

As representações sociais de professores sobre música e a docência na educação básica: uma visão geral da pesquisa

GTE 24 - Sociologia da Educação Musical

Comunicação

*Jonathan de Oliveira
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
Prefeitura Municipal de João Pessoa - PMJP
Jonathan_rpb@yahoo.com.br*

Resumo: Este trabalho tem por base apresentar uma visão geral de uma pesquisa que teve como direcionamento estudar as representações sociais de professores de música sobre música, pautado na teoria de Moscovici e no núcleo central de Abric. Para seu desenvolvimento tivemos que entrar no mundo desses professores através de um contato direto com as suas histórias de vida musical, que passaram a ser conhecidas por meio de suas próprias revelações em um processo autobiográfico. Para isso, utilizamos entrevistas narrativas e entrevistas semiestruturadas, a fim de reconhecer e compreender as representações sociais de música de professores atuantes na educação básica. Desta forma, este trabalho teve como objetivo geral: compreender as representações sociais sobre música de professores de música da rede pública municipal. E para alcançar tal objetivo direcionamos os seguintes objetivos específicos: analisar as representações sociais da música de professores em relação às suas diferentes vivências musicais; identificar como os professores concebem a música na escola; analisar fatores que contribuem para as estruturações de suas representações sociais. Com base em uma metodologia qualitativa, estruturamos a análise dos dados através de categorizações e associações das narrativas por meio de tabelas, e gráficos de análise textual por meio do *software* Iramuteq. Destacamos que a análise dos dados proporcionou a identificação de diversos aspectos que evidenciaram as suas representações e seus processos de construção.

Palavras-chave: Representações Sociais; Professores de Música; Educação Básica.

Introdução

Diante das transformações que envolveram o campo da música e, conseqüentemente, da educação musical nas últimas décadas, tentar compreender como os professores de música concebem a música e a docência na educação básica é fundamental para entendermos as especificidades das suas práticas pedagógicas. Dessarte, usar a Teoria das Representações Sociais de Moscovici, e seus desdobramentos por outros autores (SPINK, 1993; ABRIC, 2001; JODELET, 2015; CHAIB, 2015; VALLA, 2015) pode contribuir para o reconhecimento dos saberes partilhados socialmente (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 87).

Partindo desses estudos, buscamos compreender as representações sociais sobre música de professores por suas histórias de vida musical. Assim, entender como elas se desenvolveram e se fizeram presentes em suas formações e práticas pedagógicas. Com os avanços da pesquisa em música utilizando as representações sociais no cenário nacional (ARROYO, 1999; DUARTE, 2002; 2011; DUARTE; MAZZOTTI; 2006a; 2006b; OLIVEIRA, A. S., 2008; RAUSKI, 2015; SOARES, 2012; SUBTIL, 2005; 2012; SUGAHARA, 2013; VASCONCELOS; COSTA, 2018) achamos interessante trazer esta discussão para o contexto local, uma vez que aconteceu uma expansão significativa no número de professores de música para atuar na educação básica da rede pública municipal.

Assim, diante das inquietações que motivaram este trabalho, usar a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1979; 2015), e a Teoria do Núcleo Central, de Abric (2001), possibilitou-nos ampliar o olhar sobre como os professores concebem a música, a aula de música na educação básica e quais as relações dessas concepções com suas histórias de vida.

Partindo desses estudos, buscamos compreender as representações sociais sobre música de professores por suas histórias de vida musical. Assim, entender como elas se desenvolveram e se fizeram presentes em suas formações e práticas pedagógicas. Com os avanços da pesquisa em música utilizando as representações sociais no cenário nacional (ARROYO, 1999; DUARTE, 2002; 2011; DUARTE; MAZZOTTI; 2006a; 2006b; OLIVEIRA, A. S., 2008; RAUSKI, 2015; SOARES, 2012; SUBTIL, 2005; 2012; SUGAHARA, 2013; VASCONCELOS; COSTA, 2018) achamos interessante trazer esta discussão para o contexto local, uma vez que aconteceu uma expansão significativa no número de professores de música para atuar na educação básica da rede pública municipal.

Assim, diante das inquietações que motivaram este trabalho, usar a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (1979; 2015), e a Teoria do Núcleo Central, de Abric (2001), possibilitou-nos ampliar o olhar sobre como os professores concebem a música, a aula de música na educação básica e quais as relações dessas concepções com suas histórias de vida.

A Teoria das Representações Sociais

Para compreender a Teoria das Representações Sociais partimos dos estudos de Durkheim sobre a construção do conhecimento no campo social. Para ele, “os fatos sociais

são, em certo sentido, independentes dos indivíduos e exteriores às consciências individuais” (DURKHEIM, 2009. p. 37). Durkheim passou a olhar a construção da consciência coletiva como uma geradora de fatos sociais, o que culminou na criação da Teoria das Representações Coletivas.

Partindo desta, Moscovici estruturou a Teoria das Representações Sociais ao sair de uma perspectiva estritamente sociológica para inserir-se num novo espaço de observação. Desenvolvendo, assim, uma psicossociologia que olhava para todos os fenômenos que poderiam envolver a construção do conhecimento, rompendo, desta forma, com a perspectiva estática que se dava às representações coletivas (SÁ, 1993, p. 22). Assim, Moscovici discutiu a construção do conhecimento sobre uma dinâmica que envolve **indivíduos** e **sociedade** como pilares de uma representação.

Gráfico 1: Síntese da relação entre indivíduo e sociedade na construção do conhecimento



Fonte: Gráfico criado pelo autor baseada nas teorias de Moscovici (MOSCOVICI, 1979; SÁ, 1993)

Essas relações dinâmicas que envolvem os conhecimentos sociais são os responsáveis por estruturar, consolidar e transformar as representações sociais. Para Moscovici “As representações sociais são entidades quase tangíveis. Elas circulam, cruzam-se e cristalizam-se incessantemente em nosso universo cotidiano através de uma palavra, um gesto, um encontro”¹ (MOSCOVICI, 1979, p. 27). Porém, as representações sociais não são qualquer contato, nem qualquer processo comunicativo. Elas são conhecimentos consolidados a partir da compreensão do sentido e dos aspectos simbólicos que os envolvem.

