

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIANGULO MINEIRO

LUCAS BORGES DE OLIVEIRA DUTRA

Educação não formal e cultura no Conservatório Estadual de
Música Renato Frateschi: a música para além da sala de
aula nas narrativas de quatro professores

Uberaba

2021

LUCAS BORGES DE OLIVEIRA DUTRA

Educação não formal e cultura no Conservatório Estadual de
Música Renato Frateschi: a música para além da sala de
aula nas narrativas de quatro professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa “Formação de professores e cultura digital”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli.

Uberaba

2021

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

D975e Dutra, Lucas Borges de Oliveira
Educação não formal e cultura no conservatório estadual de música Renato Frateschi: a música para além da sala de aula nas narrativas de quatro professores / Lucas Borges de Oliveira Dutra. -- 2021.
190 f. : tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021
Orientador: Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli

1. Educação não-formal. 2. Música – Instrução e estudo. 3. Escolas de música – Minas Gerais. I. Ovigli, Daniel Fernando Bovolenta. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 37.018.54:78

LUCAS BORGES DE OLIVEIRA DUTRA

**EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E CULTURA NO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE
MÚSICA RENATO FRATESCHI: A MÚSICA PARA ALÉM DA SALA DE AULA
NAS NARRATIVAS DE QUATRO PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.
Orientador: **Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli**

Uberaba, MG, 25 de junho de 2021

Banca Examinadora

Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM

Profa. Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só foi possível graças à imensa colaboração dos professores convidados. Sem eles esta investigação não seria possível.

Sou grato à Educação Pública que me permitiu os caminhos para chegar até aqui.

Aos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais, sem os quais não seriam possíveis as reflexões realizadas neste trabalho, mesmo se em algum momento foram críticas. Também ao Conservatório agradeço pelas possibilidades que se mostraram em minha carreira.

Ao concurso público para professores do Conservatório, que me garantiu o trabalho durante a realização desta pesquisa em uma fase política de queda no financiamento científico.

À minha companheira Cláudia Lessa, por fazer essa jornada ao meu lado, me incentivando e apoiando mesmo nos momentos mais difíceis da pesquisa. Aos companheirinhos felinos “Miguel” e “Tulipa” que adotamos e estiveram presentes na maior parte do processo de escrita, trazendo calma e tratando a ansiedade no desenvolvimento do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, por ter me aceitado em seu corpo de estudantes.

Ao meu primeiro orientador, Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Júnior, por ter me escolhido como orientando e me direcionar à pesquisa em educação não formal, um tema que me trouxe muita satisfação de pesquisar durante estes dois anos.

Ao meu atual orientador, Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli, por ter acolhido meu trabalho, e pela infinda compreensão, amizade e orientações sempre certeiras.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENFEC) pelo companheirismo, reflexões e discussões.

Aos professores do PPGE, por toda competência e humanidade em nos guiar no fazer científico.

Aos colegas de turma, desejo a cada um de vocês uma jornada cheia de triunfos.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as ações de Educação Não Formal que se realizam no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, sediado na cidade de Uberaba, Minas Gerais. Assumimos a definição de Educação Não Formal proposta por Gohn (2013; 2019), que demonstra as possibilidades de realização de ações não formais de ensino de música em instituições que também oferecem educação por vias formais, neste caso, musical. Ao observar a ausência de pesquisas sobre o tema, estabelece uma pesquisa de viés exploratório segundo Gil (2008) e assume como instrumentos de construção de dados a consulta a documentos da escola e as narrativas de quatro professores que dirigem ações de educação não formal em música nesta instituição. As narrativas foram contextualizadas com as legislações que regem os conservatórios e documentos da própria escola, além de ementas formuladas pelos próprios professores, levando a discussões que giram em torno de compreender como estas ações se realizam, interagem com a sociedade, cumprem os fundamentos das ações não formais e como elas dialogam com as ações formais desta instituição. As narrativas foram estabelecidas através de tratamento de *transcrição* de entrevistas, que foram revisadas pelos entrevistados conforme a concepção de Análise de Prosa, condizente ao estruturado por André (1983). Estas narrativas foram avaliadas pelos próprios entrevistados, que definiram eixos aglutinadores de acordo com o que eles acharam mais relevante em suas falas. Os eixos foram: Acasos, Novos Caminhos, Consonância, Processos de Aprendizagem, Realizações, Dedicção e Novos Olhares. As discussões construídas por meio dos eixos aglutinadores demonstram a importância de aspectos históricos dos professores no fundamento de suas ações, os benefícios gerados à comunidade escolar e comunidade em geral, os desafios que enfrentam e as ramificações de suas ações.

Palavras-chave: Educação não formal. Música – Instrução e estudo. Escolas de música - Minas Gerais.

This research explore the Non-formal Education practices established at the Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, based at Uberaba, Minas Gerais. We assume the definition of Non Formal Education as proposed by Gohn (2013; 2019), that demonstrates the possibility of Non Formal music education practices in institutions where also occur formal music education practices. When observing the absence of research on the topic, we establish an exploratory research bias as proposed by Gil (2008). To raise data, we resort to documental research and four narratives of teachers who manage non formal actions in that school. The narratives were contextualized with the governing legislation about conservatories and school documents, besides the schedule formulated by the teachers leading to discussions about how these actions happen, how they interact with society, how they comply with the fundamentals of non formal education and how they dialogue with the formal education in that school. The narratives were established by passing the interviews through a process of *transcreation*. These narratives were then revised by the interviewed as conceptualized by André (1983) on the Prose Analysis method. These narratives were evaluated by the interviewees themselves, who defined agglutinating axes according to what they found most relevant in their statements. The axes were: Chances, New Paths, Consonance, Learning Processes, Achievements, Dedication and New Perspectives. The data built through the narratives show the importance of historical aspects of the teachers upholding their actions, besides the benefits generated to the scholar community and general community, the challenges they face and the ramifications of their works.

Keywords: Non Formal Education. Music – Instruction and study. Music schools – Minas Gerais.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Teses ou dissertações selecionadas na plataforma Sucupira.....	32
Quadro 2 – Teses ou dissertações selecionadas da plataforma BDTD.....	34
Quadro 3 – Teses ou dissertações sobre os Conservatórios selecionados da plataforma BDTD.....	37
Quadro 4 – Quantidade de dirigentes e circunstância de atuação em 2019.....	80
Tabela 1 – Critérios de classificação para contrato de professores para os conservatórios estaduais de música de Minas Gerais.....	49

LISTA DE SIGLAS

CEMRF – Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi

EF – Educação Formal

EI – Educação Informal

ENF – Educação Não Formal

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

PPP – Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	20
SEÇÃO 1: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM ESCOLAS DE MÚSICA	29
1.1 ESTADO DO CONHECIMENTO	29
1.2 UM BREVE PANORAMA DOS OBJETIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MÚSICA NO BRASIL	38
1.3 A CRIAÇÃO DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS	47
SEÇÃO 2: METODOLOGIA	54
2.1 AS NARRATIVAS.....	60
SEÇÃO 3: RESULTADOS	69
3.1 ANÁLISE DESCRITIVA/DOCUMENTAL	69
3.1.1 LEGISLAÇÃO	69
3.1.2 DOCUMENTOS DO CEMRF	71
3.1.2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)	72
3.1.2.2 REGIMENTO ESCOLAR	76
3.1.2.3 EMENTAS	79
3.2 APRESENTAÇÃO ANALÍTICA	87
3.2.1 PROF. BENEDITA KÁTIA – CORAL FRATESCHI	88
3.2.2 PROF. ANA MÁRCIA – BATUcadaSOM	97
3.2.3 PROF. GIORDAN BENFICA – ORQUESTRA DE CORDAS	108
3.2.4 PROF. REGINALDO COSTA – ORQUESTRA “SOPRO DE VIDA”	117
3.3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS SEGUNDO SEUS EIXOS AGLUTINADORES	137
3.3.1 PROF. BENEDITA KÁTIA – CORAL FRATESCHI	138
3.3.2 PROF. ANA MARCIA – BATUcadaSOM	145
3.3.3 PROF. GIORDAN BENFICA – ORQUESTRA DE CORDAS	150
3.3.4 PROF. REGINALDO COSTA – ORQUESTRA “SOPRO DE VIDA”	154
SEÇÃO 4: DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
4.1 DISCUSSÕES	162
4.1.1 COMO OPERAM OS GRUPOS MUSICAIS	162
4.1.2 APRESENTAÇÕES, O FAZER E SEUS BENEFÍCIOS	165

4.1.3 AMPLIAÇÃO DE POSSIBILIDADES CULTURAIS	168
4.1.4 DIÁLOGOS ENTRE ENF E EF	172
4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICES	187

APRESENTAÇÃO

Este trabalho se tornou possível a partir das ligações do pesquisador com a instituição, o que além de viabilizar os contatos com professores e administração também suscitou o tema da pesquisa. Para que fique claro de onde esta pesquisa surge, consideramos coeso comentar estas ligações em um breve memorial, que será apresentado em primeira pessoa pelo seu caráter pessoal.

Tendo ingressado no Ensino Fundamental regular da “Escola Estadual América”, em Uberaba, Minas Gerais, meus pais me matricularam também no curso formal de música¹ do “Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi” (CEMRF). Neste período não concebia outra forma de se aprender música a não ser a abordagem tradicionalista e conteudista, até que ao final da adolescência pude ministrar aulas particulares desta área e me encontrei com o desafio de ensinar. Foi nesta ocasião que comecei a enxergar a importância de aspectos humanos do ensino (como motivação, diálogo e gentileza), e a partir deste momento tais aspectos foram se tornando cada vez mais importantes.

O CEMRF é uma escola pública que ainda hoje faz parte de minha vida, e à qual devo boa parte das experiências que formaram meu caráter. Lá aprendi que não se é necessário ter os mesmos gostos ou estar no mesmo nível de habilidade para se fazer amigos, aprendi que o que chamam de “talento” na infância é apenas um ambiente familiar que propicia o desenvolvimento e que comportamentos tóxicos muitas vezes são naturais para todos nós, e precisam ser tratados de forma ativa.

O conservatório teve três endereços desde sua fundação e, em 1996, ano de meu ingresso, a escola inaugurou o prédio que ainda hoje utiliza, na Avenida Nelson Freire, bem próximo à “Escola Estadual América”, onde realizei o meu ensino fundamental, e próximo também da residência da maior parte de minha família por parte de mãe.

O sistema de ensino do conservatório é formal, tendo matriz curricular na qual o aluno deve assistir compulsoriamente a disciplinas de turma voltadas para teoria musical

¹ Educação formal é aquela na qual há intenção de ensino-aprendizagem, com previsão na matriz curricular normatizada por instituições oficiais e certificadoras de titularidades (GOHN, 2013). No caso do curso formal de música do CEMRF, há matriz curricular normatizada pelo Governo do Estado de Minas Gerais e a escola emite certificações nos níveis regular e técnico de ensino.

como “Musicalização”, e outras voltadas para performance² em grupo, como “Canto Coral” e “Prática de Conjunto”, além das aulas de instrumento. Para isso a escola disponibiliza turmas em vários dias da semana. Desta forma os alunos corriam, e ainda correm, o risco de terem as disciplinas em dias dispersos, conforme a disponibilidade das vagas, mas isso já era sabido por meus pais.

Nesta etapa de minha formação meus momentos de lazer aconteciam somente na presença do *videogame*, o que acabou se tornando relevante a partir do momento em que, por ideia de meu irmão, passamos a traduzir os textos em inglês dos jogos, o que nos adiantou a aprendizagem de outra língua antes dos dez anos de idade, facilitando nosso progresso nas aulas de inglês quando estas começaram nos anos finais do Ensino Fundamental. Foi dentro da disciplina de Inglês, em atividades escolares que pediram que eu tocasse algumas músicas, que um colega pediu para que eu o ensinasse teclado. Foi minha primeira experiência lecionando. Acabei repetindo os processos de ensino-aprendizagem aos quais fui submetido no conservatório, não conseguindo desse modo satisfazer aos desejos de meu colega de sala. Na minha formação o ensino se baseou na aprendizagem de músicas contidas nos livros didáticos, direcionando o aluno para uma formação baseada no domínio de partituras, principalmente daquelas partituras do repertório clássico. O aluno, por sua vez, não era contrário ao repertório clássico, mas se interessava principalmente pelos repertórios de música popular, que exigem habilidades de improvisação e domínio técnico do instrumento que eu não dispunha na época.

Desconhecia todos os aspectos quanto a ministrar aulas e, à época, não me veio a ideia de pedir orientação aos meus professores do Conservatório, com os quais não tinha boa relação. As aulas haviam se tornado um espaço de obediência e repetição. Não conhecia o repertório clássico para piano, que nunca fez parte da cultura em minha família, e nas aulas não havia espaço para reflexão e apreciação de música, e creio que foi a falta da reflexão sobre a prática e o não encorajamento à pesquisa de repertório que fez com que as aulas se tornassem um espaço que para mim era agressivo. Nesta época eu fazia pedidos diários para ser retirado do CEMRF, não sendo atendido por minha família.

Na dita experiência de lecionar pela primeira vez, conheci a necessidade de planejamento pessoal e de material. Questões que não levava em consideração se

² Significado de *Performance*: Modo como alguém se comporta ou atua na execução de alguma coisa; Desempenho. (DICIO – DICIONARIO ONLINE DE LINGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/performance/>>. Acesso em: 15 fev. 2020).

mostraram fundamentais, como vestimentas (uma vez que ia até a casa do aluno a pé) e preparação de material didático (que o aluno não tinha como adquirir). Nesta etapa eu tinha consciência que estava repetindo a abordagem que haviam utilizado em minha formação musical no Conservatório, e que esta forma de abordagem não era agradável. Cada aula representava apenas um interminável teste de leitura. As músicas destes livros foram criadas apenas para o ensino, então estas não faziam parte de nenhum círculo do qual eu e meu aluno participávamos (nossa família, amigos), e como a apreciação musical não era encorajada, eu ignorava completamente o repertório tradicional, mesmo o mais básico, do piano, tornando as aulas mais uma experiência motora de “mexer os dedos” do que uma experiência musical. Infelizmente, ao lecionar, esta era a única forma que eu conhecia, e após uma experiência que se tornou estressante para mim e para meu aluno, afastei-me da ideia de lecionar.

Ingressei no curso técnico em música também oferecido pelo CEMRF ao mesmo tempo que ingressei no Ensino Médio da escola regular. Os estudos musicais se tornaram mais interessantes conforme minha capacidade de performance melhorava, porém nesta época eu já notava o quanto as músicas trabalhadas estavam distantes do contexto social do qual fazia parte. Na “Escola Estadual Bernardo Vasconcelos”, onde estudei durante o Ensino Médio, construí amizades que tinham a música em comum, e assim pude conhecer, por meio destes amigos, várias bandas internacionais e nacionais que nunca tinha ouvido, principalmente de *rock* e *metal*. Também foi durante o Ensino Médio, enquanto frequentava o Curso Técnico em Música, que me tornei integrante de uma banda. Este processo continuou por quase uma década, na qual passei por vários grupos.

A partir de brincadeiras tocando *rock* em reuniões de fim de semana, o pai de um dos amigos sugeriu que ensaiássemos composições de um amigo no estilo sertanejo. Tendo ensaiado e agradado o compositor, este entrou em contato com um amigo locutor de rádio, e tocamos algumas músicas ao vivo. Apesar disso não chegamos a nos apresentar, encerrando o trabalho sertanejo após a apresentação na rádio.

Com estes mesmos amigos integrei banda de *rock* e *metal* por vários anos. Em princípio o repertório que trabalhávamos era de *rock* nacional, e depois de algum tempo passamos a tocar também bandas internacionais. As dificuldades estruturais que enfrentávamos quanto a local de ensaio, transporte de instrumentos (não tínhamos carro disponível sequer para transportar a bateria!) e qualidade musical eram encaradas como diversão. Mesmo quando nos apresentávamos por um *cachê* irrisório nos divertíamos.

O principal ensinamento que tive nesta etapa se deu quanto à diferença de habilidades necessárias para se tocar música popular. Enquanto no Conservatório eu ingressava no curso técnico, tendo habilidade para performance de peças tidas como avançadas pelos estudantes, eu não tinha conhecimento algum de ritmos, acordes e espontaneidade que, mesmo tecladistas autodidatas iniciantes, os quais nunca haviam frequentado o curso do conservatório, já possuíam. Esta etapa foi fundamental por tornar um dos meus questionamentos sobre música em verdadeira inquietação: “Por que o curso do conservatório está tão fora da realidade?” Era como eu entendia a questão à época.

Conforme se passaram os anos pude participar de outras bandas com repertórios diferentes, porém as dificuldades com local, transporte e *performance* continuaram sendo as mesmas.

Durante o Ensino Médio, até o segundo ano da Graduação em Música, funcionou em minha casa uma *lan house* de minha família. Por morar próximo de local de uso e venda de drogas, meus pais não permitiam muito contato meu e do meu irmão com as crianças da vizinhança. Crescemos com os pais promovendo amizades construídas no conservatório, escola regular e em outros cursos que porventura fazíamos. Em casa, a principal fonte de entretenimento minha e do meu irmão desde a primeira infância foram os jogos de *videogame*, conforme indiquei acima. Na juventude já havíamos acumulado *consoles* de algumas marcas, além de quantidade considerável de jogos. Administrada pela minha mãe e com orientação minha e de meu irmão, abrimos este negócio.

A *lan house* teve sucesso por certo tempo, tendo seus lucros diminuídos conforme as crianças da região foram adquirindo computadores e os *consoles* que tínhamos. Apesar de ser uma área que se mostrou lucrativa no início, não fazia parte dos interesses meus e do meu irmão construir conhecimentos técnicos em informática. Logo, com a queda nos lucros, os serviços de manutenção que contratávamos passaram a ser mais onerosos. Sofremos, ainda, com as questões de violência, com ameaças de agressão e assaltos, inclusive à mão armada.

No último ano do Ensino Médio tive dificuldade, assim como a maioria dos meus colegas, em escolher um caminho a trilhar. Decidi pelo caminho que pareceu mais lógico na época, avaliando em qual das disciplinas minhas notas eram melhores. Foi escolhida, desse modo, a graduação em Música. Fui aprovado em minha primeira tentativa na graduação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ingressando em 2008. Um ano após o ingresso foi necessário que os alunos optassem entre cursar

licenciatura ou bacharelado. Escolhi o curso de bacharelado por ter enfoque na *performance*.

Conforme desenvolvia a graduação, minha participação na *lan house* diminuiu consideravelmente, em um período no qual também os lucros estavam em queda. No segundo ano de minha graduação fechamos a *lan house* e pude me dedicar completamente a buscar serviços em música, ainda com bandas.

Foi um período que muito contribuiu comigo, tanto com conhecimentos específicos da área, quanto com conhecimentos de mundo. Pude participar de projetos de iniciação científica no curso de bacharelado ao realizar turnês com concertos didáticos pela região, além de festivais internacionais de música, nos quais tive a oportunidade de assistir e fazer aulas com professores renomados internacionalmente.

Como o curso de Música da UFU está alocado em Uberlândia, eu e minha família calculamos o que seria menos oneroso, se me mudar para esta cidade ou manter viagens semanais, e optamos pelas viagens. Durante o curso tive todo o apoio financeiro que meus pais puderam me conceder, mas ainda precisei trabalhar para manter parte dos custos de viagem e alimentação. Trabalhar por meio da *performance* seria o mais viável, principalmente por ter escolhido o curso de bacharelado, porém mostrou-se muito complexo realizar atividades lucrativas com a base musical que havia aprendido, da música erudita.

Busquei lecionar a fim de financiar a graduação. Primeiramente por meio de aulas particulares e, depois por indicação de uma tia, que é professora, passei a concorrer nas designações públicas para cargos no “Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi” (CEMRF). Os cargos que porventura adquiria eram em caráter de substituição, principalmente de férias-prêmio e licença-saúde de professores. O dinheiro era voltado completamente para custear minha graduação.

Nesta etapa tive minha primeira experiência com educação formal pela perspectiva de professor, na qual tive que me adequar a planejamentos de curso em etapas diversas do ensino. Ao substituir um professor eu deveria analisar a situação de cada um de seus alunos perante o programa previsto e buscar, a partir de atividades e abordagens diversas, o desenvolvimento destes. Sendo professor substituto, em cada cargo que assumia me deparava com uma situação diferente, cada uma delas me oferecendo um novo aprendizado. Algumas situações eram mais fáceis de se prever, como um aluno que se encontrava de acordo com o planejamento e bastava dar prosseguimento às atividades, e outras mais inesperadas e complexas de lidar, como dois alunos em um mesmo horário

matriculados em anos diferentes (1^o e 5^o, por exemplo), com o desafio de adequar ambos, com planejamentos diferentes e facilidades e dificuldades subjetivas no mesmo horário.

Apesar do esforço, ainda foi necessário trancar minha matrícula na universidade em semestres nos quais não havia adquirido o suficiente para custear as viagens. Após seis anos, em 2014, concluí a graduação em Bacharelado em Música – habilitação em instrumento: Piano.

Nos anos finais da graduação em Música, com o apoio do meu irmão, passei a estudar por conta própria músicas que são trilhas sonoras de jogos de *videogame*. Como esta prática despertou o interesse de vários de meus colegas, passei a estudar composição, planejando seguir esta carreira. Tive o apoio do compositor Celso Luiz de Araújo Cintra, que também foi meu orientador de TCC³, e de meus colegas de formatura, os quais me concederam a oportunidade de escrever os arranjos que realizamos na cerimônia de coleção de grau.

Após a formatura, outros colegas do bacharelado já haviam reconhecido a necessidade da licenciatura para sustento após o curso, e buscaram complementação pedagógica. Ainda que minha principal fonte de renda fosse por meio das aulas no Conservatório, eu insisti em buscar outros caminhos. Com o intuito de trabalhar com trilhas sonoras, pedi sugestões a meu orientador, que me indicou o “Instituto de Áudio e Vídeo” em São Paulo, escola muito reconhecida e que promove cursos em diversos níveis nas áreas de técnica de áudio e produção musical, no qual estudei o curso “Fundamentos de Áudio e Vídeo” no formato intensivo, entre junho e julho de 2014. A partir deste curso pude conhecer a cidade de São Paulo, porém não foi possível aproveitar a qualificação adquirida. Enquanto lá estudava fui informado pela mesma tia que havia me orientado a buscar designações de que o estado iria abrir concurso para professores dos conservatórios. Tendo concluído o curso e não conseguido emprego em São Paulo, voltei a Uberaba para tentar aprovação neste concurso.

Durante minha formação eu havia criado uma má impressão quanto à inflexibilidade dos cursos formais de música, o que me causava muita inquietação durante a graduação. Os questionamentos e debates realizados durante as aulas e entre colegas de curso me possibilitaram rever as práticas que promovia e, mesmo sem pertencer ao curso de licenciatura, busquei inteirar-me de pesquisas e de autores do campo da Pedagogia. Motivado a lecionar, principalmente com a iminência de um concurso para professores de

³ Título: Interações entre áudio e imagem em jogos eletrônicos: uma análise das trilhas sonoras dos jogos *Pokémon Red e Pokémon Black & White 2*.

música para os conservatórios, busquei a mesma *Complementação Pedagógica em Música* que meus colegas haviam realizado, porém esta não era mais disponibilizada pela universidade na qual eles a realizaram. Na busca por alternativas, encontrei uma complementação pedagógica mais ampla, em *Pedagogia*, oferecida pela SESPA (Sociedade de Ensino Superior de Patos de Minas), na qual ingressei ainda em 2014 após retornar de São Paulo. O curso era à distância e, apesar de várias práticas que entendo como duvidosas na organização do curso, me graduei e tive êxito ao prestar o concurso. Realizei a complementação pedagógica enquanto estudava também para o concurso, no qual fui aprovado, vindo a tomar posse dois anos depois.

Em 2016, antes de tomar posse no cargo do concurso, tive êxito no pedido para atuar como pianista correpetidor (contrato por indicação). Administrativamente este cargo funciona tal qual o cargo regular de professor do estado, porém é um cargo de confiança e que possui maior carga horária de serviço. O pianista correpetidor deve acompanhar aulas e apresentações do conservatório, estudando quaisquer peças requisitadas pelos outros professores. Outra atribuição relevante deste cargo é contribuir com os ensaios em turmas de canto e coral, possibilitando ao professor da turma poder se dedicar inteiramente a trabalhar o material vocal dos alunos, enquanto o pianista realiza a parte instrumental.

No momento de efetivação do meu cargo concursado tive a surpresa de não ter meu diploma de complementação pedagógica reconhecido pela Superintendência Regional de Ensino. Deste modo entrei com ação para obter este reconhecimento, o que rapidamente se resolveu a meu favor. Assim passei a atuar no CEMRF como professor efetivo de piano e pianista correpetidor designado, mantendo a prática de compor iniciada nos anos finais da graduação e o hábito de tocar com os amigos quando nos reuníamos.

Tendo em vista as dificuldades passadas para tomar posse no concurso, busquei uma graduação mais específica em música. Encontrei em Uberaba a graduação em Educação Musical, oferecida pelo Centro Universitário Claretiano. Como já havia em meus históricos várias matérias relacionadas tanto à Educação quanto à Música, pude realizar este curso em apenas um ano, ingressando e concluindo em 2018. Nesta graduação tive contato um pouco mais aprofundado com pedagogos e filósofos da educação, criando bases para, por meio deles, aprofundar meus próprios questionamentos sobre o estado atual do fazer musical e de seu ensino.

No período de tempo entre a tomada de posse do concurso e minha graduação em Educação Musical (2015 – 2018), notei em vários de meus colegas a mudança na prática profissional, em que estes desenvolviam aulas e atividades extraclasse com uma postura

mais aprofundada e contextualizada. Todos eles haviam concluído o mestrado ou estavam em vias de concluir. Estes colegas me apresentaram materiais que estavam estudando para desenvolver suas pesquisas e o que pretendiam realizar. Muito mais que o interesse em simplesmente seguir uma carreira acadêmica, vi no mestrado uma oportunidade de me atualizar profissionalmente e ainda buscar orientação sobre minhas inquietações quanto ao fazer musical que desde o curso fundamental do Conservatório se renovavam. Estudei os programas de pós-graduação em música de todas as universidades federais mais próximas, não encontrando nenhuma área que tratava do meu interesse (composição de trilhas sonoras). Áreas de *performance* eram interessantes, mas estava descrente do viés erudito. Foi então que refleti sobre minhas inquietações em música e busquei direcionar meu projeto de pesquisa para a Educação. Estudando o programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, me interessei pela área de concentração “Fundamentos da Educação e Formação de Professores”, e me inscrevi no processo seletivo.

As dificuldades marcantes passadas principalmente no período em que era professor designado inspiraram a elaboração de meu primeiro projeto de pesquisa. Conhecendo a graduação em música e as especificidades das designações, questionei no meu primeiro pré-projeto se era coerente a formação dos Professores em Música com o que é deles esperado na atuação nos Conservatórios. A questão de pesquisa foi elaborada assim: “No que tange aos cursos de licenciatura em música da região, há coerência entre a formação dos professores e o que é esperado deles na realidade dos conservatórios?”.

Tendo êxito no ingresso junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM em 2019, as experiências promovidas até então se mostraram muito melhores do que eu poderia prever. Tendo entrado em contato com reflexões críticas sobre Educação e o fazer científico nas disciplinas, vejo em minhas aulas o reflexo do que vivencio na pós-graduação, tendo orgulho de poder apontar a outros colegas de trabalho do Conservatório os benefícios dos estudos pós-graduados, assim como outros colegas fizeram comigo.

Aceito no programa de pós-graduação, em minha primeira reunião com o orientador, Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Júnior, me foram apresentados seus temas de pesquisa, Educação não formal e Divulgação Científica. O professor me orientou sobre estes temas explicando que iríamos juntos trabalhar em outra questão de pesquisa. Me senti confortável com a ideia, pois a oportunidade de pesquisar educação não formal

(ENF) no âmbito da educação musical⁴ me levou a abordar inquietações mais graves da minha formação musical: a falta de diálogo entre o fazer/ensinar musical com a realidade social e consciência de sua função⁵. A nova questão de pesquisa foi elaborada desta forma: “*Quais são os projetos de educação não formal em desenvolvimento pelo Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, como acontecem e como influenciam a formação dos estudantes, o processo pedagógico e o município de Uberaba?*”.

A primeira etapa do mestrado, no qual cursei as disciplinas presenciais, foi sacrificante. Mantinha o cargo efetivo no conservatório (16 horas/aula semanais mais 2 de reunião), o cargo de pianista correpetidor (24 horas/aula semanais) e frequentava as disciplinas do mestrado e reuniões do grupo de pesquisa GENFEC (de 12 a 16 horas/aula semanais), totalizando uma média de 56 a 60 horas de atividades presenciais semanais, além do tempo em que devia me dedicar a realizar as atividades do mestrado, estudar repertório do conservatório e preparar aulas. Buscando maior tempo para me dedicar à pesquisa, no segundo ano do mestrado abri mão do trabalho como pianista correpetidor, porém estendendo a carga horária do cargo efetivo para não ter perda financeira. Tendo concluído as disciplinas necessárias ao programa de pós-graduação e me organizado para ter mais horários para me dedicar à pesquisa, recebi a notícia de que meu orientador, Prof. Dr. Pedro Donizete Colombo Júnior, havia sido aprovado em processo de pós-doutorado, e que teria que se dedicar completamente à sua pesquisa, afastando-se por um ano de suas atividades profissionais junto à UFTM. Estava triste pela notícia, porém inspirado pela conquista do meu orientador, que realizou de forma tranquila a transição da minha pesquisa a outro orientador, Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli.

Frente a este memorial, passamos a apresentar a estrutura do presente relatório, dividido em quatro seções. Na primeira, *Música e Educação Não Formal*, realizamos um estado de conhecimento sobre as pesquisas em Música e Educação Não Formal, além de apresentar as bases filosóficas e epistemológicas que nortearam este trabalho. A segunda seção é intitulada *Metodologia*, que trata da estrutura desta pesquisa e discorre sobre a elaboração e aplicação dos instrumentos de construção de dados. Na terceira seção apresentamos os *Resultados*, nos quais expomos os dados qualitativos e quantitativos

⁴ Em meu cargo como pianista correpetidor tive a oportunidade de trabalhar com os grupos musicais do Conservatório, que são projetos extracurriculares desenvolvidos pela escola. A forma como são organizados os projetos e seus ensaios os colocam no campo da ENF. Estava trabalhando com esta forma de educação, porém desconhecia como era classificada.

⁵ O ensino musical ao qual tive acesso não refletia a cultura local à qual pertencia. Para participação ativa na minha própria cultura haviam conhecimentos e habilidades técnicas que além de não serem ensinados no curso formal, eram tidos como dispensáveis, ou até supérfluos para a formação do pianista.

criados por meio dos instrumentos técnicos apresentados na seção anterior. Por último, na quarta seção, realizamos *Discussões e Considerações Finais*, nas quais relacionamos entre si os dados construídos desta pesquisa, formulando, assim, nossas conclusões.

INTRODUÇÃO

Ao nos referirmos à *cultura* referimo-nos a um termo ao qual foram conferidos significados diversos conforme o contexto no qual foi utilizado. Cultura pode ser entendida como um conjunto de hábitos sociais e religiosos e, ainda, como as manifestações intelectuais e artísticas que caracterizam uma sociedade (cultura inca; a cultura helenística). Fato é que observamos dois aspectos recorrentes nas diferentes definições encontradas. O primeiro é a utilização do termo *cultura* para definir semelhanças entre ou características de determinadas pessoas ou atividades como, por exemplo, cultura como manifestação intelectual, cultura como hábito ou crença, até mesmo cultura como produção natural. O segundo aspecto é a utilização do termo *cultura* como um ato realizado sobre alguma coisa, nesse caso a *cultura* torna-se semelhante ao termo *cultivo* porém aplicando-se a campos além da agricultura, por exemplo: cultura do estilo (apurar a elegância), cultura das ciências (cultivar o conhecimento científico)⁶.

Vindo ao encontro destes aspectos recorrentes, encontramos a definição de Camargo (2019)⁷: “aos olhos da Sociologia, *cultura* é tudo aquilo que resulta da criação humana. São ideias, artefatos, costumes, leis, crenças morais, conhecimento, adquirido a partir do convívio social”. Segundo este pesquisador, *cultura* é tudo aquilo que expressa o modo de viver de determinado grupo, desde produções materiais, intelectuais, hábitos e normas diversas.

Discutindo as múltiplas concepções de cultura, Morgado (2014, p. 2) defende que “a aquisição e a perpetuação da cultura são um processo social, não biológico, resultante da aprendizagem” e, ainda, que “cada sociedade transmite às novas gerações o

⁶ CULTURA. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2019. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cultura/>. Acesso em: 20 abr. 2019

⁷ CAMARGO, Orson. Cultura; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-1.htm>. Acesso em: 23 jun. 2019.

patrimônio cultural que recebeu de seus antepassados”. Uriarte (2004, p. 9) aprofunda no tema de transmissão cultural entre gerações, entendendo que esta responsabilidade recaiu sobre a escola: “na escola, considerou-se o currículo como instrumento de controle social, cabendo-lhe inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados, sendo necessário organizá-lo, conferindo-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência, ou seja, o currículo associando-se às categorias de controle e eficiência social”.

Integrando as discussões relacionadas tanto à cultura quanto à educação, podemos observar o apelo que, historicamente, se faz à *música* pelas suas contribuições ao desenvolvimento humano e promotora de integrações entre culturas distintas. Beyer (1993, apud URIARTE, 2004) aponta registros egípcios de educação musical datados de 2500 a.C., entre chineses de 1959 a 256 a.C., além da valorização da *música* na cultura helenística do Império Romano. A música é entendida historicamente como uma arte que cultiva o intelecto, o emocional, além de expressar as multifacetadas manifestações dos diversos grupos que existem na sociedade. A utilização da música, principalmente na prática da educação musical, busca tradicionalmente concretizar os valores que são a própria definição de *cultura*, valores estes que são associados a uma melhor eficiência nos hábitos, conhecimentos e expressões do indivíduo que os assimila.

Apesar do interesse social com o desenvolvimento humano e do reconhecido valor da escola na transmissão e fomento de valores intelectuais e afetivos, após a Segunda Guerra Mundial a educação entrou em crise dentre os países desenvolvidos. Segundo Fávero (2007, apud CASCAIS; TERÁN, 2011, p. 2):

a) os sistemas escolares não conseguiam atender à grande demanda escolar, b) os sistemas escolares não cumpriam seu papel em relação à promoção social e, c) a não formação de recursos humanos para as novas tarefas que surgiam com a transformação industrial. Com isso, ocorreu, de um lado, a exigência de um planejamento educacional e, de outro, a valorização de atividades e experiências não escolares, tanto ligadas à formação profissional quanto à cultura geral.

Por meio da globalização e das aprendizagens que as guerras trouxeram, a função da escola, desde sua atuação até os valores que fomenta, passa a ser repensada com maior seriedade. Segundo Marcílio (2005), no Brasil do período entre 1946 a 1964 o governo buscou garantir o acesso à educação, de modo que neste ínterim foi concretizada a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional e desenvolveu-se, ainda, um plano estratégico de desenvolvimento educacional, científico, tecnológico e cultural que atualizou o papel de instituições de pesquisa educacional, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ou criou novas voltadas ao

fomento científico, como a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), além de órgãos Colegiados como o Conselho Federal de Educação. Foram realizadas, também, ações voltadas à alfabetização de adultos e cultura popular. Três diferentes aproximações pedagógicas passaram a ser consideradas, sendo elas a educação formal (EF), a educação não formal (ENF) e a educação informal (EI).

Apesar de assentirmos com Rogers (2004), que defende que os processos pedagógicos categorizados destas três formas distintas se dão em movimento contínuo, não concordamos em considerar o termo não formal como sendo impreciso. Rogers (2004) comenta que este termo é utilizado de formas diversas desde que passou a ser utilizado no final da década de 1960, mas entendemos neste trabalho que interpretações divergentes só têm a contribuir com o aprofundamento dos estudos desta temática, por meio de esclarecedoras discussões. Um exemplo de interpretação da qual divergimos do termo ENF estaria, por exemplo, na utilização deste termo para definir de forma geral todas as ações pedagógicas fomentadas por um governo central simplesmente por estarem além da EF do ensino regular. Tratamos na presente pesquisa de um caso no qual o governo estadual regulamenta ações pedagógicas musicais, ao efetivar por meio desta regulamentação abordagens formais e abrindo espaço para abordagens pedagógicas não formais. Entendemos, portanto, serem possíveis ações não formais normatizadas por um governo, desde que estas normas ainda permitam a autonomia dos indivíduos envolvidos na ação desenvolvida e a centralização de seus processos nas necessidades sociais locais.

Concordamos com Rogers (2004) também em sua concepção de que os processos pedagógicos formal, não formal e informal não acontecem definitivamente separados, por isso iremos nos referir a essas categorias como *aproximações*, *ações* ou *abordagens pedagógicas*.

Entender estas categorias desta forma contribui para o entendimento do termo, mas não soluciona a maioria das divergências. Por exemplo, ao se discutir a visita a espaços como parques e museus, notamos que um parque pode ser frequentado por uma classe escolar que segue um planejamento do curso, pode ainda ser frequentado por estudantes de determinada área de conhecimento que buscam solucionar dúvidas de seu trabalho ou, ainda, frequentada por cidadãos em busca de lazer. Neste caso vemos que a *aproximação* variou conforme a intenção do público, embora a proposta pedagógica do espaço tenha sido a mesma nos três casos.

Neste mesmo parque poderiam ser realizados planos de ações sistemáticas, estipuladas por administração superior (pessoas ou organizações), e poderiam ter uma administração autônoma que optou por realizar um trabalho pedagógico para educar a população próxima ou, por fim, ser um parque voltado unicamente ao lazer. Vemos, desta forma, que a ação pedagógica pode se propor em *aproximações* diversas, e nenhuma delas exclui as categorias de aproximação do público. Aprofundamos, assim, na temática *formal, não formal e informal*, entendendo que cada categoria, embora classificada de forma distinta, pode contribuir com o entendimento da proposta original da ação e da forma como se aproximou do público definindo, assim, ambos os pontos de vista. Estas categorias, entretanto, não podem prever todas as possibilidades e ramificações de todas as ações pedagógicas, apenas delinear seus atributos, os quais se inter-relacionam.

Utilizaremos, nesta pesquisa, a conceituação apresentada por Gohn (2006, p. 28), a qual menciona que:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Importante explicar que por “mundo da vida” a autora designa espaços não obrigatórios de educação. As três abordagens podem ser categorizadas também pelo fator da intencionalidade do ensino, que existe nas ações “formal” e “não formal”, mas que, segundo a autora, não ocorrem na aproximação “informal”: “há na educação não formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. A educação informal opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados” (GOHN, 2006, p.29). Segundo a mesma autora, cada uma destas aproximações cumpre uma função, de forma que elas não substituem umas às outras, mas coexistem de forma integrada na sociedade:

Na educação formal, entre outros objetivos destacam-se os relativos ao ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, dentre os quais destacam-se o de formar o indivíduo como um cidadão ativo, desenvolver habilidades e competências várias, desenvolver a criatividade, percepção, motricidade etc. A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação não formal capacita os indivíduos a se

tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc. (GOHN, 2006, p. 29).

Cada uma destas aproximações manifesta-se majoritariamente em determinados espaços, porém de modo que cada espaço não está limitado a apenas uma forma de aproximação. A autora exemplifica a EF como aquela que ocorre em “instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais”, a *informal* como aquela que se manifesta na “casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu etc.” e a *não formal* “em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais⁸, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação)” (GOHN, 2006, p. 3).

Neste trabalho estudamos a ENF em uma instituição formal de ensino. O campo de estudo desta pesquisa acontece no Conservatório Estadual de Música “Renato Frateschi”, em Uberaba/MG. Conforme mencionamos panoramicamente na parte inicial deste texto, trata-se de uma escola que promove educação musical gratuita formal, mas também mantém grupos musicais extracurriculares cuja participação não é obrigatória aos alunos, e o programa trabalhado não é fixado em matriz curricular (integram, portanto, a seara da educação não formal).

Nos orientamos pelas características da ENF apontadas por Gohn (2013, p. 12), em que “a educação não formal não tem o caráter formal dos processos escolares, normatizados por instituições superiores oficiais e certificadoras de titularidade” além de “não ter um *currículum* definido *a priori*”.

Colaborando com a construção de conhecimentos nas áreas de cultura e educação, em um viés de ENF, esta pesquisa abordará aspectos sócio-históricos e técnicos inerentes ao processo de ENF desenvolvido no Conservatório, construindo conhecimentos de como

⁸ A autora utiliza o termo “locais informais” para classificar espaços onde podem ocorrer *educação não formal*, mas não os classifica. Entendemos que estes locais seriam os mesmos que ela aponta ao direcionar os locais de “educação informal”, sendo assim os “ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados” (GOHN, 2006, p. 3).

podem se relacionar abordagens formais e não formais de ensino em uma mesma instituição. Apesar das singularidades já previstas nos diferentes contextos da ENF, a relevância de se estudar uma forma específica de atuação desta abordagem pedagógica é contribuir para o aprofundamento do conhecimento geral da área pois, conforme Mattos (2011, p. 58), “[...] só podemos aprender sobre a universalidade estudando os casos particulares”.

O objeto desta pesquisa são os grupos musicais citados anteriormente, que desenvolvem atividades extraescolares⁹ no Conservatório por meio de um processo didático independente e singular¹⁰. Cada um destes grupos representa uma área instrumental específica da escola, tem participantes de níveis diversos e realiza vários concertos durante o ano. Destaca-se que a participação ou não dos alunos nestes grupos não influencia na aquisição de diploma da conclusão do curso formal oferecido pela escola, além de o repertório¹¹ destes ser definido livremente pelos professores que os dirigem. Apontamos, ainda, como relevantes características destes grupos musicais, o caráter de trabalho socializado em grupo, a quantidade maior de concertos realizados por meio deles, a não presença de avaliação e a não limitada quantidade de participantes¹².

Os grupos musicais diferenciam-se, portanto, da EF realizada no Conservatório por meio de seu curso regular, que prevê aulas com uma quantidade mínima de alunos, geralmente de um a três por hora/aula do mesmo ano letivo e de idade semelhante, sendo que estes não são obrigados a realizarem *performance* pública, porém são submetidos a avaliações bimestrais, regidas por matriz curricular definida pelo conjunto de professores de cada instrumento. No curso formal do Conservatório existem, ainda, mecanismos administrativo-pedagógicos como retenção, reforço, recuperação e prova de reclassificação.

Em suma, por meio dos grupos musicais, a escola oferece a oportunidade de uma prática voluntária de música, ao proporcionar oportunidades maiores de interação entre alunos de diversos níveis, além da possibilidade de realizar a *performance* de sua prática musical. Ao criar um ambiente de ensino-aprendizagem com estas características, os

⁹ *Extraescolares* pois, além de serem atividades extracurriculares, estes grupos realizam atividades além da escola. Nem todos os grupos do Conservatório se enquadram nesta definição.

¹⁰ O processo didático é independente pois o que é trabalhado e a forma como é trabalhado é gerida pelos professores que dirigem cada grupo, sem ter regulamentos que normatizem o que é ensinado. Este processo ainda é singular, pois cada professor tem a liberdade de organizar o trabalho do grupo conforme preferir.

¹¹ Repertório: conjunto de peças musicais trabalhadas pelo(s) músico(s) (nota do autor).

¹² A quantidade de participantes de cada grupo é gerida pelos seus respectivos dirigentes conforme suas preferências individuais de trabalho.

grupos musicais concretizam experiências culturais observadas em Gonçalves (1994, p.13): “A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização”. Cultivando estes valores dentre os alunos, já poderíamos observar *a priori* a ENF como instrumento de promoção da cultura local, porém, ao ir além da sala de aula, realizando concertos gratuitos para públicos com menor acesso a eventos culturais, os grupos musicais tornam-se um instrumento de promoção cultural em nível regional.

Adorno (2008) defende que a utilização da cultura como um produto comercial gera uma “massificação” que torna as pessoas acríticas quanto à própria realidade, além de contribuir para o desequilíbrio do desenvolvimento sociocultural das pessoas. Comenta Laraia:

A cultura de um povo, como núcleo no qual os indivíduos organizam os seus referenciais, devem ser respeitados e enaltecidos. Porém, com o advento de uma indústria cultural, de uma educação que contribui com o *status quo* e que, por isso, não emancipa o sujeito, a tendência é que os indivíduos percam cada vez mais seu orgulho cultural, em detrimento de uma cultura-mundo, que iguala a todos pela aparência e não pela essência, e extrai a beleza do estranhamento produzido pelo diferente. Um mundo assim, é um mundo padronizado e mais suscetível à barbárie, pois, o diferente em um mundo de iguais na aparência, é muito mais gritante, incomoda muito mais (LARAIA *apud* ROJO; STAVRACAS, 2013. p. 168).

O próprio Conservatório é uma escola de música gratuita que realiza diversos concertos também gratuitos. A cultura promovida é organizada pela própria sociedade por meio dos participantes dos grupos, sem sequer ajuda de custo, e trabalha músicas que em muito diferem das promovidas pela indústria cultural. A prática musical é realizada por alunos e professores de diferentes classes sociais, de forma que mesmo grupos mais vulneráveis, com menor acesso à cultura, passam a tê-la em espaços que historicamente foram elitizados. A pluralização do ensino e diálogo entre diferentes culturas são duas funções da Educação apontadas por Adorno (2008) para coibir o avanço da barbárie. Esse pensamento converge com o de Matos, para quem:

A música se apresenta não como uma produção isolada e individual, mas como um elemento de aprendizagem cultural - que denota integração em uma cultura - representativo da internalização das regras resultantes do acordo social, regras estas que orientam o intercâmbio interpessoal, no qual discursos e práticas têm um papel transformador mediante pressões por mudanças e processos de conscientização (MATOS *apud* STAVRACAS, 2013, p. 64).

Para Stavracas (2013, p. 63), “a visão de mundo que se tem em uma época norteia o papel que a música desempenha, valorizando suas funções e as práticas que se estabelecem entre diferentes grupos”. Reiteramos, ainda, a visão de Adorno (2008), para quem a mercantilização da cultura acaba limitando o papel por ela desempenhado apenas à função de gerar lucro, e que para isso não faltam esforços para a manutenção de uma visão de mundo consumista e alienada, em detrimento a uma visão crítica e dialética.

Neste contexto, entendemos que investigar aspectos da ENF vinculados às ações desenvolvidas no Conservatório podem contribuir para realizar novas leituras das dinâmicas empregadas nos trabalhos extraescolares, tanto como fomento para a promoção de um acesso à cultura para classes que foram desconsideradas como detentoras de expressão artística, quanto para diálogo entre as diferentes classes participantes dos projetos musicais.

