Percepta, 14, e026012
ISSN 2318-891X
https://www.abcogmus.com/journals
©2026 dos autores

Interação professor-estudante no contexto da educação musical escolar:
um estudo de caso.

JOÃO RAFAEL PIMENTEL COLAVIN[1], LEANDRO AUGUSTO DOS REIS[2]

Resumo

Este artigo analisa as interações professor-estudante em aulas de música de uma escola pública estadual de Londrina–PR. Fundamentado na Epistemologia Genética, nas contribuições de DeVries (1997) sobre interações cooperativas e coercitivas e em estudos da cognição musical, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, com observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas com 27 estudantes do 2º ano do ensino médio e um professor licenciado em Música. Os resultados indicam que a interação professor-estudante é ambivalente: os estudantes reconhecem o professor como acessível, comunicativo e motivador, especialmente no plano afetivo; contudo, as interações permanecem marcadas por assimetrias intelectuais, regulações morais heterônomas e centralidade da autoridade docente, com poucos indícios de cooperação estável e construção compartilhada do conhecimento musical.

Palavras-chave: Cognição musical; Interação professor–estudante; Autonomia moral; Aprendizagem musical; Educação musical escolar.

Teacher–student interaction in the context of school music education: a case study

Abstract

This article analyses teacher-student interactions in music classes at a state public school in Londrina, Paraná, Brazil. Grounded in Genetic Epistemology, DeVries's (1997) contributions on cooperative and coercive interactions and studies on music cognition, it presents a qualitative case study based on participant observation, field notes and semi-structured interviews with 27 second-year upper-secondary students and a teacher with a degree in Music. The results indicate that the teacher–student interaction investigated is ambivalent: students recognise the teacher as accessible, communicative and motivating, especially at the affective level; however, the interactions remain marked by intellectual asymmetries, heteronomous moral regulations and the centrality of teacher authority, with little evidence of stable cooperation and shared construction of musical knowledge.

Keywords: Music cognition; Teacher–student interaction; Moral autonomy; Music learning; School music education.

1 Universidade Estadual de Londrina – UEL – Londrina, PR
E-mail: joaocolavin.guitar@uel.br
https://orcid.org/0009-0009-3730-7114

2 Universidade Estadual de Londrina – UEL – Londrina, PR
E-mail: mailto:ars_leandro@uel.br
https://orcid.org/0000-0002-2502-8902

Recebido em 01 de julho de 2026; aceito em 03 de outubro de 2026.
https://doi.org/10.34018/2318-891X.14e026012

Este texto está sob licença CC BY de Atribuição 4.0 International

Introdução

A aprendizagem musical constitui um processo complexo, para o qual as interações sociais representam um elemento fundamental. Mais do que a aquisição de habilidades técnicas, aprender música envolve experiências construídas nas interações entre professores, estudantes e pares. Nesse sentido, o desenvolvimento musical não pode ser compreendido apenas por predisposições individuais, mas como fenômeno sociocultural no qual a qualidade das interações exerce papel decisivo na constituição do interesse musical, do conhecimento e do próprio sujeito.

Lehmann et al. (2007) afirmam que o desenvolvimento de habilidades musicais é fortemente influenciado por fatores psicológicos e sociais. Pesquisas sobre trajetórias de jovens músicos indicam que o vínculo com o professor, especialmente nas fases iniciais, é imprescindível para a motivação, a permanência e a significação atribuída ao estudo musical (Davidson et al., 1998; Howe & Sloboda, 1991; Sloboda & Howe, 1992). No contexto brasileiro, estudos como os de Braga (2009), Moura (2013) e Nascimento Junior (2015) reforçam a importância e a necessidade de se direcionar a atenção às dinâmicas interacionais que atravessam o processo de aprendizagem musical.

A investigação fundamenta-se na Epistemologia Genética de Jean Piaget, particularmente em suas formulações sobre as relações intelectuais, afetivas e morais no contexto das interações sociais, bem como nas contribuições de DeVries (1997) acerca das interações cooperativas e coercitivas em sala de aula.

Embora a Psicologia Cognitiva da Música e a Epistemologia Genética se apoiem em pressupostos epistemológicos distintos, ambas oferecem contribuições relevantes para a compreensão das interações sociais na aprendizagem musical.

Neste estudo, os trabalhos da Psicologia Cognitiva da música são mobilizados para contextualizar o fenômeno investigado e evidenciar a relevância das interações sociais para a aprendizagem musical, enquanto a Epistemologia Genética constitui o referencial teórico adotado para sua interpretação. Assim, a aproximação entre esses campos não implica uma síntese epistemológica nem a sobreposição de seus pressupostos, mas uma articulação complementar em torno de um objeto comum de investigação: as interações sociais no contexto da educação musical escolar.

O presente artigo constitui um recorte de uma pesquisa de mestrado e parte da seguinte questão: como se constituem as interações entre professor e estudantes em aulas de música no contexto da educação pública? Tem-se como objetivo compreender essas interações a partir das relações intelectuais, afetivas e morais que atravessam o cotidiano músico-pedagógico. O objeto de análise são as interações professor–estudante observadas em uma turma do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Londrina - PR. Para isso, desenvolveu-se um estudo de caso qualitativo, com observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas com estudantes e professor.

Interações sociais na perspectiva da Epistemologia Genética

Na Epistemologia Genética, compreende-se que o conhecimento não é inato nem recebido de forma passiva, mas é construído pela ação do sujeito em interação com o meio físico e social (Piaget, 1971). Essa construção envolve dimensões cognitivas, afetivas e sociais indissociáveis: a cognição organiza a experiência, a afetividade mobiliza a ação e a vida social fornece sistemas de signos, valores, normas e significados culturalmente partilhados (Faria, 1989; Oliveira et al., 2021). Desse modo, sujeito e objeto constituem-se mutuamente no próprio movimento de construção do conhecimento.

No escopo deste artigo, a dimensão social assume centralidade. Para Piaget (1973), a sociedade não é apenas um agrupamento de indivíduos, mas uma rede dinâmica de interações que afetam diretamente a construção da cognição. O conhecimento social, diferentemente do conhecimento físico e do lógico-matemático, depende diretamente da interação humana, da transmissão cultural e da reconstrução ativa de regras, valores e sistemas simbólicos (Palangana, 2015). Assim, a socialização não corresponde à simples adaptação passiva às normas, mas a um processo de reorganização progressiva das formas de pensar e agir com o outro.

É nesse sentido que Piaget (1977) afirma que o indivíduo não nasce social, mas se torna progressivamente social. A apropriação da linguagem, dos valores e das regras depende das experiências construídas nas interações, dentre as quais a interação entre adultos e crianças. Nos contextos educativos, essas interações podem assumir configurações distintas. Quando centradas exclusivamente na autoridade adulta e na transmissão unilateral e verticalizada, tendem a favorecer interações

heterônomas, marcadas pelo predomínio do respeito unilateral e por menor possibilidade de cooperação, descentração e coordenação de pontos de vista.