¹ Original em língua estrangeira, a tradução é nossa.

Para Jovchelovitch "é apenas pela consideração do sentido e da função simbólica que uma perspectiva verdadeiramente psicossocial da representação pode emergir" (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 37). Assim, é na relação entre figura e significado que um objeto passa a ter sentido de representação ao se consolidar como conhecimento aceito e compartilhado pelo grupo.

Gráfico 2: Movimentos cíclicos de uma representação



Fonte: Gráfico criado pelo autor com base em gráfico de Moscovici (1979, p. 43)

Porém, objetos representados não são resultados de mera aleatoriedade, são imagens simbólicas criadas e refletidas por indivíduos e grupos que dão sentido a eles. Para Moscovici (1979, p. 43), “toda representação é uma representação de alguém. Em outras palavras, é uma forma de conhecimento colocado por quem sabe dentro do que ele conhece”.

A Teoria do Núcleo Central

Ampliando os estudos de Moscovici, Abric avançou numa análise das representações a partir de uma organização interna, de si para si. Nessa visão, ele investigou os elementos que são estruturantes da representação, buscando compreender quais deles fundamentam e estabelecem seus significados como uma representação social. Assim, traçou seus estudos sobre a Teoria do Núcleo Central, uma teoria complementar para representações sociais, porém mais objetiva. Desse modo, passa a compreender como a centralidade nas representações se organizam e se manifestam na sociedade. Abric ampliou a visão que Moscovici levantava sobre o núcleo simbólico, destacando que o núcleo central é construído pelos elementos fundamentais de uma representação. Com isso, destacou que é o núcleo que passa a definir o objeto da representação pela origem de seus valores (ABRIC, 2001, p. 20-22).

Para Abric (2001), o núcleo é o responsável por compreender as estruturas sólidas pertencentes a uma representação social, bem como, identifica como elas se organizam. Outro aspecto que ele destacou foi que o núcleo é cercado por elementos periféricos que têm a função de concretizar e proteger as representações mais estáveis, além de reconhecer o contexto e estabilizar a percepção do que é real pelo processo de ancoragem². Segundo Marques e Muis (2016, p. 36), o sistema periférico “permite a integração de informações e de práticas diferentes. Ele também é fundamental, pois junto com o núcleo central possibilita a ancoragem na realidade”.

Metodologia

Nesta pesquisa utilizamos a história de vida musical como metodologia qualitativa. Em seu desenvolvimento abordamos a caracterização do contexto da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, bem como os instrumentos de tratamento e análise dos dados.

O contexto da pesquisa

Buscando uma organização mais detalhada do contexto pesquisado destacamos dois pontos: o reconhecimento da estrutura educacional e a delimitação dos sujeitos da pesquisa.

Neste retrato, a estrutura educacional, da rede pública municipal contava com 101 escolas divididas em 14 regiões de ensino. Destacamos que este contexto teve avanços significativos para a área de música na educação básica a partir de dois marcos importantes: a criação da resolução nº 009/2006, que torna obrigatório o ensino de arte nas diversas áreas e nas diversas modalidades de ensino (Educação infantil, Ensino Fundamental e EJA). E a realização de dois concursos públicos³, que expandiram o número de professores atuantes na rede. Estes marcos foram importantes, pois possibilitaram ampliar significativamente o número de professores de música atuantes na educação básica. Uma vez que entre 1999 e 2002 apenas nove professores com formação em música atuavam na disciplina de arte na Região

² A ancoragem busca dar sentido ao que é representado através de significados já reconhecidos, internalizados e generalizados numa estrutura normalizada (LEME, 1993; RAUSKI, 2015).

³ Edital n.º 01/2007 – PMJP e edital n.º 01 de 08 de novembro de 2013 – PMJP.

Metropolitana⁴ (PENNA, 2002, p. 10). Após os marcos, no período desta coleta, a rede contava com um total de 41 professores efetivos de música, dos quais, 36 estavam atuantes em sala de aula⁵.

Os sujeitos da pesquisa

Reconhecendo o crescente número de profissionais que faziam parte do universo da pesquisa, adotamos alguns critérios na seleção dos sujeitos⁶. Assim, a escolha foi previamente estruturada da seguinte maneira: 1 – professores efetivo da rede municipal; 2 – licenciados em música ou graduação equivalente; 3 – atuantes no componente curricular Arte, com práticas na área de música; 4 – que apresentassem interesse e disponibilidade em participar da pesquisa de forma livre e voluntária.

Com a possibilidade do número de professores que atenderiam a estes critérios exceder a nossa capacidade de coleta e análise dos dados, estabelecemos outros filtros. Assim, os professores deveriam: a) estar em atividade em sala de aula; b) pertencer a pólos diferentes; c) ter seu contato telefônico atualizado; d) ser excluídos caso não atendessem às ligações durante três tentativas de contato; e) ter distinção de gêneros.

Obedecendo estes critérios, obtivemos seis sujeitos participantes da pesquisa. Sendo três Licenciados em Educação Artística e três em Licenciatura em Música. Uma possui o sexo feminino⁷, como podemos verificar na tabela 1.

⁴ De acordo com a Lei Complementar Estadual da Paraíba nº 59, de 30 de dezembro de 2003, os municípios que abrangiam a região metropolitana da grande João Pessoa eram: Bayeux, Cabedelo, Conde, Cruz do Espírito Santo, João Pessoa, Lucena, Mamanguape, Rio Tinto e Santa Rita.