A música, além de ser arte e, portanto, promotora de cultura, é capaz de integrar as três aproximações pedagógicas anteriormente citadas (*formal, não formal, informal*) de modo que as possibilidades de realização destas aproximações têm sido ampliadas conforme se facilita a difusão cultural. Por outro lado, ações de ENF também têm desempenhado novos olhares para os processos de ensino e aprendizagem. Investigar e entender quais ações de ENF vinculadas à música têm sido desenvolvidas pelo Conservatório traz consigo uma relevância científica e cultural. Científica uma vez que estuda a difusão de conhecimento para o desenvolvimento humano, o que se dá na área das pesquisas em Educação. Também é cultural, pois a investigação das problemáticas destes grupos musicais fomenta o diálogo com outras pesquisas acerca da mesma temática, ao adquirir e colaborar com conhecimentos acerca das adversidades, soluções e contribuições das práticas de ENF para a sociedade.

Tendo observado a relevância científica e cultural de uma investigação sobre as ações de ENF desenvolvidas no Conservatório, chegamos às seguintes questões de pesquisa: *como estas ações acontecem na prática? Como elas dialogam com a comunidade? Elas contribuem ao ensino de música com algo além do que já era proporcionado no Conservatório? Existe alguma relação entre elas e o curso regular do Conservatório?*

Devido à natureza das questões de pesquisa, a criação de dados se deu com base no olhar dos professores, no estudo de documentos do Conservatório e da legislação que regulamenta a escola. Quando nos referimos às práticas destas ações, buscamos entender como se concretizam as ações destes grupos, suas aulas, apresentações e

como se organizam. Investigamos, ainda, como a comunidade entra em contato com estas ações, desde as aulas até as apresentações. Fez-se necessário entender se as ações de ENF contribuem com algo além do que já é oferecido no curso regular da escola, uma vez que os grupos musicais que integram estas ações muitas vezes agem de forma semelhante a disciplinas do curso regular. Notar estas semelhanças provocou a necessidade de verificarmos se as ações de ENF tem alguma influência sobre o processo pedagógico desenvolvido no curso regular, ou o inverso, se o curso regular influencia o que é desenvolvido nas ações de ENF, interferindo assim na autonomia dos professores envolvidos.

Podemos sintetizar o supracitado por meio do seguinte objetivo geral: *Compreender e investigar as ações de ENF no âmbito do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, seus processos, desafios e contribuições para o acesso e fomento à cultura pela sociedade, no olhar dos professores atuantes.*

Desta forma, buscamos como objetivos específicos da pesquisa:

- Compreender como operam os grupos musicais do conservatório;
- Discriminar como as apresentações abertas ao público, em um recorte temporal, fomentam benefícios para a sociedade e como são realizadas;
- Compreender como estes projetos ampliam as possibilidades culturais nos sítios em que são desenvolvidos;
- Investigar como dialogam com as ações de ENF e EF desenvolvidas pelo conservatório.

Pretendemos, assim, ter desvelado a possibilidade de existência de ações em ENF em contextos que também atuam com EF, através de discussões analíticas de seus processos, desafios e contribuições para o acesso e fomento à cultura pela sociedade.

SEÇÃO 1: EDUCAÇÃO NÃO FORMAL EM ESCOLAS DE MÚSICA

Na primeira seção desta pesquisa apresentaremos um estado de conhecimento no qual buscamos levantar os principais aspectos relevantes a este trabalho que vem sendo pesquisados no Brasil. Realizaremos também uma breve análise da educação musical no Brasil sob uma perspectiva histórica, além de refletirmos sobre as funções designadas às instituições conhecidas como “conservatórios”.

1.1 ESTADO DE CONHECIMENTO

Nesta seção será apresentado o “Estado de conhecimento” desta pesquisa. Buscamos aqui observar uma questão educacional de importância sociocultural envolvendo questões de Educação Musical dentro de uma abordagem em ENF. Para entender esta situação a fundo e instrumentalizá-la em prol do desenvolvimento coletivo, faz-se necessário este estudo científico.

A fim de tornar claras as concepções que orientam esta pesquisa como trabalho científico em ciências sociais, utilizamos os posicionamentos de Gil (2008, p.2), que busca definir a ciência por meio de suas características, ou seja, “como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível”, e de Quivy e Campenhoudt (1995), os quais delineiam os seguintes objetivos para a investigação científica em ciências sociais:

Compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta, a fazer inteligentemente o ponto da situação, a captar com maior perspicácia as lógicas de funcionamento de uma organização, a refletir acertadamente sobre as implicações de uma decisão política, ou ainda a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns dos fundamentos das suas representações (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1995, p. 10).

O fazer científico é amplamente auxiliado hoje pela tecnologia, a qual facilita a aproximação de pesquisadores e suas pesquisas e a articulação de diversas atividades do meio acadêmico, pois contribui para a qualidade e a quantidade de trabalhos científicos. Entretanto, o excesso de trabalhos acadêmicos pode entrar o trabalho do pesquisador, que devido à impossibilidade de consultar tudo o que já foi produzido, precisa tomar precauções para não realizar trabalhos repetidos ou irrelevantes. Há mais de 20 anos, Freitas (1998, p. 2) já apontava que:

Pressão institucional, crescente socialização do ensino, uma enorme quantidade de pesquisadores vivos e produzindo, e a competitividade em relação aos financiamentos e ao poder no meio acadêmico acabam por abarrotar as bibliotecas e as bases de dados, dificultando enormemente o próprio trabalho do pesquisador, o qual vê diante de si um sem número de publicações impossíveis de serem digeridas em tempo útil, havendo hoje (mais do que nunca) o perigo sempre iminente da realização de investigações repetidas e/ou concomitantes em várias partes do mundo.

Dentre os cuidados a serem tomados pelo pesquisador está a realização do *estado do conhecimento*. No presente trabalho, o estado do conhecimento tem como foco levantar o que já foi produzido dentro de sua subárea de estudo, o que contribui para justificar a relevância deste estudo para outros pesquisadores do campo das relações entre ENF e Música. *Estados do conhecimento* se assemelham às pesquisas do tipo *estado da arte*, que também são de natureza exploratória e bibliográfica, utilizam-se de instrumentos qualitativos e quantitativos, porém objetivam mapear e conhecer todas as publicações sobre determinada área de conhecimento. *Estados de conhecimento* objetivam mapear em que ponto está o conhecimento científico em determinado local ou época, em um determinado suporte acadêmico (dissertações, teses, artigos, etc...), porém o *Estado da arte* tratará de toda a história de como determinada área científica se desenvolveu e como é tratada pelos diferentes pesquisadores em diferentes partes do mundo.

A conceituação das pesquisas de *Estado do conhecimento* e *Estado da arte* têm sido objeto de discussão, e observamos uma aplicação divergente destes termos ao comparar falas de estudiosos da área. Exemplificando, pesquisadoras como Soares e Maciel (2000) entendem que as pesquisas de Estado do Conhecimento podem ser denominadas também como *estado da arte*, pois investigam o estado em que se encontra o conhecimento de determinada área:

As pesquisas de caráter bibliográfico, com o objetivo de inventariar e sistematizar a produção em determinada área do conhecimento (chamadas, usualmente, de pesquisas do estado da arte), são recentes, no Brasil, e são, sem dúvida, de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES e MACIEL, 2000, p.9).

Nosso entendimento, porém, vai ao encontro de Fernandes e D'Ávila (2015), que em pesquisa mais recente a define assim em um de seus trabalhos: “Contudo, definimos esta pesquisa como um ‘Estado do conhecimento’, e não um ‘Estado da arte’, uma vez que mapeamos e escolhemos para esse trabalho, apenas as dissertações de mestrado e teses de doutorado, e não outros tipos de produções acadêmicas” (FERNANDES e D'ÁVILA, 2015, p. 183).

Ao encontro destes autores, Romanowski e Ens (2006, p. 39) assim delineiam as pesquisas de abordagem metodológica do tipo *estado da arte*: “Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções”. Fernandes e D'Ávila citam, ainda, Haddad (2002, apud FERNANDES; D'AVILA, 2015, p. 184) que

[...] define esse tipo de pesquisa como um estudo que propicia, num período definido, ordenar um determinado campo de conhecimento, conhecer o que diferentes produções acadêmicas incluem como resultados de suas pesquisas e reconhecer, por meio desses trabalhos, as temáticas, as abordagens dominantes e emergentes, além das lacunas existentes, que podem servir à elaboração de pesquisas futuras.

No caso deste trabalho, para realizarmos o Estado de Conhecimento foi utilizado o Catálogo de Teses e Dissertações disponível junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio da Plataforma Sucupira¹³, bem como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹⁴ (BDTD).

A Plataforma Sucupira foi criada em 2014 para disponibilizar informações sobre processos e procedimentos da Capes no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Além de coletar informações, esta plataforma realiza análises e avaliações para servir de base de referência para o SNPG (FUNDAÇÃO CAPES, 2014). Como a Plataforma Sucupira foi criada recentemente, nela não constam trabalhos anteriores a 2014, por isso optamos em também utilizar da BDTD para elaboração do *Estado do Conhecimento*, buscando por trabalhos anteriores a este ano.

¹³ “É uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma deve disponibilizar em tempo real e com muito mais transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica”. (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>>. Acesso em: 6 out. 2019)

¹⁴ “A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), tendo o seu lançamento oficial no final do ano de 2002” (Disponível em<<http://bdtd.ibict.br/vufind/Content/history>>. Acesso em: 6 out. 2019).

Pretendemos, nesta etapa, mapear os conhecimentos produzidos acerca das aproximações entre ENF e Música, com foco em como foi desenvolvido o processo de ENF e suas contribuições para a formação dos estudantes, preferencialmente em suas interações com o ensino formal de música em instituições formais de ensino. Assim, os descritores pré-definidos foram « Música », « Educação Musical », « Conservatório », « Educação Não Formal », « Educação Informal » e « Projeto de Música ».

Após dar início à pesquisa combinando os descritores acima, vimos que os descritores « Conservatório », « Educação Informal » e « Projeto de Música » não contribuíam para o retorno de resultados relacionados ao tema desta pesquisa. Realizando a combinação « Música », « Educação Musical » e « Educação Não Formal » encontramos resultados já inseridos nos temas. Na BDTD foram encontrados com esta combinação 25 resultados e na Sucupira 16 resultados. Avaliando que o número de trabalhos encontrados estava limitado, realizamos a pesquisa excluindo o descritor « Educação Musical » imaginando que este já poderia ser subentendido ao se pesquisar « Música » e « Educação Não Formal ». Encontramos, assim, na BDTD, 38 resultados e na Sucupira 37. Após uma primeira avaliação dos resultados, notamos que havia poucos trabalhos que tratavam da ENF em música por meio de grupos musicais ou ensino em grupo. Buscamos, então, alterar novamente os descritores, utilizando desta vez apenas « Música » e « Não Formal ».

Na Sucupira foram encontrados, com esta combinação, 99 trabalhos. Dentre estes, 59 não estavam disponíveis devido à não autorização de seu autor ou por terem sido defendidos em data anterior a 2014. Após análise do resumo e das palavras-chave, verificamos que 33 dos trabalhos disponíveis não se relacionavam à temática da presente pesquisa. Houve, ainda, um trabalho no qual seu *link* levava à biblioteca digital da instituição na qual foi defendido, porém nesta biblioteca não foi encontrado o trabalho em questão. O Quadro 1 traz as teses ou dissertações disponíveis selecionadas para análise:

Quadro 1: Teses ou dissertações selecionadas na plataforma Sucupira

Nº	Título	Autor	Instituição	Ano de defesa	Local de desenvolvimento
1	A FORMAÇÃO DE VIBRAFONISTAS NO CHORO: MEDIAÇÃO E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FORMAL	RODRIGO HERINGER COSTA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2015	Rio de Janeiro
2	O AUTODIDATISMO NA	NATHAN	UNIVERSIDADE	2013	Campinas

	FORMAÇÃO MUSICAL: revisão de conceitos e investigação de processos não-escolares de aprendizagem e desenvolvimento musical	TEJADA DE PODESTÁ	ESTADUAL DE CAMPINAS		
3	A CIGARRA E A FORMIGA: SOBRE TRAJETÓRIAS DE MÚSICOS E SUAS INSERÇÕES NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	JULIO CESAR FERRAZ AMSTALDEN	Universidade Estadual de Campinas	2017	Campinas
4	PROJETO GURI: análise das ações socioeducativas em dois polos paulistas	ISA STAVRACAS	Universidade Nove de Julho	2013	São Paulo

Fonte: autor (2020)

Em Costa (2015), temos uma dissertação que trata das relações entre abordagens formais no ensino de vibrafone e os processos de capacitação para a inserção deste conteúdo musical em práticas profissionais do gênero “choro”, o que tradicionalmente não ocorria. Trabalhando com entrevistas a outros vibrafonistas e observação participante nos espaços onde este gênero é praticado, observa que o ensino formal contribuiu para uma aproximação entre músicos deste gênero e vibrafonistas, bem como para uma organização de conhecimentos específicos por meio de ações formais, não formais e informais.

A dissertação de Podestá (2013), ao debater a noção de autodidatismo em música, estuda como ações de ENF e EI contribuíram na formação de dos participantes de sua pesquisa, relacionando estes dados às ações formais de educação musical em diversos níveis de ensino. Os dados foram, ainda, comparados ao processo de formação do compositor Hélio Delmiro, um processo que incorporou vários elementos além do formal. O autor utilizou-se de questionário com questões abertas com os alunos, entrevista estruturada com os professores e pesquisa documental para criar dados sobre a formação de Hélio Delmiro. Conclui que a noção de autodidatismo refere-se a uma rede extraescolar complexa que objetiva o desenvolvimento de competências, e que as múltiplas possibilidades de acesso a formação musical levam a uma pluralidade de formas para a concretização desta formação, que serão variáveis conforme a profundidade do conhecimento trabalhado e a imersão do músico.

Em sua tese de doutorado, Amstalden (2017) discute os objetivos da educação não formal nas relações entre o músico e a sociedade, utilizando de História Oral para criar dados provenientes de músicos atuantes em ONGs, instituições de ensino superior e

ambientes musicais tradicionais de São João del Rei/MG. Seu estudo chegou à conclusão de que as ações em Educação Musical não formal são um terreno propício para a interação de músicos oriundos de diversas classes sociais, além de possibilitarem uma produção cultural mais dialógica com a comunidade, não dependendo das exigências mercadológicas do meio fonográfico favorecendo, assim, a vida comunitária, aquisição cultural e afirmação social.

Estudando o Projeto Guri¹⁵, Stavrakas (2013), em sua tese de doutorado, trata da Educação Musical por meio de ações em ENF em um ambiente normatizado. Após realizar discussão teórico-bibliográfica sobre os temas de Educação Não Formal, Ações Socioeducativas, Exclusão/Inclusão Social, Cidadania, Emancipação Social, Educador Social e Educação Musical, a autora realiza entrevistas semiestruturadas e observações para compreender as ações pedagógicas do projeto. Ela conclui que o projeto promove a inclusão e emancipação social, e atende às necessidades dos participantes, bem como conquista o reconhecimento da comunidade.

Na BDTD encontramos, com a última combinação, « Música » e « Não Formal », 168 resultados no total. Destes, a grande maioria não têm relações com pesquisas em ações de ENF em música. Verificamos que 154 teses ou dissertações não são relacionadas ao tema desta pesquisa, outros 4 trabalhos não foram localizados pois os repositórios de suas respectivas universidades estão indisponíveis, e um trabalho foi repetido, aparecendo duas vezes na listagem. Excluindo os trabalhos que já constaram na listagem da plataforma Sucupira, foram selecionadas 4 dissertações, Quadro 2:

Quadro 2: Teses ou dissertações selecionadas da plataforma BDTD

Nº	Título	Autor	Instituição	Ano de defesa	Local de desenvolvimento
1	MÚSICA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: uma história de jovens instrumentistas em Campinas (SP)	FERNANDO COSTA CORDOVIO	Unicamp	2013	Campinas
2	AS VIVÊNCIAS MUSICAIS FORMAIS, NÃO-FORMAIS E INFORMAIS DOS ADOLESCENTES: três estudos de casos	REGIANA BLANK WILLE	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2003	Porto Alegre
3	O ENSINO DO CHORO NO CONTEXTO DA ESCOLA	AUGUSTO CHARAN	Universidade de Brasília	2013	Brasília

¹⁵ “Um projeto de educação musical e prática coletiva de música, administrado pela Associação Amigos do Projeto Guri” (STAVRACAS, 2013, p. 8).

	RAPHAEL RABELLO DE BRASÍLIA	ALVES BARBOSA GONÇALVES			
4	"ALGUMAS COISAS NÃO DÁ PRA ENSINAR, O ALUNO TEM QUE APRENDER OUVINDO": a prática docente de professores de piano popular do Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília (CEP/EMB)	JULIANA ROCHA DE FARIA SILVA	Universidade de Brasília	2010	Brasília
5	TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE BATERISTAS NO DISTRITO FEDERAL: um estudo de entrevistas	PATRÍCIO DE LAVENÈRE BASTOS	Universidade de Brasília	2010	Brasília

Fonte: autor (2020)

A dissertação de Cordovio (2013) trata dos processos educativos em música realizados no âmbito do Instituto Anelo em Campinas – SP, uma escola que atua nas linhas de Musicalização, Formação Instrumental e Formação de Bandas. Utiliza-se de História Oral para a criação de dados por meio de alunos e professores. Observa, em suas considerações finais, a atuação constante dos jovens no empenho para aquisição de bens culturais e combate à exclusão social.

Em Wille (2003) encontramos uma dissertação de mestrado que analisa as relações entre ações formais e não formais na formação de três jovens que integravam ações formais de Educação Musical. Para a criação de dados ela realizou um Estudo de Caso com cada um deles, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas e observações aos ensaios das bandas em que os jovens participavam fora da escola. Conclui que para os jovens as ações em EF se tornaram um processo de transmissão de conhecimentos hierarquizados, muitas vezes não-práticos. Conclui, ainda, que ações não formais e informais em música suprimiram a carência que os jovens tinham de interação, promovendo necessidades, buscas, e assim possibilitando experiências de aprendizagem significativas.

Gonçalves (2013) estuda em sua dissertação o funcionamento da escola de choro “Raphael Rabello”. Trata-se de uma escola especializada neste estilo musical e que, além de promover ações em EF estruturando o ensino de um estilo popular, oferece também práticas não formais e informais nas quais participam tanto professores quanto alunos. Gonçalves utilizou de observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental para construir seus dados. Concluiu que a escola tem mesclado aspectos de

EI e EF, proporcionando um ambiente cultural que preserva a cultura do Choro, promovendo a criação de amizades e formando novas gerações de músicos.

A dissertação de mestrado de Silva (2010) estuda as práticas docentes do curso de piano popular do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP/BEM). A relevância deste estudo se deu pela aplicação de práticas informais de aprendizagem em integração a ações formais de educação. A autora abordou o tema por meio de um estudo de caso, em que utilizou-se de entrevistas e observações de aulas para construir seus dados. Concluiu-se que as diferentes abordagens (formal e informal) se complementam na formação dos alunos, e que esta organização das práticas docentes é colocada desta forma em conformidade com a visão dos professores da escola sobre o que é ser músico e professor.

Em seu estudo, Bastos (2010) realiza uma dissertação de mestrado na qual parte do ponto de vista de estudantes de nível técnico da Escola de Música de Brasília. O autor analisa as ações formais, não formais e informais nas trajetórias destes alunos, discute como a formação do músico baterista é realizada tradicionalmente e o que seria uma “formação completa” para esse instrumentista. Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas como instrumento de criação de dados, e concluiu que ainda que estes estudantes reconheçam as habilidades e os conhecimentos promovidos por ações não formais de educação musical, estes tendem a valorizar a EF e suas características.

Não foram localizados nesta sondagem trabalhos voltados à ENF com menção direta aos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais, portanto foi decidido realizar uma pesquisa de Estado do conhecimento também sobre eles. Utilizamos os descritores « Conservatório » e « Música » de modo a localizar os trabalhos disponíveis na Plataforma Sucupira e na BDTD que fossem anteriores a 2014.

Na Sucupira, dos 154 trabalhos encontrados, mais da metade não estava disponível e não era relacionada aos Conservatórios em si, tratando-se de pesquisas acerca de temáticas afins às Artes e Música realizadas no interior do Conservatório Brasileiro de Música, situado no Rio de Janeiro. Optamos, então, por aprofundar a pesquisa adicionando o descritor « Minas Gerais ». Desta forma foram localizados 15 trabalhos sendo que, destes, 7 tinham alguma relação com os Conservatórios de Minas Gerais e estavam disponíveis para consulta. Os assuntos que abordam são variados. Franco (2016), por exemplo, pesquisa repertório instrumental aplicado no Conservatório Mineiro de Música, que veio a se tornar a Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Outros, como Alves (2016), tratam especificamente da história e política

de formação de professores de música. Como nenhum dos trabalhos trata especificamente de ENF nos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais, nenhum foi selecionado.

Foram 16 os resultados encontrados na BDTD com estes termos, porém destes apenas 1 foi selecionado, e mesmo assim ele não faz referência direta à ENF, tendo sido selecionado por tratar de processos de educação musical nos conservatórios e sociabilidade. Dentre as pesquisas excluídas, são abordadas temáticas como a de Pires (2003) que trata da identidade das Licenciaturas em Música, e observa a relação destes cursos com os Conservatórios de Música; outras, como a de Castro (2012), investigam as relações entre várias instituições culturais (entre eles um conservatório) e os espaços culturais na cidade. Havia, ainda, outros dois trabalhos que também seriam por nós selecionados, mas não foram disponibilizados pelas plataformas das suas universidades até a última data de verificação (16 de agosto de 2020). Os trabalhos selecionados, ao final, estão listados no Quadro 3:

Quadro 3: Teses ou dissertações sobre os Conservatórios selecionados da plataforma BDTD

Nº	Título	Autor	Instituição	Ano de defesa	Local de desenvolvimento
1	Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia - MG nas décadas de 1940 a 1960	LILIA NEVES GONÇALVES	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2007	Porto Alegre

Fonte: autor (2020)

Em sua tese de doutorado, Gonçalves (2007) estuda os processos pedagógicos que se davam em diversos espaços de ensino/aprendizagem de música em Uberlândia/MG nas décadas de 1940 a 1960. Dentre os espaços de maior destaque neste estudo constam: a Banda Municipal de Música, aulas particulares, as escolas regulares, Conjunto Orquestral do Liceu, Banda Lira Feminina Uberlandense e o Conservatório Musical de Uberlândia. Utilizou como instrumentos de criação de dados história oral e consulta a fontes escritas e iconográficas. Conclui que cada espaço possui semelhanças entre si se observados a nível macro, mas quando analisados com maior profundidade, é possível constatar valores pedagógicos e culturais que os diferenciam. Gonçalves (2007) aponta, ainda, que os diferentes produtos culturais realizados nestes espaços são levados

para a sociedade por meio não apenas das relações dos grupos com a cidade, mas também pelas relações que os membros possuem a nível pessoal com a sociedade e com outros grupos.

Todos os trabalhos que abordaram em algum ponto os conservatórios foram considerados relevantes, pois permitiram contribuir para conhecer a estrutura em que atuam e atuaram. Além disso, a quantidade de trabalhos se mostra possível de ser consultada durante esta pesquisa, não se fazendo necessário um novo recorte para encontrar pesquisas mais próximas à temática que trabalhamos e possibilitando que prossigamos à seguinte etapa desta dissertação.

1.2 UM BREVE PANORAMA DOS OBJETIVOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM MÚSICA NO BRASIL

Nesta seção apresentaremos os pontos nos quais se conectam as áreas de pesquisa citadas no título. Iremos contextualizar o desenvolvimento destas áreas no Brasil afim de identificar pontos convergentes que justificam sua utilização neste trabalho.

A produção musical brasileira não se inicia com a chegada dos portugueses ou com o ensino de música prestado pelos missionários da igreja católica. Segundo Holler (2005, p. 1133), “referências à música em cerimônias religiosas e eventos profanos, realizada sobretudo por indígenas, são encontradas em relatos desde pouco tempo depois da chegada dos jesuítas no Brasil até sua expulsão em 1759”.

A influência das missões religiosas neste período vai se dar de formas diferentes conforme a origem de cada uma dessas missões. Holler (2005, p. 1134) comenta que “diferentemente do que ocorreu na América Espanhola, as únicas fontes sobre a atuação musical dos jesuítas no Brasil colonial disponíveis até o momento consistem de documentos textuais, e algumas referências iconográficas”. Documentos analisados pelo pesquisador supracitado demonstram que as missões espanholas obtiveram maior sucesso na tarefa de “catequizar” os nativos, e comentários da época apontam que a razão para este sucesso seria um maior tempo dedicado às artes em detrimento de trabalhos forçados:

[...] com eles responderei a um reparo, que fazem muitos, perguntando qual seja a razão porque nas missões espanholas, se façam com tanto festejo esperitual os Ofícios Divinos, e com tanta remissão nas portuguesas? e como para os descimentos dos índios bravos, e salvages haja tanta dificuldade nos estados

portugueses, e tanta facilidade nos espanhóis? Agora responderei ao reparo com descrever dous dos maiores inconvenientes, que trazem anexos a repartição dos índios ao serviço dos brancos. O 1º é o não poderem celebrar-se com o decoro necessário os Ofícios Divinos suposta a repartição dos índios; e a causa é: porque com a repartição dos índios, não ha índios estáveis nas aldeias; todos estão expostos a marcharem para fora a maior parte do ano.

Desta sorte não se podem insinar os mininos, e muito menos os adultos a música, nem instrumentos músicos, porque é trabalho perdido: Que vale cansar-se um missionário a insinar os seus neófitos a cantar uia missa, a celebrar um ofício, a tocar alguns instrumentos se eles chegando a ser capazes de oficiarem nas igrejas se obrigam a ir remar canoas, e trabalhar para os brancos? [...] Não assim nas missões castelhanas, onde os índios são estáveis, bem como qualquer povoação de brancos da Europa, e por isso os ensinam os seus missionários, aprendem solfa, aprendem instrumentos músicos, celebram nas igrejas com muita solenidade os Ofícios Divinos aproveitam-se nas artes mecânicas, e finalmente bem logra-se, o que se lhes ensinam (JDT, 1757-1776, tomo 2, pp. 210-211 apud HOLLER, 2005, p. 1136-1137).

Não é a intenção deste trabalho romantizar a catequização imposta aos índios do Brasil em seu período colonial, mas pontuamos pelos textos observados que a educação musical facilitou uma interação entre culturas no passado. É válido notar ainda que uma interação cultural aprazível não garante uma dialogicidade entre culturas, como no caso das catequizações em que apenas um dos lados “transmitia” a cultura e o outro “aprendia”, apenas os europeus conheciam “instrumentos músicos” e “divinas” eram apenas as celebrações do “Deus judaico-cristão”.

Buscando compreender os objetivos da educação cultural imposta aos índios, chegamos ao trabalho de Lopes (2012) que comenta: “referências sobre o local e os costumes visavam uma ação de domínio ou “civilização” sobre o “outro”, tido como inferior”. Esses relatos, produzidos principalmente por missionários e viajantes, descreviam os nativos como selvagens e tinham a intenção de serem vendidos à burguesia europeia para informar sobre a colônia, mas também como forma de entretenimento e afirmação da superioridade moral europeia¹⁶ (MACHADO NETO, 2011 apud LOPES, 2012).

Alguns autores (BUSOLLI et al., 2017) explicam que os choques culturais vividos entre os nativos e os portugueses, principalmente nos primeiros séculos de colonização, ocorreram devido a concepções muito diferentes de como uma sociedade deve se organizar:

¹⁶ Slides da aula *A historiografia colonial: viajantes, missionários e cronistas*, parte da disciplina “Análise da Historiografia Musical Brasileira”, ministrada pelo prof. Diósnió Machado Neto no programa de pós-graduação em música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP) no segundo semestre de 2011. Material não publicado.

Obviamente, o pensamento europeu à época dos séculos XVII, XVIII e XIX, exemplificado por Rousseau anteriormente, não reconhecia outro tipo de sociedade que não a sua, uma sociedade *una*, uma *universeta*. Não via, desse modo, as populações indígenas enquadradas como sociedades, ou seja, portadoras de estruturas sociais, pois sociedade, segundo essa linha de pensamento, remete à desigualdade a qual, por sua vez, reporta-se às classes sociais, instituição ausente entre as populações indígenas. Logo, as populações indígenas são outra coisa ao invés de sociedades, grupos ermos, vagando sem rumo, sem fé, sem rei e sem lei conforme apontam os cronistas, e que deveriam, portanto, serem civilizados.

Ainda segundo os autores acima, entre os séculos XVIII e XIX, com as revoluções francesa e industrial, houve um êxodo de europeus para outras partes do mundo, sendo que, destes, 80 por cento teriam vindo para as Américas. Foi no início do século XIX que a corte portuguesa chegou ao Brasil.

A partir das revoluções, o consumo de arte na Europa se descentraliza: “A partir de então, um público que antes era restrito às cortes e palácios cede terreno a outro tipo de público, numericamente mais importante e formado em sua maioria de burgueses” (MASSIN e MASSIN, 1997, p. 661), o que permite um desenvolvimento intelectual e artístico além dos ditames das cortes. A arte do século XIX marcou-se na Europa pelo surgimento da musicologia histórica, permitindo o resgate de tradições nacionais características de vários países, mesmo os menos desenvolvidos (MASSIN e MASSIN, 1997, p. 662).

Na época do romantismo, o compositor, liberto dos entraves que lhe eram impostos no passado, passou a contar com o juízo prévio favorável de um público neófito que o via quase sempre como um ser extraordinário, especialmente dotado (MASSIN e MASSIN, p. 662)

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil no século XVIII, dá-se início a elaboração de um pensamento liberal baseado nos ideais românticos que estavam em voga na Europa (LOPES, 2012, p. 738-739). A revista *Nitheroy*, apoiada pelo imperador D. Pedro I, buscava alicerçar um pensamento nacionalista legitimamente brasileiro, mas comentava assim sobre a música dos nativos:

[...] no estado selvagem, e de barbaria, a música não é mais do que uma assuada contínua; o canto se apresenta em forma de uivos e a orquestra [isto é, os instrumentos] como um tumulto de armas; mas logo que um pequeno grau de civilização se introduz, ela muda de caráter, e isso se observa nos selvagens do Brasil (PORTO ALEGRE, 1836, p.176 apud LOPES, 2012, p. 739).

Vemos a partir deste comentário uma afirmação de uma suposta superioridade cultural em desfavor aos nativos brasileiros por não seguirem determinados padrões de produção. Não foram encontradas análises técnicas das músicas dos povos indígenas nesta época que deem base a estas críticas. A pesquisa antropológica só viria a se realizar séculos mais tarde no Brasil, e a pesquisa em musicologia é ainda mais recente. Vemos ainda que as críticas a estas produções perduraram por séculos, orientando também as formas como se ensinava música para atender a padrões culturais europeus, não reconhecendo que estes padrões não eram ensinados ao povo devido o descaso que se encontrava a colônia antes da chegada da corte:

Em 1808, quando da chegada da Corte portuguesa, a então capital da colônia lusa nas Américas carecia ainda de uma estrutura formal voltada para a vida cultural. As limitações impostas por Portugal à implantação de um sistema educacional formal no Brasil, além das restrições comuns à vida cultural e artística das colônias, de uma forma geral impediram que aqui houvesse um número significativo de consumidores de bens culturais (freqüentadores de teatros, leitores assíduos, apreciadores e compradores de arte pictórica) (GOUVEA, 2018, não paginado).

As tentativas de estabelecimento de um pensamento independente nacionalista, apoiadas pela corte portuguesa, buscam na verdade se proteger da expansão do pensamento libertário em expansão na Europa, conforme podemos observar através da reprodução do ambiente cultural centrado na corte, o que foi abolido após as revoluções já citadas. Gouvea (2018) ilustra assim as ações culturais desenvolvidas no primeiro teatro construído após a chegada da corte no Brasil:

O tipo de espetáculo apresentado no Teatro de São João voltava-se para as elites: "a ópera é um espetáculo ligado [...] ao poder: sublinha, simboliza, representa, valida o poder". Não é à toa que o movimento operístico conhece uma expansão depois da chegada da Corte no Rio de Janeiro, utilizado como instrumento de comemoração de fatos políticos importantes e eventos sociais ligados à família real. A variedade de estilos presente nas apresentações no palco do São João incluía dramas líricos - apresentação dramática com intervenção de canto e música; comédias; e uma forma arcaica de diálogos encenados, de caráter burlesco encerrados com um número musical, originado na Idade Média, chamado entremez, que se transformou em uma pequena peça própria para ser representada entre os atos de uma peça mais longa.

Apontamos anteriormente que as críticas direcionadas às expressões culturais erigidas pelas classes populares eram permeadas de julgamentos morais fundamentados em padrões estéticos clássicos europeus, e que não acompanhavam uma análise técnica que justificassem estas críticas. A busca pelo estabelecimento de um pensamento

nacionalista, ou até mesmo uma ideia de “brasilidade”, leva intelectuais e compositores a buscarem justamente na produção popular uma identidade brasileira, conforme ilustrado por Ferreira (2011, p. 219-220):

A relação entre a classe intelectual brasileira e a música popular aparece em vários momentos da história do Brasil, como por exemplo, no século XVIII, quando o compositor brasileiro Domingos Caldas Barbosa faz sucesso nos salões aristocráticos de Lisboa com as modinhas brasileiras. No final do século XIX, a fama da canção popular brasileira acompanha Catulo da Paixão Cearense, que reivindica seu espaço na literatura acadêmica e na música popular sertaneja. Esse modinheiro e poeta, depois de trabalhar como estivador, está presente em salões e saraus lítero-musicais frequentados pela alta sociedade. Catulo desenvolve suas canções com temas sertanejos e nortistas. Seu reconhecimento musical o leva ao Instituto Nacional de Música, onde tem contato com músicos como Alberto Nepomuceno. Influente no meio intelectual e empenhado na música popular, Catulo auxilia na divulgação de músicos como Donga, Pixinguinha e Heitor dos Prazeres, que até então restringiam suas criações ao âmbito da casa da Tia Ciata, na década de 1910, que era frequentada, entre outros, pelo “poeta do sertão”.

Verifica-se, portanto, que além de não existirem análises que fundamentem críticas de teor moral ou técnico sobre a música popular produzida neste período, esta música ainda é reconhecida por parte da classe intelectual brasileira e apreciada pelo público europeu.

As relações entre os artistas “populares” e “eruditos” brasileiros se estreitam no início do século XX, recebendo ainda influência de movimentos nacionalistas que ocorriam na Europa neste período. Algumas destas influências podem ser observadas pela música de Villa-Lobos, que segue as concepções de se usar melodias populares ou folclóricas dentro de uma técnica harmônica tradicional.

Outras influências relevantes aconteceram por meio de figuras como o compositor Darius Milhaud e o novelista e poeta Blaise Cendrars. Darius Milhaud foi um compositor francês que já trabalhava com técnicas de composição clássicas em diálogo com jazz, e trabalhou para dar visibilidade a compositores brasileiros como Ernesto Nazareth e Marcelo Tupinambá (FERREIRA, 2011, p. 215). Blaise Cendrars (pseudônimo de Frédéric Louis Sauter), por sua vez, influencia os pensadores do nacionalismo brasileiro a refletirem sobre a importância da música popular na construção da identidade nacional. A influência deste poeta foi reconhecida por Oswald de Andrade, que a ele dedicou o “Manifesto Pau-Brasil” em 1924 (FERREIRA, 2011, p. 220).

Sendo reconhecido como expressão cultural da brasilidade, observamos nas músicas do estilo “Samba” influências de ritmos africanos mas também da música europeia. Em diálogo com o pensamento que os nacionalistas desenvolveram na

modernidade, estabelecer diálogos entre as expressões “erudita” e “popular” fortalece ambas (FERREIRA, 2011, p. 221), além de estabelecer características culturais próprias que emergem com trabalhos originais a partir deste diálogo.

O debate sobre o fazer artístico neste período levou alguns educadores de música a repensarem suas práticas. Estudando os trabalhos desenvolvidos pela professora e musicista Lídia Chiaffarelli Mignone¹⁷, Rocha (2017) localiza a professora no contexto musical da modernidade brasileira, comentando as concepções pedagógicas que tiveram maior relevância e demonstrando em quais aspectos estas se contrastaram. A professora Lídia integrou uma família que possuía ligações diretas com a Europa, além de fazer parte de um importante círculo intelectual e cultural da cidade de São Paulo, e posteriormente no Rio de Janeiro. As influências intelectuais europeias, entretanto, não ficam apenas entre os profissionais que possuíam ligações com este continente, e podemos inferir que isso se dá devido a características do período moderno. Segundo Giddens (1991, p. 22):

O advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros "ausentes", localmente distantes de qualquer situação dada ou interação face a face. Em condições de modernidade, o lugar se torna cada vez mais *fantasmagórico*: isto é, os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles.

Segundo Rocha (2017), os movimentos em educação musical na modernidade são caracterizados pela simultânea ruptura e conservação de processos, e destes, o que foi conservado acaba passando por um processo de assimilação e adaptação à realidade e às necessidades culturais observadas pelos pedagogos. A autora ilustra esta situação pontuando as práticas dos trabalhos da professora Lídia Chiaffarelli Mignone em iniciação musical e os trabalhos em canto orfeônico de Heitor Villa-Lobos:

Em todos esses espaços, a prática musical objetivava despertar e desenvolver a potencialidade musical do aluno. O uso do folclore foi um dos traços em comum entre as duas propostas. Lídia Chiaffarelli Mignone, contudo, utilizou esse aporte com distintos objetivos, pois buscava um repertório com o qual a criança já houvesse estabelecido algum vínculo afetivo. Era importante, para ela, utilizar músicas que já fizessem parte da vivência cotidiana do aluno, que foi embalado ao som de uma canção de ninar e que sente prazer em brincar, entoando uma cantiga

¹⁷ Lídia Chiaffarelli Mignone nasceu em 1891, em São Paulo. Viveu cerca de quarenta anos nessa cidade, atuando como cantora, pianista, professora de piano e participando da Sociedade Symphonica de São Paulo [...] ela constrói uma produtiva carreira como professora de canto, professora de piano, formadora de professores, projetando-se por desenvolver um método específico para o ensino musical de crianças, a Iniciação Musical. Muito embora ela seja mais conhecida pelas atividades ligadas a tal curso, sua atuação foi mais diversificada, pois criou cursos para a formação especializada de professores de piano e de Iniciação Musical e dirigiu o Centro para os Estudos de Iniciação Musical da Criança, que promoveu encontros, concursos e festivais. Publicou dois livros e artigos em revistas (ROCHA, 2017, p. 21).

de roda, com um brinquedo cantado, em uma ciranda ou em uma marcha. Nas aulas, todo esse repertório era utilizado e ampliado, escolhido para atender as demandas de aprendizagem e as características psicológicas das faixas etárias de cada grupo. Trata-se, portanto, de outra perspectiva. O repertório é escolhido para atender as demandas de aprendizagem e as características psicológicas das faixas etárias de cada grupo (ROCHA, 2017, p. 31).

Observamos nesta descrição do trabalho de Iniciação Musical da professora Lídia a aplicação de valores que hoje encontramos na caracterização de ENF, pontuando ainda que, segundo Rocha (2017), estes trabalhos também eram desenvolvidos em escolas regulares.

A seguir, a descrição da autora sobre os trabalhos de canto orfeônico de Villa-Lobos:

Nas palavras da citação acima, a educadora expõe ideias que se opõem ao projeto de canto orfeônico de Heitor Villa-Lobos, uma vez que este se apresentava como uma proposta mais totalizante, adotando práticas pedagógicas de música visando a padronizar o ensino e a aprendizagem da música sem demonstrar preocupações com especificidades de cada aluno, ou mesmo com diferenças regionais do país (Rocha, 2012, p. 280 apud ROCHA, 2017, p. 31). O repertório único para alunos de todas as escolas cantarem e participarem das grandes concentrações, o folclore valorizado com a função de criar uma identidade uniformizada, mesmo que com canções de diferentes partes do país e de diferentes nacionalidades, demonstram, assim, um forte uso ideológico da música durante um período de governo totalitário e nacionalista (ROCHA, 2017, p. 31)

Assumindo a visão de Rocha (2017), tanto Chiaffarelli quanto Villa-Lobos se preocupavam com a educação musical e com a identidade do brasileiro. Ambas as propostas foram aplicadas em escolas regulares. A radical diferença entre as concepções se deu nos valores assumidos pela prática pedagógica, que influenciaram assim na forma como foi administrado o ensino. Tanto Chiaffarelli quanto Villa-Lobos tiveram educação musical em casa, de modo que inferimos que a educação de Chiaffarelli possa ter sido mais conservadora por ter ligações maiores com o continente europeu, enquanto Villa-Lobos teve maior envolvimento com a música popular através dos *chorões*¹⁸.

Ainda assim, a organização pedagógica da educação musical conforme Villa-Lobos assumiu valores da educação formal semelhantes a aqueles já assumidos no Brasil-colônia, para catequizar os ditos “selvagens”, enquanto Chiaffarelli assumiu os conhecimentos pedagógicos que estavam se desenvolvendo na Europa e os adaptou para

¹⁸ O choro é “um dos principais gêneros musicais brasileiros, praticado, sobretudo nas grandes capitais, Rio de Janeiro e São Paulo. Ele foi a princípio, utilizado como um gênero popular, mas no decorrer dos anos, transbordou para uma prática erudita, influenciando tanto a produção de compositores brasileiros eruditos, como Heitor Villa-Lobos, Francisco Mignone, Radamés Gnattali, quanto de outros gêneros da música popular brasileira, tornando-se a matriz harmônica e formal de nossa música instrumental” (PINHEIRO, 2003, p. 13).

atender às necessidades pedagógicas que observava em seus alunos. Portanto, trabalhar música popular ou folclórica não garante uma abordagem não formal de ensino.

Queremos deixar clara a posição de Villa-Lobos sobre os valores da educação musical no Brasil, pontuando que nossa intenção não é fazer juízo de “certo ou errado” de tal abordagem, mas sim identificar relações entre os projetos de educação musical desenvolvidos historicamente no Brasil e as características de ENF:

Entretanto, o caráter individual dêsse aprendizado e o fato de ser feita a iniciação musical quase que exclusivamente ao contacto com os grandes mestres da música universal – impelem o espírito infantil, impregnando dessa espécie de humanismo musical, a adquirir tendências, predileções e uma mentalidade que o afastarão, muitas vezes, de verdadeiro espírito nacional [...] Mas para que êsse ensino seja proveitoso e venha completar, e não perturbar, a evolução natural em que se deve processar a educação da criança, é preciso que seja ministrado simultâneamente com os conhecimentos da música nacional. Encarado, pois, o problema da educação musical da infância sob êsse aspecto, o ensino e prática do canto orfeônico nas escolas impõem-se como uma solução lógica, não só à formação de uma consciência musical, mas também como um fator de civismo e disciplina social coletiva (VILLA-LOBOS, 1946, p, 504).

E ainda, sobre o modelo tradicional de ensino de música, Villa-Lobos (SANTOS, 2010, p. 72) diria que esse modelo é “um adorno raro, uma diversão mundana e luxuosa ou um passatempo das elites”.

Seguindo na história, o processo de educação musical acaba por acompanhar não só o desenvolvimento dos estilos artísticos que surgiram com o progresso tecnológico, mas também as novas possibilidades de acesso ao conhecimento. O advento da internet e a propagação de novos formatos de aula promove assim o acesso a uma gama maior de conhecimentos organizados das mais diversas formas.

Sendo a música uma área de conhecimentos que trabalha com elementos teóricos e práticos, as novas possibilidades tecnológicas influenciaram ainda a forma como estes conhecimentos são trabalhados pelos professores. Gohn (2010, p. 84-85) cita um exemplo sobre um possível questionamento no âmbito teórico, sobre a história do jazz, ao qual caso o professor não soubesse responder ele poderia realizar uma breve pesquisa para ter acesso a essa informação e repassá-la ao aluno de forma escrita utilizando a internet. O mesmo não seria possível no exemplo seguinte dado pelo autor supracitado, que trata de uma dificuldade técnica para a realização prática de um exercício no instrumento musical (2010, p. 85). Para atender a esse tipo de necessidade o professor já terá a necessidade da ferramenta de vídeo em suas aulas, porém essa não garante que o professor consiga diagnosticar a razão desta dificuldade técnica.

O avanço tecnológico acaba por influenciar também o acesso aos professores. Desde que se tornou possível as reproduções através de vídeos já se viam em lojas de instrumentos musicais conteúdos didáticos produzidos por músicos que muitas vezes não tinham formação como professor. Com o advento da internet, *sites* como *YouTube*, *Vimeo* entre outros possibilitam a produção em larga escala de conteúdos pedagógicos em educação musical tanto a nível teórico quanto técnico. Conforme se facilita o acesso a, e produção de, conhecimentos de todo tipo, expressões culturais que por qualquer motivo eram marginalizadas ganham espaço para se expressar em pé de igualdade com outras historicamente dominantes.

A importância deste espaço de expressão que se tornou a *internet* pode ser ilustrada pela interpretação que Gohn (2010, p. 86) faz do texto de David Elliot¹⁹:

O autor fala das formas multidimensionais dos conhecimentos envolvidos no que se chama de musicalidade, mas ressalta que a “musicalidade é demonstrada em ações, não em palavras”. As palavras podem apenas descrever o que acontece em uma música, mas não explicam o que realmente acontece quando músicos tocam e improvisam.

Como já defendemos anteriormente, a cultura é uma expressão artística, mas também de conhecimentos e hábitos de certo grupo. Quando expressões marginalizadas conquistam espaço para se expressarem, todo um grupo social com seus conhecimentos e hábitos acaba por se colocar em vista, ganhando voz.

Criticando as formas como são abordadas as expressões populares em pesquisas de musicologia, Souza (2019, p. 20-21) pontua:

É curioso notar que no Brasil, os cursos de Letras, Sociologia e Antropologia abordam frequentemente manifestações musicais populares de massa, da grande mídia. Mas, os cursos de Música quando tocam na música popular abordam, via de regra, o Jazz, a Bossa-Nova e o Samba do passado, de modo que há pouquíssimas abordagens sociológicas das manifestações que são realmente populares atualmente.

[...]

Retomando uma distinção feita por Machado de Assis em 1861, entre um país real e um país oficial – ou seja, um Brasil de pobres (país real) e um Brasil de elite (país oficial) –, a acessibilidade da universidade – que entendo aqui como uma chegada cada vez maior do país real às universidades – possibilita que alunos, que têm uma proximidade maior com a cultura popular brasileira, assumam este repertório em seus estudos.