Quando estruturadas pela cooperação, pelo diálogo e pela coordenação recíproca de perspectivas, ampliam as possibilidades de descentração, reciprocidade e construção da autonomia intelectual e moral (La Taille, 1992; Piaget, 1977).

As interações entre adultos e crianças, nessa perspectiva, organizam-se simultaneamente em relações intelectuais, afetivas e morais. Nas relações intelectuais, o adulto participa da transmissão da linguagem, de conceitos e de formas culturais de pensamento; contudo, a compreensão efetiva não resulta da simples reprodução verbal, mas da reconstrução ativa do sujeito. Quando o estudante aceita ideias apenas pela autoridade de quem as transmite, permanecem as crenças obrigatórias, sem elaboração lógica ou coordenação de pontos de vista (Piaget, 1977). Nas relações afetivas, Piaget (2014) ressalta que afetividade e cognição são inseparáveis: a afetividade mobiliza interesses e valores, enquanto a inteligência organiza as estruturas da ação. Os vínculos estabelecidos com adultos e pares influenciam o engajamento, a participação e a abertura do sujeito às situações de aprendizagem. Nas relações morais, a relação inicial com a autoridade tende a organizar-se pelo respeito unilateral, base da moral heterônoma. À medida que as relações se tornam cooperativas, o respeito unilateral pode transformar-se em respeito mútuo, favorecendo a passagem para a autonomia moral (Piaget, 1994).

Desse modo, a autonomia não nasce da imposição, mas da cooperação e do confronto entre diferentes pontos de vista (La Taille, 1992). No contexto escolar, isso significa que a interação professor-estudante não é apenas um elemento afetivo ou metodológico: ela constitui uma condição estrutural para a construção do conhecimento, pois nela se articulam compreensão intelectual, mobilização afetiva e elaboração moral das regras que sustentam a convivência e a aprendizagem.

Interação professor–estudante na perspectiva de DeVries

DeVries (1997), fundamentada em Piaget, atribui papel central à interação professor–estudante na compreensão das condições que favorecem ou restringem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. A autora distingue interações cooperativas e coercitivas. A cooperação fundamenta-se na

reciprocidade e no respeito mútuo; a coerção, por sua vez, caracteriza-se pelo predomínio do respeito unilateral, no qual o adulto impõe regras, valores ou verdades, sem considerar efetivamente o ponto de vista do estudante.

Nas interações coercitivas, conteúdos e procedimentos podem ser aceitos apenas como imposições externas. O estudante obedece, concorda ou reproduz respostas esperadas, mas não necessariamente compreende os princípios envolvidos. DeVries (1997) associa esse processo ao falso equilíbrio descrito por Piaget: uma estabilidade apenas aparente, sustentada pela submissão à autoridade e não pela reversibilidade, pela conservação lógica ou pela coordenação de perspectivas. Nesses casos, a regra tende a ser seguida sob vigilância externa, sem integração efetiva aos esquemas do sujeito.

A coerção pode produzir conformidade, mas não cooperação autêntica. Quando a aprendizagem se reduz à aceitação de conteúdos definidos pelo adulto, favorecem-se sentimentos de incompetência intelectual e a crença de que aprender consiste em obedecer ou reproduzir. Mesmo conteúdos logicamente consistentes não se tornam operatórios, quando impostos de modo exclusivamente externo. Para que adquiram sentido, precisam ser reconstruídos pelo estudante em interação com os outros, apoiando-se em reciprocidade, igualdade e coordenação de pontos de vista.

Nas interações cooperativas, a autoridade docente não desaparece, mas se reorganiza. O professor mantém responsabilidade pedagógica, mas cria condições para que os estudantes validem, questionem e reconstruam os significados em jogo. A sala de aula torna-se, assim, espaço de trocas mais equilibradas, em que regras e conteúdos podem ser compreendidos não como imposições arbitrárias, mas como construções compartilhadas. Por isso, a cooperação não é apenas uma estratégia metodológica: constitui condição para o desenvolvimento intelectual e moral, especialmente quando o objetivo educativo envolve autonomia.

Interação professor–estudante no contexto músico-pedagógico

No contexto da educação musical, a interação professor–estudante assume relevância particular (Davidson et al., 1998). Os vínculos afetivos e a comunicação estabelecidos com o professor podem influenciar diretamente o engajamento dos estudantes e sua permanência na prática musical, sobretudo no início dos estudos (Davidson et al., 1998; Lehmann et al., 2007).

Davidson et al. (1998) observam que estudantes que alcançaram maior desenvolvimento musical tendem a descrever seus professores como afetuosos, encorajadores, receptivos e descontraídos. Em contrapartida, estudantes que interromperam precocemente os estudos musicais frequentemente descrevem professores frios, excessivamente críticos ou pouco acolhedores. Esses achados indicam que a qualidade da interação participa não apenas do desempenho, mas também da motivação e do sentido atribuído à aprendizagem.

Lehmann et al. (2007) distinguem duas formas de relação no âmbito da educação musical: a relação tutor–estudante e a relação mentor–amigo. A primeira tende a organizar-se de forma verticalizada, com ênfase na imitação e na reprodução do modelo do professor, sem espaço para diálogos; a segunda assume caráter horizontalizado e cooperativo, com o professor atuando como facilitador da experiência musical e incentivando experimentação, participação ativa e construção de interpretações próprias. Sob a ótica construtivista adotada neste artigo, essa distinção aproxima-se da oposição entre relações coercitivas e cooperativas proposta por DeVries (1997).

Assim, a educação musical não se reduz a uma mera transmissão de conteúdos ou habilidades. A forma de interação estabelecida entre professor e estudantes constitui parte do próprio processo músico-pedagógico. Ela pode favorecer a motivação e a autonomia; mas também pode restringir a aprendizagem quando o estudante ocupa posição predominantemente passiva diante do saber musical.

Fundamentação metodológica e procedimentos de pesquisa

Fundamentação metodológica

A pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa, compreendida como investigação voltada à análise dos significados, processos e relações produzidos no contexto social investigado (Bogdan & Biklen, 1994). Optou-se pela modalidade estudo de caso, por sua potencialidade para examinar fenômenos educacionais complexos em seus contextos reais de ocorrência (Lüdke & André, 1986; Yin, 2001). Essa escolha mostrou-se pertinente ao objetivo de compreender as interações sociais estabelecidas em aulas de música, considerando simultaneamente aspectos pedagógicos, sociais, afetivos e institucionais.