⁵ Ver também Nader (2010) e Souza (2017);

⁶ “Este estudo não teve a pretensão de trabalhar com amostra probabilística, de modo que seus resultados não podem ser generalizados [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 74).

⁷ A uniformização dos gêneros para o masculino foi necessária para manter o anonimato do sujeito. Devido o universo pesquisado apresentar um número reduzido de indivíduos do gênero feminino a indicação do gênero poderia revelar a identidade do respondente.

Tabela 1: Caracterização dos sujeitos

SUJEITOS DA PESQUISA	FORMAÇÃO	MÉDIA DE IDADE	ANO DO CONCURSO
Professor 1	GEDA/M		2007 e 2014
Professor 2	GEDA/MO		2007
Professor 3	GEDA/M		2007
Professor 4	GLM	40 anos	2014
Professor 5	GLM		2014
Professor 6	GLM		2014

Graduação em Educação Artística, habilitação em Música (GEDA/M);
Graduação em Educação Artística, habilitação em Música e outra graduação (GEDA/M/O);
Graduação em Licenciatura em Música (GLM)

Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2020, p. 75)

Os instrumentos de coleta de dados

Pautamos a pesquisa numa estrutura que buscava reconhecer as representações sociais através de entrevistas. Neste direcionamento, destacamos que a coleta de dados passou por alguns momentos que consideramos significativos: a) criação de uma questão gerativa narrativa; b) realização da entrevista; c) transcrição do material coletado na primeira entrevista; d) estruturação do roteiro para a segunda entrevista semiestruturada; e) realização da segunda entrevista; e f) transcrição da segunda entrevista.

Neste direcionamento, optamos pela utilização de entrevistas narrativas, com caráter autobiográfico, uma vez que o ato de narrar está presente no processo de construção do conhecimento no desenvolvimento das sociedades. (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150). Autores como Laville e Dione (1999, p. 157) e Flick (2004, p. 109), defendem que a elaboração de narrativas é a forma mais adequada para captar as experiências subjetivas presentes num discurso.

Para esse procedimento foi necessária a aplicação de uma questão gerativa narrativa, formulada de forma abrangente, capaz de conduzir o entrevistado livre e amplamente por sua história de vida, como indicado por Flick (2004, p. 110).

Gostaria de saber sobre a sua história musical. Você pode falar como a música fez parte de sua vida através das várias influências que envolvem família, amigos, escola, igreja, etc. Aborde também o momento em que se interessou por aprender música, os ambientes em que você foi desenvolvendo sua prática musical, os repertórios com que você se identificava e os que se identifica nos dias atuais, e por fim fale sobre sua formação como professor e

sua experiência na educação básica. Pode falar à vontade, dando detalhes, pois toda a sua experiência interessa à nossa pesquisa (OLIVEIRA, 2020, p. 78).

Outro ponto importante, foi a aplicação de entrevistas semiestruturadas para coletar informações complementares que não ficaram muito claras na primeira narrativa. Ao todo, foram realizadas 12 entrevistas, sendo seis narrativas e seis semiestruturadas. Como podemos verificar na Tabela 2.

Tabela 2: Indicação dos períodos de realização das entrevistas

SUJEITOS DA PESQUISA	PRIMEIRA ENTREVISTA NARRATIVA	SEGUNDA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Professor 1	01/09/2019	16/10/2019
Professor 2	24/09/2019	16/10/2010
Professor 3	27/09/2019	14/10/2019
Professor 4	02/10/2019	13/12/2019
Professor 5	19/11/2019	29/01/2020
Professor 6	22/11/2019	17/12/2019

Fonte: Dados da pesquisa (oliveira, 2020. p. 80)

Para o registro das entrevistas foram usadas gravações em áudio. Este recurso foi fundamental para o processo de transcrição, visto que tivemos horas de material gravado que, transcritos, resultaram em um total de 146 páginas de material bruto. No processo de transcrição realizamos alguns tratamentos a fim de manter o anonimato dos participantes, como retirada de: marcadores de gênero, indicação de nomes de professores ou pessoas próximas, local de trabalho, instituição de formação, etc.

As transcrições aconteceram com auxílio do *speechlogger*⁸ um *software* de transcrição de áudio para texto. Destacamos que o procedimento de transcrição automática não é 100% eficaz, fazendo-se necessária uma revisão rigorosa do material transcrito. Contudo, mesmo com suas limitações, este procedimento foi de grande valia para o processo de transcrição.

⁸ O *speechlogger* é um *software* de reconhecimento automático de voz que está disponível online através do link: <https://speechlogger.appspot.com/pt/>

Tratamento e análise dos dados

Para o procedimento de tratamento e análise dos dados utilizamos como instrumentos tabelas e o *software* de análise textual IRAMUTEQ⁹. O primeiro formato de tabelas teve a função de fazer uma análise prévia do material narrado categorizando os elementos percebidos como significativos para os sujeitos que pudessem indicar suas representações sociais. O segundo formato teve como função filtrar e correlacionar elementos comuns narrados pelos sujeitos e organizar o material que seria analisado pelo *software*, trazendo alguns recortes de falas ou termos pontuais presentes na narrativa.

Após a organização das tabelas, utilizamos o *software* de análise textual IRAMUTEQ para transformar os dados analisados em gráficos para que pudéssemos identificar os elementos que fazem parte do núcleo central das representações sociais. Para isso utilizamos duas de suas ferramentas: o gráfico nuvem de palavras e o gráfico análise de similitude.