O que Machado de Assis diz exatamente é: “o país real, esse é bom, revela os melhores instintos; mas o país oficial, esse é caricato e burlesco.” (ASSIS, 1946). “Caricato”, – entendendo este adjetivo como uma imitação exagerada e estranha –

¹⁹ ELLIOT, D. J. **Music matters**. A new philosophy of music education. New York: Oxford University Press, 1995.

parece um bom rótulo a ser atribuído ao pesquisador que, no Brasil, só olha para os temas europeus de pesquisa em Arte e ignora as potencialidades artísticas do próprio país.

Baseando-se ainda em David Elliot, Gohn (2010, p. 88) coloca que além dos conhecimentos formais (teoria da música) e procedimentais (como se fazer música), a ciência musical integra ainda conhecimentos do tipo “informal, *impressionístico* e *supervisional*”, no qual o conhecimento informal se baseia naquele criado pela experiência, o *impressionístico* pela intuição e o *supervisional* se refere às escolhas ou aplicações que o indivíduo faz ao direcionar e coordenar os conhecimentos que adquiriu nas outras formas. Por sua vez, Santiago (2006, p. 52-62) identifica os diferentes conhecimentos musicais entre práticas deliberadas e conhecimentos informais, e as práticas deliberadas seriam o desenvolvimento teórico-técnico do instrumento e a produção de repertório, enquanto os conhecimentos informais seriam as habilidades que tradicionalmente não são previstas nos currículos das escolas de música, como a improvisação, tocar de ouvido, arranjo e composição. Seria controversa a colocação de improvisação, composição e arranjo como habilidades não previstas nos currículos, pois existem cursos especializados nisso, porém a autora em questão refere-se à prática destas habilidades em cursos que não tem elas como foco, que é o caso tradicionalmente dos cursos de formação instrumental²⁰.

Verificamos até aqui que historicamente as expressões dos povos sem poder econômico, ou dominados, são excluídas das práticas pedagógicas. Essa exclusão se manifesta não só com a não integração da cultura dominada nas grades curriculares dos cursos de formação musical, mas também por meio da condenação destas expressões (e todos os hábitos e procedimentos que as acompanham) como inferiores moralmente. Segundo observa este autor com os dados adquiridos até aqui, a censura dos procedimentos de expressão cultural dos dominados chega a ser mais grave do que a censura do produto cultural em si, pois enquanto a elaboração de um produto cultural pode se aprimorar através da aquisição de conhecimentos nos mais diversos tipos, os procedimentos estão ligados à raiz do surgimento da expressão cultural de determinado grupo e sua censura impede que indivíduos deste grupo se coloquem como seres culturais na sociedade, ou, simplesmente, cidadãos.

²⁰ Estas habilidades ditas informais, são citadas em várias biografias que tratam de grandes compositores eruditos. Como exemplo, a biografia de Chopin em Paris escrita por Tad Szulc (RECORD, 1999) cita cartas de admiradores que conviveram com o compositor que relatam seus talentos em improvisação, arranjo e “tocar de ouvido”.

1.3 A CRIAÇÃO DOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS

Sendo um exemplo único de política pública a nível estadual no Brasil, os conservatórios estaduais mineiros têm cada um uma história de desafios vencidos que refletem as dificuldades históricas de acesso à cultura e as lutas pela democratização do conhecimento artístico. Entenderemos aqui o que contribuiu para a existência destas escolas com ênfase no conservatório instalado em Uberaba, os valores que sustentam estas escolas e as formas como se dá a educação musical neste contexto.

O primeiro conservatório criado em Minas Gerais foi o *Conservatório Mineiro de Música*, fundado em 1926 em Belo Horizonte. Esta escola teve grande influência sobre a vida cultural da capital mineira das décadas que se seguiram, vindo a se federalizar em 1950²¹, quando passou a oferecer também cursos superiores de formação de músicos e professores de música, além de encorajar a inauguração de outros conservatórios do tipo em outras regiões do estado (ALVES, 2017, p. 148).

Já existiram 22 conservatórios estaduais de música em Minas Gerais, sendo que 12 destes se mantêm em funcionamento, nas cidades de Araguari, Ituiutaba, Uberaba, Uberlândia, São João del Rei, Juiz de Fora, Leopoldina, Visconde do Rio Branco, Montes Claros, Diamantina, Pouso Alegre e Varginha. Os primeiros destes conservatórios foram criados durante o governo de Juscelino Kubitschek, e tinham o intento de:

Esses Conservatórios, mantidos pelo Estado, têm por objetivo formar professores de música, cantores e instrumentistas, desenvolver a cultura artístico-musical do povo, mediante exercícios práticos e audições e concertos de professores, nos quais sejam executadas as mais seletas composições musicais, antigas e modernas, de autores nacionais e estrangeiros (MINAS GERAIS, Lei nº 811 de 13 dez. 1951).

A partir desta lei podemos ter ideia dos objetivos do ensino conforme é citado aquilo que vai ser ensinado, mas não encontramos na referida lei nenhuma observação sobre a forma como estes conteúdos seriam trabalhados na prática.

Estudando a educação musical no âmbito de conservatórios Vasconcelos (2002 apud OLIVEIRA, 2015, p. 53) aponta que esta ideia de escola surge na Idade Média com os objetivos a educação musical voltada para práticas religiosas, atendendo órfãos que mais tarde integrariam o corpo da igreja. Este autor ainda reflete sobre a atuação dos conservatórios nos séculos XVII e XVIII, em que estes se tornaram centros de referência

²¹ UFMG. **História**. Disponível em: https://www.ufmg.br/conservatorio/paginas/quem_somos_historia.html. Acesso em 21 jan. 2021.

em produção artística conforme a busca por entretenimento passa a se centralizar na burguesia e não mais nas igrejas. Esta descentralização, entretanto, diminui o poder financeiro dos conservatórios, uma vez que retira destes o caráter de caridade por não ter mais como prioridade o atendimento a órfãos, e sim a capacitação de profissionais para o entretenimento deste novo público que surgia (OLIVEIRA, 2015, p. 53).

Por várias décadas estes conservatórios puderam formar em nível superior professores de música. Em 1998 e 1999 uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e professores da UFMG, com a participação de diversos professores dos conservatórios, atuaram com treinamento de professores alfabetizadores para a aplicação de música em suas práticas pedagógicas. No início dos anos 2000, diversas atividades pedagógicas apoiadas por resoluções da SEE promoveram ainda mais estes treinamentos, possibilitando que os conservatórios estabelecessem atividades chamadas *cursos livres*,

[...] destinados prioritariamente à atualização e requalificação em Música de professores do ensino básico, a manutenção de projetos existentes e criação de novos, além de parcerias com instituições de ensino básico, dentre outras atividades de caráter facultativo em atendimento à comunidade em geral (ALVES, 2017, p. 151).

A partir do momento em que esta categoria de prática foi prevista em resolução fez-se possível a contratação de professores que teriam a carga horária para lecionar nestes *cursos livres* prevista em seus contratos. Desta forma, no momento da designação, assim como eram descritos os horários das aulas, também já eram pré-estabelecidos os horários de realização dos projetos.

As designações de professores da rede estadual em Minas Gerais seguem critérios de classificação, de forma que os profissionais que estiverem classificados nos primeiros lugares têm prioridade na escolha dos cargos que irão assumir. Os critérios diferem para as várias modalidades de ensino amparadas pelo governo estadual. A classificação referente profissionais da educação básica (PEB) dos conservatórios é organizada da seguinte forma:

Tabela 1 – Critérios de classificação para contrato de professores para os conservatórios estaduais de música de Minas Gerais

CRITÉRIOS PARA CLASSIFICAÇÃO			
HABILITAÇÃO E ESCOLARIDADE	COMPROVANTE	SÍMBOLO	DE

			VENCIMENTO DA CONVOCAÇÃO
1º	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura plena com habilitação específica no componente da convocação ou - Bacharelado ou tecnológico acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado nos termos da legislação específica), com habilitação no componente da convocação 	<ul style="list-style-type: none"> - Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acrescida do histórico escolar - Certificado de curso de formação pedagógica 	PEBD1A
2º	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura plena em uma das linguagens artísticas, acrescida de bacharelado ou tecnológico, com habilitação específica no componente da convocação 	<ul style="list-style-type: none"> - Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acrescida do histórico escolar 	PEBD1A
3º	<ul style="list-style-type: none"> - Registro Profissional expedido pelo Instituto Villa Lobos ou pela Uni-Rio, com habilitação específica no componente da convocação ou - Licenciatura plena em uma das linguagens artísticas, acrescida de curso técnico com habilitação específica no componente da convocação 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro Villa Lobos ou Uni-Rio – Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acrescida do histórico escolar 	PEBD1A
4º	<ul style="list-style-type: none"> - Licenciatura plena com habilitação em Instrumento para lecionar os componentes teóricos da convocação ou – Bacharelado ou tecnológico acrescido de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado 	<ul style="list-style-type: none"> - Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acrescida do histórico escolar – 	PEBD1A

	nos termos da legislação específica), com habilitação em Instrumento para lecionar os componentes teóricos da convocação	Certificado de curso de formação pedagógica	
5º	- Licenciatura curta em uma das linguagens artísticas, acrescida de bacharelado ou tecnológico, com habilitação específica no componente da convocação	- Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acompanhada do histórico escolar	PEBS1A
6º	- Licenciatura curta em uma das linguagens artísticas, acrescida de curso técnico com habilitação específica no componente da convocação	- Diploma registrado ou declaração/certidão de conclusão de curso acompanhada do histórico escolar	PEBS1A
7º	- Licenciatura curta em uma das linguagens artísticas, acrescida de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, com habilitação no componente específico e/ou componentes teóricos da convocação ou - Bacharelado ou tecnológico em uma das linguagens artísticas, acrescido de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, com habilitação no componente específico e/ou componentes teóricos da convocação	Autorização para lecionar 1ª prioridade	PEBS1A
8º	- Bacharelado ou tecnológico com habilitação em uma das linguagens artísticas, para lecionar o componente específico da habilitação e/ou os	Autorização para lecionar 2ª prioridade	PEBS1A

	componentes teóricos da convocação que constem no histórico		
9º	- Matrícula e frequência a partir dos 3 (três) últimos períodos, em curso de licenciatura plena em uma das linguagens artísticas, para lecionar o componente específico da habilitação e/ou os componentes teóricos da convocação que constem no histórico	Autorização para lecionar 3ª prioridade	PEBS1A
10º	- Matrícula e frequência a partir dos 3 (três) últimos períodos, em curso bacharelado ou tecnológico em uma das linguagens artísticas, para lecionar o componente específico da habilitação e/ou os componentes teóricos da convocação que constem no histórico	Autorização para lecionar 4ª prioridade	PEBS1A
11º	- Curso de Magistério em Educação Artística (1ª a 4ª série ou 1ª a 6ª série), acrescida de curso técnico, com habilitação específica no componente da convocação	Autorização para lecionar 5ª prioridade	PEBS1A
12º	- Curso técnico com habilitação específica no componente da convocação	Autorização para lecionar 6ª prioridade	PEBS1A
13º	- Comprovante de escolaridade em curso de: licenciatura ou bacharelado ou tecnológico ou Normal em nível médio ou curso técnico, em qualquer área do conhecimento, acrescido de: - Curso de capacitação ou aperfeiçoamento ou qualificação ou extensão, com formação específica no	Autorização para lecionar 7ª prioridade	PEBS1A

	componente da convocação e carga horária mínima de 160 horas ou - Experiência profissional específica no componente da convocação		
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Fonte: MINAS GERAIS. Resolução nº 4475/2021. Secretaria de Estado de Educação. 2021.

Conforme analisamos os critérios de classificação da SEE/MG para contratação de professores dos conservatórios, vemos que a prioridade de contratação aponta para os profissionais graduados em licenciaturas nos componentes específicos da designação. Uma das razões de se exigir a especificidade no componente é a questão da capacitação técnica neste componente. Dentro de uma graduação em violão o professor pode realizar estudos facultativos em outros instrumentos, porém outras disciplinas da graduação continuam sendo voltadas apenas para a prática pedagógica do violão, e, portanto, ele estaria melhor capacitado a lecionar violão mesmo que tenha estudado outros instrumentos em sua graduação.

Os grupos musicais estudados nesta pesquisa já possuem vários anos de atividade, e alguns destes grupos já foram dirigidos por professores que ainda não haviam se graduado. Considerando o caráter da designação, em que o professor deve concorrer à vaga anualmente para poder lecionar, a contratação do professor que administra os grupos prioriza aqueles com formação específica em licenciatura em música e com maior tempo de serviço na carreira professor de música,

Estes *cursos livres* que fundamentam o trabalho dos grupos musicais não devem ser obrigatoriamente assumidos pelos professores que estão nas primeiras colocações nas classificações da SEE. Portanto, aqueles que assumem ou que fundam estes cursos livres o fazem com interesse em realizá-los, e podem os manter conforme prosseguem na carreira e conquistam mais tempo de serviço, tendo maiores chances de serem contratados conforme trabalham. As existências dos grupos musicais acabam por acompanhar a carreira dos professores que os dirigem, representando seus anseios e as práticas que valorizam.

SEÇÃO 2: METODOLOGIA

Adotamos nesta pesquisa a definição dada por Gil (2008) às pesquisas em ciências sociais, as quais buscam estudar cientificamente a realidade social. Para atender aos anseios deste trabalho foram utilizadas técnicas de construção de dados no espectro qualitativo, por meio de análises descritivas de documentos escolares como Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar, ementas dos grupos musicais, pesquisas selecionadas em nosso estudo de *Estado do conhecimento*, e da legislação que regulamenta as ações do CEMRF. Também foram utilizadas entrevistas semiestruturadas organizadas sob a forma de narrativas, conforme os objetivos específicos desta dissertação.

Observamos que esta pesquisa se encontra, portanto, no nível de pesquisa exploratória, que segundo Gil (2008, p. 27):

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

O fenômeno estudado aqui é a manifestação de ações não formais de educação em uma instituição formal de ensino de música. Para explicar este fenômeno estudamos como esta abordagem ocorre e como ela se relaciona tanto com o curso formal da instituição quanto com a comunidade que atende. Como pesquisadores têm assumido posturas diversas sobre a conceituação da ENF, buscamos identificar quais fatores qualificam e possibilitam a ENF nas atividades do conservatório, partindo de dados construídos por meio de documentos escolares e entrevistas a professores atuantes nestas ações de ENF.

Para demonstrar as diferentes visões de como se manifesta a ENF, citamos Almeida (2014, p. 4): “Educação não formal constitui a educação fora dos espaços escolares, e tem por finalidade desenvolver o ensino-aprendizagem de forma pouco explorada pela educação formal. Considerada uma modalidade de ensino, se desenvolve nos espaços não convencionais de educação”.

Ainda segundo a autora não seria cabível designar como não formal uma ação realizada dentro de uma escola, mesmo que ela desenvolva atividades autônomas não subordinadas à matriz curricular. A visão de Almeida (2014) contrasta com a de Gohn (2006, p. 3):

A não-formal ocorre em ambientes e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. Por isso, a educação não-formal situa-se no campo da Pedagogia Social-aquela que trabalha com coletivos e se preocupa com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos.

A construção de dados fundamentou-se em entrevista a docentes que dirigem grupos musicais no CEMRF, além de consulta a documentos administrativos, pesquisas relacionadas à Música e ENF, e à legislação que regulamenta os Conservatórios. Após a análise descritiva dos dados construídos por estes instrumentos, estes serão relacionados aos dados qualitativos obtidos com as entrevistas semiestruturadas, construídas sob a forma de narrativas.

Após consultar a administração e outros documentos administrativos para mapear os grupos musicais que realizam ENF no Conservatório, o pesquisador buscou selecionar grupos para que pudesse dar enfoque na construção de dados, para assim compreender o *modus operandi* destes a partir do olhar do professor dirigente de cada um destes. Entendemos que para isto uma entrevista semiestruturada seria a melhor alternativa. Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75):

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Desta forma, além da construção de dados prevista a partir do roteiro, abríamos espaço para esclarecer quaisquer dúvidas relativas à operação dos grupos musicais que eventualmente não tenham sido previstas. Ainda segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75): “As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que estes têm podem fazer surgir questões inesperadas ao entrevistador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa”.

Utilizando da tipificação de entrevistas elaborada por Gil (2008), as entrevistas realizadas nesta pesquisa podem ser classificadas ainda como “entrevista por pautas”:

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo (GIL, 2008, p. 112).

Foi fundamental para o entendimento das relações dos grupos musicais de ENF do Conservatório com a vida escolar dos envolvidos a construção de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes dirigentes de grupos. Este material pode ser analisado em diálogo com as ementas dos cursos formais relacionados a cada grupo musical e, de posse destes dados, conclusões puderam ser formuladas por meio da comparação das ementas e demais dados construídos nas fases anteriores o que possibilita, assim, o desenvolvimento de uma interpretação de como estes projetos se relacionam com a vida escolar a partir da visão dos docentes.

Com o conjunto de todas as conclusões pontuadas nas demais fases da pesquisa esperamos um entendimento aprofundado dos diversos aspectos que permeiam as ações de educação musical no âmbito da ENF no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, ao analisar e problematizar aspectos destas ações de ENF e desvelar as contribuições e os impactos socioculturais que esta forma de educação musical gera fundamentando, assim, outras ações de educação musical no âmbito da ENF em interação com EF.

As metas específicas referem-se principalmente aos procedimentos dos grupos musicais de ENF, quais são, como acontecem, como se relacionam com a sociedade e de que forma ampliam as possibilidades culturais onde são desenvolvidos. Para perscrutar estes aspectos, foram construídos dados primeiramente por consulta à legislação que regulamenta estes grupos.

Compreendendo a legislação que possibilita a criação destes grupos, foram então consultados os documentos escolares que os organizam, que são Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar e Ementas dos grupos musicais. Nestes documentos observamos dados como metodologia, finalidades, procedimentos e repertório.

Gil (2008) aponta vantagens de se usar consulta documental em pesquisas sociais, tais como estas possibilitarem o conhecimento do passado, a investigação de processos de mudança social e cultural, a construção de dados com menor custo e favorecer esta obtenção sem o constrangimento dos participantes.

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos (GIL, 2008, p. 147).

Como uma das características da ENF é a autonomia dos seus participantes para determinar as ações pedagógicas realizadas, por meio da consulta e comparação das ementas dos grupos musicais (que foi desenvolvida individualmente pelos dirigentes destes grupos) poderemos observar a diversidade de objetivos e ações podendo, assim, apontar a autonomia destas ações.

Para contribuir na análise da ampliação das possibilidades culturais, foram observados nos documentos escolares (ementas e agenda de apresentações) e entrevistas aos professores: *formato do grupo* (orquestra, banda, coral, etc.), *repertório* (músicas eruditas ou populares, brasileiras ou estrangeiras, período histórico), *logística* (onde foram realizadas as *performances*) e *valores de ingresso*²² quando aplicável. Thompson (2007 *apud* QUADROS JÚNIOR; BRITO, 2012, p. 111) estudou a predileção dos ouvintes em relação a *performances* musicais ao vivo. Seu estudo demonstrou que existem três fatores que influenciam na predileção do público pela *performance* musical: o primeiro refere-se a aspectos anteriores à audição (reconhecimento de repertório, presença de amigos, familiaridade com formação do grupo musical), o segundo ao estado emocional antes da *performance*, e o terceiro trata da familiaridade do ouvinte com o local da *performance* e com o artista. Com estes aspectos em vista, valorizaremos no momento da entrevista informações como: se há familiaridade dos ouvintes com a estrutura da *performance* oferecida, familiaridade com repertório, e até integração familiar no desenvolvimento tanto dos ensaios quanto das apresentações musicais dos grupos.

Para aprofundar na investigação da relação dos grupos musicais de ENF com a vida escolar dos docentes, além de compreender como as atividades destes grupos se relacionam com as atividades desenvolvidos pela EF trabalhada no conservatório, buscaremos suprir-nos, ainda, dos dados construídos por meio das entrevistas semiestruturadas.

Com os docentes serão construídos dados referentes às suas trajetórias profissionais, carga horária semanal dedicada à EF e ENF no Conservatório, atividades artísticas e/ou pedagógicas que desempenham não profissionalmente, informações sobre

²² Foram analisadas apenas aquelas ementas referentes aos grupos que tiveram seus dirigentes entrevistados.

aquisição e disponibilidade de uso dos instrumentos musicais da ENF, repertório musical e parâmetros de escolha, participação em performances com outros grupos artísticos pertencentes ou não ao Conservatório, detalhes da agenda do grupo musical, e se já foram requisitados a trabalhar com o grupo fora da carga horária de trabalho ao qual eles foram contratados explicitando, ainda, quais atividades desempenham nestes casos e por quanto tempo.

Ainda para lançar luz sobre a ampliação das possibilidades culturais por meio do trabalho dos grupos musicais, sondamos o histórico de formação artística dos professores no momento das entrevistas, ao observar se estes participaram de grupos musicais semelhantes durante sua formação para, assim, termos conhecimento se os grupos musicais que coordenam inovam a cena artístico-pedagógica local. Não será realizada uma análise técnica dos aspectos musicais inseridos no repertório de cada um dos grupos musicais, pois estes aspectos não são significantes no que se refere à “ampliação das possibilidades culturais”.

Como cada grupo musical se organiza com certa autonomia, então limitamos o número de docentes para ser possível construir informações sobre suas concepções de trabalho. Entendemos, aqui, que cada concepção dos dirigentes dos grupos musicais seria diferente entre si, portanto simplesmente mostrar a diferença entre todos os grupos não traria grandes contribuições. Em vez disso, decidimos por apresentar estas diferenças utilizando de poucos grupos e aprofundar em sua atuação, premissa da pesquisa qualitativa na qual nos respaldamos. Considerando a quantidade de projetos do CEMRF, observamos que certos grupos se organizavam com dois ou mais dirigentes tomando as decisões, portanto buscamos contato primeiramente com aqueles grupos que contavam com apenas um dirigente, pois assim seria possível observar o trabalho de uma maior variedade de grupos musicais sem aumentar exponencialmente a quantidade de entrevistas.

Para selecionar os dirigentes a serem entrevistados estabelecemos como critérios que a ementa do projeto deve ter sido disponibilizada na administração, possibilitando levantamento com os dirigentes de quantos professores participam de fato da organização e do planejamento do projeto. *Ranqueamos* então os projetos, dos que têm menos organizadores para os que têm mais, para podermos priorizar as entrevistas dos dirigentes de projetos com menos organizadores e possibilitar que as entrevistas alcancem o maior número de projetos dentro do tempo limitado para realização desta pesquisa. Como critérios eliminatórios das entrevistas estão os projetos não terem atuado em 2019 ou o

dirigente deste não concordar em ser entrevistado. Um aspecto importante das entrevistas é que elas acabam por descrever formações específicas dos grupos musicais, de modo que mesmo se ocultássemos o nome dos professores, seria possível sua identificação. Consideramos este um ponto sensível, mas que não foi possível ser contornado.

Desenvolvemos uma entrevista semiestruturada, de forma que foram definidos tópicos a serem abordados, que podem ou não ser tratados na ordem planejada, cuja transcrição foi “transcrita”, originando uma narrativa, conforme discutiremos em 2.1. Os dirigentes dos grupos foram indagados sobre sua formação, quantidade e natureza das atividades que realiza no Conservatório, atividades realizadas fora da escola, características técnicas do grupo que gerencia, como a identidade musical do grupo é definida e trabalhada e foram sondadas se o grupo interage com outros grupos musicais do próprio Conservatório ou da cidade, e como é organizada a agenda de atuações do grupo.

Por tratarem do funcionamento dos grupos musicais e terem, ainda, o intento de identificar a forma como o dirigente do grupo musical organizou seu trabalho, construímos dados não apenas com entrevistas, mas também por meio de consultas a documentos escolares. Este processo condiz com o apontado por Bogdan e Biklen (1994, p. 134) em que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como

Buscamos observar, ainda, as ementas dos grupos musicais e das áreas instrumentais representadas relacionando-as, ainda, à aproximação utilizada pelo docente que dirige o grupo musical, a fim de estabelecer relações de contribuição entre a ENF e a EF. Estas contribuições foram analisadas com base nos tópicos já previstos no planejamento da área instrumental, ementa do grupo musical, e regimento escolar. Exemplos de tópicos presentes nestes documentos são: objetivos do plano de desenvolvimento, como é verificado o rendimento do processo de ensino-aprendizagem, como lidar com dificuldades neste processo e como se realiza a promoção escolar. Já havíamos considerado a possibilidade de que cada grupo musical ou área instrumental pudesse utilizar em seus planejamentos referências a pensadores da área da Educação Musical. Neste caso as concepções de pensadores em Educação Musical utilizadas foram pontuadas e levadas à discussão na Seção 4 deste trabalho. O desenvolvimento musical do aluno foi mensurado por meio de relatos dos próprios professores, tendo como base

para a análise os ideais dos pensadores escolhidos por estes profissionais em seu trabalho e aqueles utilizados como referencial teórico nesta pesquisa.

Para a realização das entrevistas, primeiramente foram selecionados professores a serem convidados a participar da pesquisa segundo os critérios já mencionados. Após apresentação e leitura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores participantes dos projetos do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi” e com o acordo dos professores selecionados, foi agendada entrevista em horário de maior preferência aos entrevistados e entrevistador. Considerando o atual momento de pandemia pela COVID-19, as entrevistas foram conduzidas por meio da ferramenta *Google Meet*, uma ferramenta disponibilizada pelo *Google* que permite a realização de *vídeo Chamadas* e a gravação destas. A ferramenta *Google Meet*, ao término da gravação da *vídeo Chamada*, envia a gravação para o e-mail do entrevistador dentro de até 24 horas. As entrevistas semiestruturadas foram então transcritas e passaram por processo de *transcrição*, sendo postas como narrativas. O processo de *transcrição* será explanado no próximo tópico.

2.1 AS NARRATIVAS

Estando no campo da Educação, esta pesquisa se realiza no estudo de ações de ENF em um contexto em que este interage com ações de EF em um modelo gratuito mantido como serviço público. Tendo isto em vista, observamos que para alcançar os objetivos desta pesquisa seria necessário o contato com os dirigentes dos grupos musicais observados. Ao estudar ENF a pesquisa irreversivelmente trata de ações que permitem a autonomia de seus atores, de forma que devido a esta característica da ENF, entendemos não como necessário, mas como fundamental, o contato com a visão dos professores que dirigem estes grupos. Este contato deveria, portanto, não somente perscrutar as formas como que o professor dirige estes grupos, mas também permitir que ele refletisse esta prática em seu contexto sócio-histórico.

A autora Gomes (2003), ao estudar a utilização de narrativas em estudos voltados para educação, inicia seu estudo apontando pelas quais razões das narrativas serem tão usadas neste tipo de pesquisa:

No entanto, uma definição simples, que parece ser mais ou menos consensual (Bruner, 1991; 1992, 1996, 2000; McAdams, 1993; Riesman, 1993; Atkinson, 1998; Gonçalves, 2001; 2002; entre outros), é a de que a narrativa é uma forma das pessoas darem sentido e significado à sua experiência, ou seja, uma metáfora da

sua experiência. Sendo assim, apresenta os eventos passados pela perspectiva do narrador, que tem, à posteriori, uma visão holística daquilo que ocorreu (GOMES, 2003, p. 1).

Optamos por realizar entrevistas semiestruturadas com os professores que dirigem grupos musicais no CEMRF, pois dado o enfoque deste trabalho nestes grupos, conseguiríamos desta forma conduzir a entrevista para o assunto de interesse dando ainda espaço para os professores contextualizarem-se e refletirem sobre sua própria prática de forma confortável neste processo.

Buscando embasamento metodológico para a realização das entrevistas, encontramos na dissertação de Pereira (2016) um estudo que procura os significados que professores em certo contexto dão a suas experiências. A abordagem assumida por ele em seu estudo foi o da História Oral Temática, na qual:

- 1- O centro de interesse são as experiências dos sujeitos em relação a um ou mais temas específicos a serem pesquisados; a trajetória só assume importância se existe relação com o tema escolhido;
- 2- A entrevista é mais objetiva, sendo direcionada às problemáticas do estudo, no entanto, pressupõe-se abertura para o diálogo e para as narrativas do depoente;
- 3- Pode pressupor o uso de questionários para a definição dos sujeitos da pesquisa, pois os mesmos não são previamente estabelecidos como no caso da História de Vida (PEREIRA, 2016, p. 62).

Em nosso trabalho, de natureza qualitativa-explicativa, não assumimos a História Oral como método de pesquisa, pois nosso enfoque é no funcionamento das ações de ENF do conservatório. Para isso buscamos compreender a normatização que influencia nas ações destes professores e entender a história e ações destes grupos no olhar das pessoas com eles mais envolvidas, os professores. A partir destas falas criamos dados que descrevem estes grupos baseados nas experiências e pontos de vista de cada professor, dados estes que refletem experiências repletas de significados e valores intrínsecos a cada indivíduo.

Desta forma, este estudo não pode ser confundido com um estudo de História Oral. Pereira (2016) pontua em seu trabalho argumentos que corroboram com esta afirmação:

Segundo Meihy (2005) muitas vezes a História Oral, principalmente quando se escolhe como gênero a Temática, é confundida pelos anseios acadêmicos com as entrevistas qualitativas tradicionais, que tem objetivos distintos e acabam cometendo equívocos quanto à abordagem metodológica, realizando entrevistas semiestruturadas, que tem a sua importância, mas se diferem quanto a abordagem às singularidades dos sujeitos pesquisados (PEREIRA, 2016, p. 65).

Ainda que não tenhamos assumido a temática da História Oral por nosso foco não se direcionar aos entrevistados, Pereira (2016) realiza um processo semelhante do que realizamos com narrativas, e as etapas que constam em sua dissertação embasam metodologicamente o processo de tratamento e análise dado por nós às entrevistas que realizamos. São apontadas em sua dissertação cinco etapas para a História Oral elaboradas por Meihy (2005), que são:

(a) elaboração teórico-metodológica do estudo; (b) realização e gravação das entrevistas; (c) confecção dos documentos escritos por meio de transcrições e textualizações; (d) análise a partir dos significados dos sujeitos; (e) devolutiva, as contribuições e os avanços do projeto (PEREIRA, 2016, p. 64).

O aporte teórico-metodológico deste trabalho se dá em Gil (2008) e Bogdan e Biklen (1994), que orientam as finalidades e procedimentos desta pesquisa. As entrevistas foram realizadas, como já citado, por *vídeochamada* por meio do aplicativo *Google Meet*, que já permite a gravação simultânea e a envia para o *e-mail* registrado. Os documentos confeccionados são as transcrições literais das entrevistas e as “textualizações”, conforme já previsto por Gil (2008), no caso das entrevistas por pautas: “À medida que o pesquisador conduza com habilidade a entrevista por pautas e seja dotado de boa memória, poderá, após seu término, reconstruí-la de forma mais estruturada, tornando possível a sua análise objetiva” (GIL, 2008, p. 112).

Para realizar esta textualização das narrativas, nos apoiamos nas técnicas de textualização e transcrição apresentadas por Pereira (2016), em que:

A textualização, segundo Meihy (2005), pressupõe a produção de um texto narrativo em que se suprimem as perguntas do entrevistador no qual o sujeito torna-se cerne do texto e de sua própria história. Garnica (2005) complementa ainda que a textualização é uma etapa em que o pesquisador pode ordenar de maneira cronológica e/ou coerente as narrativas dos sujeitos, dando-lhes um *corpus* de texto organizado para a leitura, podendo ainda ser dividida em subtítulos de acordo com os objetivos. Os autores ainda pressupõem que, na etapa de textualização, haja interferência do pesquisador quanto à preservação do tom do depoente, alterando vícios de linguagem, palavras repetidas, erros de concordância e etc. (PEREIRA, 2016, p. 67-68).

Com o intento de integrar a este trabalho as percepções, as emoções e os significados conferidos às experiências vividas pelos professores entrevistados, a textualização tal qual apresentada acima não seria suficiente. Integramos, assim, a este trabalho a etapa de transcrição, também segundo Pereira (2016):

Portanto, o narrador – pesquisador – busca construir uma narrativa que permita um diálogo com o leitor, extraindo das transcrições e textualizações suas análises e

conclusões, dando sentido a frases, expressões, emoções e palavras tanto do depoente como também do próprio autor (PEREIRA, 2016, p. 68).

Este sentido dado às “frases, expressões, emoções e palavras” passam pela vista do entrevistado, em que este pode aprovar sua utilização ou não, conforme apontado tanto por pesquisas da área (Meihy, 2005; Garnica, 2005) quanto pelo próprio TCLE apresentado a eles.

Para analisar e validar os dados construídos por meio das narrativas avaliamos a utilização de quatro técnicas diferentes: Análise de Discurso (ORLANDI, 1999), Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005) e Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983).

Ao olhar para Análise de Discurso, notamos que os objetivos desta técnica destoam dos objetivos do trabalho que aqui empreendemos. Segundo Mariani (2000, p. 216) “O objetivo da Análise de discurso, então, é compreender como se dá a produção de sentidos”. Nosso objetivo não é realizar esta análise sobre os sentidos dados pelos professores, e sim explorar o que os levaram à direção de ações de ENF e quais significados dão a essa atividade. Consideramos que analisar toda uma trajetória pessoal e profissional, com toda sua carga emotiva, a partir de uma entrevista com cada um dos professores, seria deveras superficial. Seria possível realizar um trabalho com Análise de Discurso caso fosse dada ênfase a apenas um grupo, mas então teria que ter sido estabelecido um critério de seleção dentre os grupos que justificasse tal estudo, o que não é o caso.

Os métodos da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2002), atende aos seguintes objetivos:

- a *ultrapassagem da incerteza*: o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta “visão” muito pessoal, ser partilhada por outros?
Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável?
- e o *enriquecimento* da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não detínhamos a compreensão (BARDIN, 2002, p. 29).

Entendemos que estes objetivos não condizem com os objetivos deste trabalho, e nem com a natureza do material construído por meio das entrevistas semiestruturadas que

realizamos. Ao realizar entrevistas ficaram claras as diferenças de postura de cada professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional, porém estas informações foram expressas a partir de tópicos previamente elaborados, atendendo ao tema deste estudo. Logo, os dados criados pelas entrevistas resultam da interação entre a memória dos entrevistados e o tema da deste trabalho, memórias estas que por si só já são filtradas pelos valores e conhecimentos atuais dos professores.

A partir do momento que observamos as escolhas e os eventos da vida dos professores que os levaram até o momento profissional atual, podemos assumir que escolhas e eventos futuros podem novamente alterar sua posição profissional, seus valores e sua leitura da própria história. Assumir a subjetividade dos entrevistados e a localização história da leitura de suas memórias é fundamental para compreender o que os leva a continuar conduzindo os grupos musicais da forma como o fazem.

Sobre “enriquecer” a leitura, concordamos com Bardin (2002) que uma leitura atenta dos relatos aumentaria a pertinência destes, enriquecendo assim a leitura. Porém ao estudar ações em ENF que prezam pela liberdade de escolha do sujeito, temos consciência de que as escolhas de vida destes sujeitos acontecem a partir dos raciocínios próprios, realizados no passado e refletidos no presente. Desta forma, não assumimos uma hipótese para os significados que cada professor deu à sua trajetória, sendo assim impossível para nós a busca por confirmar ou inferir um propósito por meio das estruturas de suas narrativas.

Além disso, se buscássemos esclarecer os elementos de significações dados pelos professores à sua trajetória levaríamos o foco deste estudo aos professores, repetindo assim a problemática encontrada quando observamos a Análise de Discurso. Ainda sobre este tópico, acreditamos que o uso do termo “enriquecer” se refira a trazer à leitura mais recursos para sua análise, mas não há garantia de que um uso maior de recursos na discussão “aumente a produtividade” da pesquisa, pelo contrário, tratar de aspectos que para os professores é irrelevante ou querer negar suas subjetividades inerentes estaria nos afastando do enfoque desta pesquisa, que se refere a ações de ENF, que tem dentre suas características fundamentais a autonomia de atuação dos seus integrantes.

A Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado “assume três significativos conceitos provenientes da proposta de pesquisa fenomenológica” (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 109). São eles: o conceito de abordagem, o valor do método em fenomenologia e o último se refere à explicitação da ideia de objetividade.

O primeiro conceito defende a ideia de que não há neutralidade na investigação científica, ideia a qual corroboramos, mas entendemos que este conceito pressupõe certo contato com o objeto da pesquisa, o que não é possível pois até meados do ano de 2021 todas as ações de ENF do conservatório foram suspensas ou estão acontecendo de forma limitada, não sendo possível ao pesquisador o acompanhamento destas.

Quanto ao segundo conceito, encontramos também barreiras para seu desenvolvimento neste estudo, pois os autores afirmam que “deve ser tema da metodologia fenomenológica o revelar do mundo vivido, antes mesmo de ser significado, mundo onde estamos, onde nos encontramos com o outro, onde se descortinam nossa história, nossas ações, nosso engajamento, nossas decisões” (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 109). Não foi possível contato mais direto com os momentos de ensaio e documentos que os descrevem (diários dos professores), portanto acabamos por fundamentar nosso estudo em normatizações e narrativas, que são recursos de pesquisa já imersos em ideologias e significados subjetivos, muitas vezes contrastantes.

Apesar das divergências mencionadas anteriormente, não encontramos oposição com o terceiro conceito, que se refere à ideia de objetividade deste instrumento de análise. Os autores criticam a ideia de que uma pesquisa científica para ser objetiva precisa gerar uma possibilidade de quantificação, colocando que esta ideia é defendida por pesquisadores que assumem o pressuposto de que o mundo possui um significado independente do próprio ser humano (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 109-110). Não seria possível realizar o presente trabalho assumindo este pressuposto devido à própria natureza do material que estudamos. Tratamos de ações não formais, que se erigiram e são administradas a partir de escolhas pessoais, de forma que uma quantificação nos afastaria de uma real objetividade.

A técnica de análise que nos parece melhor se adequar à natureza dos materiais de construção de dados utilizados neste estudo é a Análise de Prosa. André (1983) propõe uma análise que questiona os significados presentes em observações, entrevistas, documentos, filmes, etc. e sugere, ainda, o estabelecimento de categorias a serem construídas, e até questionadas, conforme o estudo se realiza:

Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. É preciso também que esses tópicos e temas sejam frequentemente revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação. [...] É preciso pois que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada mas que também ajude a questionar

frequentemente as interpretações e ofereça indicações para interpretações alternativas (ANDRÉ, 1983, p. 67-68).

Consideramos neste estudo que cada um dos professores que dirigem grupos musicais no CEMRF o faz por seus motivos próprios, a partir de uma trajetória pessoal e profissional individual. Nesta trajetória, cada um destes indivíduos deve ter valorado os acontecimentos de sua trajetória de forma particular. Assumindo esta técnica de análise, podemos assumir e trabalhar com este pressuposto.

Orientando a formulação de categorias nesta técnica, André (1983, p. 68) comenta sobre os graus de abstração das categorias e como determinar o grau de importância de um tema. Quanto aos graus de abstração, a autora afirma a importância de se considerar a natureza do material pesquisado, o tema da pesquisa e a orientação teórica do pesquisador, pontuando ainda que “a interação do pesquisador com o objeto pesquisado se torna algo único em cada estudo de natureza qualitativa” (ANDRÉ, 1983, p. 68). Sobre o grau de importância para o estabelecimento de categorias, a autora defende que não basta observar informações recorrentes ou até divergentes, e que a interpretação e intuição do pesquisador são fundamentais para a categorização e interpretação da informação, considerando que as experiências anteriores do pesquisador, seus valores e propósitos auxiliam na formação de seu ponto de vista, o que é positivo para a seleção, captação e categorização de informações. Ela destaca ainda três instrumentos de validação das categorizações realizadas pelo pesquisador: credibilidade junto aos informantes, corroboração por parte de outro(s) analista(s) e triangulação.

Segundo a autora, os informantes estão mais próximos da situação estudada, por isso são capazes de avaliar a abrangência das categorias e sua relevância, apesar de estarem também numa posição vulnerável, o que pode levar a objeções se a interpretação do pesquisador divergir de sua filosofia ou da ideia que eles têm do objeto de estudo. Para contornar a situação, a autora sugere que o pesquisador atue para que este processo seja o “menos ameaçador possível” aos informantes, e que esta técnica de validação é muito útil nas pesquisas que tratam de interesses e preocupações dos informantes (ANDRÉ, 1983, p. 69). Para nosso estudo, acreditamos ser necessária essa validação, pois a categorização será baseada na transcrição de entrevistas que revelam a identidade dos informantes, então consultá-los não se resume a uma ação técnica nesta pesquisa, mas também ética.

A corroboração por parte de outro(s) analista(s) contribui por meio de uma observação das categorias por outro ponto de vista, entretanto, a autora assinala que isso

não obriga outros autores a assumirem as mesmas categorias para o objeto estudado, e que “esse procedimento de checagem pode ser sistematicamente repetido em diferentes estágios do estudo ou pode ocorrer em certos períodos críticos da análise como no início e na fase final da coleta de dados” (ANDRÉ, 1983, p. 69). Sendo este trabalho uma dissertação de mestrado, este instrumento de validação efetua-se também por meio da orientação pelo Prof. Dr. Daniel Ovigli durante todas as etapas da pesquisa, inclusive na elaboração de categorias.

Segundo a autora, a “triangulação” é uma técnica considerada fundamental para a validação de interpretações fundamentadas em dados qualitativos. Ela descreve a “triangulação” como sendo

a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação. Comparar e chegar à convergência das informações fornecidas por diferentes informantes, diferentes métodos e diferentes investigadores é uma forma de verificar a propriedade do esquema de classificação dos dados (ANDRÉ, 1983, p. 69).

Atendendo a este aspecto da validação, nesta pesquisa os dados são construídos a partir da consulta a documentos e entrevistas. Cada um dos documentos consultados foi elaborado por um âmbito diferente da educação, sendo eles a Resolução nº 718 de 2005 (elaborada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais), o Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar (elaborados pela direção e conselho escolar) e as ementas dos grupos musicais (elaborados pelos próprios professores que os dirigem). Além de documentos elaborados por setores diversos, esta pesquisa trabalhará com os dados construídos com as entrevistas a quatro professores diferentes. A validação das categorias por meio da triangulação se dará com a convergência das informações contidas nos diversos documentos e narrativas.

Acima havíamos citado cinco etapas para realizar pesquisas de História Oral conforme apontadas por Pereira (2016, p. 64). A última etapa lá mencionada são as devolutivas aos entrevistados. Neste estudo os entrevistados têm a possibilidade de entrar em contato com o trabalho em todas as fases da pesquisa. Após serem convidados a participar, se reuniram com membros da equipe para explicação detalhada dos aportes teóricos e metodológicos que realizaríamos, ocasião na qual foi lido o TCLE e puderam tirar dúvidas. Na fase de criação de dados, após suas entrevistas terem sido textualizadas, eles puderam empreender à sua leitura e sugerir edições. E, na etapa de análise, participarão da validação de categorias e também poderão sugerir edições. Após a

conclusão do trabalho, conforme previsto no TCLE, será oferecido às participantes cópias digitais do trabalho realizado e poderão verificar na totalidade as contribuições que realizaram às pesquisas em Educação e Educação Musical, e mais especificamente em ENF.

Creemos que a importância dada à presença dos professores entrevistados nas diversas etapas da pesquisa é condizente com o objeto aqui estudado. Os grupos musicais desenvolvem suas ações a partir da livre escolha de seus dirigentes, portanto apenas com a presença deles podemos legitimar discussões e conclusões sobre como estes grupos atuam e o que os leva a continuar este trabalho.

SEÇÃO 3: RESULTADOS

Para dar início às discussões, em um primeiro momento descreveremos os dados construídos por meio dos documentos e pesquisas selecionados para análise. Em um segundo momento realizaremos análise das entrevistas realizadas com os dirigentes dos grupos musicais selecionados, associando estes dados àqueles já apresentados anteriormente.

3.1 ANÁLISE DESCRITIVA/DOCUMENTAL

Será consultada aqui a legislação que rege os conservatórios mineiros de música, documentos do CEMRF (ementas dos projetos, PPP, regimento escolar) e teses e dissertações selecionadas por meio do *Estado de conhecimento* por nós realizado.

3.1.1 LEGISLAÇÃO

Durante todo o percurso histórico da escola, várias legislações influenciaram na organização e nas práticas pedagógicas não apenas do CEMRF, mas também de todos os Conservatórios de Música Mineiros. Estudaremos aqui a legislação em vigor citando os pontos que se relacionam aos grupos musicais.

Em diálogo com a administração do CEMRF, observamos que a legislação que normatiza a escola atualmente são as leis nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases, ou LDB), lei estadual nº 15.293, de 5 de agosto de 2004 (Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado), e a Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005 (Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências).

Analisando a LDB, pontuamos os princípios nos quais o ensino deve ser baseado, presentes nos incisos X e XI do artigo 3º que defendem, respectivamente: “*valorização da experiência extra-escolar*” e “*vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais*” (grifo nosso). Excetuando-se estes princípios e outros pontos da lei que podem ser relacionados a quaisquer tipos de ensino, não encontramos normatizações que podem ser relacionadas diretamente à organização dos projetos musicais dos Conservatórios.

Na lei estadual nº 15.293 de 2004 (MINAS GERAIS, 2004) notamos a forma como foi elaborado o capítulo IV que trata da carga horária de trabalho do professor. O primeiro

parágrafo destina parcelas de horas para atividades destinadas à docência e outras relacionadas a atividades extraclasse:

§ 1º – A carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica compreenderá:

I – dezesseis horas destinadas à docência;

II – oito horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:

a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (MINAS GERAIS, 2004, Cap. IV, art. 33, § 1º).

Desta forma, notamos que a legislação não proíbe que as horas de docência sejam ministradas em cursos livres, como acontece nos Conservatórios com os projetos musicais, nos quais a carga horária destes fazem parte das dezesseis horas destinadas à docência do cargo. Outro ponto visualizado como importante são os parágrafos 5º ao 7º deste capítulo:

§ 5º – As atividades extraclasse a que se refere o inciso II do § 1º compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores.

§ 6º – A carga horária semanal destinada a reuniões a que se refere a alínea “b” do inciso II do § 1º poderá, a critério da direção da escola, ser acumulada para utilização dentro de um mesmo mês.

§ 7º – A carga horária prevista na alínea “b” do inciso II do § 1º não utilizada para reuniões deverá ser destinada às outras atividades extraclasse a que se refere o § 5º. (MINAS GERAIS, 2004, Cap. IV, art. 33, § 5º a § 7º)

No parágrafo 5º são previstas utilizações das horas de atividades extraclasse, o 6º permite que estas horas sejam acumuladas, e o 7º permite que as horas que não foram utilizadas em reuniões possam ser utilizadas nas outras atividades previstas no §5º. Desta forma, projetos musicais que culminam suas atividades em um período específico podem ter carga horária para se planejar e capacitar com a guarida da lei.