Método, instrumentos e procedimentos

A coleta de dados foi organizada em três momentos. Inicialmente, realizou-se contato com o professor responsável pela disciplina e com a instituição escolar, com apresentação dos objetivos da investigação e dos procedimentos éticos. Em seguida, foram disponibilizados aos participantes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Após essa etapa, iniciaram-se as observações e entrevistas.

Foram realizadas seis observações em contexto de sala de aula e ambiente escolar, abrangendo momentos de preparação das aulas, desenvolvimento das atividades e interações nos intervalos. A disciplina investigada era Mídias Digitais, mas contemplava conteúdos musicais e atividades relacionadas a gêneros musicais, produção audiovisual e uso de ferramentas digitais. As observações foram registradas em diário de campo, com foco nas interações professor–estudante e estudante–estudante. O pesquisador adotou postura periférica, sem interferência verbal nas atividades observadas, conforme orientações sobre observação participante (Lapassade, 2023).

As entrevistas foram semiestruturadas e abertas, com roteiros elaborados a partir do questionário desenvolvido por Moura (2013). Com os estudantes, as questões abordaram três eixos: relação pessoal com a música, interação professor–estudante e interação entre pares. As entrevistas ocorreram em grupos de dois a seis participantes, preservando os agrupamentos previamente organizados pelo professor para a atividade *Podcast* Musical. Os encontros tiveram duração entre 11 e 19 minutos. A entrevista com o professor, com duração aproximada de 30 minutos, abordou sua formação, estratégias pedagógicas e percepções sobre a interação com os estudantes.

Cenário e participantes

A investigação foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental e médio localizada na região sul de Londrina, Paraná. A instituição integra o programa de Colégios Cívico-Militares do Estado do Paraná, possui rotina disciplinar marcada por momentos diários de formatura e conta com acompanhamento de monitores militares aposentados. Esse contexto foi considerado na análise por constituir uma condição institucional relevante para as formas de autoridade, regulação e participação observadas.

Participaram da pesquisa 27 estudantes do 2º ano do ensino médio, com idades entre 15 e 18 anos, além do professor

responsável pela disciplina Mídias Digitais, licenciado em Música, especialista em Arte-Educação e atuante na rede pública há 13 anos. Dos 37 estudantes matriculados, 33 entregaram os documentos éticos assinados e 27 participaram efetivamente das entrevistas. Para preservar o sigilo, os nomes foram substituídos por pseudônimos inspirados em artistas musicais relacionados aos gêneros trabalhados na atividade *Podcast* Musical. A caracterização dos grupos de estudantes é apresentada nos Quadros 1 a 4.

Quadro 1
Grupo 1 – Arrocha e Sertanejo

Pseudônimo	Idade	Gênero musical
Pablo	16	Arrocha
Tierry	16	Arrocha
Gusttavo Lima	16	Sertanejo
Maiara	15	Sertanejo
Maraísa	16	Sertanejo
Ana Castela	16	Sertanejo
Lauana Prado	16	Sertanejo

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2
Grupo 2 – MPB

Pseudônimo	Idade	Gênero musical
Clara Nunes	15	MPB
Beth Carvalho	17	MPB
Elis Regina	15	MPB
Nara Leão	16	MPB
Maria Bethânia	16	MPB
João Bosco	16	MPB

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3
Grupo 3 – Samba e Bossa Nova

Pseudônimo	Idade	Gênero musical
Leci Brandão	17	Samba
Benito di Paula	18	Samba
Zeca Pagodinho	16	Samba
Gal Costa	16	Bossa Nova
Astrud Gilberto	15	Bossa Nova
Elba Ramalho	15	Bossa Nova
Vanessa da Mata	15	Bossa Nova

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4
Grupo 4 – Funk e MPB

Pseudônimo	Idade	Gênero musical
Ludmilla	16	Funk
Anitta	16	Funk
Lexa	15	Funk
Luísa Sonza	17	Funk
Nego do Borel	15	Funk
Maysa	16	MPB
Baby do Brasil	17	MPB

Fonte: Dados da pesquisa.

Procedimento de análise dos dados

A análise foi orientada pelas categorias de interação social propostas por Piaget (1977), compreendidas como relações intelectuais, afetivas e morais. O eixo central adotado foi a interação professor–estudante, examinado a partir das percepções dos estudantes, da perspectiva do professor e das dinâmicas interacionais observadas em sala de aula e nas entrevistas. Ao articular esses dados às contribuições de DeVries (1997), buscou-se identificar indícios de cooperação, coerção, respeito unilateral, respeito mútuo, coordenação de perspectivas, conflito sociocognitivo e construção compartilhada de regras.

Resultados

Considerando o recorte deste artigo, a análise concentra-se nas interações professor–estudante observadas nas aulas de música e nas entrevistas. A discussão organiza-se em três eixos: as posições de referência assumidas por alguns estudantes, a perspectiva dos estudantes sobre o professor e a perspectiva do professor sobre a turma e sobre o ensino de música. Essa organização permite evidenciar que a interação investigada não se constitui de modo homogêneo: ela combina vínculos afetivos positivos, reconhecimento da figura docente e, ao mesmo tempo, fragilidades na cooperação intelectual e moral.

Estudantes de referência e posições de influência

Durante as observações e entrevistas, identificou-se a presença de estudantes que ocupavam posições de maior visibilidade e influência nas interações da turma. Optou-se por denominá-los estudantes de referência, e não líderes em sentido piagetiano, pois a liderança, nessa perspectiva, não se reduz à capacidade de orientar falas ou obter adesão dos pares. Ela

pressupõe coordenação recíproca das ações, cooperação e construção compartilhada de regras (Piaget, 1977, 1994; Piaget & Inhelder, 2003).

No grupo Arrocha e Sertanejo, Pablo assumiu posição de maior centralidade discursiva. Em situações de aula, era frequentemente o primeiro a responder às perguntas do professor, como quando afirmou que a música "tem função de entretenimento" ou quando, diante da canção Lata d'água, iniciou a discussão dizendo: "É notável a desigualdade social na música". Nas entrevistas, sua fala também orientou a resposta inicial do grupo sobre a interação com o professor:

> *Pablo (verbalmente): Muito ruim.*

A fala foi contestada por Lauana Prado, que afirmou gostar do professor. Diante da reação dos colegas, Pablo reformulou sua resposta: "Na verdade é boa. Mas ontem não foi". Os registros escritos, porém, revelaram avaliações mais diversas: entre os sete estudantes do grupo, três classificaram a interação como ruim, três como regular e apenas um como boa. Esse dado indica que o consenso produzido oralmente não expressava necessariamente percepções individuais homogêneas, mas se constituía no interior da dinâmica grupal.