Análise dos dados

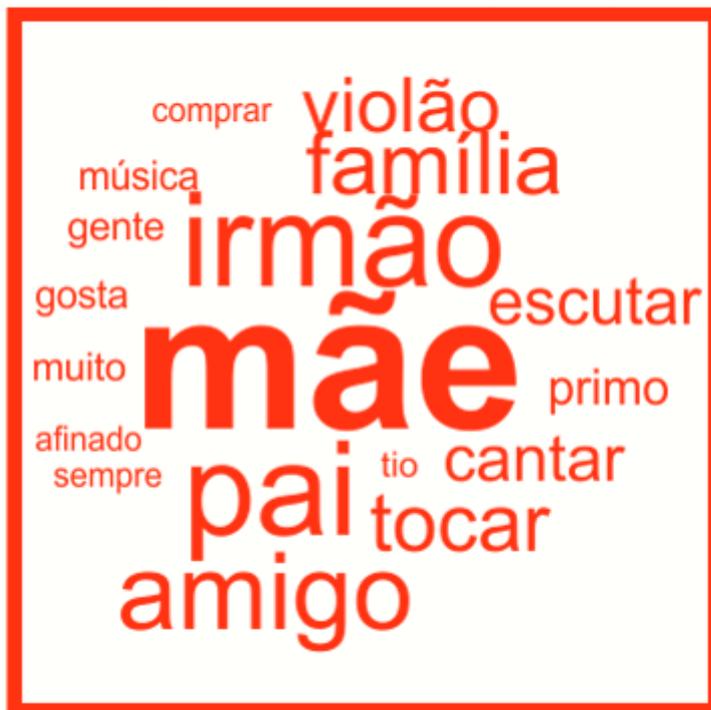
O processo de análise dos dados foi dividido em três capítulos. 1 – As vivências musicais dos professores e a construção das representações sociais sobre música; 2 – A música na visão dos professores; e 3 – Concepções sobre a música trabalhada na escola e seus elementos centrais.

No primeiro, abordamos as concepções de música na infância juventude, a música na adolescência, os motivos dos professores para aprender música e os processos de formação musical e a docência em música.

Ao analisar as representações da formação musical na infância, percebemos que a familiar foi colocada como centralidade dessas Representações, a mãe, o pai e os irmãos, aparecem como o núcleo central dessas influências. Estes membros promoviam ou praticavam de alguma forma uma vivência musical que se estabelecia neste convívio.

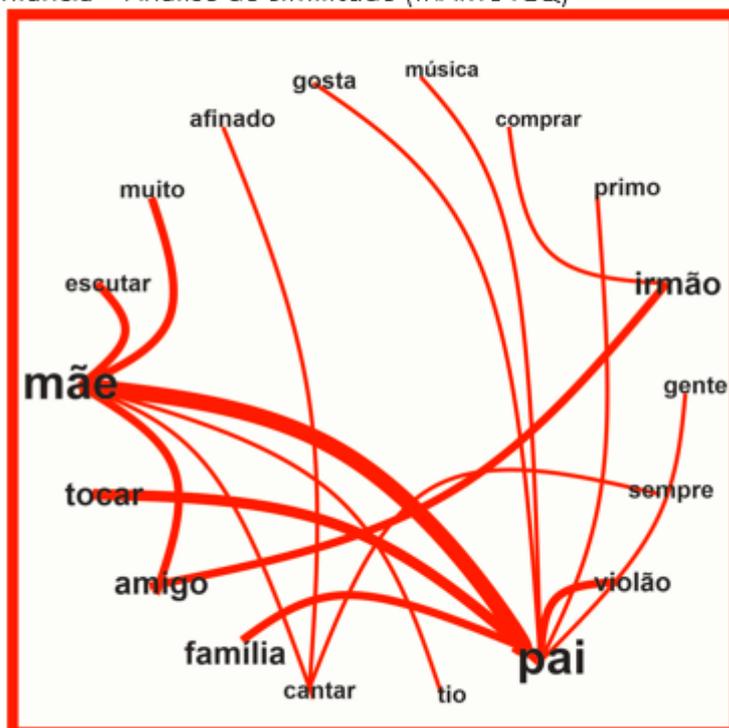
⁹ O Iramuteq é um *software* de código fonte aberto, “utilizado no estudo das Ciências Humanas e Sociais e utiliza o mesmo algoritmo do *software* Alceste para realizar análises estatísticas de textos, porém incorpora, além da CHD - Classificação Hierárquica Descendente, outras análises lexicais que auxiliam na análise e interpretação de textos” (SALVIATI, 2017, p. 4).

Gráfico 3: Indicação de centralidade referente às influências musicais iniciais dos professores – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ).



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2020, p.91)

Gráfico 4: Ligações dos termos relacionados às influências musicais na infância – Análise de similitude (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2020, p.94)

Vale destacar que estas relações com a família são carregadas de elementos simbólicos indissociáveis das questões emocionais e afetivas que as envolvem. (CAMPOS; ROUQUETTE, 2003, p.435; JOVCHELOVITCH, 2011, p.63).

Nas narrativas que envolvem a música na adolescência percebemos que foi nesse período que a consciência da aprendizagem musical aflorou. Nessa fase os sujeitos começaram a ter interesse de estudar música em escolas especializadas, passaram a trocar experiências com seus amigos, vivenciar e ressignificar suas experiências musicais, e se dedicar à música como uma prática mais ativa. Resultados também demonstrados por outros autores (SANTOS; ACIOLI NETO, SOUZA, 2011, p. 111; MOSCOVICI, 2015, p. 63). Identificamos que na adolescência o interesse por estudar música tornou-se o centro das suas representações. Porém, estudar estava cercado de elementos periféricos que o mantém na centralidade, como tocar na igreja, na banda, aprender um novo instrumento, interagir com colegas, entre outros.