A resolução nº 718 de 2005 (MINAS GERAIS, 2005) trata especificamente dos Conservatórios, e lá encontramos no início do Capítulo II uma normativa que prevê a presença de cursos livres. Este capítulo está dividido em seções, e observamos que a seção III trata especificamente de atividades extracurriculares fomentadas pela escola, podendo estas serem “*cursos livres, oficinas ou atividades de conjunto*” (grifo nosso). Nesta seção se encontram os artigos 16 a 20.

Os artigos 16 e 17 tratam dos objetivos e formas de organização dos projetos. Os objetivos são desenvolver a educação musical e promover a difusão cultural. O artigo 17 aprofunda na organização dos cursos livres promovidos pelo Conservatório, e indica que estes devem atender prioritariamente à necessidade dos professores “dos anos iniciais do ensino fundamental, dos professores de educação artística e de arte da rede pública de ensino”.

O artigo 18 flexibiliza as atividades extracurriculares, autorizando que estas possam desenvolver atividades relacionadas não apenas à música, mas também a Artes Dramáticas, Dança, Artes Visuais, além de atividades como manutenção e conservação de instrumentos, manutenção de textos e documentos musicais, atividades de registro sonoro, “entre outras”, desde que estas atividades complementem “a formação de músicos” e atendam “as demandas da comunidade”.

Tratando precisamente das atividades musicais em grupos que são o objeto desta pesquisa, o artigo 19 assinala: “As Atividades de Conjunto envolvendo grupos de alunos coordenados por um professor têm por objetivo potencializar e inovar práticas artístico-musicais e conteúdos desenvolvidos no Conservatório”.

O parágrafo 1º deste artigo trata dos formatos em que estes grupos musicais podem ser organizados, sendo: “I - música instrumental²³; II - música de câmara²⁴; III - orquestra²⁵; IV - cora²⁶; V - teatro, dança e folclore²⁷”.

3.1.2 DOCUMENTOS DO CEMRF

Serão apresentados aqui dados criados a partir de consulta a documentos do CEMRF. Neste tópico nossa atenção se volta a documentos escolares que regem o

²³ Música instrumental é um termo técnico para designar grupos da linha popular que atuam sem a presença de um cantor. Geralmente estes grupos tocam repertório de *jazz* e *bossa nova*.

²⁴ Música de câmara refere-se a pequenos grupos de músicos que geralmente atuam na linha da música “erudita”.

²⁵ Orquestra trata de grandes grupos instrumentais. Embora exista uma formação instrumental pré-determinada para o nome “Orquestra”, nos conservatórios são formadas orquestras em formatos não-convencionais.

²⁶ Corais são formados por grupos de canto. É comum corais que trabalham com as mais variadas vertentes musicais. Há casos de corais que se apresentam juntamente de outros instrumentos musicais, de forma que se a ênfase da peça musical ainda for o canto, a formação de grupo de cantores com instrumentos acompanhantes ainda se chamará “Coral”.

²⁷ “Teatro, dança e folclore” são colocados no mesmo tópico na resolução. Teatro e dança são expressões artísticas nas quais é possível facilmente criar trabalhos que contribuam para a educação musical conforme necessidades da comunidade. Já o Folclore engloba comportamentos e conhecimentos tradicionais de determinada comunidade, podendo conter em si mas não se limitando a formas de expressão dentro da música, teatro, dança e artes visuais, sendo ainda possível releituras modernas diversas.

funcionamento do conservatório, como o regimento escolar, PPP e ementas dos grupos musicais. Além de analisarmos seus tópicos, apresentaremos dados gerais de todos os projetos musicais e justificaremos como foram selecionados os dirigentes dos grupos entrevistados.

3.1.2.1 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)²⁸

Ao analisar o PPP do Conservatório, buscamos informações referentes à organização das ações de ENF do CEMRF, além de regulamentações sobre outros setores da escola que pudessem interferir ou contribuir com a atuação dos grupos musicais.

No item 2 deste documento (histórico) constam tópicos dos tipos de eventos que foram significativos à escola no decorrer de sua existência. Um destes tópicos é “*formação de grupos corais e instrumentais, envolvendo professores e alunos*” (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 4). No item 2 são descritos, ainda, os formatos de grupos que podem ser estabelecidos e as responsabilidades do professor ao dirigi-lo:

As atividades de conjunto em forma de projetos envolvem grupos de alunos coordenados por um professor e têm por objetivo potencializar e inovar práticas artístico-musicais e conteúdos desenvolvidos no Conservatório.

- As atividades de conjunto poderão ser desenvolvidas em:

I – Música Instrumental

II – Música de Câmara

III – Orquestra

IV - Coral

- O professor responsável pela Atividade de Conjunto deverá coordenar, orientar e ensaiar os grupos, desenvolvendo e estimulando o potencial artístico dos participantes (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 5).

No ano em que foi aprovado o PPP, estavam ativos os seguintes grupos musicais: Projeto Choro de Aprendiz; Projeto Orquestra de Violões Alda Lóes Frateschi; Projeto Flauta doce Sopro Som; Projeto Seresta Alegria de Viver; Projeto Musical Batucada Som; Projeto Orquestra de Cordas; Projeto Coral Renato Frateschi; Projeto Sopro de Vida; Projeto Cordas Dedilhadas – Infanto Juvenil e Projeto Música na Praça.

Ainda estão previstas no PPP apresentações do conservatório em “creches, asilos, escolas, shoppings, faculdades, casas assistenciais, em parcerias com a Prefeitura

²⁸ CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI. CEMRF. **Projeto Político Pedagógico**. Documento aprovado por colegiado escolar. Uberaba, 2018.

Municipal, hospitais, bancos, comércio e outros” (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 6). Este trecho dialoga com a Resolução 718 no que tange à “inovação de práticas artístico-musicais” e atendimento de “demandas da comunidade”, mas não define como são acordadas as parcerias entre o Conservatório e outras instituições parceiras.

No item 3 do PPP “Apresentação” é colocada a importância deste documento no trabalho desenvolvido na escola explicitando, ainda, que as metas e os objetivos que nele constam “têm a música como instrumento de formação dos alunos no exercício da cidadania, buscando a realização profissional e pessoal”. Ainda neste item, é colocado que as ementas dos projetos que estavam em atividade na época estão em anexo. Notamos, assim, que faz parte do próprio projeto desta escola uma formação que não atenda apenas à demanda do mercado de trabalho, uma vez que ela também incentiva a realização pessoal “dos alunos”. O atendimento a uma demanda cultural pessoal dos alunos requer um ambiente no qual esta demanda possa ser expressa e atendida, o que é característico de abordagens em ENF.

Chegando ao item 4 “Fundamentos e justificativas do PPP”, em seu subitem 4.1 “Demarcações da posição política, filosófica e pedagógica da escola e sua visão de futuro”, encontramos mais posicionamentos que podem ser relacionados à ENF:

A escola se empenha em relacionar o ensino da música à realidade social, cultural e histórica, como forma de facilitar o acesso dos alunos aos conceitos trabalhados nas aulas e também como recurso de integração social, respeito, preservação do patrimônio artístico das comunidades considerado em sua diversidade cultural (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 7).

Este trecho explicita a intenção da escola em relacionar o conteúdo trabalhado nas aulas ao patrimônio artístico que o aluno já possui. Não são explicitadas as formas como isto poderia suceder, mas dá fundamento à elaboração de grupos musicais trabalharem conteúdos culturais partindo do histórico dos discentes, indo além daqueles conteúdos previstos nas ações de EF da escola.

No item 5, que trata especificamente das “Formulações de objetivos e metas”, em seu subitem 5.1 “Objetivos específicos”, observamos nos objetivos do ensino desta escola:

- Possibilitar a capacitação de alunos com conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades artístico-musicais;
- Proporcionar a formação de profissionais de nível técnico aptos a atuarem no mercado de trabalho, numa gestão autônoma e consciente de sua carreira, sensibilizando-os quanto ao ambiente de trabalho, a diversidade de visões

artísticas, o intercâmbio entre espaços de arte e o aumento de possibilidades artísticas;

→ Permitir ao aluno o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, transitando entre as diferentes propostas artísticas profissionais, formando cidadãos conscientes no mundo do trabalho;

→ Desenvolver a criatividade, o conhecimento técnico e a preparação necessária à execução dos instrumentos musicais, às atividades de conjunto, a comunicação nas várias formas de expressão musical, a elaboração de arranjos, orquestração e harmonização (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 8).

Notamos semelhanças diversas entre os objetivos postos no subitem 5.1 e a descrição das ações de ENF, principalmente no aspecto de incentivo à consciência de si, de sua carreira e ao diálogo com visões artísticas diversas. Gohn (2006, p. 28) pontua assim as dimensões dos processos de ENF:

[...] a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.

No subitem 5.2 “Metas”, em 5.2.1 “Melhoria da qualidade de ensino”, este documento aponta como responsabilidade do Serviço de Orientação Especializado (SOE) e da direção várias metas, dentre as quais se relacionam aos grupos musicais: “divulgação dos grupos formados na escola”, “acompanhamento e orientação aos projetos internos desenvolvidos” (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 9). Como responsabilidade do SOE constam direção, colegiado e comunidade escolar e vemos em 5.2.2 “Prevenção à evasão escolar” ações como “promover apresentações artísticas que atendam às expectativas dos alunos e seus familiares” e, ainda, “incentivar apresentações dos alunos na comunidade” (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 11). Aqui vemos que a manutenção de laços dos grupos musicais com a comunidade (5.2.1) interage com uma das ações para a prevenção à evasão escolar (5.2.2). O diálogo de atividades pedagógicas com a comunidade é uma das principais características das ações em ENF. Quando pontua os objetivos destas ações, Gohn (2006, p. 29) afirma:

Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as

necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania.

O item 6, que trata de “Práticas pedagógicas”, em seu subitem 6.1 “Currículo”, ao tratar dos diferentes ciclos de ensino com os quais a escola se organiza, e as diferentes disciplinas de cada um deles, reserva um parágrafo aos grupos musicais, no qual explica que o aluno que participar em um destes poderá ter as notas e frequências da disciplina “Prática de Conjunto”:

Os alunos participantes dos Projetos Internos com atividades musicais desenvolvidas durante o ano letivo, terão garantidas sua frequência e avaliações referentes à Prática de Conjunto. Os professores responsáveis por estes projetos registram em diário próprio para acompanhamento do projeto, a frequência e os conceitos dados aos alunos, que serão repassados à secretaria para o devido registro nas fichas individuais (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 16-17).

Neste trecho do PPP observamos a possibilidade de permuta entre uma disciplina do curso regular e a participação em um grupo musical da escola. A direção foi procurada para esclarecer se qualquer projeto da escola poderia substituir esta disciplina e o relatado foi que, ainda que no texto do item 6 sejam designados apenas “projetos internos” e não “grupos musicais”, estes projetos devem ter atividades musicais durante todo o período do ano letivo, e os únicos projetos que se enquadram nesta característica são os grupos musicais.

No item 8, “A escola e sua relação com a família e comunidade”, em seu subitem 8.3 “Formas de utilização das dependências da escola pela comunidade e serviços que lhe são ofertados”, particularmente em 8.3.1 “Utilização das dependências”, são colocados os grupos musicais como formas da comunidade ter acesso às dependências da escola: “O Conservatório oferece diversos Projetos Musicais e em sua maioria podendo participar pessoas da comunidade” (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 28). Possibilitar a participação de pessoas da comunidade nos projetos contribui para o cumprimento dos objetivos das ações de ENF pontuadas por Gohn (2006) que já citamos anteriormente.

O PPP segue com um modelo de planejamento de ensino da área de guitarra elaborado por um de seus professores, e encerra com ementas de grupos musicais (não todos). Utilizaremos para o estudo as ementas atualizadas nos enviadas separadamente pela direção.

3.1.2.2 REGIMENTO ESCOLAR²⁹

Em seu primeiro artigo, o regimento coloca em tópicos os compromissos do CEMRF, no qual constam compromissos que se relacionam à ENF, principalmente aos objetivos das ações de ENF propostas por Gohn (2006, p. 28) citadas anteriormente. Os tópicos que mais dialogam com os estes objetivos são o II, V e VI:

II - a integração comunidade/Conservatório, com abertura à sua participação ativa no processo educacional dos alunos; V - a formação global do aluno, tendo como ênfase a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VI - a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATSECHI, 2018, p. 6-7).

Observamos no artigo 2º que o documento cita a Resolução SEE – MG nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, e no trecho que trata dos princípios norteadores para a atuação das escolas estaduais de educação básica também existem semelhanças aos objetivos das ações de ENF. Dentre estes princípios, pontuamos o princípio estético:

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura mineira e da construção de identidades plurais e solidárias.

Notamos relações entre os objetivos geral e específicos (artigos 3º e 4º respectivamente) e a ENF. A escola tem como objetivo geral: *Propiciar o desenvolvimento do indivíduo, em todas as manifestações artísticas, valorizando o trabalho de arte, promovendo o intercâmbio entre Conservatório/comunidade e preparando o aluno para o exercício profissional* (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 7). Dentre seus objetivos específicos, observamos:

I – promover a formação musical de crianças, jovens e adultos;
VI – difundir a música, mantendo o intercâmbio Conservatório/comunidade e assumindo seu papel de polo irradiador de cultura;
VII – promover e participar de atividades artístico-culturais na comunidade.

Todos estes artigos do Regimento Escolar citados anteriormente (1º ao 4º) possuem objetivos que preveem, entre outras questões, o incentivo à difusão cultural em relações

²⁹ CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI. CEMRF. **Regimento Escolar**. Documento aprovado por colegiado escolar. Uberaba, 2018.

dialógicas com a comunidade, e isto se refere a todas as ações pedagógicas do Conservatório, não apenas aquelas de ENF. Sendo o Regimento Escolar um documento elaborado por representantes dos diversos segmentos do Conservatório, incluindo discentes, vemos que o diálogo entre a cultura local e as ações culturais produzidas pelo conservatório são colocados como finalidades do próprio “ensinar música”, independentemente se a abordagem assumida é formal ou não formal.

Encontramos no regimento, em seus artigos 10º e 18, o delineamento de competências a profissionais da escola que contribuem para o desenvolvimento dos grupos musicais. É colocada como uma das competências do vice-diretor: *VIII – contribuir para o desenvolvimento das instituições escolares e para a realização de projetos e atividades sociais, comemorações cívicas, festas religiosas e outras solenidades promovidas pelo Conservatório* (p. 10); e para o Especialista de Educação: *Identificar as manifestações culturais características da região e incluí-las no desenvolvimento do trabalho do Conservatório* (p. 13). Estas competências se concretizam de formas diversas. O vice-diretor, além de receber os convites para apresentações de outras instituições, organiza logisticamente os grupos e cuida do patrimônio escolar para a realização das atividades durante o ano. A supervisão é responsável por orientar a elaboração dos projetos a serem enviados à SEE para análise e possível aprovação, além de dar suporte aos professores no que tange à organização de apresentações e contato com a comunidade escolar.

No artigo 25 vemos, no 6º parágrafo, a mesma informação encontrada no PPP quanto à possibilidade de que a participação em grupos musicais possa contribuir com notas e presença na disciplina “Prática de conjunto” do curso regular:

Os alunos participantes dos projetos internos com atividades musicais desenvolvidas durante o ano letivo terão garantidas sua frequência e avaliações referentes à Prática de Conjunto. Os professores responsáveis por estes projetos devem registrar em diário próprio para acompanhamento do projeto, a frequência e os resultados de avaliações que serão repassados à Secretaria para o devido registro nas fichas individuais (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 17).

É relevante pontuar que, no artigo 28, que trata de “Cursos livres, oficinas e atividades de conjunto”, não são colocados artigos regulamentando os grupos musicais tratados nesta pesquisa. A regulamentação que consta neste artigo se refere ao Curso Livre chamado “Alegria de Viver”, um curso para alunos com idade acima de 55 anos de idade. Em princípio este curso poderia integrar ações de ENF pois, por ser um curso livre, “o aluno não tem obrigatoriedade de fazer avaliações, nem programa mínimo a ser

cumprido”, entretanto o aluno tem limitações para escolher qual instrumento queira aprender, além de ser obrigado a realizar aulas de Coral: “Neste curso o aluno fará duas aulas de Coral (horário duplo) e se tiver interesse em fazer um instrumento poderá escolher entre: Acordeom – Flauta Doce – Violão – Teclado – Viola Caipira” (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 19).

No artigo 30 da Seção 2, que trata da formulação dos programas de cada instrumento do curso regular do CEMRF, pontuamos o seguinte texto:

O Programa das disciplinas é elaborado pelos professores, com o acompanhamento da equipe pedagógica e consta na Proposta Pedagógica. PARÁGRAFO ÚNICO: Sempre que houver necessidade e, com a finalidade de atender aos objetivos didático-pedagógicos, os programas serão revistos pelos professores da área e poderão ser feitas as alterações durante o ano letivo, desde que não haja prejuízo para os alunos em curso (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 19).

Com base neste artigo verificamos a possibilidade de atualização dos programas das disciplinas do curso regular com a finalidade de relacionar seus trabalhos àqueles realizados nas ações de ENF. Esta informação foi verificada juntamente aos professores entrevistados e será exposta na seção 3.2 desta dissertação.

É previsto no artigo 32, parágrafo 9º, o oferecimento de disciplinas não-obrigatórias para alunos da primeira etapa de formação no CEMRF. Estas disciplinas não são projetos elaborados pelos professores. São elas: *dança, artes e atividade rítmica* (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p. 20). Neste artigo também notamos a possibilidade de interação de conteúdos entre estas disciplinas não-obrigatórias e os conteúdos trabalhados nos grupos musicais. Este tema também foi verificado por meio das entrevistas.

O *Título VII* do Regimento trata especificamente nos grupos musicais, nomeados no documento de “projetos internos”. Dos artigos 67 ao 73 são descritos os objetivos dos projetos, processo de inscrição do projeto, quem deverá participar, quantidade mínima de apresentações anuais, projetos inscritos no ano de 2018 e critérios para aceitar convites de apresentações fora da escola, que vão desde critérios técnicos como capacidade de suportar o grupo da apresentação e posse de equipamento de som, até logística, como fornecimento de transporte e alimentação. Estes artigos na íntegra:

ARTIGO 67 Os projetos musicais desenvolvidos internamente têm o objetivo de incentivar o aluno a tocar em grupo, aprender a se apresentar publicamente e se integrar com outras áreas.

ARTIGO 68 Os projetos internos deverão ser encaminhados pelos professores à direção, antes do término do período letivo para serem avaliados pelo colegiado e encaminhados à SEE, e, se aprovados, entrarem em vigor no início do período subsequente.

ARTIGO 69 Os projetos internos deverão contar com a participação de alunos de cada professor envolvido.

ARTIGO 70 Os projetos deverão ser apresentados no mínimo 4 vezes durante o período letivo, no Conservatório e/ ou na comunidade.

ARTIGO 71 Para 2018 foram encaminhados à SEE os seguintes projetos, para avaliação e aprovação, que já vinham funcionando nos anos anteriores e outros novos projetos:

I – Orquestra Sopro de Vida – Prof. Resp. Reginaldo Costa

III – Orquestra de Cordas – Prof. Resp. Giordan

IV – Conjunto de Flauta Doce - Profa. Resp. Juliana

VI – Conjunto Violão Infantil – Prof. Resp. Vanda Bellochio

V – Flautuando – (Conjunto de Flauta Transversal) – Profa. Resp: Marly

VII – Batucada Som – Profa. Resp. Ana Marcia

VIII – Conjunto de Violões Infante-Juvenil – Profa. Resp. Marília Evangelista

IX – Conjunto Violino Infante Juvenil – Prof. Resp. Giordan

XIII – Coral Frateschi – Profa. Resp. Benedita Katia

XV – Seresta Alegria de Viver – Profas. Resp. Lídia Pucci e Maria Alice

ARTIGO 72 O Conservatório, quando solicitado para realização de apresentações, deverá verificar a estrutura oferecida no local, tais como energia, espaço físico, aparelhagem de som, iluminação e outros.

ARTIGO 73 Havendo condições, o solicitante deverá disponibilizar o transporte dos músicos e equipamentos utilizados por eles. Alimentação e água quando necessário (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2018, p.28-29).

Sendo um documento de caráter normativo observamos, em nossa análise, que o Regimento Escolar coloca normas que determinam a atuação mínima de apresentações, participação de alunos, registra objetivos condizentes com aqueles das ações de ENF e ainda incentiva a participação nos grupos musicais ao permitir que um aluno seja desobrigado de disciplinas do curso regular ao participar destas ações de ENF. Ainda que sejam normas e a existência delas poderia inabilitar as ações dos grupos a serem denominadas de “não formais”, vemos que estas normas não impõe um limite a atuação dos grupos ou a autonomia dos professores; pelo contrário, incentiva a participação dos alunos e regulamenta a autonomia destas atividades reconhecendo que ela é necessária para o desenvolvimento de um profissional consciente no mundo de trabalho e de uma pessoa atuante em sua comunidade.

3.1.2.3 EMENTAS

Iniciaremos esta seção expondo o processo de seleção dos grupos musicais a serem estudados em profundidade nesta pesquisa, depois apresentaremos uma análise das ementas destes grupos, relacionando-as aos dados já construídos.

Entramos em contato com a direção do Conservatório e pedimos a listagem de projetos inscritos no ano de 2019, após a aprovação do protocolo pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFTM), protocolo CAAE 17544619.2.0000.5154. Não havendo registro histórico organizado anualmente, nos foi enviada a listagem de projetos inscritos para o ano de 2020. Em uma primeira leitura das ementas, notamos que embora apenas um professor assinasse a elaboração do projeto, muitos deles eram colocados ao final da ementa na qual dois ou mais professores estariam em posição de tomada de decisão. Observamos a necessidade de confirmar com os professores se os projetos inscritos atuaram em 2019, e quantos professores de fato participaram das tomadas de decisões. Após recebimento de autorização da diretoria, enviamos mensagens de WhatsApp aos dirigentes dos projetos, sondando estas informações com os dirigentes de projetos. Conseguimos as seguintes informações:

Quadro 4: Quantidade de dirigentes e circunstância de atuação em 2019

Nomes dos projetos	Quantidade de professores na organização	Atuação em 2019
BATUcadaSOM	1	Sim
Cello Lazzari	1	Não
Choro de Aprendiz	1	Sim
Concurso de Canto da Terceira Idade	3	Não
Concurso Interno de Piano	3	Sim
Coral Frateschi	1	Sim
Gincana Folclórica	2	Sim, voluntariamente
Grupo de Flautas <i>Flautuando</i>	3	Sim
Grupo Viola e Ponteios	1	Não
Orquestra de Cordas	1	Sim
Orquestra Sanfônica Renato Frateschi	1	Sim
Orquestra Sopro de Vida	1	Sim
Pequenos Violonistas	2	Sim

Roda de Viola – Terceira Idade	2	Não
Seresta Alegria de Viver	2	Sim
Trilo de Música Antiga	4	Não

Fonte: autor (2020)

Dentre os grupos com menor número de dirigentes e com atuação confirmada em 2019 estão “BATUcadaSOM”, “Choro de Aprendiz”, “Coral Frateschi”, “Orquestra de Cordas”, “Orquestra Sanfônica” e “Orquestra Sopro de Vida”. Destes, não foram disponibilizadas a princípio as ementas dos grupos “Choro de Aprendiz” e “Orquestra Sopro de Vida”, tendo sido enviadas por *email* após a seleção dos grupos.

Segundo os critérios estabelecidos, ficaram os grupos “BATUcadaSOM”, “Coral Frateschi”, “Orquestra de Cordas” e “Orquestra Sanfônica”. Como não conseguimos contatar o professor dirigente da “Orquestra Sanfônica”, direcionamos a análise de ementas e entrevistas com os grupos “BATUcadaSOM”, “Coral Frateschi” e “Orquestra de Cordas”.

BATUCADASOM³⁰

Esta ementa está organizada da seguinte maneira: capa, apresentação, objetivos geral e específicos, justificativa, público alvo, metodologia, cronograma, observações gerais, avaliação e responsabilidade técnica³¹.

Na capa consta o nome do grupo musical, ano da atual ementa (2020), nome do professor responsável pelo grupo e referências institucionais; no caso “Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi”, “Estado de Minas Gerais”, “Secretaria de Estado de Educação” e “Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação”.

A apresentação inicia citando o bom resultado alcançado nos anos anteriores, tanto musicalmente quanto pedagogicamente, e propõe inovar o repertório, aprofundando em elementos rítmicos, percussão corporal e utilização de instrumentos não-convencionais.

É colocado como objetivo geral a produção de um “espetáculo musical com peças diversificadas, explorando a performance vocal, rítmica e expressão corporal de seus

³⁰ CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI. CEMRF. **Ementa do projeto “BATUcadaSOM”**. Uberaba. 2020.

³¹ Na análise que se segue não serão citados.

participantes” (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2020, p. 2). Ainda é citado pela dirigente a preocupação com o bem-estar emocional dos participantes.

São colocados como objetivos específicos:

1. Proporcionar o desenvolvimento rítmico-corporal de seus integrantes
2. Usar a imaginação e criatividade na construção e organização e manuseio de instrumentos não-convencionais.
3. Reforçar a prática de conjunto (com diversos instrumentos)
4. Propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico.
5. Desenvolver a performance através do canto em grupo, instrumentos e danças circulares.
6. Integrar a comunidade escolar à sociedade.
7. Configurar como apoio aos diversos projetos artísticos e culturais já implementados na comunidade.
8. Informar e formar a comunidade interessada em arte em geral (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2020, p. 2-3).

A justificativa para este grupo é a sua ação dentro da escola e em espaços oferecidos pela comunidade, oferecendo um espetáculo elaborado com a *performance* de canções de sonoridades diversas que exploram questões rítmicas e cênicas. Neste trecho o professor responsável cita ainda a contribuição que a participação no grupo traz ao desenvolvimento musical de seus alunos, principalmente nas questões de coordenação motora, atenção e prontidão (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2020, p. 3).

O público-alvo deste grupo musical é composto por alunos do CEMRF a partir dos 9 anos de idade. Como metodologia, o professor pontua que o trabalho é realizado por meio da criação de diferentes formas de manuseio de instrumentos; conscientização de estruturas musicais; e prática musical com movimentação ou encenação (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2020, p. 3).

O cronograma posto na ementa é organizado mês a mês por extenso, e contém atividades como: inscrições, pesquisa de materiais sonoros, confecção de instrumentos, elaboração de arranjos, formação cênica, divulgação, ensaios vocais, ensaios de rítmica corporal, ensaios de peça, ensaios gerais, confecção de acessórios e apresentações já previstas dentro da escola e na comunidade. Neste tópico é colocado como observação que outras apresentações podem surgir conforme demanda; que o grupo pode realizar oficinas, proporcionando a experiência didática aos alunos; e que é possível desenvolver repertório juntamente com outros grupos da escola (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2020, p. 4).

O professor optou por realizar avaliação de modo contínuo e formativo, “identificando se as propostas são alcançadas no processo de ensino-aprendizagem” (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2020, p. 5). É avaliado, ainda, “o impacto que o projeto provoca nas pessoas que assistem as apresentações”.

A ementa é finalizada com a apresentação do responsável técnico pelo grupo. Neste trecho o professor-coordenador detalha dados profissionais como nome, MASP (número de matrícula do servidor público no estado de Minas Gerais), e atuação em disciplinas do curso regular do CEMRF.

CORAL FRATESCHI³²

Os tópicos desta ementa são organizados em: capa, apresentação, objetivos geral e específico, justificativa, público-alvo, metodologia, listagem de recursos necessários para execução semanal e para apresentações, cronograma, avaliação e identificação do responsável.

Na capa constam o nome da escola, do professor-coordenador, do grupo musical, o local e a data de elaboração da ementa.

O grupo é apresentado citando os motivos que levaram à sua criação, ou seja, “para dar oportunidade aos alunos matriculados no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, bem como demais pessoas convidadas para cantar em grupo e para adquirirem um repertório diverso que abranja diferentes estilos da música popular e erudita brasileira e (de) outros países”. Neste tópico ainda é exposta a forma como se integra ao grupo, que neste caso se dá por meio de procedimento seletivo, no qual o professor-coordenador avalia “afinação, classificação vocal, envolvimento com a disciplina e conhecimentos básicos de teoria musical”. O professor-coordenador ainda pontua neste tópico que é previsto o estudo de repertório diverso, utilizando assim de várias formas diferentes de acompanhamento instrumental, e coloca ainda como se desenvolverá o grupo durante o ano, ou seja, com duas horas semanais de ensaios realizando, ainda, apresentações na escola e comunidade “desde que os dias e horários sejam compatíveis com a disponibilidade da maioria dos coristas, sendo no mínimo quatro apresentações anuais” (CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI, 2020, p. 2).

³² CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI. CEMRF. **Ementa do projeto “Coral Frateschi”**. Uberaba. 2020.

No tópico de *Objetivos*, o geral é “proporcionar a vivência de canto coral com alunos de timbres vocais variados com repertório devidamente selecionado”. Os objetivos específicos referem-se a contribuir com formação profissional, trocar experiências técnicas, trabalhar estilos musicais diversos, apresentar para públicos diferentes, compreender a interpretação da linguagem musical corporal e vocal, proporcionar interdisciplinaridade e trabalhar a percepção auditiva.

As justificativas para o grupo se baseiam em aspectos de formação pessoal e profissional, como: proporcionar socialização, desenvolvimento de criatividade, audição, afetividade, promover diálogo com outros artistas e autoconhecimento. Como público alvo, é citada a preferência por alunos da área de canto que cursam a partir do 7º ano, reconhecendo em seguida que podem ser matriculados no grupo alunos não-cantores ou das séries iniciais, “desde que tenham os pré-requisitos necessários para o bom desempenho do grupo”. Além disso, é previsto nesse trecho do documento que todos os alunos devem se disponibilizar para duas horas semanais de ensaio, além de ensaios gerais periódicos.

A metodologia prevê ensaios diversos, onde se realizam práticas de alongamento e exercícios de preparação ao canto, contextualização e tradução do repertório. Para a realização do grupo musical são descritos: aspectos necessários na sala em que ele será executado, a necessidade de um piano digital com pedal, fonte de energia e suporte, lousa com seus instrumentos, cópias reprográficas de partituras e é requisitado um pianista acompanhante³³ ocasionalmente. Ainda são pontuadas as necessidades do grupo para apresentações, que são: piano com seus itens periféricos, pianista acompanhante, exigência de estruturas e instalações adequadas no caso de apresentações externas.

Tendo observado a documentação normativa que trata dos grupos musicais tanto no âmbito legislativo quanto nas regulamentações da escola, passamos ao estudo da prática destes grupos para compreender como os professores dirigentes organizam e concretizam suas práticas.

³³ *Pianista Acompanhante* é um cargo de confiança designado pelo diretor de cada conservatório. Sua função é auxiliar nas aulas e apresentações sempre que necessário. O CEMRF, pela sua quantidade de alunos, possui autorização para contratar três pianistas para esse cargo (Nota do autor).

ORQUESTRA DE CORDAS³⁴

Esta ementa está organizada segundo os tópicos: justificativa, objetivos geral e específicos, público beneficiado, metodologia, recursos, cronograma de ensaios, apresentações, avaliação e responsáveis.

O professor já inicia a ementa justificando a existência como necessária para contemplar aspectos de ensino que não se dão no curso regular do instrumento, tais como interações sociais entre vários indivíduos e o aprender por colaboração. No tópico de objetivos, estes aspectos de ensino aparecem novamente, porém aqui elas não são apenas tópicos a serem desenvolvidos de uma disciplina, o ponto de vista assumido aqui como é o de oportunizar uma aprendizagem “mais colaborativa, através das experiências vivenciadas pelos discentes” (CEMRF, Orquestra de Cordas, p. 1). Dentro dos objetivos específicos são previstos trabalhos de ensino-aprendizagem dentro de vários campos do fazer musical, dentre eles: análise, pesquisa histórica, preparo técnico do músico, preparo técnico do instrumento, aplicação de técnicas e performance em grupo. Ainda é previsto que os discentes aprendem movimentos da regência musical, de modo que, sendo esse um fazer musical não oferecido em curso específico do conservatório, os alunos participantes do grupo tem acesso à rara oferta destes conhecimentos.

Em “público beneficiado” são descritos apenas os alunos dos cursos de cordas friccionadas³⁵ da escola. Pontuamos que ao utilizar do termo “beneficiados” os benefícios se estendem a todo corpo escolar, incluindo familiares de alunos e comunidade, embora estes não tenham sido considerados neste tópico.

Ao delinear a metodologia a ser utilizada, além de colocar autores e materiais didáticos de notável importância para a aprendizagem do instrumento, observamos a colocação sócio-temporal assumida pelo dirigente neste tópico. A metodologia aparece baseada na observação pessoal do docente realizada “ao longo do tempo” (CEMRF, Orquestra de Cordas, p. 1), e essa observação mostrou a importância do ensino coletivo musical para uma aprendizagem mais reflexiva pois “o discente reflete sobre o seu desenvolvimento ao observar o outro” (CEMRF, Orquestra de Cordas, p. 1).

Os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades vão de espaço físico, suporte para partituras e instrumentos para a performance. As disponibilidades

³⁴ CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI. CEMRF. **Ementa do projeto “Orquestra de Cordas”**. Uberaba. 2020.

³⁵ Violino, viola de arco, violoncelo e contrabaixo-acústico (nota do autor).

destes instrumentos não são atendidas somente pela escola, uma vez que essa se encarrega do espaço físico mas não possui suportes de partituras para todos alunos, então inferimos que cada aluno traga o seu e/ou que exista uma organização para que os alunos compartilhem estes suportes. São requisitados outros instrumentos além daqueles de cordas friccionadas, como piano, bateria, Cajon entre outros de percussão. Sabemos que a maioria destes a escola já possui, e são utilizados por professores de outras áreas de ensino quando convidados a *performar* junto do grupo. É previsto ainda a necessidade de se ter os instrumentos de cordas para os alunos, e neste caso inferimos também que cada aluno traga o seu uma vez que sabemos que a escola não mantém instrumentos reserva em quantidade para atender uma orquestra.

Observando o “Cronograma de ensaios” notamos que são previstas seis horas semanais de ensaio, se diferenciando das ementas já analisadas que utilizam de quatro horas e duas horas semanais de ensaio, respectivamente. Destas seis horas, duas horas são realizadas no vespertino das terças-feiras, e às quartas-feiras duas no matutino e outras duas no noturno. Dividir assim os horários pode se relacionar a uma organização que se baseia em idade de alunos, e não na posição destes no curso regular.

Nesta ementa são previstas apresentações bimestrais além daquelas já previstas no calendário da escola. Destas apresentações bimestrais, não são postas limitações de que elas devem se dar no interior da escola ou em colaboração com outros grupos e instituições. É pontuado ainda que as apresentações serão qualitativas, observando o crescimento técnico, musical e a aprendizagem colaborativa dentre os alunos. Considerando, conforme nos objetivos específicos, que dentro da Orquestra de Cordas são realizadas várias formas de estudo além daquelas da performance com ênfase na aprendizagem colaborativa, inferimos que este processo de ensino vai contribuir não só com o crescimento dos aspectos técnicos já previstos, mas também irá fomentar um senso de grupo entre os alunos, fortalecendo hábitos estabelecidos nos ensaios que não ocorrem nas aulas pessoais do curso regular, construindo assim uma “cultura do grupo”.

ORQUESTRA SOPRO DE VIDA³⁶

A última ementa a ser analisada é a da *Orquestra Sopro de Vida*, gerida pelo professor Reginaldo Costa. Após a capa, este documento se organiza através dos tópicos “autoria”, “*release*”, “objetivos e justificativas” e “roteiro da orquestra”.

Em “autoria” o professor é bem objetivo, apresentando diretamente seu nome completo, não colocando currículo pessoal. No tópico seguinte “*release*”, o professor coloca que a orquestra tem uma formação “orgânica”, é formada por professores e alunos de áreas diversas do conservatório e foi fundada no ano 2000.

Já em “objetivos e justificativas” o professor coloca como uma missão primordial da orquestra agir em prol à união harmônica entre comunidade interna (da escola) e comunidade externa. O professor avalia que esta missão vem sendo cumprida a partir da observação de testemunhos e comportamentos em que foram notadas melhorias nos campos de raciocínio e relações interpessoais. Ainda neste tópico o professor pontua que o maior beneficiário desta ação é a comunidade, pois que a orquestra além de fornecer artistas à sociedade também contribui para uma formação mais ampla dos estudantes, que por sua vez irão ter maior confiança e respeito pelos bens públicos, uma vez que se é necessária responsabilidade social dos governantes para se manterem projetos deste tipo.

No “roteiro da orquestra” o professor pontua aquilo que ele precisa para realizar os trabalhos. Ele requisita 2 horários para prática ativa, sendo um para leitura das peças e o segundo para ensaio em grupo. Sugere em seguida que o ideal seria ter horários suficientes para realizar também ensaios por naipes, já admitindo que até hoje isso não foi possível. Coloca ainda uma quantidade de integrantes para cada instrumento, mas conforme pudemos já observar, o número destes integrantes é maior do que o que consta no projeto.

Não há nenhum trecho deste projeto que comenta a forma como são escolhidos os membros a participarem, ou uma quantidade máxima de integrantes. Também não é colocado o repertório que é trabalhado. Também não é colocada explicitamente uma orientação pedagógica seguida na realização e avaliação do projeto, embora podemos notar esta preocupação com os critérios de “sucesso” estabelecidos pelo professor no tópico “objetivos e justificativas”, que são: melhorias em campos de raciocínio e relações interpessoais, avaliados a partir de testemunhos e observação de comportamentos.

³⁶ CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI. CEMRF. **Ementa do projeto “Orquestra Sopro de Vida”**. Uberaba. 2020

3.2 APRESENTAÇÃO ANALÍTICA

*“Vai, pensamento, em asas douradas
Vai, pousa sobre os vales, sobre as colinas
Onde perfumam tépidas e suaves
As brisas doces do solo natal!”
(Vá pensiero – Giuseppe Verdi)³⁷*

Daremos início aqui às *transcrições* das entrevistas realizadas. Buscamos estruturar o texto de modo que se privilegiasse a forma narrativa. Mesmo respeitando sempre que possível os termos utilizados pelos professores utilizamos, por vezes, sinônimos para colaborar com a fluência do texto.

3.2.1 PROF. BENEDITA KÁTIA – CORAL FRATESCHI

Olá, bom dia, tudo bem? Me chamo Benedita Kátia, sou professora de canto e de coral no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi e fico feliz de poder compartilhar esse momento tão especial desta pesquisa, um processo que eu não poderia deixar de fazer parte.

Considero minha história no conservatório bem interessante. Meu pai era comerciante, ele tinha um açougue, e num determinado dia em que não estávamos com entregador um cliente fez um pedido, de modo que meu pai precisou ir pessoalmente fazer a entrega. Quando ele chegou na casa do cliente, o filho dele estava estudando piano e o cliente convidou meu pai para assistir o filho tocando. Meu pai ficou muito feliz com o convite e admirado com o filho do cliente, e quando chegou em casa naquela noite ele perguntou para minha irmã mais velha se ela não queria tocar piano. Ela se interessou, e não morávamos tão longe do conservatório, cerca de doze quadras, mas minha mãe trabalhava com meu pai no açougue e minha irmã que cuidava de mim pois eu era muito pequena, então para ela poder se matricular no conservatório precisávamos ir juntas para que eu não ficasse sozinha em casa. Eu tinha seis anos quando minha irmã se matriculou, e ficava frequentando a escola para que ela pudesse ir. Pude me matricular quando fiz sete anos, e desde então nunca mais saí, embora minha irmã tenha frequentado somente

³⁷ Tradução livre do autor.

até o sétimo ano. Eu acho essa história bem legal pois acabei indo “de tabela” para o conservatório.

Quando eu entrei no conservatório eu ingressei na Educação Musical. Na época éramos obrigados a estudar piano, violão e flauta, além das aulas teóricas, e quando chegávamos ao ensino médio poderíamos escolher um instrumento para especializar. Até pude experimentar outros instrumentos nessa trajetória, como violino, órgão, mas os que eu escolhi me formar foram piano e órgão. Na época eu era uma aluna até promissora no piano, e depois de me formar no conservatório eu entrei na graduação em Música da UFU, onde fiz cinco períodos do curso.

Eu não concluí o curso devido uma experiência bem feliz que tive. Eu tenho uma amiga que havia se formado no conservatório junto comigo, e nós duas passamos a lecionar no conservatório logo após termos nos formado lá. E em um determinado dia coincidiu de nós duas termos um horário vago entre aulas, e entre conversas ela cogitou se eu não gostaria de estudar também o canto, uma vez que eu era afinada. Experimentei, e nesse experimento, sinto que minha vida mudou. Foi quando decidi deixar a graduação em piano, voltando a estudar no conservatório, desta vez, canto. Após me formar em canto, e na primeira oportunidade que tive, voltei à graduação em Música, desta vez como cantora.

No conservatório, o curso de canto só era ofertado para os alunos que chegavam ao curso Técnico, até porque levávamos muito em consideração questões fisiológicas de alteração da voz dos alunos. Hoje em dia temos o canto na Educação Musical também, mas isso é muito recente, se tiver muito, são cinco ou seis anos que houve essa mudança. Se hoje nós chamamos nosso curso de “erudito”, quando eu estudei ele era ainda mais, posso dizer que o termo nem seria “erudito”, mas “lírico” mesmo, porque nós cantávamos praticamente apenas óperas e, realmente, só é possível dominar esse tipo de música tendo certa maturidade vocal.

Sabe, para eu conseguir estudar na UFU foi muito difícil, porque quando eu fiz o curso de piano, e depois o de canto, eu precisava fazer a viagem de ida e volta, de ônibus, todos os dias. Eu precisava ir e voltar todos os dias porque no conservatório eu sempre trabalhei dois contratos, nem sempre eles eram inteiros, mas sempre tive muita aula. Além disso, na época em que estava na graduação de canto, eu estava grávida do meu filho mais velho, e com tantas viagens eu comecei a ter problemas de saúde, então durante a graduação de canto eu decidi trancar o curso, e me afastei por três anos. Quando eu voltei eu ainda tinha muitas aulas, mas já consegui conciliar meus horários, e nessa época eu já

viajava de carro o que contribuiu muito. Era muito cansativo porque muitas vezes eu saía da aula da faculdade e ia direto pra Uberaba, e quando chegava já precisava dar aulas. Foi um período bem penoso, bem difícil.

Quando eu penso nos trabalhos que realizo com canto aqui no conservatório, eu acabo por lembrar do meu primeiro envolvimento com o canto. Na época em que eu tocava piano eu não me interessava por canto. Tendo como referência alguns cantores do conservatório, eu não me identificava com o repertório que era realizado no curso. O que despertou meu amor por corais foi, na ocasião de uma viagem a Belo Horizonte, eu estava passeando pelo shopping e escutei uma música, e aquela música me chamou, então eu segui ela até chegar em uma loja que vendia discos, e estava tocando a música “Vá pensiero”, comprei ali a fita cassete dela. A partir daí, sempre que escutava essa música eu pensava que se tivesse oportunidade de entrar em um coral eu vou querer participar e vou querer cantar a “Vá pensiero”.

Passou-se o tempo, um dia uma professora do conservatório que sabia que eu tocava piano me convidou para participar das aulas de coral dela como pianista acompanhante, ela já me conhecia porque na época eu era aluna do curso técnico do conservatório, em piano, e a pianista acompanhante contratada para isso estava viajando. Como eu estava segura da minha leitura à primeira vista, não perguntei à professora o que iria ser tocado para estudar previamente. Chegando lá, quando eu sentei ao piano e comecei a tocar o que estava na partitura, reconheci a introdução, íamos tocar “Vá pensiero”! Até hoje eu me arrepio e tenho vontade de chorar, porque, naquela hora, eu tive uma espécie de ataque histérico porque eu não acreditava que estava vendo aquilo, que eu estava vivenciando aquilo. Então meu primeiro contato com o canto tinha a ver com essa história antiga que eu nunca me esqueci, de uma música que eu escutava no vídeo-cassete e de repente tive o contato com ela. Neste ensaio em que eu ia tocar a música ao piano eu falei para a professora que não queria tocar ela no piano, queria era cantar. De todo jeito na apresentação eu toquei, mas quando a pianista voltou de viagem eu fui fazer parte do coro. Então meu primeiro contato com o canto foi através do coro, e sabendo disso a minha amiga me convidou, depois de alguns anos, para fazer o canto, como já havia falado.

Desde que me formei em canto no conservatório eu leciono essa matéria, e na época já existia o grupo Coral Frateschi, mas eu não fazia parte dele. Um dia parte da administração da escola me chamou para pedir orientações sobre esse coral, pois queriam fazer algumas mudanças na sua organização. Dei algumas ideias, como a necessidade de

maior tempo de ensaio, ter elementos na sua prática que não se voltassem somente para o aspecto didático, e foi a partir desses meus posicionamentos que eles decidiram que seria melhor se eu dirigisse o grupo. Eu nunca imaginei que o grupo precisaria ser grande, que como coro representante da instituição ele deveria ter qualidade. E foi assim, de forma inesperada para mim que fui nomeada a diretora do grupo, tanto que dois de meus alunos de canto foram remanejados para liberarem horários para eu dirigir os ensaios do Coral Frateschi. Eu já tinha experiência dirigindo corais, pois desde meu segundo ano de trabalho no conservatório, além da disciplina “canto” eu lecionava também “coral” no curso regular, e durante minha trajetória eu lecionei ainda as disciplinas de “técnica vocal”, “regência” e “dicção”.

Um dos aspectos antigos do grupo era que para ingressar o aluno podia ir direto na supervisão e se matricular, e o funcionamento dos ensaios se dava conforme uma aula de coral do curso regular. Eu sempre entendi que em um coro do curso regular, no qual os alunos são obrigados a participar, o coro não vai ter muita representatividade para ele. Então eu sempre defendi a ideia, também pela minha experiência em participar de corais, que a primeira característica para um coral é ter um caráter não obrigatório e seletivo, e dentro desse caráter seletivo, que o coral não deveria ter muitas pessoas, e que as poucas pessoas que o integrassem realmente tivessem proficiência ao cantar. Agora para participar do coral você precisa receber um convite, e nós conferimos as habilidades do aluno antes disso. Habilidades como afinação, por exemplo, são desenvolvidas nas aulas do curso regular, então se o aluno quiser participar ele precisa já ter desenvolvido algum nível técnico em canto. Então mesmo quando são alunos que não estudam canto no curso regular, ao demonstrarem habilidade vocal, eles podem ser convidados. Na verdade, o coro é composto de alunos de canto, alunos de outros instrumentos e até pessoas da comunidade. Agora, como o coro tem que estar à disposição da escola, nós mantemos o número de integrantes baixo, e as participações da comunidade também são poucas, para garantir que estaremos disponíveis quando a escola precisar.