Movimento semelhante foi identificado no grupo MPB, em que Nara Leão passou a orientar respostas em diferentes momentos da entrevista. Ao ser questionada sobre a função da música, respondeu prontamente "lazer", resposta retomada por outros colegas. Quando o tema foi a interação com o professor, afirmou que a aula era "muito participativa", formulação também rapidamente reiterada pelos demais. Nos grupos Samba e Bossa Nova e Funk e MPB, essa dinâmica apareceu de forma menos intensa. No grupo Funk e MPB, Nego do Borel apareceu em episódios pontuais de influência discursiva.

Esses dados permitem compreender que parte das respostas coletivas foi atravessada por assimetrias entre os próprios estudantes. A verbalização concentrou-se em poucos participantes, enquanto outros tenderam a aderir, complementar ou silenciar. À luz de Piaget (1977), tal dinâmica sugere fragilidade na coordenação de perspectivas, pois as respostas não se constituíram predominantemente por debate, confronto argumentativo ou reconstrução coletiva. No plano afetivo, determinadas manifestações pareciam depender da validação do estudante em posição de referência; no plano moral, a ausência de regras coletivamente sustentadas indicava formas de regulação ainda heterônomas.

Interação professor-estudante: perspectiva dos estudantes

Ao analisar como os estudantes avaliam sua interação com o professor, observa-se que as respostas foram majoritariamente positivas, tanto nas manifestações verbais quanto nos registros escritos. Apenas um dos quatro grupos apresentou uma percepção predominantemente negativa da relação entre a turma e o professor. Contudo, essa avaliação positiva não pode ser compreendida de maneira imediata como evidência de relações cooperativas, uma vez que as respostas dos estudantes também foram atravessadas por dinâmicas internas aos próprios grupos focais, por posições de referência assumidas por alguns participantes e pela forma como cada grupo elaborou, verbalizou ou silenciou suas percepções.

Desse modo, a análise foi organizada por grupos, considerando inicialmente a questão destinada a compreender como os estudantes classificavam a interação entre o professor de música e a turma. Em seguida, analisam-se as respostas referentes à influência do professor na motivação para o estudo da música e às formas de comunicação estabelecidas entre professor e estudantes.

Grupo 1 - Arrocha e Sertanejo

As respostas do grupo Arrocha e Sertanejo evidenciam tensões entre as avaliações individuais e a dinâmica coletiva construída no momento da entrevista. Quando questionado sobre a interação entre o professor e a turma, Pablo respondeu inicialmente que a interação era ruim. Essa avaliação, entretanto, foi contestada por Lauana Prado, que apresentou uma discordância explícita:

> *Lauana Prado (verbalmente): Não é ruim não, eu gosto do professor.*

Diante dessa manifestação, Pablo reformulou sua posição:

> *Pablo (verbalmente): Na verdade, a relação é boa sim, mas ontem não foi.*

A fala inicial de Pablo retoma sua posição de referência no grupo, já discutida anteriormente, na medida em que sua avaliação passa a funcionar como parâmetro para as respostas dos demais estudantes. No entanto, a discordância apresentada por Lauana Prado introduz um elemento relevante para a análise, pois indica a existência de uma percepção divergente no interior do grupo. Ainda assim, essa divergência não se desdobra

em argumentação, mas em uma reformulação pontual da fala de Pablo.

Os registros escritos, por sua vez, revelaram que o consenso verbal produzido no momento da entrevista não correspondia plenamente às avaliações individuais dos estudantes. Pablo registrou que a interação "é ruim" em razão da "falta de respeito" com o professor. Gusttavo Lima também avaliou negativamente a interação, afirmando que parte da turma tratava o professor com "deboche". Tierry escreveu que "muitos não prestam atenção", enquanto Maraísa classificou a interação como "regular", indicando que ela "depende do dia". Tais respostas sugerem que a avaliação da interação professor-estudante, nesse grupo, encontra-se fortemente vinculada ao comportamento coletivo da turma e à capacidade de manutenção da ordem em sala de aula.

A resposta de Ana Castela explicita esse aspecto de maneira mais direta:

> *Ana Castela (escrito): Regular. Acho ele legal, mas às vezes ele não sabe controlar a sala.*

Ao afirmar que o professor é "legal", mas que nem sempre "sabe controlar a sala", Ana Castela produz uma avaliação afetivamente positiva da figura docente, mas condicionada à expectativa de controle do comportamento da turma. Nesse sentido, a estudante não avalia apenas a qualidade da interação, mas desloca parte importante da interação para a dimensão da autoridade e da regulação da sala de aula. Considerando o contexto cívico-militar da instituição, esse dado torna-se particularmente significativo, pois sugere uma compreensão da autoridade docente associada à capacidade de impor limites, organizar comportamentos e garantir a obediência dos estudantes.

À luz de Piaget (1973, 1977) e DeVries (1997), essa dinâmica pode ser compreendida como predominantemente heterônoma. No plano intelectual, as avaliações não se concentram nos processos de construção do conhecimento musical, mas nas condições disciplinares que permitiriam ou impediriam a aula de acontecer. No plano afetivo, o vínculo com o professor aparece de modo ambivalente, sendo reconhecido positivamente, mas relativizado por expressões como "depende do dia" e pela referência ao episódio ocorrido na aula anterior. No plano moral, a autoridade docente é compreendida sobretudo em termos de controle e imposição de limites, e não como coordenação de pontos de vista ou construção compartilhada de regras.

Esse aspecto se torna mais evidente quando se considera o episódio mencionado por Pablo, ao afirmar que "ontem não foi". Na aula anterior à realização das entrevistas, durante uma atividade de análise da canção Lata d'água, alguns estudantes conversavam, levantavam-se de suas carteiras e não acompanhavam a atividade proposta. Após chamar a atenção da turma e solicitar que Maysa retornasse ao seu lugar sem ter a resposta esperada, o professor pediu que a estudante se retirasse da sala e afirmou:

> *Professor: Acabou o amor, galera. Muito decepcionado com essa turma. Agora acabou o amor.*

Após essa fala, a atividade foi interrompida e o professor anunciou que não seria mais tão flexível com a turma. A reação coletiva foi marcada pelo silêncio dos estudantes, o que pode ser compreendido como uma conformidade momentânea à autoridade docente. Contudo, nos termos de DeVries (1997), tal conformidade não corresponde necessariamente à construção de regras compartilhadas, mas a um ajuste imediato diante da coerção. O silêncio, nesse caso, não indica cooperação, mas uma regulação externa do comportamento.

Desse modo, o episódio evidencia que a interação entre professor e estudantes no grupo Arrocha e Sertanejo se organiza em torno de vínculos afetivos importantes, mas ainda frágeis no que se refere à cooperação intelectual e moral. A figura do professor é valorizada por parte dos estudantes, mas a dinâmica da aula parece depender de regulações externas, de expectativas de controle e de uma moralidade ainda fortemente orientada pelo respeito unilateral.