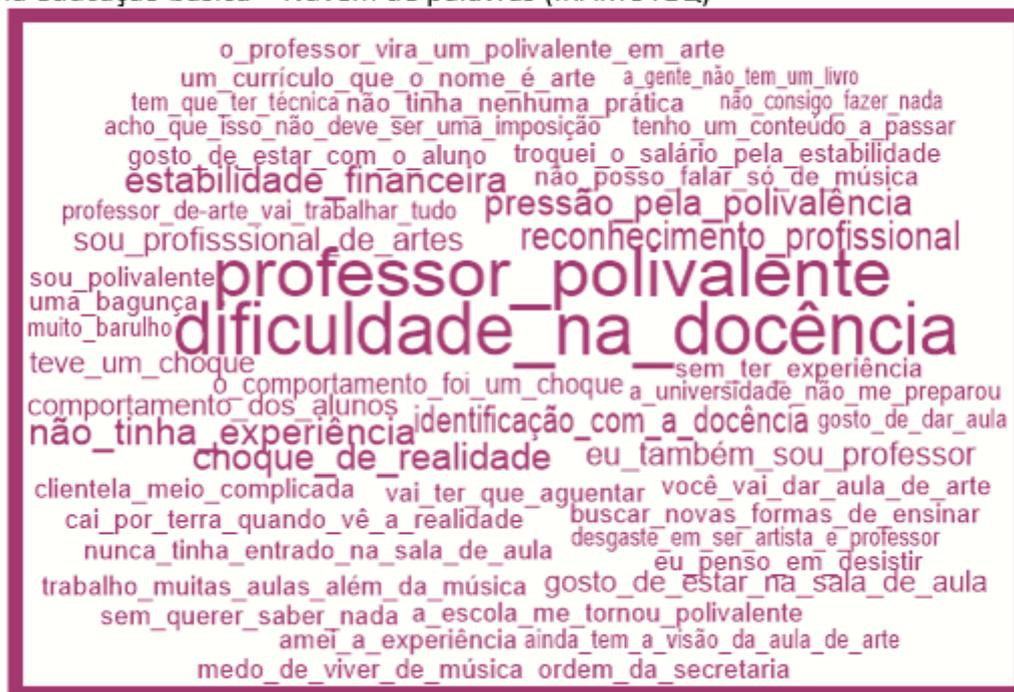
Quando verificado os motivos para aprender música, percebemos que a centralidade de suas representações estava focada no ato de tocar. Fator que dialoga diretamente com as apresentadas anteriormente. Esta representação pauta-se na perspectiva motivacional prática, ligada a aspectos emotivos e afetivos estabelecidos por elos entre a música e o indivíduo, e a música e a sociedade (LOIOLA, 2015, p. 77).

Ao analisar os processos de formação musical e a docência em música, dividimos esta análise em dois tópicos: a **formação acadêmica**; e as **concepções sobre a docência em música**.

Na análise sobre a formação acadêmica destacamos o fato de que os professores ao procurarem um curso superior em música imaginavam uma formação pautada no aprofundamento dos seus conhecimentos como músico, fato que fez com que a “formação como músico” fosse identificada como o núcleo central das suas representações sobre a formação docente. Outro fator importante foi a decepção que tiveram ao entrar em uma licenciatura, pois inicialmente a maioria deles não tinha interesse pela prática docente, alguns relataram que nem sabiam o que era a licenciatura. Para eles, uma formação acadêmica em música estava voltada para a formação do músico.

Nas concepções sobre a docência em música, identificamos que dois elementos dividiram a centralidade das representações sociais dos professores: a **Dificuldade** e a visão de **Professor Polivalente em Arte**. Como podemos observar no Gráfico 5.

Gráfico 5: Indicação de centralidade das concepções sobre a docência em música na educação básica – Nuvem de palavras (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2020, p. 135)

Analisando este gráfico percebemos que estes dois elementos que aparecem no centro das representações estão cercados de outros que lhes dão sustentação para a sua estabilidade no núcleo. A concepção de **dificuldade** ligada à docência está centrada sobre três aspectos destacados pelos professores: o **choque de realidade** ao ingressar na educação básica; a **falta de experiência**, pois não se consideravam preparados ao saírem da universidade e as **questões comportamentais** que envolvem os alunos. Como podemos ver no Gráfico 6.

Gráfico 6: Indicação dos elementos periféricos que envolvem o elemento central dificuldade



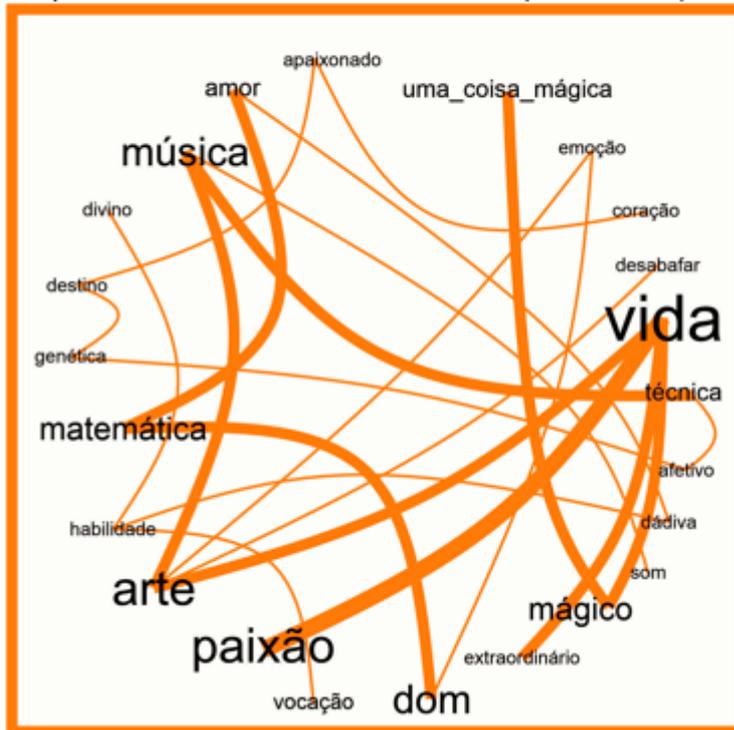
Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2020, p. 136)

A concepção que envolve a Polivalência em Arte se destaca por dois aspectos: o primeiro ligado às questões que envolvem **pressão hierárquica**; e o segundo por uma identificação do próprio professor como sendo o profissional de arte da escola. Estes elementos periféricos contribuem para que a polivalência esteja tão presente nas representações sociais desses profissionais.