Quando a gente elabora o coral desse jeito nós conseguimos montar um grupo mais equilibrado na questão dos naipes. Por exemplo, no caso do conservatório as sopranos são maioria, então sempre buscamos pessoas de naipes diferentes e isso influencia em participar no grupo, porque se em um determinado ano estivermos com muitas sopranos no grupo e outra quiser passar a integrar o coral então ela vai precisar experimentar cantar em outro naipe, ou esperar o próximo ano, justamente para mantermos o coral mais equilibrado.

Como já disse, no começo o coral era formado principalmente por cantores, até porque trabalhávamos principalmente repertório erudito e não tínhamos tempo de dar preparo técnico suficiente para realizar esse repertório a “não-cantores”. Atualmente já conseguimos trabalhar repertório pensando somente no critério de qualidade, então por exemplo, nós vamos fazer o “Canto da Ema”, que é um baião, e antes da pandemia a música “Andanças”. No nosso repertório ainda tem músicas eruditas, mas hoje conseguimos ter mais flexibilidade, como no ano passado em que cantamos músicas africanas. Com essa flexibilidade conseguimos estar sempre acrescentando a questão da técnica vocal, e do conhecimento de música com experiências musicais que sejam consistentes.

Para definir o que vamos tocar eu sempre espero conhecer as pessoas que vão participar do coral ao início do ano letivo, até porque todo ano o coral tem uma predisposição a mudar sua formação. Então mesmo as pessoas sendo convidadas eu espero para ver que tipo de perfil de grupo a gente consegue, e o grupo só vai se encontrando com o passar do tempo. Para ir conhecendo o grupo eu abro espaço nos ensaios para eles sugerirem peças para nós cantarmos ou até tentamos juntos delimitar um tema para as peças do ano. Mesmo assim, acontece de alunos às vezes sugerirem músicas que cantamos ano passado, ou pedirem até músicas eruditas que sempre quiseram cantar, e se eu vejo que é possível realizar as músicas no grupo, não vejo porque não aceitar. Mesmo quando repetimos músicas de anos anteriores acaba sendo uma experiência válida, pois ainda que ela seja repetida para alunos que continuaram no grupo, a música ainda vai ser uma novidade para aqueles que só integraram o grupo naquele ano.

Como nós somos um coral da escola, existem algumas datas anualmente que já são previstas que nós vamos apresentar. No natal sempre apresentamos cantos com este tema, participamos sempre que possível das celebrações do aniversário da escola, e sempre nos chamam para apresentar no meio do semestre. Essas três apresentações normalmente têm características completamente diferentes, e pra escolher o que vamos cantar em cada uma vai depender da situação. As músicas africanas, por exemplo, afloraram de tal forma que vieram pedidos para cantarmos elas no aniversário de 70 anos da escola. No natal nós gostamos de adicionar algo além dos cantos natalinos, então nós cantamos também um “Pai Nosso”. Isso tudo vai depender da energia do grupo, como no ano passado, por exemplo, em que o trabalho foi muito propício, porque as pessoas que estavam lá eram tão energéticas, e por causa dessa energia que escolhemos músicas

africanas. Nesse ano agora (2020) nós estávamos com um grupo mais voltado a uma questão assim, de “doar”, era um grupo tranquilo, sabe? Então, foi até interessante, porque esse ano nós fomos convidados a participar de um evento que ia acontecer em maio com a Oficina da Alegria. Nesse evento teria uma música específica que nos foi pedido para cantar, e a partir dela fomos escolhendo outras músicas para ensaiarmos durante o ano, o que fez uma mudança total na temática do nosso repertório, em que estamos em um clima mais de reflexão, né. Eu acredito que não tenhamos um tema específico, porque definimos ele com o momento, conforme onde formos apresentar, como iremos apresentar, de que maneira as pessoas do grupo aparecem para nós, com isso eu tenho um retorno do nosso repertório e consigo ir construindo ele com o coral no caminhar do ano.

Convites como esse que recebemos da Oficina da Alegria são bem comuns, também recebemos convites de outros corais, como o coral da cidade de Uberaba e do coral Marista. Também recebemos convites institucionais, pois quando alguma instituição pede à administração do conservatório que algum grupo de coral se apresente, é o nosso que é chamado. Recebemos tantos convites que às vezes é difícil dar conta da demanda. E nós sempre temos a liberdade de não aceitar alguma apresentação, então todas as apresentações que realizamos foram também por nosso interesse. Considero uma forma de saber que o grupo deu certo, essa vontade permanente do coral de estar sempre cantando, e também todos os convites que recebemos durante o ano. Acho maravilhosa ter essa autonomia de trabalho, talvez eu esteja lá até hoje exatamente por essa questão da autonomia que eu tenho sobre o grupo.

Com tantas apresentações, muitas vezes temos que nos organizar para ensaiar fora do horário previsto. Nosso horário de ensaio regular é das 18:50 às 20:30 uma vez por semana, mas quando temos apresentações em que cantaremos com orquestras, por exemplo, acabamos por fazer adequações ao horário deles para conseguir reunir os grupos. Isso acontece quando cantamos com as orquestras de sopro, de cordas, com outros corais também. Não costumo ter problemas de logística até porque, como eu disse, os integrantes realmente estão interessados em participar das oportunidades de cantar com o grupo. Quando eu vejo que é possível, eu incluo até as turmas de coral do curso regular em apresentações do coral Frateschi, eles gostam muito. Já fui até advertida sobre permitir alunos do curso regular em ensaios para apresentações com o Coral Frateschi, porque eles deixam de ir em outras aulas para poder participar dos ensaios. Mesmo adolescentes, que geralmente levam a fama de serem mais obstinados, demonstram

muito interesse em participar destas apresentações, que para eles é um prêmio. Com esses alunos do curso regular eu falo que se não ensaiar, não canta, então como eles querem cantar, muitas vezes abrem mão de compromissos próprios para poder ir fora do horário ensaiar coral. Costuma ter algum deslocamento quanto à organização dos corais, porque no Coral Frateschi eu consigo fazer uma organização de coral a quatro vezes, e isso não acontece nas aulas regulares de coral, então não é sempre que consigo realizar as mesmas músicas do Coral Frateschi nas aulas de coral. Outro ponto é o deslocamento, para evitar que eles faltem em determinada aula eu marco poucos ensaios extras com eles, então normalmente marco três ensaios, sendo que o terceiro é no próprio dia da apresentação. Mesmo tomando esses cuidados, já aconteceu de ensaios que eu marquei terem caído na data de avaliação de outro professor, e nesses casos é que sou advertida pela administração.

Apesar das dificuldades com horários, eu acho de muito proveito as participações que os alunos do curso regular fazem nas apresentações do Coral Frateschi, porque o adolescente também precisa entender que para ele fazer parte de uma apresentação de qualidade, ele precisa fazer por onde. É um prêmio ele poder sair da escola, cantar fora, participar com uma banda, com uma orquestra. Tudo isso para mim é uma forma de incentivar eles e eu percebo que até o comportamento deles muda pelo fato deles poderem cantar com o Coral Frateschi. Lá eu consigo adequar a voz dos adolescentes aos arranjos vocais para o coral, principalmente pela questão da muda vocal, às vezes eles não conseguem realizar algo que cantores realizam, então eu consigo integrar eles no grupo, porque já tenho um coral equilibrado como base. Além disso tem o repertório, que tem muita música popular, então eles cantam música que eles gostam, eles veem um resultado, então eles aprendem, passam a ter disciplina, passam a ter compromisso com estudo em casa, exatamente porque eles já sabem que eles não vão ter mais do que três ensaios, e que eles precisam chegar preparados.

Os alunos do curso regular costumam ainda levar convidados para assistir os ensaios com o Coral Frateschi. Eu costumo ser muito objetiva com o que eu quero no horário dos ensaios, até para o ensaio não durar mais que uma hora, e ainda direciono bem o trabalho para que ele seja interessante para quem acompanha. Então eu costumo falar para os pais ou acompanhantes do aluno que serão somente uns quarenta minutos de ensaio e que não compensa a pessoa ir embora e voltar, e depois eu coordeno bem o ensaio para ficar dentro do horário que eu estipulei para não ter conflitos depois. Os pais, quando vão, costumam até filmar, por exemplo, quando nós temos ensaios gerais nós

reunimos muitas pessoas, e esses ensaios são sempre no teatro, então eles têm um lugar confortável para assistir, estão reunidos com outros pais, então acabam se interessando. Eu vejo muitos pais que já conhecem o trabalho, sendo solícitos em ajudar no que for preciso, muitos divulgam nas redes sociais, então eu fico muito feliz com isso, e graças a Deus temos muitas apresentações cheias.

E desse jeito eu já levei o Coral Frateschi a todos os teatros da cidade, nós não nos apresentamos ainda somente no teatro do SESC e do Colégio Nossa Senhora das Dores. O teatro do SESC nós até iríamos conhecer esse ano, mas infelizmente foi cancelado. Além de teatros, nós também já cantamos no Hospital Escola, no salão Esmeralda da UFTM, na Igreja Santa Rita, na capela da escola Marista e no Museu em Peirópolis.

Sendo também professora de canto, eu consigo preparar os meus alunos que participam do coral também durante a aula de canto deles. Ainda assim eles têm que passar pelos critérios de habilidades, até porque o repertório que o coral faz é na maioria das vezes um repertório pesado, e como eu já disse, nós não somos um grupo grande, mas somos um grupo que buscamos ter uma técnica mais aprimorada. Até costuma acontecer de ter alunos em diferentes anos integrando o coral, mas a diferença não costuma ser tão desproporcional. Então durante as aulas de canto eu até trabalho as músicas do coral com os meus alunos, e como é um repertório mais complexo, eles acabam gostando de ter mais esse preparo.

Eu queria agradecer muito pelo convite, por poder participar da pesquisa, e espero que você possa ter um bom proveito com esse nosso momento, caso precisar de algo mais, estarei disponível, tá bom? Tchau, tchau!

CONSIDERAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A NARRATIVA DA PROFESSORA BENEDITA KÁTIA

A professora Benedita Kátia narra que sua trajetória na música se iniciou a partir do curso regular do CEMRF, por indicação de um amigo da família. Seus estudos foram primeiramente em piano, que é um instrumento diferente daquele que leciona atualmente, tendo inclusive iniciado a graduação neste instrumento. Devido a experiências com outro instrumento e a convite de uma colega, acabou experimentando o canto e “se apaixonando”, buscou mudar assim sua área de atuação, retornando ao CEMRF, lá concluindo os estudos deste novo instrumento e se graduando em seguida.

O grupo musical que esta professora dirige é um grupo coral, ou seja, um conjunto musical formado apenas por cantores. Este coral era um grupo que já existia no CEMRF quando a professora passou a lecionar na escola e, a partir de diálogos com a administração e o serviço pedagógico do CEMRF, analisando o trabalho que vinha sendo feito nesse grupo, requisitaram que a professora entrevistada assumisse a gerência do coral. A professora explica que este grupo anteriormente atuava tal qual uma aula regular de coral, disciplina essa que já existe na matriz curricular do curso regular do conservatório e, portanto, decidiu realizar alterações na organização do grupo. A inscrição no grupo, que antes era livre, passou a ser por seleção, e que não precisaria ser integrado por muitos participantes, desde que os que, de fato, apresentassem habilidades musicais adequadas ao grupo, além de serem levadas em conta considerações sobre o naipe vocal do candidato. A seleção pode ser feita por testes requisitados à professora, ou a partir de convite, convite este baseado em audição realizada durante as próprias aulas de canto ou de coral no curso regular. Não é incomum participações inclusive de pessoas da comunidade no grupo, desde que estes atendam aos mesmos critérios de habilidade musical e que contribuam para o equilíbrio entre naves vocais do coral.

Quanto à carga horária dedicada ao conservatório e ao grupo musical, a professora relata que na versão anterior do grupo, este ensaiava apenas um horário por semana, e na atual gestão, são dedicados dois horários semanais para os ensaios, que acontecem no período noturno. Atualmente ela leciona em dois cargos, sendo um cargo de canto e outro da disciplina coral. Um total de 32 horas de atividades em sala de aula semanais, incluindo-se já o grupo musical. É comum, porém, que o grupo atue fora dos horários estipulados para ensaio. Isso acontece principalmente para adequação do grupo quando este realiza parcerias com outros grupos musicais da escola. Estas parcerias podem se dar entre outros grupos musicais da escola ou também com grupos externos, a professora cita como exemplo a apresentações que teria acontecido em maio com o grupo “Oficina da Alegria”³⁸.

O repertório trabalhado no início do grupo, segundo a professora, era focado no repertório erudito, e este era integrado principalmente por alunos cantores. Atualmente a professora trabalha também músicas do viés popular e inclui, dentre os participantes do coral, músicos que não estudam canto no CEMRF mas atendem às demandas de

³⁸ Oficina da Alegria é uma organização sem fins lucrativos que trabalha realizando atividades de palhaçaria em hospitais de Uberaba e região. O grupo também realiza eventos para angariar alimentos e doá-los a instituições de caridade (Nota do autor).

qualidade esperadas pela professora. O principal critério de escolha de repertório colocado pela professora é que este deve acrescentar à técnica vocal e disposição do grupo, sendo este adaptado para que traga uma experiência vocal consistente. Para definição das peças, a professora abre espaço para sugestões dos alunos, e analisa se estas sugestões atendem aos critérios por ela estabelecidos e capacidade performática do grupo.

Existem relações entre os trabalhos realizados pela professora no curso regular do CEMRF e o trabalho desenvolvido no coral. São incluídos, por exemplo, materiais trabalhados no grupo musical no programa trabalhado nas aulas regulares de coral de forma que, tendo os alunos desenvolvido com certa qualidade este material, eles podem até participar de apresentações junto do grupo. A professora afirma que esta participação de alunos do coral no curso regular nas apresentações do “Coral Frateschi” é colocada como um prêmio, e que estes alunos do curso regular se sentem motivados em participar de apresentações fora da escola, por vezes juntamente a orquestras, mesmo quando estas apresentações fogem aos horários de seus cursos. Ainda é pontuado pela professora que a possibilidade de participar de apresentações com o grupo musical contribui para um maior interesse dos alunos na aula regular, mudando comportamentos em sala de aula e melhorando a relação de afeto que eles têm com a música trabalhada.

Relacionando o trabalho do grupo musical ao seu cargo de Canto no curso regular do CEMRF, a professora pontua que os alunos são “quase que intimados a participar” do coral. Os alunos de canto passam pelos mesmos crivos que outros participantes do “Coral Frateschi”, e tendo este um repertório muitas vezes complexo, a professora inclusive trabalha as músicas do grupo musical dentro das aulas do curso regular de canto. Ela observa que além de ver resultados nessa prática, o aluno tende a gostar pois no grupo musical são trabalhadas peças musicais que geralmente não fazem parte do curso regular de canto. Observamos, portanto, que embora o planejamento do curso regular de canto e canto coral não leve em consideração o que é produzido pelo grupo musical, o material trabalhado neste grupo é facilmente adequado às necessidades do curso regular.

3.2.2 PROF. ANA MÁRCIA - BATUcadaSOM

Olá, boa tarde, tudo bem? Me chamo Ana Márcia e sou professora do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi. Eu agradeço a oportunidade de participar desta pesquisa.

Eu fui aluna no conservatório, e me tornei professora após ter me formado, isso foi em 1993. Paralelamente ao trabalho eu fiz a faculdade, Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Música, no instrumento piano, na Faculdade Paulista de Artes, entre 2000 e 2004. Depois fiz uma pós-graduação em Arte-Educação pelo Centro Universitário de Jacarepaguá, também paralela ao trabalho. Parte da pós-graduação foi à distância, mas eu precisava viajar para poder atender à parte presencial. Essa pós-graduação não era tão voltada para o ensino de música, mas sim para ações artísticas inseridas na educação, e foi um trabalho que achei bem interessante, porque trabalhamos muito com brincadeiras e jogos musicais com crianças.

Já leciono no conservatório faz um bom tempo, já atuei em várias disciplinas diferentes lá, e cada área nova que eu chegava era uma oportunidade de desenvolver um lado novo da educação musical. Cada disciplina nova proporcionava novos desafios e eles proporcionavam novas experiências, experiências muito boas. Minha primeira experiência lecionando no conservatório foi com as disciplinas de Piano e Musicalização infantil. Depois fui para Percepção, que atende mais jovens e adultos, também atuei com Atividade Rítmica, Atividade Auditiva, Canto Coral, embora no Canto Coral eu tenha trabalhado apenas dois anos, um ano com adultos e outro com crianças. Em todas estas disciplinas eu já trabalhei com crianças e adultos, e há pouco tempo passamos a lecionar, ainda, Atividade Rítmica para os integrantes do Alegria de Viver, que são idosos. Confesso que eles me surpreenderam bastante, dando um retorno muito melhor do que o esperado.

Em 2009 eu assumi aulas de Coral infantil, então no decorrer das aulas a direção me solicitou produzir um espetáculo um pouco maior, abrangendo um número maior de crianças no palco e que até poderíamos utilizar um teatro um pouco maior que o da escola. Neste espetáculo trabalhamos o tema “Músicas daqui e ritmos do mundo”, em que usamos autores que fazem releituras de canções infantis brasileiras, por exemplo, a partir do “O sapo não lava o pé” os autores inseriram um ritmo de funk americano, em “Pirulito que bate bate” utilizaram de ritmos árabes. E nesse espetáculo fizemos o coral juntamente de uma banda formada pelos professores. Com o sucesso deste espetáculo, a cada ano produzíamos um novo, diferente. Realizamos um espetáculo chamado “Noite do pijama”, que contava o dia inteiro de uma criança, que contava o passar do dia de uma criança, começando com o anoitecer, a noite, o medo do escuro, o amanhecer, o ir pra escola, o voltar da escola, até chegar ao anoitecer novamente. Realizamos também um espetáculo chamado “Estórias de um paiol”, em que todas as músicas estavam na temática de fazenda, então cantamos músicas como “A chuva na fazenda”, “A galinha que botava ovo

todo dia”, “O casamento do rato com a lua”. Realizando estes espetáculos, fui percebendo que quanto mais eu introduzia elementos corporais e de instrumentos musicais alternativos, mais as crianças gostavam, então aos poucos eu fui me afastando da parte vocal e assumindo mais a parte rítmica com instrumentos e sonoplastia. E foi então que pensei em fundar um grupo, e que o nome dele lembrasse de batucar, então pensei em BATU cada SOM. Então buscamos desenvolver cada um dos sons. Trabalhamos com sons do corpo, sons provenientes de instrumentos alternativos, sons de instrumentos convencionais, som vocal. Gosto muito do que realizamos, da variedade de atividades que podemos desenvolver, e vejo que ainda temos muito a realizar.

As primeiras apresentações eu realizei enquanto lecionava ainda no cargo de Coral do curso regular mesmo. Então quando estávamos preparando os espetáculos comecei a perceber que os alunos estavam aprendendo mais do que nas aulas comuns, e foi aí que inscrevi o projeto, porque se eu planejava dar ênfase à prática rítmica, não podia ser coral. Tornar o BATUcadaSOM um projeto contribuiu ainda com o controle da quantidade de alunos, porque era difícil trabalhar com tantos instrumentos, além do coral, com muitos alunos em uma mesma sala. Conforme os alunos foram se inscrevendo no grupo dividi os horários, ficando com um ensaio no matutino e outro ensaio no vespertino, cada um com dois horários e cerca de vinte e cinco alunos em cada.

Em cada um destes ensaios, eu gosto de dividir cada horário para uma atividade. Por exemplo, no primeiro horário eu gosto de trabalhar tecnicamente as habilidades que vou usar em uma determinada performance com os alunos, então acabo trabalhando ritmos específicos ou até expressões corporais. No segundo horário nós praticamos uma performance mesmo, ou seja, no primeiro horário eu preparo os ingredientes e no segundo horário utilizamos estes ingredientes para montar a performance, que é uma apresentação em si. Eu deixo bem claro que uma das finalidades do projeto é a performance, divulgação do trabalho, apresentação em palco, então eu me preocupo em preparar os alunos para essas atividades, porque às vezes as crianças chegam muito tímidas, ficam nervosas nas primeiras apresentações, erram, e só com o passar dos anos elas passam a dominar melhor a situação do palco, algumas chegam a dominar o nervosismo do palco até melhor que eu mesma.

Para as apresentações eu costumo convidar professores para participarem com o grupo, e a parceria com eles acaba sendo de boa vontade, mesmo. A maioria dos professores vai mesmo fora do horário de trabalho dele ensaiar, vai para o teatro de tarde fazer a passagem de som, vai de noite apresentar. E tem também os acompanhantes da

escola, que já aconteceu de estar dentro do período de trabalho de um acompanhante e ele foi para o nosso ensaio e trabalhou algum elemento rítmico e alguma peça, e depois no horário da apresentação ele também foi. Já teve casos ainda de alguns professores, por algum motivo, estarem devendo horas, devido a terem paralisado, por exemplo, e na época eles puderam repor a paralisação indo trabalhar nas apresentações. Não sei se atualmente isso aconteceria. Eu mesma acabo trabalhando várias vezes fora do meu horário de trabalho, e eu até prefiro. Por exemplo, tinha a “Quarta-feira Cultural”, que era uma data que podíamos marcar gratuitamente uma apresentação no teatro do SESI, e era um dia em que eu não trabalhava no conservatório no vespertino e no noturno. Por causa disso a quarta-feira era um dia que eu gostava mesmo de não ter aulas na escola porque de tarde eu ia lá no teatro do SESI e organizava tudo, testava o vídeo que ia passar, testava a cortina, organizava o que ia ter atrás do palco, e tudo isso me fazia sentir mais tranquila. Eu me sentia bem de ter ficado um tempo no teatro à tarde ajustando tudo que eu ia precisar para a apresentação da noite.

Hoje em dia eu procuro colocar a proposta a cada ano, apesar de não fechar tudo já no começo do ano letivo. Para planejar eu gosto de dar variedade às músicas, usando instrumentos diferentes. Por exemplo, se eu já fiz apresentações com os tubos sonoros, então eu procuro em algum momento do espetáculo inserir esses instrumentos em uma música. Temos ainda muitas músicas com percussão corporal, percussão com copos, e usamos até bombonas de grafiato, daquelas de construção mesmo. Nós trabalhamos muitas atividades que vem de pedagogos da educação musical, como Dalcroze, Willems e Kodaly, e às vezes a própria ideia de uma peça a ser apresentada surge nesse momento. Tem casos também de eles sugerirem as peças, e até participarem de forma criativa nas atividades que levo para eles, que aí acabam se tornando peças. Um exemplo disso é uma brincadeira musical que eles gostam muito chamada “Roda do Ritmo”, em que a gente forma uma roda em que num primeiro apresenta um ritmo e os outros imitam, e aos poucos vamos inserindo mais ritmos nessa roda. Estávamos nós trabalhando os ritmos, já havia vários ritmos diferentes, quando chegou na vez de um aluno que não soube fazer o ritmo, aí ele disse “ih, esqueci”, e nós achamos isso tão engraçado que inserimos isso no momento da apresentação. Então no momento da apresentação, quando chegou a vez desse aluno, ele disse “ih, esqueci” e o grupo o imitou, depois seguimos fazendo o ritmo. Isso foi bem interessante para o grupo, embora parte no público não tenha entendido que aquilo fazia parte da apresentação, para nós do grupo teve um significado, e é através

dessas brincadeiras musicais os alunos acabam participando do processo de criação, além de assimilar questões rítmicas também.

Para preparar as atividades eu assisto muita coisa e procuro ver o que está acontecendo no mundo em relação à percussão corporal, então eu procuro grupos que realizam músicas interessantes para os alunos, e até mostro para eles durante os ensaios. A maioria dos grupos que a gente vê na internet já são bem famosos, e o repertório que realizam são difíceis para os alunos, além de não existir a peça escrita em partitura para eu poder usar, então eu vejo um ritmo que eles utilizam em uma peça e tento criar uma peça semelhante, mas no nível dos alunos. Às vezes eu até levo os ritmos que eu criei, e como tenho tempo para ensinar, eu tenho retorno dos alunos, e assim eu começo a juntar os ritmos. Só depois de tentar trabalhar o ritmo com os alunos eu vejo se realmente deu certo, e às vezes não dá, então nós alteramos o ritmo para poder trabalhar. Não existem muitas peças de percussão na forma como trabalhamos, as que vemos são muito difíceis e precisaria que os alunos já possuíssem um conhecimento musical mais avançado. Na internet até encontramos crianças realizando músicas bem básicas, mas peças com um nível mais elevado de dificuldade nós só encontramos adultos realizando. Então eu sempre faço adaptações das músicas para os alunos. Eu utilizo também o repertório que vem de metodologias de educação musical, também, porque o Suzuki, por exemplo, pegava elementos dos temas principais de música clássica mesmo e fazia uma versão reduzida para trabalhar com crianças até por imitação, e é um processo que eu utilizo bastante nos ensaios, é bem interessante. É curioso como que a gente percebe o desenvolvimento dos alunos. Às vezes eles chegam com muita dificuldade rítmica mesmo, só que com o tempo eles vão assimilando as atividades, e se eu vejo que algum aluno ainda está aquém do grupo, na peça que estivermos ensaiando eu coloco algum elemento mais simples para ele participar sem problemas, mas na maioria das vezes eles conseguem acompanhar o grupo depois de um tempo.

Eu mesma não tive um grupo semelhante ao BATUcadaSOM durante minha formação, eu até cheguei a conhecer um grupo, que se bem me lembro era do conservatório de São João del Rei, acho que o nome do grupo era “Yukere”, e eles trabalhavam com percussão, mas na época eu já estava inserindo percussão nos espetáculos, então esse grupo foi uma referência muito forte para mim, e dos nossos conservatórios também. Um outro grupo que eu achei fantástico foi o do professor A³⁹,

³⁹ A professora cita o nome de um professor que não foi contatado para participar desta pesquisa, por isso seu nome não foi divulgado.

quando ele estava trabalhando com fanfarra no conservatório. Eu acho muito interessante essa questão rítmica, porque às vezes a pessoa pensa que a música, por não ter melodia, não é atrativa, então eu via esse trabalho com fanfarra e eu até gostaria de estar lá também, porque a questão rítmica sempre me chamou atenção, então essa fanfarra também foi um incentivo para mim. Nós do BATUcadaSOM não chegamos fazer apresentações com a fanfarra, mas já apresentamos com outros grupos, como com o coral da professora Benedita Kátia e com o grupo de flautas. Nessa apresentação com o grupo de flautas nós fizemos um pout-pourri de canções folclóricas, e nós realizamos a percussão com lápis e canetão. No dia acharam que não poderíamos nos apresentar com canetões no chão do anfiteatro porque acharam que não seríamos ouvidos, mas mesmo assim decidimos tentar. Foi muito interessante porque quando o grupo se posicionou a plateia se calou, mal cabia ali tanta gente que tinha no grupo, e com a plateia silenciada por completo foi possível ouvir direitinho os ritmos com as canetas no chão, e o grupo de flauta tocando. Dessa forma nós vemos que nosso grupo causa grande impacto, através da resposta da plateia.

Desses instrumentos que nós usamos, muitos já são da escola. Bongô, chocalhos, xilofone, muitos a escola já possui, agora outros, como os tubos sonoros, não. São instrumentos que eu vi na internet anos atrás, e quando eu vi eu fiquei encantada com o material, então eu acabei adquirindo aos pouquinhos, inclusive eu guardo eles no interior da escola porque assim eles ficam à disposição também de outros professores que queiram utilizar, só neste período de teletrabalho que eu trouxe eles de volta e estão aqui em casa comigo. As bombonas de grafiato, também, eu peço para os alunos que estão reformando casa ou que conhecem alguém que tenha, alguns alunos acharam até na rua e levaram para o nosso grupo. Às vezes precisamos reformar algum desses instrumentos, e quando precisamos de materiais que já têm na escola, como durex, eu solicito a reforma para a escola mesmo, mas às vezes precisamos de outros materiais, e nesses casos buscamos patrocínio. Então por exemplo, já aconteceu de uma papelaria patrocinar papel contact para revestir as bombonas, aí quando a gente foi apresentar eu coloquei o nome dela junto das outras empresas parceiras em um vídeo que eu coloco para passar.

E lá participam alunos de todos os instrumentos e de todas idades. Tivemos alunos que participaram do nosso grupo até os 16 anos, só que conforme foram entrando alunos mais novos, com 9 anos de idade, por exemplo, eles começam a ficar deslocados. Eu creio que se conseguíssemos abrir uma turma também à noite esses jovens de 16 anos poderiam continuar estudando, caso o tempo deles permitisse também, porque eu sei que

conforme eles vão chegando ao sétimo, oitavo ano, eles vão tendo mais matérias, os conteúdos vão ficando mais complexos e eles acabam tendo que deixar de fazer alguma coisa, e também porque o horário dos ensaios poderia chocar com outros compromissos deles. Apesar disso já tivemos participações de adultos em nossas apresentações. A princípio uma forma de atender aos alunos do noturno é com a disciplina “Atividade Rítmica” que já existe nesse turno, e por dois anos seguidos nós tivemos alunos do noturno dessa matéria participando do projeto. Eu acho que para abrir uma turma do BATUcadaSOM no noturno seria necessário que os alunos desse turno nos conhecessem melhor para ficarem estimulados a participar. Eu entendo que as crianças já realizam peças de nível porque eu vejo como elas chegam e como se desenvolvem, então imagino que com adultos estudantes de música poderíamos realizar peças com um grau mais elevado de dificuldade. Teve um caso que aconteceu no vespertino, a mãe de um aluno também estudava no conservatório e levava o filho dela para participar do nosso grupo, e eu estava ensaiando no anfiteatro por causa do espaço, e essa mãe pediu para nos assistir, eu permiti e ela sentou atrás de mim. Quando eu notei, ela estava tentando fazer a rítmica que eu estava ensinando aos alunos, eu achei interessante e convidei ela para fazer junto com os meninos, ela achava que não podia e eu deixei, e ela não só participou do ensaio como também da apresentação. Ela estava grávida, e mesmo estando grávida apresentou sentada no chão junto dos outros alunos. No caso dela o nome dela não foi para o diário de classe que temos no grupo, mas acho que poderíamos ter colocado, porque ela acabou fazendo parte do projeto mesmo, se apresentando e tudo mais. Tivemos até casos de alguns parentes perguntarem se não podiam levar um primo ou prima de aluno para participar dos ensaios sem ter matriculado na escola, e eu até aceitaria, porque eu acho que num momento desse é hora de mostrar o nosso grupo para alguém que não está dentro do conservatório, e assim acaba já conhecendo a própria escola. Acho que o conservatório acabaria ganhando. Só que quando isso aconteceu o primo do aluno acabou se matriculando antes mesmo de ir participar do projeto. Aconteceu também alunos que vieram ao projeto indicados por algum professor por terem verificado que esse aluno tem facilidade em rítmica, e eu acho ótimo quando eles descobrem talentos assim para o grupo. Nenhum professor chegou a me pedir para trabalhar algo específico para ajudar nas disciplinas deles, mas já aconteceu de professores de percepção do curso regular falarem para mim que os alunos do grupo estão com facilidade nos aspectos rítmicos dos conteúdos que eles trabalham.

Acaba que os integrantes do BATUcadaSOM já fazem essa prática há algum tempo, então eles têm uma agilidade maior para entender os ritmos, então mesmo quando temos novatos no grupo eles acabam amadurecendo mais rápido por estarem dentro de uma turma mais avançada. Como eu já tinha dito, atualmente estou dando aulas no curso regular também em uma disciplina chamada “Atividade Rítmica”, que está atendendo aos alunos do “Alegria de Viver”, que são idosos. Eles não fazem parte do BATUcadaSOM mas eu pratico com eles os ritmos que ensino no grupo. Eu até pensei que o trabalho com eles teria que ser bem mais lento, mas eles me surpreenderam. Eu creio que eles entendem muita coisa sensorialmente, e o processo de aprendizagem deles é mais fluído porque, como as crianças, eles não estão preocupados com notas para passar de ano como os jovens, e também não estão se cobrando velocidade em aprender, como acontece muito com os adultos. Ainda não aconteceu dessa turma de “Atividade Rítmica” se apresentar com o BATUcadaSOM, mais por questão de logística mesmo. Por exemplo, sempre que o BATUcadaSOM se apresenta eu faço uma apresentação de coral na primeira parte do evento, depois o coral ou assenta nas cadeiras do teatro ou nos degraus do praticável que fica na parte de trás do palco, depois o BATUcadaSOM toca e eu fecho o evento com o grupo e o coral se apresentando juntos. Então a organização fica complicada, porque o coral e o grupo juntos têm mais de cem crianças e as músicas deles se encerram em uma culminância muito forte, e colocar os idosos depois disso daria uma baixa no entusiasmo do público, se eu colocasse eles antes eu ia criar muito vai e vem no palco. Então eles não se apresentaram com o BATUcadaSOM, mas eles se apresentaram juntos do coral da “Alegria de Viver”.

A escola na organização de apresentações sempre que necessário, mas na maioria das vezes eu prefiro não esperar. Eu sei que a direção está à disposição, mas na maioria das vezes eu mesma que vou atrás porque eu tenho pressa de saber a resposta dos teatros, porque tem que ser marcado bem antes, então no começo do ano eu já marco. Quando é necessária alguma documentação para levar para o teatro eu peço para a direção e a direção faz o encaminhamento da documentação para o teatro. As apresentações são em sua maioria fora da escola, até por questão de espaço, para acomodar tantos alunos. Não cheguei a realizar apresentações em outras cidades, embora tenha esse desejo.

Eu queria agradecer de novo a oportunidade de participar, eu vejo como uma forma de reavaliar meu trabalho, achei interessante, foi muito bom. Muito obrigada, boa noite.

CONSIDERAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A NARRATIVA DA PROFESSORA ANA MÁRCIA

Esta professora iniciou seus estudos no conservatório, no instrumento piano. Assim que se formou no CEMRF, a professora passa também a lecionar nesta escola. Concluiu ainda licenciatura plena em Educação Musical, habilitação em piano, pela Faculdade Paulista de Artes (FPA), e pós-graduação em Arte-Educação. Dentro da escola, a professora já lecionou as disciplinas de piano, musicalização infantil, percepção, atividade rítmica e canto coral, para todas as faixas etárias.

Ela relata que o grupo musical que gere teve seu início a partir de aulas de coral infantil do curso regular assumidas por ela em 2009. Houve uma solicitação da direção de que ela produzisse um “espetáculo um pouco maior”, para integrar maior número de crianças e organizar a apresentação em um teatro fora da escola. A professora optou por realizar um tema que abrangesse ritmos musicais de várias partes do mundo aplicados a músicas tradicionais brasileiras, como “Peixe Vivo” e “O sapo não lava o pé”. Juntamente do coral infantil participaram professores da escola, de forma voluntária, que realizaram acompanhamento instrumental. A partir do sucesso da apresentação, dentro ainda do cargo de coral infantil do curso regular, a professora repetiu apresentações de semelhante magnitude, aplicando temáticas novas todo ano. Observando o interesse das crianças e do público com a utilização crescente de percussão corporal e instrumentos alternativos aliados ao coral, a professora elaborou o projeto que hoje ainda trabalha com coral, mas dá ênfase aos aspectos rítmicos da performance.

No grupo são aceitos alunos de todos os instrumentos, e para se inscrever o aluno deve realizar a matrícula normalmente na disciplina, pela secretaria, sendo que o único critério colocado pela professora é o limite de alunos, de 25 por turma. O grupo possui duas turmas, uma no matutino e outra no vespertino, cada uma com dois horários de ensaio semanais. Não existe limite de idades para participar do grupo, porém ele é frequentado principalmente por crianças e jovens e, segundo a professora, isso acontece principalmente devido ao horário no qual os ensaios acontecem. Uma atividade semelhante ao grupo é realizada pela professora agora no curso regular, com a disciplina “Atividade Rítmica”, na qual ela trabalha percussão corporal e instrumentos não convencionais com alunos diversos.

Para organizar a aula, a professora divide cada ensaio em dois horários: no primeiro ela faz uma preparação da turma e no segundo ela realiza a prática do que já seria em

uma performance. Desta forma, no primeiro horário ela analisa as técnicas rítmicas que vai utilizar, instrumentos, forma musical, realizando práticas diversas com os alunos. No segundo horário ela realiza uma simulação de performance, preparando-as para o palco e trabalhando a timidez que, segundo a professora, costuma influenciar principalmente nas primeiras apresentações realizadas pelos alunos. Esse segundo horário por vezes acontece em outros locais da escola, como no pátio e corredores, nos quais os alunos podem ser apreciados pela comunidade escolar.

Para definição do repertório, a professora se baseia primeiramente em metodologias de educação musical de autores como Dalcroze, Willems e Kodaly, inspirando-se ainda em grupos musicais como os “Barbatuques”⁴⁰ e brincadeiras musicais elaboradas para ensino de ritmos, brincadeiras estas que por vezes se tornam parte do repertório levado ao palco. A professora relata um caso em que, em uma atividade lúdica realizada em sala de aula, um aluno se confundiu com a atividade e acabou “errando”, a professora achou esse “erro” interessante, e o integrou à atividade ao apresentá-la naquele ano.

A temática assumida pelo grupo é alterada anualmente. A professora afirma que para renovar o repertório ela busca diversificar o grupo nas questões de instrumentos utilizados, aplicação de atividades lúdicas e ritmos diversos aplicando, assim, sugestões que podem partir dela mesma, dos alunos, ou até inclusão de imprevistos das aulas. Nestes casos os imprevistos são, inclusive, ensinados na outra turma do grupo musical. As sugestões aqui podem ser de músicas, instrumentos ou até de ritmos novos, abrindo oportunidade para a criação musical dos alunos.

Quanto à dedicação ao grupo musical e atuação deste além do conservatório, a professora afirma que é comum horas de trabalho fora do estipulado em seu contrato, mas que ela prefere que seja assim. Ela descreve a importância de poder ir até o local da apresentação horas antes para verificar a organização do local, e isso é possível apenas nos dias em que ela não trabalha no vespertino. O grupo musical, apesar do desejo da professora, não atuou em outras cidades ainda, porém a maioria de suas apresentações é realizada fora da escola, inclusive devido ao espaço necessário para realizar estas apresentações. Para elaboração da performance fora da escola, a professora coloca que a

⁴⁰ Fundado em 1995, o grupo musical paulistano desenvolveu ao longo de sua trajetória uma abordagem única da música corporal através de suas composições, técnicas, exploração de timbres e procedimentos criativos. [...] Formado por 13 integrantes, o “Barbatuques” percorre o Brasil e o exterior com uma agenda regular de shows e oficinas em empresas, escolas, fundações culturais, instituições educacionais e grandes eventos (BARBATUQUES. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.barbatuques.com.br/quem-somos>. Acesso em: 09 jul. 2020).

administração do CEMRF garante apoio no que for necessário, mas como ela tem preferência de tratar da organização das apresentações pessoalmente, ela mesma tende a tratar de datas e outros aspectos técnicos com a direção dos teatros, também em horário fora daquele para o qual é contratada. A professora relata, ainda, que é habitual a participação do grupo em apresentações com outros grupos da escola, em locais diversos, onde integram percussão corporal e não convencional à prática instrumental destes outros.

Boa parte dos materiais usados pelo grupo são da própria escola, como alguns instrumentos de percussão, chocalhos, tambores, etc. Além destes o grupo utiliza de instrumentos adquiridos pela própria professora, como os *boomwhackers* (tubos sonoros), e também instrumentos não convencionais, que por vezes são adquiridos e doados pelos próprios alunos, a exemplo de bombonas de tamanhos diversos. Quando necessário realizar reformas em instrumentos recém-adquiridos, a professora busca principalmente patrocínio de empresas próximas à escola, oferecendo em troca divulgação no momento da apresentação. A professora permite, ainda, que os instrumentos adquiridos com seus recursos sejam cedidos para a utilização nos cursos da escola.

Quanto às interações entre as peças trabalhadas no grupo musical e o curso regular do CEMRF, a comparação não se aplica a áreas instrumentais específicas. Embora fosse possível referir o trabalho realizado no grupo com a área de *Bateria*, a professora não tem formação neste instrumento e não se baseia no programa destes para criar seu repertório. O material por ela trabalhado se refere principalmente a atividades das disciplinas “Musicalização”, “Percepção” e “Atividade Rítmica”, sendo que as duas primeiras disciplinas integram a matriz curricular do curso regular, trabalhando teoria musical e habilidades cognitivas e motoras em geral, a primeira acontece entre o 1º e 5º ano, a segunda a partir do 6º ano, e a disciplina “Atividade Rítmica” é uma disciplina eletiva do curso regular. “Musicalização” e “Percepção” são matérias obrigatórias a todos os alunos do curso regular, enquanto “Atividade Rítmica”, sendo eletiva, ainda pode ser frequentada por aluno pertencente a qualquer área instrumental. A professora relata que colegas de trabalho que lecionam as ditas disciplinas já afirmaram que os alunos que participam do grupo musical apresentam facilidade nas atividades trabalhadas em aula.

Tendo semelhanças entre as disciplinas e o grupo musical, o programa curricular das ditas disciplinas não influencia o que é trabalhado no grupo, pelo contrário, a professora relata que quando leciona estas disciplinas acaba integrando atividades elaboradas para o grupo musical nas aulas do curso regular. Citamos o relato por ela

realizado quanto ao desenvolvimento das atividades para alunos do curso livre “Alegria de Viver” no qual, ao aplicar atividades do grupo musical a alunos deste curso, esperava-se certa dificuldade, principalmente por este curso livre não cursar as matérias “Musicalização” e “Percepção”, porém mesmo sem ter alguma prática prévia de atividades rítmicas, foi possível realizar as atividades rítmicas do grupo musical notando desenvolvimento *performático* dos alunos. Mesmo ao trabalhar por vezes o mesmo material, não foi possível ainda integrar os alunos do Alegria de Viver a apresentações do grupo musical, pois, segundo a professora, o número de alunos envolvidos seria muito grande para a aplicabilidade da performance em palco.

Para avaliar o desenvolvimento do trabalho, a professora não aplica avaliações tradicionais que testam as habilidades dos alunos. Os aspectos de habilidades musicais são avaliados tendo em vista a execução do trabalho, de forma que se algum aluno apresenta dificuldade na prática de alguma música ou na utilização de algum instrumento, em vez de ser cobrado, ele é orientado a realizar atividades mais simples. Segundo a professora acontece, ainda, de professores de instrumento repararem que seus alunos apresentam habilidades rítmicas mais desenvolvidas e os indicarem, assim, para que participem do grupo musical.

As relações do grupo com a comunidade se dão principalmente no momento das apresentações. Como o grupo possui um limite de alunos, geralmente as vagas são ocupadas já pelos alunos do CEMRF: existem casos, entretanto, de conhecidos dos alunos pedirem para participar sem terem passado pelo processo de matrícula da escola. Ainda que a professora aceite este tipo de participação geralmente, segundo ela, o aluno procura por conta própria se matricular regularmente no conservatório antes mesmo de oficializar esta participação “extraoficial”.

3.2.3 PROF. GIORDAN BENFICA – ORQUESTRA DE CORDAS

Boa tarde Lucas, é um prazer participar da sua pesquisa. Meu nome é Giordan Benfica Mendes. Sou professor de violino no Conservatório Renato Frateschi aqui em Uberaba, onde nasci e cresci. Comecei meus estudos no conservatório aos 14, em 2004 ingressei no curso de música lá em Uberlândia, na UFU né e depois terminei o curso técnico no conservatório também. Já são vinte e alguns anos dando aula no conservatório, mais ou menos por aí. É tanto tempo que eu já esqueci na verdade. E agora eu sou

regente da orquestra de cordas também, que é um projeto que a gente realiza na escola. Sou professor e regente desse projeto.

Sendo de Uberaba e trabalhando aqui, quando estudei na UFU eu viajava toda semana, me hospedava de terça a quinta-feira lá. Pra isso eu controlava pra que eu desse aulas nos dias e horários que não estava em Uberlândia, então eu lecionava segunda, quinta à noite e sexta-feira.

Hoje sou regente desse projeto, né. Ele já existia quando eu era aluno, mas era um pouco menor, na época eram dois professores que tomavam conta do projeto e ministravam aulas para nós lá. Durante minha formação no conservatório sempre teve essa orquestra, só por um ou dois anos que ela aconteceu. Na faculdade não tínhamos uma orquestra do tipo, lá fazíamos as aulas de prática instrumental e em grupo tivemos as aulas de música de câmara mesmo né. A gente até tentou inaugurar uma orquestra uma vez na faculdade, mas não deu certo porque os alunos eram de muitas cidades diferentes e não conseguimos organizar horários que coincidissem, então acabei não tendo essa experiência da orquestra na faculdade.

Além dessas atividades com a orquestra do conservatório e os grupos de câmara na UFU, trabalho aqui em Uberaba com a Orquestra Municipal. A gente tinha tentado várias vezes formar uma orquestra né, desde 2000, mas agora sim, tem três ou quatro anos que a gente tem uma orquestra profissional aqui em Uberaba.

Quanto ao repertório, bom, quando eu comecei lá no conservatório a visão do curso era quase que exclusivamente voltado para música clássica mesmo, além de estudarmos também um material voltado pra pedagogia do iniciante, como o Suzuki, tinha outros livros também mas todos com a mentalidade mais erudita. Com o passar do tempo passamos a estudar mais músicas populares, mesmo que o foco do curso continue sendo erudito. Na Orquestra de Cordas do conservatório, diferente do curso, eu diria que 60% do nosso repertório é popular, já é mais mesclado. Na Orquestra Municipal também tem muita coisa popular, aí nesse sentido a gente vem mudando muito a forma como olhamos para o repertório, porque ultimamente temos também a necessidade da gente trazer o trabalho mais pra perto da realidade das pessoas, sobretudo dos alunos. Então mesclar o repertório é uma forma da gente contemplar o que eles escutam no dia-a-dia sem deixar de inserir também músicas do contexto clássico que são muito importantes, que são a base para tudo.

Durante minha formação eu diria que muito pouco presente a música popular na minha formação, então a ideia de trabalhar o popular na orquestra foi por necessidade

mesmo, para diminuir a distância que o instrumento tem da gente. O violino é um instrumento que às vezes passa uma mensagem de só tocar música clássica por ser europeu, então para fazermos o aluno ficar mais interessado nós mostramos a versatilidade do instrumento. Mostramos rock, pop, samba, frevo, o violino pode fazer de tudo. Aproveitamos para fazer o aluno experimentar de tudo também, e desmistificar essa história de que o violino é um instrumento que só toca erudito. Na verdade ele é um instrumento, um meio de realizar algo. E tem tanta coisa legal sendo produzida, tanto arranjo interessante na música popular, e foi a partir dessa reflexão que decidimos trazer o instrumento mais pra perto da realidade do aluno.

