebiam e ainda recebem dos alunos, fotografias, recortes de jornais antigos, fichas de avaliação que fazem com os alunos, enfim, muitos documentos que contribuíram para ilustrar e complementar a coleta de dados.

¹² Para a realização das entrevistas, foram utilizados gravadores cassete portáteis, pela facilidade no transporte e instalação, com um microfone de lapela ligado ao gravador, preso à roupa do entrevistado no momento da gravação.

O processo de transcrição e análise

As entrevistas gravadas foram integralmente transcritas. Essa primeira versão escrita do depoimento gravado é, para ALBERTI (1989, p. 102), “um primeiro e decisivo esforço de traduzir para a linguagem escrita aquilo que foi gravado. O resultado é um material bruto, muitas vezes extenso, que corresponde, em laudas datilografadas, ao conteúdo das fitas da entrevista¹³”. A autora salienta que “é evidentemente necessário que todos os esforços se dirijam para a qualidade do trabalho produzido” (ibid., p. 102), o que significa, entre outros aspectos, ser fiel ao material gravado.

Mesmo em momentos não-oficiais de gravação, apareciam depoimentos tão importantes que acabaram sendo registrados em diários de campo¹⁴.

A transcrição do material gravado registra, em documento escrito, não apenas a fala integral de cada professor, mas os momentos de emoção, silêncio, pausas, risos e lágrimas. Segundo GATTAZ (1996, p. 138), a transcrição “deve ser completa e o mais rigorosa possível, registrando através de sinais gráficos a interrupção de palavras, frases ou parágrafos e outras características da entrevista”.

¹³ Na forma transcrita, o material coletado através das entrevistas gravadas gerou cerca de seiscentas e trinta páginas, impressas em folha tamanho Ofício 9, espaçamento entre linhas de 1,5 e tipo 12.

¹⁴ Com os diários de campo que realizei após cada encontro com os professores, minha coleta de dados totaliza em torno de novecentos e quarenta páginas escritas.

Ao utilizar este procedimento tornei-me ciente de suas limitações, uma vez que o discurso oral é dotado de vida própria e que, ao passar para o papel, muitos momentos podem perder a expressividade. No entanto, esta etapa é importante, não por ousar substituir a etapa anterior, mas por proporcionar um documento escrito, de mais fácil manuseio, que será o suporte para as etapas posteriores da pesquisa.

Após a transcrição literal do material gravado, cada professor recebeu uma cópia das suas entrevistas para que pudesse ler, avaliar, reestruturar o que achasse necessário, ampliar, corrigir ou modificar trechos da entrevista. ALBERTI (1989, p. 150) afirma que com essa oportunidade “o entrevistado tem a possibilidade de rever o que falou, fazer novas considerações, ampliar outras e, se achar conveniente, alterar algumas passagens”.

Esta etapa foi muito importante por ter proporcionado confiança aos entrevistados no decorrer do trabalho, pois sabiam, desde o início da realização das entrevistas, que tudo que dissessem na gravação poderiam conferir antes de ser autorizado para uso na pesquisa. Esse procedimento contribuiu também para que os professores se sentissem mais à vontade perante o uso do gravador, que, segundo ALBERTI (1989, p. 79), “funciona como uma espécie de censor de nossa espontaneidade”.

Optei por mostrar aos professores a fala literal antes de qualquer textualização¹⁵, pois cabia a eles decidir o que mudar ou não. Para alguns a

¹⁵ Segundo GATTAZ (1996, p. 135), a textualização “deve ser uma narrativa clara, onde foram suprimidas as perguntas do entrevistador; o texto deve ser ‘limpo’, ‘enxuto’ e ‘coerente’ (o que não quer dizer que as *idéias* apresentadas pelo entrevistado sejam coerentes); sua leitura deve ser fácil, ou compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal”.

correção era bastante detalhada, arrumando erros de português, completando frases que estavam sem finalização, enfim, a releitura ampliou e organizou muitas idéias.

Houve aqueles que preferiram pouco alterar, corrigindo apenas alguns nomes próprios, optando por deixar nas minhas mãos uma textualização e correção ortográfica final. Outros preferiram não corrigir falhas, repetições e erros de português, tendo em vista a extensão, muitas vezes, do documento produzido. Logo, cabe salientar que a maioria das citações dos professores que aparecem no decorrer deste trabalho sofreram uma textualização minha para que se tornassem mais claras e fluentes ao leitor.

Todos os professores, ao final do trabalho realizado e das entrevistas devidamente transcritas, avaliadas e corrigidas por eles, concordaram em assinar a carta de cessão de direitos (*ver* exemplo ANEXO 8), de acordo com as recomendações de ALBERTI (1989) e MEIHY (1996a). Segundo ALBERTI (1989):

(...) trata-se de um documento através do qual o entrevistado cede ao programa os direitos sobre aquela entrevista e sem o qual não há como abrir aquele depoimento para consulta do público, além de tornar-se restrito o uso que dele podem fazer os pesquisadores do programa (ALBERTI, 1989, p. 54).

Após a transcrição das entrevistas foi feita uma análise sobre o discurso narrativo dos professores entrevistados. Para a realização deste trabalho contei com o material impresso de cada professor, o qual organizei no que chamei de treze “Cadernos¹⁶”, contendo todo o material produzido

¹⁶ Numerei estes cadernos utilizando como critério a data da carta de cessão, pois os mesmos iam sendo produzidos à medida que cada documento era oficializado e autorizado.

com cada professor, incluindo todas as anotações realizadas, as entrevistas autorizadas, os roteiros de entrevistas e materiais (fotos, programas de recitais, fichas de avaliação, etc.) que recebi dos professores.

Para a análise do material produzido, elaborei inicialmente um sumário contendo todas as questões que haviam sido discutidas com os professores, a partir das quais pude iniciar minha análise. Organizei os assuntos que foram discutidos de acordo com os blocos temáticos propostos no roteiro geral, antes dispersos nas entrevistas individuais. A partir daí, pude analisar o que havia sido dito por todos os professores sobre o mesmo assunto, buscando compreender, através do discurso narrativo, idéias e ideais em comum, problemas encontrados no exercício dessa profissão, sem perder de vista as experiências individuais de cada professor.

GOODSON (1995), em seu estudo sobre o desenvolvimento profissional dos professores, alerta para alguns cuidados metodológicos, como, por exemplo, o perigo que existe em aplicar quadros explicativos às respostas das pessoas entrevistadas, o que conduz, segundo o autor, a uma estandardização das respostas e, daí, “a uma certa cegueira na análise dos dados” (GOODSON, 1995, p. 55). Para o referido autor, “é evidente que a pessoa que mais sabe de uma dada trajetória profissional é a pessoa que a viveu. Do mesmo modo, a maneira como essa pessoa define as situações com que se viu confrontada desempenha um papel primordial na explicação do que se passou” (ibid., p. 55).

Segundo BOURDIEU (1997, p. 10), “a intervenção do analista é tão difícil quanto necessária: ela deve ao mesmo tempo declarar-se sem a menor dissimulação e trabalhar sem cessar para fazer-se esquecer”. Dessa forma, o modo como os dados obtidos foram trabalhados, elaborados e organizados visa a aproximar e ao mesmo tempo confrontar as idéias, valores e concepções dos professores nas suas convergências e divergências, embora situados na mesma existência (*ver* BOURDIEU, 1997, p. 10).

Para proceder à análise, procurei adotar uma postura hermenêutica que, de acordo com STEIN (1996), privilegia a interpretação e a compreensão do discurso a ser analisado. Para o autor:

Compreender se apresenta não tanto como um agir do intérprete, mas muito mais como um acontecer no qual estão inseridos o intérprete e o objeto da interpretação. (...) Compreender não é apenas explicado formalmente a partir da pergunta e da resposta, mas muito mais na perspectiva de uma distância no tempo como fusão de horizontes (STEIN, 1996, p. 77).

1.2 Fundamentação teórica

1.2.1 *Dar voz* aos professores

Na área de educação geral, autores como CAVACO (1995), GIMENO SACRISTÁN (1995), GOODSON (1995), HUBERMAN (1995), MOITA (1995), NÓVOA (1995a, 1995b, 1995c) e SCHÖN (1983, 1995) vêm direcionando seus trabalhos de investigação, acreditando que é preciso “dar voz” aos professores, para que, a partir da própria narrativa, possam se reconhecer e se assumir como profissionais.

Tomando as narrativas de professores, esses trabalhos procuram oferecer subsídios para que haja uma conscientização e reflexão crítica sobre a prática e experiência adquirida, bem como dos vários espaços existentes de formação do professor, em busca de transformações da profissão docente.

Segundo NÓVOA (1995c, p. 19), esse olhar sobre a profissão docente nasceu do próprio universo pedagógico, “numa amálgama de vontades de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores”. O autor justifica que “a possibilidade de produzir um *outro* conhecimento sobre os professores, mais adequado para os compreender como pessoas e como profissionais, mais útil para descrever (e para mudar) as práticas educativas, é um desafio intelectual estimulante” (ibid., p. 24).

GOODSON (1995, p. 69) afirma que, “particularmente no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*”, sendo, portanto, necessário “escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’” (GOODSON, 1995, p. 69).

Há uma preocupação, percebida nessa literatura, em olhar para a vida e a pessoa do professor, ampliando os conceitos que se têm de formação, de modo a estimular que o professor reconheça e se aproprie dos seus saberes. Nesse sentido, GIMENO SACRISTÁN (1995, p. 67) enfatiza que é preciso “repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais”. O professor não é apenas um técnico, mas uma pessoa inserida num contexto social que carrega uma experiência vivida, a qual também assume uma dimensão formadora. Para GIMENO SACRISTÁN (1995):

O professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa. Assumir a dimensão profissional da actividade docente implica considerá-los capazes de definirem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 76).

Essa crítica à racionalidade técnica na formação do professor e no exercício da profissão docente gera outras alternativas de investigação.

Segundo GÓMEZ (1995):

(...) parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos (GÓMEZ, 1995, p. 102).

SCHÖN (1983) tem se destacado como um dos autores que mais contribuiu na divulgação do conceito de “reflexão-na-ação” (*reflection-in-action*), no sentido de que os professores “pensem através da sua ação”, da sua prática diária, e que esse processo constitua uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional. O conceito de reflexão-na-ação, proposto por SCHÖN, pode ser definido como o processo através do qual os profissionais, nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade docente (*ver* GARCÍA, 1995, p. 60). Quando alguém “reflete-na-ação”, torna-se um pesquisador no contexto prático. Não depende das categorias de técnicas e teorias estabelecidas, mas constrói uma teoria nova de um caso único. Não separa o pensar do fazer, racionalizando seu caminho a uma divisão que ele, mais tarde, deve converter em ação (SCHÖN, 1983).

A reflexão tende a focalizar interativamente os resultados da ação, a própria ação e o conhecimento intuitivo implícito na ação docente (SCHÖN, 1983). O professor, segundo SCHÖN (1995, p. 82), tem de prestar mais atenção ao aluno, “ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas”. Segundo o referido autor, “este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento”, exemplificando uma forma de “reflexão-na-ação” (*ibid.*, p. 82).

O presente trabalho de pesquisa contempla o relato oral dos professores - sobre sua formação, experiência, valores e trajetória

profissionais - sem pretender aplicar critérios de veracidade. Concordando com PESSANHA (1996, p. 72) que “os relatos dos membros de uma dada sociedade são formas específicas de produção da realidade e não distorções dela”, não há, neste trabalho, uma preocupação com a falsidade ou veracidade dos depoimentos, dispensando-se a triangulação de dados.

As narrativas individuais de professores particulares de piano possibilitam refletir como se dizem e como se sentem “professor”. O conhecimento das várias histórias que compõem a ampla história do grupo de professores particulares abre “a possibilidade de melhor compreender os processos sociais em que está envolvido no presente, cerceando sua capacidade de escolha e de autodeterminação” (FERREIRA, 1996, p. 71).

1.2.2 Profissão docente e identidade profissional

A fundamentação teórica à qual recorro para esse trabalho aponta que o termo “profissão”, mais especificamente referindo-se à profissão docente, sofre inúmeras nuances de definições. Procurar uma definição única e irrefutável provocaria o risco - caso não fosse contextualizada - de reduzir um termo absolutamente complexo, tendo em vista as várias possibilidades que podem surgir.

POPKEWITZ (1995, p. 38) chama atenção para o fato de que não pode haver “unanimidade quanto a um significado universal da palavra *profissão*”. Segundo o autor:

A utilização da palavra não implica a existência de uma definição fixa ou universal, independente do tempo e do lugar. Bem pelo contrário, profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam. Os termos que empregamos retratam uma realidade em função da qual podemos medir a nossa capacidade de viver de acordo com um padrão específico, fazem parte dos diferentes mundos em que vivemos e são criados e preservados socialmente (POPKEWITZ, 1995, p. 38).

MOITA (1995) fala de algumas possibilidades do que pode representar a profissão na vida de um indivíduo:

O 'papel' da profissão em relação aos outros espaços de vida pode ter múltiplos aspectos. Pode ter um carácter compensatório ou equilibrante. Pode ser um recurso; pode ter um lugar central na vida e vir mesmo a ser o seu 'motor'. A profissão é por vezes um meio de afirmação pessoal e social, sobretudo quando o mundo da família e da casa é sentido como demasiado apertado. As mulheres sentem que há frequentemente uma rivalidade entre o seu espaço familiar e o seu espaço profissional (MOITA, 1995, p. 138-9).

Quanto à questão da escolha profissional, LAMAS (1997) enfatiza que:

Toda profissão possui uma cultura própria, com a qual uma pessoa identifica-se ao realizar sua escolha profissional, abraçando uma série de características, valores e procedimentos. O modo de ser e de se ver da pessoa, seus talentos e interesses influem na opção pela profissão e a coerência com o tipo de vida que a mesma sugere (LAMAS, 1997, p. 87).

Partindo desta visão mais ampla sobre "profissão", faz-se necessário alguns breves esclarecimentos e discussões que focalizem a profissão docente. Falar do trabalho docente, para COSTA (1996, p. 14), "significa tratar de uma profissão complexa, marcada por ambigüidades tensionantes, um imenso campo de pesquisa sobre o qual, em nosso País [Brasil], ainda investigamos muito pouco".

NÓVOA (1995b), ao falar sobre o processo histórico de profissionalização do professorado, revela que:

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos

das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes* (NÓVOA, 1995b, p. 15).

De forma semelhante, GIMENO SACRISTÁN (1995, p. 70) afirma que “contrariamente a outros ofícios, a prática ‘artesanal’ de ensino não codificou um saber especializado no seio da profissão”. De certa forma, esta origem não-especializada da profissão docente pode explicar, em parte, o fato de que o professor “torna-se” professor, num “vir a ser” e “estar” professor, enquanto percorre sua trajetória profissional.

TEIXEIRA (1996, p. 180) reforça essa concepção, afirmando que “ser professor é estar sempre se fazendo, num permanente constituir-se”.

Também ressalta CARROLO (1997) que:

O entendimento comum, num passado ainda recente, do estágio profissional dos professores, como uma mera preparação técnica para o desempenho de uma actividade que eventualmente qualquer um ‘saberia’ ou ‘poderia’ fazer, acabou por reduzir a docência a um jogo de estatutos e papéis e passou por cima da dimensão reflexiva da socialização profissional, cujo horizonte é o desenvolvimento da identidade profissional do docente (CARROLO, 1997, p. 23).

Sobre a questão da feminização do magistério, tão discutida atualmente na literatura sobre a profissão docente, saliento que esta não será o foco de discussão deste trabalho, tendo em vista que esse tema levaria a um outro trabalho investigativo que pudesse contemplar, mais profundamente, esse fenômeno que, segundo NÓVOA (1995b, p. 18), “se torna bem visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas da profissão”.

O presente estudo concentrou-se em ouvir a voz do professor particular de piano, procurando a partir da sua narrativa revelar, compreender e refletir sobre aspectos ligados à sua identidade profissional.

Para um entendimento inicial do que seja “identidade profissional”, recorro ao termo profissionalidade na área de Educação, definido por GIMENO SACRISTÁN (1995, p. 65) como “a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Do ponto de vista psicanalítico, “a escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do *eu*; evitar ou adiar essa escolha conduziria a uma ‘dispersão de papéis’ e, daí, a uma dispersão do sentimento de identidade pessoal” (HUBERMAN, 1995, p. 40).

De acordo com GIMENO SACRISTÁN (1995, p. 65), “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”.

A questão da identidade profissional está ligada a outras exigências, atribuições e valores impostos pela sociedade, tendo em vista a mutação sociológica que a profissão docente vem sofrendo com o passar dos tempos.

MOITA (1995, p. 116) defende que “o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao

estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”.

Segundo a referida autora, a identidade pessoal e a identidade profissional constroem-se em interação:

O ‘papel’ dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um ‘limite’, um ‘contributo’, um ‘acessório’, em relação à vida profissional. Mas se estes ‘papéis’ podem ter um carácter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não têm um carácter unidimensional (MOITA, 1995, p. 138).

CAVACO (1995), em seu estudo sobre o percurso profissional de professores com idades diferentes (entre 23 a 61 anos), constatou que:

(...) na construção da identidade profissional de professor se entrecruzam a dimensão pessoal, a linha de continuidade que resulta daquilo que ele é, com os trajectos partilhados com os outros, nos diversos contextos de que participa; daqui a importância de considerar os espaços e as situações de reflexão partilhada como facilitadores do desenvolvimento pessoal e profissional e a necessidade de aprofundar os seus efeitos formativos, potencializadores de uma apropriação cognitiva dos mecanismos profissionais e de mudanças de perspectivas (CAVACO, 1995, p. 161).

Para NÓVOA (1995c):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor* (NÓVOA, 1995c, p. 16).

Por acreditar que é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, NÓVOA (1995c, p. 17) fala que “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um

de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

A concepção adotada nesse estudo, portanto, é de uma identidade profissional construída com dinamismo e contínuas transformações, através do modo como cada professor interpreta o seu percurso profissional, sem perder de vista o contexto em que atua e também a geração a qual pertence.

Para referir sobre o tempo de experiência profissional e aspectos da formação dos professores optei por uma apresentação individual de cada um deles, trazendo um pouco das percursos de formação, revelando suas singularidades e seus pontos salientes. Por fim, em parte de algumas gerações ou de gerações próximas, alguns professores compartilharam de instituições de ensino, como, por exemplo, o antigo Instituto de Belas Artes¹⁰, onde muitos estudaram.

É importante salientar que alguns dos professores entrevistados não nasceram no Brasil e não tiveram sua formação inicial aqui. Porém, o detalhamento dessas informações será omitido para evitar uma exposição de suas identidades individuais.

João Paulo (48 anos)

//

Seu tempo de experiência profissional como professor particular é em torno de 40 anos. Obteve as primeiras noções de piano informalmente com

¹⁰ O Instituto Livre de Belas Artes, ao qual muitos professores se referem como “Belas Artes”, é o atual Instituto de Artes da USP/USP, fundado em 1908 (ver GONÇALVES, 1980, p. 160-200).

2 SER PROFESSOR PARTICULAR DE PIANO

2.1 Pequenos retratos dos professores

Para referir sobre o tempo de experiência profissional e aspectos da formação dos professores optei por uma apresentação individual de cada um deles, trazendo um pouco dos percursos de formação, revelando suas singularidades e seus pontos comuns. Por fazerem parte da mesma geração ou de gerações próximas, alguns professores compartilharam de instituições de ensino, como, por exemplo, o antigo Instituto de Belas Artes¹⁷, onde muitos estudaram.

É importante salientar que alguns dos professores entrevistados não nasceram no Brasil e nem tiveram sua formação inicial aqui. Porém, o detalhamento dessas informações será omitido para evitar uma exposição de suas identidades individuais.

João Pires (68 anos)

Seu tempo de experiência profissional como professor particular é em torno de 40 anos. Obteve as primeiras noções de piano informalmente com

¹⁷ O Instituto Livre de Belas Artes, ao qual muitos professores se referem como “Belas Artes”, é o atual Instituto de Artes da UFRGS, fundado em 1908 (ver CORTE REAL, 1980, p. 160-203).

sua mãe, que era pianista e organista. Com mais ou menos 8 anos de idade passou a estudar com uma professora particular. Formou-se em Piano em uma Escola Superior fora do Brasil e, paralelamente ao curso de pianista concertista, concluiu o curso de Licenciatura, com habilitação para lecionar como professor particular. Se tivesse tido oportunidade, teria feito Mestrado nos Estados Unidos, mas, segundo ele, “naquela época”, década de 60 e 70, sobre isso “nem se falava, nem se sabia”, o que hoje, segundo ele, está tão em moda. Durante sua trajetória, João Pires desenvolveu muitas atividades como pianista e sempre se preocupou em continuar estudando, inclusive a pedagogia musical, área na qual afirma ter sido “autodidata”.

Clélia (73 anos)

Como professora particular de piano, Clélia começou a lecionar por volta de 1960. Seus estudos musicais iniciaram quando tinha aproximadamente 7 anos, com uma professora particular que morava em frente à sua casa. Segundo Clélia, “era só atravessar a rua”. Depois passou a estudar com outra professora, amiga sua. Posteriormente estudou piano, particular, com o professor Adolfo Fest, que também lecionava no Belas Artes, para onde Clélia foi encaminhada para estudar. Ela formou-se no Instituto Musical de Porto Alegre¹⁸, no ano de 1956. Ultimamente Clélia não tem estudado piano e disse que agora já é hora de descansar, que não quer ter

¹⁸ Segundo CORTE REAL (1980, p. 204), o Instituto Musical de Porto Alegre foi fundado em 1913 por José Corsi. O professor Adolfo Fest, mencionado pela professora Clélia, assumiu o Instituto em 1938 (ano de falecimento de seu fundador), antigamente situado no segundo andar do edifício da Rua dos Andradas, 1766, em Porto Alegre (RS).

muitos alunos, pois é muito caseira e quer mais tempo para si e para a família.

Elda Marcos (73 anos)

Elda Marcos ministra aulas particulares desde 1973, aproximadamente, e como professora particular chegou a ter quarenta alunos. Iniciou seus estudos musicais com uma professora particular que morava perto de sua casa. Diz que antes de começar a tocar piano fez três meses de solfejo, “sem botar os dedos no piano”, mas que isso teve o seu valor. Depois foi para um Conservatório onde se formou em piano e estudou durante cerca de dezesseis anos. Aos 12 anos começou a dar concertos como pianista e aos 13 anos se formou em teoria e solfejo. Elda Marcos diz que não dava muita importância ao diploma porque “a gente, o que precisa é mostrar que sabe tocar, o papel não fala, o que fala são os fatos”. Acreditando que a formatura não era suficiente, quis continuar seus estudos, aperfeiçoando-se em cursos de piano, iniciação musical, expressão corporal e coordenação motora, fora do Brasil.

Suzana (74 anos)

Há 40 anos Suzana ministra aulas particulares de piano. Quando jovem, final dos anos quarenta, tocou com muitos músicos da época em recitais de música de câmara, sendo que de vários destes recitais ela ainda guarda o programa. Iniciou seus estudos de piano por volta dos 7, 8 anos com uma pianista alemã que morava na casa dela. Com essa professora, Suzana

diz ter aprendido “como não se deve dar aula”, pois foi uma experiência extremamente negativa na sua vida, preferindo não entrar em detalhes sobre o ocorrido. Depois foi para o Conservatório do professor Adolfo Fest¹⁹, onde tirou o seu diploma de piano executando o 3º Concerto de Beethoven e ganhando nota máxima. Seguiu, então, para São Paulo, onde estudou por três anos piano, teoria e solfejo. Lá teve um professor particular que marcou sua vida, e que, segundo ela, foi seu grande exemplo de professor. Depois disso foi para Buenos Aires onde estudou por dois anos com uma pianista vienense, e logo que voltou para Porto Alegre começou a dar aulas particulares.

Elisa (64 anos)

Em 1959, então com 26 anos, Elisa já tinha alguns alunos particulares para ajudar sua mãe, que era professora e pianista. Começou seus estudos musicais entre os 5 e 6 anos de idade, com a própria mãe, experiência que diz ter sido “muito bonita”, que a enriqueceu muito e fez com que amadurecesse musicalmente muito cedo, por ter sempre uma professora particular em casa, “acompanhando e ouvindo”. Com 8 anos foi para o Instituto de Belas Artes, pois naquela época podia-se entrar com essa idade para fazer o curso de teoria musical junto com o curso fundamental de piano. Aos 15 anos, quando terminou o curso fundamental, fez vestibular para piano, pois ainda não era exigido que se tivesse o 2º Grau para fazê-lo, sendo possível terminar piano junto com o 2º Grau. No entanto, para ganhar o diploma no Belas Artes, Elisa

¹⁹ Segundo CORTE REAL (1980, p. 204), o Conservatório do professor Adolfo Fest é o Instituto Musical de Porto Alegre, mencionado anteriormente.

teve que apresentar o diploma do curso clássico. Depois que sua mãe faleceu, parou de estudar piano, pois, segundo ela, “mexia muito” com suas emoções.

Maria (68 anos)

Há mais de 40 anos ministra aulas particulares de piano e também de acordeon. Iniciou seus estudos de piano com uma professora particular na cidade de Ijuí (RS), a qual Maria “adorava ouvir tocar”. Fez o curso fundamental de piano e depois habilitação para lecionar, formando-se no Liceu Musical Palestrina, em Porto Alegre²⁰. Durante dois anos fez um aperfeiçoamento com Mário Mascarenhas no Rio de Janeiro, quando lá morou. Às vezes toca piano, procurando manter o que já sabe, e até chegou a pensar que seria bom ter algumas aulas de piano, pois sente muita falta disso. Maria já morou em outras cidades e disse que por onde andou teve alunos de piano. Quando era preciso, alugava piano para poder dar aulas. Também contou que os alunos iam à sua casa e que “naquela época era difícil uma professora de piano, era raro”. Conta que na sua época era comum se formar cedo; no seu caso, aos 20 anos, estava formada e comenta que hoje, com o ingresso via vestibular, tudo ficou mais difícil.

²⁰ Segundo consta no Informativo da Casa de Cultura Mario Quintana (“Cultura na Casa”, nº 177, novembro de 1997), o Palestrina foi fundado a 13 de dezembro de 1938 pelo Maestro Ângelo Crivellaro, auxiliado pelos professores Júlio Oscar Graú, Demófilo Xavier e Arthur Etges, e passou a funcionar na Igreja Nossa Senhora dos Navegantes. Em 1989 encerra suas atividades como Escola de Ensino Superior, ficando em funcionamento o Instituto de Música Palestrina.

Laura (66 anos)

Laura iniciou seus estudos entre os 7 e 8 anos com uma professora particular de piano que morava defronte da sua casa, que de certa forma foi quem lhe deu o impulso e o exemplo para que seguisse a mesma profissão. Depois que fez o ginásio entrou no Belas Artes, mas continuou com as aulas particulares e só parou quando se formou, em 1950. Falou que seu professor no Belas Artes queria que ela fizesse o curso de aperfeiçoamento, mas Laura recém tinha noivado, impossibilitando-a de fazê-lo, pois, segundo ela, “a meta da gente naquele tempo, quarenta e tantos anos atrás, era casar”. Laura contou que um pouco antes de se formar no Belas Artes (1950) começou a lecionar com um ou dois alunos, “para já ir treinando”, complementa.

Lasi (62 anos)

Como professora particular de piano Lasi tem 22 anos de experiência. Lembra que aos cinco anos o pai comprou um piano, e, conforme foi crescendo, entre os 8 e 9 anos, colocaram-na para estudar com uma professora particular. No princípio não se interessou porque era muito complicado ir até a casa da professora, mas quando começou a “aprender as notas” achou que poderia “tocar tudo”, então foi começando a despertar o interesse pelo estudo do piano. Quando essa professora se mudou, Lasi foi estudar com outra, que a “desincentivou total”. A mãe, então, procurou pela região onde moravam e encontrou outra professora particular “ótima, excelente”, porém “muito braba”, completa Lasi. Passou, então, para outro professor particular que foi “um professor excelente” e quem a preparou para

entrar no Belas Artes. Após ter-se formado, fez o aperfeiçoamento em piano por dois anos e depois casou. Continuou fazendo cursos que iam surgindo, com professores como Francisco Mignone, Camargo Guarnieri e Arnaldo Estrela.

Angel (77 anos)

Angel ministra aulas particulares de piano há mais de 30 anos. Começou seus estudos de música aos 8 anos, “movidada por uma paixão” intensa pelo piano. No início de sua formação revelou ter tido muitos professores, mas, segundo ela, “de um certo nível de ensino que era elementar, pois não havia ainda professores formados”. Depois passou a estudar em Conservatórios na cidade de Santa Maria, onde morou e onde se preparou para fazer o vestibular em Porto Alegre, ingressando então na faculdade de Belas Artes, onde se formou. Angel era também funcionária pública - hoje aposentada - e não podia se “dedicar integralmente ao piano”, mas reservava tempo, às vezes pela manhã ou após a saída do serviço, para dar aulas particulares.

Sonata (79 anos)

Começou a trabalhar como professora particular a partir de 1969, aos 50 anos de idade, pois quando seu marido faleceu achou que além do seu trabalho no ensino superior teria que complementar sua renda, passando a “receber alunos em casa”. Durante sua vida inteira muito estudou piano, e além de pianista-solista atuou também em conjuntos de música de câmara.

Iniciou seus estudos de música com 7 anos de idade. Seus pais contavam que desde pequena seu “brinquedo predileto era, em cima da tampa, ficar tocando piano”. Percebendo seu interesse pelo instrumento, os pais chamaram uma professora particular com quem Sonata iniciou o estudo de piano. Depois estudou com professoras e freiras do colégio onde estudava e quando mudou de escola teve uma professora com quem ficou durante os cinco anos do ginásio, a qual “foi muito marcante” na sua vida. Fez então o exame de admissão específico para o Belas Artes - na época não havia o vestibular como existe hoje - e quando se formou o Instituto já pertencia à Universidade. Casou-se no dia seguinte ao da formatura de piano. Logo em seguida, fez o curso de aperfeiçoamento, que se chamava “Curso de Virtuosidade”. Era um curso de dois anos, e no final de cada ano teria que dar um concerto. Segundo Sonata, era “uma pós-graduação da época”.

Mara (71 anos)

Mara possui cerca de 30 anos de experiência como professora particular de piano. Aos 6 anos iniciou seus estudos de piano com uma professora particular, cuja maneira de tocar Mara admirava muito, além da “paciência que ela tinha para transmitir as lições”. Quando foram morar em São Paulo e, mais tarde, no Rio de Janeiro, continuou seus estudos de piano. Disse que esse estudo foi muito importante, pois sua meta era seguir esta profissão, ser professora de piano. Contou que é especializada em trabalhar com crianças, que não tem alunos adultos. No Rio de Janeiro fez o curso de Pedagogia, e que talvez por isso tenha “facilidade de comunicação com as

crianças”. Mara entrou no Belas Artes de São Paulo, mas não chegou a completar o curso de piano. Casou, passou a estudar só em casa, dava aulas sempre, por isso não terminou o curso. Contou que naquela época não se exigia “fazer mais que a faculdade”, e que eram raros os que podiam sair para estudar fora do Brasil. Depois de casada, quando viajou para o exterior, fez cursos e assistiu a aulas em Conservatórios fora do país.