Ao analisar a música na visão dos professores, procuramos reconhecer as suas concepções sobre o objeto simbólico música. Assim, por essa ótica, identificamos a concepção de música como sentimento (ligada ao amor), como vida, como técnica e como dom/vocação. Diante destas, verificamos que esses quatro aspectos dividem a centralidade das representações sociais transitando simultaneamente entre elas.

O Gráfico 7, apresenta conexões que mostram como as relações entre as visões de música dos professores se interligam, nos ajudando, assim, a compreender melhor o sentido dado ao objeto de representação música pelos sujeitos.

Gráfico 7: Ligações dos termos relacionados às concepções de música dos professores – Análise de similitude (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2020, p.164)

Um fato interessante é que a concepção de dom, surge a partir de relações que colocam a música como algo divino, mágico, mas que, constantemente, os professores tentavam relacionar esta visão à técnica, ao estudo. Podemos destacar que, mesmo sendo realizada em períodos e contexto diferentes, os resultados desta análise corroboram com outros trabalhos (DUARTE; MAZZOTTI 2006a; 2006b; OLIVEIRA, A. S. 2008; ADENOT, 2010; LOIOLA, 2015).

Outras concepções identificadas foram as sobre música de “boa” e “má” qualidade. Observamos que, em alguns casos, os professores evitaram fazer julgamento de valor sobre as músicas, porém essas informações emergiram em alguns discursos como: “[...] uma música popular, dessas que a gente que é músico gosta [...]” (PROFESSOR 6, Entrevista 1, 22 nov. 2019), ou na apresentação do nome de alguns artistas ou grupos que indicam suas preferências. Como em alguns casos não houve identificação direta, criamos a Tabela 3 para categorizar as indicações que iam surgindo. Assim, associamos os gêneros musicais às suas concepções.

Tabela 3: Agrupamentos musicais por associação

ORGANIZAÇÃO DOS GÊNEROS MÚSICAIS POR ASSOCIAÇÃO	
MPB Música Popular Brasileira	Bossa-nova, Movimentos da Jovem Guarda, Tropicalismo, choro, samba, etc.
Música Popular	Tango, bolero, ritmos afros; jazz, blues, reggae, rock, pop, eletrônica, funk, Axé, pagode etc.
Música Regional	Forró, frevo, maracatu etc.
Música Erudita	Música sacra, canto gregoriano, sinfonias, bandas sinfônicas, música de concerto etc.
Música Religiosa	Música da igreja, música evangélica, grupo gospel etc.

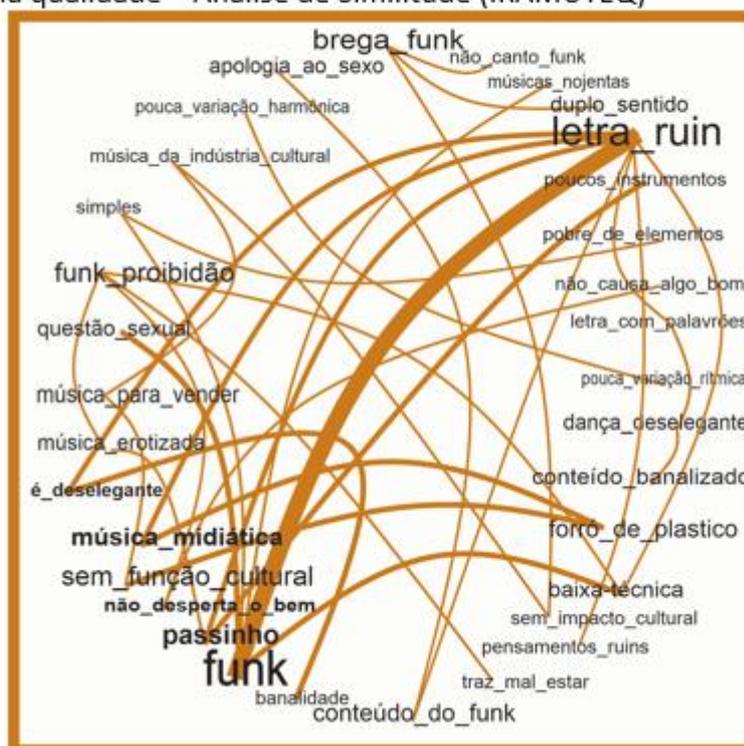
Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2020, p. 170)

Realizado isso, direcionamos as concepções de música de boa qualidade a partir dos gêneros musicais presentes nos discursos. Identificamos a **música popular** como núcleo central das representações, com a ideia de **boa letra** posicionada próximo ao núcleo. Outros elementos como: a importância cultural, música técnica, música evangélica, surgem como elementos periféricos que dão sustentação ao núcleo.