E durante a aula isso acontece muito. Eu digo pra eles que temos músicas a estudar que fazem parte do programa, mas já peço que ele me fale músicas além que ele queira tocar. Daí eu analiso a música e vejo se ele já está no ponto técnico para conseguir executar a música, e se for possível a gente experimenta ela. Assim eu deixo o aluno sentir uma necessidade de mostrar o que ele gosta durante a aula, porque senão ficaria só uma coisa de “nós pra eles”, né. Então esse já é um espaço no curso formal em que o aluno pode se abrir com a gente.

Tivemos casos ainda de pessoas da comunidade que assistiram a orquestra tocando, e por causa do repertório se interessaram em aprender violino. Muitos alunos se juntaram à orquestra também por causa de apresentações. Essa multiplicação é formidável! A gente sempre se apresenta na comunidade, sempre estamos conseguindo alguém pra participar da orquestra e se matricular no conservatório, e a gente recebe comentários deles falando que estão na orquestra porque nos assistiu tocar em tal ou tal lugar. Tem casos também de às vezes um primo ou mesmo os pais de algum integrante estarem assistindo a um ensaio nosso e assim já entram em contato com a orquestra. Ao se inscrever me falavam que pensaram que o violino fosse um instrumento apenas da música clássica, mas como nos viram tocar rock e pop puderam expandir a visão que tinham do instrumento. Tem muitos alunos também que começaram a estudar violino mais por gostar do som, por achar um instrumento bacana, bonito, pela sensibilidade mesmo. Quando o aluno desperta pra essa sensibilidade é impressionante, porque ele já começa a caçar por si só um pouco da literatura do instrumento, dos compositores da música erudita. Eu sempre pergunto pra eles por que eles escolheram o violino, e muitos falam que foi por causa do som. Depois eu pergunto se tem um estilo que eles preferem, e muitos alunos falam que não fazem tanta preferência dos estilos, que gostam do som do instrumento. Mas é partir do momento que o aluno vai sendo introduzido a mais estilos, que o estudo

avança um pouco, vem uma enxurrada de coisas que os próprios alunos começam a pesquisar e escutar por conta própria. A música é transformadora, viu!

Na orquestra do conservatório sou eu mesmo que escolho a maioria das músicas, mas eu também gosto de colocar alguns arranjos à disposição para eles escutarem e debaterem em grupo qual vamos tocar. Quando faço isso eu mostro a dificuldade entre eles pra ajudar a escolher, e tem vezes que algum aluno cita música famosa, como por exemplo um tema de filme, e quando eu consigo o arranjo nós tocamos também. Já aconteceu de alunos que conhecem o filme não terem reparado no tema, e a partir da prática na orquestra passaram a prestar mais atenção na trilha sonora pra identificar no filme a música que eles tocam.

Quando estamos escolhendo músicas eu busco os arranjos para orquestra na internet, e na maioria das vezes eu só consigo a grade⁴¹ completa de instrumentos, aí eu vou no programa e edito as partes⁴² para cada aluno, um trabalho gigantesco né. Eu ultimamente tenho pedido a ajuda do professor da Multimeios⁴³ também, aí eu tenho enviado a grade pra ele e ele aproveita para ensinar aos alunos da classe dele a digitação para orquestra. Se acontece de eu precisar escrever o arranjo, e mesmo quando eu pesquiso a música na internet, isso eu acabo fazendo na maioria das vezes no final de semana.

Outra coisa interessante é que as questões de logística que dificultaram a criação da orquestra nossa na faculdade não afetam a orquestra do conservatório, porque de certa maneira, quando a gente vai fazer uma apresentação nós já marcamos ela para o dia e horário que costumamos ensaiar, que no caso é quarta-feira. Hora ou outra isso difere um pouco, mas pelo comprometimento dos meninos até hoje não tive problema de logística, no máximo acontece de um ou dois alunos não poderem participar de uma apresentação, mas a maioria está ali sempre presente. Bom, acontece também de não serem todos os alunos do curso de violino que participam do grupo, porque se fossem todos aí teria sim um problema de logística, porque os alunos tentam fazer todas as suas aulas em um dia só, pra ir só uma vez na escola, o que já é um obstáculo para os alunos que estudam em outros dias da semana. Mas eu diria que se o aluno é comprometido com o instrumento, se ele está gostando, ele acaba tentando participar da orquestra independente do dia que faz

⁴¹ Tipo de partitura utilizada pelo maestro que mostra simultaneamente tudo o que todos os instrumentos da orquestra tocam (Nota do autor).

⁴² O instrumentista da orquestra possui uma partitura com as notas apenas do instrumento que ele toca, de forma que ele não possui em sua partitura a parte musical dos outros integrantes (Nota do autor).

⁴³ Oficina Multimeios é uma das disciplinas obrigatórias do curso regular (formal) do CEMRF (Nota do autor).

aula, porque ele vê que a aula individual não supre tudo, então a questão do dia não se torna uma dificuldade pra ele. Eu noto que os alunos que acabam não participando do grupo são menos curiosos em pesquisar questões do instrumento do que aqueles que participam, e essa curiosidade é fundamental no desenvolvimento do instrumento, porque senão o professor fica sendo a única fonte de distribuição cultural do aluno quanto ao instrumento.

É no grupo que ele pode ter a experiência de interação pessoal e musical com outros colegas, porque quando nós vemos o outro tocando a gente tá refletindo sobre a própria prática, é como se fosse um espelho. Então ele vê alguém executando alguma peça e ele acaba aprendendo por imitação e obter técnica, além de ter aquele senso coletivo do aprender. Ele vê o quanto é importante aquilo que ele está estudando. Às vezes ele observa o professor tocando, mas pode ficar desmotivado por achar que está muito distante de alcançar um nível de técnica, agora quando ele observa um outro aluno do mesmo nível que ele executando alguma coisa é diferente, porque ele entende que ele também consegue. O aluno que participa do projeto acaba sendo mais atento à técnica, até porque ele sabe que a partir daquele estudo ele vai conseguir executar o que é preciso nas peças do grupo. Ele acaba tendo mais paciência pra superar as dificuldades e ele entende que esse estudo vai leva-lo a tal lugar. Quem não participa da orquestra cria essa habilidade também, mas de forma mais limitada ao que acontece na aula, pois a única fonte que ele tem de reprodução e de observação é o professor.

Na orquestra do conservatório já tivemos alunos de várias condições sociais. Já tivemos casos mais sensíveis, que tinham dificuldade na questão do transporte, em outros casos o aluno não tinha dificuldade no transporte mas tinha um instrumento muito ruim, que não impedia ele de evoluir até mais do que a maioria dos alunos. A escola até tem o instrumento pra emprestar para o aluno que não tem, isso para os horários de aula e de ensaio da orquestra, mas a escola não pode emprestar o instrumento para o aluno levar para casa. De forma geral, quando os alunos vem de uma condição um pouco mais difícil, a grande maioria mesmo assim tem o instrumento, na verdade eu só lembro de um caso em que o aluno não tinha e pegou um instrumento emprestado por um tempo.

Das apresentações que a gente realiza a maioria a gente recebe convite né. A gente já fez muita abertura de simpósio, de palestras... a UFTM, inclusive, é uma instituição que nos solicita muito. Além dessas apresentações por convite tem outras que a gente decide realizar por conta própria, fazemos apresentações bimestrais que muitas vezes fazemos na escola, mas às vezes tocamos em outros espaços. Mas a maioria das apresentações

que realizamos são a partir de convites mesmo. Aconteceram poucas vezes de algumas apresentações terem que ser fora do horário que costumamos a ensaiar, e com o tempo aprendi a lidar com isso. Quando vamos apresentar fora eu me limito a precisar do mínimo possível de estrutura, então quando estamos em um lugar espaçoso nós requisitamos equipamento de som, porém não costumamos pedir mais que isso, a gente costuma inclusive se apresentar em pé. Ficaria complicado se não fosse assim, às vezes tá o simpósio montado e temos que mover estantes e cadeiras do palco, e às vezes aconteceram apresentações antes ou depois, e isso atrasaria o vento. Isso era uma dor de cabeça pra gente, e hoje nós chegamos apenas com nossas estantes, colocamos, e depois de ter tocado é só pegar a estante e sair.

Já tocamos fora da cidade há um tempo atrás, tem já alguns anos. Já tocamos em Ituverava ou Guará, não lembro bem. A gente já se apresentou em Peirópolis também, apesar de que está no mesmo município de Uberaba, mas é um pouco mais distante. Pode ser que a gente tenha se apresentado fora mais vezes, mas eu não to recordando. Ah, já tocamos também em um festival de cordas em Uberlândia. Festival Nathan Schwartzman, que acontecia lá. Infelizmente não tem acontecido já há um tempo, mas era um festival de cordas enorme, reunia cerca de 350 violinistas.

Sempre tem alguém da comunidade vendo nosso ensaio, isso é muito frequente. Já aconteceu de alguém sugerir que tocássemos alguma música, como *Brasileirinho*, e na época eu me interessei, então de vez em quando a gente recebe sugestões da comunidade sobre o que vamos tocar, mas é algo que nós analisamos antes de tocar. E acho que isso faz parte, porque sem essa interação com o público não faria sentido o que fazemos. Hoje em dia tem mudado muito o formato de interação das orquestras com o público.

Temos participações de músicos de fora da orquestra também, como um dos alunos de bateria da escola que não pertencia ao grupo e hoje toca com a gente o cajón, porque estamos ensaiando em uma sala um pouco menor e não teria muito espaço para montar a bateria lá, mas quando estamos no anfiteatro usamos a bateria. Nós já tivemos guitarristas tocando com a gente, contrabaixista também. Tanto professores como alunos. Já tocamos com outros projetos também. Tocamos com o projeto do Reginaldo, o “Sopro de Vida”. A um tempo atrás a gente já teve um projeto junto de outro professor que chamava “Instrumental Rock”, que reunia mais ou menos um quarteto de cordas e o resto da formação de uma banda, e nesse projeto nós já fizemos de tudo. Já tocamos Duran Duran, Metallica, fizemos muita coisa bacana.

Na “Orquestra de Cordas” temos mais alunos, então eu separei a orquestra em três níveis pra organizar. Um nível iniciante, um intermediário e um avançado. No nível iniciante a gente tem um trabalho mais pedagógico, usando o livro do Suzuki. No nível intermediário a gente trabalha mais músicas populares mais tranquilas. Já no nível avançado a gente tem um repertório clássico mais definido, e um repertório popular um pouco mais pesado também. Mas ao longo do ano a gente vai mudando repertório, até porque tem músicas que por vezes trabalhamos mais de um ano e daí vemos a necessidade de trocar, mas que a gente também não abandona porque na hora que tivermos uma apresentação e precisarmos de um repertório maior nós vamos precisar. Eu tomo o cuidado de fazer todos os níveis participarem do ensaio do nível iniciante, e os avançados tocam no intermediário também, até pra eles não desassociarem, porque quero manter todos bem unidos, sentir que estão juntos no projeto, então eu quero essa interação entre eles. Pra ajudar ainda mais a interação, nós posicionamos eles em duplas, e variamos essas duplas com colegas de níveis diferentes. A gente divide o horário do ensaio entre níveis, então, como temos uma hora e quarenta de ensaio geral acaba ficando mais ou menos trinta minutos pra cada nível.

Nós temos alunos de todas as idades né, então temos alunos que passam a escutar músicas novas em casa. Por exemplo, os alunos menores gente trabalha muito a metodologia Suzuki, que é voltado para o erudito, e a partir do início desse estudo acaba que o aluno e a família do aluno passam a ter uma percepção pra esse repertório mais erudito também, escutando mais isso em casa. É um trabalho que faço também, e que acho devido, é sobre a literatura tanto do instrumento quanto da música clássica como um todo. Eu sempre passo para os alunos algumas coisas para eles pesquisarem. Eu faço essa diferença entre literatura do instrumento e literatura da música clássica porque as duas coisas têm suas diferenças. Temos compositores que são extremamente importantes para o instrumento, mas não são tão citados quando se estuda a literatura geral da música clássica, como por exemplo o Wieniawski, importantíssimo para o violino, mas dentro da música clássica ele não está entre os maiores. Então eu falo para os alunos que é importante entender o contexto histórico do instrumento. Outro exemplo é o do Paganini, que eu falo que a história do violino pode ser vista como antes e depois de Paganini, mas dentro da música clássica o Paganini não tem toda a relevância que tem Beethoven, Mozart e Bach, por exemplo, então vamos escutar todos eles.

Eu me preocupo bastante em inserir essa literatura na formação dos alunos porque eu tenho uma crítica à realização superficial do curso né. Muitas vezes o aluno começa a

fazer o curso por gostar do som do instrumento, mas é importante ele conhecer o trabalho dos compositores que trabalharam o instrumento, é importante conhecer o trabalho de violinistas, e às vezes acho que essas coisas não são vistas se a gente não instigar o aluno. Desse jeito a aula não contribui tanto para a formação do aluno quanto poderia.

Essa preocupação com literatura vem desde a minha formação. Quando eu comecei a estudar violino a internet ainda caminhava. Eu comecei em 97 e acho que a internet se popularizou foi em 95, 96 ou algo assim. A única referência que eu tinha era das gravações que meu professor tinha em vídeo cassete, aí foi a partir disso que conheci um violinista que é uma grande referência em performance, que é o Heifetz, fui conhecer também o Stern, David Olstrakh, então tinha essa fita cassete que ficava cada semana com um aluno e através dela que a gente pôde ir conhecendo outros violinistas. Através do meu tio também, na época ele tinha uma coleção de clássicos e eu sempre pegava pra escutar. Acho que foi a partir do momento que meu professor de violino começou a disponibilizar essa fita pra gente que isso me levou a buscar aguçar mais meu conhecimento sobre música clássica. Hoje os alunos tem acesso a muita coisa, mas é tanta coisa na internet que às vezes o aluno não consegue entender a importância e a grandeza daquilo que ele está ouvindo, seja do compositor, seja do intérprete. É igual a fotografia né, antigamente a gente se reunia, tirava foto e ficava torcendo pra que todas tenham ficado boas, e depois nos reuníamos com a família pra olhar o álbum de fotos. Hoje em dia tudo ficou tão banal que às vezes a gente não dá tanta importância ao momento de registrar a foto. Então essa questão da literatura foi uma reflexão que eu fiz sobre como eu comecei, e como eu tive contato com os grandes nomes da música clássica, sem elas compositores ou instrumentistas.

Lucas eu agradeço por fazer parte da sua pesquisa. Pra nós é muito gratificante saber que nós podemos ser fonte de pesquisa pra vocês. Tchau!

CONSIDERAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A NARRATIVA DO PROFESSOR GIORDAN BENFICA

Conforme relatado pelo professor Giordan, a Orquestra de Cordas já existia mesmo quando este era aluno, tendo sido assim uma experiência por ele vivenciada na maior parte de sua formação como músico e professor de música. Na universidade, ainda que este professor tenha tido contato com outras formações instrumentais, não houve uma orquestra organizada como este o grupo.

Quando o professor justifica as razões para a existência deste grupo, ele se baseia em valores e competências que através de sua formação ele toma como importantes. Dentre estas, pontuamos a valorização da preocupação com o desenvolvimento habilidades de convívio entre colegas e o estudo em profundidade da história do instrumento e da música em geral. Durante o relato do professor, notamos também que ele utiliza como justificativa para a existência da orquestra o estabelecimento de contatos com a comunidade, quando, ao tratar da presença da comunidade nos ensaios, o professor diz que “sem essa interação com o público não faria sentido o que fazemos”.

Este contato com a comunidade acaba acontecendo de forma dialógica, porém mantendo a independência do grupo, e se materializam por meio dos convites para apresentações e sugestões de peças a serem tocadas pelo grupo. Os convites para a orquestra, que são frequentes, são analisados pelo professor e sempre que possível são atendidas, o próprio professor estabeleceu critérios para necessitar de pouca estrutura, facilitando assim que o grupo atenda aos convites. As sugestões de repertório são bem recebidas mas passam por critérios técnicos em que o professor avalia se a orquestra e a maioria dos alunos atingiu o nível técnico para a aprendizagem da peça, e se essa irá contribuir no atual desenvolvimento dos alunos. O professor também avalia se a partitura da peça é disponibilizada para orquestra, ou se deverá ser arranjada.

As competências que o professor busca desenvolver nos alunos é fundamentada de experiências que ele entende que foram construtivas durante sua formação. Observamos dois momentos relevantes que se relacionam com estas competências. Uma é a experiência que ele já vivenciou com a Orquestra de Cordas enquanto era aluno, e outra foi o contato com fitas cassetes emprestadas de seu professor de violino, uma ação deste professor que não era obrigatória e que instigou o hoje professor Giordan a manter-se em busca de referências musicais e a estudar as histórias tanto do instrumento quanto da música em geral.

O professor coloca que desenvolver estas habilidades contribui para a independência do aluno, pois ao buscar referências ele passa a desenvolver critério técnico quanto a outros instrumentistas, além de se motivar ao ver instrumentistas de diversos níveis se apresentarem em vários estilos. A questão de desenvolver a independência dos alunos também é importante no entendimento do professor de que o violino, ainda que seja um instrumento tradicionalmente voltado para a música clássica, é um meio para um fim, ou seja, um instrumento para a expressão do aluno.

Para realizar as atividades do grupo o professor organiza seus ensaios em atividades voltadas para os iniciantes, para os intermediários e para os avançados. Cada aluno que se encontra a frente dos outros no desenvolvimento técnico participa das atividades mais simples. O professor pretende com isso que os alunos que iniciam o curso criem referências técnicas além daquelas que o professor fornece, e que os avançados continuem praticando técnicas básicas que são os fundamentos para o progresso no estudo do instrumento.

Nos diversos âmbitos de atuação do professor, mostrou-se uma postura dialógica. Dentro das atividades formais do conservatório, o professor relatou que é comum ele integrar músicas dos interesses dos alunos enquanto realiza também as atividades estipuladas no programa. Já na Orquestra de Cordas, ainda que seja o próprio professor que escolha a maioria das músicas, ele abre espaço para comentários dos alunos e aceita sugestões da comunidade.

A escola possui recursos diversos que auxiliam no desenvolvimento das atividades do grupo. Além de local para suportar a quantidade de alunos, a escola possui alguns instrumentos que podem ser usados em ensaios tanto pelos alunos quanto por professores convidados. A interdisciplinaridade também auxilia na gestão de recursos necessários aos ensaios, uma vez que o professor Giordan pôde acionar o professor da disciplina de Mídias e conseguir apoio para produção de partituras a serem fornecidas à Orquestra de Cordas.

Não foram comentadas formas de avaliação do grupo, mas observamos na narrativa do professor que existem hábitos e posturas que ele busca enxergar nos alunos que participam das atividades da orquestra, que são a paciência em superar desafios, valorização do ensino e atenção à técnica. O professor comenta que esta postura é desenvolvida no curso formal até certo ponto, porém em uma atividade em grupo como a da orquestra o aluno terá exemplos desta postura também na figura de outros alunos, o que causaria um maior efeito por eles estarem na mesma posição de estudantes.

3.2.4 PROF. REGINALDO COSTA – ORQUESTRA “SOPRO DE VIDA”

Boa tarde Lucas! Eu agradeço pela entrevista. Me chamo Reginaldo, sou natural de Igarapava né, estado de São Paulo, aqui na divisa de Minas. Comecei a estudar clarinete tocando numa igreja evangélica. Naquela época, em 1978, morando no interior, tínhamos poucas oportunidades pra ter formação musical, e quem tinha um pouco passava esse

pouco pra gente. Eu não conhecia o conservatório de Uberaba na época, o que eu aprendi no início da aprendizagem de escalas, algumas notas, foi com alguns colegas da igreja, mas na maior parte do tempo eu fui aprendendo tudo sozinho, sendo mais autodidata mesmo. Eu começava a ler alguns métodos, os poucos que tínhamos, ficava ouvindo músicas e tentando achar as notas no clarinete, fui praticando leitura de claves... fui bem autodidata mesmo. Depois eu me mudei pra Uberaba, conheci o conservatório, e pelas experiências que eu já havia tido eu já estava mais avançado no estudo. Foi quando eu me mudei pra cá que as portas se abriram pra mim. Depois de um tempo que eu tinha me mudado eu consegui criar alguns contatos, e foi assim que conheci o conservatório, que foi onde eu comecei a estudar a música mais seriamente e ter uma formação de verdade.

A gente se mudou pra Uberaba não pra estudar música. É que a nossa cidade era bem do interior, então meu pai achou que seria melhor a gente se mudar pra cá pra ter uma melhor educação, e mais oportunidades no decorrer da vida. Então a gente teve uma grande sorte, por termos 12 conservatórios estaduais em Minas, e 4 deles serem no Triângulo Mineiro, e mais ainda por um deles estar aqui em Uberaba. Quando eu conheci o conservatório eu estava trabalhando num escritório de representação, depois eu trabalhei num banco paralelamente aos estudos no conservatório. Eu ainda cheguei a voltar depois para o escritório, mas aí o dono mudou-se para Goiânia e me propôs de eu me mudar pra Goiânia pra continuar trabalhando pra ele, mas devido a eu já estar começando a trabalhar com música eu preferi abandonar essa carreira burocrática né, de escritório e de banco.

Eu comecei a lecionar no conservatório em 1991, e eu tinha começado a estudar lá em 1982, no violão. Em 1991 eu estava substituindo professores de violão ao mesmo tempo que ainda trabalhava em escritório. Nessa época tinha alunos que queriam aprender saxofone, e eu me mantive ativo tocando clarinete em grupos da cidade, e mesmo em grupos do próprio conservatório. E como eu estava tocando clarinete e até saxofone de vez em quando, a diretora na época tomou conhecimento de mim e me deu a ideia de fazer saxofone no conservatório de Uberlândia, e ela até me ajudaria se precisasse, porque ela queria que abrisse o curso de clarinete e saxofone no conservatório daqui. Então eu me matriculei no conservatório de Uberlândia enquanto trabalhava ainda aqui, me formei em saxofone e depois em clarinete, e fui o primeiro professor com formação em saxofone no conservatório de Uberaba. Daí pra frente todos os professores de saxofone que passaram pelo conservatório Renato Frateschi foram alunos meus, com exceção do Zeca Maret, que veio do Rio, mas ficou só alguns anos. Já tenho alunos que já tem o curso superior em saxofone, outros já estão tocando em orquestras, estúdios fora

daqui de Uberaba, e até fora do Brasil, o que pra gente é uma grande honra. Eu não tenho vergonha de falar, até porque acho que para um professor isso é muito importante, tenho muitos alunos tanto de saxofone quanto de clarinete que já me superaram, e eu sou muito grato por isso.

Então, em 1991 eu lecionava violão, depois tive a honra de substituir o professor Sílvio Robazzi nas aulas de percepção, e em 1994 eu já lecionava saxofone, o clarinete eu comecei a lecionar só mais tarde, em 1998, apesar de não ter o curso de clarinete. O contrato era pra eu dar a aula de saxofone mas fazia uma aula mista quando o aluno se interessava pelo clarinete. O curso de clarinete só foi abrir quando nós criamos a nossa orquestra de sopros, porque aí a escola precisava de formar clarinetistas.

Depois que eu concluí os cursos de saxofone e clarinete em Uberlândia eu queria ter feito uma graduação nestes instrumentos, mas só tinha em Rio de Janeiro ou São Paulo, então optei por fazer Artes Plásticas na UNIOESTE, em Presidente Prudente, que foi minha primeira licenciatura. Terminando esta graduação eu ingressei na Faculdade Paulista de Música em São Paulo, no saxofone, e por já ter feito uma licenciatura eu eliminei muitas matérias né. Logo depois que eu terminei a faculdade paulista eu fiz pós-graduação na área de Educação no Rio de Janeiro, e peguei muita estrada, como se diz né, comi muito pão com mortadela nessas estradas. Nessa época não era só eu que ia, porque tinham muitos professores dos conservatórios que estavam atrás de graduação, então fizemos assim, os professores de Uberlândia alugaram um micro-ônibus que passava aqui em Uberaba, pegava a gente, e a gente ia para São Paulo. Trabalhava de segunda a sexta, saía daqui na sexta à noite, viajava a noite inteira, chegava lá 7 horas da manhã, tomava um café rápido e 7:30 já tinha que estar dentro da sala de aula. Tinha aula nos três turnos. Chegava a noite, já estava cansado, pegava o ônibus de volta e chegava em Uberaba no domingo. Na primeira licenciatura, em Presidente Prudente, ainda foi digamos que pior, porque eram dois dias, tínhamos aula sábado e domingo. Trabalhava de segunda a sexta até na hora do almoço, meio dia pegávamos um ônibus que ia pra Presidente Prudente, coisa de 500 quilômetros, chegávamos por volta das sete da noite e íamos direto pra sala de aula também, no sábado tínhamos aula de manhã e de tarde. Foi muita luta e muita viagem. Eu preferia que na época tivesse o saxofone na UFU, eu teria feito porque seria bem mais perto pra mim. Nessas viagens tivemos muitos riscos de acidentes, inclusive tivemos pequenos acidentes mesmo, alguns desgostos também... então foi um risco que a gente correu né, por amor a música e por amor em fazer aquilo que a gente gosta e acredita.

Enquanto estudava saxofone no conservatório de Uberlândia eu participava de festivais de verão, e lá tem orquestra também né. Teve um festival que eu fui como saxofonista, não como clarinetista, e fiz uma prova para participar da Big Band, eram 40 participantes no festival disputando 8 vagas para a Big Band, 2 para cada naipe. Então eu me preparei, porque naquela época eu estudava muito sozinho e sentia que não tinha ainda nenhuma preparação, então estudei a música “Espinha de Bacalhau”⁴⁴. Então acabei preparando ela sozinho né, e nunca tinha participado de grupos grandiosos assim, profissionais, mas fui com a cara e a coragem. Chegando lá aconteceu um fato interessante, chegando o dia da prova vi lá o Felipe Sales, que na época tinha acabado de formar em sax na UNICAMP, hoje ele dá aula em alguma universidade nos Estados Unidos, ele sempre foi um cara bastante humilde, e além dele tinha outros grandes saxofonistas de outras universidades lá, e eu me sentindo pequenininho, autodidata. Quando eu comecei a ver o nível do pessoal pensei que lá não era meu lugar, aí eu saí da sala e comecei a andar sozinho lá fora. Esse Felipe Sales fez a prova dele, saiu, e me vendo andando me perguntou por que eu não estava lá dentro, se eu não ia fazer minha prova, eu falei que estava dando uma refrescada, e que não sabia se ia prestar porque o nível dos participantes estava muito alto. Ele foi me motivando a fazer a prova, até que eu perguntei se ele conhecia a música “Espinha de Bacalhau”, ele disse que conhecia, que tinha começado a estudar, mas que não tinha conseguido tempo pra terminar de estudar. Ouvindo isso eu pensei que, se um saxofonista formado na UNICAMP não toca essa música ainda, talvez eu tenha chance, então eu voltei e prestei a prova. Na primeira etapa da prova eu tinha que ler uma música à primeira vista⁴⁵ mas não tive problemas, minha base estudando Bona me preparou bem para leitura e divisão rítmica, depois toquei outra peça junto de um pianista e na terceira etapa eu toquei a “Espinha de Bacalhau”. Quando ficaram sabendo que eu ia tocar essa música os integrantes ficaram interessados, e quem já havia feito a prova e já tinha saído voltou para o auditório pra me ouvir. Nós já sabíamos que se a banca avaliadora perguntasse seu nome depois de você tocar nas três etapas era porque você tinha sido selecionado, então quando eu acabei de tocar a “Espinha de Bacalhau” e o avaliador me perguntou meu nome, vi que ele tinha me selecionado, aí cheguei a uma conclusão, não existe músico completo. O músico completo que sabe de tudo, esse não existe, então o músico não precisa ter medo sabe, porque não existe um

⁴⁴ Música do compositor Severino Araújo (1917-2012).

⁴⁵ Em uma prova de leitura à primeira vista o músico deve realizar uma peça musical que não conhecia a partir da primeira leitura da partitura (nota do autor).

melhor músico do mundo, porque um músico com condições de tocar a minha peça, que já tinha se formado, e mesmo com todo conhecimento e técnica não estava tocando. Então eu fui selecionado, participei da Big Band, fiz as apresentações que tinha que fazer, voltei com meu certificado e muito feliz, porque tive o prazer de fazer aula com o melhor saxofonista erudito do Brasil na época, Dilson Florêncio.

Esse professor, Dilson, foi o único brasileiro a ganhar um concurso francês de saxofone erudito, e lá nesse concurso é muito raro um primeiro lugar não ser dado a um francês. Hoje, se não me engano, ele leciona em uma universidade na Bahia. Essas aulas que eu tive com ele foram onde eu conheci realmente o que era o saxofone. As aulas dele abriram um caminho pra que eu buscasse estudar questões em música que nunca teria aprendido sozinho. É o seguinte, geralmente os cursos de piano são eruditos e depois você tem que encontrar o popular, já para o saxofone a maior parte dos estudos são no popular. Muitos falam que a grande escola do instrumento é “a noite”, e sem dúvida se aprende muito tocando na noite, mas falando em técnica a grande escola que temos de saxofone é a erudita. Eu tive sorte de o Dilson estar lá na época porque ele era um dos grandes eruditos, então eu aprendi a soprar corretamente. Foram só 14 dias de aula que eu tive com ele, mas esses 14 dias que me fizeram entender como que funciona o saxofone. A gente cria manias quando estuda sozinho, e a gente observa que até um ou outro saxofonista famoso às vezes tem alguma, e mesmo não tocando tão bem quanto a pessoa nós podemos ter a experiência pra avaliar. Com o Dilson eu fui aprender o som cru do saxofone, coisa que muitos se formam sem saber. O Adolphe Sax quem inventou o saxofone, segundo a história do instrumento o Adolphe queria um instrumento que imitasse as cordas e que tivesse mais volume de som, então ele inventou a família do saxofone assim como tem a família das cordas. Depois acabou-se descaracterizando o saxofone, e tem até uma história sobre a segunda guerra, que os franceses desembarcaram nos Estados Unidos e eles vendiam o saxofone barato para os estadunidenses, mas lá o pessoal não conhecia as técnicas de sopro, e conforme eles foram criando o jeito deles foi-se criando uma outra escola de saxofone. E tanto que a intenção do Adolphe era um instrumento que cumprisse a função dos instrumentos de cordas, que hoje existem orquestras de saxofone, que se ouvirmos sem ver a orquestra podemos confundir facilmente com uma orquestra de cordas. Então um dos objetivos da técnica do saxofone é aproximar o som dele dos instrumentos de corda. O erudito então, a meu ver, é uma escola que todo bom profissional, mesmo que trabalhe com música popular, ou jazz, tem que passar. Só pra ilustrar, um saxofonista que costuma ser muito

criticado é o Kenny G, pra você ver, ele é conhecido no mundo todo, tem um timbre especial, dá pra ver que ele também é jazzista mas o público não sabe que ele toca jazz, ele preferiu partir pra um caminho de música mais comercial e que mais pessoas gostassem, mas ele é tão bom quanto grandes jazzistas. Dá pra ver nos improvisos que ele faz, são difíceis, os temas das músicas até são mais tranquilos de tocar, mas as transcrições dos improvisos são complicados. Então se for ver o jeito dele tocar, ele tem formação erudita, pelo jeito como ele sopra, pelo som que ele consegue tirar, e mais, ele não estuda só saxofone, o Kenny G já tocou clarinete, oboé. Lembro de métodos antigos que até traziam isso, embora eu não possa afirmar que procede, que “todo clarinetista é um excelente saxofonista, mas nem todo saxofonista é um bom clarinetista”, e isto estava em um método, mas isso antigamente, porque hoje existem as escolas para cada instrumento, e isso era para bandas da polícia ou banda profissional, que para tocar o saxofone os maestros faziam a pessoa antes estudar o clarinete por causa da mecânica. Hoje isso já caiu por terra, porque hoje temos mais escolas especializadas em saxofone do que em clarinete.

Hoje em dia dou aula de saxofone e clarinete lá na escola, dirijo a orquestra de sopros, mas também toco em casamentos né, tenho um grupo de casamento, já toquei tanto em trio, quartetos, já toquei em casamentos com orquestra, e tenho um quarteto de sax, inclusive é um quarteto que passou por várias gerações. Há alguns anos atrás, se não me engano 2012, 2013, fui o responsável por um projeto no SESI, chamava banda Clave de Sol, nela eu coordenava uma equipe de professores. Ensaivamos a semana toda, e no sábado vinha um ônibus de Conceição, um de Delta e outro de Conquista, com alunos para o curso, isso além dos alunos de Uberaba que também iam. Essa banda teve um sucesso muito grande, mas era um projeto aprovado pela lei Rouanet, e captar verbas era muito difícil, então acabou se encerrando. Pra você ver, no Brasil todo mundo fala em cultura mas na hora de incentivar o negócio a gente quase não consegue, mas eu tive o privilégio de participar desse projeto por três anos e sou muito grato por isso.

Essa experiência de tocar em grupo eu tenho desde que comecei a aprender na época da igreja. A igreja tinha uma orquestra mista, com instrumentos de sopro e de cordas, então lá desde o princípio você aprende pra tocar em grupo, talvez seja por isso né, que eu goste tanto de grupos. Naquela época a gente usava métodos que hoje caíram em desuso mas que eu acho que são bons ainda, como o Bona, e alguns outros métodos de ritmo, e logo que eu comecei a praticar eles eu já comecei a aprender a leitura e já pude ensinar meus colegas. Deus tem dado uma facilidade né, talvez é o talento que a gente

fala, e modéstia à parte, a gente sente que se temos um pouquinho de talento a gente tem que alimentar esse talento e multiplicar. Então quando eu comecei a estudar o que eu aprendia em uma semana na outra já estava ensinando, e quando vi já estava regendo os grupos lá na igreja, regendo sem uma base teórica né, porque nós não tínhamos de onde tirar base naquela época, então o negócio era ficar imaginando, de vez em quando eu via uma banda, e assim fui tomando exemplos de regência. Ainda lá na igreja, uma coisa que acho que ajudou bastante, foi que a gente não ensinava só o instrumento que tocava, a gente tinha que ensinar para os outros instrumentos também, o que nos forçava a estudar um pouco desses outros instrumentos e ter um pouco de base deles, foi assim que eu inclusive estudei um pouco de violino, e depois estudei no conservatório e terminei o primeiro grau desse instrumento, já dei até aula particular de violino, flauta-doce, flauta transversal, violoncelo.

Um trabalho importante que eu tive com grupos foi no Colégio José Ferreira, paralelo ao conservatório, que eu comecei em 1998 e durou até 2018, 20 anos né, lá eu fundei a orquestra do colégio e com ela viajamos esse país de norte a sul e que vejo que foi muito importante. Eu tinha sido contratado para dar aulas de música, e acabamos fazendo uma orquestra e tocamos em vários congressos, na Bahia, Rio Grande do Sul. Uma coincidência interessante, naquele festival de verão que participei e tive aulas com o Dilson, quem regeu a Big Band foi o Manoel Carvalho, que é de Brasília. Um dos meus alunos no colégio José Ferreira, inclusive monitor da orquestra, se mudou para Brasília e foi aprovado como clarinetista da banda sinfônica de lá e acabou se tornando aluno do próprio Manoel de Carvalho. Quando o Manoel se aposentou ele precisava de alguém pra substituir ele por seis meses na orquestra do teatro nacional, e o Manoel acabou indicando o meu aluno. Então é interessante, que o maestro que me regeu acaba dando aulas para meu aluno e indicando ele pra assumir a sua função. É isso que nos faz ver que valeu a pena. Eu, se quisesse integrar uma orquestra assim eu teria que estudar muito, pois tem tempo que eu não participo de uma orquestra reconhecida igual a orquestra de Brasília. Esse ex-aluno meu, me deixa orgulhoso demais de ver ele nesse grupo, porque eu sei que não é fácil.

Esse aluno que era monitor da orquestra no Colégio José Ferreira ele foi meu aluno primeiramente no conservatório, e antes dele se formar, quando eu vi o potencial que ele tinha, convidei-o pra ser monitor. Lá nós tivemos a oportunidade de receber a visita até do maestro João Carlos Martins regendo a orquestra, e esse aluno solou a música “Libertango”. O maestro João Carlos Martins elogiou, e eu fiquei muito feliz na época,

como se o elogiou tivesse sido para mim, porque eu vi que se um aluno meu conseguiu ser elogiado pelo maestro João Carlos Martins então nós estávamos no caminho certo. Tiveram outros alunos também, um deles faz medicina hoje, ele era um bom aluno de clarinete, e até recebeu um livro autografado do João Carlos Martins.

Eu diria que uma coisa em comum entre todos estes grupos que dirigi nas escolas e no SESI seria o tipo de repertório. O festival de Brasília pra mim foi um despertar para grupos de música popular. Eu gosto do erudito, já fiz participação em orquestras clássicas como clarinetista, e mesmo como saxofonista, gosto muito também de chorinho no clarinete, estudo concertos de Mozart... mantenho esses estudos porque sei que o erudito é uma grande escola. Agora, logo que a área do saxofone no conservatório começou a expandir eu montei o projeto da orquestra de sopros, que no início era só um quarteto de sax. O nome "Sopro de Vida" quem deu foi a professora Arahilda Gomes, uma sugestão que eu achei interessante. Na época o quarteto era formado por mim e três alunos. No ano 2000 eu resolvi montar uma Big Band, porque eu gostava de Brasília, não esqueci. Então nessa época nos tornamos a "Orquestra Experimental Renato Frateschi". Tivemos esse nome por muito tempo. A gente fundou a orquestra do conservatório quase que ao mesmo tempo que a orquestra do colégio José Ferreira. Na época tínhamos um grupo pequeno no conservatório, e já fomos apresentar no encontro de conservatórios. Logo depois começamos a inserir instrumentos de cordas, aí estávamos quase do tamanho de uma orquestra clássica, apesar do saxofone não fazer parte de uma orquestra clássica né. Era uma orquestra mista. Com o passar do tempo e o vai e vem de alunos, voltamos a ser só uma orquestra de sopro. Ainda voltamos a ter cordas outra vez, mas voltamos a separar quando foi criado o grupo próprio da orquestra de cordas. Nosso plano era de voltar a se unir em uma só orquestra mas ainda não tivemos a oportunidade, porque é difícil controlar o horário de tanto professor e tanto aluno, só conseguimos fazer algumas apresentações juntos. Então só mais recentemente fixou-se o nome "Orquestra Sopro de Vida", porque tinham saído as cordas, e ficamos só com os sopros e a base da percussão. A orquestra do Colégio José Ferreira tinha mais ou menos a mesma formação do conservatório, porque o objetivo do colégio era desestressar o aluno, e o diretor incentivava muito a cultura porque ele gostava bastante.

No Colégio José Ferreira todo instrumento que era disponibilizado ao aluno estudar tinha que ter lugar na orquestra também, então a gente tinha flauta-doce, violão, clarinete, saxofone, violino, violoncelo, era muito variado porque a gente tinha que atender o aluno. O diretor queria que todo aluno tinha que ter a experiência de palco, e pra ele, além da

importância da música para o desenvolvimento cognitivo, ele incentivava porque ele viajava muito e via que em todos os países a música é levada a sério, que a música era uma matéria tão séria quanto a matemática e o português. O diretor ainda me questionava por que tal e tal aluno estava estudando mas ainda não tinha apresentado, e eu falava que era porque ele ainda não estava pronto para tocar, o diretor insistia falando que se o aluno estivesse só mais ou menos já era para colocar ele para tocar, e disse que eu entenderia isso no dia que eu tivesse um filho. Na época eu não aceitava, mas depois que eu tive um filho, que eu vi ele no palco se apresentando, a primeira vez que ele tocou com a orquestra meu coração veio na boca, então eu nunca esqueci que ele falou que nesse dia eu ia saber que a música não é importante só pra pegar o instrumento e tocar, ela abrange vários aspectos né, uma pessoa que está ali tocando, mesmo que ela não toque tão bem, ao subir em um palco isso melhora a autoestima dela, mesmo que ela fique nervosa no começo, depois ela se acalma. Então na época eu não tinha essas experiências, eu não pensava que a música era boa também nesse lado emocional até do próprio aluno.

Você vê, às vezes pontuo sobre o efeito da música nas crianças, tanto que no projeto do SESI tinha todo tipo de crianças, tinha alguns meninos carentes, mas tinha até sobrinha de prefeito, e nesse projeto eu aprendi muito também do valor da música. Eu queria um projeto que pegasse os meninos e que fizesse eles tocar igual nós ensinamos, e eu só pensava no resultado dos ensaios, em profissionalizar os alunos do projeto. Acontece que tinha um ônibus que vinha de Conceição pra estudar, e além dos horários das aulas e dos ensaios em grupo tinha o horário do lanche. Eu via que alguns meninos vinham para as aulas mas não estavam rendendo, eu pensava no quanto custava todo o transporte que eram três ônibus, além de motorista e comida pra todo mundo, mas na hora do lanche os meninos que não rendiam eram os primeiros da fila. Eu não tinha a visão ainda do que é um projeto social. Eu ficava meio bravo por achar que os meninos só iam para comer, aí um dia cheguei no coordenador que cuidava da parte burocrática e falei que podíamos fazer uma seleção para ver quais alunos continuariam no projeto, porque tinham alguns que não estavam rendendo e só vinham pra comer. O coordenador me disse então que se eles só vinham para comer então eles iam continuar vindo só pra comer, porque esse era o objetivo do projeto. A comida era prevista já no dinheiro do projeto e era justamente para essas crianças que não tem o que comer. Aí mudei meu raciocínio. Os meninos eram falados como sendo os que davam trabalho na cidade deles, aí eles saíam da cidade deles, comportados, em um sábado, eles perdiam um sábado inteiro, só voltavam pra cidade deles a noite, por causa de um pão com mortadela e guaraná. Depois

desse dia eu até deixava de comer para sobrar mais lanches para eles. Isso pra mim foi um grande aprendizado, e a partir desses exemplos que a gente vai vivenciando vamos sabendo que apesar da música ser interessante, em um projeto temos que olhar com outros olhos.

Voltando para o grupo no conservatório, nós trabalhamos lá a muitos anos, e já viajamos para muitos lugares também. Inauguramos o teatro de Conquista, tocamos no estado de São Paulo, Igarapava, em Conceição, tocamos em Guará. Em Guará foi interessante, lembro que você participou com a gente né, nos deram um pão com salsicha para comer lá. Nesse dia foi interessante porque em todos momentos nós levamos a música a sério, então chegamos na cidade de paletó, gravata, e para cada ocasião a gente deve pensar na maneira como vai se apresentar. Naquele dia achavam que “um pessoalzinho” ia tocar, mas então a orquestra chegou toda alinhada. Mais tarde naquele dia o responsável do evento falou que teve que ir embora porque ficou com vergonha do tratamento que nos tinham dado, e eu respondi que não ligamos para comida. A pessoa não sabia que tínhamos esse nível, achou que éramos muito amadores, e eu fiquei até envergonhado porque eu sei que não estamos no nível de um grupo elitizado, mas o importante é objetivo nosso, de atingir as pessoas com a música, fazer um trabalho bem feito, e as pessoas verem que é um trabalho sério.

É muito interessante a formação que damos para os alunos do grupo. Lá no conservatório já tivemos muitos alunos que estudaram na orquestra que foram para faculdades como UNICAMP e USP. Um diferencial que comentam deles é que eles conseguem tocar tanto o erudito quanto o popular, porque no curso regular do conservatório a gente preza muito pelo erudito né, e na orquestra temos essa parte popular, o que fez com que eles ficassem mistos.

Teve um ocorrido envolvendo um de nossos alunos que é de Ituverava. A prefeitura disponibilizava um ônibus para que estudantes de Ituverava viessem estudar no conservatório e nas universidades daqui, mas um dos prefeitos ia cortar esse ônibus, dizia que era por falta de verba. Acontece que o curso do conservatório de Uberaba é muito visado por estudantes de São Paulo que visam inclusive em trabalhar no projeto Guri, porque nós damos uma formação técnica em música reconhecida pelo MEC. Então aconteceu de um aluno meu, nascido em Ituverava que agora estava em Brasília, de ele visitar os pais dele em Ituverava no início de ano, coincidindo com uma apresentação da nossa orquestra do conservatório, no que aproveitei e convidei pra tocar com a orquestra e fazer o solo de uma das músicas. Como esse aluno de Ituverava já estava em Brasília e

sua trajetória não era conhecida pelo povo da cidade, achei que seria muito bom ele ser reconhecido. Nessa apresentação estava a prefeita, vice-prefeito, vários secretários... e todos viram ele solar a Libertango⁴⁶. Quando acabou a música, iríamos dar um intervalo, mas eu chamei o aluno de Ituverava a falar da sua trajetória para o público. Então ele contou do seu esforço, que nasceu em Ituverava, de quem era filho, que já tocou na orquestra sinfônica do teatro nacional, que já fez cachê na orquestra de Uberlândia e que era concursado em Brasília trabalhando com música. Depois de ter contado a história toda, o momento chave foi quando ele falou que agradecia a Deus e aos seus pais ao incentivo, mas principalmente à prefeitura municipal por ter disponibilizado o ônibus para Uberaba que foi o que possibilitou que ele se formasse. Depois disso continuamos a apresentação, e antes da última música demos espaço para a prefeita poder falar algo, ela se levantou e falou que o ônibus iria continuar normalmente, e continua até hoje. É interessante porque o ônibus é usado também pra quem vem pra Uberaba fazer faculdade, então conseguir que o ônibus continuasse vindo abriu o caminho para outras pessoas que se formavam em outras profissões também. É a mesma coisa que aconteceu comigo, eu mudei pra Uberaba pra estudar, pra ter talvez uma vida melhor com os estudos que a minha cidade não tinha condição de me dar. Nós voltamos dessa apresentação muito felizes, contentes por ter conseguido que o ônibus continuasse.

Tivemos ainda outro caso interessante de um aluno que foi além da cidade, só que esse era aluno de canto no José Ferreira, e participava nos musicais que a gente dirigia naquela escola, viajava com a gente e tudo mais. Ele se mudou para os Estados Unidos e trabalhava em um supermercado, e eu não lembro qual evento aconteceu, se era aniversário do supermercado, que eles iam colocar uma banda ao vivo lá, e esse ex-aluno, como era funcionário, ficou na responsabilidade de montar e passar⁴⁷ o som. Na hora de passar o som ele pediu para o tecladista tocar uma música que porque ele iria cantar para testar o microfone, no que ele cantou, todos ficaram admirados. No outro dia ele já não trabalhava mais no supermercado, e hoje vive com como cantor profissional lá.

A música já me abriu muito caminhos, e abre ainda. Nessa trajetória minha talvez eu não teria conhecido tantos lugares no Brasil se não fosse pela música, e até fora do país. Uma vez a gente fez uma apresentação num transatlântico, viajamos para Argentina, para

⁴⁶ Libertango – Astor Piazzolla.