Quiáltera (63 anos)

Aos 7 anos sua mãe colocou-a para estudar piano com uma professora que morava perto e era amiga da família. Quiáltera não tinha piano nessa época, ia estudar na casa da professora, “uma professora muito alegre, muito amiga”, que serviu de exemplo para ela. Assim foi dos 7 aos 14 anos, quando se formou no ginásio e optou por estudar Música. Teve que procurar outra professora para prepará-la para o exame, com quem fez dois anos preparatórios. Quiáltera conta que seu pai era músico, o que a estimulou a fazer o curso de Música. Formou-se no Belas Artes e disse que uma das suas grandes mágoas e frustrações foi nunca ter feito um curso de mestrado, um pós-graduação, pois tinha a filha pequenina, o tempo foi passando, ela foi deixando e não fez. No entanto, quando apareciam professores que vinham do Rio de Janeiro, de outros lugares para dar cursos de interpretação, de virtuosidade, Quiáltera procurava fazê-los. Logo que se formou começou a ter alunos, inclusive houve épocas em que tinha 35, 36 alunos, embora tenha havido também épocas piores. No ano de 1998, Quiáltera completou 40 anos de experiência como professora particular de piano.

Liz (62 anos)

Liz sempre gostou muito de piano e conta que na sua época de menina era muito comum, nas meninas do seu nível, que freqüentavam uma escola particular, estudarem também piano. Aos 6 anos teve suas primeiras aulas de piano na Escola Sagrada Família, com a Madre da Escola. Quando esta foi transferida, Liz foi estudar com uma professora particular que morava atrás da sua casa, bem diferente da sua primeira professora, em termos de temperamento. Segundo ela, a primeira exigia, mas tinha muito carinho, enquanto que a segunda só exigia. Concluiu a Escola Normal e entrou para o Instituto de Belas Artes, onde se formou em 1956. Na mesma época, fez um Curso de Especialização em Canto Orfeônico na PUC, por dois anos. Também fez um Curso de Metodologia do Ensino Superior na UFRGS, com registro, e que foi excelente, pois a habilitou para lecionar em curso superior. Antes de se formar (1956) já tinha alunos de piano em casa. Devido a outros compromissos profissionais, durante 10 anos parou de dar aulas particulares, voltando mais tarde a lecionar. Seu tempo de experiência profissional como professora particular de piano é superior a vinte anos.

2.2 Construindo a relação professor-aluno

2.2.1 Definindo papéis

⌘ A profissão docente é basicamente constituída pela relação professor-aluno. Segundo SILVA (1997, p. 171), “a docência existe para, na relação com os alunos, agir sobre eles”. Nessa relação, o professor, cada vez mais, assume um número maior de responsabilidades. Assim, como sublinha ESTEVE (1995, p. 100): “para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos (...)”.

Na relação professor-aluno que o professor particular desenvolve, aparece muitas vezes o papel de conselheiro, terapeuta, amigo e até mesmo “uma segunda mãe”. Angel diz ser “um tipo de professora que tem um elo muito profundo, que faz com que a gente sempre se aproxime cada vez mais dos alunos”.

Clélia conta que, além do vínculo afetivo que estabelece com o aluno, ela se integra à família dele, estabelecendo uma relação de amizade. Isso traz uma grande satisfação “porque mais tarde eles vêm falar com a gente, dizer que o aluno está indo bem. Às vezes até vão comprar uma música para o aluno tirar, fazem questão que ele continue”. Ela chegou a ter quatro, cinco,

seis alunos da mesma família: “alunos que eu dava aula para a mãe, agora estou dando aula para os filhos”.

Elisa reforça que o ensino particular desenvolve a afetividade, a relação a dois com mais tranqüilidade e envolvimento, e que através da aula particular o aluno faz muitos desabafos, como, por exemplo, atritos com os pais, o que leva o professor a se sentir responsável em ajudá-lo.

O papel do professor como um confidente fica ainda mais claro no depoimento de Quiáltera:

Passaram alunos com problemas de pais, comigo, incríveis, que tiveram em mim sempre uma confidente e sempre, sempre, sempre cada vez mais em mim como uma confidente, uma pessoa com quem eles podem conversar e que não é aquela coisa, assim, que nem pai e mãe; então eu tenho que ter muita sabedoria pra lidar com eles.

A clientela que procura os professores particulares são alunos de todas as idades (desde muito pequenos até mais idosos) e níveis (desde iniciantes até os mais adiantados). Alguns professores revelaram que não costumam aceitar alunos iniciantes, enquanto outros preferem crianças que nunca estudaram piano. João Pires prefere alunos adiantados a alunos iniciantes, justificando:

(...) quando a gente começa com alunos avançados, tu tens que aceitar os vícios e as deficiências. Se tu pegas um aluno desde o princípio, tu podes formar ele e fazer completo, como tu sonhas. Mas tu tem que descer, claro, a um nível muito, muito baixo, e se tu sonhas, por exemplo, com músicas de Bach, Schoenberg, Prokofiev ou Scriabin, se é este teu mundo musical e aí tu tens a tarde a dar aulas para iniciantes e de repente, é, descer ao nível de musiquinhas... Isso é um esforço tremendo, não gosto mais hoje de fazer esse tipo de coisa.

Quiáltera, ao contrário, acha gratificante trabalhar com alunos iniciantes: “eu adoro pegar o aluno que não sabe nada, e tu ver, assim, em meio ano, o que eles podem estar fazendo, o que eles já sabem”.

Por que os alunos optam pelo ensino particular de piano? Segundo os depoimentos dos professores entrevistados, os motivos são múltiplos; entre eles, a possibilidade de optar por um repertório musical mais amplo, podendo escolher o que tocar, músicas mais “populares”, aprender a tocar por vontade própria, sem a necessidade de seguir um programa rígido.

Liz costuma perguntar para seus alunos, quando eles iniciam, porque querem estudar piano:

(...) então vem a resposta: ‘Ah, eu gosto, eu sempre quis estudar piano’, ‘Ah, eu vi um amigo meu, uma amiguinha minha tocando e me deu vontade de estudar’, ou então: ‘Ah, eu vim porque lá em casa tem o piano que era da minha vó, ou da minha tia, então a mãe acha que eu tenho que aproveitar porque o piano já está lá’, ou: ‘Ah, a minha mãe tem muita vontade que eu estude piano’.

Para João Pires o interesse pelo ensino particular reside no fato de que os alunos “procuram um ensinamento mais geral e menos específico do que numa instituição oficial”, onde esperam menos rigor, menos provas, “mais liberdades, talvez, e um convívio um pouco mais familiar com os professores”.

Segundo Quiáltera, quase todos os alunos que a procuram “querem aprender a tocar música para saber tocar alguma coisa, para um dia chegar da aula, ou do trabalho, ter um lazer em casa, que seja uma coisa completamente diferente da atividade de trabalho”. Um outro motivo levantado pela professora é que, quando crianças, não puderam tocar, e, por isso, hoje “querem aprender pra saber tocar alguma coisa”.

Elda Marcos revela que as expectativas de cada um são diferentes, pois assim como há alunos que não têm paciência, acham que é só abrir o livro que já sai música, existem outros que não se importam de estudar com calma, ir aprendendo aos poucos: “têm alunos que estão muito interessados e que esperam poder ir adiante, têm alunos que tanto faz como tanto fez. Têm alunos que vêm porque os pais querem que venham, então vêm, preenchem esse horário e *bye bye*”.

No entanto, Elisa acredita que o aluno quando vai procurar pela aula de piano já sabe muito bem o que quer: “ele está pensando seriamente em ser pianista”. Para ela:

Ninguém mais hoje estuda piano só porque a mamãe quer, o papai quer ou porque é moda. Não, isso não existe mais em termos de arte. Eu acho que cada um hoje quando faz a sua opção por piano ele quer ser pianista. Talvez ele não consiga, mas o objetivo dele quando ele entra numa aula particular de piano, é o sonho dele ser pianista.

Apesar do relato dessa experiência, outros professores afirmam que o objetivo dos alunos não é necessariamente seguir a carreira de pianista, mas, como revela Maria: “conhecer a música, saber interpretar, executá-las e bem para tocar, eles não estão fazendo questão de serem pianistas para dar concerto, pianista para serem professores, não: querem tocar porque gostam da música e gostam do piano, esse é o objetivo de todos eles”.

Embora Sonata reconheça também que “há os [alunos] que querem apenas desenvolver certas aptidões, vontade de conhecer um pouco melhor”, ela afirma que “estes não são os que vão muito longe. Os que se desenvolvem mesmo são aqueles que pretendem estudar seriamente a música”.

2.2.2 Objetivos com o ensino de piano

Quanto aos objetivos com o trabalho, os professores revelaram ter preocupações bastante distintas. Como exemplo, citam o desejo de que os alunos sigam carreira, que façam um curso superior de Música, que sejam bons instrumentistas, e, sobretudo, que não abandonem a música, mesmo escolhendo outras profissões.

João Pires diz não ter “a intenção de formar virtuosos ou de educar os alunos para fazer malabarismos, pirotécnicas no piano. Isso nunca achei o lado interessante”. O importante, para ele, é que os alunos “entendam a música na sua essência e realizem as partituras fielmente, sem vícios, sem contornos, chegando à essência”.

Angel espera “o máximo do aluno, porque é essa a expectativa da gente, e a perspectiva também que a gente tem de transformá-los num bom pianista”. A idéia de ser “bom pianista” é apresentada por Liz, que tem como objetivo principal:

Orientar o aluno, iniciá-lo no piano, fazer o que de melhor eu possa fazer. Para quê? Para que ele, mais adiante, quando não estiver junto comigo, ou do lado de outra professora, ele possa sentar no piano, abrir uma partitura, fazer uma leitura, vamos dizer, só visual; depois, ao começar tocar, que ele tenha condições de tocar à primeira vista, e já numa 2^a, 3^a, 4^a vez interpretando, e, se tiver dificuldades, ele sozinho possa resolvê-las.

Além de bons pianistas, os professores esperam que os alunos sejam apreciadores de música, como Elisa:

Eu faço uma formação musical voltada a isto, que eles sejam amantes da boa música, que sejam ótimos apreciadores de Concertos e que saibam tocar, que tenham a sua facilidade pra tocar, que sigam outras profissões, que geralmente eles vão seguir, mas que nunca abandonem a música, que tenham momentos de lazer, que a música se transforme pra eles num lazer (...).

Para Maria, também o objetivo é que os alunos “toquem a vida toda”, que eles tenham conhecimentos musicais básicos, como saber ouvir e analisar uma música.

Os professores têm consciência de que não se pode exigir que todos que passam pelas suas mãos sejam artistas de palco. Muito embora tivessem o desejo de que alguns seguissem a carreira, reconhecem as dificuldades que aí aparecem, como, por exemplo, a interferência dos pais na escolha de outras carreiras para os filhos.

Elda Marcos relata que de cada aluno espera uma coisa diferente, pois para ela cada aluno é um caso. No entanto, tem um objetivo comum a todos eles: que cheguem a “gostar da música, que venham com gosto aqui, que venham por prazer, não obrigados”. De forma semelhante, Liz expressa: “O que eu espero é que cada aluno, ao finalizar uma aula de piano, saia daqui feliz. Esse é um objetivo muito grande que eu tenho”.

Uma das tarefas desenvolvidas pela maioria dos professores entrevistados tem sido a de preparar alunos para ingressarem no ensino oficial, como, por exemplo, provas específicas do vestibular do curso de Música e cursos de extensão da UFRGS. Elisa comenta que na década de 60 e 70, com muita frequência, vinham alunos se preparar para fazer a prova de admissão e estudar no Instituto de Artes: “gente que começava do zero, do nada, para preparar uma prova dentro de um, dois, três anos”.

Segundo Elisa, “o professor particular é quem dá o primeiro impulso”, revelando que durante sua experiência no ensino superior a maioria dos

alunos da graduação vinham de professores particulares: “praticamente o estudo no piano começa sempre através de uma aula particular”.

Quiáltera conta que se especializou em preparar alunos para fazer o exame de ingresso no vestibular de Música e que, apesar de ser uma professora “desconhecida” e não ser uma “dessas maiorais”, seus alunos sempre passaram.

Funcionar como um apoio e complemento desse ensino oficial também apareceu como uma das funções do professor particular. João Pires ressalta que deu “muita aula também para alunos, para instrumentistas que cantavam ou tocavam outro instrumento e precisavam de conhecimentos ao teclado”. Alguns alunos de Elda Marcos procuraram-na para se aperfeiçoar, o que, na sua opinião, nem sempre “valia a pena”, pois, segundo ela, “na maioria, tu pegas um aluno adulto que fez o curso todo e não sabe nada. Não é que esteja esquecido, não é só isso, não tem base, então como aperfeiçoar o que não sabe?”

Além dessas tarefas, para Quiáltera é o professor particular que se encarrega daquele aluno “mediano, que quer estar na sua casa, pegar uma pecinha e saber tocar”. Esse trabalho é importante justamente por abranger “essa camada de gente que não nasceu super bem dotada” e que quer “saber tocar para si”.

Se muitos alunos procuram o professor particular de piano para continuar estudando, aprimorar os conhecimentos ou para fazer a prova específica do vestibular, outros param de estudar, formando uma ciranda de alunos.

Elda Marcos, assim como outros professores, revela que essa ciranda de alunos mostra uma instabilidade da profissão: “saiu outra [aluna] que não sei se vai voltar, que entrou na faculdade, que fez vestibular. Saiu outro [aluno] que se formou e está fazendo concurso para juiz. Vai contando. Quem mais... eu sei que saíram 3 ou 4 alunos”.

A alta rotatividade de alunos pelos mais diversos motivos parece gerar uma média baixa de permanência em termos de anos, como mostra o desabafo de João Pires: “O pianista que opta por ficar contigo em aulas particulares e não fazer o curso superior de Música no estabelecimento, e esse aluno fica 5, 8 anos contigo, felicidade máxima, mas tu levas este aluno a tocar as últimas Sonatas de Beethoven, no melhor dos casos”.

Essa rotatividade de alunos também pode estar ligada à influência, muitas vezes negativa, dos pais. Mara ilustra:

Quando só os pais querem e começam a exigir, eles não ficam muito tempo. Eles enjoam se os pais não sabem dar ânimo, só ficam exigindo que a criança estude muito em casa. Os bem pequenos não precisam estudar em casa, estudam só comigo, e em casa pode fazer o que quiser no piano, se quiser estudar, pode, mas não é obrigatório. Alguns pais, em geral, ficam exigindo que estudem piano, meia-hora por dia, então o que acontece, a criança enjoa, já vem pra aula enjoada.

Questionados como reagem quando os alunos saem, os professores demonstram posturas diferentes. Elisa procura não perder a motivação com a rotatividade dos alunos e explica:

É bom que fique claro que não me sinto diminuída ou frustrada com o abandono de aulas de música de meus jovens alunos entre 14 e 17 anos nos quais deposito alguma esperança. Sei das razões sociais que o provocam e compreendo. Ao contrário, fico feliz, porque, como o “colibri na floresta em incêndio...”, eu tenho a consciência de que fiz a minha parte no momento certo, colaborando como professora de música, quanto mais não seja, em colocar na sociedade: médicos, empresários, engenheiros, advogados, economistas (Elisa).

No entanto, Elda Marcos sente-se muito envolvida emocionalmente com os alunos, a ponto de ficar desmotivada quando da saída deles:

Os alunos que eu vejo que têm condições, que têm talento, de repente inventam de não querer seguir, como faz pouco me aconteceu, aí, eu sofro que é um horror. Minhas filhas, principalmente uma delas, me disse: *'Mãe, tu tens que mudar'*. 'A essa altura de minha vida tu achas que eu posso mudar?', *"Tu tens que mudar, tu te ligas demais ao aluno, então tu sofres com ele, tu vibras com ele, tu..."* Mas eu sou assim, não adianta, não adianta (Elda Marcos).

De modo geral, conforme apontam as narrativas de muitos dos professores particulares entrevistados, a ciranda de alunos representa um problema nessa profissão, podendo gerar um sentimento de frustração pelo fato de o professor investir - em muitos casos para além do lado profissional - no aluno e muitas vezes não receber o retorno almejado.

3 PRÁTICAS DO PROFESSOR PARTICULAR DE PIANO

Se a relação professor-aluno, abordada no capítulo anterior, constitui a condição *sine qua non* da profissão, ou seja, define o que é “ser professor”, o conteúdo (o *o quê*) e a metodologia de ensino (o *como*), constituem a materialização da prática docente.

Neste capítulo, procuro explicitar quais são os conteúdos, a metodologia e os materiais didáticos que os professores entrevistados utilizam em suas aulas. O relato de suas práticas e experiências pedagógicas permite revelar aspectos que também vão construindo sua identidade profissional como professores particulares de piano. Este capítulo, portanto, não deve ser lido na perspectiva de uma análise pedagógica de ensino do instrumento, embora em vários momentos possa abrir para essa possibilidade.

A hipótese levantada é: *o que* os professores fazem e *como* fazem está associado a uma trajetória profissional que vai se transformando ao longo dos anos. Não se trata de experiências cristalizadas no tempo, mas transformadas pelo contexto.

Segundo GIMENO SACRISTÁN (1995):

O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. *O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.* A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir - conhecimentos, destrezas profissionais, etc. - e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser

uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74).

3.1 Concepções de aula

“Assim eu dou as minhas aulas e assim eu vivo”.
(Suzana, professora entrevistada)

Segundo NÓVOA (1995c, p. 17), “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...)”.

Analisando as narrativas, é possível verificar que os professores possuem diversas concepções de aula. Algumas delas são mais centradas no aluno, baseando-se nos seus interesses; outras, no professor e no programa a ser desenvolvido.

No primeiro caso, os depoimentos revelam a consciência que a maioria dos professores têm de que a metodologia de ensino depende do aluno, do que ele gosta, das suas possibilidades em se dedicar ao estudo do instrumento, conforme o nível em que ele está, entre outros fatores que contribuem para a sua individualidade. Muitos professores entendem que cada aluno é uma pessoa com vontades e necessidades próprias em relação ao estudo de piano. Respeitando a individualidade de cada aluno, João Pires acredita:

(...) que devem existir ainda mundos a aprender e a ensinar até que se chegue a um método perfeito. Mas será que existe? Acho que não existe. Não existe porque cada aluno é diferente, e dos não sei quantos alunos que passaram por minhas mãos, são centenas, devem ser centenas, nenhum é igual a outro e nenhum responde assim como tu esperas.

✶ Isso significa, como escreve SOUZA (1994, p. 44), que o professor deve possuir uma competência que vai além da específica técnico-musical, “adquirir um repertório de procedimentos de ensino diferenciado, assim como ser flexível na aplicação dos mesmos”. Essa flexibilização pode mesmo levar ao rompimento dos limites entre método de ensino e método de aprendizagem, onde, ao mesmo tempo que o professor ensina, ele aprende.

Quando precisas elaborar uma metodologia para um aluno entender aquela música, tu multiplicas as tuas idéias sobre o assunto. Agora, à medida que tu transmites idéias de aprendizagem para ele, abre-se um mundo para ti também. Então é por isso que digo: eu aprendi com meus alunos mais do que com meus professores (João Pires).

Orientar-se no interesse do aluno, segundo Angel, é fundamental, pois cada aluno é uma história. De maneira similar, Elisa argumenta que “cada pessoa é uma pessoa”, e exemplifica: se um determinado aluno não gosta e até tem uma certa dificuldade em trabalhar escalas, devem-se “desenvolver outras coisas, não deixar de dar escala, mas ir mais lentamente”. Ela acredita que se “colocar aquelas quinze ou vinte escalas para um aluno que tem pavor, tu só vais afastar o aluno da aula, ele não vai mais querer vir à aula, tu tens é que desenvolver o gosto pela aula, deixar uma aula agradável para o aluno”.

Nessa concepção de ensino, segundo os depoimentos dos professores entrevistados, o repertório também deve-se orientar nos alunos e seus objetivos com o estudo de piano. Laura considera importante perguntar a eles se querem “seguir carreira” ou “aprender para si mesmos”. Conforme a

resposta, ela “ensina mais peças”, não deixando de incluir “aqueles estudos que são necessários para tocá-las”. Porém afirma: “eu vou mais pelo que eles querem. Se eles querem estudar uma peça, eu digo: ‘Traz a tal peça que eu ensino’”.

A outra concepção de aula identificada é aquela descrita por SOUZA (1994, p. 53), onde “o professor - pelo menos é essa sua intenção - dirige e controla os processos de trabalho, a interação e a comunicação”. O importante é que o aluno tenha uma base sólida, garantida pelo controle rígido do professor.

(...) um aluno que começa a estudar comigo, vai por meu método. Estuda 4 anos, 4, bem estudados, larga durante 4, 5 anos; quando vai recomeçar, começa onde parou. Isso eu te garanto. Até pode ser que diga ‘Ah, eu não me lembro de nada’. ‘Te lembra sim, vem, traz essa música, vou te ajudar’. Meia hora depois está tocando como se não tivesse parado. Por quê? Porque tem base. Agora não adianta tu tocar em uma Audição ou tocar em um exame, de ouvido, de cor ou seja lá como for, se depois tu não consegues ler a coisa mais simples, não tem base. É como se tu fosses levantar um edifício que não tem fundamento, e isso eu peguei muitas vezes; para mim o mais importante são os quatro primeiros anos. Quem passa por aí, a ponte dos burros, aí se vai. (...) Não quer dizer que vou massacrar o aluno com exercícios o tempo todo, não; ao contrário, tem que ser uma coisa bem amena e bem variada para que o aluno não canse. Mas a base está aí, bem, toca “Para Elisa”, toca tal de Czerny, toca, sei eu, “O Lago de Como”, mas toca essa do Cramer, e assim vai. Ou toca uma Invenção de Bach, eu não perdôo, acho que o importante é dar a base (Elda Marcos).

Segundo Elda Marcos, para muitos professores é mais fácil dar aula e deixar o aluno à vontade, “se estudou estudou, se não estudou não estudou”, e não se ligar demais. No entanto, comenta que tem um temperamento que não lhe permite fazer isso: “Eu acho que se os pais estão pagando têm que sentir que o filho está rendendo, está aprendendo, e se não estuda como tem que estudar..., claro que eu vou exigir, eu vou apertar, eu vou xingar (...)”.

Conjugar as duas concepções acima descritas parece ser um desafio para muitos professores. Assim, desenvolvem diversas estratégias em suas aulas para que possam manter o aluno estudando e, ao mesmo tempo, manter a aula interessante e atraente.

Segundo Lasi, os alunos particulares gostam de coisas diferentes, e mesmo procurando inovar na metodologia, coloca em primeiro lugar fazer os alunos gostarem de música: “Eu acho que a gente tem que ter entusiasmo, primeira coisa. Se a gente ficar naquela monotonia de sempre a mesma coisa..., tem sempre que procurar coisas novas”, justificando que “o aluno está cada vez mudando mais. Cada vez que um aluno vem, já é de outra geração. Eu não posso dar as mesmas coisas que eu dava quando eu comecei a lecionar, é impossível. A gente tem que acompanhar a época”. Não só acompanhar as mudanças do tempo, mas também inventar maneiras que possam “reencantar a educação” (ASSMANN, 1998). Elisa gosta de trabalhar a imaginação dos alunos, conforme relato de um momento criativo de suas aulas:

(...) cada aula a gente se preparava, ‘Vamos fazer um teatro, na aula que vem a gente vem vestida como? Na aula que vem, nós viemos todas de Martha Argerich²¹. Então, elas traziam na bolsa saia comprida preta, blusa branca, se vestiam para tocar sendo a Martha Argerich, quer dizer, tem que fazer uma..., sabe, sonhar em cima da coisa, (...) não pode fazer aquela coisa muito árida pra criança, não pode.

²¹ Pianista argentina nascida em Buenos Aires, a 05 de junho de 1941, das grandes personalidades do piano do século XX.

3.2 Organizar a aula, organizar programas

Na maioria dos casos a aula de piano é organizada em aulas individuais. Alguns professores costumam reunir esporadicamente os alunos em aulas de grupo e até mesmo em aulas de teoria musical, embora conseguir um dia a mais, além do horário do piano para isso, seja muito difícil, uma vez que os horários dos alunos são os mais diversificados possíveis.

A concepção de tempo, no ensino particular de piano, funciona em muitos casos como um acordo social, onde o professor pode esperar e trabalhar em concordância com as necessidades de cada aluno. A duração das aulas de piano, portanto, é variada. Alguns professores estabelecem uma hora por semana, ou 40 a 45 minutos, enquanto outros, duas vezes por semana, em torno de meia hora cada, principalmente se são crianças pequenas.

Há também aqueles professores que não observam com rigor o horário, ficando com os alunos o tempo que for preciso, chegando às vezes até duas horas.

(...) eu não olho o relógio. Eu dou aula o que for preciso, às vezes se estende, ela passa do horário, (...) vou marcar às três, depois às cinco horas, então cada um já sabe o seu horário, chega naquela hora. Às vezes atrasa um pouquinho, às vezes até adianta um pouquinho, mas para mim não altera nada, porque estou ali esperando, aguardando, então, se atrasa 10 minutos não tem diferença. Aí vem o outro, já ele vem com uma hora de distância entre eles (Angel).

Essa organização do horário, segundo Angel, é importante “para dar tempo de tomar uma lição bem boa, explicar, de mandar para casa com a lição explicada”.

Quiáltera conta: “se o aluno é das onze ao meio-dia, e se ao meio-dia ainda não está pronto o que nós tínhamos que fazer, eu não olho no relógio, aquilo vai ficando. Agora, os outros eu já vou dividindo certinho, para quando chegar na horinha em que está chegando o outro aluno, aquilo ter terminado”.

O tempo de aula é também definido pela idade e interesse do aluno.

Segundo Clélia:

Dependendo da idade do aluno e do estudo que eles têm, eles ficam no mínimo 40 minutos, muitas vezes até uma hora, uma hora e mais um pouquinho, dependendo do estudo ou da disposição até do aluno, porque muitas vezes eles vêm sem vontade de tocar, muitas vezes vêm com vontade de tocar, então a gente faz o necessário.

Não ter controle rígido do tempo de aula, passar do horário e estar à disposição do aluno ultrapassa a idéia da organização objetiva do tempo de aula, remetendo à questão levantada por TEIXEIRA (1996):

O tempo é, assim, sua vida em movimento, desenhando-se e redesenhando-se nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos. É imprevisibilidade e tensão, podendo conter, em seu fluxo, o estabelecido tanto quanto o inédito (TEIXEIRA, 1996, p. 191).

Vários professores chamaram atenção para o fato de que os alunos não têm tempo de estudar em casa, que é preciso fazer esse reforço em aula. Conforme Quiáltera: “eu passo com eles toda a mão direita, passo a mão esquerda, faço o estudo de leitura à primeira vista (...), mas não tenho nenhum aluno que eu digo: ‘Vai estudar isso’, e passo para estudar em casa, não tenho, eu estudo com eles”. O fato de estudar com os alunos em aula tem outras implicações que Quiáltera deixa claro em outro momento:

(...) eles [os alunos] dizem para mim: ‘Só estudo porque é tu, porque se não fosse tu eu já tinha deixado. Porque eu gosto de estudar, acho assim que é um

compromisso, então se eu passo duas, três semanas sem tocar um piano, eu chego aqui e tu não fica braba. Tu comenta 'Bah, que pena, mas não faz mal, vamos fazer como na outra última aula, compassado, devagar, não coloca pedal ainda', então se repete uma aula que foi dada há três aulas atrás. Mas porque eu respeito a vida profissional que ele está escolhendo, não é? Então eles ficam porque acham que se não vêm aqui eles vão abandonar o instrumento, e vão mesmo. Já teve um monte de alunos que aconteceu isso. Então, se eu tenho a paciência de ficar com eles assim, eu acho que também é válido.

Suzana revela que como hoje os alunos têm pouco tempo para estudar em casa eles estudam durante a aula: "então eu estudo a parte teórica, a harmonia e depois eu começo a estudar a obra com eles".

Eles são tão compenetrados que guardam isso para a outra aula, mesmo não tendo se dedicado muito ao estudo em casa. Às vezes, só dá para estudar uma ou duas vezes e fora disso eles têm tanta coisa extra, é aula de inglês, aula de *ballet*, futebol - os jovens, aula de alemão - e aí não sobra mais tempo porque no caminho eles perdem tempo e um pouco tem que descansar também, e fazer os deveres de casa, do colégio (Suzana).

Alguns professores chamaram atenção para aspectos mais relacionados à dinâmica e ao planejamento das aulas. João Pires conta que se preocupa, "no mínimo no dia anterior ou no dia mesmo", com o que vai fazer com o aluno.

Liz prepara sua aula na véspera: "por exemplo, quando termina a última aula de um dia, eu já tiro da minha caixa as fichas dos alunos que vão ter aula no outro dia, já coloco em seqüência. Cada ficha tem toda a bibliografia, observações, tudo que aconteceu durante o tempo que ele está comigo". Quando o aluno chega, a ficha dele já está no piano.

A minha preparação é esta, vejo na ficha, por exemplo: 'Bah, eu posso dar essa partitura para ele; dar, não, indicar'. Então eu já pego o papel, já anoto, já deixo na ficha dele, tudo, tudo que eu posso adiantar para aquela aula eu já faço na véspera, no final das aulas do dia anterior. E para um aluno novo então, eu fiz ainda hoje, já abri duas fichas novas onde vai o nome, endereço, telefone, data do aniversário, a bibliografia, início e término (Liz).

Se para alguns professores o planejamento da aula é feito com antecedência, para outros, como Suzana, a seqüência da aula é organizada junto com o aluno, no momento da aula.

(...) eu não preciso fazer nenhum preparo, está tudo sempre pronto para qualquer hora do dia ou até da noite. Se quiserem, uns tem aula de noite, está tudo, tudo arrumado e pronto, e eu mesma me sinto totalmente à vontade. Eu não preciso me preparar para as aulas, o próprio aluno me entusiasma e me dá as idéias, e tudo eu não poderia fazer, preparar uma aula, isso vem de mãos dadas (Suzana).

Também para Clélia, a aula de piano exige uma flexibilidade do professor, uma vez que “os alunos mudam de um dia pro outro”, pois “tem dias também que eles não estão muito dispostos, aí só tocam aquilo que a gente pede e olhe lá”.

Além do tempo regular dedicado à aula de piano, quase todos os professores entrevistados desenvolvem atividades extra-classe, tais como, aulas em grupo, aulas abertas, Audições²² públicas dos alunos, reuniões, preparação para concursos de piano, para tocar em *master classes*, participar de oficinas e seminários de música, levá-los para assistir a concertos, entre outras.

Para os professores é muito importante fazer recitais, Audições, reuniões e aulas em grupo, pois possibilita aos alunos tocarem para os colegas, pais e amigos. Isso é essencial para que eles possam mostrar seu trabalho e conhecer mais os colegas, além de trazer uma motivação muito

²² Para não confundir com o sentido de ouvir e escutar, utilizarei a palavra Audição (Audições) iniciando em maiúscula, referindo-se às apresentações dos alunos de piano.

grande para a continuidade dos estudos, quando são feitos “sem esta pressão de dever, mostrar e não errar e tirar uma nota máxima” (João Pires).

Algumas destas atividades são desenvolvidas na própria casa dos professores, sendo que nas Audições muitos deles levam seus alunos para tocarem no Salão Mourisco da Biblioteca Pública, na Casa de Cultura Mario Quintana, em salas de música de algum colégio ou em outros locais de Porto Alegre, pois nem todos têm espaço adequado na própria casa.