Grupo 2 - MPB

No grupo MPB, as respostas apresentaram-se predominantemente positivas desde o início, mesmo considerando o episódio ocorrido no dia anterior. O movimento mais relevante para a análise ocorre quando Elis Regina tenta introduzir uma ressalva em sua avaliação e é interrompida por Nara Leão:

> *Elis Regina (verbalmente): Acho que sim. Interação é muito boa. Tirando ontem...*

> *Nara Leão (verbalmente): Ah, é uma aula muito boa, a aula dele é muito participativa né?*

A interrupção de Nara Leão redireciona a resposta do grupo para uma avaliação positiva da aula e do professor. Em seguida, ao tentar estabelecer uma comparação com o ano anterior, Elis Regina é novamente interrompida, dessa vez por Clara Nunes, e sua fala passa a acompanhar a avaliação construída pelas colegas. Ao final, Nara Leão generaliza a percepção positiva ao afirmar que todos gostam da aula de Arte com o professor.

Esse movimento é significativo porque indica que a avaliação positiva do grupo não se constitui necessariamente por meio de uma coordenação explícita de diferentes pontos de vista, mas por meio de uma rápida convergência em torno da posição assumida por Nara Leão. Assim como observado anteriormente, a estudante assume uma posição de referência no grupo, orientando a direção das respostas e reduzindo a possibilidade de que a ressalva inicialmente apresentada por Elis Regina se desenvolva em uma discussão mais ampla.

As respostas escritas reforçam essa tendência positiva, distribuindo-se entre avaliações muito boas, boas e regulares. Contudo, do ponto de vista analítico, o dado mais relevante não é apenas o conteúdo positivo das respostas, mas a forma como essa positividade foi construída no grupo. A avaliação da aula como "boa", "participativa" e "tranquila" aparece fortemente ligada à valorização pessoal do professor, à sua capacidade de comunicação e ao fato de os estudantes gostarem da disciplina. No entanto, não se observam indícios consistentes de argumentação, confronto de perspectivas ou reconstrução coletiva das avaliações apresentadas.

Sob a perspectiva piagetiana, essa dinâmica sugere uma interação marcada por assimetria. No plano intelectual, as opiniões convergem rapidamente, sem que se identifique um processo efetivo de coordenação de pontos de vista. No plano afetivo, o vínculo com o professor é avaliado positivamente, mas parece apoiar-se sobretudo na valorização pessoal do adulto. No plano moral, as avaliações não explicitam regras construídas coletivamente ou critérios compartilhados para definir a qualidade da interação, indicando que a relação permanece orientada por formas de respeito predominantemente unilateral.

Grupo 3 - Samba e Bossa Nova

No grupo Samba e Bossa Nova, as respostas também apresentaram caráter majoritariamente positivo. Os estudantes descreveram o professor como alguém "legal", "bom" e capaz de se comunicar com a turma. Entre as respostas, três manifestações tornam-se particularmente relevantes para a análise:

> *Elba Ramalho (escrito): Aprendemos bastante a história de cada estilo musical e temos a oportunidade de conhecer vários instrumentos novos.*
>
> *Leci Brandão (verbalmente): Às vezes, o pessoal não respeita e fala demais.*
>
> *Vanessa da Mata (escrito): A turma não respeita muito, mesmo ele sendo muito bom professor.*

A fala de Elba Ramalho evidencia o reconhecimento do professor como aquele que organiza o acesso ao conhecimento musical. Ao mencionar a aprendizagem da história dos estilos musicais e o contato com diferentes instrumentos, a estudante indica que a atuação docente possibilita a ampliação de repertórios e experiências musicais. Contudo, sua resposta não explicita de que modo os estudantes participam ativamente desse processo, nem apresenta elementos que indiquem construção compartilhada do conhecimento.

As falas de Leci Brandão e Vanessa da Mata retomam um padrão já observado no grupo Arrocha e Sertanejo: a qualidade da interação professor-estudante é avaliada a partir do comportamento coletivo da turma. Ao afirmar que "o pessoal não respeita e fala demais", Leci Brandão associa o respeito à contenção da fala e à manutenção da ordem. Vanessa da Mata, por sua vez, preserva uma avaliação positiva da figura docente ao afirmar que ele é "muito bom professor", mas responsabiliza a turma pela fragilidade da interação.

Essas respostas indicam uma separação entre a apreciação afetiva do professor e a avaliação moral do comportamento coletivo. O professor é valorizado, mas a turma é percebida como pouco colaborativa ou pouco respeitosa. Sob a ótica de Piaget (1973, 1977), essa compreensão de respeito aproxima-se de uma moral heterônoma, na qual a regra aparece mais como exigência externa de silêncio e obediência do que como compromisso recíproco construído pelo grupo.

Assim, no grupo Samba e Bossa Nova, observa-se uma avaliação positiva da interação com o professor, mas ainda marcada por assimetrias. No plano intelectual, o professor aparece como fonte organizadora do conhecimento musical. No plano afetivo, há valorização e reconhecimento de sua atuação. No plano moral, contudo, predominam referências à necessidade de respeito, silêncio e colaboração, sem que se identifiquem indícios de construção coletiva de regras ou de cooperação entre os estudantes.

Grupo 4 - Funk e MPB

O grupo Funk e MPB apresentou as avaliações mais positivas acerca da interação com o professor. Entretanto, durante a entrevista, o professor entrou na sala e permaneceu por um breve período, observando os estudantes. Diante dessa situação, mesmo estimulados a se manifestarem verbalmente, os estudantes permaneceram em silêncio e optaram por registrar suas respostas apenas por escrito. Por essa razão, a análise desse grupo fundamenta-se, exclusivamente, nas respostas escritas.

Entre as respostas, destacam-se as seguintes:

> *Ludmilla (escrito): Ele é formado em música, então ele sabe sobre o que fala.*
>
> *Lexa (escrito): O professor nos faz amigos dele e as aulas são interativas.*

A ausência de manifestações verbais diante da presença do professor constitui um dado analítico importante. Embora os estudantes tenham avaliado positivamente a interação com ele, o silêncio no momento da entrevista sugere que a presença da figura docente regulou as possibilidades de expressão do grupo. Esse dado não invalida as avaliações positivas, mas indica que a liberdade declarada pelos estudantes não se traduziu, naquele momento, em segurança para verbalizar publicamente suas percepções.

No plano intelectual, a resposta de Ludmilla associa a qualidade da interação ao fato de o professor ser formado em Música e, portanto, "saber sobre o que fala". Trata-se de uma valorização legítima da formação docente, mas que também evidencia a centralidade da autoridade adulta na validação do conhecimento. O saber musical é reconhecido como pertencente ao professor, sem que a estudante explicite sua própria participação na construção desse conhecimento.