⁴⁷ Montar o som é a ação de posicionar os equipamentos que irão ser utilizados pelos músicos durante a performance. Passar o som é a programação dos parâmetros destes equipamentos (como volume) para que o som produzido esteja adequado à performance dos músicos e possibilidades do local da performance (Nota do autor).

o Uruguai, fizemos três apresentações, e nessa oportunidade conhecemos outros países, digamos assim, de graça, apesar que pagamos o preço com o nosso estudo e trabalho. Podem ter aqueles que estranhem a gente viajar no transatlântico tocando, mas se formar um músico é muito difícil, não adianta ter um bom instrumento e não se dedicar, eu mesmo já tive alunos que o instrumento tinha até uma borrachinha amarrando ele e que tocava muito melhor que outros alunos, porque ele se dedicava. Teve um momento que a gente passou em um evento político que eu não vou colocar muitos detalhes pra não identificar a pessoa, mas que já foi outro tipo de experiência, a gente foi recepcionar esse político em uma mansão, e ele é bem conhecido, então pediram pra nossa Big Band que tocasse Fagner, aquela música de “Quem dera ser um peixe”⁴⁸ assim que ele entrasse, e ele gostava também da música “Peixe Vivo”, e nisso tinha com a gente alunos que faziam parte da orquestra do conservatório também. E quando começou o evento, que na chegada do político nós tocamos a “Borbulhas de amor”, ele me puxou e saiu me empurrando, e aquilo estava me enforcando, além disso tinha um empurra, empurra e aquilo me fez sentir fatigado. Foi aí que eu vi o preço da fama, porque uma pessoa famosa como ele está no meio desse tipo de evento sempre. Tive falta de ar também. Eu só queria dizer que a música abre muitas oportunidades, mas com essas experiências a gente pensa, será que compensa ser famoso assim?

A gente já teve aluno de todo tipo né, inclusive quanto a questão financeira. Nunca senti nenhum maltrato entre alunos não, a gente tem um grupo mais unido né, no máximo vi um aluno se sentir inferior por condição financeira, mas isso não fazia diferença na prática, porque no grupo todo mundo é junto. Então a gente já teve de pessoas sem muita informação até um juiz tocando com a gente. É interessante que ele sempre foi uma pessoa humilde, os alunos nem sabiam que ele era juiz, e se as aulas voltarem a ser presenciais eu vou chamar ele pra voltar pra orquestra, que hoje ele é meu aluno particular. Tem muita gente que passou pela orquestra mesmo, muitos alunos até são regentes de outros grupos hoje em dia.

O que os alunos podem se sentir bem diferenciados assim é quando algum tem alguma dificuldade técnica mesmo de tocar, mas aí a gente sempre sabe lidar pra não causar nenhum trauma, porque aí sim poderia acontecer. A pessoa às vezes não toca mal mas ela quer se comparar a outro colega que é mais avançado, então nós temos que lidar com essas questões de nível de conhecimento, que são mais complicadas que questões sócio-financeiras. Também ficamos olhando pra não deixar o ego de um integrante subir

⁴⁸ Borbulhas de amor – Fagner.

demais e ele humilhar o colega, eu já tive esse tipo de problema, a gente tem que saber lidar mas sem fazer muita política também, porque a pessoa tem que ter consciência do limite que cada um tem. Às vezes me indicam um aluno pra orquestra pra tentar motivar ele, mas eu vejo que ele não chegou num nível que consegue acompanhar a gente ainda, aí eu explico que o objetivo da orquestra não é só pra motivar, que temos um compromisso musical, social, que a gente representa o conservatório nessas apresentações, e o nome do conservatório tem peso. Ali não é um projeto social, que qualquer coisa que o menino tocar já tá bom, porque já estaria livre de outros perigos da rua. Na minha maneira de pensar, projeto do conservatório tem que ser um projeto um pouco mais puxado, que vai exigir um pouco mais por ser uma escola de música que até dá um curso técnico reconhecido pelo MEC, eu sinto a obrigação de não deixar o nível cair e sempre apresentar elevando o nome da instituição. E mesmo se for pra comparar com um grupo musical formado em escola regular eu ainda acho que o do conservatório tem que ser melhor porque o conservatório é uma escola de música.

O ideal é que a gente tivesse ensaio de naípe, porque aí teríamos como trabalhar melhor e dar mais atenção para cada aluno, mas teríamos que ter mais dois horários de ensaio por semana, ou no mínimo um, e isso esbarra na burocracia, porque cada professor que participa do grupo teria que ter mais horários contratados para o grupo. Mas aí também tem um negócio, se for tirar mais horários dos cargos dos professores, horários que eles estariam dando aula, eles iam deixar de ensinar alunos que poderiam ir para a orquestra. Eu sinto que se tivesse mais horários pra ensaiar o naípe a gente teria mais tempo pra ensinar detalhes para o aluno, e isso talvez melhorava até a forma como ele se sente consigo mesmo nos ensaios, e no ensaio geral teríamos tempo de trabalhar outras coisas.

Essa questão dos horários funciona assim pra mim, eu tenho dois cargos lá, hoje leciono clarinete e sax mas já trabalhei com percepção, flauta, e outras aulas teóricas. No projeto, quando o estado libera, o professor que for integrar o projeto tem dois horários do seu cargo dedicados ao projeto, e o responsável pelo projeto tem quatro, embora na prática a gente não fique só quatro horários por semana cuidando dele. É porque a gente tem muita questão administrativa pra lidar, a gente tem que cuidar do arranjo, ligar pro arranjador, reunir com ele, discutir a forma como eu quero o arranjo, e todas essas reuniões o custo com combustível é meu. Depois que o arranjo está pronto eu tenho que xerocar a partitura de cada um dos integrantes, e nisso tem a ida até a papelaria, tem o tempo que eu espero até ficar pronto, eu tenho que tirar cópias reserva, tenho que

organizar a ordem para o aluno, porque senão ele se confunde. Tendo as cópias tenho que chegar ao ensaio e montar tudo antes de os alunos chegarem, depois que acaba eu tenho que desmontar tudo. Então o que pouca gente sabe é que todo responsável por projeto, qualquer projeto teria que ter pelo menos oito horários, porque acaba que você vai ter despesas e não vai estar ganhando por essas despesas, além dos trabalhos que você tem que realizar todos fora do seu horário de serviço. Tem outras coisas que acabam fazendo parte do serviço que não é observado, porque tem muitos alunos que tem situação financeira mais complicada, aí muita gente na orquestra se ajuda e tal, mas tivemos muitos que saíam do serviço, e pra ter ele na orquestra eu ia buscar eles de carro, eu servia um café pra eles aqui em casa, e aí que eles iam para o conservatório comigo, porque não tinha jeito de eles saírem do serviço e irem ensaiar sem alimentação.

Tinha aluno que morava em bairro mais distante, então depois do ensaio eu tinha que levar ele na rodoviária pra ele poder pegar ônibus pra casa dele, e isso já era mais de dez e meia da noite, entende? Acho que pra ter esse tipo de grupo como a gente tem falta muito incentivo, e se você quiser montar algo do tipo você tem que peitar, e outra, mesmo os arranjos, hoje quem faz é um professor que integra o projeto como arranjador, mas antes eu que pagava os arranjos com meu salário. O professor arranjador até me ajudava com os valores, fazia promoções, mas não era fácil.

Quem olha de fora pensa que por sermos escola de música temos tudo, mas não é assim. Vejo muita gente desmerecendo nosso trabalho, achando que nós só ficamos tocando o dia todo, veem um trabalho bem feito mas acham que é fácil porque nós temos tudo na escola, mas nós não temos não. Nós não ficamos o dia todo tocando, nós damos aula, às vezes a gente toca com o aluno, mas pra servir de referência pra ele, e não para o nosso estudo. Eu fico triste por talvez falar dessa fase que estamos passando entende, com tantas orquestras fechando no Brasil todo, projetos de música se encerrando... então a gente que gosta, que é da área, fica triste com tudo isso, e até os alunos que ainda estão em alguma orquestra perdem o incentivo de estudar, pois elas vão estudar pra tocar aonde?

E na hora de dar aula a gente acaba colocando um pouco o objetivo nosso no aluno, então acaba que na programação da aula eu já coloco alguns materiais pensando que se a gente precisar desse aluno na orquestra ele vai estar pronto. Então nisso eu acabo exigindo mais atividades de mecanismo, técnica, não tô falando que o aluno tem que ser perfeito, até porque não adianta a gente querer ser radical, mas eu já dou essa orientação nas aulas. Na época que a gente fez o programa do curso regular de saxofone é fácil de

organizar esses planejamentos porque graças a Deus nós nos entrosamos bem. O programa do curso de clarinete eu faço sozinho né, porque só tem eu de professor. Então meus alunos, todos eles, eu acabo pensando se ele pode integrar a orquestra ou não, e não é que ele precise ter muito talento, eu só cuido de chamar o aluno que consiga acompanhar o grupo, até porque um aluno que entre na orquestra antes de estar pronto pode até desmotivar aqueles que estão lá dentro. Então na hora de fazer o programa de saxofone nós professores trabalhamos em conjunto, colocamos métodos e exercícios que todos nós fazemos, só que deixamos no programa um espaço pra ensinar aquilo que o aluno precise tecnicamente no instrumento, e pra isso colocamos um item chamado “estudos complementares”. Essa é a válvula de escape que nós temos, porque se eu entendo que preciso passar um material pra um aluno o outro professor não é obrigado a colocar na aula dele.

Às vezes eu dou métodos que não são obrigatórios ao aluno, e nem vão ser cobrados na prova, pra que o aluno possa tocar, ter uma formação melhor. Eu vejo hoje que às vezes a gente cobra o mínimo do aluno e ele não atende, raramente tem tempo pra estudar, acaba estudando só junto da gente na sala de aula. Então por isso que acho importante essa válvula de escape dos “estudos complementares”. E é uma cobrança que eu me coloco como responsável do grupo, como dizem, “o dono da boiada que pegue no chifre”, então eu tenho que pensar na lá frente pra não faltarem alunos de saxofone na orquestra, os outros professores não são obrigados a pensar nisso.

Os meninos conforme vão formando vão saindo da orquestra, e eu preciso ter ali uma formação mínima sempre, e às vezes encaixo alunos sem muita experiência, porque eu sei que depois de dois anos algum aluno vai sair, e se eu não tiver alguém ali pra assumir a posição eu vou ter um problema. Às vezes eu tenho três, quatro clarinetistas e saem todos de uma vez, daí até eu conseguir repor esses alunos é difícil. Por isso na hora de dar a aula eu já penso em preparar o aluno, e não é desfazendo de nenhum professor, mas é que eles realmente não têm essa obrigação. Em situações que eu preciso de determinado músico e não tenho nenhum pra orquestra, tem casos de alunos que não estão participando só por causa do horário mesmo, aí eu converso com ele, pra eu dar as peças da orquestra e ele ir estudando, e quando formos apresentar ele ir com a gente, e quando dá certo os horários pra ele aí sim ele participa dos ensaios.

A orquestra tem cerca de 30 integrantes, então eu fico administrando a vida de todos, quando um se forma, quando algum aluno entra, quem pode ir na apresentação, quem não pode. Já chegamos a ter mais alunos, nesse ano por exemplo foram dois ou três

que estavam na orquestra pra Uberlândia, porque passaram no vestibular da UFU. Mas a orquestra não é só pra alunos do conservatório sabe, gravamos um vídeo ano passado que tinha convidados tocando também, temos ex-alunos que estão em outra cidade e sempre que conseguem participam também, temos ex-alunos que estão fazendo uma graduação diferente de música mas ainda participam quando podem, e eles tem o maior prazer de estar com a gente.

Ultimamente nossas atividades têm sido só com gravação né, e acabam aparecendo dificuldades novas com questão técnica de gravação, posição do celular, gravar com a câmera de trás do celular, mas estamos conseguindo gravar. Inclusive tivemos uma participação de um professor aposentado do conservatório, ele não sabe mexer muito bem com celular então fomos na casa dele ajudar, gravamos, e é bonito ver a empolgação dele, as pessoas elogiaram muito quando viram a felicidade desse professor nas gravações.

Meus filhos também tocam, eu incentivo bastante eles, e um deles que está mais adiantado até faz parte do nosso quarteto de sax de vez em quando, apesar da pouca idade. Quando meu filho menor estava com seis anos eu gravei um vídeo dele tocando sax soprano, e é interessante que é um instrumento pesado, mas ele tocou ali certinho com ritmo, dentro da pulsação, com acompanhamento e tudo, entendeu? A gente sente muito orgulho porque você vai ver meus filhos começam a ser chamados pra tocar apesar da pouca idade, fazer abertura de evento e até tocando razoavelmente bem. Aí a gente acaba recebendo críticas sobre fazer meu filho estudar assim, e não concordo com esse tipo de fala. É que pra você estudar música você tem que dedicar um tempo, mas não é uma coisa autoritária assim, temos até que ter compromisso, estudar faça chuva faça sol, mas estudando corretamente você não vai precisar ficar ali horas e horas e nem vai estressar com o estudo. É como estudar para concurso, a pessoa que é concurseira ela sabe como estudar, sabe organizar o estudo, tem disciplina no estudo. Meus filhos fazem aula comigo, e quando eles estão na aula eu não sou o pai, sou o professor, não misturo as coisas. Eu não maltrato nem nada do tipo, mas o efeito da disciplina do estudo é que a gente vê os avanços. É preciso disciplina pra estudar com regularidade e saber estudar corretamente.

Eu já fui mais exigente com todos meus alunos a um tempo atrás, mas a gente vai vendo que os tempos vão mudando, e eu sinto que nessa mudança os alunos não vem tendo essa regularidade de estudo, e isso não é uma mudança benéfica, mas a gente não pode querer ser o dono da verdade. Quem me conheceu a um tempo atrás via que eu queria ser o que ia mudar as coisas, e com o tempo eu percebi que não funciona assim.

Não digo que eu sou um professor cem por cento “light” não, mas é que a gente vai aprendendo que de acordo com o meio você não pode exigir muito. Temos que ter a humildade de que precisamos nos adaptar porque senão a gente acaba trabalhando sozinho.

Eu agradeço pela oportunidade da entrevista. Precisando de mim estou à disposição. A gente acaba ficando preocupado com a entrevista mas quando começa ficamos à vontade, esse jeito como foi a entrevista deixou a gente confortável. Eu lembrei de muitas coisas mas não deu tempo de falar de todas, mas foi bom que eu tive essas recordações, muita coisa boa do passado. Boas recordações, né? Boa noite, obrigado!

CONSIDERAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A NARRATIVA DO PROFESSOR REGINALDO COSTA

O professor se apresenta colocando suas primeiras experiências musicais antes de se mudar para Uberaba. Estas experiências já se mostram ligadas tanto à educação musical quanto à prática musical em grupo. À educação musical notamos ações em que, quando criança, o professor conseguia aprender questões musicais que lhe eram ensinadas na igreja e, por conseguir ter uma compreensão delas sem muita dificuldade, já ser capaz de passar o conhecimento aos colegas nas próximas semanas. As experiências que tratam do fazer musical em grupo se referem às práticas regulares da igreja, que fomentaram que além de tocar o instrumento de sopro que era o seu escolhido, o fizessem buscar um conhecimento básico em outros instrumentos, o que veio a se relacionar com o início de sua vida profissional.

No início da sua fase adulta, já em Uberaba, o professor concilia a vida profissional em escritórios e bancos com o estudo de música, vindo a conquistar vagas no CEMRF em matérias como violão e aulas teóricas diversas. Mesmo recebendo propostas de se mudar e continuar a vida profissional na área administrativa em outra cidade, ele opta por continuar seus estudos em Uberaba. Ainda lecionando em outras disciplinas, o professor atua na cidade como clarinetista e saxofonista, o que o leva a receber um convite da direção do CEMRF para que estudasse estes instrumentos no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, em Uberlândia. O professor aceita o convite, e conforme realiza seus estudos em Uberlândia, promove a abertura do curso de saxofone no CEMRF.

Não existindo a graduação em música na região que conferisse a habilitação nos instrumentos de sopro que leciona, o professor se une a uma iniciativa de professores de Uberlândia e de Uberaba e se forma licenciado em Artes Plásticas em Presidente Prudente, pela UNIOESTE, vindo a realizar uma segunda licenciatura, desta vez em música com habilitação em saxofone, pela Faculdade Paulista de São Paulo. O professor chegou a concluir ainda uma pós-graduação em Educação no Rio de Janeiro. Assim como sua mudança para Uberaba foi uma viagem na tentativa de possibilitar estudos mais avançados, a carreira como professor de música deste professor repete esta experiência, em que através da busca em outras cidades por formações não disponibilizadas em Uberaba ele consegue uma reconhecida formação como professor de saxofone.

O grupo musical é fundado simultaneamente a outros grupos em que o professor atua. No mesmo período o professor cria e orienta grupos musicais no setor público estadual, privado, e no 3º setor através de um projeto social. Segundo o professor, cada um destes grupos contribui de forma específica para a formação de seus jovens, cada qual com seu objetivo. No setor privado as experiências com música são interessantes para a formação integral do estudante, no projeto social o grupo além de distanciar o jovem de más influências ainda o socorre com alguma contribuição para a vida dele. Segundo o professor, a responsabilidade maior sobre um fazer musical de qualidade recai para a prática do grupo no conservatório, que sendo uma escola especializada em música, deve ter mais compromisso com sua realização, o que não exclui as contribuições das experiências que são observadas nos outros trabalhos do professor.

No conservatório o professor coloca em prática uma formação instrumental de sopros, que passa por diversas formações. A orquestra de sopros, que se inicia como um quarteto de saxofones, se integra com a área de cordas do CEMRF para se formar uma orquestra mista. Essa orquestra, porém, é separada e reinaugurada algumas vezes, porém por questões de logística acaba por se separar, o que continua até hoje. Tendo tantos profissionais atuantes nas áreas de cordas e de sopros, existem dificuldades em organizar horários e cargos de tantos professores para que estes estejam presentes nos ensaios e apresentações. Além disso, o professor pontua que mesmo sem poderem estar presentes na orquestra, os professores estão em outros horários formando alunos que podem vir a participar dela no futuro, o que já é um ganho. De toda forma, a posição dele é que o melhor seria ter mais investimento por parte de todos para que houvessem mais professores de música, e mais alunos.

Após uma experiência em um festival de saxofones, em que o professor participou de uma *Big Band*, o professor decide trabalhar no grupo do conservatório um repertório mais voltado à música popular. Ele relata que no próprio festival teve a oportunidade de estudar com grandes nomes do saxofone erudito, e adquiriu com estas aulas uma técnica para saxofone que trabalha com seus alunos no curso regular do instrumento. Desta forma, o professor ensina a técnica erudita que posteriormente é aplicada na prática de músicas populares em grupo na Orquestra de Sopros. Conforme estes objetivos, o professor realiza em cada grupo o trabalho que é próprio. No setor privado, ainda que exista um grupo funcional, os objetivos do ensino levam à práticas orientadas pela direção, como musicais, e que só foram realizadas por este professor neste setor. No projeto social o professor desenvolve atividades já próximas da *Big Band*, porém com menor complexidade pois a intenção ali não era de garantir a formação de um músico. No conservatório, entretanto, as práticas musicais já são vistas com um pouco mais de exigência, ainda que com o devido tato e sempre levando em conta que os alunos estão ali presentes para aprender a fazer música.

Mesmo que as realizações musicais acabem sendo diferentes nos três setores em que atuou, o professor relata experiências formativas no setor privado e no projeto social que contribuíram na sua formação profissional e pessoal. No setor privado ele teve a experiência de que o objetivo da educação não é só a realização musical, mas também a estima familiar e a autoestima do aluno, que se vê capaz de realizar uma peça artística em um palco em um evento escolar. No projeto social ele observa situações de displicência por parte dos alunos, que levam a dificuldades na prática pedagógica. Depois de orientações e assumindo um olhar mais aprofundado, o professor nota que o desempenho do aluno em aprender um instrumento vai muito além da prática pedagógica e esforço do mesmo, e dialoga com necessidades humanas básicas, como alimentação, transporte e moradia. Não foi notado se o professor reparou a ligação destas experiências com práticas que realiza por escolha própria em socorro ao grupo no conservatório. Ele relata uma preocupação em coordenar a época de formatura de alunos avançados, e integra na orquestra alunos iniciantes que tocam o mesmo tipo de instrumento para que estes venham a aprender com a influência do colega, e conforme isto acontece o aluno menos avançado chega a participar de apresentações. Outra ação do professor que dialoga com as experiências que ele teve em outros setores se refere a feitos em ajuda a alunos para que estes pudessem se fazer presentes no ensaio da orquestra, como leva-los até suas

casas, até dar lanches para alunos que não tiveram a possibilidade de comer antes do ensaio.

O professor observa como sinais de sucesso da orquestra, e de sua própria atuação como professor, as conquistas profissionais e técnicas dos alunos. Ele relata orgulho de ver um aluno se desempenhando ao instrumento em um nível mais avançado que ele próprio, e dá ainda mais ênfase nas conquistas profissionais destes, quando cita alunos que já viajaram para o exterior profissionalmente, ou que se concursaram em grupos musicais daqui do Brasil e se sustentam através da música. Uma das influências positivas do grupo, conforme relatado pelo professor, foi a importância que ele teve na manutenção do transporte público que trazia estudantes do conservatório e universitários de Ituverava, em que o professor articulou na apresentação a participação de um ex-aluno de saxofone do CEMRF que é natural de Ituverava, e que já estava estabilizado profissionalmente em música. Este aluno pôde expor sua história em que mostrou a importância que este transporte teve em sua formação, e em sua vida. Com este relato a prefeitura decidiu por manter o ônibus, o que ampara a formação de cidadãos de Ituverava até hoje.

Vemos que a trajetória pessoal e profissional deste professor é muito voltada para a busca pela formação, combinada sempre com trabalhos em grupos musicais de formações diversas. Os sinais de realização apontados pelo professor são muito enfáticos nos sucessos dos alunos, tanto na profissionalização destes quanto na busca que estes fazem por suas próprias formações. Na direção dos grupos, o professor mostra em sua fala que se preocupa com a autoestima de cada aluno, e trabalha para que o grupo não tenha disputas e seja unido sempre, mas faz isso falando com a sinceridade e respeito que são devidos à posição de um professor para um aluno. Em suma, o professor demonstra que ainda que se preocupe frequentemente com a qualidade técnica das realizações musicais da Orquestra “Sopro de Vida”, o faz em vista a objetivos que vão além da performance, que são as conquistas profissionais e de formação dos alunos.

3.3 ANÁLISE DAS NARRATIVAS SEGUNDO SEUS EIXOS AGLUTINADORES

A partir dos fundamentos dos métodos de Análise de Prosa colocados por André (1983), foram estabelecidos pelos entrevistados “eixos aglutinadores” das temáticas mais relevantes ou importantes para eles postas nas narrativas. Esta questão foi a eles requisitada após eles terem aprovado e editado a narrativa transcrita.

O estabelecimento destes eixos para analisar as atividades por eles desenvolvidas no CEMRF se faz fundamental para a consistência das conclusões, pois através das narrativas foi verificado que os grupos musicais se tornam terreno para aplicação e transmissão dos conhecimentos técnicos destes professores, mas também dos valores morais e habilidades sociais desenvolvidos na sua história pessoal-profissional, que acontecem simultaneamente. Ao estabelecer estes eixos aglutinadores, podemos agora analisar as concepções que direcionam o trabalho nos grupos musicais, relacionando estas informações com as possibilidades de trabalho previstas pela legislação.

A professora Benedita Kátia pontuou como importantes as situações de ingresso no conservatório enquanto estudante e posteriormente ingresso no curso de canto, ambas situações não premeditadas. Destacou ainda a superação dos desafios durante sua formação, e também a situação em que ao ouvir uma música durante uma viagem ela se motivou a buscar outros “voos”, justamente o assunto da música em questão, “Vá pensiero”. Ela observou ainda que ao amar o que faz e conseguir passar isso para o grupo com respeito à “energia do coral”, isso terá grandes resultados. Analisando os destaques da professora, levantaremos quatro eixos aglutinadores: *Acasos*, *Superações*, *Novos Caminhos* e *Consonância*.

A partir da narrativa da professora Ana Márcia percebemos uma valorização dos processos de aprendizagem, que permitem novas organizações do material que está a ser ensinado e possibilita ao professor adaptar melhor o trabalho segundo as necessidades do aluno e do grupo. Além disso vimos também quantas ações extraescolares se fazem necessárias para as realizações do grupo. Surgem desta narrativa os eixos: *Processos de Aprendizagem* e *Dedicação*.

O professor Giordan citou como pontos mais importantes em sua narrativa os momentos em que trata das interações que surgem dos encontros da orquestra, principalmente da aprendizagem em grupo que acontece a partir destas interações, como os momentos em que o aluno consegue refletir sobre si mesmo, repensando sua técnica, através da interação com outros estudantes. Ainda foi dada importância à flexibilidade do

repertório da Orquestra de Cordas, que trabalha música clássica mas abre espaço também para produções populares, como *rock* e *pop*. Um ponto que nos chama a atenção é a habilidade de “refletir sobre si mesmo” colocada pelo professor nesse momento de definição dos eixos aglutinadores. Este processo se dá de forma singular em cada aluno, o que é diferente dos processos coletivos de adequação às atividades em conjunto da orquestra. Desta forma, estabelecemos como eixos aglutinadores para este grupo *Vivência com os pares*, *Refletir sobre a própria prática*, *Abertura de currículo*.

O professor Reginaldo, em sua narrativa, demonstrou valorizar as realizações que a música trouxe para seus alunos e também para si mesmo, em vista de que as realizações para si mesmo se converteram em benefícios para os alunos. Em certos momentos ele comenta ainda como as ações nas diferentes instituições em que trabalhou contribuíram para um crescimento pessoal e profissional, permitindo que seu trabalho também melhorasse com o tempo. Daqui engendramos os eixos *Realizações* e *Novos Olhares*.

Em suma, os eixos que surgem a partir das quatro narrativas são: *Acasos*, *Superações*, *Novos Caminhos*, *Consonância*, *Processos de Aprendizagem*, *Dedicação*, *Vivência com os pares*, *Refletir sobre a própria prática*, *Abertura de currículo*, *Realizações* e *Novos Olhares*. Alguns destes eixos podem ser assimilados entre si para evitar a reincidência de dados da mesma narrativa. Desta forma, o eixo *Superações* fará parte de *Realizações*, os eixos *Vivência com os pares* e *Refletir sobre a própria prática* serão englobados em *Processos de aprendizagem* e o eixo *Abertura de currículo* será assimilado em *Consonância* quando se tratar de diálogos entre atores do grupo musical para definição de currículo, e em *Novos Olhares* quando se tratar da evolução no olhar a novos repertórios flexibilizando aquilo que era tradicionalmente trabalhado. Teremos, portanto, sete eixos aglutinadores, sendo: *Acasos*, *Novos Caminhos*, *Consonância*, *Processos de Aprendizagem*, *Dedicação*, *Realizações* e *Novos Olhares*.

3.3.1 PROF. BENEDITA KÁTIA – CORAL FRATESCHI

A primeira menção a *Acasos* da narrativa é encontrada logo em seu início, quando a professora relata a forma como seu pai tomou conhecimento do curso de música do CEMRF, e considerou que a irmã mais velha da professora estudasse, e não ela pois era muito pequena. Mesmo não podendo se matricular no curso, a professora ia com a irmã à escola para não ficar sozinha em casa, tendo contato assim com o CEMRF em tenra

idade. O pai tomou conhecimento do curso vendo o filho de um cliente estudar quando foi fazer uma entrega, o que mostra um encontro ao acaso que mudou a direção de uma vida.

As outras situações em que podemos observar *Acasos* é na mudança de área de atuação da professora. A primeira situação foi no período em que ela estudava piano, e durante uma viagem, ouviu uma música para coral em um *shopping* que a encantou, “*Vá pensiero*”. Na época ela comprou a fita cassete e guardou em si o desejo de participar de um coral que cantasse essa música. A segunda situação foi que, trabalhando como professora de piano, coincidiu de ela e uma amiga professora de canto tivessem horários vagos, e neste encontro essa amiga sugeriu que ela realizasse o curso de canto, pois era muito afinada. A terceira situação foi, em um momento que um dos corais do conservatório não tinha o pianista acompanhante disponível para os ensaios, a professora Kátia foi chamada a cumprir essa função, e a música que estava sendo ensaiada no CEMRF era justamente o “*Vá pensiero*”, segundo a professora: “*Até hoje eu me arrepio e tenho vontade de chorar, porque, naquela hora, eu tive uma espécie de ataque histérico porque eu não acreditava que estava vendo aquilo, que eu estava vivenciando aquilo. Então meu primeiro contato com o canto tinha a ver com essa história antiga que eu nunca me esqueci*”.

Esse eixo reaparece quando a professora é nomeada para dirigir o grupo de coral da escola, que havia sido fundado por outro professor. Membros da direção pediram a opinião dela sobre a gerência do grupo, e sem que ela esperasse ela se tornou a diretora deste: “*e foi assim, de forma inesperada para mim que fui nomeada a diretora do grupo, tanto que dois de meus alunos de canto foram remanejados para liberarem horários para eu dirigir os ensaios do Coral Frateschi*”.

Identificamos ramificações de *Acasos* e também de *Dedicação* no processo de agendamento de apresentações. Embora a professora busque criar oportunidades de se apresentar e ainda atender datas comemorativas pela escola, o grupo Coral Frateschi recebe convites durante o ano que não são esperados. A professora coloca o recebimento de convites à performance como algo positivo na avaliação das atividades do grupo: “*Considero uma forma de saber que o grupo deu certo, essa vontade permanente do coral de estar sempre cantando, e também todos os convites que recebemos durante o ano*”. Neste sentido de avaliar as atividades do grupo, entendemos as apresentações como ligadas também ao eixo *Realizações*.

Prosseguindo na análise, continuaremos a buscar elementos na narrativa que envolvam o eixo *Realizações*. Esta categoria é observada em vários momentos da

narrativa quando a professora retrata os processos de sua formação, desde o início quando seu primeiro contato com o CEMRF foi quando ainda era muito jovem para estudar, indo para a escola com a irmã pois os pais estavam trabalhando e não a podiam deixar sozinha. As *Realizações* da formação se tornam mais intensas a partir do momento que se forma no curso técnico de piano no CEMRF e passa a lecionar, pois logo entra também na graduação de música da UFU. A partir deste momento a professora passa a conciliar graduação e trabalho, de modo que precisa arcar com várias viagens de ida e volta para outra cidade. Quando decide trocar de curso a professora reinicia seu processo de estudos no canto, estudando este instrumento no CEMRF ao mesmo tempo em que atuava como professora. Ao se formar no CEMRF, é aprovada novamente no vestibular de música da UFU, agora para canto e volta a conciliar viagens, graduação e trabalho. Neste período a professora engravida de seu primeiro filho, e após uma pequena pausa nos estudos, consegue superar as dificuldades impostas por tantos compromissos, concluindo assim sua graduação em canto: *“na época em que estava na graduação de canto, eu estava grávida do meu filho mais velho, e com tantas viagens eu comecei a ter problemas de saúde, então durante a graduação de canto eu decidi trancar o curso, e me afastei por três anos. Quando eu voltei eu ainda tinha muitas aulas, mas já consegui conciliar meus horários, e nessa época eu já viajava de carro o que contribuiu muito”*. Todo este processo está envolto ainda no eixo *Dedicação*, conforme vemos a sobreposição de vários compromissos e desafios superados.

Entendemos ainda como associado ao eixo *Realizações*, e também *Novos Olhares*, o despertar de gosto para o canto. Como ela retrata em sua narrativa, a princípio ela não se identificava com esse instrumento: *“Na época em que eu tocava piano eu não me interessava por canto. Tendo como referência alguns cantores do conservatório, eu não me identificava com o repertório que era realizado no curso”*. Achamos interessante aqui que ela não “se identificava com o repertório”, ou colocando de outra forma, o repertório não se relacionava com sua identidade. Essa falta de interesse só foi superada a partir de dois momentos, o primeiro quando ela entrou em contato com uma obra para coral de uma ópera italiana, e quando sua amiga a motivou a estudar este instrumento. Foi uma realização de ordem emocional, e não laboral ou financeira.

O eixo *Realizações* se mostra em alguns dos valores para o grupo de coral. A questão de se identificar com o coral é muito forte para a professora, e ela entende que no momento em que o aluno precisa estudar coral apenas para cumprir um compromisso isso vai criar barreiras afetivas que atrapalhariam a atuação dele junto ao grupo. Quando a

professora reflete sobre o momento em que assumiu a direção do Coral Frateschi, ela narra: *“o funcionamento dos ensaios se dava conforme uma aula de coral do curso regular. Eu sempre entendi que em um coro do curso regular, no qual os alunos são obrigados a participar, o coro não vai ter muita representatividade para ele”*. E para ter representatividade para o aluno, a sua participação no grupo teria que ser um mérito, uma *Realização*. Ainda observamos a partir da narrativa que o sentimento de mérito em participar do coral contribui para a *Dedicação* dos alunos para com o grupo, muitas vezes frequentando ensaios e integrando apresentações fora do horário em que se dão suas aulas.

Esse laço entre *Realizações* e *Dedicação* pode ser observado na participação de alunos de coral do curso regular junto às apresentações do Coral Frateschi. A aula de coral do curso regular é compulsória, então é uma prática que alunos de todos instrumentos realizam, possui grade curricular e avaliações. A professora, que além de dirigir o Coral Frateschi dá aulas de coral no curso regular, convida os alunos mais interessados para participar de apresentações do Coral Frateschi, tornando o convite em uma “premiação”. A professora relata que mesmo alunos mais “obstinados” mudam seu comportamento quando tem a oportunidade de participar do grupo: *“porque o adolescente também precisa entender que para ele fazer parte de uma apresentação de qualidade, ele precisa fazer por onde. [...] para mim é uma forma de incentivar eles e eu percebo que até o comportamento deles muda pelo fato deles poderem cantar com o Coral Frateschi. [...] eu consigo integrar eles no grupo, porque já tenho um coral equilibrado como base. Além disso tem o repertório, que tem muita música popular, então eles cantam música que eles gostam, eles veem um resultado, então eles aprendem, passam a ter disciplina, passam a ter compromisso com estudo em casa, exatamente porque eles já sabem que eles não vão ter mais do que três ensaios, e que eles precisam chegar preparados”*. No caso vemos uma superação emocional dos alunos em que eles superam uma visão distorcida do trabalho com corais e se identificam melhor com o grupo.

Este eixo está presente ainda na escolha de peças que são realizadas pelo Coral Frateschi, uma vez que a professora coloca como um dos principais critérios a necessidade de as músicas escolhidas acrescentarem à técnica vocal dos alunos, o que sugere uma preocupação com a superação técnica destes.

O eixo *Novos Caminhos* está estritamente ligado ao *Acasos* no momento em que tratamos da formação e atuação profissional da professora, pois foram estes *Acasos* que abriram oportunidades para que ela em um primeiro se formasse pianista e posteriormente

se interessasse e se formasse em canto. Ainda não foi premeditado da parte da professora que ela assumisse o Coral Frateschi

Este eixo também se insere nos acontecimentos que envolvem *Realizações* e *Novos Olhares*, de forma que *Novos Caminhos* são o resultado das *Realizações* alcançadas pela professora quando seu modo de olhar para o canto mudou. Enquanto o acaso possibilitou o início da jornada da professora, vemos através de suas *Realizações* a reformulação de suas ações profissionais. Logo, relacionamos ao eixo *Novos Caminhos* também as ações narradas pela professora relacionadas à conclusão de sua graduação em canto, a nova percepção que teve do trabalho de coral, e a nova forma que orientou o Coral Frateschi buscando que o aluno se sinta representado no grupo.

Relacionamos ainda *Novos Caminhos* e *Realizações*, quando a professora permite que alunos que estudam outros instrumentos que não o canto participem do grupo, pois um dos critérios de desenvolvimento de repertório no grupo é a capacitação técnica dos coralistas, logo, alunos que não estudam canto progridem tecnicamente neste instrumento, expandindo assim suas competências musicais para além do previsto no curso do qual faz parte, talvez até adquirindo *Novos Olhares* sob a prática do canto, como aconteceu com a própria professora.

Além de *Novos Olhares*, a professora facilita através da sua gerência do Coral Frateschi que *Novos Caminhos* aconteçam da mesma forma como se deu no início de sua formação. Como os alunos convidados a participar dos ensaios geralmente levam acompanhantes ou responsáveis para os assistirem, ela organiza estes ensaios de forma a não tomar muito tempo destes, e já se prepara para que estes acompanhantes tenham local confortável para assistir, “*eu costumo falar para os pais ou acompanhantes do aluno que serão somente uns quarenta minutos de ensaio e que não compensa a pessoa ir embora e voltar, e depois eu coordeno bem o ensaio para ficar dentro do horário que eu estipulei para não ter conflitos depois*”. Estas ações contribuem para o despertar do interesse destes acompanhantes: “*Os pais, quando vão, costumam até filmar, por exemplo, quando nós temos ensaios gerais nós reunimos muitas pessoas, e esses ensaios são sempre no teatro, então eles têm um lugar confortável para assistir, estão reunidos com outros pais, então acabam se interessando. Eu vejo muitos pais que já conhecem o trabalho, sendo solícitos em ajudar no que for preciso, muitos divulgam nas redes sociais, então eu fico muito feliz com isso*”. Desta forma a professora cria a possibilidade de que mais pessoas possam comentar do curso de canto, ter acesso a um coral, e frequentar em qualquer idade as dependências do CEMRF conhecendo o trabalho

da escola. Pontuamos que as ações da professora para organizar a logística dos ensaios e todo o planejamento necessário para o aproveitamento do tempo são trabalhos realizados fora dos horários previstos de trabalho, o que liga esta atividade também ao eixo *Dedicação*.

O eixo *Consonância* busca os elementos da narrativa em que a professora alinha suas ações às de outras pessoas, afinando seus próprios valores aos de outrem. Desta forma, já observamos ligações entre os eixos *Novos Caminhos* e *Consonância* quando tratamos do repertório trabalhado no grupo. Segundo a professora, *“Se hoje nós chamamos nosso curso de “erudito”, quando eu estudei ele era ainda mais, posso dizer que o termo nem seria “erudito”, mas “lírico” mesmo, porque nós cantávamos praticamente um repertório lírico e operístico”*, agora ela retrata assim o repertório: *“No nosso repertório ainda tem músicas eruditas, mas hoje conseguimos ter mais flexibilidade, como no ano passado em que cantamos músicas africanas”*. Essa mudança no repertório, que denota ao eixo *Novos Caminhos* se liga ao eixo *Consonância* devido à forma como a professora realiza a escolha das músicas: *“Para definir o que vamos tocar eu sempre espero conhecer as pessoas que vão participar do coral ao início do ano letivo, até porque todo ano o coral tem uma predisposição a mudar sua formação”*. Desta forma a professora cria oportunidades para a identificação do aluno com o grupo, dando anualmente novas cores ao grupo.

Esse eixo reaparece na gerência do grupo quando o assunto são as apresentações. Quando o grupo recebe convites a professora realiza ensaios que por motivos diversos *“Com tantas apresentações, muitas vezes temos que nos organizar para ensaiar fora do horário previsto. [...] quando temos apresentações em que cantaremos com orquestras, por exemplo, acabamos por fazer adequações ao horário deles para conseguir reunir os grupos”*. Quando isso acontece os alunos precisam se alinhar às ações do grupo, disponibilizando horários para essa prática. Segundo a professora, dentro o grupo isso não se torna um problema mas pode acarretar outras situações, como por exemplo quando alunos deixam de ir a outras aulas para comparecer aos ensaios dela: *“Com esses alunos do curso regular eu falo que se não ensaiar, não canta, então como eles querem cantar, muitas vezes abrem mão de compromissos próprios para poder ir fora do horário ensaiar coral”*. Em vista desta situação a professora relata: *“para evitar que eles faltem em determinada aula eu marco poucos ensaios extras com eles, então normalmente marco três ensaios, sendo que o terceiro é no próprio dia da apresentação”*.

Temas que envolvem *Processos de Aprendizagem* surgem quando a professora comenta como era o curso de canto no início de sua narrativa. Citando que o curso era voltado para alunos que já haviam passado pela muda vocal, pois “*Se hoje nós chamamos nosso curso de “erudito”, quando eu estudei ele era ainda mais, posso dizer que o termo nem seria “erudito”, mas “lírico” mesmo, porque nós cantávamos praticamente um repertório lírico e operístico e, realmente, só é possível dominar esse tipo de música tendo certa maturidade vocal*”. Ela comenta que em 2007, aplicando as reformulações inseridas na LDB/96, o curso de canto passa a ser oferecido também no curso de educação musical do conservatório para alunos mais jovens. Isso teria contribuído para que os professores repensassem o curso de canto, o que conecta este assunto ao eixo *Novos Olhares*.

Ainda tratando dos *Processos de Aprendizagem* do Coral Frateschi, observamos na fala da professora que existiu a preocupação da parte dela de fazer o coral agir em formato diferente das aulas de coral do curso regular. Ela direcionou o coral para trabalhar conteúdo mais performático com alunos que já tem uma maior desenvoltura técnica: “*Dei algumas ideias, como a necessidade de maior tempo de ensaio, ter elementos na sua prática que não se voltassem somente para o aspecto didático...*”. Isso levou o coral a trabalhar principalmente com alunos do instrumento canto por um tempo, o que a professora conseguiu flexibilizar com o passar do tempo: “*no começo o coral era formado principalmente por cantores, até porque trabalhávamos principalmente repertório erudito e não teríamos tempo de dar preparo técnico suficiente para realizar esse repertório a “não cantores”. Atualmente já conseguimos trabalhar repertório pensando somente no critério de qualidade, então, por exemplo, nós vamos fazer o “Canto da Ema”, que é um baião, e antes da pandemia a música ‘Andanças’*”. Vemos que a professora se preocupou em criar uma base de alunos que possibilitasse a performance, e quando atingiu este objetivo flexibilizou o repertório e passou convidar ao coral também alunos de outros instrumentos. A flexibilização do repertório, ao invés de limitar a técnica trabalhada, apenas ampliou os campos técnicos a serem ensinados para alunos de todos instrumentos: “*No nosso repertório ainda tem músicas eruditas, mas hoje conseguimos ter mais flexibilidade, como no ano passado em que cantamos músicas africanas. Com essa flexibilidade conseguimos estar sempre acrescentando a questão da técnica vocal, e do conhecimento de música com experiências musicais que sejam consistentes*”.

Processos de Aprendizagem aparece ainda quando assumimos a perspectiva deste eixo sobre a formação da professora. Inserida em momentos que surgiram ao acaso, denota-se um processo iniciado sem que se tivesse uma perspectiva das possibilidades ou

dificuldades que poderiam surgir durante a formação. Ainda que o curso formal possua um currículo e objetivos a serem alcançados, vemos aqui que nem sempre o objetivo do curso e os caminhos que ele abre estão claros para os alunos. Ainda sobre a questão da formação, as dificuldades por ela superadas para realizar a graduação fizeram com que ela trancasse o curso por um tempo, pois estava tendo a saúde prejudicada. Como esta etapa sobrecarregada da formação da professora afetou seus processos de aprendizagem na graduação escapou à narrativa.

3.3.2 PROF. ANA MARCIA – BATUcadaSOM

O eixo *Acasos* aparece ligado a *Processos de Aprendizagem* quando a professora demonstra surpresa ao perceber o maior interesse dos alunos, e melhor aprendizagem, conforme focava o trabalho em elementos rítmicos. Tendo consciência de que este trabalho é diferente de um coral (que foca na voz), a professora buscou *Novos Caminhos* para realizar este trabalho escrevendo o projeto “BATUcadaSOM”.

Acasos também aparece ligado ao eixo *Consonância* quando a professora trata do repertório a ser trabalhado, pois existem casos em que ela incorpora à apresentação imprevistos que aconteceram na aula, fazendo uma releitura dos “erros”: “*Um exemplo disso é uma brincadeira musical que eles gostam muito chamada ‘Roda do Ritmo’, em que a gente forma uma roda em que num primeiro apresenta um ritmo e os outros imitam, e aos poucos vamos inserindo mais ritmos nessa roda. Estávamos nós trabalhando os ritmos, já havia vários ritmos diferentes, quando chegou na vez de um aluno que não soube fazer o ritmo, aí ele disse ‘ih, esqueci’, e nós achamos isso tão engraçado que inserimos isso no momento da apresentação. Então no momento da apresentação, quando chegou a vez desse aluno, ele disse ‘ih, esqueci’ e o grupo o imitou, depois seguimos fazendo o ritmo.*”

Em um momento da narrativa a professora fala de um *Acaso* relacionada à participação da mãe de um aluno junto do grupo. “*a mãe de um aluno também estudava no conservatório e levava o filho dela para participar do nosso grupo, e eu estava ensaiando no anfiteatro por causa do espaço, e essa mãe pediu para nos assistir, eu permiti e ela sentou atrás de mim. Quando eu notei, ela estava tentando fazer a rítmica que eu estava ensinando aos alunos, eu achei interessante e convidei ela para fazer junto com os meninos, ela achava que não podia e eu deixei, e ela não só participou do ensaio como também da apresentação.*” Esse contato imprevisto com pessoas fora do grupo seria

interessante para criar laços com a comunidade, mas a professora relata que quando membros da comunidade pedem para que seus filhos ou familiares participem do grupo eles mesmos tem a iniciativa de se matricularem no curso regular, integrando assim como discentes no grupo: *“Tivemos até casos de alguns parentes perguntarem se não podiam levar um primo ou prima de aluno para participar dos ensaios sem ter matriculado na escola, e eu até aceitaria, porque eu acho que num momento desse é hora de mostrar o nosso grupo para alguém que não está dentro do conservatório, e assim acaba já conhecendo a própria escola. Acho que o conservatório acabaria ganhando. Só que quando isso aconteceu o primo do aluno acabou se matriculando antes mesmo de ir participar do projeto”*.

Voltando nossa atenção para aparições do eixo *Novos Caminhos* na narrativa se dá quando a professora explica a atualização anual de parte do repertório. Essa atualização acontece conforme ela busca novas formas de trabalhar atividades rítmicas corporais e/ou instrumentos percussivos exóticos. Essa busca está estritamente ligada com *Realizações* pois ela se orienta de forma a não repetir tanto o material de um ano para outro, e com *Processos de Aprendizagem* pois um dos critérios para escolha e criação de material didático é que estes devem contribuir para a formação dos alunos.

Os eixos *Novos Caminhos* e *Novos Olhares* aparecem também no momento em que a professora começa a elaborar o grupo. Ela não tinha referências de grupos semelhantes em outras escolas, embora ela note esta semelhança em grupos que surgiram após o BATUcadaSOM: *“Eu mesma não tive um grupo semelhante ao BATUcadaSOM durante minha formação, eu até cheguei a conhecer um grupo, que se bem me lembro era do conservatório de São João del Rei, acho que o nome do grupo era ‘Yukere’, e eles trabalhavam com percussão, mas na época eu já estava inserindo percussão nos espetáculos, então esse grupo foi uma referência muito forte para mim, e dos nossos conservatórios também”*. Entendemos que o eixo *Novos Olhares* aparece neste trecho da narrativa quando a professora decide transformar atividades lúdico-musicais em performance. Estas atividades por vezes aconteciam no curso regular, mas ao encará-las como material performático (não só como material didático) a professora aprofunda o trabalho e marca a formação dos alunos com *Realizações* ao palco.