Liz costuma fazer reuniões bimestrais, e uma vez por ano, uma Audição dos alunos. Esta Audição é filmada por uma pessoa contratada para esse fim, posteriormente os alunos adquirem a fita como lembrança. O valor socioafetivo dessa Audição é ampliado com um jantar de confraternização em que a música permanece: “depois da confraternização ficam os dois pianos abertos e eles ficam tocando. Eu digo para os vizinhos: ‘É o único dia que vocês vão ter barulho de noite’. Ninguém reclama, porque é o dia da minha Audição”. Liz vibra muito com as Audições, que para ela representam um desafio: “a Audição tem seus pontos positivos, porque aqueles alunos que já estão adiantados funcionam como modelo para os pequeninhos que estão começando”, complementa.

Elda Marcos conta em detalhes como uma aula aberta pode se configurar:

Houve uma época em que eu tinha o hábito de fazer (...) uma espécie de aula aberta, não era bem um recital, era uma aula aberta. Não era aqui também, era num local adequado. Aí eu levava alguma coisa interessante para falar, ou para divulgar, e a gente tinha o nome de cada aluno em um papelzinho, colocava dentro de um saco, de uma caixa, a gente tirava o primeiro e quem ia tocando ia tirando os subseguintes. Então cada um tocava o que tivera mesmo em trabalho, mesmo que não estivesse pronto. Era uma aula aberta, não era um recital. E era gostoso porque ninguém tinha maior compromisso com ninguém, e em total se tiravam acho que 8 ou 10 alunos, nunca se sabia

de quem ia ser a vez, então ninguém ia especialmente preparado e todos iam preparados. Depois eu tive que suspender porque se eu tivesse tido comodidade na minha casa para fazer isso, até teria seguido.

ROSKE (1981, p. 137)²³ afirma que, historicamente, o aprendizado e o ensino de música na esfera particular é um campo que parece desviar-se da interferência de uma estruturação. A estruturação que o autor menciona refere-se à formação, diplomas, à carreira e aos conhecimentos musicais e pedagógicos que esse profissional deve possuir.

No caso dos professores particulares de piano entrevistados, pode-se observar que quanto à organização do curso - duração e programas de ensino - procuram eles ter referenciais abalizados por outras instituições. Vários professores baseavam-se no programa do curso de piano do Instituto de Belas Artes, atual Instituto de Artes da UFRGS, e também de outras escolas de música.

A maioria dos professores também comentou que com o passar do tempo o programa de ensino que adotavam no início da carreira foi sofrendo mudanças, tornando-se menos rígido e indo ao encontro das necessidades do aluno. Laura, que sempre seguiu o programa do Belas Artes, revela: “se fosse começar tudo de novo agora, não seria com tanta rigidez como eu comecei no início, que tinha que ser tudo como se fosse entrar para o Belas Artes, porque se o aluno fosse entrar para o Belas Artes, ele estaria sempre pronto para entrar”.

²³ Texto traduzido por Marion S. Hirschmann.

Essa mudança de metas está relacionada com as mudanças do mercado de trabalho atual, pois Laura acredita que é preciso “dançar conforme a música”.

Se eles querem estudar só peça, eu ensino só peça, claro, com aquelas teorias, com tudo que eles têm que aprender, mas não obrigar a seguir religiosamente como fazia antigamente: ‘Belas Artes exige isso, então aqui tu tens que estudar isso’. A gente ensina o essencial para eles tocarem direito, a não ser que o aluno diga: ‘Vou querer fazer exame’ (Laura).

Elda Marcos organiza o seu curso de piano em dez anos, sendo que crianças pequenas fazem primeiro uma iniciação ao instrumento, mas alerta: “isso é relativo, porque tem alunos que em vez de dez anos demoram onze, e tem alunos que fazem dois anos em um”. Ela confere um “certificado” - que não é oficial - àqueles alunos que concluem o curso. Segundo ela, “a maioria [dos alunos], pelo menos os que chegaram ao final, é porque têm interesse, seguem estudando, porque em dez anos não se faz nada, é apenas uma base”.

Outros professores revelaram que seu curso é mais livre e não tem uma duração específica, vai “conforme o aluno”. Liz enfatiza que “há uma preocupação na escola de música em vencer aquele programa para vencer uma etapa”, e embora ela também tenha preocupação “que o aluno vença etapas”, isso “é dentro daquele tempo dele”.

A duração do curso oferecido por Quiáltera é também flexível, não tem uma duração certa. Ela estabelece com os alunos as metas no início do ano:

Eu sempre coloco Bach. Gostaria de colocar também Clementi ou outros estudos de Chopin e Sonata, isso eu procuro fazer todos os anos. E, às vezes, eles conseguem vencer isso, mas quando estão há dois meses estudando Bach, eles já me chegam assim: ‘Ah, será que a gente pode deixar de estudar Bach, acho que eu já toquei o que chega!’, porque eles têm pouco tempo para estudar em casa.

Lasi resume bem a questão:

Enquanto o aluno estiver aqui ele vai aprender. Porque, em geral, eles não chegam muito ao adiantamento, no máximo 4º ano fundamental. Pode estudar 7 anos, mas está no 4º ano fundamental, porque eles estudam *ballet*, inglês, patinação, sabe, vários cursos, e o piano fica assim, meia horinha por semana. O que eu posso fazer, estudando meia hora, uma hora por semana? Nada, ou o mínimo, então aquele mínimo tem que ser aproveitado para que gostem [de música].

3.3 A escolha de materiais ou que ‘método’?

Segundo os depoimentos, quando um professor vai dar aula, o importante não são os materiais musicais²⁴ que serão utilizados, mas saber adequá-los ao aluno.

Quiáltera advoga que o professor tem que ouvir os alunos, “tem que sentir a dificuldade, tem que sentir o tempo que eles têm para fazer”, o que ela chama de “fazer o seu método”. Liz não escolhe uma bibliografia inicial sem conhecer o aluno. Só depois de uma conversa com ele é que ela decide como vai começar o trabalho.

Importante ressaltar que os “métodos²⁵” utilizados pelos professores vão se modificando ao passar dos anos, não havendo, de modo geral, um programa fixo adotado no decorrer da trajetória profissional. Quiáltera

²⁴ O termo “material musical” abrange métodos de ensino do instrumento, livros, jogos, entre outros que foram citados pelos professores.

²⁵ A palavra *método* foi muito utilizada pelos professores, em referência aos materiais musicais que utilizam com os seus alunos, bem como referindo-se ao estilo de aula de cada um. Para SOUZA (1994, p. 48), “a palavra ‘método’ significa literalmente seguir um caminho para atingir um objetivo; perseguir alguma coisa já antes imaginada ou pré-determinada (e seguramente ainda não disponível ou apropriada). O caminho a ser percorrido, que o método sugere, depende do assunto, do objetivo pretendido e das possibilidades do educando”.

aprendeu com a experiência que não existe um determinado método que se pode pegar e ensinar ao aluno. Ela conta que começou a dar aula, assim como davam aula para ela: “o que faziam comigo eu repetia”. Diz que naquela época “massacrava os alunos”, pois “não conseguia entender que não era a quantidade de coisas que eles estavam estudando que ia dar qualidade de trabalho”. Hoje revela que, com os anos, foi mudando, foi aprendendo com a vivência e com a prática.

A escolha dos materiais musicais que os professores costumam utilizar no decorrer do curso se concentra naqueles métodos que consideram “universais”, como “estudos de técnica, o Hanon, o Czerny, enfim, autores bons, (...) porque a música é uma coisa universal. Em todo o mundo adotam os mesmos livros” (Angel).

Sonata chama atenção para o que considera “as colunas mestras” do ensino de piano, isto é, “normas que não foram alteradas”. Aqui há a tendência de uma valorização do repertório tido como básico para o estudo de piano:

Impossível fazer um estudo de piano sem passar pelos degraus que são as Peças Fáceis, as Invenções de Bach, (...) os Prelúdios e Fuguetas, e aí o Cravo Bem Temperado; isso aí é *sine qua non* para todo o pianista. Depois nós temos que passar por Czerny, ninguém pode fazer piano sem passar pelos estudos de Czerny, que são básicos. Eu gosto muito de Clementi e Cramer, e existem muitos outros, Beringer, mas Clementi e Cramer pra mim são básicos, e aí depois tu vai chegar nos estudos de Chopin, porque Chopin tem que chegar pé por pé, com cuidadinho. E depois mete a mão e vai embora, porque lá estão todos os problemas técnicos do piano, está tudo nos 24 Estudos. Mas, e agora, claro, Sonatas de Mozart, Sonatas de Beethoven (...).

Laura defende que mesmo ensinando mais repertório o aluno tem que estudar o Hanon:

(...) o Hanon eu nunca deixei de dar, nem o Czerny, aqueles livros que precisaria tocar no exame de Belas Artes, não é? Claro que depois, então, se outros queriam estudar mais peças, a gente dava mais peças, mas o Hanon eu nunca deixei de dar, por causa da técnica dos dedos. Hanon, escala, a teoria, eu digo: 'Ah, sem teoria não pode'.

João Pires busca uma ampliação do repertório pianístico e preocupa-se em conhecer melhor o que existe hoje em termos desse repertório: “quero chegar ainda a uma melhor compreensão da música nova. Nós deveríamos ter muito mais acesso às músicas escritas hoje, aqui e em outros países. Não podemos nos limitar a tocar, entender e ensinar somente a música do passado, por melhor que ela seja”.

Ao serem questionados sobre quais métodos de piano utilizam com alunos iniciantes, muitos professores citaram o “Método Rosa (Rose)²⁶”, “Mário Mascarenhas²⁷”, “Meu Piano é Divertido²⁸”, “Leila Fletcher²⁹”, “Francisco Russo³⁰”, além de vários outros materiais musicais.

Angel considera o “Método Rosa” muito interessante e prático “porque de um lado, à esquerda, ele traz os exercícios, e à direita da página sempre são

²⁶ Segundo Angel, “se dizia Rose porque ele é editado na França, tanto é que ali todas as explicações, tudo aquilo são francesas, ele vinha sempre editado em francês, agora ele está muito escasso.” Este método, composto por Ernest Van de Velde, foi editado em português pela Casa Manon, *copyright* 1965, mantendo algumas citações no francês original.

²⁷ Como exemplo, foi mostrado o livro “Velhas Canções de Minha Infância”, com arranjos de Mário Mascarenhas, *copyright* 1956 pela Irmãos Vitale, entre outras obras do autor.

²⁸ Esta obra é de autoria de Alice G. Botelho, apresentando-se em dois volumes, editados pela Ricordi Brasileira em 1983 (1º volume) e 1987 (2º volume). Inicialmente, “Meu piano é divertido” foi editado pela Musicália, em 1976.

²⁹ *The Leila Fletcher Piano Course* corresponde a seis volumes em inglês. *Copyright* 1950, 1973, 1977 by Montgomery Music Inc.

³⁰ Trata-se do “Método Infantil para Piano”, autoria de Francisco Russo. Tem edição pela Casa Wagner, sem data.

pecinhas que o aluno aprendeu na esquerda, na parte teórica (ver exemplo ANEXO 9). Então, ele [o aluno] vai aplicar tudo o que aprendeu nos estudos na peça”. Maria também diz que apesar de o “Método *Rose*” ser “bem antigo” ela gosta, pois ali encontra melodias a quatro mãos para tocar com seus alunos.

Lasi prefere iniciar com “Meu piano é divertido” ou o “Leila Fletcher”, complementando com “A dose do dia³¹”, que, segundo ela:

(...) substitui o *Hanon*, porque são duas ou três linhas que ensinam, cada uma, uma coisa. Por exemplo, a igualdade dos dedos, os acordes, a ligadura, e vai assim, indo aos pouquinhos, sem o aluno sentir. E como é pequenininho, eles não sentem e estudam. Não pode ser uma coisa grande. Com criança, com adulto, é a mesma coisa.

A escolha do livro a ser adotado está relacionada com a preferência do professor, pela abordagem para a iniciação à leitura musical³². Quiáltera gosta de usar o “Leila Fletcher”, justificando-se:

(...) faz muitos anos que eu ensino as minhas crianças a trabalharem simultaneamente a mão direita e a mão esquerda. Faz muitos anos que eu não uso mais os métodos que eu aprendi: de trabalhar só a clave de sol, clave de fá. (...) Hoje em dia deve ser assim também, eu não faço a mínima analogia de um dó da clave de sol com um dó na clave de fá, que é só ela contar tantas notas, aquilo ali vai se tornar um mi, eu não falo nunca, jamais sobre isso.

Ao utilizar este método de piano a preocupação de Quiáltera é não chamar atenção, logo no início do estudo, para o número dos dedos escrito, pois os alunos “se agarram nos dedos”.

³¹ Este livro, no original em inglês, chama-se *A Dozen a Day*, cuja autoria é de Edna-Mae Burnam.

³² Sobre outros tipos de abordagem para a leitura musical adotada no ensino de piano para iniciantes, ver MONTANDON (1992).

(...) se tu disseres na primeira aula, no Leila Fletcher, que aquele dó é colocado, que aquele primeiro dedo é pro dó, o terceiro dedo vai no mi, o segundo dedo vai no ré, tu pode ter certeza que até o número 10 ela não vai saber que tá tocando dó, ré, mi, fá, sol, lá, si. Ela vai estar tocando o 1º, 2º, 3º dedo.

Os professores também costumam elaborar materiais próprios de ensino. Embora tenha iniciado a trabalhar com o “Método Rosa”, João Pires, que considera muito difícil conseguir o material para os primeiros anos, com o passar do tempo, foi percebendo “que existe um mundo de ensinamentos, de possíveis caminhos, métodos sobre música”, e a partir dessas reflexões desenvolveu “uma linha própria, um método próprio”. Ele conta: “hoje eu acho cada vez mais fascinante trabalhar com alunos, porque as opções que eu tenho hoje são muito grandes”.

Mara revela que quando era jovem criou com sua irmã um método de ensinar por cores para as crianças de quatro, cinco anos de idade, que não sabiam ler. “Cada notinha tinha uma cor, uma historinha.” Segundo ela, com esse método “as crianças fazem muito progresso, porque elas, não sabendo ler, têm dificuldade, e assim também com o ritmo, os tempos, todos têm que ver com as histórias que eu conto sobre essas cores. É muito importante”.

Como os professores organizam a seqüência do programa? Embora não exista uma rigidez na escolha de métodos e/ou materiais, denota-se uma preocupação em ter uma seqüência mínima de atividades.

Suzana gosta muito de utilizar *Krentzlin*³³, que considera “a Escola mais moderna”. Quando o aluno já está um pouquinho mais adiantado, ela

³³ Referindo-se ao autor Richard Krentzlin, autor do livro *Der Junge Pianist - Teil I, Deutsche Kinderlieder* (sem data), entre outros.

acrescenta o Czerny, o primeiro volume, e depois, também, peças de Lorenzo Fernandez, como a “Suíte das 5 notas³⁴”.

Dependendo da idade do aluno, Clélia pede o “Método Rosa”; “depois vem o Czerny, antes dele talvez o Gurlitt também, que é um método de velocidade, de técnica”. Quíaltera conta que vai “fazendo misturas” de materiais musicais e, quando o aluno está “apto”, passa para o que ela chama de “método convencional”. Mostra como organiza o programa e a seqüência:

Eu acho fundamental o antiquinho, mas acho maravilhoso o Hanon, pra igualdade, e como eles já não têm que estar cuidando nota, aquele mecânico mesmo, eles em geral adoram, e então eles já fazem uma coisa que adoram, porque Czerny ninguém gosta. É incrível. A não ser alunos, assim, um pouco excepcionais que estudam por uma maneira diferente, acabam gostando. Até chegar no Bach. Eu vou vendo a capacidade, não acompanho muito isso e aquilo que pertenceriam ao primeiro e segundo ano. Eu vou vendo o tempo e a capacidade da criança; com isso eu vou dando pecinhas avulsas, alguma coisa, vamos dizer, séria, como esse da Juventude, de Schumann³⁵, e junto com isso eu vou dando músicas populares também.

Dependendo do aluno e do seu adiantamento no estudo, em geral Elda Marcos utiliza o que chamou de os três “C”: Czerny, Cramer e Clementi, os quais considera sagrados. Ela organiza seu programa de ensino da seguinte forma:

Eu gosto do Czerny Germer, não esse Czerny que são como 6 volumes. Czerny Germer são 2 volumes, o 1º é de 2 partes, o 2º é, é mais, mas para mim é completo. Daí passo para o Cramer, quer dizer, no 2º volume já vai simultaneamente com o Cramer e com as Invenções a duas vozes, de Bach. Antes disso eu já dei, de Bach, o livro de Anna Magdalena, depois as 23 Peças Fáceis, que de fáceis não têm nada, e assim vai. Aí, quando chegam a Cramer, já estão tocando as Invenções a 2 vozes, e depois as de 3 vozes. Em geral, quando estão com Clementi, ‘Gradus ad Parnassum’, principalmente quando

³⁴ Trata-se de uma obra musical para piano sobre os sete graus da escala diatônica, destinada para crianças. Tem edição da Irmãos Vitale S/A, *copyright* 1944.

³⁵ Referindo-se ao “Álbum para a Juventude” composto por Robert Schumann (1810-1856) em 1848.

já chegaram quase, pode-se dizer na 2ª parte, aí já estão com o 'Cravo bem temperado'. Eu, em geral, não dou esses 'Prelúdios e Fuguetas', eu pessoalmente não gosto. Em compensação dou algumas músicas assim, digamos, avulsas, de Bach, e partes assim da Suíte Inglesa, ou da Suíte Francesa, não a Suíte toda, mas algumas peças. Depois, quando estão muito adiantados, eu dou os 'Estudos de Virtuosidade de Moskowski', mas aí já estão muito adiantados. Agora, nem todos vão nessa ordem, tem gente que tem assim uma alergia tremenda ao Czerny, tem gente que tem alergia..., sei eu, ao Cramer; então, para dissimular antes de dar o Cramer, eu dou o opus 21 do Heller, que são Estudos que vale a pena, são muito bonitos, cada Estudo parece uma peça, dessas que se toca.

Alguns professores também falam daqueles materiais que não são bem aceitos pelos alunos, como, por exemplo, o Béla Bartók³⁶. A esse respeito, Quiáltera revela:

(...) eu fui vendo que teve alunos que se desestimularam para estudar o piano por causa do Béla Bartók. Então, a gente estudava alguma coisa, quando chegava aquilo, invariavelmente vinha algum adjetivo não muito gostoso pra ele. E eu fiquei usando, de vez em quando eu ainda uso, mas uso muito pouco, e já tirei ele do meu currículo porque com aluno nenhum deu certo Béla Bartók.

No repertório brasileiro, João Pires fala das dificuldades em trabalhar com o *Ludus Brasiliensis*, de Ernst Widmer³⁷:

Cheguei a conhecer Ernst Widmer, aquelas infinidades de estudos, mas me incomodei, os alunos se incomodaram com a apresentação gráfica, tu lembra que a impressão é algo fora de moda, fora de legibilidade. É alguma coisa meio infeliz, então não achei também válido.

Os repertórios e o modo de ensinar mudam com o passar do tempo. Lasi está sempre pesquisando coisas novas e músicas novas também. Disse que usava o "Czerny", mas hoje não o usa mais:

³⁶ Trata-se da obra *Mikrokosmos*, em seis volumes, composta por Béla Bartók em 1926-39.

³⁷ O *Ludus Brasiliensis* é uma obra composta em 5 cadernos de peças progressivas para piano, editado pela Ricordi Brasileira, *copyright* 1967.

Eu era bem rígida, bah, coisas assim que eu não admitia, agora já estou mais flexível. Pelo tipo de aluno que vem, também. Agora, se é um aluno que quer ir para um Conservatório ou um Belas Artes, aí já a coisa muda, muda totalmente, aí eu sigo aquele método mesmo.

Além dos métodos de ensino de piano e de compositores considerados essenciais para incorporar o repertório pianístico dos alunos, muitos professores incluem nele músicas que os alunos gostem de tocar, como músicas populares, músicas de filmes, entre outras.

Sonata enfatiza: “o repertório de piano é tão vasto que ninguém pode pensar que vai abrangê-lo”, por isso o professor vai escolhendo-o, “também de acordo com o gosto do aluno”.

Angel procura dar liberdade ao aluno para que ele escolha:

(...) porque eu tive a experiência que muitas vezes os professores me transmitiam, me pediam músicas que eu ia tirar, absolutamente eu não gostava da melodia. Então eu não imputo isso nos meus alunos, eu acho que isso aí é a vontade, é o gosto, cada um tem o estilo e o gosto, uns gostam de músicas mais rápidas, mais velozes; outros, música mais lenta, então vai do espírito da pessoa, do que ela gosta.

Considerar o repertório “popular” e o tipo de música que os alunos gostam tem suas vantagens:

Ao mesmo tempo posso dar música popular, dessas de filme, de tevê. Porque eles gostam, e é uma maneira de fazer eles gostarem de música e desenvolver. Tu nem imagina o que as pequenas estão tocando de difícil sem saber, porque gostam da música. Mas estão fazendo aqueles exercícios paralelos, que aquilo está ajudando uma barbaridade, não só na leitura como no ritmo, e no desenvolvimento dos dedos. (...) E, às vezes, eles aprendendo as músicas populares, que são bem mais difíceis, eles tocam com tanto prazer que não notam que são difíceis (Lasi).

Elda Marcos conta que não é “muito a favor” dos alunos terem no seu repertório “músicas de estilo popular”, mas, segundo ela: “não posso proibir que eles toquem”. Na sua experiência, essa vontade dos alunos em querer tocar

músicas mais populares aparece quando já estão mais adiantados: “mas aí já não me importo porque eles próprios estão tão adiantados em solfejo, em ritmo, em tudo, que conseguem tirar”.

Outra coisa que eu costumo dar, isso sim, para quem quiser, não faço questão, não faz parte da matéria do currículo, mas, por exemplo, eu tenho dado as músicas do Fantasma da Ópera, dos Miseráveis, *West Side Story*, essas músicas novas, modernas, que muitas crianças gostam de tocar. Tem gente que me trouxe um livro completo dos Beatles, tudo bem. Querem tocar, tocam, mas desistem sozinhos. Porque em geral essas músicas não são arranjos bons, são arranjos para acompanhar a quem canta. Só uma vez vi um álbum dos *Beatles* facilitado, adaptado só para piano, era fantástico, um aluno trouxe dos Estados Unidos, os demais em geral não são fáceis de tocar. Não são fáceis no sentido de que não dão o que o aluno espera, mas eu não faço muita oposição, quando eles querem estudar, eu ajudo. Mas do lado disso tem que cumprir com o programa (Elda Marcos).

3.4 As atividades e os modos de ensinar

As atividades musicais realizadas em aula com os alunos particulares de piano englobam, na maioria dos casos, trabalhos com pulsação, compasso, ritmo, percepção auditiva, leitura à primeira vista, enfatizando os aspectos teóricos (leitura e escrita musical). De modo geral, além do repertório individual, trabalham também o repertório a quatro mãos, exercícios técnicos (escalas), concepções interpretativas e maneiras de estudar. Alguns professores procuram desenvolver também atividades como canto (solfejo), história da música, movimentos com o corpo, improvisação e composição musical.

Os professores procuram desenvolver a parte teórica junto com as aulas de piano. Suzana afirma: “Eu não posso dar aula só de piano. Eu digo para meu aluno: ‘Agora vem o acorde de dó maior, agora passa pra sétima e

volta pra tônica', assim, e ele então decora. Mas isso nenhum professor fez comigo".

Liz também inclui a parte teórica em suas aulas: "é a teoria aplicada à execução no piano. Ao executar uma partitura, a gente faz a contagem em voz alta, faço solfejar aquela partitura, quer dizer, tudo dentro dali, do trabalho que eu estou desenvolvendo no piano, mas como recurso".

Segundo Laura, "para os meus alunos também procurei sempre ensinar muita teoria. Nem sei se eles gostavam ou não, mas é assim, eu em todas as aulas perguntava as notas. Sempre pergunto a mesma coisa até eles me responderem aquilo sem pestanejar".

Os alunos de Clélia devem ter um "caderninho de pauta", onde são trabalhados valores, claves, as notas, entre outras noções de teoria. Além disso, Mara inclui com alunos maiores o solfejo.

Em muitos casos, as concepções dos alunos chocam-se com as dos professores. Laura insiste muito para que os alunos desenvolvam a leitura musical: "Hoje os alunos já não querem mais estudar como antigamente, eles só querem chegar e tocar, mas a gente precisa ensinar para que eles possam ler sozinhos".

Com alunos menores ou iniciantes, tocar por imitação, de ouvido, também é uma atividade que pode ser desenvolvida, porque, como sugere Elda Marcos:

(...) ao mesmo tempo que o aluno bota as mãozinhas no piano, está enxergando as notas, está transmitindo, está tocando visualmente e aprende ao mesmo tempo, e é muito mais agradável para o aluno, muito mais estimulante tocar, mesmo que não saiba ler. E, ao contrário, passa para a leitura o que está tocando.

Elisa, assim como muitos outros professores, valoriza trabalhar um repertório a quatro mãos com os alunos, enfatizando que através dessa atividade conseguiu ótimos resultados:

Eu acho muito importante, porque esse trabalho a quatro mãos que dou para a criança, um trabalho de 5 dedos, ela não sai daqueles 5 dedos, 'dó, ré, mi, fá, sol' ou 'sol, lá, si, dó, ré' ou 'mi, fá, sol, lá, si', com as duas mãos. E através daquilo eu vou fazendo acompanhamentos, e a criança vai fazendo ritmos diferentes, tocando um sustenido, de repente ela toca um tom que tem um bemol. Através disso nós vamos chegando nos sustenidos, nos bemóis, explicando, tranqüilamente, e ela está fazendo técnica, ela está fazendo 5 dedos ali, mas ela está fazendo uma coisa agradável, a aula de piano dela é uma coisa bonita, é uma coisa que ela gosta.

No trabalho dos professores entrevistados há uma grande ênfase quanto à necessidade de que os alunos desenvolvam a técnica pianística, que façam exercícios técnicos, como escalas, exercícios para fortalecer os dedos, para desenvolver sonoridade e o toque pianístico.

Sonata sempre deu uma importância muito grande ao trabalho técnico, argumentando:

Músculo não tem cabeça, músculo só responde ao treinamento, então já que nós trabalhamos com ele nós temos que treiná-los. Agora, dirigido pela cabeça, isso sim, porque o trabalho muscular feito assim, aí não leva a nada; agora, bem planejado e controlado, eu acho que dá um resultado, acho até que é salutar. (...) Eu acho muito desgastante ficar trabalhando em cima da música. Se tu tiveres um trabalho básico que te dá o preparo técnico, tu vais enfrentar essa passagem já munida das ferramentas, para saber como resolvê-la.

Quiáltera revela que antigamente trabalhava muito mais escalas com os alunos: "Eu era até chata em relação a escalas, porque escala foi uma coisa que foi exigida bastante pra mim, e eu achei que fosse uma coisa muito boa". Hoje ela continua trabalhando escalas, mas com outra abordagem, explicando para o aluno como é a mudança de dedo e, "de preferência, sempre a escala de alguma coisa que eles estejam estudando".

Para Maria sempre foi uma dificuldade convencer seus alunos que eles têm de fazer exercícios técnicos. Ela relatou que uma vez uma aluna, referindo-se ao estudo de escalas, disse que preferia extrair um dente a tocar escala.

Angel acredita que estudar escalas disciplina o aluno: “Faço aquilo porque eu acho que é uma disciplina dar programas como escalas, coisas que são imprescindíveis; a técnica eu faço bastante, acentuo muito essa parte, porque não adianta tocar estudos e tal, sem ter um pouco de técnica”.

Algumas narrativas também revelaram que os professores estimulam os alunos a lerem e conhecerem a história da música, “os grandes compositores”, saber o estilo de cada um e suas concepções interpretativas.

Elisa gosta de trabalhar com seus alunos “Interpretação Pianística”, de Cortot³⁸ e Giesecking³⁹, “porque ali ele manda tocar bem devagar, ele manda tocar por trechos”. E justifica: “eu acho que o aluno precisa até ouvir de grandes pianistas, porque às vezes eles não acreditam muito no professor: ‘Ah, o professor, deixa ele falar’. Então eu acho que o aluno precisa ler muito sobre os compositores”. Angel estimula seus alunos a que acompanhem os concertos, procurando ampliar seus conhecimentos musicais.

Embora sem muita ênfase, trabalhos de composição e improvisação musical também apareceram em alguns depoimentos. Laura lembra um aluno que certa vez compôs uma música:

³⁸ Trata-se do pianista e regente francês Alfred Cortot (1877-1962). Em 1919 fundou a *École Normale de Musique* em Paris, onde seus cursos de interpretação tornaram-se lendários (ver Dicionário GROVE de Música, 1994, p. 228-9).

³⁹ Elisa refere-se ao pianista alemão Walter Giesecking (1895-1956).

Ele queria escrever uma música e queria que eu ajudasse. Em todas aulas que ele vinha, dava a lição e um pouco mais de tempo. Era de manhã, às vezes eu tinha mais tempo, a gente passava à música dele. Ele não sabia escrever, porque era recém principiante, mas ele tocava, mas era difícil aquilo, custei a escrever, fui escrevendo para ele, até que consegui escrever a peça toda, que é bem bonita. E aí depois que terminou eu disse: 'Esta tu deixas para mim', foi justamente o rascunho, 'então tu copias para ti e me deixa essa aqui, porque eu gostei'. E então, de vez em quando, quando eu pego, puxo as coisas lá do baú, me lembro da peça dele.

Liz utiliza um procedimento pedagógico de facilitar algumas músicas eruditas que no original são muito difíceis para os alunos tocarem, dependendo do nível em que estão.

(...) eles querem a [música] original, não tem dúvida, nós queremos também, mas se o aluno quer tocar uma partitura erudita, se ele pede, eu já dou. Acho que é válido. Válido porque é o ouvido dele que vai desenvolvendo, ele vai conhecendo, ele vai estudando. Se ele vai assistir a um Concerto - que eu incentivo muito - às vezes ele ouve uma partitura e: 'Bah, Liz, essa eu sei tocar, não é como o pianista lá tocou, mas eu sei tocar o tema principal', é uma satisfação pessoal.

Muitos professores costumam exemplificar as músicas tocando para os alunos. Angel argumenta que tocar para os alunos ouvirem oferece uma "noção quando vão estudar em casa, não se torna difícil", os alunos já têm uma base, "ficam conhecendo a melodia e aí se torna muito mais fácil", embora ressalte que nem todos conseguem assimilar: "isso aí vai muito da vocação, do gosto, da facilidade para aprender, porque têm uns que custam mais, não são todos que já de primeira ouvem e saem tocando".

Para Suzana, "só falar não adianta, tem que se mostrar", defendendo como é importante exemplificar ao piano. No entanto, Elda Marcos revela que tocar para o aluno possui seus limites, pois "tem alunos que têm um ouvido danado", então não se pode tocar muito: "Eu toco muito para o aluno, mas é nessas condições, não para que me copie".