No plano afetivo, a resposta de Lexa indica proximidade e abertura ao afirmar que o professor "nos faz amigos dele". Essa formulação sugere uma relação marcada por familiaridade, simpatia e reconhecimento afetivo. Contudo, tal proximidade não implica, necessariamente, cooperação intelectual ou autonomia moral. A interação pode ser afetivamente positiva e, ainda assim, permanecer assimétrica, caso as decisões, os critérios e os sentidos da aprendizagem continuem centralizados na figura docente.

Dessa forma, o grupo Funk e MPB revela um aspecto importante da análise: a valorização afetiva do professor e a

percepção de aulas interativas não garantem, por si só, a existência de relações cooperativas. A ausência de verbalizações diante do professor sugere que a interação ainda se encontra atravessada por formas de respeito unilateral, nas quais a autoridade docente regula a manifestação pública dos estudantes.

A interação professor-estudante e a motivação para o estudo da música

Além da classificação da interação entre professor e turma, investigou-se se os estudantes acreditavam que o professor poderia influenciar sua motivação para o estudo da música. Todos os participantes responderam afirmativamente a essa questão, o que confirma a relevância da figura docente para o engajamento musical dos estudantes, aspecto também discutido por Davidson et al. (1997) e Lehmann, Sloboda e Woody (2007).

As justificativas apresentadas pelos estudantes foram majoritariamente positivas e concentraram-se na clareza das explicações, na qualidade do trabalho realizado, na capacidade do professor de ajudar a turma e na aproximação dos conteúdos musicais com a realidade dos estudantes. De modo geral, o professor é reconhecido como uma referência importante na organização da aprendizagem musical. Expressões como "explica bem", "ajuda muito", "faz um excelente trabalho" e "as aulas ajudam" indicam que sua atuação contribui para aproximar os estudantes da música e favorecer a motivação para aprender.

Contudo, quando os estudantes foram questionados sobre se o professor atendia às expectativas pessoais de cada um em relação à aprendizagem musical, as respostas apresentaram maior variação. Algumas manifestações foram positivas, enquanto outras introduziram críticas ou avaliações mais ambíguas:

> *Gusttavo Lima – G1 (escrito): Sim, porém o professor explica de uma forma um pouco rasa.*
>
> *Clara Nunes – G2 (escrito): Sim, não tenho muitas expectativas, mas gosto das aulas.*
>
> *Vanessa da Mata – G3 (Escrito): Não, eu acho bem vago.*

A resposta de Gusttavo Lima apresenta uma crítica à profundidade das explicações, indicando que, embora reconheça a atuação do professor, o estudante percebe limites na abordagem dos conteúdos. Clara Nunes, por sua vez, revela uma

dissociação entre vínculo afetivo e expectativa intelectual: ela afirma gostar das aulas, mas também declara não possuir muitas expectativas em relação à aprendizagem. Já Vanessa da Mata formula uma crítica mais direta ao conteúdo, ao avaliá-lo como "vago".

Essas respostas indicam que a avaliação positiva do professor não elimina fragilidades no plano intelectual da interação. Os estudantes reconhecem sua importância, valorizam sua explicação e demonstram apreço pela aula, mas nem sempre se percebem como sujeitos ativos na construção do conhecimento musical. A aprendizagem aparece, em muitos casos, como algo que depende da explicação do professor, da ajuda que ele oferece ou da forma como apresenta os conteúdos, e não como resultado de um processo cooperativo de investigação, discussão e reconstrução coletiva.

Sob a perspectiva piagetiana, esse dado sugere a permanência de interações assimétricas, nas quais o saber permanece centralizado no adulto e a motivação dos estudantes se apoia mais na adesão à figura docente do que na cooperação intelectual. Isso não diminui a importância do vínculo afetivo estabelecido com o professor; ao contrário, evidencia que esse vínculo constitui uma condição relevante para o engajamento. Todavia, ele não garante, por si só, a emergência de conflitos sociocognitivos, a coordenação de pontos de vista ou a construção da autonomia.

A resposta de Baby do Brasil acrescenta um elemento relevante a essa análise:

> *Baby do Brasil – G4 (escrito): Sim, ele ensina muito bem, entra muito na nossa cultura.*

Ao afirmar que o professor "entra muito" na cultura dos estudantes, a participante indica que os conteúdos trabalhados em aula se aproximam, em alguma medida, das experiências culturais da turma. Esse dado é importante, porque sugere a possibilidade de atribuição de sentido aos conteúdos musicais trazidos pelos estudantes, favorecendo processos de assimilação e acomodação. No entanto, não se identificam, nas respostas analisadas, indícios suficientes de que essa aproximação cultural se converta em movimento recíproco, no qual as experiências musicais dos estudantes sejam tomadas como ponto de partida para uma construção compartilhada do conhecimento.

Por fim, ao serem questionados sobre conversas com o professor para além dos conteúdos formais da aula, os estudantes mencionaram assuntos ligados ao cotidiano, festas,

shows, música, guitarra e "coisas da vida". Essas respostas indicam que a comunicação entre professor e estudantes extrapola a dimensão estritamente instrucional, contribuindo para a construção de um vínculo afetivo de proximidade. A juventude do professor, sua abertura para conversas informais e sua atenção aos assuntos cotidianos dos estudantes parecem favorecer um clima relacional marcado por familiaridade e engajamento.

Entretanto, novamente, é necessário distinguir vínculo afetivo e cooperação. As conversas informais fortalecem a dimensão afetiva da interação professor-estudante e podem ampliar a motivação dos estudantes para a disciplina. Contudo, apenas algumas respostas estabelecem relação direta entre essas conversas e o conteúdo musical, como no caso de Pablo, que menciona dicas sobre música, e de Zeca Pagodinho, que relata ter conversado com o professor sobre guitarra. Na maior parte das respostas, as trocas comunicativas aparecem mais como aproximação interpessoal do que como prolongamento da aprendizagem musical em sentido cooperativo.

Desse modo, os dados indicam que a interação professor-estudante, na perspectiva dos estudantes, é predominantemente avaliada de forma positiva no plano afetivo. O professor é reconhecido como acessível, comunicativo, próximo e capaz de motivar os estudantes para o estudo da música. Entretanto, nos planos intelectual e moral, as respostas revelam fragilidades importantes. A aprendizagem ainda aparece centrada na explicação do professor; as críticas surgem de forma isolada e não se desdobram em debate coletivo; a noção de respeito permanece frequentemente associada ao controle da turma; e a presença da autoridade docente regula, em determinados momentos, a manifestação pública dos estudantes.

Assim, a interação professor-estudante analisada neste recorte não pode ser compreendida apenas como boa ou ruim. Ela se constitui de maneira ambivalente: afetivamente positiva e valorizada pelos estudantes, mas ainda marcada por relações assimétricas, por centralização da autoridade docente e por poucos indícios de cooperação intelectual estável. Nesse sentido, o vínculo com o professor favorece o engajamento musical, mas ainda não se consolida como condição suficiente para a construção de interações cooperativas, de conflitos sociocognitivos e de autonomia intelectual, afetiva e moral no contexto músico-pedagógico investigado.