Nesta análise, identificamos uma relação direta com a letra que também direciona as concepções de música de má qualidade. Vale destacar que, contundentemente, a concepção de música de má qualidade concentrou-se no gênero musical funk e seus derivados, como podemos ver no Gráfico 8. As representações expostas nas narrativas estão diretamente interligadas a uma construção simbólica negativa, socialmente partilhada, sobre o gênero musical funk, como podemos observar em outros trabalhos (RODRIGUEZ, et al. 2011; SIQUEIRA; 2015; PONTES; RIBEIRO, 2016; NASCIMENTO, 2017). Destacamos ainda, que esta concepção sobre o funk se fortalece à medida que uma onda conservadora avançou nos últimos anos. Esta visão do funk como música de má qualidade, faz parte de uma construção social mais ampla que pode ser vista em diversos contextos, não apenas entre educadores musicais, haja vista que, podemos verificar que o funk atualmente conta com diversas petições públicas pedindo sua criminalização¹⁰. Esta concepção não aparece nesta pesquisa por acaso, ela faz parte de uma representação social construída sobre uma estrutura elitista da música e

¹⁰ Petições públicas criadas na internet com o objetivo de coletar assinaturas para criminalizar o funk. Disponíveis em: <https://www.change.org/p/presidente-jair-messias-bolsonaro-pela-criminaliza%C3%A7%C3%A3o-do-funk> ; <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=100FUNK> ; <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR108754> ; <https://www.abaixoassinado.org/abaixoassinados/36260>; Acesso em: 16 jul. 2020.

Gráfico 9: Ligações dos termos relacionados às concepções de música de má qualidade – Análise de Similitude (IRAMUTEQ)



Fonte: Dados da pesquisa (OLIVEIRA, 2020, p.196)

No Gráfico 9, vimos as associações num processo que envolve o inconsciente coletivo processado pelas percepções individuais e partilhadas socialmente. (JOVCHELOVITCH, 2011). Percebemos que as representações negativas do funk estão diretamente relacionadas ao sexo e a violência¹². Segundo Rodrigues, et al. (2011) e Siqueira (2015) estas associações surgiram assim que o gênero começou a incorporar os elementos da música brasileira.

No último capítulo de análise trouxemos as concepções sobre a música trabalhada na escola. Nele, identificamos seis aspectos presentes nas narrativas: aulas específicas, música popular, letras das músicas, o contato com novas músicas, músicas dos alunos e música religiosa. Percebemos que os três primeiros fatores dividiram a centralidade, entretanto “aulas específicas” aparece mais centralizada.

¹² O debate sobre a associação entre funk e violência atravessa a década e, em 1995, foi criada a primeira Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para investigar a relação entre funk e tráfico de drogas, o que gerou a proibição de diversos bailes. O funk passou a ser vinculado à Secretaria de Segurança Pública desde então. Somente em 2009, a Lei Álvaro Lins (5.625/2008), que restringia a realização de bailes funks no Estado, foi revogada, passando a vigorar a Lei 5.543/2009, que reconhece o funk como movimento cultural. (RODRIGUES; SODRÉ; ARRUDA, 2011, p. 418).

Outro fator importante é que a música popular, volta a aparecer dividindo um lugar de centralidade, demonstrando que as representações sociais dos professores influenciam diretamente em sua prática docente.

Considerações Finais

Constatamos que a Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central, têm muito a contribuir para as discussões que envolvem a área de música e, sobretudo, da educação musical. E que a utilização da entrevista narrativa foi capaz de fornecer informações mais detalhadas dos sujeitos, possibilitando, assim, um maior aprofundamento e subjetividade no detalhamento das informações. Destacamos ainda que a realização de uma segunda entrevista, semiestruturada, foi fundamental para o aprofundamento de questões relevantes que surgiram nos discursos. Percebemos, também, que é importante promover a articulação entre diferentes ferramentas analíticas como forma de ampliar a abrangência na compreensão dos dados.

Outra contribuição foi o reconhecimento de que a construção das representações sociais dos sujeitos vai além dos processos educativos musicais tradicionalmente consolidados, trazendo, assim, elementos significativos construídos e enraizados pelas relações sociais que os envolviam (família, ambientes sociais, instituições, inter-relações com distintos grupos, além da formação acadêmica). Ou seja, as diversas experiências, ao longo da vida, construíram, potencializaram e modificaram as suas representações sociais.

Algo relevante a ser observado pelas licenciaturas em música, é o fato dos professores relatarem que achavam que a formação acadêmica seria voltada para a prática performática, o que gerou um conflito interno durante a formação e, posteriormente, com a realidade da educação básica. Outro aspecto interessante é que independente da formação, Educação Artística ou Licenciatura em Música, todos relataram as “mesmas” dificuldades na atuação docente.

Por fim, destacamos que este trabalho pode trazer contribuições significativas, não apenas pela relevância do tema, mas pelo aprofundamento e possibilidades de avanço para a pesquisa nas áreas de música e psicologia social que a metodologia proporcionou. Outro aspecto é que embora ele apresente um olhar local, traz dimensões que podem se aproximar de outras realidades existentes.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. *Prácticas sociales y representaciones*. Contemporânea. Título original: Pratiques sociales y Représentations. Traducción: José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. *Filosofía y Cultura*, México, n. 16, 2001.

ADENOT, Pauline. A questão da vocação na representação social dos músicos. Tradução: Clotilde Lainscek. *Revista PROA - Revista De Antropologia E Arte*. Campinas, v. 1, n. 2, p.1-15, dez. 2010. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/article/view/2373>. Acesso em: 14 nov. 2018.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: Um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Orientadora: Mara Elizabeth Lucas. 1999. 406 f. Tese (Doutorado em música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS. Porto Alegre, 1999.

CAMPOS; Pedro Humberto Faria; ROUQUETTE; Michel-Louis. Abordagem Estrutural e Componente Afetivo das Representações Sociais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. [online]. v. 16. n. 3, p. 435-445, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a03.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CHAIB, Mohamed. Representações sociais, subjetividade e aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45 n. 156 p. 358-372 abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n156/1980-5314-cp-45-156-00358.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DUARTE, Mônica de Almeida. Objetos musicais como objetos de representação social: produtos e processos da construção do significado de música. In: *Em Pauta - Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, v. 13. n. 20. jun. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8534>. Acesso em: 31 dez. 2018.