Quiáltera procura várias maneiras para facilitar a compreensão, por exemplo, do valor das notas musicais pelas crianças pequenas:

Eu uso todos, todos, tudo o que é possível assim à mão de fácil pra explicar pras crianças, que quando eu pego crianças vamos dizer de 7 ou 8 anos, às vezes até 9, que não têm certeza ainda o que que é metade, o que que vale um quarto. Eu pego crianças de 3^a pra 4^a série que não sabem o que que vale um quarto, e tu explicar o valor de uma semicolcheia, ou de uma fusa. Então tu tentas assim de uma maneira simples, mas daí vou eu lá pra papelzinho, recorto, divido os papéis, ou pego uma fruta. Fruta, em geral, eles entendem. Nunca mais eles esquecem. Eu gasto uma maçã. Pego uma maçã e corto pra eles verem o que é um oitavo.

Cinco professores relataram que, nas aulas, gostam muito de utilizar jogos para os alunos aprenderem o nome das notas e sua posição no teclado, os seus valores, entre outros conteúdos. Esse tipo de trabalho motiva os alunos a desenvolverem certas habilidades de forma divertida. Para isso, muitos professores desenvolveram seus próprios jogos, como Quiáltera, que há algum tempo fez um baralho de notas para trabalhar com as crianças.

Mara gosta muito de ensinar utilizando recursos lúdicos:

A parte de ritmo, com palmas, com marcha dentro de casa, com movimentos, e eu ensino as coisas que interessam para eles; aí faço jogos sobre os compositores, perguntas e respostas sobre a história da música, coisa bem simples pra criança saber a vida de cada um que eles estão estudando. Se eles estão estudando Bach, Chopin, Mozart, novidades sobre eles nestes joguinhos que eu mesmo invento. Faço em forma de cartazes, com cartõezinhos, então eles preenchem e, brincando, eles aprendem as novidades de cada um, datas, e não esquecem mais.

Lasi também faz jogos relacionados com música, como o jogo de canastra e o dominó musical, com diferentes níveis de dificuldade, para que as crianças aprendam as notas e os valores.

Na organização das aulas os professores não esquecem das tarefas para casa. Angel revela que todos os alunos têm que ter caderno pautado: “cada lição eu mando fazer exemplos de tudo: escala, intervalos, escalas maiores e

menores. Então o aluno, além de aprender, faz os exemplos, e aquilo ele vai gravando melhor”.

Como tarefa de casa, Liz solicita que os alunos ouçam “discos selecionados conforme o trabalho que eles estão desenvolvendo, conforme as partituras que estão tocando”. Ela prepara um material para os alunos fazerem em casa, e “se tiverem dificuldades no desenvolver da tarefa, eles vão anotar direitinho; eu fico com o caderno, eu vou ver, se precisar comentar é um comentário daquele texto, não me detenho muito”, principalmente pela falta de tempo.

3.5 Sistemas de avaliação

As várias maneiras de avaliar o desenvolvimento dos alunos estão presentes no trabalho do professor particular de piano, desde o início do estudo, durante o processo e no final de uma etapa.

Antes de o aluno iniciar o estudo de piano, alguns professores costumam fazer um tipo de entrevista ou contato, para poder conhecer o aluno, como avaliação diagnóstica. Nos primeiros contatos com as crianças menores, essa conversa inicial é permeada com questões de interesse afetivo-emocional para motivá-las. Lasi exemplifica:

(...) quando [o aluno] é pequenininho, eu pergunto: ‘Ah, qual é a música que tu gosta, qual é a que tu já ouviu, como é que tu acha que é aprender música, que tu acha, assim, do ambiente, o que tu gostarias de tocar?’, essas coisas assim. Eles vão falando, vão falando. Eles ficam assim, ó, com os olhos abertos, loucos para aprender.

Liz, por exemplo, faz uma entrevista com o aluno para saber a escola onde ele estuda, o que gosta de fazer, por que quer estudar piano, “se ele tem piano em casa, ou se a avó tem piano, a música que ele gosta, essas perguntas muito simples, mas que oportunizam um conhecimento do aluno”. O registro da resposta é feito em uma ficha individual. Ela explica:

Se tiver, por exemplo, alguma coisa que me desperta mais atenção, então eu dou uma anotadinha a lápis, para depois ver se é ou se não é alguma dificuldade, ou alguma facilidade excessiva também. Então eu tenho fichas, assim, onde eu coloco: aluno muito rápido nas respostas, muito quieto, introvertido, extrovertido, porque aí eu sei também como é que vai ser o meu trabalho com ele.

De forma semelhante, João Pires faz “sempre um teste em forma de entrevista ou um encontro para detectar o que está atrás, por que ele quer aprender música comigo”. Ao ser interrogado sobre o objetivo desse primeiro contato, o professor responde:

Para saber o que vou fazer com ele, se existem deficiências, possui conhecimentos gerais, porque quando ele tem apenas 9 ou 10 anos tu não podes exigir, saber quem era Prokofiev ou coisa assim, também não é importante. Mas tudo isso tem que ser detectado num primeiro encontro, sobre o nível intelectual, sobre a mão, se ela é capaz de fazer o que nós esperamos, coordenação motora, liberdade, quer dizer, ele vai fazer só o que tu mandas fazer ou ele tem próprias idéias sobre a música. Isto é muito importante, porque se ele é um mero executante das tuas idéias, é muito decepcionante, então ele tem que ter mais espírito colaborativo.

Quanto à avaliação do processo, Lasi faz, todos os meses, um teste individual com os alunos, que funciona da seguinte maneira:

(...) vamos dizer, tem quatro aulas no mês. Então na última aula do mês sempre faço o teste, e para o teste eu digo: ‘Vai cair isso, isso e isso’, três coisinhas: um exercício e duas musiquinhas, coisa pequena assim; e eles preparam, e eu dou nota: é B, MB, R, é aquela coisa, e então eles perguntavam: ‘MB é o máximo?’ Eu digo: ‘Não, ótimo é quando tu tocar tudo certo e de cor’. Então, todos querem fazer isso. É uma maneira deles aprenderem a decorar. As pequenas principalmente decoram, não admitem tirar menos que ótimo.

Os alunos de Lasi têm um boletim com avaliação mensal, pois “as mães gostam. Tem piano, teoria, as notinhas, e a mãe ou o pai assinam, quando são pequenos. Os grandes nem precisam, eles estão porque querem (...)”.

Angel conta que costuma fazer periodicamente uma revisão do que já foi dado, tanto na parte prática quanto na teórica:

(...) eu faço perguntas sobre aquilo pra ver se o aluno realmente está firme, e na parte prática, eu sorteio. Eu boto os números dos exercícios, então, na hora, que às vezes dá uma porção, dá muitos, então pra não sobrecarregar o aluno, porque muitas vezes ele está preparado, mas depende tudo do momento. Então, eu sorteio quatro ou cinco estudos de cada método. Faço um sorteio ali e eles vão tocar aquilo que foi sorteado. Mas sempre eu tenho muito cuidado nesse sentido, de não deixar que eles deixem coisas pra trás sem saber.

De forma semelhante, Laura revela que seus alunos, para passarem de “lição”, até “podem tocar perfeito, mas, se não me responderam tudo que eu perguntar sobre aquela lição, não passam”. E cita um exemplo:

Eu digo: ‘Olha aqui, tu não passaste por causa disto, porque tu não soubeste me dizer quantos tempos tem esse compasso. Esse compasso é quaternário. Por que que ele é quaternário? Porque tem quatro tempos, e não três. O nome é quaternário porque tem quatro. Ele é simples, por que que é simples? Porque o número de cima é o quatro, porque o dos compassos compostos é o doze’. Eu digo isso porque eu já ensinei e por isso posso perguntar, compreende? Então eles têm que saber o porquê de cada coisa, tudo sobre aquele exercício (...).

Outra forma de avaliação adotada por alguns professores é gravar os alunos tocando, para que eles possam se ouvir, perceber o que já estão fazendo e o que pode melhorar. Angel revela: “eu gosto de gravar quando já tem um certo número de músicas, que tem um programinha pra gravar, mas eu gosto muito de gravar por causa deles mesmos, dos alunos, para eles se conhecerem, se auto-analisarem”.

Liz costuma fazer, bimensalmente, uma reunião com os alunos, onde não apenas ela avalia a execução musical do aluno que estiver tocando, mas também os alunos que estiverem assistindo recebem uma ficha para descrever como o seu colega tocou.

É tão interessante, por exemplo, às vezes tocam a partitura que é uma beleza, esquecem o pedzinho, é o emocional. Então chega no fim: 'Ai, como eu fui bom!'. Aí eu digo: 'Então, vamos ver, o que vocês acharam?', 'Ah, muito bom!', ou isso, ou aquilo, ou..., eles vão opinando. E eles já estão acostumados, ninguém fica triste nem bravo, é uma avaliação muito madura. Então, daqui a pouco, um se encoraja e diz assim: 'Bah, mas fulano, tu esqueceste o pedal', 'Ih, é mesmo! Ai, Liz, eu posso tocar de novo?', 'Podes tocar de novo'. Sabe, esse trabalho, assim, de conscientização, de reflexão e de avaliação. Então cada um faz. Eu distribuo fichas de avaliação, cada um tem a sua fichinha, tem a individual e tem a do grupo, porque depois eu checo com a minha avaliação (Liz).

Como avaliação de final de etapa, Maria contou que na década de 50 montava uma banca de exame com uma ou mais colegas que também lecionavam, para escutar seus alunos. Maria dava então um certificado, um boletim, e incluía escala no exame, para obrigar os alunos a estudarem. Hoje não adota mais esse procedimento.

Elda Marcos enfatiza que não passa "um aluno para outro estudo a não ser que esteja perfeito, dentro das possibilidades do aluno". Esta professora tem uma ficha de avaliação e, no final do ano, costuma montar uma banca de professores para avaliar o rendimento do aluno, registrando o resultado na ficha. O quadro abaixo trata-se de um exemplo dessa avaliação de final de ano utilizada por Elda Marcos:

Bach: 23 peças fáceis nº 21; Invenções a 2 vozes nº 1, 4, 8, 10, 11, 13; Invenções a 3 vozes nº 4 e 9; Heller: nº 7, 14, 28; Cramer: nº 1, 7, 8, 9, 10, 14; Czerny Germer: II volume nº 1, 5, 7, 8, 12, 14, 30; Polirítmico: nº 1, 4; Chopin: Valsa nº 10; Schubert: Momento Musical; Brahms: Valsa nº 15; Mozart: Sonata K 308 11 nº 8; Brahms: Dança Húngara nº 3; Schostakovich: Prelúdio. A leitura dela foi considerada excelente; o ritmo, muito bom; postura e posição, muito bom; dinâmica, excelente; técnica, excelente; interpretação, excelente; memória, excelente. Observações: a aluna tem excelentes condições musicais. Necessita ter mais confiança em si mesma. Seu desempenho melhorará na medida em que dominar o nervosismo. Conceito geral: excelente. Data: 18 de dezembro de 97, aprovada para o 6º ano.

Examinadores: _____

 [Segue-se assinatura de quatro membros da banca e da professora Elda Marcos]

4 ATUAR EM CASA: MARCAS DO ESPAÇO E DO TEMPO

4.1 Transformar a casa em local de trabalho.

A profissão docente, geralmente, está relacionada com o atuar na escola. A escola como “*locus* específico de exercício do magistério”, conforme TEIXEIRA (1996, p. 189) salienta, deixa marcas na condição de ser professor. Além da sua função socializadora e credencialista (a escola qualifica e diploma os indivíduos), a escola torna o professor vulnerável diante da grande visibilidade social que adquire como responsável pela educação dos alunos. Além disso, a organização e dinâmica interna da escola acaba interferindo na vida particular do professor ao “trazer serviços da escola para casa - espaço da vida privada e descanso” (TEIXEIRA, 1996, p. 190).

No caso do professor particular de piano, que não vai à escola, o seu trabalho torna-se impregnado de marcas do espaço de atuação, que é a própria casa.

Este capítulo procura esclarecer como é transformar o local privado em local público de atuação docente. Entre outras questões, destaco: como a divisão do espaço é discutida na família? Há dificuldades na concordância ou na permissão da família em dividir o espaço da casa? O que envolve receber os alunos em casa? Como é a preparação dos professores para receber os alunos? Qual é a dinâmica de circulação dos alunos? O objetivo é identificar

as marcas do *locus* na profissão, considerando a sua dinâmica e o seu funcionamento no tempo/espaço.

Transformar o espaço privado, reservado à vida íntima e familiar, em espaço de trabalho e público, representa, para muitos dos professores entrevistados, uma coisa “boa”, “prática” e “afetiva”. Porém, ao mesmo tempo, representa um desafio, pois é preciso criar limites para poder atuar em casa, principalmente quando existem outras pessoas dividindo e compartilhando o mesmo espaço físico.

A maioria dos professores tem uma sala específica reservada para as aulas de piano. Muitos deles tiveram que se organizar em relação à família, buscando soluções para a delimitação deste território, o que nem sempre foi fácil.

Liz conta que começou a dar aulas no *living*, mas em seguida constatou ser este ambiente grande demais e pouco adequado para dar aulas. Conversou então com o marido e as filhas e conseguiu o gabinete usado anteriormente pelo marido. Segundo ela: “o professor de piano tem que ter um espaço muito bom, onde não se ouçam barulhos da rua, porque dar aula de piano e ouvir toda hora buzina não dá. A gente tem que ter cuidado com essas coisas”.

Os familiares de Elisa a “estimulam porque sabem que eles vão receber em troca uma mulher feliz, depois do término de uma tarde de aula”. Ela fala de sua realização, que é também a de sua família:

Quanto mais trabalho, a tarde inteira, mais eu vibro. Porque eu resolvo nessa tarde quantos probleminhas, ajudo quantas crianças a resolverem as suas dificuldades. Realmente isso retorna e dá uma certa felicidade, e essa felicidade eu transmito à família, aos filhos principalmente, passo a entender também melhor os filhos.

Embora não tivesse “problema nenhum” em dividir o espaço da casa, Laura sofria restrições do marido, que “pedia que quando ele chegasse em casa não tivesse mais alunos”, pois “queria ter a liberdade dele, não com crianças entrando”.

Trabalhar na própria casa é muito confortável para alguns professores particulares porque não precisam sair para a rua, mas transformá-la em local de trabalho traz alguns problemas.

Para Quiáltera, ficar em casa dando aula tem os dois lados da moeda: um lado “prático de não sair em dia de chuva, não sair quando é muito frio, são eles que vêm, é um comodismo da gente (...)”. O outro é o fato de ela estar o dia inteiro dando aulas de piano, todos os dias da semana. Isso prejudicou, por exemplo, o estudo de seus filhos:

(...) eles [os filhos] tinham aquela coisa do piano todo dia, ensinando às vezes as mesmas coisas, era campainha, descia, buscava, vinha o outro, então eles queriam estudar para uma prova, que tem que se concentrar para estudar alguma coisa, sempre com aquela coisa do piano, sempre com o piano. Eles diziam que não conseguiam estudar direito. Nenhum dos três [filhos] primou por estudar muito.

Segundo Liz, ter aula em casa “exige muito, porque tu tens que separar a tua atividade doméstica da profissional”. Organizar a sala de trabalho dentro da própria casa, procurando dividir e limitar este espaço profissional da área doméstica, reflete para Lasi o cuidado em não confundir os papéis de dona de casa e profissional: “tem que ser um ambiente separado, não pode misturar as coisas. Não posso botar um piano na sala com uma televisão, uma passagem, tem que ser isolado”.

Transformar a própria casa em local de trabalho, para Elisa, é muito agradável: “é uma continuação da minha família, é uma continuação do meu

lar”. Aqui podemos observar mais uma vez a concepção de ser o professor relacionado à figura materna, do professor como uma segunda mãe, desta vez associada ao espaço da casa:

(...) eu considero aqueles alunos, praticamente, mais um filho que eu tenho, mais um filho que eu vou ter que orientar, que eu vou ter que mostrar certas coisas. Assim, eu acho que as aulas em casa é muito agradável tanto para o professor como para a criança, para o aluno. (...) eu acho que é o lugar certo até, não é um lugar tão frio. Por exemplo: eu acho que a escola é um lugar muito..., se transforma numa coisa assim muito fria, muito profissional, e o aluno vindo à casa do professor, ele entra mais no dia a dia da família, é mais um filho que a gente tem, que a gente consegue passar isso aí pra criança, principalmente pra criança. Eu acho muito importante esse aconchego, fica mais quente, mais humano, até.

Elisa costuma interromper a aula para um lanche, “porque a criança sente prazer nisso, e alivia muito as tensões que às vezes ela traz do colégio (...)”, além de funcionar como estímulo: “porque saiu tudo muito bem, porque hoje trouxe uma aula bem estudada, bem trabalhada”.

Esta questão da administração do tempo e do espaço no particular em contraste com o público-institucional pode significar uma subversão da ordem, ou a liberdade de se poder instituir outra ordem nos acontecimentos da aula. Elisa narra:

Aqui em aula particular, eu sempre ofereço uma coisa, ou um chocolate, ou uma bala, ou um bombom, ou um bolo de chocolate, isso eu acho muito importante, é aquele gesto de carinho: ‘Vamos fazer um lanche’, quer dizer, no meio da aula a gente pára, quando eu estou sentindo que a coisa está começando, porque a criança cansa, depois de uns 30 minutos ela não consegue mais. (...) Aí vamos fazer um lanchezinho, aí volto maravilhosa e a gente pode ficar até uma hora dando aula para eles, mas tem que parar e fazer aquele lanchezinho. Isso, em aula particular, eu sempre faço, sempre.

Exercer a profissão em casa, para Elda Marcos, é bom, mas somente porque mora sozinha, pois, “se morasse com toda a família”, acredita que “não seria fácil”.

Para Angel, lecionar em casa “é magnífico”, é uma coisa que lhe causa muita satisfação: “porque eu estou dentro daquele teto, naquele lugar que é onde eu vivo. Ali estou ouvindo música, som, então me causa um prazer muito grande”. Lasi, que lecionou vinte anos fora, viajando para Novo Hamburgo (RS), São Leopoldo (RS), Montenegro (RS), comenta: “quando eu tive a oportunidade de ficar na minha casa, transformar, eu achei muito bom os alunos virem a mim. Eu achei ótimo”.

Alguns professores possuem dois pianos para dar aula, um de cauda e um vertical, e, em alguns casos, dois pianos verticais, enquanto outros têm apenas um, também de cauda ou vertical. O uso diferenciado dos dois instrumentos, principalmente quando um piano é de cauda e o outro é vertical, ficam evidentes nos relatos. Em alguns casos, tocar no piano de cauda significa que o aluno já toca bem o seu repertório, funcionando como uma premiação. Os alunos de Suzana tocam “primeiro no *Schiedmayer* e, quando sabem a peça, no piano de cauda”. Elda Marcos, que tem dois pianos verticais, conta que quando os alunos tocam no piano alemão, “é um prêmio, é porque estão tocando bem”.

Na sala que Liz reservou para as aulas particulares há um piano vertical, e na sala de estar fica o piano de cauda. Ela conta que este, apesar de não ser para as aulas, é muito usado, pois a ele todos os alunos têm acesso.

(...) quando a gente vai fazer os ensaios, ou para reunião, ou para Audição, eu dou chance deles tocarem bastante até para acostumarem com o teclado, ele é um piano que ainda está um pouquinho duro. Os ensaios a quatro mãos são sempre neste aqui, até por uma questão de a estante ser mais larga, então fica mais cômodo para colocar a partitura. Então apesar de eu não dar aula nele, todos tocam e gostam (Liz).

Elisa possui uma visão diferente: com crianças ela propõe que o próprio aluno escolha se quer tocar no piano vertical ou no de cauda: “Eu utilizo os dois [instrumentos] e muitas vezes eu faço a criança fazer a opção: ‘Hoje qual é o piano que nós vamos tocar?’”. E conta: “Geralmente elas gostam de tocar no piano de cauda, mas têm dias que acontece ‘Ah, hoje professora’, para ficar diferente, ‘hoje eu vou tocar no outro piano’. Isso se dá muito, eu faço a criança escolher”. Quando o aluno é adulto ou adolescente, Elisa sempre deixa tocar no piano de cauda. Para um trabalho a dois pianos, ela fica no piano de armário e deixa o piano de cauda para o aluno.

Ter dois pianos em casa, em muitos momentos da trajetória profissional, possibilitou também pegar mais alunos e até permitiu que eles viessem estudar na casa do professor. Nessas ocasiões, a dificuldade em separar o profissional do particular, de separar as horas livres, de lazer, aparece mais uma vez, como no depoimento de Laura:

Os alunos que vinham segundas e quintas dar lição comigo, na terça e sexta ficavam estudando piano enquanto eu dava para outra turma no outro piano. Na hora em que eu estava dando lição para uns, os outros ficavam estudando lá no outro quarto. (...) Só que estudando na casa da gente é como tu dares aula todos os dias, porque não adiantava. Às vezes estava na cozinha, e o aluno tocava errado, eu dizia ‘Não é assim, é nota tal.’ Às vezes eu estava com as mãos sujas e tinha que ligeiro lavar e ir lá para dizer: ‘Olha, isso aqui é assim, não é..., está errado’.

4.1.1 Rotinas, rituais e regras

A preparação dos professores particulares entrevistados para receber os alunos envolve desde o cuidado com si próprios, estar com uma boa aparência, um “bom astral”, um sorriso para receber o aluno, até a casa

arrumada e organizada, para criar um ambiente agradável e estimulante, além dos aspectos relacionados ao que será trabalhado e desenvolvido nas aulas⁴⁰.

O professor particular, segundo Lasi, não pode estar desleixado:

Eu acho que [o professor] tem que se arrumar, estar arrumado assim como se fosse para sair, porque eles [os alunos] notam tudo: ‘Ai, professora, como a senhora está bonita hoje, o brinco, mudou o brinco, hein!’, ‘E esse colar, e a roupa...’. Notam tudinho, tudinho, eu acho que tem que estar sempre arrumada, e a sala também.

Laura sempre se arruma, fica bem penteada e pintada. Clélia também procura “botar uma pinturinha para alegrar mais o rosto e ter sempre um sorriso, uma palavra amiga”, pois considera que o aluno sente-se bem quando o professor demonstra carinho por ele; ao contrário, segundo ela, “se a gente vem de cara feia, aí eles se sentem constrangidos até de entrar em aula”. Maria defende que essa postura - receber os alunos penteadinha, de batom, com um sorriso - já conta pontos, pois o aluno “não vê aquela pessoa triste, cansada”.

Elisa argumenta que não é pelo fato de o professor estar trabalhando em casa que ele vai ficar de chinelo ou aparecer mal vestido, pois a criança gosta de coisas bonitas: “ele [o professor] está dentro da casa dele, mas ele vai ter que se arrumar como se tivesse que sair para uma faculdade”. E recorda:

Eu me lembro que uma vez eu encontrei a mãe de um aluno, e ela me disse: ‘Elisa, eu sei todos os trajes que tu colocas, todas as semanas, porque a minha filha’, que devia ter uns 7 ou 8 anos, ‘chega em casa e descreve tudo’, e nunca eu vou esquecer que um dia a filha chegou e disse assim: ‘Mãe, hoje a professora estava toda, sabe como, de roxo, até o sapato era roxo’, quer dizer, isso eu não esqueço, quer dizer, então essa figura, a menina já vinha à aula

⁴⁰ Sobre aspectos do planejamento e organização da aula, ver capítulo 3.

pensando 'como é, qual é a cor que ela vai estar vestida hoje' e isso estimula, não é que seja tão importante mas é um estímulo.

Trabalhar em casa também envolve um certo controle dos horários de aula, da circulação dos alunos que freqüentam a casa e até mesmo de seus familiares e amigos. Quando os alunos chegam antes do horário de aula, muitos professores costumam deixá-los esperando na sala de estar, ou no *hall* de entrada, enquanto outros não se importam que os alunos que chegam um pouco antes assistam ao final da aula do colega.

Elda Marcos nunca deixa entrar dois alunos juntos, fazendo-os esperar na sala:

(...) porque eu não gosto que um escute e eventualmente critique o outro, ou quem está tocando se sinta constrangido. Lá pelas tantas, quando eu estou por apresentar alunos em uma Audição, aí mando entrar os demais para tocar um na frente do outro, mas em geral não deixo entrar nem a mãe. A mãe tem que esperar lá fora.

Quiáltera sempre achou bom esperar fora da salinha de música, "porque a pessoa que está tocando, em geral, não gosta que a outra fique ouvindo".

O professor que trabalha em casa preocupa-se com regras de horário, disciplina, o controle do tempo da aula, onde até mesmo as esperas daqueles alunos que chegam antes ou estão esperando alguém para buscá-los precisa ser pensada e, segundo os depoimentos, são preenchidas com alguma atividade, seja ler uma revista, ouvir música ou até fazer exercícios de teoria. Trabalhar em casa também subentende uma institucionalização não só da sala de aula, mas também da sala de espera.

Elisa prepara um ambiente muito agradável no *hall* de entrada para o aluno que vem antes do horário, enquanto ela está atendendo outro: “geralmente tem uma revistinha, se é criança tem uma revistinha infantil, tem uma história do Tio Patinhas, tem a história do Pato Donald, tem a história da Margarida; a mãe, se vier, ficar esperando, tem uma boa revista de modas, qualquer coisa assim”. A preocupação em “sempre ter uma atração, uma coisa agradável” é para “que a criança nunca se sinta mal, que ela sempre queira vir à aula porque é um momento pra ela muito bom, um momento muito feliz”.

O rigor e o controle rígido de horário que o trabalho do professor particular de piano exige aparece na fala de Laura:

Eu começava a lecionar à uma e meia da tarde. Então eles [os alunos] chegavam ali na hora. Eu até brigava, às vezes, porque eles chegavam 5 minutos depois. Eu dizia: ‘Não podem chegar atrasados, porque se tu chegas 5 minutos depois, tu vais ter menos 5 minutos de aula’. Porque quem começa a lecionar da uma e meia até às seis da tarde, com alunos sempre constantes, não pode atrasar, todo mundo tem seus horários,

e, também, no ritual de preparação que Liz realiza quando vem alunos pela manhã:

Eu me acordo uma hora e quinze minutos antes da primeira aula, tenho necessidade de me arrumar, de tomar meu café e ficar pronta, assim, pronta para dar aula uns quinze minutos antes do aluno chegar. Então na hora em que ele chega, já está tudo preparadinho, a tampa do piano já aberta, para não perder tempo.

Como se observa, o dia-a-dia destes professores é permeado de uma rotina, rituais e regras que são combinadas e ajustadas com os alunos e os pais. Suzana conta que seus alunos são muito pontuais: “eu poderia acertar o relógio com a vinda do meu aluno, é impressionante”.

Caso os alunos precisem chegar 30 ou 40 minutos antes do horário - o que sempre é combinado com os pais - Liz, por exemplo, já tem preparada alguma tarefa de teoria musical. Sua exigência com o horário é explicada em detalhes:

Eu sempre digo assim para eles: eu não gosto que cheguem exatamente no horário. O meu pontual é eles chegarem uns 5 minutinhos antes. Eu acho muito produtivo, muito educativo eles pegarem o finalzinho da aula do colega, e o que está tocando, saber que está sendo ouvido. Isso eu acho que desenvolve muito, desinibe, deixa eles muito naturais para as reuniões, porque todos estão acostumados, ninguém pára de tocar.

Mas as regras que definem um ritual de aula de piano podem ser exemplificadas em outros momentos de sua narrativa:

Todos os que chegam, independente de chegar 5 ou 10 minutos antes, ou na hora, apitam a campainha, eu abro, ele entra na sala e já senta. O cumprimento ao colega não é quando ele chega, vai ser quando o colega que está em aula terminar a partitura. Porque eu digo assim para eles: 'Vocês estão tocando piano. Se eu tiver que me levantar para abrir a porta para o colega, vocês vão continuar normalmente, não interrompam a execução' (Liz).

A chegada deles na aula é: chegou, sentou. Quando o outro terminar, aí eu levanto, levo o aluno até a porta. Isso eu não fazia antes, eu tinha uma funcionária que tinha essa incumbência de abrir a porta para os meus alunos, não achei bom. (...) Eu acho que é muito melhor a gente receber. Eu acho que aquele 'Oi, tudo bem?', sabe, eu acho que é uma introdução, assim, boa para aula. Então eu não me oponho, por exemplo, se o aluno vem acompanhado. Às vezes as meninas telefonam: 'Liz, eu tenho uma amiga que quer assistir à minha aula', eu digo: 'Ótimo, podes trazer'. Então a mãe, o pai, volta e meia vem assistir. Eu acho muito bom, não me perturba e eles também já estão acostumados com essa sistemática (Liz).

4.1.2 *Em casa é mais livre...*

Alguns professores sempre ministraram aulas em sua própria casa. Outros, que já foram trabalhar na casa do aluno, hoje não o fazem mais. No princípio da carreira, João Pires ia à casa do aluno porque não possuía ainda seu próprio piano, mas hoje diz que não faria mais isso: “não acho certo, eles têm que se disciplinar mais, quando vão na casa do professor é uma atitude muito diferente. Inclusive a mãe que está atrás, na casa dos alunos, interfere, não posso admitir”, esclarece.

Quase todos os professores afirmam que os alunos respeitam e valorizam muito mais a aula de piano quando vão à casa do professor. Clélia justifica:

Porque em casa eles não têm a atenção que eles têm fora de casa, em casa eles querem comer alguma coisa ou estão com sede, então tem sempre uma desculpa para sair, interromper a aula; e na casa do professor naturalmente que é diferente, ele fica aquele tempo integral com a professora (...).

Liz acha que é muito bom o aluno vir à casa do professor porque “ele vai ter aula num piano que está sempre afinado, num ambiente que vai estar sempre arrumado para recebê-lo, então eu acho que ele valoriza muito”. Quiáltera, que hoje não vai mais à casa do aluno, não gosta de lecionar a domicílio porque o aluno trata a professora como “aquela mulher que vem dar aula, assim como a empregada ou qualquer outro funcionário”. Ela não sente que há uma seriedade e um respeito como o aluno ir à casa do professor de piano, pelo simples fato de ele sair da sua casa, e compara:

Eu senti bastante que eles não tinham o respeito por mim como os alunos que vêm aqui em casa, porque eu chegava sempre na hora, eles não estavam prontos, ou a mãe tinha que xingar para eles ligeiro se arrumarem, ou lavar

as mãos para virem para aula, ou não tinha mãe, não tinha ninguém em casa, era a empregada que ficava, as crianças vinham da aula, elas davam aula, mas eu sentia que aquilo era uma obrigação, sabe, e a maneira deles se despedirem para eu ir embora, eu não tive assim boas experiências com isso (...).

Elisa também acredita que funciona mais o aluno ir à casa do professor:

Porque quando ele [o aluno] está na casa dele, 'Ah, a professora vai chegar'. Então ele não se arruma, não sei o que, mais um pouquinho, espichou, vai tocar piano. E quando ele tem um compromisso fora, para o aluno aparece assim como um compromisso: 'Eu agora vou à aula de piano'. Eu acho que existe bastante diferença, psicologicamente falando.