Interação professor-estudante: perspectiva do professor

Este eixo volta-se à interação professor-estudante a partir da perspectiva do docente, considerando suas concepções sobre o ensino de música, a participação dos estudantes e os desafios do cotidiano escolar. Parte-se do pressuposto de que a interação pedagógica também se constitui pelas interpretações, expectativas e decisões do professor, que ocupa posição central na regulação das relações intelectuais, afetivas e morais em sala.

Ao referir-se à organização de seu trabalho, o professor afirmou:

> *Professor (verbalizando): (...) eu dou uma olhada nas aulas que vão ter nas próximas semanas (...) e aí eu já penso se eu vou, alguma maneira de fazer do meu jeito aquilo. (...) Aí eu pesquiso material, se eu vou trabalhar com foto, com áudio ou se vou trazer algum vídeo, principalmente quando eu vou trabalhar com música (...).*

A fala evidencia preocupação com a organização dos conteúdos e com a tentativa de reelaborar propostas curriculares a partir de sua própria forma de trabalho. Ao afirmar que busca uma maneira de fazer "do seu jeito", sobretudo quando trabalha com música, o professor indica apropriação daquilo que lhe é prescrito. Contudo, não aparece referência direta à construção conjunta das atividades com os estudantes, o que sugere que a organização pedagógica permanece centralizada na ação docente.

Essa questão se torna mais evidente quando o professor comenta a mudança curricular vivida pela turma:

> *Professor (verbalizando): Ano passado, essa turma (...) estava no 1º ano do ensino médio. (...) Estou passando um pouco de dificuldade de me adaptar, porque a disciplina desse ano (...) chama Mídias Digitais, não é música, nem arte especificamente.*

O relato evidencia que a alteração da disciplina produziu efeitos na organização dos conteúdos e na própria forma como o professor se relaciona com a turma. A passagem da disciplina de Arte para Mídias Digitais deslocou a centralidade das práticas musicais e exigiu adaptação docente. Essa mudança deve ser compreendida no contexto das transformações recentes do Ensino Médio, especialmente após a Lei nº 13.415/2017 (Barbosa & Alves, 2023).

Ao comparar a relação estabelecida com a turma no ano anterior e no ano da pesquisa, o professor afirmou:

> *Professor (verbalizando): (...) no ano passado, eu poderia considerar minha relação com eles muito boa e até excelente.*

> *Esse ano tá variando entre boa e regular. (...) A interação com a turma caiu um pouco a qualidade devido à mudança de conteúdos e perfil de atividades. (...) Eu ainda estou nesse processo de adaptação (...).*

Nessa fala, o professor associa a qualidade da interação ao grau de domínio e liberdade que possuía para trabalhar com atividades musicais. A música aparece como elemento articulador de sua prática pedagógica e de sua interação com a turma. Ao mesmo tempo, o docente reconhece sua responsabilidade no processo de adaptação, indicando consciência dos limites e desafios de sua própria prática.

Essa relação entre música, interação e clima de sala aparece novamente quando o professor afirma:

> *Professor (verbalizando): (...) eu estou sentindo falta das aulas de música com eles (...) o clima ali dentro da sala era melhor (...) trabalhando mais atividade musical (...) a gente tava com uma relação mais de boa (...).*

Embora a disciplina de Mídias Digitais contemple diferentes linguagens artísticas, o professor associa de modo recorrente o trabalho com música a um clima mais favorável em sala de aula. Essa associação não se restringe ao conteúdo musical, mas às possibilidades de ação pedagógica que as atividades musicais permitiam: maior prática, aproximação com os estudantes e fluidez nas interações. Nesse sentido, a música aparece como elemento articulador da interação professor-estudante.

Essa percepção pode ser compreendida à luz das condições institucionais que atravessam o trabalho docente. Em um contexto marcado por reformulação curricular, padronização de conteúdos, mediação de plataformas digitais e organização escolar cívico-militar, a autonomia do professor tende a ser reduzida. Assim, a mudança no clima da sala se refere às condições concretas de realização do trabalho pedagógico, não apenas à substituição de um conteúdo por outro.

Quando questionado sobre a influência da interação na aprendizagem, o professor afirmou:

> *Professor (verbalizando): (...) a interação favorece o clima escolar, as relações, e possibilita conhecer as particularidades da turma. (...) Se você tem uma melhor interação com eles, consegue se comunicar numa linguagem mais próxima deles (...) e trazer algo que vai favorecer (...).*

A fala indica que o professor compreende a interação como dimensão constitutiva do processo pedagógico. Para ele, a aprendizagem não depende apenas da transmissão de

conteúdos, mas também da convivência, da comunicação e do conhecimento das particularidades da turma. Ao afirmar que uma boa interação permite comunicar-se em uma "linguagem mais próxima", o docente reconhece que o ensino exige aproximação afetiva e ajustamento comunicativo.

Entretanto, mesmo reconhecendo a importância das interações, sua fala mantém a organização pedagógica centrada principalmente na atuação do professor. É ele quem seleciona materiais, adapta conteúdos, define atividades e busca a linguagem considerada adequada. Os estudantes aparecem como sujeitos a serem conhecidos e considerados, mas não como participantes ativos na organização das atividades ou na reconstrução dos conteúdos.

À luz de Piaget (1973, 1977) e DeVries (1997), essa dinâmica sugere relações intelectuais marcadas por assimetria. O professor demonstra preocupação em aproximar conteúdos dos estudantes, mas a atividade intelectual permanece organizada pela autoridade adulta. A interação favorece comunicação e engajamento, mas não há indícios suficientes de cooperação, como coordenação de pontos de vista, negociação de significados e reconstrução compartilhada do conhecimento.

No plano afetivo, a fala do professor revela forte investimento em sua relação com a turma. A música aparece como elemento central desse investimento, pois possibilitava, segundo sua percepção, um clima mais favorável. Desse modo, a alteração curricular produziu um desequilíbrio não apenas na organização da disciplina, mas também na forma como o professor se implicava afetivamente no trabalho pedagógico.

No plano moral, observa-se que a interação permanece atravessada por formas de regulação predominantemente heterônomas. Essa heteronomia, contudo, não deve ser atribuída exclusivamente ao professor. Suas falas indicam que sua prática se desenvolve em um contexto institucional regulado, no qual decisões curriculares, conteúdos e formas de organização escolar são, em grande medida, definidos externamente.