DUARTE, Mônica de Almeida. A música dos professores de música: Representação social da “música de qualidade” na categorização de repertório musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19. n. 26, p. 54-63, jul./dez. 2011. Disponível em: http://www.abemeducaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo5.pdf. Acesso em: 8 ago. 2018.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Professores de música falando sobre... música: a análise retórica dos discursos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 59-66, set. 2006 (a). Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/302/232>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educação e*

Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006 (b). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a10v2797.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DURKHEIM, Émile. *Sociologia e Filosofia*. Tradução: Fernando Dias Andrade. Tradução Fernando Dias Andrade. (Coleção a obra-prima de cada autor). São Paulo: Martin Clarent, 2009.

FLICK, Uwe. *Uma Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

JODELET, Denise. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, Jorge Correria; et. al. (Orgs). *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis: Vozes, 2015. 29-58. (Col. Psicologia social).

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. Tradução Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Col. Psicologia Social).

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOIOLA, Lisette Jung. *A docência no piano: Representações sociais de professores de escolas de música em Taguatinga*. Orientadora: Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo. 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Música em Contexto) - Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21490/1/2015_LisetteJungLoiola.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

MARQUES, Rafael Rodrigues Lourenço; MUSIS, Carlos Ralph de (coautor). *Representações sociais de professor: Comunicação, educação e psicologia social*. Curitiba: Appris, 2016.

MOSCOVICI, Serge. *El Psicanálisis, su imagen y su público*. Tradução: Nilda Maria Finetti. Buenos Aires: Editorial Huemul, 1979. (Colección temas básicos).

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Edição Gerard Duveen. (Col. Psicologia Social). Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÁDER, Alexandre Milne-Jones. Formação continuada dos professores de música do município de João Pessoa: Reflexões acerca da atuação desses profissionais em sala de aula. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM, 29. *Anais [...]*. Goiânia. 2010. 1041-1049. Disponível em: http://abemeduacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

NASCIMENTO, Luna Maria Pacheco do. *No território do passinho: transculturalidade e ressignificação dos corpos que dançam nos espaços periféricos*. Dissertação. Orientador: Prof. Dr. Erly Vieira Junior. 122 fl. (Mestrado em Comunicação e Territorialidade).

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes. Vitória, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7083/1/tese_11189_DISS%20LUNA%20MARIA_VF.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

OLIVEIRA, Anderson Scardua. *Representações sociais da música: Aspectos psicossociais*. Orientador: Edson Alves de Souza Filho. Rio de Janeiro: 2008. 225f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp083068.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

OLIVEIRA, Jonathan. *Representações sociais de professores da rede municipal de João Pessoa sobre música e a docência na educação básica*. João Pessoa: 2020. 260 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa. 2020.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7. n. 7. p. 7-19, set., 2002. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/427/354>. Acesso em: 1 fev. 2020.

PONTES, Thaise Fabrim. RIBEIRO, Edméia Aparecida. A representação da mulher na música de estilo funk carioca e sertanejo universitário. In: Paraná – Governo do estado. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. *Cadernos PDE*. v. 1. p. 1-16. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_hist_uel_thaisefabrimpontes.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

RAUSKI, Rafael Dalalíbera. *Representações sociais sobre música, estilos musicais e aula de música: Uma problematização necessária*. Orientador: Ademir José Rosso. Ponta Grossa. 2015a. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Ponta Grossa. 2015. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1183/1/Rafael%20Rauski.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2019.

RODRIGUEZ, Andréa; SODRÉ, Rhaniele Ferreira; ARRUDA, Angela. Representações sociais e território nas letras de funk proibido de facção. *Sociologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 414-432, dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v17n3/v17n3a06.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane (Org.). *O conhecimento no cotidiano: Representações sociais na Perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ACIOLI NETO, Manoel de Lima; SOUZA, Yuri Sá de Oliveira. Adolescência em revistas: um estudo sobre representações sociais. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 13. n. 2, p. 103-113, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v13n2/v13n2a08.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2020.

SIQUEIRA, Flávia Conceição da Rocha. *A representação social de uma cultura funk e das favelas*. Dissertação. Orientador: Micheline Mattedi Tomazi. 163 fl. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes. Vitória, 2015. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3804/1/tese_9329_disserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20mestrado%20versao%20final.pdf. Acesso em: 15 jul. 2020.

SOARES, Gina Denise Barreto. Um concerto didático: representações sociais em música e educação. In: II SIMPOM 2012 - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música. XVII – Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. *Anais [...]*. Rio de Janeiro. 2012. 403-411. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/2461/1790>. Acesso em: 3 dez. 2018.

SOUZA, José Reinaldo Tavares de. *Formação continuada em música na rede pública municipal de educação de João Pessoa: percepção dos professores frente às demandas de atuação*. Orientadora: Cristiane Galdino. João Pessoa, 2018. 118 fl. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/13570/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2019.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33. n. 2. Campinas. 2015. p. 149-158. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 29 out. 2019.

SPINK, Mary Jane P. O Conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2018.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 65-73, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/326/256>. Acesso em: 3 dez. 2018.

SUBTIL, Maria José; SEBEN, Egon Eduardo; ROSSO, Ademir José. Representações sociais sobre arte e ensino de arte. *Revista Contrapontos – Eletrônica*. [S. l.], v. 12. n. 3. set-dez., 2012. p. 350-361. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3599/2386>. Acesso em: 2 dez. 2019.

SUGAHARA, Leila Yuri. *Música e música na escola: Um estudo das representações sociais de estudantes de pedagogia e de música a partir da escuta musical*. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16074/1/Leila%20Yuri%20Sugahara.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2019.

VASCONCELOS, Alessandro. COSTA, Letícia Maria Pinto da. Representações Sociais da música: formação x educação. **Revista Ciências Humanas** – Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU. Taubaté, v. 11, n 1, p. 19-31, 20. ed. 2018. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/download/439/247>. Acesso em: 20 jan 2020.