Para Elda Marcos existe também uma grande diferença entre ir à casa do aluno e ele vir à sua casa: "eu prefiro que venha na minha casa". Ela já lecionou muitas vezes a domicílio e diz que se sente muito mais à vontade na própria casa. E explica os motivos:

Primeiro, o aluno se distrai com um monte de coisas na casa que aqui não existem. Passa uma mosca voando, já se distraiu. Bateu o telefone, já se distraiu. Entra o irmãozinho, ou a mamãe, ou a tia, se distraiu. Mas, fundamentalmente, eu noto que nos alunos, não nos adultos, mas nas crianças, eles se sentem um pouco donos da cancha. Aqui eles são mais disciplinados, na [sua] casa dão a impressão de que quem manda são eles. É uma sensação minha, não sei se estou certa ou não. Eu prefiro muito, muito mais dar aula aqui. Inclusive se eu tenho que fazer, repetir uma coisa, que às vezes faço repetir várias vezes, evito, mas, quando tenho que fazer, faço até tirar um defeito; na casa [dele] eu me sinto constrangida..., porque aí está escutando o pai, a mãe, a irmã, a tia, a vó, não gosto. Na minha casa eu ajo como eu bem entendo, essa é a diferença.

A interferência da família é também sentida por Mara, que diz sentir-se mais à vontade trabalhando na própria casa, ressaltando que o aluno também fica mais solto.

Eu gosto mais que ele venha na minha casa porque aí não tem muita interferência dos pais. E quando os pais vêm, eles ficam na sala esperando eu sozinha dar aula. Porque os pais dão muita interferência. Se a criança erra a mínima coisa que para mim não importa aquele errinho, porque aquele errinho eu transformo, às vezes, numa outra coisa, numa musiquinha, digo

que é uma dissonância, explico alguma coisa assim; a mãe já dá um grito e diz assim: “Ah, eu falei que você ia errar, você não podia errar”. A criança fica com medo. Aí, se eu fico sozinha com a criança, eu sei indicar melhor (Mara).

Suzana prefere dar aula em sua casa porque perde muito tempo indo à casa do aluno. Lasi acha “um absurdo” o professor ir à casa do aluno: “o professor tem que se valorizar, acabou aquele tempo que o professor ia na casa do aluno, mordomias, não, não tem mordomia. O aluno tem que fazer sacrifício também, tem que ir na casa do professor, tem que se dar também”, enfatiza.

Embora nunca tenha tido a experiência de lecionar a domicílio, Liz justifica que “na nossa casa, no nosso ambiente de trabalho, temos todo o material, bibliografia, o fichário do aluno, enfim, todo o recurso didático que vamos precisar para aula”.

Maria comenta que a diferença é que na sua casa “aquele momento é só para o aluno, não tem aquele trânsito, e nem chega gente e sai gente”. Mas na casa do aluno, segundo ela: “chega uma amiga da mãe, chega não sei quem, e a criança fica ali envolvida, geralmente também o piano está na sala, aqui eu tenho uma peça só para o piano. Isso conta pontos, porque eu vou ali, eu fecho, dou a aula para o aluno e pronto”.

Quando indagados se cobram mais por ir a domicílio, muitos professores responderam que sim, pelo fator tempo e até pelo fato de que gastam com condução para ir à residência do aluno. Mesmo aqueles professores que nunca lecionaram a domicílio, destacaram a importância de o professor particular cobrar mais pelo tempo que ele perde, deslocando-se, e também pelo valor do transporte.

Mesmo cobrando um pouco mais, Laura diz que não compensava ir à casa do aluno. Era muito tempo que perdia saindo de casa, por isso parou: “para ir na casa de um aluno eu perco o tempo de três alunos, porque é o tempo de ir, dar a aula e o tempo de voltar. Nesse tempo eu poderia dar aula para três”, explica.

Em relação ao espaço de atuação do professor particular de piano - a casa - , pode-se abstrair nos depoimentos dos entrevistados o que pensam sobre o ensino particular comparado às escolas, o que faz o ensino particular ser o que é.

Elisa, que já trabalhou no ensino superior de música, disse sentir-se bem nos dois ambientes, ressaltando que a criança que vai estudar na casa do professor fica mais “dona da casa, inclusive coisas assim que acontecem, ela corre, vai pro jardim, vai visitar o gatinho, vai visitar o passarinho que está cantando na árvore, coisa que na Escola fica muito frio e não existe essa situação, essa chance de ela ter essa liberdade”.

Há diferenças, segundo muitos depoimentos, entre o ensino particular e aquele desenvolvido em escolas de música. O primeiro desenvolve mais o lado afetivo, é mais personalizado, uma vez que o professor de piano conhece mais o aluno. “Esse elo que se cria entre a professora⁴¹ e o aluno não existe numa escola, é muito mais frio”, observa Elda Marcos. O ensino particular também se mostra, segundo muitos professores, mais flexível, não havendo aquela rigidez que existe em muitas escolas e Conservatórios, nem existindo

⁴¹ A representação dos próprios professores em relação à questão de gênero é ambígua: os professores utilizam tanto a expressão *o professor* como *a professora* para indicar generalizações.

um programa fixo que os alunos têm de cumprir muitas vezes em espaços curtos de tempo, “é mais livre” (Lasi).

Em geral o aluno que vem em casa quer estudar musiquinhas, quer aprender, assim, o mínimo e tocar o máximo; e quem vai num Conservatório já tem um nome, ele quer algo mais, ele quer ou seguir uma profissão ou então seguir um curso, ser até pianista, quem sabe. É diferente, eles levam mais a sério num Conservatório. Não que eles não levem a sério aqui, porque quem vem aqui quer, mas no sentido assim de evoluir para uma profissão ou para um pianista ou professora no Conservatório. Em casa é mais livre, bem mais livre (Lasi).

Elisa salienta outras vantagens do ensino particular e resume:

Eu sou cem por cento, pelo menos no início do ensino do piano, pelas aulas particulares, desenvolve muito mais do que a escola porque realmente aí a Escola também tem que seguir aquele tipo de programa que às vezes a criança não consegue dominar e vai enjoando, e vai se afastando; e a gente, na aula particular, vai jogando com isso. Se vê que a criança tem uma certa dificuldade em escalas ou arpejos, então ele muda, ele vai modificando, ele vai orientando, assim, de uma forma que desenvolva o gosto da criança, mas não é uma coisa tão rígida, e a criança também se sente bem, se sente muito melhor. Ela desenvolve muito mais rapidamente porque tem todo esse lado afetivo em volta do lar, da casa.

João Pires reforça que uma diferença fundamental é que no ensino em instituições oficiais deve-se obedecer a um programa, e o trabalho “está sendo implementado por outros professores em disciplinas de harmonia, percepção, análise, etc.”, enquanto que no ensino particular o professor “é tudo, tem que fazer tudo”. Nesse sentido, Laura conta que quando cursava no Belas Artes passou a estudar outras coisas, como teoria, solfejo, ditado musical, estudos que com sua professora particular não era possível desenvolver em função do tempo. E conclui: “coitado do professor particular, não pode ensinar tudo isso, não tem tempo, que ele tem que ensinar o aluno a tocar”.

Se de um lado o ensino em escolas exerce um controle sobre a qualidade do trabalho dos professores, o cumprimento com os seus deveres,

por outro lado o professor particular de piano não é controlado, não é fiscalizado, o que permite que ele trabalhe muito isoladamente. Outra diferença, segundo João Pires, é que em escolas o professor tem que representar “uma autoridade com a imagem imaculada, com a imagem muito padronizada, ‘x’ padrão, enquanto que um professor particular não precisa se preocupar com essa imagem”.

Para Suzana, não é o espaço em si que define um bom trabalho, mas a seriedade com que cada professor o vê: “quem tem respeito em frente de uma profissão a faz em qualquer lugar, seja particular, em Conservatório, ou em casa, ou na casa particular do aluno, a gente deve sempre cumprir a sua profissão, igual”.

Quiáltera comenta que não ter a responsabilidade de obedecer a um programa é muito positivo: “eu tenho a sorte de ter os meus alunos que não têm essa responsabilidade que uma escola exige. Então, isso aí é uma coisa que é boa, para mim é bom, porque, como eles são pessoas que não têm muito tempo e o piano é a última opção para eles, eu não posso exigir muito”. No entanto, ressalta que não sabe se é pelo fato de o ensino particular “ser maleável” que os alunos “se acomodam”, ou “se é justamente pelo fato de que, por ser mais maleável, eles não tenham abandonado ainda o estudo de música”.

Vários dos alunos já me disseram que eles continuam estudando piano ainda, porque eu tenho a paciência de ficar com eles, que se não fosse eu, eles não estariam mais estudando um instrumento e não estariam estudando com ninguém (Quiáltera).

4.2 Trabalhar sozinho

Pelo simples fato de muitos professores particulares não estarem ligados a instituições oficiais do ensino de música, e também por exercerem seu trabalho sozinhos em casa, sem um controle maior de pertença a um grupo profissional estabelecido, segundo a literatura consultada (*ver* autores como JORGENSEN, 1986; LÜDKE, 1996 e ROSKE, 1981), ocorre um certo distanciamento em que o professor particular de piano sente-se isolado nesta profissão.

LÜDKE (1996, p. 69) assinala que “o professor é lançado em sua prática isoladamente e assim continua a exercer sua profissão, sem o contato direto com seus colegas ou com superiores responsáveis por sua iniciação”.

Refletindo sobre essa questão, a autora afirma:

O exercício isolado da profissão de professor tem, aliás, profundas repercussões sobre vários outros aspectos, tais como, dificuldades de desenvolvimento do próprio profissional, através do estabelecimento de um sistema de avaliação pelos pares, falta de comunicação de soluções de ensino encontradas em uma classe, falta de reconhecimento direto do bom trabalho etc. (LÜDKE, 1996, p. 69).

O fato de o professor particular trabalhar sozinho, em sua casa, numa rotina individual, ao contrário de estabelecimentos escolares, onde há, geralmente, um trabalho de equipe, pode acarretar este sentimento de “isolamento”, e daí levá-lo a uma certa insatisfação profissional.

Essa expectativa, no entanto, não se confirmou totalmente. Ao serem indagados se conhecem outros professores particulares, se costumam conversar com colegas, dividir experiências, trocar idéias, pude verificar que isso é uma prática relativamente comum de muitos professores particulares,

embora para alguns já não aconteça mais com tanta freqüência. Apenas Liz diz sentir-se muitas vezes sozinha nesta profissão: “eu aqui, eu estou só, por exemplo, o que eu faço, o trabalho que eu realizo, o programa que eu desenvolvo”, entre outros aspectos que fazem com que Liz sinta falta de dialogar com outros colegas.

NÓVOA (1995a, p. 26) assinala que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Segundo o referido autor:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1995a, p. 26).

Laura conversava freqüentemente com sua professora particular, recebendo conselhos e recomendações:

É, a gente falava, às vezes eu perguntava: ‘como é que eu vou ensinar isso aqui, como é que é isso?’, mas depois, com o tempo, eu mesma fui vendo como é que eu tinha que fazer. No início eu era toda medrosa, tudo eu perguntava para ela, que peça eu ia dar, então ela me deu um livrinho com o programa. Eu achava o maior problema é que peças eu vou dar, eu não sei qual é a peça, então eu tinha um programa, eu olhava ali pelo programa. Mas muitas vezes tu vais dar uma peça, a gente vê que é difícil para o aluno, ele vai ter muita dificuldade, e a peça não é tão bonita, as pessoas não gostam.

Lasi considera importante esse contato com colegas: “porque de repente ela sabe, ela tem uma idéia que eu não tive, ou eu tive uma idéia que ela não teve, aí a gente troca idéias, troca também figurinhas, como a gente diz, músicas e maneiras de dar também. É muito bom isso”. Sonata comenta

que fica “meio de conselheira” de alguns colegas: “sempre se trocam idéias e isso é muito útil, eu acho que o diálogo é enriquecedor”.

Para Elisa, essa troca de experiências e opiniões é muito saudável porque, segundo ela, “a gente vê que tem certas coisas que acontecem com todas”. E cita:

Alunos que têm uma certa dificuldade, por exemplo, para memorizar, então a gente acha que é só a gente que não está passando alguma coisa, está faltando alguma coisa para chegar nesse aluno, e o mesmo acontecia com elas: ‘Ah, mas eu estou com um aluno assim também, ou um aluno que tem problemas de ritmo’, isso a gente consegue, sabe (...).

Quiáltera conversa bastante com uma professora particular que é muito amiga sua, inclusive, quando tem um aluno que considera “estar pronto⁴²”, pede para levá-lo à sua casa “para ver o que ela acha, qual é o estado que ele está para fazer o exame lá no Instituto de Artes”, e essa professora faz o mesmo com ela.

Embora o contato que tinha com professores particulares de piano não seja mais freqüente, Maria relatou que costumava trocar idéias com colegas, discutindo dificuldades dos alunos: “Os meus não gostavam de estudar escala, e a gente trocava idéias, como ia fazer para tornar mais interessante, para eles não acharem maçante aqueles exercícios de técnica”. Angel não tem tido a experiência de conversar com colegas. Os raros telefonemas que recebe, principalmente no início do ano, são para saber sobre honorários e mensalidades.

⁴² Ver capítulo 3, onde os professores falam sobre sistemas de avaliação.

Para entender as mudanças e os seus próprios problemas, é importante que os professores dialoguem entre si. Ao defender que “não se aprende sozinho”, PERRENOUD (1993, p. 152) observa que “numa profissão que tanto valoriza a porta fechada e o ‘cada um por si’, deve produzir-se uma ruptura desde a formação inicial, estimulando o *trabalho em equipa*, a metacomunicação, a divisão do trabalho, a negociação, a gestão das diferenças e dos conflitos”. Esses aspectos remetem à importância das associações de classe, discutidas a seguir.

NÓVOA (1995b), ao falar sobre o processo histórico de profissionalização do professorado, aponta que:

A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da actividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área (NÓVOA, 1995b, p. 17).

Pertencer a uma instituição de classe foi investigado para que fosse possível conhecer o pensamento dos professores sobre estas organizações, como, por exemplo, a Ordem dos Músicos, bem como o que esperam desses órgãos e o motivo pelo qual estão ou não associados.

JORGENSEN (1986), analisando a atuação profissional do professor particular de piano em Londres (Inglaterra), constatou que a maioria dos professores estão mais interessados em funções tradicionais de ensino, como, por exemplo, questões relacionadas ao aluno (motivação), ao currículo (repertório) e metodologia de ensino, do que em matérias relacionadas aos

aspectos administrativos desta atividade. Essa afirmação não se confirmou no caso dos professores ouvidos.

Todos os professores entrevistados estão associados à Ordem dos Músicos do Brasil, sendo que destes apenas três não permanecem mais vinculados a ela. Alguns estão ligados também ao Sindicato dos Músicos; um dos professores pertence ao SINPRO e duas professoras têm a carteira de professora pelo MEC.

Liz pensava que não precisava se associar à Ordem, até “que falaram que todo músico, e aí, todo professor, devia se associar à Ordem dos Músicos. Aí eu preparei minha documentação e fui”. Sonata conta que pertence, mais para contribuir com as instituições: “Eu poderia ter me desligado, mas essa é a minha maneira de colaborar, de alguma forma, para essas coisas que estão sempre deficitárias em termos financeiros”.

Laura era associada à Ordem dos Músicos: “Depois que eu me aposentei, eu resolvi parar também, mas continuei com um e outro aluno, tinha muito pouco. Não valia a pena eu pagar a Ordem com o que ganhava aqui. A gente tem que ir cortando alguma coisa. Então eu não pertenço mais”. Suzana, que está inscrita no Sindicato dos Músicos e na OMB, comenta que tem todos os recibos guardados, que recebe anualmente o jornal da Ordem dos Músicos e do Sindicato: “isto eu estou fiel, sem isto não quero dar aulas”, complementa.

A admissão dos professores nessas instituições profissionais ocorreu de formas diversas. Alguns tiveram que realizar uma prova, outros apresentaram documentos, diplomas, para poderem ingressar. Liz soube,

através do livro da Ordem, que “o professor que tem titulação, que tem registro no MEC não se submete à prova. Eles examinam a tua documentação toda, o currículo também e simplesmente expedem a carteirinha. Então eu não fiz prova nenhuma”.

Laura precisou de vários documentos para ingressar na Ordem, e conta:

Simplesmente cheguei lá e disse que queria entrar para a Ordem dos Músicos, porque um dia eu iria me aposentar e iria precisar deles. Não precisei fazer prova porque eu não estava dando nem uma Audição, nem lecionando em algum colégio, então não foi preciso fazer nada, só me inscrever.

Mara, que teve que fazer uma prova para ingressar na OMB (Rio de Janeiro), comenta: “É simples a prova, é boa. Tem muita gente que não sabe muito a teoria e entra, mas sabe transmitir muito bem, não é? Às vezes não tem um curso completo, mas sabe transmitir muito bem e entra na Ordem dos Músicos”. A importância dada ao exame para ingressar na OMB é mostrada por Maria, que colocou o certificado sobre o piano para o conhecimento dos alunos e pais.

Ao serem questionados sobre o que esperam dessas instituições, como, por exemplo, a Ordem dos Músicos, com a qual todos têm ou tiveram vínculo, as respostas foram muito variadas. Alguns professores simplesmente disseram não esperar nada, apenas consideraram uma obrigação e necessidade estar associado; enquanto outros, como Lasi, gostariam de um controle maior, que impedisse outras pessoas que não tenham feito um bom curso de lecionar qualquer coisa. A Ordem poderia, por exemplo, “exigir mais para

quem entra, um estudo, um exame talvez mais seguro, mais adiantado”, segundo Mara.

Para Liz “talvez fosse importante se a Ordem pudesse contribuir para o crescimento do professor particular de piano, isso sim. Organizar palestras, algum curso, enfim, nesse sentido”. Uma outra expectativa seria que a OMB participasse na promoção de eventos como concursos de piano. Nas palavras de Liz:

O trabalho da gente fica tão dentro de casa, então eu acho que seria maravilhoso se a Ordem dos Músicos, ou o Instituto de Artes, ou a OSPA, enfim, alguma instituição com força, a Fundação, a Fundarte, organizasse um Concurso de Piano. Porque eu acho que isso aí é estímulo para os alunos, é uma motivação imensa (...).

Maria espera que eles consigam oferecer “muito mais para as professoras, para os músicos todos e principalmente para a professora particular, porque não vem nada, não vem nada [da OMB]”. Um outro interesse pela filiação à OMB diz respeito à aposentadoria. Quáltera não poderia se aposentar se não fosse filiada à Ordem dos Músicos: “porque eu sou autônoma, como professora de música eu tenho que ter uma licença dada pela Ordem dos Músicos”.

Apesar de a maioria considerar que muito ainda poderia ser feito em defesa da classe e da profissão de músico e professor, comentaram que é importante ser filiado a instituições, como, por exemplo, a Ordem dos Músicos, porque a Ordem é um órgão de defesa, e também pelo fato de que o professor particular não fica tão “solto”. No entanto, pode-se constatar que falta um engajamento social e político maior dos professores para com a OMB, por exemplo. Em alguns casos, essa relação torna-se por vezes passiva,

impossibilitando que os próprios professores lutem por suas idéias e discutam questões relativas a sua classe docente, tais como fiscalização da atividade profissional, remuneração, ética, qualificação profissional, entre tantas outras questões.

4.3 Viver da profissão

“É uma incógnita, realmente, de fevereiro para março é uma incógnita sempre. Precisar, eu ainda preciso muito.”

(Quiáltera, professora entrevistada)

O retorno financeiro pode significar a adesão pela profissão, como simplesmente não ser tão importante, como acontece com muitos professores particulares que, de modo geral, cobram muito barato pelos seus serviços ou, por vezes, não cobram nada dos alunos, conforme a situação.

Este tipo de visão altruísta, em que o professor exerce este ofício quase como sacerdócio, pode, muitas vezes, descaracterizar a profissão docente como tal, pois, segundo HYPOLITO (1997, p. 103), o trabalho de ensinar:

(...) foi profundamente marcado pelo sacerdócio e pela vocação. Essas características, de certa forma, ainda estão presentes no trabalho do professor, seja por meio da *ideologia da domesticidade* - do ideário do magistério como profissão adequadamente feminina - , seja pela resignação e pelo conformismo - incentivados, principalmente, quando os professores estão reivindicando melhores condições de salário e de trabalho.

A maioria dos professores costuma cobrar uma mensalidade fixa (“x”), enquanto outros preferem cobrar por aula. Os poucos professores que espontaneamente revelaram o valor da mensalidade, variando entre 50 a 80

reais, têm consciência de que cobram barato porque conhecem outros professores particulares de piano que cobram esse valor por aula.

Elisa conta que nunca cobrou muito porque fica “um pouco constrangida”, e aponta os motivos:

(...) porque é criança, está começando, estou estimulando a querer seguir uma arte, a querer desenvolver essa parte, e eu vejo que os pais também lutam com dificuldades, porque eles têm dois, três filhos, também têm colégios, então eu nunca fui assim de cobrar muito (...).

Liz se preocupa com quem cobra muito pouco, com profissionais que não se valorizam e desvalorizam outros. Ela acha que é preciso cobrar para valorizar, pois “o professor é mais valorizado quando tem o seu preço”. Suzana não cobra de alguns alunos e para outros faz mais barato: “eu só tenho amigos entre os meus alunos, eu sou tão rica, essa riqueza nem pode se comprar com dinheiro, não pode se comprar”.

Quiáltera conta que se acostumou a sempre cobrar menos dos alunos: “de todos os professores eu fui sempre a que cobrava menos”. Ela já ouviu de seus alunos que cobra muito pouco, que o seu valor por mês é o que outros cobram por aula, e comenta:

(...) Muitas vezes os alunos que já são formados, e que são gente adulta, chegam espontaneamente, vão e me pagam mais dez reais, quando eu digo o que eu cobro: ‘Não, mas isso é muito pouco’. Quando passa um mês e vão pagar, ‘Ah, precisa cobrar um pouco mais’. Isso já me aconteceu. Eu acho, assim, maravilhoso que eles reconheçam isso.

Elda Marcos não tem interesse em cobrar mais que os outros, mas diz que não quer se “prejudicar cobrando menos”. Ela tem uma amiga que cobra a metade que ela, e isso prejudica, porque “nem todo mundo tem o critério de

saber quanto vale. Têm pessoas que procuram qualidade, mas têm pessoas que procuram preço”. Porém ressalta:

Agora, se o aluno me diz: ‘Eu quero estudar contigo, eu tenho referências tuas, a mim me interessa estudar contigo, mas eu não tenho condições de pagar mais que isto’, lógico que eu vou deixar. Isso não é regatear, isso é colocar à disposição uma coisa que está sendo realmente valorizada, assim como tenho alunos que não cobro nada. Mas é uma coisa diferente.

Laura conta que ganhava muito pouco porque sempre cobrou barato:

Tem gente que cobra mais, mas tu tens que ver que eles vão lá, fazem uma aula e depois não vão de novo. É diferente do que a gente dar o ano inteiro, regularmente de março a novembro, ou a quinze de dezembro, não é? Eu nunca cobreí muito por causa disso, porque era aquilo certo, e depois, às vezes, de uma casa eu tinha três alunos, tinha quatro da mesma casa, da mesma família. Então eu não fazia mais barato, mas também era aquele preço, então foi isso que eu fiz, mas sempre deu, não daria para eu viver com isso, mas era um complemento.

A maioria dos professores particulares não dependem financeiramente desta profissão, sendo que apenas dois afirmaram o contrário. Para Liz, as aulas particulares são um *plus*: “eu leciono por gosto, por prazer, então eu não conto com o resultado das aulas particulares para sobreviver”. No entanto, revela que na evolução do seu trabalho como professora particular “o resultado” das aulas passou a ser importante também na parte financeira:

Hoje não vou te dizer que eu precise desse dinheiro pra viver, não, mas ele é importante, ele é importante. Não, não digo mais assim: ‘Ah, eu leciono só por amor à camiseta, só’. Não, ele se tornou importante. Até porque tu começa a receber alguma retribuição, aquilo vai incorporando, tu já vais tendo as tuas expectativas de comprar mais alguma coisa, de viajar, disso e daquilo. Então para mim ele se tornou muito importante.

Elda Marcos tem outras fontes de renda e revela que sempre foi muito importante não basear sua subsistência exclusivamente nos alunos, por dois motivos: “Primeiro, porque não é uma coisa assim muito segura, é uma coisa que por um motivo ou por outro de repente te abandonam, e segundo, porque

eu nunca, nunca e se Deus quiser no futuro também, nunca vou dar aula só para cobrar a mensalidade”.

✧ O depoimento dessa professora, no entanto, valoriza o lado sacerdotal do ensino que não permite vê-lo como digno de ser, por si só, uma fonte de subsistência. Essa visão deve ser refletida e repensada, pois se quisermos elevar o *status* da profissão de professor particular, precisamos negar essa visão sacerdotal, assumindo a importância e relevância desse trabalho para a sociedade como qualquer outra profissão digna de remuneração e valorização.

Elisa ressalta: “se fosse pra depender de aulas de piano, realmente estaria muito mal”. Ela acredita que o professor particular pode até se dedicar ao ensino, “mas ele vai ter que ter uma outra coisa paralela”. Nesse sentido, Liz considera que “é uma profissão muito difícil para uma professora que não tenha uma outra atividade, uma remuneração constante, que vai viver só do que as aulas de piano dão”. Segundo Maria: “monetariamente não é muito interessante, têm outras profissões que rendem muito mais. E não é todo pai de aluno, pelo menos aqui, que queira pagar 25, 20 a hora; às vezes não tem condições, não dá, então daí monetariamente já fica pouco”. No entanto, Mara acredita que sendo uma boa professora e tendo bastantes alunos é possível depender desta profissão.

Segundo Sonata, essa possibilidade depende do que a pessoa cobra e do número de alunos que tem: “acredito que haja gente que viva só disso, mas aí tem que trabalhar maciço. Aí tem que trabalhar mesmo, tempo integral”.

A maioria dos professores entrevistados costumam aconselhar-se ou informar-se com colegas de profissão, escolas de música e Conservatórios para saber o valor que estes cobram, e, a partir desses contatos, definir o valor da mensalidade e/ou das aulas, enquanto outros professores fazem o preço por conta própria.

João Pires revela que varia os valores: “cobro menos dos que não têm e cobro mais dos que têm. Eu não cobro nada dos que merecem e faço pouco para aqueles que não merecem”.

Angel mostra como estabelece a mensalidade:

(...) eu nunca estabeleci uma coisa pelos outros, vou de acordo com o meu critério, tanto é que eu tenho a impressão pelo que eu falei com outras e pelo que me perguntam, que sou das pessoas que até nesse sentido de honorário cobro menos, porque têm pessoas que lecionam, mas, como em todas as profissões, são mercenárias. Elas visam mais é ganhar bastante. Eu tive casos em que eu disse a mensalidade e a pessoa me perguntou se era por dia, se era por hora que eu tinha cobrado. Eu digo ‘Não, é por mês’, e as pessoas ficavam admiradas, porque eu não viso assim lucro na música, eu viso meu bem estar (...).

Todos os alunos de Lasi pagam mensalidade, e no fim do ano ela cobra uma matrícula: “porque janeiro e fevereiro eu não leciono. Então seria como um 13º [salário], sei lá, uma coisa assim”.

Quiáltera, que cobra mensalidade, gostaria que os alunos pagassem sempre no princípio do mês, porém menciona: “nesses quarenta anos que eu leciono, eu jamais consegui receber de todos meus alunos em princípio do mês (...). Então eu estou sempre assim: recebendo no início, recebo no meio, recebo no fim”. A irregularidade com que os pagamentos são feitos traz problemas para a professora:

(...) para mim é uma coisa enjoada porque eu não posso fazer uma compra maior e contar com aquele dinheiro. Todos os anos eu penso em fazer alguma

coisa diferente, mas eu não tenho essa parte comercial desenvolvida dentro de mim, eu tenho toda essa outra parte mais espiritual e afetiva. Tenho certeza que vem, nessa minha certeza que vem, sempre vem, graças a Deus, mas é tudo assim, meio à revelia.

Os alunos de Clélia pagam mensalidade no começo do mês. Quando começou a lecionar exigia matrícula: “depois eu deixei, não cobrei mais matrícula, mas comecei a pedir o dinheiro, a mensalidade adiantada. Mas é pouca coisa”.

Liz cobra uma matrícula no início do ano e uma taxa anual para material impresso que ela vai dando ao longo do ano para os alunos. Suzana cobra por mês, mas quando os alunos faltam ela não cobra. Lasi costuma cobrar a mensalidade logo no início do mês, porque aconteceu de alunos já terem tido aula e sumirem: “então tive que aprender também isso com o tempo”, revela.

Angel, que no momento está apenas com alunos adultos, relata que às vezes são eles quem lhe dão aumento. Uma de suas alunas até lhe disse: “Vou te dar mais, vou te pagar mais, o que tu estás cobrando não dá”. Para Angel, esses alunos “são pessoas já responsáveis, adultas, e isso tudo são detalhes. Detalhes, mas que reconhecidos, porque a gente vê que a pessoa está valorizando (...)”, fala com orgulho.

Quanto ao pagamento, Liz diz não ser muito rígida: “tem alunos que pagam no início do mês, mas quando ele vem tratar comigo eu digo: ‘Olha, a mensalidade é no último dia de aula de cada mês’. Mas se houver um atraso, não tem problema”.

Mara revela-se mais rigorosa: “eu dou quatro aulas por mês, o aluno assina que teve a aula; quando completar quatro aulas no caderninho deles,

eles já trazem o dinheiro, o cheque. Está indo sempre bem, nunca tive problema”.

Os meses de janeiro e fevereiro, geralmente quando os alunos costumam entrar em férias, apresentam alguns problemas para o professor particular de piano. São meses difíceis, pois os alunos que querem aula são poucos, quando aparecem. Normalmente, são meses sem retorno financeiro, ficando mais difícil para os professores que, financeiramente, dependem dessa renda. A exemplo disso, Elda Marcos revela que “janeiro e fevereiro são dois meses a zero, quer dizer, a gente tem que trabalhar dez meses e fazer uma reserva para poder sobreviver dignamente nos dois meses. Esse é o grande inconveniente da professora particular”.

Liz fala como seria importante ter uma associação de professores: “qualquer coisa que a gente pudesse sentar, combinar a mensalidade, a matrícula, combinar essa questão de férias, também”. Alguns pais de alunos já manifestaram interesse em pagar esses meses de férias, mas os professores ainda não conseguem elaborar muito bem essa questão, a exemplo de Liz:

Eu digo: ‘Não’, porque não..., eu não me determinei ainda, não resolvi isto ainda. Então são aqueles dez meses do ano, e janeiro e fevereiro ficam livres, ficam liberados. Mas eu tenho pais que dizem: ‘Não, mas não é certo isso’. Mas não sei até que ponto. A gente é professor particular, então tu recebes quando tu das aula.

Sobre a questão da remuneração, Sonata acha que o trabalho do professor particular de piano não é devidamente valorizado em termos financeiros: “acho até que eles precisam cobrar caro para mostrar a importância do que estão fazendo. (...) Tem que cobrar! Uma vida inteira para poder chegar lá, para ensinar! Essa é a minha opinião”, defende.

Vários fatores apresentam-se como dificuldades para o trabalho atual do professor particular de piano. Um dos maiores problemas levantados por sua maioria foi a falta de conscientização e reconhecimento da importância do ensino de música, que se agrava com a crise financeira atual. Além disso, os alunos hoje em dia têm uma série de atividades além da escola, e isso acaba sobrecarregando o orçamento familiar. Logo, o estudo de música, que não é prioridade, acaba sendo, muitas vezes, deixado em segundo plano.

Segundo João Pires, os pais acham o ensino caro, e “essa é a dificuldade de convencer que nós devemos cobrar justo porque a música não é menos importante do que aulas de matemática”. Por isso reconhece que “ganhar, hoje em dia, alunos suficientes para quem pretende se sustentar apenas com aulas particulares” é muito difícil.