Nesse cenário, a construção conjunta de regras, procedimentos e sentidos para a aprendizagem torna-se mais difícil. As possibilidades de cooperação ficam reduzidas: os estudantes participam pouco da organização intelectual da aula, enquanto o professor encontra limites para reorganizar sua prática a partir das necessidades e conflitos emergentes da turma. Como consequência, a interação tende a permanecer apoiada em regulações externas.

Assim, a perspectiva do professor confirma e aprofunda elementos observados nas falas dos estudantes. A interação professor–estudante é reconhecida como importante, especialmente por favorecer o clima da sala, a comunicação e a aproximação com a turma. Contudo, essa valorização não garante relações cooperativas. Os dados indicam uma interação afetivamente significativa e pedagogicamente valorizada, mas ainda marcada por assimetrias intelectuais, regulações morais heterônomas e condições institucionais que limitam a autonomia docente e discente.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender as interações estabelecidas entre professor e estudantes em aulas de música no contexto da educação pública, tomando como referencial a Epistemologia Genética e as contribuições de DeVries (1997). Os resultados indicam que a interação investigada se constitui de forma ambivalente: positiva no plano afetivo, mas marcada por assimetrias nos planos intelectual e moral.

A análise das posições de referência assumidas por alguns estudantes mostrou que as respostas coletivas sobre a interação com o professor não expressavam percepções individuais homogêneas. Em diferentes momentos, determinadas falas orientaram o grupo e produziram adesões rápidas, sem debate sustentado ou coordenação efetiva de pontos de vista. Essa dinâmica indicou fragilidade da cooperação entre pares.

Na perspectiva dos estudantes, o professor foi descrito como acessível, comunicativo, próximo e capaz de motivar o estudo da música. Essa avaliação confirma a importância da dimensão afetiva na aprendizagem musical. Contudo, as respostas também revelaram que a aprendizagem permanecia frequentemente centrada na explicação do professor, que o saber musical era validado pela formação docente e que a noção de respeito aparecia associada ao controle da turma.

A perspectiva do professor aprofundou essa leitura. Suas falas revelaram investimento afetivo significativo na relação com a turma e indicaram que a música constituía elemento privilegiado para a construção do vínculo pedagógico. Ao mesmo tempo, evidenciaram que a prática docente se desenvolve em um contexto institucional regulado, no qual decisões curriculares e formas de organização escolar são definidas externamente, o que limita as possibilidades de trabalho musical e favorece arranjos centralizados no adulto. Assim, as assimetrias observadas não podem ser atribuídas

apenas à atuação do professor: resultam também de condições estruturais que restringem a autonomia docente e discente

Desse modo, o vínculo afetivo com o professor favorece o engajamento musical, mas não é suficiente para garantir cooperação intelectual ou autonomia moral. Para que a interação se aproxime de relações cooperativas, é necessário que os estudantes participem mais ativamente da formulação de problemas, da construção de critérios, da escuta do outro e da elaboração coletiva de regras. A educação musical escolar pode constituir espaço privilegiado para esse processo, desde que se organize como prática de diálogo, criação e coordenação de perspectivas.

Como limitação, destaca-se que a pesquisa foi realizada em um único contexto escolar, com características institucionais específicas, limitando generalizações. Também se reconhece que o referencial adotado trata das dimensões intelectuais, afetivas e morais das interações, mas não esgota a complexidade do cotidiano escolar. Assim, os resultados não responsabilizam individualmente o professor, mas evidenciam como condições curriculares, institucionais e estruturais atravessam sua atuação e as interações pedagógicas.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

Barbosa, R. P., & Alves, N. (2023). A reforma do Ensino Médio e a plataformização da educação: Expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. *Revista e-Curriculum, 21*, e61619. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61619

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez, S. B. dos Santos, & T. M. Baptista, Trads.). Porto Editora.

Braga, A. L. P. (2009). *Aluno e professor no contexto de aulas de canto: A voz e a emoção para além do dom e da técnica* [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília. http://repositorio.unb.br/handle/10482/3770

Davidson, J. W., Howe, M. J. A., & Sloboda, J. A. (1997). Environmental factors in the development of musical performance skill over the life span. Em D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 188–208). Oxford University Press.

Davidson, J. W., Moore, D. G., Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A (1998). Characteristics of music teachers and the progress of young instrumentalists. *Journal of Research in Music Education, 46(1)*, 141–160. https://doi.org/10.2307/3345766

DeVries, R. (1997). Piaget's social theory. *Educational Researcher, 26(2)*, 4–17. https://doi.org/10.3102/0013189X026002004

Faria, A. R. (1989). *O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget*. Ática.

Howe, M. J. A., & Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives: 1. The family and the musical background. *British Journal of Music Education, 8(1)*, 39–52. https://doi.org/10.1017/S0265051700008056

La Taille, Y. de. (1992). O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. Em Y. de La Taille, M. K. de Oliveira, & H. Dantas (Orgs.), *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 11–21). Summus.

Lapassade, G. (2023). Observação participante. *Revista Sociologia em Rede, 13(13).* https://redelp.net/index.php/rsr/article/view/1429

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. Oxford University Press.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas.* EPU.

Moura, K. D. C. (2013). *A relação professor-aluno: Uma abordagem a partir do curso superior de violino em uma universidade brasileira* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Pantheon: Repositório Institucional da UFRJ. http://objdig.ufrj.br/26/dissert/815924.pdf

Nascimento Júnior, E. C. (2015). *Ensino de música e alteridade: Discutindo a relação entre professores e alunos em uma escola especializada* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional da UFRN. https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20352

Oliveira, F. N. de, Saravali, E., & Reis, L. A. dos. (2021). A Epistemologia Genética: Uma teoria dialética a ser compreendida por relações de interdependência. Em Sanchez Jr; G. A. de Godoi, L. P. P. de Sousa, F. N. de Oliveira e E. G. Saravali. (Orgs.), *Interfaces pedagógicas da teoria de Jean Piaget* (pp. 13–30). CRV.

Palangana, I. C. (2015). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância do social.* Summus.

Piaget, J. (1971). *Epistemologia genética* (N. C. Caixeiro, Trad.). Vozes.

Piaget, J. (1973). *Estudos sociológicos* (R. Di Piero, Trad.). Forense.

Piaget, J. (1977). Problemas de psicossociologia da infância. Em G. Gurvitch (Org.), *Tratado de sociologia II* (pp. 315–351). Martins Fontes.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (E. Lenardon, Trad.). Summus.

Piaget, J. (2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança* (C. Saltini & D. Cavenaghi, Trads. e Orgs.). Wak.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2003). *A psicologia da criança* (O. M. Cajado, Trad.). Bertrand Brasil.

Sloboda, J. A., & Howe, M. J. A. (1992). Transitions in the early musical careers of able young musicians: Choosing instruments and teachers. *Journal of Research in Music Education, 40(4)*, 283–294. https://doi.org/10.2307/3345836

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2ª ed.). Bookman.