Lasi, assim como alguns de seus colegas, fica muito preocupada com a concorrência desleal que existe nesta profissão, de professores mal qualificados que cobram barato e acabam desvalorizando o profissional com uma boa formação.

Os picaretas que estão cobrando bem baratinho não sabem quase nada, ensinam um acordezinho aqui, um numerozinho ali. Tá, cobram baratinho, e o pai pensa assim: ‘Pra que eu vou pagar caro lá se depois o aluno vai desistir? Então deixa ele aprender lá as coisinhas’ (Lasi).

Uma explicação sobre esse problema levantado podemos encontrar em NÓVOA (1995b), que escreve:

Os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas, o que, por vezes, dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconômico. Toda a gente conhece um ou outro professor que não se investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas, que procura fazer o menos possível. O professorado no seu conjunto é penalizado pela existência destes ‘casos’, que a própria profissão não tem maneira de resolver (...) (NÓVOA, 1995b, p. 30).

A solução, segundo NÓVOA (ibid., p. 30), seria “dotar a profissão docente dos mecanismos de *selecção* e de *diferenciação*, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade”. Alguns desses mecanismos foram mencionados pelos professores entrevistados. Para Suzana, “em toda profissão tem que se primeiro mostrar o que se sabe ou não sabe, se vale a pena ou não. O valor do ensino e da pessoa, este é um, mas isso, quando a gente tem competência, num toque é resolvido”.

4.4 A divulgação e a procura de alunos para estudar piano

As formas de divulgação do trabalho dos professores particulares ocorre mais intensamente, através de propaganda “boca a boca”. Os professores conseguem muitos alunos através da indicação de amigos, familiares, vizinhos, colégios e escolas onde lecionaram, ex-professores, e principalmente pela propaganda feita pelos seus próprios alunos.

Suzana comenta que vai “de amizade pra amizade”, pela divulgação dos alunos e também dos pais. Para Elda Marcos, o colégio onde trabalhava foi um verdadeiro “criadouro de alunos”, pois conta que muitos ficavam ligados a ela afetivamente, por isso procuravam-na para estudar piano:

A minha divulgação, principalmente no início, quando eu comecei a dar aula e durante bastante tempo, foi assim, pessoal. Eu estava no colégio, as crianças vinham para mim, e umas mandavam as outras. Anos depois que eu parei de dar aula no colégio, parou, secou a fonte (...).

A rede de contatos, formada também por ex-alunos que mandam alunos, e a proximidade geográfica - o mesmo bairro, a mesma rua - acabam contribuindo para a divulgação do trabalho.

Elisa salienta que a maior divulgação é através dos alunos, sendo este tipo de propaganda “boca a boca” muito importante para o professor, pois “vê que ele está sendo admirado, [que] estão gostando do trabalho dele, já é uma avaliação que está sendo feita através desse próprio aluno, dos pais dos alunos que exigem muito (...)”.

Laura nunca anunciou que era professora, “um aluno mandava o outro”, conta. Também salienta que costumavam dizer que na sua rua tinha uma professora, então vinha o pessoal da zona onde morava para estudar piano com ela. Clélia compartilha com Laura que muitos alunos vieram estudar pelo fato de ela ser conhecida na rua onde morava: “nunca coloquei em jornal, sempre foi a mando de uma pessoa que já estudou, que está estudando comigo, porque a gente é muito conhecida. Nasci aqui nessa mesma rua, me criei, e a gente é muito conhecida (...)”.

Outra forma de divulgação adotada por alguns professores é através de anúncios em jornais de grande circulação e jornais de bairro; também anúncios em casas de música, em instituições profissionais, como a Ordem dos Músicos, entre outras vias públicas de informação.

Tornar-se conhecido exige pensar em alternativas para divulgar o trabalho, tornar público o privado, o que numa escola não é necessariamente tarefa do professor. Essa parece ser uma das tarefas para a qual nem todos se sentem preparados.

Maria conseguiu muitos alunos quando foi a uma casa de música e deixou o seu endereço: “disse que era professora, se aparecesse algum interessado que morasse perto de mim aqui, nessa zona (...), que eu aceitava o aluno”.

Angel contou com a ajuda da Ordem dos Músicos, onde deixou registrado numa ficha que era professora de piano. Como a Ordem colocou um anúncio no seu mural, através desse procedimento ela conseguiu alguns alunos que foram lá para pedir indicação. Experiência semelhante é relatada por Liz:

Quando eu fiz a documentação, a funcionária disse: ‘Professora, a senhora deixa alguma coisa, um cartãozinho sobre as suas aulas, o endereço, o telefone, porque sempre vêm aqui pessoas procurar professores, conforme o bairro’. Aí eu deixei lá na Ordem, nem me lembrava mais.

Liz acredita que o professor particular de piano corre riscos quando anuncia em jornais de grande circulação: “tu pões um anúncio no jornal, qualquer pessoa pode chegar no teu telefone ou na tua casa”, por isso prefere alunos que sejam indicados pelos antigos.

As atividades como pianista também servem para atrair alunos que procuram o professor particular. João Pires conta: “todos os alunos que vieram para mim foram ou recomendados pelos sucessos, alunos contentes, ou talvez por minha atividade como pianista”. Para Maria, o professor precisa tornar-se conhecido, “tocar em algum local, ou um Concerto, uma Audição, ou tocar em chá, ela tem que se tornar conhecida e anunciar que é professora”.

Ouvir depoimentos de professores que estão atuando há mais de 15 anos permite avaliar que a procura pelo estudo de piano particular diminuiu

com o passar do tempo e que está diminuindo cada vez mais. Alguns professores enfatizam que se anunciassem ou fizessem mais propaganda talvez a situação melhorasse, mas sem divulgar, segundo Liz, “é difícil”.

De modo geral, o número de alunos varia bastante com o passar dos anos. Épocas com muitos alunos alternam-se com outras sem nenhum ou com poucos alunos.

Isto acontece, porque os alunos se mudam da cidade, ou eles estão descontentes comigo, porque muitas vezes é o caso que um aluno não funciona comigo, quando um outro funciona muito bem. Isso depende da afinação entre as duas pessoas, tanto como médico e cliente (João Pires).

Elda Marcos já chegou a ter quarenta alunos, mas foi diminuindo porque ficava difícil “dar tantas aulas perfeitas”. Durante muito tempo ficou na faixa de vinte e cinco alunos, número que considerava razoável e gostava de ter. Hoje tem cada vez menos alunos, salientando que as “coisas ficaram muito difíceis”, por volta de 1996 para cá, e expressa seus sentimentos:

Eu comecei a me questionar, comecei a ficar muito deprimida, tanto que cheguei a pensar em procurar outro meio de vida. Pensei em tudo, mas que que eu posso fazer, a esta idade, a não ser uma coisa que eu já sei fazer, tenho experiência e gosto de fazer, eu não conseguiria viver sem dar aula.

Laura, que já teve vinte e oito alunos, tendo que colocar até três numa hora quando eram crianças iniciantes, revela que a partir dos anos 90 começou a diminuir, e no momento está com apenas um aluno: “não tem ninguém que venha estudar, só tenho este, quer dizer, ninguém mais quase estuda, só mesmo quem quer seguir (...)”. Elisa conta que:

Naquela época [no início da carreira] eu tinha que praticamente dizer ‘não’ para muitos alunos porque não tinha hora, e um aluno ia passando para o outro. Aí a amiguinha queria vir porque aquela amiga estava tocando piano, sabe, dava-se muita importância a quem estudava piano, era muito bonito estudar piano, hoje a coisa já caiu muito, hoje a procura é muito menor.

Os motivos apontados para a diminuição da procura de alunos pelo ensino particular de piano são vários e incluem a diversidade de escolas de música, dificuldades financeiras e o fato da localização geográfica da casa do professor. Além disso, Quiáltera lembra: “as mães hoje também trabalham muito, e na rua existe muito perigo. Então, se elas também não podem estar levando à professora que ela sabe que foi bom, [onde] uma filha já estudou, e é longe, ela não pode levar, ela talvez já busque, bota num lugar mais perto”.

Quiáltera é um dos poucos professores que mantêm a frequência de 20 alunos, com os que já estão com ela há uns 10, 12 anos. No entanto, disse que teve e tem alunos que até poderiam estar cursando a faculdade de Música, mas preferiram deixar a música em segundo, terceiro plano, pois não quiseram um curso mais rígido como uma faculdade: “eu tive a vida inteira trinta e poucos alunos, 34, 35 alunos eu tinha tranquilo, até trinta o ano passado, mas esse ano eu tive menos. Então, mas é uma média disso aí, de 22 a 25”.

Para outros professores, no entanto, o número de alunos não chegou a diminuir, mas foram eles próprios que optaram por tê-los em menor número com o passar do tempo. Lasi sempre teve muitos alunos. Houve épocas em que tinha quarenta, mas hoje, com a sua idade (62 anos), não consegue mais dar quarenta horas. Em função disso ela começou a aumentar o preço, e isso selecionou o número de alunos. Clélia já teve bastantes alunos, mas hoje está com quatro, cinco alunos, e acha suficiente: “é mesmo para não ficar sem lecionar”. Assim como ela, Maria encontra-se numa fase que, por vontade

própria, está diminuindo o número de alunos “para poder passear mais” e estudar piano para seu gosto pessoal.

A literatura referente ao ciclo de vida profissional dos professores (ver HUBERMAN, 1995; GONÇALVES, 1995; e LOUREIRO, 1997) aponta que esta fase de desinvestimento na carreira pode ser tanto “serena” quanto “amarga”. LOUREIRO (1997, p. 125) esclarece que esse desinvestimento “poderá ser vivido pelos professores de forma positiva ou negativa, correspondendo, assim, a um ‘desinvestimento sereno’ ou a um ‘desinvestimento amargo’”. Segundo HUBERMAN (1995, p. 46), “as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores (...) e a uma vida social de maior reflexão”.

5 CONTORNOS DO TEMPO: OLHANDO A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Este capítulo apresenta a demarcação da condição docente, incluindo competências, conhecimentos específicos que o professor particular deve possuir, o significado da experiência vivida e a necessidade de uma formação permanente. Entender as marcas da profissão docente do professor particular de piano, hoje, implica compreender como os professores interpretam sua trajetória profissional, os contornos do tempo, enfim, como lêem e sentem o seu percurso profissional.

5.1 Demarcando a condição docente

Para GIMENO SACRISTÁN (1995):

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Em relação aos conhecimentos específicos que o professor particular de piano deve possuir, foi considerado como fundamental ter conhecimentos de teoria musical, harmonia, contraponto e análise musical.

Além disso, ter um amplo conhecimento geral, uma boa formação musical, ter domínio e conhecimento do seu instrumento, enfim, ter noção do

campo da música, incluindo experiências e conhecimentos dos mais variados gêneros, como óperas, balés, operetas, música de câmara e música sinfônica.

Quanto ao domínio técnico do instrumento, consideram fundamental que o professor saiba tocar piano e que tenha uma vivência muito grande com o seu instrumento. Liz não concebe “um professor de piano que não goste de tocar piano”. Para ela está intrínseco: “se ele leciona piano, se vai trabalhar, vai ensinar para outros, em primeiro lugar ele tem que gostar, ele tem que executar. Acho que a prática do instrumento é básico”.

Lasi chama atenção para um repertório pianístico que o professor deve dominar, como, por exemplo, todo o “Bach”, desde o 23 Peças Fáceis até o Cravo Bem Temperado, a Arte da Fuga, as Sonatas, Beethoven, Villa-Lobos (as Cirandinhas, as Cirandas, a Prole do Bebê) e também a parte técnica, entre outros materiais musicais dos quais o professor deve ter profundo conhecimento.

Outra competência que o professor particular deve possuir, segundo a maioria dos entrevistados, é uma postura ética e social. O professor deve ter uma capacidade de se relacionar bem, ter um sentido humano muito bem desenvolvido, pois, como revela Sonata, “nesse relacionamento professor-aluno tem uma boa parte do trabalho que depende disso”. Para ela, “existem pianistas excelentes, mas que não são bons professores”, e que “ensinar é um ato de amor, tem que haver amor”.

Os professores também levantaram qualidades que o professor particular deve possuir, como “vontade de ensinar”, “ser honesto”, “ter

responsabilidade com aquilo que vai transmitir”, e, quando estiver com seu aluno, “não pensar noutra coisa”.

Sobretudo, como muitos depoimentos destacaram, é preciso ter paciência em ensinar, “não só para alunos muito talentosos, mas para quem quiser aprender música” (Quiáltera). Mas o que significa “ter paciência” na prática pedagógica?

Se, contudo, o professor se enfrentar com um talento bruto, prestes a explodir e se mostrar ao mundo, deve, pacientemente, a ele se dedicar, burilando-o no sentido claro desse talento. Não se pode lapidar da mesma maneira um granito, um mármore, uma ametista, um diamante ou qualquer pedra preciosa para conseguir-se o resultado maravilhoso que cada uma dessas pedras pode transmitir à sensibilidade de quem as vê. Cabe ao professor, especialmente o particular, trabalhar pacientemente e solitário, tal talento, orientando-o no sentido de que ele se desenvolva, brilhe e se projete definitivamente, na proporção e na medida de suas características próprias (Elisa).

Alguns professores levantaram a necessidade de o professor ter conhecimento sobre aspectos metodológicos específicos do ensino do instrumento, compreender as etapas pelas quais passou para aprender a tocar, pois “quem não vivenciou uma coisa não pode ensinar (Sonata)”. Para muitos é fundamental que o professor saiba lidar com o aluno, que tenha facilidade em transmitir “de uma forma que seja possível de ser assimilada” (João Pires).

A importância de o professor particular ter conhecimentos sobre aspectos pedagógicos e psicológicos apareceu como tônica em muitos depoimentos, pelo fato de lidar com seres humanos. No dizer de Elisa, “tem que fazer a coisa completa, não pode ficar assim - Ah, eu sei tocar um pouquinho de piano e então eu vou lecionar”.

Outro aspecto fundamental, levantado pela maioria dos professores em relação às competências necessárias para exercer a profissão de professor particular, é gostar de dar aula, de ensinar e de ser professor. Segundo Angel, o professor precisa “sentir um entusiasmo por aquilo que faz, fazer com amor, e poder, então, transmitir às pessoas, aos alunos, aos seus discípulos, sempre o melhor possível”. Elisa adverte:

(...) eu parto do princípio, assim, que tu tens que gostar muito, tu tens que desde pequena mostrar a tua tendência para ser professora, porque se tu fores escolher ser professora particular de música porque tu queres um dinheirinho a mais ou para melhorar o teu padrão de vida, realmente não vai dar nada certo, tu vais ser mais uma infeliz, mais uma recalcada e vais passar tudo isso para o aluno, e vai afastar esse aluno da música, disso não tenha dúvida (...).

Liz sublinha que “se o aluno errar, se ele não estiver dentro do compasso direitinho, (...) falar sem que se magoe. A gente tem que ter muito cuidado nisso, pois pode se afastar um aluno do piano se não formos delicadas”.

Ter titulação, diploma ou um curso específico na área é considerado pela maioria dos professores como essencial para o exercício desta profissão, ressaltando a importância da qualidade dessa formação, para impedir a reprodução de mais profissionais desqualificados.

Segundo Elisa, o professor deve:

(...) estudar muito, porque senão não vence nada. Deve fazer assim, estudar, realmente estudar muito, se aprofundar muito naquilo que ele vai lecionar, no que ele vai oferecer ao jovem ou à criança. Isso é importantíssimo, sem isso não vai pra frente e vai formar um outro mau profissional. Eu acho que ele tem que fazer muitos cursos, desenvolver o máximo que ele puder.

Para todos os professores entrevistados a experiência é um fator importantíssimo na carreira do professor particular de piano. João Pires

afirma: “a experiência é a coisa mais importante, não os conhecimentos que foram adquiridos durante os cursos de Música. Claro que são essenciais e muito importantes e não podem faltar, mas a própria experiência é o que mais vale”.

Nesse sentido, NÓVOA (1995a, p. 25) sustenta que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*”.

Sem experiência, conforme Elisa, o professor “titubeia e erra muito. Exige coisas, às vezes, que o próprio aluno não pode oferecer naquele momento”. Segundo Elda Marcos, o professor saber aproveitar o seu tempo de experiência é fundamental, mas “nem todos sabem, tem gente que dá aula automaticamente: Bom, agora é tal livro esse ano, e tal, e tal, e tal, e tal, e tal, estudos e tchau, tchau”.

Segundo MORAES (1996, p. 71), “a formação não é um momento único e acabado de uma certa fase da vida, é um processo contínuo e progressivo que se desenvolve durante o percurso de construção da pessoa e da profissão”. NÓVOA (1995a), ao falar da formação de professores, insiste em que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995a, p. 25).

A necessidade de continuar estudando, buscar uma atualização e renovação constantes apareceu com grande força nos depoimentos ouvidos.

Elisa diz com veemência:

Eu não quero parar, de jeito nenhum, acho que ainda falta muito porque vejo que a cada ano que passa eu às vezes mudo minhas opiniões. Eu acho que mudar é muito importante, quer dizer, alguma coisa cresceu, na hora em que tu mudas, tu crescestes, tu crescestes em alguma situação, em algum conceito, e isso é muito importante na vida, sabe, como profissional, quer dizer, sempre assistir a tudo que vier, qualquer curso, vai fazer, vai ouvir, Concertos, vai ouvir, porque tu ouves os ruins, e tu ouves os bons, e tu ouves os excelentes, mas os ruins é necessário tu ouvires também, para depois poder fazer a avaliação.

Suzana tem a mesma opinião: “Nós temos que aprender muita coisa até morrer, o estudo nunca termina, quem diz que está pronto já é um passo para trás, nunca se termina”.

Os professores, ao serem questionados se freqüentam salas de Concertos, se vão a Recitais, compram CD's, entre outras atividades que permitem avaliar sua participação na vida cultural e artística de Porto Alegre, consideraram muito importante participar desses tipos de atividade. Alguns hoje não vão mais com tanta freqüência a Recitais, como costumavam.

Quando indagados sobre os hábitos de ir a casas de música ver livros, métodos de ensino do instrumento, enfim, se de alguma forma procuram manter-se atualizados na sua área, afirmam que o interesse existe, mas lamentam a falta de casas de música em Porto Alegre. A alternativa é procurar novos materiais musicais quando viajam para outras localidades, pois, segundo Clélia, “músicas de piano, método de piano, tudo é o mesmo”.

5.2 Avaliando a experiência profissional

Para MOITA (1995, p. 114), “compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida”. De acordo com a referida autora:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem-fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage, e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (MOITA, 1995, p. 115).

LORENZETTO (1998) reconhece o valor que uma pessoa vivida, de Terceira Idade, pode nos dar:

Sem querer apresentar uma imagem romântica da velhice, acreditamos que há muita vida e luz sob as possíveis cinzas, que precisam ser reconhecidas. Há ganhos de várias naturezas nessa época da vida, e há principalmente um Tempo que, ao ser apropriado por essas pessoas, passa a ser usufruído com satisfação e desprendimento (LORENZETTO, 1998, P. 21).

A avaliação que os professores fazem de sua trajetória possui uma íntima relação com o tempo vivido, que lhes permite “olhar para trás”, na possibilidade de construir a vida presente. Sonata leu recentemente uma mensagem que teria sido dita por um velho: “A gente tem que pensar que a vida é como escalar uma montanha: chegando lá em cima, a gente chegou no fim, mas olha para baixo e vê que vista bonita que tem. Uma imagem muito bonita, esta”. Sonata quer “fazer como esse velho, olhar e ver a vista bonita”, remetendo-nos ao que HUBERMAN (1995, p. 50) fala de chegar ao final da carreira com o “sentimento de serenidade”. Para ERIKSON (apud HUBERMAN, 1995, p. 50), a serenidade corresponderia “à ‘integridade do

eu', que é a conseqüência de uma série de etapas bem sucedidas, no plano pedagógico”.

5.2.1 Descobrimdo 'uma veia para dar aulas'

Os percursos profissionais vividos por professores podem apresentar múltiplas possibilidades. A entrada na carreira pode significar tanto o aspecto da *sobrevivência* - resultado da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, visto como o 'choque com o real' - como o da *descoberta*, que traduz o entusiasmo inicial, como a experimentação e a exaltação pelo fato de o professor ter alunos e responsabilidade perante eles. Com grande freqüência, os estudos apontam que os dois aspectos são “vividos em paralelo”, e é o segundo - da *descoberta* - “que permite agüentar o primeiro” (HUBERMAN, 1995, p. 39).

São muitos os motivos que levaram os professores entrevistados a trabalharem no ensino particular de piano. Para alguns, o motivo inicial estava relacionado à necessidade de ganhar dinheiro, a opção por esta profissão como sobrevivência. João Pires conta:

Eu comecei a dar aulas de uma forma absolutamente errada, porque eu fiz mais para ganhar dinheiro, para sustentar-me na cidade do que por uma vocação. Foi, digamos assim, contra a vontade, dei aula contra a vontade e para meninos que nada quiseram saber de música, só por imposição dos pais, da mãe. Eu me lembro muito bem, tinha um menino e eu nem tinha livros adequados, eles tinham um livro de músicas infantis e esperavam que o guri tocasse no fim de alguns meses todas essas canções, de uma forma ou outra, e eu não sabia como fazer.

Para outros, a vocação desde cedo para ser professor foi “um dom de Deus”, pelo fato de poderem ensinar música, aliado a uma grande paixão por tocar piano. Mara sempre quis ser professora de piano e confessa: “desde pequena eu respondia quando me perguntavam - ‘O que você vai ser?’, - ‘Professora de Piano’, mesmo que não soubesse o que isso implicaria, sempre tive vontade”.

O modelo dos pais também foi marcante na escolha desta profissão. De modo geral, observar um modelo ideal de professor, seja na própria família - na maioria das vezes, a mãe - ou pela própria experiência que tivera como aluno, estimulou muitos professores a optarem por essa carreira. Quando Elisa era pequena, observava a mãe dando aulas particulares de piano - sua mãe fora uma grande pianista - e lembra:

Eu assistia muito à minha mãe dar aulas particulares, e eu achava aquilo maravilhoso, quer dizer, trabalhar com crianças, com jovens, sempre foi uma coisa que eu gostei desde pequena, eu brincava, em menina, de ser professora, é uma coisa que estava muito em mim, assim, ser professora.

A influência materna, para Laura, também foi muito decisiva, pois sua mãe incentivava-a a trabalhar, dizendo: “é bom tu teres tua profissão de piano em casa, porque tu estás em casa, cuidando da tua casa, tu não precisas sair”, e de uma forma mais incisiva: “Vai, porque tu estás em casa, tu estás ganhando o teu dinheiro, uma coisa limpa, não estás só nas panelas que nem eu”.

Em alguns casos, essa escolha profissional foi se definindo aos poucos.

Angel iniciou quase por acaso nessa profissão:

(...) não estava me condicionando para esse fim, mas através de amigas, de pessoas conhecidas, estava assim no início de uma prática, aí ela começou. Daí surgiram alunos, muitos, muitos, sucessivamente, dentre os quais, alguns eu ia à sua casa tomar as lições e assim foi. Iniciou, então, minha carreira como professora, mas sempre tocando.

Embora João Pires tenha começado como autodidata em busca de um ensino melhor, com o passar do tempo afirma ter detectado “uma veia, talvez, para dar aulas”. Elda Marcos, que no início “não estava a fim” de se preparar para fazer um concurso de professor público, tinha ficado viúva e estava com duas filhas para sustentar, por isso acabou ministrando aulas particulares.

Ela admite:

Nunca pensei que eu ia gostar tanto de dar aula. Nunca pensei, nem que ia me ligar tanto com o aluno. Não pensei (...). O que queria era tocar, preparar cantores, acompanhar, mas não dar aula, porque eu sabia que dar aula a gente se liga demais. Mas comecei a dar aula, comecei a gostar, e sigo gostando.

Sonata disse que “não pensava em lecionar, nunca”. Por muito tempo atuou como pianista concertista, conciliando esta atividade profissional com a vida de família. Porém, mais tarde veio o trabalho como professora do ensino superior, e a partir daí começou a receber alunos particulares.

Com os filhos pequenos, Quiáltera conta que “não podia sair, já tinha um ou outro [aluno] que morava ali na rua, que conhecia, que perguntava se queria dar aula”, e assim começou a dar aula “para ficar e nunca mais parar”. Com o passar do tempo, trabalhar como professora particular acabou sendo uma necessidade para ajudar o seu marido, pois a situação financeira ficou

difícil, e as aulas particulares passaram a ser fundamentais para o sustento da família.

5.2.2 O desenrolar da carreira

Num olhar retrospectivo da profissão, os professores entrevistados trouxeram à tona, numa espécie de acerto de contas consigo mesmos, suas satisfações e frustrações durante sua trajetória profissional.

De acordo com NÓVOA (1995a, p. 26), “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um *produz a sua vida*, o que no caso dos professores é também *produzir a sua profissão*”.

Geralmente as satisfações são muito maiores do que os problemas vividos no decorrer da vida profissional: “se a gente coloca na balança as frustrações e as satisfações..., se bem que a gente tem, em número, mais frustrações, a qualidade das satisfações faz com que seja mais importante do que as frustrações. Essa é minha experiência” (Elda Marcos).

Uma grande satisfação vivida é poder ver o progresso do aluno, vê-lo gostar cada vez mais de música, poder ensinar música a quem não sabe, encontrar alunos que seguiram a profissão musical, e mesmo aqueles que, seguindo outras profissões, lembram do que aprenderam com o professor de música.

A satisfação está também no fato de o professor poder iniciar o ensino de música com uma pessoa que:

(...) não sabe absolutamente nada, ela sabe que existe música, que existem sons. Tu chegares e ensinares pra essa pessoa que esses sons podem ser representados por figuras, que agrupando aquelas figuras vão dar aquelas melodias bonitas, e tu ensinares uma pessoa que não sabe nada, e passados 2, 3, 4 anos tu vais ouvir essa pessoa num instrumento executando uma música, seja de um compositor ou ela mesma já ter desenvolvido uma capacidade de compor uma coisa, acho que isso aí traz uma satisfação muito grande. É uma colaboração que tu deste pra isso, afinal ela está tocando porque tu ensinaste para ela a maneira dela aprender a tocar. Isso eu acho que é uma satisfação muito grande. É uma satisfação totalmente desligada da parte financeira, não tem absolutamente nada a ver com isso (Quiáltera).

De maneira semelhante, Maria revela:

(...) é uma profissão muito boa, que dá muita satisfação, dá muita alegria. Quando tu vês um aluno tocar, executar aquela peça, aquela pessoa, aquele aluno, que chegou, que não sabia nada, não sabia ler, já está lendo, já está executando uma melodia, dá uma satisfação muito grande para o professor, pois tu estás vendo o teu trabalho ali.

A emoção toma conta de Liz quando fala do crescimento dos alunos:

(...) quando eu vejo, assim, começar ali do zero, não saber nada, a notação musical, enfim, todos os passos, e chega um momento em que o aluno está tocando, está interpretando, então isso me dá uma alegria. Eu acho que deve dar a todo o professor, agora, para mim, é muito acentuado. Me leva, assim..., eu fico muito sensível com isso, tenho até dificuldade, tenho que me controlar bastante, quando eu vejo um aluno com um desempenho muito bom numa aula. Eu acho tão lindo, que às vezes fico com uma lágrima rolando. Então tenho que disfarçar, isto me toca muito, sabe.

Liz ressalta que um momento também muito gratificante para o professor particular “é quando ele tem um aluno que entra no Instituto de Artes”. Para Liz, isso é “divino”:

Eu acho que é o momento em que tu também estás sendo avaliada, o teu trabalho está sendo avaliado, então no momento que tu tens um aluno que faz a prova, a seleção no Instituto de Artes (...) e é aprovado, eu acho que é um momento assim, demais, é muito bom.

Alguns professores citam com grande satisfação alunos que seguiram a música como carreira, que entraram para o Instituto de Artes, se formaram, muitos continuando os estudos no exterior, lecionando, outros, pianistas brilhantes, que estão ocupando o cenário nacional e mesmo internacional. João Pires menciona com alegria um que foi seu aluno particular e hoje é um grande pianista: “e se ele ficou tão bom, talvez tenha ficado porque meus ensinamentos contribuíram”.

Para Sonata, grandes satisfações foram causadas por aqueles alunos “que chegavam mostrando um talento fora do comum”, o que lhe servia de estímulo. No entanto, ver alunos talentosos desistirem de estudar piano, seja qual for o motivo, foi apontado por muitos professores como uma frustração comum que ocorre no exercício dessa profissão: “Tu sabes que não é das profissões mais estimulantes, estimulante no sentido de que a gente vai indo, vai indo, porque o aluno vai, mas no momento em que tu tens expectativas a respeito de um aluno e o aluno inventa de parar, tu ficas superfrustrada” (Elda Marcos).

Essa professora lamenta o fato de alunas que estavam “superadiantadas” de repente pararem:

Isso a mim me deixa doente, tu sabes? Me deixa tão mal, tão mal que elas nem imaginam. Eu não falo nada, não digo nada porque elas não têm culpa. E também eu não posso fazer com que elas façam uma coisa que não querem só para não me frustrar, mas a verdade é essa.

Mas Quiáltera encontra uma explicação para suportar as frustrações em relação a alunos “super bem dotados”, que, segundo ela:

(...) vieram assim com talentos que Deus deu, talentos para eles se desenvolverem na vida, ou dedicarem a sua vida à música, mas devido à educação que eles têm em casa, devido ao descrédito de músicos no nosso

país, vai sendo colocado no ouvido deles que não vale a pena, que músico não tem futuro no Brasil. Então eles ouvem tanto isso que eles escolhem outras profissões, e a música vai ficando, assim, só para um lazer. Isso aí é uma coisa que já várias vezes me deixou muito triste, porque passaram pelas minhas mãos pessoas maravilhosas (...).

Liz cita, com tristeza, o caso de um aluno muito talentoso que teve que parar os estudos de piano, devido a uma crise financeira da família, e ter necessidade de trabalhar:

Era um aluno que eu estava, assim, não vou te dizer preparando, mas mentalmente eu pensava: 'Esse menino, daqui a 2 ou 3 anos, se tiver um concurso, se coincidir com os Jovens Solistas da OSPA, esse menino vai ter muita chance', porque ele era exímio. Tinha talento, e estudiosíssimo, dedicado. Ele tinha, assim, todas as qualidades, os requisitos pra continuar carreira. E depois de três anos aqui, ele interrompeu por dificuldades financeiras do pai. Até o piano o pai vendeu.

Para Sonata existem insatisfações nesta profissão, como, por exemplo, trabalhar com algumas pessoas e sentir que o trabalho "não anda", apostando que seja um problema comum a outros professores:

Eu duvido um professor que tenha tido muitos alunos e que não dê a mesma resposta que eu acabei de dar, que isso é fatal. A resposta nunca é a mesma. Porque depende de duas coisas: ou a pessoa não tem realmente aptidões ou às vezes não tem capacidade pra estudar, não quer. Aí não vai, pode até ter talento. Porque a vontade é muito importante, tem que querer. E tem que querer muito.

Os professores também citam aqueles alunos que representaram um grande desafio, como, por exemplo, alunos com problemas de motricidade, com dificuldades de aprendizagem, cegos, entre outros problemas, e, na maioria dos casos, eles não tinham o preparo necessário para lidar com essas situações, mas aceitaram o desafio. Mesmo não se sentindo preparados, acreditam que conseguem resultados positivos "à base de intuição, de amor" (Elda Marcos).

A falta de motivação dos alunos para estudar piano também representou um grande desafio para Quiáltera. Ela fala de uma aluna “que não tem interesse em absolutamente nada, veio porque a mãe e a vó quiseram. Ela me adora, adora o meu marido, adora a casa, adora tudo que ela vê, menos se sentar no piano para tocar”. Quiáltera ressalta que é preciso ter “jeito” para lidar com essa menina:

Quero ser uma pessoa que ela [a aluna] se lembre de mim com carinho, eu não queria que um dia eu partisse desse mundo e ela: ‘Bah, que horror aquela professora que eu tive’. Não, não quero. Eu quero, a vida inteira deixar uma impressão boa, gostosa para os meus alunos, sabe. Eu me bato por isso bastante.

A resposta dos alunos em relação ao trabalho, o progresso que eles tiveram também é uma satisfação muito grande levantada pela maioria dos professores. Para Lasi, “toda vez que um aluno vence uma etapa é uma coisa maravilhosa para o professor, porque a gente vê que conseguiu fazer com que o aluno gostasse de música”.

Alguns professores relataram que durante o desenvolvimento da sua carreira trabalharam sempre do mesmo jeito, seguindo uma certa rotina. Para Laura, sua vida de lecionar foi sempre tudo igual, com “aqueles alunos todo dia (...)”.

Apesar da idade, alguns professores não se cansaram ainda de lecionar. Angel ressalta que “tudo que a gente faz com amor a gente não cansa, a gente pelo menos, ao contrário, quer cada vez produzir mais”. Segundo TEIXEIRA (1996):

O magistério costuma ser para alguns um sacerdócio, uma missão. Para outros, uma ‘cachaça’, como dizem. Outros o sentem como alegria e prazer. Há também os que o consideram uma extensão da maternidade ou, ainda, um trabalho como qualquer outro (TEIXEIRA, 1996, p. 192).

A autora acima citada explica a “não-homogeneidade das significações do tempo” dos professores, ou mesmo de suas experiências individuais, pelas múltiplas vivências que lhes imprimem diversas conotações (ibid., p.192).

Se as significações do tempo podem variar em grande escala, as dos professores particulares de piano não ficam incólumes. Quando os professores avaliam sua trajetória profissional, alguns a consideram rica, pois os conhecimentos foram aumentando cada vez mais. Sobretudo existe uma sensação de dever cumprido, descrita por Elisa como “uma gostosa sensação de felicidade profissional”.

TEIXEIRA (1996) explica este processo de avaliação da trajetória profissional pelo qual os professores passam ao longo do tempo:

Em suas relações com a natureza e com seus iguais nas tramas da sociabilidade humana, vão-se lapidando. Nesses percursos, acumulam experiências significadas e ressignificadas pela cultura e se hominizam. São processualidades da formação humana, originadas, em última instância, na tensão entre necessidade e liberdade, entre escolhas e contingências, fazendo da aventura humana um constante devenir de produção e reprodução das condições materiais e simbólicas da existência (TEIXEIRA, 1996, p. 182-183).

Quanto ao envolvimento profissional que os professores têm hoje em dia com o ensino particular de piano, aparecem aqueles que se encontram numa fase de “despedida” da profissão, diminuindo por conta própria o número de alunos para poderem dedicar mais tempo a si próprios. João Pires, hoje, quer deixar a música mais em segundo plano, por isso está com menos alunos particulares. Quando estava construindo sua carreira, procurava “se oferecer em tudo que é lugar”, mas acredita que existe um momento em que é preciso refletir e pensar o que resta ainda a fazer, o que talvez ainda não foi

realizado, embora ainda considere o trabalho com alunos “uma das coisas mais confortantes”, pois através do aluno o professor pode se realizar e também eternizar seu trabalho.

Clélia já trabalhou bastante, mas admite que hoje não dá mais para trabalhar tanto. Angel vai se “dar ao luxo de pegar menos alunos”, pois desde o ano passado está decidida a ficar mais disponível para si própria.

Essas falas e outras, como a de Laura - “a gente já vai ficando mais cansada” -, apontam para o que NEUGARTEN (apud HUBERMAN, 1995, p. 48) chama de “um ‘relaxamento dos investimentos exteriores’, em proveito da ‘satisfação de necessidades mais pessoais’ ”.

HUBERMAN (1995), em seus estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores, constatou que:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica) (HUBERMAN, 1995, p. 38).

Por outro lado, há aqueles, como Liz e Quiáltera, que estão atuando com a mesma intensidade, aceitando alunos novos, realizando Audições, levando alguns para concursos de piano, enfim, lecionar ocupa ainda um papel central na sua vida (*ver* MOITA, 1995, p. 138-9).

Analisando o percurso profissional e questionados se fariam alguma coisa diferente, a maioria dos professores relatou que teria seguido o mesmo caminho. João Pires, que se sente realizado na profissão, considera muito

importante seu trabalho como professor particular de piano: “acho que dei a guinada certa”.

No entanto, apesar de estarem satisfeitos com o caminho que escolheram, alguns professores revelaram certas inquietações e reflexões sobre o que poderia ter acontecido. Clélia, embora acredite que não mudaria nada, reconhece que se o marido a incentivasse ela poderia ter estudado mais, investido mais na carreira: “(...) ele achava que tinha de me dedicar mais à família, aos filhos, a ele também, queria passear, queria sair, queria conversar, então aí eu também não fiz outros cursos, só esse [no Instituto Musical de Porto Alegre]”.

Outra hipótese levantada foi a impossibilidade de terem sido concertistas, o que se confirmou em alguns dos depoimentos. Sabemos que muitos pianistas, ao confrontarem-se com o mercado de trabalho, optam por lecionar e abandonar a carreira instrumental, ou deixá-la mais em segundo plano, pois precisam trabalhar. De acordo com HUBERMAN (1995, p. 40):

Para o professor de uma disciplina de artes ou de desporto, há sempre a possibilidade de sonhar com a carreira artística ou desportiva. Como a abordagem psicanalítica bem sublinha, a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este acto (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que ‘tudo é ainda possível’, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de conseqüências.

Elda Marcos revela que se pudesse optar naquela época teria se dedicado mais ao trabalho de pianista e menos ao de professora: “Eu não consegui seguir, assim, minha carreira, digamos, internacional, por falta de condições econômicas, e houve uma série de coisas que eu podia ter feito diferente”.

O ideal de Angel era ter sido concertista e de ter feito, além do curso, dois anos de virtuosidade: “eu queria realizar o meu ideal que era dar Concertos, mas aí não tive oportunidade, porque casei logo e aquela coisa então fugiu das minhas possibilidades, então eu fui, segui o meu caminho mas, sempre, com a atenção mais à música, então... assim foi”. No entanto, ela acredita que “seu destino” era ter se casado e procurou deixar esse ideal de lado, não pensar mais, não se concentrar naquilo: “me condicionei àquele fato de que eu tinha que ser professora e tocar piano em oportunidades diversas, toquei muito em casamentos, toquei em eventos, depois então, quando eu fiquei só, que eu passei então a tocar na noite”.

Sonata observa ter muita coisa que gostaria de ter feito diferente e revela:

A vida não pára, a vida não pára. Eu acho que a gente tem que procurar sempre produzir enquanto está aqui. É para isso que nós estamos aqui. Procurar produzir de alguma forma, da forma que puder, é. Eu tenho a impressão que eu ia seguir, mais ou menos, esse caminho, só que eu ia querer fazer tudo melhor, se eu pudesse.

Liz não mudaria se fosse permitido alterar a sua vida:

(...) porque quando foi me dada a opção de fazer a minha carreira eu optei, porque naquela época eu já estava definindo a minha vida a dois. Então eu fiz aquela opção lá muito bem pensada, decidi que eu teria a minha família, teria meus filhos, e que a minha profissão então não seria aquela que eu idealizei, mas que eu seria uma professora, e como eu, ah, posso dizer, me realizei bem, assim, profissionalmente, tanto na Escola como depois na Secretaria também, foi um trabalho que não esteve ligado à música mas que me foi muito gratificante, e como professora particular também, eu acho que eu não alteraria não.

A maioria dos professores particulares consideram-se profissionais no exercício da sua profissão e conferem motivos que justificam essa afirmativa.

Uma das razões é a seriedade e dedicação com que assumem este ofício, auto-analisando-se constantemente.

Segundo João Pires, instala-se, dentro de dezenas de anos, “uma auto-avaliação que funciona pouco a pouco”. Com tantos anos na profissão acredita que acumulou o suficiente em profissionalismo. Elisa também se considera uma professora particular de piano profissional porque:

(...) eu faço a coisa, sabe, sempre tentando fazer o melhor possível dentro das minhas possibilidades, quer dizer, então, que isso é um lado profissional. Eu não estou aqui dando aula para fazer brinquedinho com a criança, eu estou dando aula para desenvolver na criança uma série de sentimentos, eu acho que é o lado profissional que funciona.

Para Liz, “sentir-se muito profissional” reflete-se no preparar as aulas, em toda a bibliografia, no estudo paralelo que faz, na atenção que dispensa aos alunos, na pontualidade. No entanto, sua visão sobre o que seja profissionalismo é dicotômica, em que razão e emoção parecem não se misturar:

Eu sou profissional no meu trabalho, mas no meu relacionamento com o aluno, eu tenho mais afeto do que profissionalismo. Tu entendes? Então na aula eu me considero assim muito profissional. Mas se o aluno precisar de mim para outra coisa, enfim, para qualquer coisinha que não seja sobre piano, eu vou dar atenção para ele. Então eu vou, vou sentar com ele, vou conversar, isso aí para mim, não importa se é sábado, se é domingo, se uma mãe me telefona, isso é muito comum, eu atendo.

Ao se definirem como professores particulares de piano profissionais, contam também os anos de ensino e de dedicação à carreira. Laura acredita que é uma professora profissional, justificando: “eu lecionei eu acho que uns 40 anos. Me formei e ensinei em casa piano, não fui ensinar em colégios, pois lá era mais aula de canto, mas sempre ensinei o melhor que pude os meus alunos”.

O tema recorrente nos depoimentos dos professores sobre momentos que marcaram sua trajetória profissional refere-se a alunos que, por vários motivos, são a fonte maior de satisfações, recordações, nostalgias, algumas tristezas, mas que de modo geral proporcionaram a estes professores 'olhar para trás' e sentir orgulho da profissão.

5.3 A valorização da profissão

Se existem alunos que depois de muitos anos de estudo acabam desistindo e desaparecem, outros mantêm contato, escrevem quando viajam para o exterior, telefonam, pedem conselhos, tornando-se grandes amigos.

Elisa contou uma história de uma aluna que começou a estudar piano com ela e que certa vez, no colégio, teve que fazer uma redação sobre "o meu tipo inesquecível". Enquanto a maioria das coleguinhas dessa aluna escreveu sobre a Xuxa, sua aluna escolheu como tema da redação "minha professora de piano":

Isso foi uma coisa para mim emocionante, eu fiquei..., sabe..., concorrer com a Xuxa não é fácil, numa aula de piano também não é fácil, porque a Xuxa está num momento de alegria de toda aquela coisa bonita que a Globo oferece, e eu estou numa sala fechada com um piano. Coloca isso bem, eu concorrer com a Globo e com a Xuxa, que tem todo aquele potencial funcionando, e eu estou numa sala de piano que é essa, quadradinha, 30 metros quadrados, talvez, um piano e só, e eu e ela, quer dizer, foi uma coisa assim para mim que eu fiquei emocionada, jamais vou esquecer isso (...).

Além de receber dos alunos tais manifestações, estas representam para os professores motivação e reconhecimento do seu trabalho. Mara relembra uma homenagem que seus alunos fizeram para ela numa audição de piano,

quando completou vinte anos de ensino. Vinte crianças foram para a frente com vinte velinhas, e cada uma disse uma palavra para ela, o que a marcou muito. Mara, naquele tempo, tinha vontade de parar um pouco e fazer outra coisa:

Ah, tanto tempo que eu estou ensinando, aulas particulares, poderia agora começar em um colégio, mudar um pouco, mas esta homenagem me animou a retomar mais vinte, ou mais não sei quantos. Foi muito importante para mim. Me ofereceram flores e..., cada um contou da sua experiência junto a mim, e o que eles se realizaram com o estudo. Alguns estavam quatro, cinco anos comigo, foi muito importante.

A maioria dos professores receberam estímulo e apoio dos familiares no exercício desta profissão, que tem sido valorizada e respeitada pela família. Quiáltera relata um momento de sua vida, quando estava um pouco desmotivada profissionalmente, achando-se “uma simples professora de piano”, e um de seus filhos lhe disse:

Mãe, tu vê, eu tenho os anos que eu tenho te vendo dando as aulas, as pessoas que vêm, os alunos, o que tu conversa, o que tu ensina, o que tu faz. Mãe, o teu trabalho é grandioso, mãe, tu já pensaste, tu alfabetiza uma pessoa musicalmente. Uma pessoa vai aprender a apreciar música ou conhecer uma música, acompanhar quando vai assistir um concerto depois quando tiver vinte, trinta anos porque aprendeu contigo, teu trabalho é maravilhoso.

Para Quiáltera essas palavras marcaram muito, saber como o filho a admirava: “o teu trabalho é ajudar uma pessoa a ter um conhecimento de música, quer saber tocar um pouco um instrumento, então isso é importante, é uma coisa que tu estás ajudando, um acréscimo para o conhecimento de um ser humano”.

Maria comentou que a família vê a profissão dela muito bem, “todo mundo tem muito orgulho da professora”. Liz revela que às vezes faz de conta

que quer parar de trabalhar para ver a reação das filhas, e elas dizem que Liz não pode parar:

As meninas sentem muito orgulho, elas têm muito orgulho da mãe ser professora de piano. Eu sinto isso não porque elas me dizem, mas porque pessoas de fora me contam; volta e meia, eu tenho alunos, chega um aluno, como chegaram dois ontem, que já são filhos de colegas delas, quer dizer, elas..., entende? Conversam que a mãe é professora de piano e daqui a pouco vem um pedido de informação sobre as aulas.

Em relação aos pais dos alunos, alguns professores se queixam da falta de valorização desta profissão, enquanto outros consideram que a profissão é reconhecida. Para Liz o retorno dos pais é muito gratificante: “eles acham o meu trabalho muito bonito, muito bom”, e conta que os pais trazem depoimentos em relação ao desenvolvimento dos filhos, que estão melhorando na escola, na matemática, no português, tudo relacionado às aulas de piano: “Então eu noto que os pais gostam bastante do meu trabalho, comparecem sempre que eu chamo, ou para uma reunião, ou para Audição, não tenho, assim, um pai que eu te dissesse: ‘Esse nunca vem’ ”.

Ao contrário, Laura acha que os pais dos alunos não valorizam muito, “eles querem ver o filho tocar, ou mandam estudar para as crianças terem alguma coisa que fazer”. Nesse sentido, Sonata considera que é uma coisa a mais que o aluno faz, ter aula de piano, entre tantas outras coisas. “Bem seriamente eu acho que pouca gente encara isso. É a minha maneira de ver”, complementa.

Numa visão um pouco mais ampla, de como a sociedade em geral vê esta profissão de professor particular, Clélia comenta que antigamente a profissão era mais valorizada. João Pires tem a impressão de que essa visão está um pouco distorcida: “eu não posso afirmar, nem comprovar, mas pelo

eco que a gente de vez em quando sabe, a sociedade não dá bola, não sabe o que significa, o que é, porque é importante uma formação musical”. Para ele “a música faz parte da formação humana e não específica, profissional”, por isso todos deveriam ter acesso ao ensino de música.

Falando mais especificamente do ensino particular, Elisa considera que a profissão não é muito valorizada pela sociedade:

Professora particular é tida assim: ‘Ah, vai dar uma ajuda no estudo’, é isso que eu enxergo, eu não vejo assim a sociedade: ‘Bah, mas eu vou colocar numa professora particular, ela é ótima, ela é maravilhosa’. Geralmente eles consideram que ela não é ótima, ela não é maravilhosa, ela está dando aulas particulares porque ela precisa daquela ajuda financeira, então é assim que eu enxergo. (...) Precisaria mudar, porque eu acho que a professora particular é um dos pontos chaves, por exemplo, na minha vida foi.

De acordo com as palavras de Sonata, “eu acho que [a profissão de professor particular] é vista sem restrição, muito bem, mas acho que falta aquilo que eu já disse muitas vezes, olhar de uma maneira mais séria pra isso. Acho que a sociedade ainda não chegou lá. Deverá chegar. Só isto”. Maria comenta que no interior a comunidade sempre a valorizou muito, o que não ocorre na capital, segundo ela.

Alguns comentaram que quando falam que são professores particulares de piano escutam geralmente: “Ai, que bonito, mas que beleza”. Quando Quiáltera se apresenta como professora de piano, as pessoas dizem: “Ah, mas que coisa linda, que maravilha, saber tocar e saber ensinar”. Lasi conta como reage a esses comentários:

Professores de piano, não sei por que, eles acham o máximo. Algumas acham fácil, como eu já tive, assim, por exemplo, 'Ah, vai estudar piano, porque depois quando tu casar', mais ou menos isso, 'tu tem uma profissõzinha, o teu marido trabalha, tu dá aulinha em casa'. Aí chegam para mim e dizem 'Ah, eu quero ser professora'. Então eu mostro o programa, eles caem duros (risos)! Pensam que é assim, não têm nem idéia, não têm idéia, pensam que é assim, um, dois anos, três anos, não têm idéia o currículo que a gente tem que seguir.

Nesta pesquisa procurei ouvir uma amostra do professor particular de piano em "voz alta e articuladamente" (ver GOODSON, 1995, p. 67), enquanto profissional e pessoa. Ao descrever sua maneira de ver, de sentir, de pensar, de compreender, de interpretar a profissão, o professor particular de piano define um certo modo de ser e agir, uma forma de vida, construindo a sua identidade profissional.

Muitos dos professores entrevistados iniciaram seus estudos musicais com professores particulares de piano, têm curso superior de música e possuem de 20 a mais de 40 anos de experiência profissional no campo da cátedra particular. Alguns desses professores possuem cursos de aperfeiçoamento em piano e durante seu percurso profissional procuraram continuar os estudos através de cursos na área de Pedagogia em Música.

São muitos os motivos que levaram estes professores a darem aulas particulares. Para alguns, o motivo inicial parece relacionado à necessidade de ganhar dinheiro, a opção por esta profissão como sobrevivência. Para outros, a vocação desde cedo para ser professor foi "um dom de Deus", pelo fato de perceberem estudar música, aliado a uma grande paixão por tocar piano. O exemplo dos pais também foi marcante na escolha desta profissão. Um motivo para observar um modelo ideal de professor, seja na própria família, ou

6 REFLEXÕES FINAIS

Nesta pesquisa procurei ouvir uma amostra do professor particular de piano em “voz alta e articuladamente” (*ver* GOODSON, 1995, p. 67), enquanto profissional e pessoa. Ao demarcar sua maneira de ver, de sentir, de perceber, de compreender, de interpretar a profissão, o professor particular de piano define um certo modo de ser e agir, uma forma de vida, construindo a sua identidade profissional.

Muitos dos professores entrevistados iniciaram seus estudos musicais com professores particulares de piano, têm curso superior de música e possuem de 20 a mais de 40 anos de experiência profissional no campo do ensino particular. Alguns desses professores possuem cursos de aperfeiçoamento em piano e durante seu percurso profissional procuraram continuar os estudos através de cursos na área de Pedagogia ou Música.

São muitos os motivos que levaram esses professores a darem aulas particulares. Para alguns, o motivo inicial estava relacionado à necessidade de ganhar dinheiro, a opção por esta profissão como sobrevivência. Para outros, a vocação desde cedo para ser professor foi “um dom de Deus”, pelo fato de poderem ensinar música, aliado a uma grande paixão por tocar piano. O modelo dos pais também foi marcante na escolha desta profissão. De modo geral, observar um modelo ideal de professor, seja na própria família - na

maioria das vezes, a mãe - ou pela própria experiência que tivera como aluno, estimulou muitos professores a optarem por essa carreira.

Os professores entrevistados têm como objetivos o desejo de que os alunos sigam carreira, que façam um curso superior de Música, que sejam bons instrumentistas, e, sobretudo, que não abandonem a música, mesmo escolhendo outras profissões.

A importância de o professor particular ter conhecimentos sobre aspectos pedagógicos e psicológicos apareceu como tônica em muitos depoimentos. Quanto aos conhecimentos específicos que o professor particular de piano deve possuir, foi considerado pelos professores entrevistados como fundamental ter conhecimentos de teoria, harmonia, contraponto e análise musical. Além disso, ter um amplo conhecimento geral, uma boa formação musical, ter domínio e conhecimento do seu instrumento, enfim, ter noção do campo da música, incluindo experiências e conhecimentos dos mais variados gêneros. Quanto ao domínio técnico do instrumento, consideram fundamental que o professor saiba tocar piano e que tenha uma vivência muito grande com o seu instrumento.

Ter titulação, diploma ou um curso específico na área foi considerado pela maioria dos professores entrevistados como essencial para o exercício desta profissão, e ressaltaram a importância da qualidade dessa formação para impedir a reprodução de profissionais desqualificados. Para todos os professores entrevistados a experiência é um fator importantíssimo na carreira do professor particular de piano, assim como a necessidade de uma formação contínua.

Tal como em outras investigações da área de Educação, discutidas ao longo do trabalho, a identidade profissional dos professores particulares de piano é construída com dinamismo e transformações. Resulta de múltiplos fatores, desde os motivos pelos quais os professores escolheram e/ou iniciaram a profissão até o modo como esta se desenvolveu no decorrer dos anos, o que possibilitou pensar no processo identitário pelo qual passam esses professores, alguns já no final de sua carreira.

As narrativas, ao mesmo tempo que explicam e contextualizam essa profissão, abrem caminhos que possibilitam reflexões sobre a prática pedagógica do professor particular de piano. A compreensão de sua trajetória mostra que ele procura aprender através de sua prática e experiência pedagógica, admitindo, assim, novas maneiras de ser e de ensinar em função de mudanças que sente no dia-a-dia. O *que* os professores fazem e *como* fazem está associado a uma trajetória profissional que foi se transformando ao longo dos anos. Não se trata de experiências cristalizadas no tempo, mas transformadas pelo contexto.

Além das instituições oficiais de formação profissional, os professores se formam em outros espaços, como no da experiência que advém da prática pedagógica, da sua ação como docente, do seu relacionamento com os alunos, do contexto no qual está inserido e onde ele se constrói. Como fora dito por João Pires: “Eu aprendi mais com meus alunos do que com meus professores”.

ROSKE (1981) chama atenção para um paradoxo existente nesta profissão, qual seja, por um lado, a importância do ensino particular de

música ao promover a continuidade e o desenvolvimento da cultura musical; por outro, a ausência de reflexão e atualização dos professores sobre sua situação profissional. No entanto, essa hipótese não se confirmou neste trabalho de pesquisa. Os professores apresentaram suas concepções sobre a organização do exercício profissional, negociando seu espaço de atuação na própria casa e manifestando suas posições em relação a associações de classe, como a OMB e Sindicato dos Músicos.

Embora muitos professores tenham diminuído suas atividades no ensino particular de piano, suas concepções e valores não se arrefeceram com o tempo, mas se transformaram. Com o tempo e a experiência vivida, podem “olhar para trás” e ver uma trajetória não só marcada por frustrações, perdas, resignações, mas também por ganhos e realizações.

Durante a coleta de dados, realizada através de entrevistas e de encontros ampliados em conversas não gravadas, percebi que as informações recebidas não teriam sido devidamente valorizadas sem o trabalho de retroalimentação e reformulação constante das questões, procedimento básico da pesquisa qualitativa. Na fase germinal da pesquisa, não tinha ainda a idéia do que, de fato, poderia emergir do trabalho investigativo. Cada entrevista, telefonema e encontro com os professores particulares foram estabelecendo um envolvimento mútuo, onde o trabalho conquistava, paulatinamente, seus objetivos, sempre incorporando novas idéias e questionamentos que iam surgindo ao longo das entrevistas.

Guardo nos registros e na memória o processo vivido por cada professor no decorrer das sessões de entrevistas, onde cada novo encontro

solidificava o relacionamento “entrevistado-entrevistador”. Ao lado desses 13 professores, senti-me gratificada pelo que foi desenvolvido e conquistado, e por tudo que compartilhei ao escutar a voz singular de cada um deles.

Importante ressaltar que nem todos os professores guardam com clareza quando foi exatamente o início de suas atividades como professor particular, bem como a data em que iniciaram seus estudos musicais. Para entender essa imprecisão, podemos recorrer a BERGER (1991, p. 68), quando assinala que “à medida que nos lembramos do passado, o reconstruímos de acordo com nossas idéias atuais sobre o que é e o que não é importante”. Em outras palavras, cada pessoa interpreta o curso dos acontecimentos de sua vida, o que nos leva a concluir que a cronologia também é construída socialmente.

Nesse sentido, BOSI (1995), em seu trabalho sobre lembranças de velhos, revela:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, ‘tal como foi’, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual (BOSI, 1995, p. 55).

Por outro lado, a questão da memória, da imprecisão de datas, também tem íntima relação com o fato de “estar” professor, ir se tornando professor aos poucos, tendo em vista a “flexibilidade” de como cada um iniciou e seguiu nesta profissão.

No início de cada entrevista havia um pouco de medo, nervosismo, ansiedade, até porque alguns ainda não me conheciam pessoalmente, mas no primeiro encontro “oficial” sempre havia uma expectativa a mais, tanto minha quanto deles, que por vezes se revelava nos comentários: “Eu não sou de falar muito”, “Será que sou capaz de responder às tuas perguntas?”

Quando escutava isso, tentava acalmar os professores e assegurá-los de que não se preocupassem, que deixassem a conversa fluir, pois certamente tinham uma história muito rica para contar que eu gostaria de ouvir. Junto com as respostas outras lembranças vinham junto, pois, como Quiáltera comentou, não dava para dar uma resposta como se fosse uma coisa objetiva, marcar com uma cruzinha, o que nem era a idéia do trabalho.

A cada novo encontro percebi que laços afetivos foram se criando, estabelecendo uma confiança mútua. Os professores foram se descontraindo, ficando mais à vontade, fazendo comentários sobre o trabalho, sobre as questões, revelando nunca terem pensado que teriam tanta coisa para falar. Esse processo se assemelha à ‘condição de felicidade’ atingida durante a realização de entrevistas da maneira como BOURDIEU (1997) propõe:

Oferecendo-lhe [ao entrevistado] uma situação de comunicação completamente excepcional, livre dos constrangimentos, principalmente temporais, que pesam sobre a maior parte das trocas cotidianas e abrindo-lhe alternativas que o incitam ou o autorizam a exprimir mal-estares, faltas ou necessidades que ele descobre exprimindo-os, o pesquisador contribui para criar as condições de aparecimento de um discurso extraordinário, que poderia nunca ter tido e que, todavia, já estava lá, esperando suas condições de atualização (BOURDIEU, 1997, p. 704).

Elisa, ao ouvir um trecho da entrevista gravada, ficou fascinada, como se estivesse revivendo tudo que contou. Afirma ter falado coisas que só a mim

teria dito, pois fui tirando “do fundo do baú” coisas que nem ela imaginava poder falar. E reflete:

Foi uma coisa bem espontânea. Realmente tudo que eu passei aí foram coisas que eu passei na minha vida de professor, coisas que eu senti no decorrer desses anos todos e que eu espero, assim, que tu possas aproveitar bastante com essas pequenas ajudas, pequenas idéias que vão ser muito importantes para os futuros alunos de música (Elisa).

Essa professora, ao final das entrevistas, falou emocionada: “Agradeço a oportunidade que tu me deste de eu ter me descoberto”.

Para Lasi, o trabalho desenvolvido foi importante, pois ela pôde reviver o que já fez: “nem tinha idéia do que eu estava fazendo, vamos dizer, seqüências, fui fazendo, fui trabalhando, fui pesquisando e acrescentando, e agora tu fizeste uma sinopse”.

Essas falas apontam para o que pode representar a possibilidade da narrativa, segundo RICOEUR (apud NÓVOA, 1995c, p. 24): “um indivíduo reconhece-se na história que conta a si próprio sobre si próprio”. O falar sobre si próprio e reconhecer-se como profissional remete à questão trazida por NÓVOA (1995c, p. 25) de “equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por detrás de uma *-logia* (uma razão) há sempre uma *-filia* (um sentimento)”, como aparece no depoimento de Liz:

Cresci muito com essas entrevistas, tu mexeste também comigo, coisas que estavam, assim, adormecidinhas, mas acho que valeu; até para me mostrar que está sendo válido todo meu trabalho. Essa entrevista me mostrou isso. Essa entrevista me mostrou que estou realizando um trabalho realmente muito lindo, e me deu a convicção de que eu estou na linha certa, trabalhando com muito amor e procurando saber de cada aluno o que mais gosta, o que quer executar, o que ele quer do piano. Então eu acho que essas entrevistas me deram essa certeza (...).

No decorrer das entrevistas foi inevitável que os professores manifestassem seu interesse a meu respeito, visto ser eu também professora particular de piano, havendo, conseqüentemente, troca de informações. Senti que me viam como representante de outra geração, com outras possibilidades de qualificação, como o curso de pós-graduação, mas sobretudo me viam como alguém com quem podiam discutir e dialogar sobre aspectos relacionados ao ensino particular de piano.

O material coletado deixa entrever outros temas para futuras investigações, como, por exemplo, a “invasão” dos teclados eletrônicos, questões específicas da pedagogia do piano, análise de materiais didáticos, discussão sobre a memória das instituições de ensino, como o Instituto de Artes da UFRGS, reconstituída através dos relatos orais dos professores. Outra face que poderia ser contemplada em trabalhos futuros seria investigar como os alunos de professores particulares vêm o estudo de música através dessa forma de ensino, quantos alunos ingressam nas universidades, os quais vêm de professores particulares de piano, que motivos levam alunos muito talentosos a desistirem do ensino particular de piano, e, também, investigar as idéias, concepções e valores de professores particulares de piano de outras gerações.

Ouvindo os depoimentos, fica transparente a urgência de uma associação de professores particulares de piano em Porto Alegre (e demais cidades do Rio Grande do Sul), pela falta de uma fiscalização desta atividade profissional, de um código deontológico próprio, de um espaço coletivo que

abra discussões das competências gerais e específicas que devem envolver esse profissional, bem como condução de diretrizes éticas e morais.

A respeito do que foi revelado no capítulo três, em que todos os professores estão ou já estiveram vinculados a associações profissionais, como a OMB, pode-se constatar que há interesse geral, por diversos motivos, em estar vinculado a uma instituição profissional, que os reconheça enquanto profissionais, mas que, da mesma forma, contribua para o crescimento e organização desta profissão.

Os professores particulares carecem, enquanto classe, de um sentimento de grupo, de pertença a um grupo social claramente definido, pelo fato de os relatos apontarem que “é tudo muito empírico”, como, por exemplo, a forma de pagamento das aulas, programas de ensino do instrumento, entre outras questões. Acredito que este trabalho possibilite novas idéias a respeito dessa profissão, e que se traduzam na prática, de forma a contribuir para o desenvolvimento e *status* de que carece aquele profissional que atua no campo do ensino particular de piano.

Enquanto educadores musicais, precisamos dialogar com essa área do ensino de música tão esquecida em trabalhos de pesquisa, mas fundamental e presente na formação de tantos músicos, pianistas e daquela clientela que depende do professor particular para poder aprender música. Esse trabalho desmistifica a idéia de que o professor particular é “a tia da esquina”, descomprometido com seu papel como profissional.

Os resultados obtidos mostram que os professores particulares de piano participantes desse trabalho, todos com mais de sessenta anos de idade,

não estão às margens da profissão docente do ensino de música. Eles não estão desatualizados, fazendo tudo “à moda antiga”. Possuem concepções claras sobre a profissão, assumem os limites e dificuldades encontrados no exercício dessa atividade profissional, e, sobretudo, estão atentos às mudanças que foram ocorrendo com os anos de trajetória docente, procurando ir ao encontro das necessidades do aluno em aprender música, buscando refletir através de suas dificuldades e de seus êxitos como profissional, avaliando e reajustando suas formas de ver e de proceder.

O esforço do professor em manter-se atualizado aparece no relato de Liz, professora entrevistada:

(...) quando o aluno chega para mim e diz: ‘Ah, Liz, eu escutei essa música tão linda...’, ou: ‘Eu fui numa discoteca, ouvi esta...’, ah, eu procuro, eu viro o mundo para saber, para conseguir. Então eu acho que o professor particular faz isso, dá um atendimento, assim, como é que eu vou te dizer, para atingir a uma Educação Musical que vai ao encontro daquele gosto que o aluno tem.

As contribuições deste trabalho permitem aos educadores musicais e pesquisadores de áreas afins repensarem sobre sua formação, bem como sobre os vários espaços de sua atuação profissional. Nessa perspectiva, a formação deveria promover a capacidade de reflexão crítica do professor através de uma investigação contínua sobre a sua prática, sobre sua experiência adquirida, sobre si mesmo, não se limitando, portanto, a mero aplicador e reproduzidor de conhecimentos adquiridos.

ANEXO B: Questionarios ANEXOS e inscritos no OMB

MINISTÉRIO DE SAÚDE
SECRETARIA DE SAÚDE

Porto Alegre, 12 de novembro de 1997.

Prezado(a) Senhor(a):

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Musical da UFRGS estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o professor particular de música que ministra aulas em casa ou a domicílio. Parte desta pesquisa envolve descobrir a quantidade de professores particulares situados em Porto Alegre, especialmente na área de instrumento.

Para tal, gostaria de contar com o seu apoio, respondendo este questionário e enviando-o de volta para mim até o dia 30 de novembro de 1997 (em anexo consta envelope selado para resposta).

Se achar mais conveniente, pode entrar em contato comigo pelo seguinte telefone: 222.4924.

Desde já agradeço sua colaboração a qual será de grande valor para a realização deste trabalho.

Atenciosamente,

ANEXO 1: Questionário para os inscritos na OMB

Questionário

1. Nome completo:

2. Você ministra aulas particulares de instrumento?

Sim () Não ()

3. Se sim, qual(is) instrumento(s)?

Porto Alegre, 12 de novembro de 1997.

Prezado (a) Senhor (a):

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Musical da UFRGS estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o professor particular de música que ministra aulas em casa ou a domicílio. Parte desta pesquisa envolve descobrir a quantidade de professores particulares atuantes em Porto Alegre, especialmente na área de instrumento.

Para tal, gostaria de contar com o seu apoio, respondendo este questionário e enviando-o de volta para mim até o dia 30 de novembro de 1997 (em anexo consta envelope selado para resposta).

Se achar mais conveniente, pode entrar em contato comigo pelo seguinte telefone: 222.4924.

Desde já agradeço sua colaboração a qual será de grande valor para a realização deste trabalho.

Atenciosamente,
Adriana Bozzetto

Questionário

1. Nome completo:

2. Você ministra aulas particulares de instrumento?

Sim ()

Não ()

3. Se sim, qual(is) instrumento(s)?

Porto Alegre, 20 de outubro de 1997.

Prezado(a) Senhor(a):

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o perfil profissional de músicos no âmbito do curso de Mestrado em Educação Musical da UFPA. Parte desta pesquisa envolve descobrir a quantidade de professores particulares atuantes em Porto Alegre, especialmente na área de instrumentação.

Para tal, gostaria de contar com o seu apoio, respondendo este questionário e enviando-o de volta para mim até o dia 10 de novembro de 1997 (em anexo consta envelope selado para resposta).

Se achar mais conveniente, pode entrar em contato comigo pelo seguinte telefone: 222.4924.

Dado já agradeço sua colaboração e quei ser de grande valor para a realização deste trabalho.

Atenciosamente,
Adriano Dorazio

ANEXO 2: Questionário para os inscritos no Sindicato dos Músicos

1. Nome completo:

2. Você ministra aulas particulares de instrumento?

Sim ()

Não ()

3. Se sim, qual(is) instrumento(s)?

Porto Alegre, 20 de outubro de 1997.

Prezado (a) Senhor (a):

Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre o professor particular de música no âmbito do curso de Mestrado em Educação Musical da UFRGS. Parte desta pesquisa envolve descobrir a quantidade de professores particulares atuantes em Porto Alegre, especialmente na área de instrumento.

Para tal, gostaria de contar com o seu apoio, respondendo este questionário e enviando-o de volta para mim até o dia 10 de novembro de 1997 (em anexo consta envelope selado para resposta).

Se achar mais conveniente, pode entrar em contato comigo pelo seguinte telefone: 222.4924.

Desde já agradeço sua colaboração a qual será de grande valor para a realização deste trabalho.

Atenciosamente,
Adriana Bozzetto

Questionário

1. Nome completo:

2. Você ministra aulas particulares de instrumento?

Sim ()

Não ()

3. Se sim, qual(is) instrumento(s)?

Porto Alegre, 02 de dezembro de 1997.

Prezado Professor:

Gostaria de agradecer-lhe por ter respondido ao questionário enviado anteriormente, o qual foi de grande valor para o andamento de meu trabalho.

Nessa etapa conclusiva do levantamento de dados, gostaria de obter informações complementares sobre a situação atual de seu trabalho atual.

Como no primeiro questionário, os dados poderão ser encaminhados até o dia 20 de dezembro de 1997 (em alguns casos, até o dia 27 de agosto).

Se achar mais conveniente, pode enviar via e-mail ao endereço eletrônico 222.4924. Mais uma vez, agradeço a sua colaboração e atenção. Atenciosamente,

Adriana Bortolotto

Dados Complementares

1. Nome completo:

ANEXO 3: Questionário para a definição da amostra de pesquisa

2. Telefone para contato:

3. Qual a sua faixa etária?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> menos de 21 anos de idade | <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos de idade |
| <input type="checkbox"/> 21 a 30 anos de idade | <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos de idade |
| <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos de idade | <input type="checkbox"/> mais de 50 anos de idade |
| <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos de idade | |

4. Qual seu tempo aproximado de experiência profissional como professor particular de piano?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> até 5 anos | <input type="checkbox"/> entre 10 e 15 anos |
| <input type="checkbox"/> entre 5 e 10 anos | <input type="checkbox"/> mais de 20 anos |

Porto Alegre, 02 de dezembro de 1997.

Prezado Professor:

Gostaria de agradecer-lhe por ter respondido ao questionário enviado anteriormente, o qual foi de grande valor para a realização de meu trabalho.

Nessa etapa conclusiva de levantamento de dados, gostaria de obter informações complementares sobre a atuação específica dos professores de piano.

Como no primeiro questionário, os dados poderão ser enviados para mim até o dia 20 de dezembro de 1997 (em anexo consta envelope selado para resposta).

Se achar mais conveniente, pode entrar em contato comigo pelo telefone 222.4924. Mais uma vez, agradeço a sua colaboração e atenção dispensadas.

Adriana Bozzetto

Dados Complementares

1. Nome completo:

2. Telefone para contato:

3. Qual a sua faixa etária?

menos de 21 anos de idade

21 a 30 anos de idade

31 a 40 anos de idade

41 a 50 anos de idade

51 a 60 anos de idade

61 a 70 anos de idade

mais de 71 anos de idade

4. Qual seu tempo aproximado de experiência profissional como professor particular de piano?

até 5 anos

entre 5 e 10 anos

entre 10 e 15 anos

mais de 15 anos

Roteiro Geral

I. Dados Pessoais:

- a) idade:
- b) estado civil:
- c) filhos:
- d) tempo de experiência profissional:

II. Formação:

- a) cursos de formação/primeiros estudos
- b) faculdade/pós-graduação
- c) estudos no exterior
- d) algum estudo atual
- e) outros

III. Profissão:

- a) pertencem a alguma associação profissional
 - e que esperam dela
 - corresponde ou não às expectativas
- b) **ANEXO 4: Roteiro geral de entrevistas**
- c) o que pensam a respeito dessa profissão
 - satisfações
 - frustrações
- d) início da carreira como professor particular e contiguação (desenvolvimento)
- e) momentos que marcam sua trajetória profissional
- f) objetivos com o trabalho: o que esperam dos alunos, da sociedade, de si próprios como profissionais
- g) divulgação do trabalho
 - anunciam em jornais, fazem propaganda
 - fazem recitais, Audições dos alunos como forma de divulgação
- h) como a profissão é vista pela família, pela sociedade e pelos pais dos alunos

IV. Mercado de trabalho

- a) competências necessárias para atuar no mercado de trabalho atual
- b) dificuldades do mercado de trabalho atual
 - contem-se habilitados a enfrentar esse mercado?
- c) como está a procura de alunos para ensinar piano?
- d) como é o retorno financeiro

V. Atuação:

- a) atividades profissionais atuais, seguem o planejado?
- b) conhecimentos específicos que o professor particular de piano deve possuir
 - expectativas em relação aos alunos

Roteiro Geral

I. Dados Pessoais:

- a) idade:
- b) estado civil:
- c) filhos:
- d) tempo de experiência profissional:

II. Formação:

- a) cursos de formação/primeiros estudos
- b) faculdade/pós-graduação
- c) estudos no exterior
- d) algum estudo atual
- e) outros

III. Profissão:

- a) pertencem a alguma associação profissional
 - o que esperam dela
 - corresponde ou não às expectativas
- b) motivos que levaram à escolha dessa profissão
- c) o que pensam a respeito dessa profissão
 - satisfações
 - frustrações
- d) início da carreira como professor particular e continuação (desenvolvimento)
- e) momentos que marcaram sua trajetória profissional
- f) objetivos com o trabalho: o que esperam dos alunos, da sociedade, de si próprios como profissionais
- g) divulgação do trabalho
 - anunciam em jornais, fazem propaganda
 - fazem recitais, Audições dos alunos como forma de divulgação
- h) como a profissão é vista pela família, pela sociedade e pelos pais dos alunos

IV. Mercado de trabalho:

- a) competências necessárias para atuar no mercado de trabalho atual
- b) dificuldades do mercado de trabalho atual
 - sentem-se habilitados a enfrentar este mercado?
- c) como está a procura de alunos para estudar piano
- d) como é o retorno financeiro

V. Atuação:

- a) atividades profissionais atuais/seguem estudando piano?
- b) conhecimentos específicos que o professor particular de piano deve possuir
 - expectativas em relação aos alunos

VI. Espaço:

- a) como é transformar o local privado em local público
- b) família concorda em dividir esse espaço
- c) como é a preparação desses professores para receber os alunos, o que isso envolve.

Rolando Laguarda
(Professora de História)

I. Dados Pessoais

- a) idade: 74 anos
- b) estado civil: viúva
- c) filhos: tem dois
- d) tempo de experiência profissional: 30 anos

está mais com alunos de 5 a 6 da série "A" e os outros com o nome "B" que é bem diferente".

II. Formação

- a) cursos de formação/profissão concluídos
- b) ensino e faculdade
- c) estudos no exterior: Argentina
- d) algum estudo atual
- e) outros

III. Trabalho **ANEXO 5: Roteiro individual de entrevistas**

- a) percepção a alguma mudança profissional
 - o que espera da instituição
 - corresponde ou não às expectativas
- b) motivos que levaram à escolha dessa profissão
- c) o que pensa a respeito desse trabalho
 - satisfações
 - frustrações
- d) juízo da carreira como profissão particular e como opção (desenvolvimento)
 - e) momentos que marcaram nos tempos de trabalho/profissão que marcaram (por quê?) / momentos marcantes no trabalho
 - f) objetivos com o trabalho e que resultaram em alguma das atividades de trabalho como profissional
 - g) divulgação de trabalho
 - quando em trabalho
 - fim resultou, atividades de divulgação para alunos de divulgação de trabalho
 - h) como a profissão é vista pela família, pela sociedade e pelos pais dos alunos
- IV. Mercado de trabalho
 - a) competências necessárias para atuar no mercado de trabalho atual
 - b) dificuldades de encontrar trabalho atual
 - como se relaciona a realidade atual com a formação
 - c) outro país a procurar de emprego para trabalhar lá
 - d) outro é o melhor lugar para

Roteiro Individual
(Professora Suzana)

I. Dados Pessoais:

- a) idade: 74 anos
- b) estado civil: viúva
- c) filhos: tem dois
- d) tempo de experiência profissional: trabalha há uns 40 anos e só em casa com alunos de 5 a 82 anos. Disse que hoje só tem 12 alunos e “que é bem diferente”.

II. Formação:

- a) cursos de formação/primeiros estudos
- b) colégio e faculdade
- c) estudos no exterior: Argentina
- d) algum estudo atual
- e) outros

III. Profissão:

- a) pertence a alguma instituição profissional
 - o que espera da instituição
 - corresponde ou não às expectativas
- b) motivos que levaram à escolha dessa profissão
- c) o que pensa a respeito dessa profissão
 - satisfações
 - frustrações
- d) início da carreira como professor particular e continuação (desenvolvimento)
- e) momentos que marcaram sua trajetória profissional/alunos que marcaram (por quê)/momentos especiais da carreira
- f) objetivos com o trabalho: o que espera dos alunos, da sociedade, de si própria como profissional
- g) divulgação do trabalho
 - anuncia em jornais
 - faz recitais, Audições dos alunos como forma de divulgação do trabalho
- h) como a profissão é vista pela família, pela sociedade e pelos pais dos alunos

IV. Mercado de trabalho:

- a) competências necessárias para atuar no mercado de trabalho atual
- b) dificuldades do mercado trabalho atual
 - sente-se habilitada a enfrentar este mercado?
- c) como está a procura de alunos para estudar piano
- d) como é o retorno financeiro

V. Atuação:

- a) atividades profissionais atuais
- b) conhecimentos específicos que o professor particular de piano deve possuir
 - expectativas em relação aos alunos
- c) evolução da carreira: o que mudou, o que não mudou

VI. Espaço:

- a) como é transformar o local privado em local público
- b) família concorda em dividir esse espaço
- c) como é a preparação desses professores para receber os alunos, o que isso envolve.

ANEXO B: Resposta parcial de entrevistas

Professora Elies (29.01.98)

1º Roteiro Parcial

Algumas questões:

- Tua primeira professora particular de piano foi a tua mãe: o que lembra desta primeira experiência (falar mais detalhes)
- O que mais valorizava e admirava na sua professora particular de piano, que era sua própria mãe?
- Tem ido em alguma Casa de Música ver que livros, métodos alguns de ensino de piano estão à venda?
- Ser professora particular profissional inicial? Chegaste a pensar em ser concertista?
- Sentiu-se "sozinha" nesta profissão, no seu trabalho?
- Conhece outros professores particulares de piano, consegue conversar e manter alguma forma de contato e troca de experiências?
- Com quem conversava sobre o trabalho, com quem divide as experiências?
- Achas que não é possível depender financeiramente da profissão de professora particular de piano?
- Como chegou ao valor atual da mensalidade de piano, sugeria de alguém ou foi por conta própria?
- Tens ideia de quanto se cobram de aulas em outros clubes ou academias?
- Em relação ao teu modo de ensinar, o que mudou desde o início da tua carreira como professora particular até hoje?
- Nas tuas aulas particulares tu segues um programa específico (já no tempo para o aluno fazer o curso de piano)?
- No início da tua carreira como professora particular a procura de alunos para ensinar piano era maior que hoje?

ANEXO 6: Roteiro parcial de entrevistas

Professora Elisa (29.01.98)

1º Roteiro Parcial

Algumas questões:

- Tua primeira professora particular de piano foi a tua mãe: o que lembra desta primeira experiência (falar mais detalhes)
- O que mais valorizava e admirava na sua professora particular de piano, que era sua própria mãe?
- Tem ido em alguma Casa de Música ver que livros, métodos atuais de ensino de piano estão à venda?
- Ser professora particular de piano foi tua opção profissional inicial? Chegaste a pensar em ser concertista?
- Sente-se “sozinha” nessa profissão, no seu trabalho?
- Conhece outros professores particulares de piano, consegue conversar e manter alguma forma de contato e troca de experiências?
- Com quem conversava sobre o trabalho, com quem dividia as experiências
- Acha que não é possível depender financeiramente da profissão de professora particular de piano?
- Como chegou ao valor atual da mensalidade de piano: sugestão de alguém ou foi por conta própria
- Tem idéia de quanto os colegas de profissão estão cobrando atualmente?
- Em relação ao teu modo de ensinar, o que mudou desde o início da tua carreira como professora particular até hoje?
- Nas tuas aulas particulares tu segues um programa específico (há um tempo para o aluno fazer o curso de piano)?
- No início da tua carreira como professora particular a procura de alunos para estudar piano era maior que hoje?

- Tu achas que ser membro de uma associação profissional como a Ordem dos Músicos, por exemplo, é essencial para o professor particular de piano?

- Tiveste alunos particulares que seguiram a música como profissão?

- Preparaste muitos alunos para ingressar no Instituto de Artes da UFRGS?

- Se hoje pudesse mudar alguma coisa na sua vida profissional, faria alguma coisa diferente?

- Por que nunca fez nenhum anúncio ou propaganda do seu trabalho?

- Que conselhos daria hoje para os novos professores particulares de piano que estão iniciando sua carreira?

- Tu achas que os aparelhos eletrônicos tiraram o trabalho do professor particular?

- Tem diferença, na sua opinião, de dar aula na casa do aluno e dele vir na sua casa? (Cobra mais quando vai a domicílio?)

- Você se considera uma professora particular de piano profissional?

Por quê?

- Como definiria um professor particular de piano que esteja realizado na sua profissão? O que é preciso para isso?

Data-entrevista	Nome	Cargo
10/07/2013	[Faint Name]	[Faint Title]
10/07/2013	[Faint Name]	[Faint Title]
10/07/2013	[Faint Name]	[Faint Title]
10/07/2013	[Faint Name]	[Faint Title]
10/07/2013	[Faint Name]	[Faint Title]
10/07/2013	[Faint Name]	[Faint Title]
10/07/2013	[Faint Name]	[Faint Title]
10/07/2013	[Faint Name]	[Faint Title]

ANEXO 7: Relação de entrevistas

Entrevistado:	Data:	Nº de Páginas:	Duração: (minutos)
JOÃO PIRES	19 de janeiro de 1998	21	100
	17 de fevereiro de 1998	8	30
CLÉLIA	13 de janeiro de 1998	18	50
	27 de janeiro de 1998	14	38
	04 de março de 1998	6	14
ELDA MARCOS	19 de dezembro de 1997	8	35
	23 de dezembro de 1997	9	40
	06 de janeiro de 1998	16	80
	05 de fevereiro de 1998	19	85
	18 de fevereiro de 1998	9	35
SUZANA	06 de janeiro de 1998	9	40
	20 de janeiro de 1998	11	50
	12 de fevereiro de 1998	14	63
ELISA	14 de janeiro de 1998	30	80
	29 de janeiro de 1998	21	60
	11 de fevereiro de 1998	7	23
MARIA	10 de fevereiro de 1998	17	60
	23 de fevereiro de 1998	7	25
LAURA	16 de dezembro de 1997	26	85
	18 de dezembro de 1997	19	75
	05 de março de 1998	4	13
LASI	04 de março de 1998	13	68
	07 de março de 1998	15	45
	02 de abril de 1998	6	20
ANGEL	09 de janeiro de 1998	12	40
	28 de janeiro de 1998	23	80
	16 de fevereiro de 1998	25	80
SONATA	13 de março de 1998	25	90
	17 de abril de 1998	5	15
MARA	10 de março de 1998	16	55
	03 de abril de 1998	8	30
QUIÁLTERA	08 de janeiro de 1998	19	58
	15 de janeiro de 1998	35	110
	30 de janeiro de 1998	25	75
	03 de fevereiro de 1998	34	105
	19 de março de 1998	13	40
LIZ	05 de março de 1998	16	70
	10 de março de 1998	13	55
	12 de março de 1998	18	75
	08 de abril de 1998	16	67
13 PROFESSORES ENTREVISTADOS	40 entrevistas realizadas	630 páginas	2259 minutos

CARTA DE CESSÃO

(Modelo)

Eu, (nome, estado civil, documento de identidade), declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas nos dias _____, transcritas e revisadas por mim, para Adriana Bezetto, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de citações desde que _____, mantidas em sigilo, seguindo os princípios éticos da pesquisa em História Oral.

ANEXO 8: Carta de cessão

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente que terá minha firma reconhecida em cartório.

(Local, data)

(Assinatura)

(Nome)

CARTA DE CESSÃO

(Modelo)

Eu, (**nome**, estado civil, documento de identidade), declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas, gravadas nos dias _____, transcritas e revisadas por mim, para **Adriana Bozzetto**, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo, seguindo os princípios éticos da pesquisa em História Oral.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente que terá minha firma reconhecida em cartório.

(Local, data)

_____ (Assinatura)

(Nome)

Exemplo extraído do "Método Ross", páginas 12 e 13.

ANEXO 9: Exemplo extraído de um método de piano

Je commence

les premiers pas

This block contains a musical score for piano. It features two systems of music. The first system is titled "Je commence" and consists of three staves of music. The second system is titled "les premiers pas" and also consists of three staves of music. The notation includes various rhythmic values and melodic lines.

DEBUCOS ESTUDIOS

This block contains a musical score for piano. It features a title "DEBUCOS ESTUDIOS" and a series of musical staves. The notation includes various rhythmic values and melodic lines, typical of a piano exercise or study.

Segundo Grau



A partir do segundo grau em que empregareis a Clave de Fá, dividimos o vosso estudo em duas partes.

Ides estudar ao mesmo tempo :

1ª Uma página com **Exercícios** de mecanismo tendo por fim de tornar flexíveis os dedos, e Estudos destinados a desenvolver ao mesmo tempo o mecanismo e o senso do compasso.

2ª Uma página de **Exercícios** compreendendo pequenas peças cantantes e fáceis de aprender de cor. Este estudo ser-vos-á ao mesmo tempo agradável e útil.

1 = 4/4
2 = 3/4
3 = 3/4
4 = 3/4
5 = 3/4
6 = 3/4
7 = 3/4
8 = 3/4
9 = 3/4
10 = 3/4
11 = 3/4
12 = 3/4
13 = 3/4
14 = 3/4
15 = 3/4
16 = 3/4
17 = 3/4
18 = 3/4
19 = 3/4
20 = 3/4
21 = 3/4
22 = 3/4
23 = 3/4
24 = 3/4
25 = 3/4
26 = 3/4
27 = 3/4
28 = 3/4
29 = 3/4
30 = 3/4
31 = 3/4
32 = 3/4
33 = 3/4
34 = 3/4
35 = 3/4
36 = 3/4
37 = 3/4
38 = 3/4
39 = 3/4
40 = 3/4
41 = 3/4
42 = 3/4
43 = 3/4
44 = 3/4
45 = 3/4
46 = 3/4
47 = 3/4
48 = 3/4
49 = 3/4
50 = 3/4
51 = 3/4
52 = 3/4
53 = 3/4
54 = 3/4
55 = 3/4
56 = 3/4
57 = 3/4
58 = 3/4
59 = 3/4
60 = 3/4
61 = 3/4
62 = 3/4
63 = 3/4
64 = 3/4
65 = 3/4
66 = 3/4
67 = 3/4
68 = 3/4
69 = 3/4
70 = 3/4
71 = 3/4
72 = 3/4
73 = 3/4
74 = 3/4
75 = 3/4
76 = 3/4
77 = 3/4
78 = 3/4
79 = 3/4
80 = 3/4

EXERCÍCIOS ESTUDOS

Clave de Sol (mão direita),
Clave de Fá (mão esquerda).

Posição de Dó em 2 Claves

Contar : 1-2-3-4-

Contar : 1-2-3-4-



Je commence



Modérément



les premiers pas



Très mesuré

BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BASTIEN, James. *How to teach piano successfully*. 3.ed. San Diego: General Words and Music Company, 1988.
- BEARD, Katherine. Piano teaching: hobby or profession? *Clavier*, U.S.A., v. 28, n. 10, p. 45-6, Dec. 1989.
- BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. *Dicionário crítico de sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-713.
- BRAND, Manny; HUNT, Kathy. The celluloid music teacher: an examination of cinematic portrayals of music teaching and music education in films. In: RIDEOUT, Roger (Ed.). *On the sociology of music education*. The university of Oklahoma school of music, 1997. p. 138-142.
- BRASIL. Lei nº 3857, de 22 de dezembro de 1960. Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de músico, e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1960.
- CAMP, Sandra Lee. *The status of the private piano teacher in music education in selected southern central states*. Bloomington, Indiana, 1975. PhD dissertation, Music Education, Indiana University.

- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 21-50.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CORTE REAL, Antônio. *Subsídios para a história da música no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1980.
- COSTA, Marisa C. Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- _____. Trabalho docente e profissionalismo: poder, saber e suas tramas. In: MORAES, Vera Regina Pires (Org.). *Melhoria do ensino e capacitação docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996. p. 14-22.
- CRANE, Joyce Lydia. *Independent piano teachers: an investigation of their attitudes toward selected attributes of profession*. Texas, 1989. PhD dissertation, Music Education, University of North Texas.
- DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.
- ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997.
- FERREIRA, Elizabeth F. Xavier. *Mulheres, militância e memória*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 1996.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.
- FREIRE, Vanda Lima B. O Ensino de Música no Brasil Oitocentista. In: 5º ENCONTRO ANUAL ABEM (1996: Londrina). *Anais*. Londrina: jul. 1996. p. 187-201.

- FUKS, Rosa. A Formação da Identidade do Professor de Música: do passado ao presente, linhas de continuidade e de descontinuidade. In: III ENCONTRO ANUAL DA ABEM (1994: Salvador). *Anais*. Salvador: jun. 1994. p. 161-184.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 51-76.
- GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos S. Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996b. p. 135-40.
- GERLING, Cristina Capparelli. A formação do intérprete e educador - decorrências na ação pedagógica. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, p. 59-66, nov. 1995.
- GIL VILLA, Fernando. *Crise do professorado: uma análise crítica*. Campinas: Papyrus, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção [!] sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 93-114.
- GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-70.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-78.
- HUBERMAN, Michaël. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

- HYPOLITO, Álvaro L. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papirus, 1997.
- JORGENSEN, Estelle. Aspects of private piano teacher decision making in London, England. *Psychology of Music*, vol. XIV, n. 2, p. 111-29, Oct. 1986.
- LAMAS, Berenice Sica. *As artistas: recortes do feminino no mundo das artes*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LEWIS, Martha Beth. Why students quit. *Clavier*, U.S.A., v. 30, n. 2, p. 38-42, Feb. 1991.
- LOESSER, Arthur. *Men, women and pianos: a social history*. New York: Dover Publications, 1990.
- LORENZETTO, Maria da Graça. *As senhoras do tempo*. São Paulo: Textonovo, 1998.
- LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 117-60.
- LUCAS, Maria Elizabeth. Classe dominante e cultura musical no RS: do amadorismo à profissionalização. In: *RS: Cultura & Ideologia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980. p. 150-167.
- LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 64-73.
- MEIHY, José Carlos S. Bom. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996a.
- _____. (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996b.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 111-39.

- MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. Porto Alegre, 1992. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MORAES, Ana Alcídia de Araújo. *História de vida: a trajetória pessoal/profissional de uma professora de leitura. Leitura: teoria e prática*, Campinas, n. 28, p. 70-8, 1996.
- MOTTA, Flávia de Mattos. *Velha é a vovozinha: identidade feminina na velhice*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.
- NÓVOA, António (Coord.). *Os Professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a.
- _____. (Org.). *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995b.
- _____. (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995c.
- _____. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 15-33.
- _____. *O Passado e o presente dos professores*. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995b. p. 13-34.
- _____. *Os Professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995c. p. 11-30.
- ORDEM DOS MÚSICOS DO BRASIL. Conselho Regional do Estado do Rio Grande do Sul. *Manual de Informações do Músico Gaúcho*. Porto Alegre: set. 1996.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.
- PESSANHA, Elina. *Fronteiras disciplinares e o uso da história oral: por que, de quem, para quem?* In: MEIHY, José Carlos S. Bom (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996b. p. 71-82.

- POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António (Coord.). 2.ed. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 35-50.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". *Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais*. São Paulo, 1988. p. 14-43.
- ROSKE, Michael. Der private Klavierlehrer im 19. Jahrhundert. Professionalisierung und Deprofessionalisierung. *Musica*, Germany, v. XXXV, n. 2, p. 137-41, 1981.
- RUDIO, Franz V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SANTIAGO, Diana; FALCÃO, Lília Maria G. Perfil do Professor de Piano nas Instituições de Ensino Superior do Brasil. In: VIII ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM (1995: João Pessoa). *Anais*. João Pessoa, 1995. p. 81-91.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). 2.ed. *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.
- _____. *The Reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHROEDER, Hiltrud; RIEGER, Eva. Notleidende ältere Klavierlehrerin? Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverband (ADLV) und seine Musiksektion. *Zeitschrift Musikpädagogik*, Germany, v. XIV, n. 48, p. 33-41, 1989.
- SOUZA, Jusamara. Aspectos metodológicos na formação didática do professor de instrumento. In: 3º SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL (1994: Londrina). *Anais*. Londrina: 1994. p. 43-60.
- STEIN, Ernildo. *Aproximações sobre hermenêutica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 179-94.
- THOMSON, Warren. The Independent music teacher in Australia. *AMT*, Sidney, v. 39, n. 4, p. 16-17, Feb./Mar. 1990.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

USZLER, Marienne; GORDON, Stewart; MACH, Elyse. *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schirmer Books, 1991.

WOLFERSBERGER, Marsha. Independent piano teachers: where do they stand? *Clavier, U.S.A.*, v. 26, n. 1, p. 46-51, Jan. 1987.

ABSTRACT

This study investigates the professional identity of private piano teachers based on the analysis of their teaching strategies and career goals. The data was collected through interviews following the protocols of oral history. These interviews were conducted with thirteen private piano teachers, ages 62 to 79, whose work is centered in Porto Alegre, Brazil. This study undertakes analysis of their training, thought processes, attitudes, values and perceptions about their profession. The frame for this research was partially based on previous works done by Nóvoa (1995), Huberman (1995), Schön (1983, 1995).

The findings of this study show that the subjects interviewed have definite conceptions on their profession, they identify their limits and difficulties and, above all, they are aware of the changes that have been taken place during the years of their teaching trajectory, therefore reaching the necessities of the student in learning music, as well as ongoing assessment and transformation of viewpoints and procedures. This work demystifies the common sense that the private piano teacher is not compromised with their professional role.