A atuação da professora em sua busca por *Novos Caminhos* a leva a investir seu tempo e salário na criação e reforma de instrumentos exóticos para o grupo, alinhando este trecho da narrativa também à *Dedicação*. Ainda que o grupo musical tenha o suporte

do CEMRF para muitas necessidades, o interesse da professora é renovar sua prática e para isso ela mescla investimentos pessoais com buscas por patrocínio para atender as ações do grupo: *“Às vezes precisamos reformar algum desses instrumentos, e quando precisamos de materiais que já têm na escola, como durex, eu solicito a reforma para a escola mesmo, mas às vezes precisamos de outros materiais, e nesses casos buscamos patrocínio. Então por exemplo, já aconteceu de uma papelaria patrocinar papel contact para revestir as bombonas, aí quando a gente foi apresentar eu coloquei o nome dela junto das outras empresas parceiras em um vídeo que eu coloco para passar”*.

O grupo possibilita ainda que surjam *Novos Caminhos* na formação dos alunos. Assim como outros grupos da escola, este também aceita alunos de quaisquer instrumentos e de todas as idades. A professora relata apenas que o grupo geralmente é integrado apenas por crianças e adolescentes devido ao horário em que os ensaios acontecem, nos turnos matutino e vespertino, e mesmo assim os adolescentes quando se aproximam da maioridade eles tendem a se afastar do grupo: *“Eu creio que se conseguíssemos abrir uma turma também à noite esses jovens de 16 anos poderiam continuar estudando, caso o tempo deles permitisse também, porque eu sei que conforme eles vão chegando ao sétimo, oitavo ano, eles vão tendo mais matérias, os conteúdos vão ficando mais complexos e eles acabam tendo que deixar de fazer alguma coisa, e também porque o horário dos ensaios poderia chocar com outros compromissos deles”*. Por vezes adultos que assistem aos ensaios se interessam em participar, mas esta faixa etária não costuma frequentar o grupo. Uma das causas apontadas pela professora é que eles frequentam o CEMRF principalmente no noturno: *“Eu acho que para abrir uma turma do BATUcadaSOM no noturno seria necessário que os alunos desse turno nos conhecessem melhor para ficarem estimulados a participar. Eu entendo que as crianças já realizam peças de nível porque eu vejo como elas chegam e como se desenvolvem, então imagino que com adultos estudantes de música poderíamos realizar peças com um grau mais elevado de dificuldade”*.

Como todas as entradas que se referem a *Consonância* já foram citadas em eixos anteriores, passamos à análise do eixo *Processos de Aprendizagem*. O primeiro momento em que este eixo surge ele está aliado a *Novos Olhares*, quando a professora fala de sua atuação no curso regular no conservatório. Através dos processos de designação pelos quais passam os professores da rede estadual de Minas Gerais, a professora teve oportunidade de trabalhar em disciplinas diversas: *“Minha primeira experiência lecionando no conservatório foi com as disciplinas de Piano e Musicalização infantil. Depois fui para*

Percepção, que atende mais jovens e adultos, também atuei com Atividade Rítmica, Atividade Auditiva, Canto Coral". Dessas disciplinas apenas "piano" é instrumental e trabalhada com poucos alunos em sala (em média de 1 a 3, podendo chegar a 5), as outras matérias são realizadas em classes de alunos e cada uma delas dão ênfase a algum aspecto musical, seja proficiência motora, reconhecimento de sons, prática de canto e leitura musical. Precisando se adaptar a novas práticas anualmente, vemos que a professora teve que organizar formas de se adaptar às mudanças que eram requisitadas em sua atuação, aprofundando suas competências profissionais: "*cada área nova que eu chegava era uma oportunidade de desenvolver um lado novo da educação musical. Cada disciplina nova proporcionava novos desafios e eles proporcionavam novas experiências, experiências muito boas*" de modo que *Processos de Aprendizagem* aqui se refere à aprendizagem profissional da professora, e os *Novos Olhares* que surgem a cada vez que ela passa atuar em uma disciplina nova.

Os *Processos de Aprendizagem* reaparecem na narrativa quando a professora expõe como elabora o material a ser trabalho no grupo. Este trecho se liga também ao eixo *Dedicação*. Ela mescla materiais adquiridos principalmente em quatro fontes: atividades rítmicas que já existem na internet, adaptação de músicas de artistas de sucesso, adaptação ou ampliação de atividades existentes em manuais de educação musical, como os de Suzuki, e criações musicais próprias. Os critérios que ela utiliza para selecionar/adaptar/criar materiais são: serem agradáveis aos alunos, estarem no nível técnico para a prática deles. Por vezes ela adapta materiais que já estavam prontos para se adequarem ao nível dos alunos: "*É curioso como que a gente percebe o desenvolvimento dos alunos. Às vezes eles chegam com muita dificuldade rítmica mesmo, só que com o tempo eles vão assimilando as atividades, e se eu vejo que algum aluno ainda está aquém do grupo, na peça que estivermos ensaiando eu coloco algum elemento mais simples para ele participar sem problemas, mas na maioria das vezes eles conseguem acompanhar o grupo depois de um tempo*". Este trabalho de elaboração e adaptação de material é realizado fora do horário de trabalho da professora.

Observando o desenvolvimento dos alunos, vemos uma relação entre o grupo e as ações com o curso "Alegria de Viver" do CEMRF. Aqui se envolvem os eixos *Processos de Aprendizagem* e *Realizações*. As práticas no grupo BATUcadaSOM dão ênfase a habilidades que são trabalhadas em disciplinas do curso regular, principalmente na disciplina "Atividade Rítmica", que também é dirigida pela professora. A professora relata que dentro os alunos novatos conseguem desenvolver rapidamente mesmo músicas mais

complexas, e ela aponta que isso acontece por ele estar inserido em um grupo. A relação com o “Alegria de Viver” acontece quando as práticas desenvolvidas no grupo também são aplicadas no curso regular, na disciplina de “Atividade Rítmica” que é ofertada também para este curso. A professora nota que *“Eu até pensei que o trabalho com eles teria que ser bem mais lento, mas eles me surpreenderam. Eu creio que eles entendem muita coisa sensorialmente, e o processo de aprendizagem deles é mais fluído porque, como as crianças, eles não estão preocupados com notas para passar de ano como os jovens, e também não estão se cobrando velocidade em aprender, como acontece muito com os adultos”*. Alguns pontos importantes dessa fala: vemos aqui que um público em que se esperava dificuldades em práticas voltadas à coordenação motora consegue manter fluidez no desenvolvimento de atividades rítmicas; as pesquisas que tiveram objetivo de atender o grupo musical auxiliaram a atuação da professora no curso Alegria de Viver, sendo conseqüentemente um benefício para os alunos; segundo a professora a não-exigência de notas e velocidade de aprender foi na verdade um facilitador na aprendizagem. Devido as conquistas dos alunos que este trecho entra no eixo *Realizações*.

Buscamos agora trechos da narrativa que envolvem o eixo *Dedicação*. A primeira entrada neste tema está logo no início da narrativa quando a professora expõe sua formação, relacionando-se assim também ao eixo *Realizações*. Após ter sido aluna da escola, ela passa a lecionar antes de ter graduação. Ela realiza a graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação em Música no instrumento Piano ao mesmo tempo que trabalha. Realizou ainda uma pós-graduação em Arte-Educação, precisando conciliar os trabalhos no CEMRF com viagens a Jacarépaguá.

Um ponto notável do eixo *Dedicação* envolve os preparativos para as apresentações realizadas pelo grupo, adentrando também o eixo *Realizações*. A professora convida professores da escola para colaborarem durante as apresentações. Estes professores não participam dos ensaios regulares do grupo BATUcadaSOM e não possuem horários contratados para essa dedicação, mas mesmo assim *“a parceria com eles acaba sendo de boa vontade, mesmo. A maioria dos professores vai mesmo fora do horário de trabalho dele ensaiar, vai para o teatro de tarde fazer a passagem de som, vai de noite apresentar”*. A própria professora realiza várias horas de trabalho fora do estipulado em contrato para atender às necessidades de seu grupo: *“Eu mesma acabo trabalhando várias vezes fora do meu horário de trabalho, e eu até prefiro. Por exemplo, tinha a “Quarta-feira Cultural”, que era uma data que podíamos marcar gratuitamente uma*

apresentação no teatro do SESI, e era um dia em que eu não trabalhava no conservatório no vespertino e no noturno. Por causa disso a quarta-feira era um dia que eu gostava mesmo de não ter aulas na escola porque de tarde eu ia lá no teatro do SESI e organizava tudo, testava o vídeo que ia passar, testava a cortina, organizava o que ia ter atrás do palco, e tudo isso me fazia sentir mais tranquila. Eu me sentia bem de ter ficado um tempo no teatro à tarde ajeitando tudo que eu ia precisar para a apresentação da noite”.

Também envolvendo os eixos *Dedicação* e *Realizações*, são as diversas entradas que se referem às apresentações colocadas pela professora. Movimentando um grande grupo de alunos mesmo antes da inauguração do grupo, as apresentações organizadas pela professora obtiveram êxito desde o início: *“no decorrer das aulas a direção me solicitou produzir um espetáculo um pouco maior, abrangendo um número maior de crianças no palco e que até poderíamos utilizar um teatro um pouco maior que o da escola [...] Com o sucesso deste espetáculo, a cada ano produzíamos um novo, diferente. [...] Realizando estes espetáculos, fui percebendo que quanto mais eu introduzia elementos corporais e de instrumentos musicais alternativos, mais as crianças gostavam”.* O sucesso das apresentações e o gosto dos alunos em participar fomentaram a criação do grupo, mas até hoje estes critérios são utilizados para avaliar o bom andamento do BATUcadaSOM: *“Dessa forma nós vemos que nosso grupo causa grande impacto, através da resposta da plateia”.*

A professora deixa claro aos alunos desde quando integram o grupo que as atividades ali trabalhadas têm em vista a realização no palco. Pensando além dos muros da escola, a professora mostra que o repertório desenvolvido no grupo é pensado nas performances que serão realizadas durante o ano não só no âmbito técnico, mas também no emocional: *“Eu deixo bem claro que uma das finalidades do projeto é a performance, divulgação do trabalho, apresentação em palco, então eu me preocupo em preparar os alunos para essas atividades, porque às vezes as crianças chegam muito tímidas, ficam nervosas nas primeiras apresentações, erram, e só com o passar dos anos elas passam a dominar melhor a situação do palco, algumas chegam a dominar o nervosismo do palco até melhor que eu mesma”.*

3.3.3 PROF. GIORDAN BENFICA – ORQUESTRA DE CORDAS

Como não foram observadas ligações com o eixo *Acasos* na narrativa deste professor, passamos direto à notação de trechos que se relacionem a *Novos Caminhos*. A

primeira menção a este tema se dá quando o professor fala de relações da comunidade com o grupo, em que *“pessoas da comunidade que assistiram a orquestra tocando, e por causa do repertório se interessaram em aprender violino”*. Isso acontece pela visão que o professor tem de uma orquestra estreitar seus laços com a comunidade, o que o levou a flexibilizar o repertório passando a abranger outros estilos. Com isso o professor reparou que ao se inscreverem, os novos alunos *“falavam que pensaram que o violino fosse um instrumento apenas da música clássica, mas como nos viram tocar rock e pop puderam expandir a visão que tinham do instrumento”*. Este tema se relaciona a *Novos Caminhos* por se tratar da integração de novos alunos ao grupo, e também a *Novos Olhares* por ser fruto da concepção do professor sobre possibilidades pedagógicas que surgem ao realizar repertórios que vão além do clássico.

A integração de novos alunos ao grupo também aparece quando o professor se refere à participação de alunos de outros instrumentos em apresentações da orquestra. Segundo o professor: *“Temos participações de músicos de fora da orquestra também, como um dos alunos de bateria da escola que não pertencia ao grupo e hoje toca com a gente o cahon, porque estamos ensaiando em uma sala um pouco menor e não teria muito espaço para montar a bateria lá, mas quando estamos no anfiteatro usamos a bateria. Nós já tivemos guitarristas tocando com a gente, contrabaixista também. Tanto professores como alunos. Já tocamos com outros projetos também”*. Com isso o professor permite que alunos de outros instrumentos, inclusive instrumentos que geralmente não integram orquestras, tenham esta experiência e possam conhecer uma orquestra que abrange outras músicas além das tradicionais. Essa situação também se relaciona a *Novos Caminhos* e *Novos Olhares*.

Passamos agora a buscar situações que se relacionam ao eixo *Consonâncias*. O primeiro trecho da narrativa que se relaciona a este eixo trata do repertório aplicado em sala de aula no curso regular pelo professor. O professor leva a sua concepção de abertura de repertório para as aulas regulares do instrumento, mas ainda consegue espaço para o aluno participar da elaboração das aulas, conforme narra: *“Eu digo pra eles que temos músicas a estudar que fazem parte do programa, mas já peço que ele me fale músicas além que ele queira tocar. Daí eu analiso a música e vejo se ele já está no ponto técnico para conseguir executar a música, e se for possível a gente experimenta ela”*. Com isso o professor espera abrir espaço para o aluno revelar (ou elaborar) seus anseios com a prática musical, pois assim ele abre *“um espaço no curso formal em que o aluno pode se abrir com a gente”*. Como o professor utiliza as músicas que o aluno indica para seu

desenvolvimento técnico, e permite que o aluno expanda sua compreensão das possibilidades do violino, este tema se relaciona ainda a *Processos de Aprendizagem e Novos Olhares*.

Diálogos sobre o repertório a ser trabalhado, que se relacionam a *Consonâncias*, também aparece no trato do professor ao repertório da orquestra. O professor possibilita estes diálogos da seguinte forma: “*Na orquestra do conservatório sou eu mesmo que escolho a maioria das músicas, mas eu também gosto de colocar alguns arranjos a disposição para eles escutarem e debaterem em grupo qual vamos tocar*”. Ao apresentar este repertório diversificado, membros da comunidade também se sentem na posição de sugerir peças para a orquestra: “*Sempre tem alguém da comunidade vendo nosso ensaio, isso é muito frequente [...] então de vez em quando a gente recebe sugestões da comunidade sobre o que vamos tocar, mas é algo que nós analisamos antes de tocar*”. Para possibilitar a realização das escolhas do repertório feitas pelo professor, e sugeridas pelos alunos e comunidade, são necessários trabalhos além daquela contratada pelo cargo, em que segundo o professor: “*eu busco os arranjos para orquestra na internet, e na maioria das vezes eu só consigo a grade completa de instrumentos, aí eu vou no programa e edito as partes para cada aluno, um trabalho gigantesco né*”. Mesmo que atualmente o professor consiga diminuir este trabalho com o apoio de um colega de outra disciplina do CEMRF, isso ainda acontece. Por possibilitar a participação de alunos e comunidade na concepção da performance da orquestra, e por ir além do seu cargo para atender a estas sugestões, este tema se relaciona também a *Novos Olhares e Dedicção*.

Ainda sobre o tema de escolha de repertório entre a orquestra, o professor expõe que durante sua formação existia este grupo mas que ele realizava um repertório mais voltado para o clássico. Essa inserção de novas músicas se deu por uma necessidade didática sentida pelo professor em sua prática profissional: “*porque ultimamente temos também a necessidade da gente trazer o trabalho mais pra perto da realidade das pessoas, sobretudo dos alunos*”. Portanto, relacionamos este tema também ao eixo *Processos de Aprendizagem*.

Consonâncias ainda se relaciona com *Processos de Aprendizagem* entre alunos, incentivados pelo professor durante os ensaios. O professor divide a orquestra em níveis de iniciante ao avançado e ainda posiciona os alunos em duplas para realização das músicas. O professor faz isso para possibilitar *Processos de Aprendizagem* entre integrantes do grupo, através da criação de diálogos entre alunos, imitação e criação de referencial técnico: “*se o aluno é comprometido com o instrumento, se ele está gostando*

[...] *ele vê que a aula individual não supre tudo*” e ainda *“É no grupo que ele pode ter a experiência de interação pessoal e musical com outros colegas, porque quando nós vemos o outro tocando a gente tá refletindo sobre a própria prática, é como se fosse um espelho”*. Ainda sobre a organização dos ensaios: *“Eu tomo o cuidado de fazer todos os níveis participarem do ensaio do nível iniciante, e os avançados tocam no intermediário também [...] eu quero essa interação entre eles”*.

Em um trecho da narrativa o professor retrata parte da sua formação que pode se relacionar a *Processos de Aprendizagem*, onde ele explica um aspecto da formação que ele incentiva entre seus alunos por ver a importância deste aspecto na sua própria formação. Falamos aqui da importância que ele coloca ao conhecimento de literatura do instrumento e história da música: *“Essa preocupação com literatura vem desde a minha formação [...] A única referência que eu tinha era das gravações que meu professor tinha em vídeo cassete”* e ainda *“Acho que foi a partir do momento que meu professor de violino começou a disponibilizar essa fita pra gente que isso me levou a buscar aguçar mais meu conhecimento sobre música clássica”*. Este evento na formação do professor reflete em sua atuação atual, quando ele pontua que: *“Eu noto que os alunos que acabam não participando do grupo são menos curiosos em pesquisar questões do instrumento do que aqueles que participam, e essa curiosidade é fundamental no desenvolvimento”*. Como estas reflexões sobre a própria formação levaram o professor a incentivar a curiosidade e pesquisa em seus alunos, relacionamos este tema também ao eixo *Novos Olhares*.

Buscando por temas relacionados a *Dedicação*, encontramos em um primeiro momento as falas do professor quando ele descreve sua própria formação, o que relaciona este trecho também a *Realizações*. Outro importante aspecto neste trecho da narrativa, é quando o professor relata que não teve em sua formação superior a oportunidade de atuar como estudante universitário em uma orquestra. Ele relata que a fundação de uma orquestra foi tentada durante a graduação: *“A gente até tentou inaugurar uma orquestra uma vez na faculdade, mas não deu certo porque os alunos eram de muitas cidades diferentes e não conseguimos organizar horários que coincidissem”*. Mesmo a orquestra municipal de Uberaba, a qual integra, precisou de esforços de vários músicos para ser inaugurada: *“A gente tinha tentado várias vezes formar uma orquestra né, desde 2000, mas agora sim, tem três ou quatro anos que a gente tem uma orquestra profissional aqui em Uberaba”*.

Além das suas atuações na formação de violinistas e como músico profissional na orquestra municipal de Uberaba, o professor consegue realizar diversas apresentações

com a Orquestra de Cordas do CEMRF: “*Das apresentações que a gente realiza a maioria a gente recebe convite né. A gente já fez muita abertura de simpósio, de palestras [...], fazemos apresentações bimestrais que muitas vezes fazemos na escola, mas às vezes tocamos em outros espaços*”. A realização destas performances junto ao trabalho para organizá-las relaciona este tema aos eixos *Dedicação* e *Realizações*.

3.2.4 PROF. REGINALDO COSTA – ORQUESTRA “SOPRO DE VIDA”

Começamos o processo de análise da narrativa do professor Reginaldo pelo eixo *Acasos*. Este eixo se faz presente logo no início de sua fala quando se refere ao início de sua aprendizagem na música, um processo autodidata, que por isso se liga também ao eixo *Processos de Aprendizagem*. Esse processo, dependente de seu esforço, leva a relacionarmos esta situação também ao eixo *Dedicação*, pois o professor “*começava a ler alguns métodos, os poucos que tínhamos, ficava ouvindo músicas e tentando achar as notas no clarinete, fui praticando leitura de claves*”.

Este eixo reaparece quando o professor se muda para Uberaba. Na época ninguém sabia quais oportunidades surgiriam nesta cidade, e o hoje professor do CEMRF sequer sabia da existência dessa escola. Segundo ele, “*meu pai achou que seria melhor a gente se mudar pra cá pra ter uma melhor educação, e mais oportunidades no decorrer da vida*”. Além da ligação com *Acasos*, vemos este trecho relevante ao eixo *Novos Caminhos*.

O professor realiza o curso do CEMRF mas não nos instrumentos que hoje leciona (saxofone e clarinete), pois o conservatório não oferecia este curso na época. A ideia de ir ao conservatório de Uberlândia realizar este curso veio de forma inesperada da direção na época. Como esta situação foi inesperada, se liga a *Acasos*. Além disso, a concretização do curso de saxofone no conservatório se deu pois os interesses do CEMRF de abrir o curso de saxofone entraram em *Consonância* com os interesses do professor, que só realizou pelo seu próprio esforço, ligando este tema ainda ao eixo *Dedicação*.

Quando o professor fala de sua formação como saxofonista ele coloca o caso de um de seus alunos e um maestro que conheceu, cujos caminhos se cruzaram: “*Uma coincidência interessante, naquele festival de verão que participei [...] quem regeu a Big Band foi o Manoel Carvalho [...]. Um dos meus alunos [...] foi aprovado como clarinetista da banda sinfônica de lá e acabou se tornando aluno do próprio Manoel de Carvalho*”. Este aluno veio ainda a substituir esse maestro: “*o maestro que me regeu acaba dando aulas*

para meu aluno e indicando ele pra assumir a sua função". Este tema une os eixos *Acasos*, *Novos Caminhos* e *Realizações*.

A participação deste aluno e seus avanços profissionais, que o levaram ao cargo de clarinetista e regente de uma banda sinfônica em Brasília contribuíram ainda para a formação de outros alunos. Este estudante, no início de formação, dependia de uma condução cedida pela prefeitura de sua cidade para vir estudar em Uberaba, e houve uma época em que esta condução deixaria de ser realizada. Em uma das apresentações que a orquestra "Sopro de Vida" realizou na sua cidade natal, este aluno estava de férias e voluntariamente participou da apresentação. O professor Reginaldo, sabendo da importância desta condução e da presença do executivo municipal na plateia, solicitou que o aluno contasse sua história ao público, fazendo com que a prefeitura mudasse seus planos e assegurasse o transporte, que atendia alunos que vinham a Uberaba estudar no CEMRF e na UFTM. O professor não sabia que este aluno de Brasília estaria em sua cidade natal quando agendou a apresentação, o que liga este acontecimento a *Acasos*, mas também a *Novos Caminhos* pois possibilitou a formação de outras pessoas, e *Novos Olhares*, por influenciar a opinião do executivo daquela cidade.

Acasos ainda surgem na vida profissional de alunos que não fizeram aula diretamente com o professor, mas que já foram regidos por ele em musicais que dirigiu em uma escola particular. Um destes alunos se mudou para os Estados Unidos, e trabalhava como atendente em um supermercado. Na ocasião de músicos irem realizar um evento neste supermercado, este aluno se responsabilizou pela preparação do equipamento de som. Ao testar o equipamento, o aluno mostrou suas habilidades como cantor, "*ele pediu para o tecladista tocar uma música que porque ele iria cantar para testar o microfone, no que ele cantou, todos ficaram admirados. No outro dia ele já não trabalhava mais no supermercado, e hoje vive com como cantor profissional*". Este acontecido se relaciona a *Dedicação* pelo trabalho do aluno em manter seus talentos, *Novos Olhares* por conquistar o reconhecimento de seu público, além de *Novos Caminhos* e *Realizações* pela oportunidade profissional que surgiu a partir daí.

Passamos agora a buscar eventos que se relacionem ao eixo *Novos Caminhos*. O primeiro caso que surge se refere ao oferecimento do curso de clarinete no CEMRF. Aulas deste instrumento foram ofertadas informalmente durante aulas de saxofone para alunos que estavam interessados nele. Após o surgimento da Orquestra "Sopro de Vida", com a necessidade de que se formassem mais clarinetistas, inaugurou-se na escola o curso de clarinete. Este evento se liga ao eixo *Consonâncias* por unir as vontades do professor de

ensinar este instrumento, o interesse dos alunos por esse aprendizado e a necessidade da escola em atender um de seus projetos. Se liga ainda ao eixo *Realizações* pois o estabelecimento deste curso se deu graças ao desempenho da orquestra nos processos didáticos e performáticos que a envolvem.

Este eixo reaparece como uma ramificação da formação do professor. Ao buscar mais conhecimentos, ele teve aulas com Dilson Florêncio, que segundo “*o melhor saxofonista erudito do Brasil na época*”. Segundo o professor Reginaldo, a formação que havia construído até aí era fundamentada em técnicas voltadas à música popular, mas as aulas com este professor “*abriram um caminho pra que eu buscasse estudar questões em música que nunca teria aprendido sozinho [...] Com o Dilson eu fui aprender o som cru do saxofone, coisa que muitos se formam sem saber*”. Até aqui a formação do professor possibilitou a ele uma nova forma de manipular seu instrumento, ligando o evento a *Novos Olhares*. Conforme o professor leva este conhecimento aos seus alunos, *Novos Caminhos* surgem: “*tivemos muitos alunos que estudaram na orquestra que foram para faculdades como UNICAMP e USP. Um diferencial que comentam deles é que eles conseguem tocar tanto o erudito quanto o popular, porque no curso regular do conservatório a gente preza muito pelo erudito né, e na orquestra temos essa parte popular, o que fez com que eles ficassem mistos*”.

Alguns trabalhos realizados pelo professor como músico profissional o trouxeram oportunidades que segundo ele não surgiriam não fosse a música. Quando o professor relata que “*Nessa trajetória minha talvez eu não teria conhecido tantos lugares no Brasil se não fosse pela música, e até fora do país. Uma vez a gente fez uma apresentação num transatlântico, viajamos para Argentina, para o Uruguai, fizemos três apresentações*”, observamos que a busca por oportunidades levou sua família a Uberaba, e a dedicação à música possibilitou que ele conhecesse outros países. Por estes motivos associamos esta fala aos eixos *Novos Caminhos*, *Realizações* e *Dedicação*.

Fez parte da narrativa ainda um relato do professor sobre as atividades extraclasse que realiza para o bom andamento da orquestra. O professor conta entre estas atividades algumas ações voltadas para possibilitar a presença de alunos em questões que vão além do que seu cargo exige. Relacionamos este trecho da narrativa a *Dedicação* e *Novos Caminhos*. São relatados trabalhos administrativos como a elaboração dos arranjos junto ao arranjador, impressão de partituras para todos membros da orquestra, arquivo, e organização das posições das cadeiras para o ensaio. Só estas funções já tomam tempo do professor e todos os gastos vem de seu salário (como gasolina e cópias). O professor

vai além das funções administrativas quando relata que “*muita gente na orquestra se ajuda e tal, mas tivemos muitos que saíam do serviço, e pra ter ele na orquestra eu ia buscar eles de carro, eu servia um café pra eles aqui em casa, e aí que eles iam para o conservatório comigo, porque não tinha jeito de eles saírem do serviço e irem ensaiar sem alimentação. Tinha aluno que morava em bairro mais distante, então depois do ensaio eu tinha que levar ele na rodoviária pra ele poder pegar ônibus pra casa dele, e isso já era mais de dez e meia da noite, entende*”.

Orientando nossa busca para trechos da narrativa que se refiram a *Consonância*, observamos a circunstância em que se deu a graduação do professor: “*optei por fazer Artes Plásticas na UNIOESTE, em Presidente Prudente, que foi minha primeira licenciatura. Terminando esta graduação eu ingressei na Faculdade Paulista de Música em São Paulo, no saxofone [...]. Nessa época não era só eu que ia, porque tinham muitos professores dos conservatórios que estavam atrás de graduação, então fizemos assim, os professores de Uberlândia alugaram um micro-ônibus que passava aqui em Uberaba, pegava a gente, e a gente ia para São Paulo*”. Aqui vemos uma união entre professores de duas cidades diferentes em sua busca pelo ensino superior, o que o relaciona ao eixo *Consonância*. Vemos também a presença do eixo *Realizações* neste evento pela conquista da graduação por todos estes profissionais.

O eixo *Consonância* também aparece na forma como o professor lida com seus colegas de trabalho na elaboração do programa a ser trabalhado na disciplina de saxofone. Discutindo com seus colegas, eles entraram em acordo em colocar um ponto do programa do curso regular que permitisse uma flexibilidade ao professor: “*deixamos no programa um espaço pra ensinar aquilo que o aluno precise tecnicamente no instrumento, e pra isso colocamos um item chamado ‘estudos complementares’ [...] na hora de dar a aula eu já penso em preparar o aluno, e não é desfazendo de nenhum professor, mas é que eles realmente não têm essa obrigação*”. Por se tratar de um evento relacionado ao ensino no curso regular, este também se liga ao eixo *Processos de Aprendizagem*.

Encontramos na descrição de sua formação uma justificativa para a preocupação que o professor tem em preparar o aluno para o trabalho em grupo, em um evento que ligamos ao eixo *Processos de Aprendizagem*. Desde o início de sua formação musical, quando buscava aprender sozinho para tocar nos grupos da igreja, até ter se formado profissional, sua carreira foi marcada por participações em grupos: “*Hoje em dia dou aula de saxofone e clarinete lá na escola, dirijo a orquestra de sopros, mas também toco em casamentos né, tenho um grupo de casamento, já toquei tanto em trio, quartetos, já toquei*

em casamentos com orquestra, e tenho um quarteto de sax, inclusive é um quarteto que passou por várias gerações". Além disso, uma das fases mais marcantes em sua carreira foi durante um festival em que se integrou a uma *Big Band* e teve aulas preparatórios que ainda hoje fazem a diferença em sua atuação: *"participei da Big Band, fiz as apresentações que tinha que fazer, voltei com meu certificado e muito feliz, porque tive o prazer de fazer aula com o melhor saxofonista erudito do Brasil na época, Dilson Florêncio [...].Essas aulas que eu tive com ele foram onde eu conheci realmente o que era o saxofone"*. Além de *Processos de Aprendizagem*, este tema se trata das conquistas profissionais do professor, o que associa este evento também a *Realizações*.

Também ligado a *Processos de Aprendizagem* estão as falas do professor sobre pontos que observa na interação com os alunos do grupo. Preocupação como a seguinte: *"quando algum tem alguma dificuldade técnica mesmo de tocar, mas aí a gente sempre sabe lidar pra não causar nenhum trauma, porque aí sim poderia acontecer. A pessoa às vezes não toca mal mas ela quer se comparar a outro colega que é mais avançado"* e ainda *"Também ficamos olhando pra não deixar o ego de um integrante subir demais e ele humilhar o colega, eu já tive esse tipo de problema, a gente tem que saber lidar"*. Além destas preocupações com a autoestima dos alunos, surgem outras: *"Às vezes me indicam um aluno pra orquestra pra tentar motivar ele, mas eu vejo que ele não chegou num nível que consegue acompanhar a gente ainda, aí eu explico que o objetivo da orquestra não é só pra motivar, que temos um compromisso musical, social"*. A partir destas falas vemos que as ações do professor vão além da prática técnico-musical, realizando também um direcionamento no que se refere a atitudes dos alunos, cuidando para que eles não se sintam melhores ou piores que os outros, lembrando sempre que os objetivos de sua música vão além dos muros da escola. Como este *Processo de Aprendizagem* se refere à harmonia do grupo, e dos alunos consigo mesmos, ligamos este evento também a *Consonância*.

Um ponto importante é quando o professor coloca as realizações de seus alunos como critério de avaliação de seu trabalho: *"É isso que nos faz ver que valeu a pena. Eu, se quisesse integrar uma orquestra assim eu teria que estudar muito [...]. Esse ex-aluno meu, me deixa orgulhoso demais de ver ele nesse grupo, porque eu sei que não é fácil"*. Nesse momento o professor se referia ao aluno que substituiu o maestro em Brasília. Em outros momentos da narrativa o professor demonstra satisfação pelas conquistas de seus alunos: *"O maestro João Carlos Martins elogiou, e eu fiquei muito feliz na época, como se o elogiou tivesse sido para mim, porque eu vi que se um aluno meu conseguiu ser elogiado"*

pelo maestro João Carlos Martins então nós estávamos no caminho certo". E também de seus próprios filhos *"A gente sente muito orgulho porque você vai ver meus filhos começam a ser chamados pra tocar apesar da pouca idade, fazer abertura de evento e até tocando razoavelmente bem"*. Por avaliar o andamento do trabalho a partir das realizações de seus alunos, ligamos estes relatos a *Processos de Aprendizagem e Realizações*. Ligamos ainda ao eixo *Dedicação* pelos momentos em que o professor reconhece que o trabalho "não é fácil", ou ainda: *"a gente acaba recebendo críticas sobre fazer meu filho estudar assim [...] É que pra você estudar música você tem que dedicar um tempo, mas não é uma coisa autoritária assim, temos até que ter compromisso, estudar faça chuva faça sol, mas estudando corretamente você não vai precisar ficar ali horas e horas e nem vai estressar com o estudo"*.

Analisando os casos que envolvem *Novos Olhares*, encontramos um caso que é aplicado à opinião que o professor tinha de si mesmo. Ao concorrer a uma vaga no festival que fez aulas com Dilson Florêncio, o professor que ainda não havia se graduado em saxofone ficou receoso ao ver o nível de outros saxofonistas. Após diálogo com um de seus colegas, ele percebeu que titulação não é sinônimo de superioridade técnica: *"tinha outros grandes saxofonistas de outras universidades lá, e eu me sentindo pequenininho, autodidata [...] Ele foi me motivando a fazer a prova, até que eu perguntei se ele conhecia a música "Espinha de Bacalhau", ele disse que conhecia, que tinha começado a estudar, mas que não tinha conseguido tempo pra terminar de estudar. Ouvindo isso eu pensei que, se um saxofonista formado na UNICAMP não toca essa música ainda, talvez eu tenha chance, então eu voltei e prestei a prova [...] o avaliador me perguntou meu nome, vi que ele tinha me selecionado, aí cheguei a uma conclusão, não existe músico completo. O músico completo que sabe de tudo, esse não existe, então o músico não precisa ter medo sabe, porque não existe um melhor músico do mundo"*. O professor, que na época era autodidata, concorreu com estudantes que já tinham o curso superior e conquistou a vaga. Mais do que a participação no festival, ele conquistou a autoconfiança que o impediu de desistir da competição. Ligamos este evento a *Novos Olhares e Realizações*.

A questão de autoconfiança se repete quando o professor descreve uma das apresentações que a orquestra realizou em uma das cidades da região: *"nos deram um pão com salsicha para comer lá. Nesse dia foi interessante porque em todos momentos nós levamos a música a sério, então chegamos na cidade de paletó, gravata, e para cada ocasião a gente deve pensar na maneira como vai se apresentar. Naquele dia achavam que 'um pessoalzinho' ia tocar, mas então a orquestra chegou toda alinhada. Mais tarde*

naquele dia o responsável do evento falou que teve que ir embora porque ficou com vergonha do tratamento que nos tinham dado, e eu respondi que não ligamos para comida. A pessoa não sabia que tínhamos esse nível". Entendemos aqui que os benefícios de participar na orquestra vão além da aprendizagem do instrumento e das oportunidades em conhecer novos lugares. Os alunos passam por situações em que passam a ser encarados com mais respeito, despertando *Novos Olhares*. Além deste eixo, relacionamos este evento a *Realizações* por se tratar de conquistas alcançadas através de uma performance musical.

Outro momento de *Novos Olhares* se deu quando o professor identificou objetivos diferentes conforme os locais em que trabalhava. Ele atuou em orquestras de sopro no CEMRF, em uma escola particular e em um projeto social. Em cada um destes grupos o aluno a presença do aluno não era compulsório, mas devido a peculiaridades do local ele precisou orientar a forma de trabalhar.

Na escola particular: *"o objetivo do colégio era desestressar o aluno [...] todo instrumento que era disponibilizado ao aluno estudar tinha que ter lugar na orquestra também [...] O diretor queria que todo aluno tinha que ter a experiência de palco [...] o diretor insistia falando que se o aluno estivesse só mais ou menos já era para colocar ele para tocar, e disse que eu entenderia isso no dia que eu tivesse um filho. Na época eu não aceitava, mas depois que eu tive um filho, que eu vi ele no palco se apresentando, a primeira vez que ele tocou com a orquestra meu coração veio na boca"*.

No projeto social: *"queria um projeto que pegasse os meninos e que fizesse eles tocar igual nós ensinamos [...]. Eu via que alguns meninos vinham para as aulas mas não estavam rendendo [...] mas na hora do lanche os meninos que não rendiam eram os primeiros da fila [...]. Eu ficava meio bravo por achar que os meninos só iam para comer. [...]. Aí mudei meu raciocínio. Os meninos eram falados como sendo os que davam trabalho na cidade deles, aí eles saíam da cidade deles, comportados, em um sábado, eles perdiam um sábado inteiro, só voltavam pra cidade deles a noite, por causa de um pão com mortadela e guaraná. Depois desse dia eu até deixava de comer sobrar mais lanches para eles. Isso pra mim foi um grande aprendizado"*.

Já no CEMRF: *"Às vezes me indicam um aluno pra orquestra pra tentar motivar ele [...] aí eu explico que o objetivo da orquestra não é só pra motivar, que temos um compromisso musical, social [...] Ali não é um projeto social, que qualquer coisa que o menino tocar já tá bom, porque já estaria livre de outros perigos da rua [...] projeto do*

conservatório tem que ser um projeto um pouco mais puxado, que vai exigir um pouco mais por ser uma escola de música que até dá um curso técnico reconhecido pelo MEC”.

Olhando para os aprendizados que o professor teve na escola particular, ele percebe que a importância da música se concretiza no momento em que o aluno se torna mais confiante, supera seus medos, e alimenta o orgulho dos parentes. No projeto social ele percebeu que a música pode ser apenas um meio para atender necessidades mais básicas dos alunos, e isso não diminui sua importância. Vimos que no CEMRF existem situações que empoderam os alunos, e que existem situações que o professor atende por conta própria algumas necessidades dos alunos como transporte e alimentação para possibilitar que eles participem, mas para além destes aspectos, no CEMRF a formação leva o aluno a uma profissionalização. Portanto, atender a aspectos que estão além das responsabilidades do professor se tornam ações que suprem as complexas necessidades dos alunos integrados ao grupo, necessidades estas que se não fossem atendidas seriam um obstáculo para a formação destes.

SEÇÃO 4: DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 DISCUSSÕES

Tendo analisado as narrativas conforme os eixos que surgiram das interpretações dos professores, iremos considerar estas informações sob a luz dos objetivos que motivaram esta pesquisa, sendo o objetivo geral: *Compreender e investigar as ações de ENF no âmbito do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, seus processos, desafios e contribuições para o acesso e fomento à cultura pela sociedade, no olhar dos professores atuantes.*

Por sua vez os objetivos específicos eram:

- Compreender como operam os grupos musicais do conservatório;
- Discriminar como as apresentações abertas ao público, em um recorte temporal, fomentam benefícios para a sociedade e como são realizadas;
- Compreender como estes projetos ampliam as possibilidades culturais nos sítios em que são desenvolvidos;
- Investigar como dialogam com as ações de ENF e EF desenvolvidas pelo conservatório.

Subdividindo as discussões em tópicos conforme os objetivos específicos, iremos analisar como cada um dos eixos aglutinadores participa do ponto analisado relacionando-se entre si, buscando analisar a forma como este eixo atua em eventos diversos das quatro narrativas.

4.1.1 COMO OPERAM OS GRUPOS MUSICAIS

Vemos situações em que *Acasos* influenciam na forma como os professores operam os grupos, primeiramente como motivação. Quando a professora do Coral Frateschi relata a importância que dá à identificação do aluno com o coral, vemos que o interesse dela por corais só aconteceu quando ela conhece uma música com a qual se identifica. Ações da orquestra Sopro de Vida são avaliadas a partir dos *Acasos* ocorridos na vida do professor, quando vemos que ele coloca os sucessos dos alunos como sinal de que o trabalho tem sido positivo. Não foram encontradas notas de *Acasos* na narrativa do

professor da Orquestra de Cordas. Em geral este eixo aparece como um eco de momentos passados dos professores, reaparecendo como valores em suas práticas.

A primeira aparição de *Novos Caminhos* em eventos que tratam da operação dos grupos foi nas inovações de repertório, questão que foi mais presente nos grupos “Coral Frateschi”, “Orquestra de Cordas” e “BATUcadaSOM”, sendo que neste último existe ainda uma inovação nos instrumentos utilizados como critério para organizar o trabalho. Este eixo mostra sua importância também na integração de novos membros ao grupo, uma prática realizada por todos os entrevistados e que permite, apesar da especialidade de cada grupo, que alunos de instrumentos diversos possam participar. No “Coral Frateschi”, “Orquestra de Cordas” e “BATUcadaSOM” este eixo se relaciona à permissão dos professores que membros da comunidade assistam aos ensaios, possibilitando que desperte neles a vontade de aprender música, e na orquestra “Sopro de Vida” este eixo aparece quando o professor assume trabalhos que não fazem parte do previsto à gerência do grupo para possibilitar a participação dos alunos. Vemos que este eixo surge como resultado da flexibilização das concepções dos professores, quando inovam no repertório, quando permitem que alunos de outros instrumentos e membros da comunidade em seus ensaios, e quando enxergam além de suas funções em prol ao grupo.

O eixo *Consonância* surge nas ações da maioria dos grupos quando se trata de repertório. No “BATUcadaSOM” a professora integra ao repertório do grupo as criações, sugestões e mesmo “erros” dos alunos, fazendo com que estes últimos se tornem casos lúdicos, na “Orquestra de Cordas” o professor abre espaços para escolha do repertório entre os alunos, e no “Coral Frateschi” a professora elabora o repertório conforme sugestões e “energia” do grupo, se preocupando com a identificação dos alunos. Este eixo também tem importância quando é relatado pelos professores uma preocupação em lidar com os alunos de forma que eles se sintam bem com o que conseguem realizar enquanto socializam e aprendem com seus colegas, mantendo o grupo em harmonia. Esta preocupação se concretiza não só na forma como os professores conduzem suas falas, mas também em ações, como posicionamento dos alunos nos ensaios. *Consonância* se mostrou nos diversos momentos em que os professores realizam ações se importando com o bem-estar dos alunos.

Processos de Aprendizagem foram os motivos da inauguração do “BATUcadaSOM”, quando a professora percebeu os benefícios do trabalho com ritmos e instrumentos exóticos. Este eixo também aparece em todos os grupos quando os professores definem o repertório colocando como um dos critérios que as peças

contribuam para a aprendizagem dos alunos. A maioria dos professores expõe em suas narrativas a consciência de que o trabalho realizado nos grupos deve realizar *Processos de Aprendizagem* diferentes daqueles realizados no curso regular, relacionando este eixo à concepção das práticas dos grupos. O professor da “Orquestra de Cordas” relata ações voltadas a *Processos de Aprendizagem*, a primeira sendo um posicionamento dos alunos por duplas visando que os alunos iniciantes aprendam ao lado dos mais experientes, a segunda ação sendo o incentivo que ele dá a pesquisa da literatura musical por parte dos alunos. O professor da orquestra “Sopro de Vida” coloca ainda como uma parte dos *Processos de Aprendizagem* a superação de dificuldades a aprendizagem com os colegas, e não comparação com eles. Este eixo se liga a ações voltadas ao desenvolvimento técnico dos alunos, mas que não estão postas no curso regular. A realização de ações diferentes do curso regular é feita conscientemente pelos professores, que as enxergam como proveitosas à formação dos alunos.

As primeiras relações que fazemos a partir do eixo *Dedicação* se refere aos esforços realizados pelos professores para manutenção das ações dos grupos, que vão desde a trabalhos não-remunerados (pesquisa e elaboração de repertório, logística de performance, etc.) até assumir custos financeiros para os grupos (manutenção de instrumentos, cópia de partituras, alimentação e transporte de alunos, etc.). Este eixo surge nas ações do “Coral Frateschi” quando a professora relata que quando o aluno se identifica com o grupo ele assume responsabilidades mesmo sem existir uma avaliação, pois a oportunidade de poder se dedicar ao grupo se torna um prêmio. Para ela um dos critérios a serem observados de bom andamento dos trabalhos é constatar a *Dedicação* do aluno. Os eventos aqui citados se resumem a ações dos professores que vão além de suas responsabilidades, e o compromisso como valor a ser observado na avaliação do trabalho.

O próximo eixo, *Realizações*, surge em diversos momentos de todas narrativas quando trata de apresentações executadas pelos grupos. Estas performances tornam este eixo um motivador, como foi com o “BATUcadaSOM” que surge a partir do sucesso de performances (tanto em público como em aprendizagem), e a inauguração do curso de clarinete que se faz pela necessidade de se formarem clarinetistas para a orquestra “Sopro de Vida”. Na história dos professores eles notam a importância de se despertar o gosto pelo tipo de trabalho que está sendo desenvolvido. Essas iniciativas, e mesmo o gostar de fazer música, são colocados pelos professores como objetivos do trabalho, colocando assim a identificação do aluno com o grupo uma *Realização*. Os professores avaliam ainda

que participar em um grupo deve ser uma *Realização* para o aluno, cujos benefícios vão além da aprendizagem, possibilitando ao aluno experiências que não seriam possíveis de outras formas, como viagens e empreender trabalhos únicos. Este eixo aparece mais uma vez como um elemento de avaliação do trabalho, quando o professor da orquestra “Sopro de Vida” nota que os alunos recebem reconhecimento pelos trabalhos realizados com o grupo. Um importante evento relacionado a este eixo é a influência política das apresentações, em que, conforme relatado por um dos professores, uma apresentação e o reconhecimento dos sucessos de um de seus alunos foi capaz de manter a disponibilização de um transporte que trazia a Uberaba alunos de outra cidade. Mantendo este transporte, o grupo e este aluno possibilitaram a formação de vários cidadãos daquela cidade. Este eixo aglutina eventos que se referem à consumação dos trabalhos dos grupos, ou à avaliação destes.

Novos Olhares acontecem na elaboração dos trabalhos de todos os grupos em seu início. O “BATUcadaSOM” não tinha referências do tipo de trabalho que realiza, a professora do “Coral Frateschi” expôs os anseios de se trabalhar de uma forma diferente com o grupo, e os outros professores precisaram adaptar seus grupos conforme as possibilidades materiais e humanas, fazendo com que seus grupos assumissem formações diversas em sua trajetória. Este eixo se mostra também conforme os professores orientam suas ações para mudar a opinião e despertar o interesse da comunidade, o que acontece a partir da permissão dada aos membros da comunidade para assistirem aos ensaios, e também da realização de apresentações, muitas vezes didáticas. Notamos aqui que este eixo se liga a ações que são a base para o início de novos trabalhos, como a inauguração dos grupos, a adaptação à realidade e o despertar do interesse da comunidade.

4.1.2 APRESENTAÇÕES, O FAZER E SEUS BENEFÍCIOS

Buscando a presença do eixo *Acasos* em situações que se referem às apresentações, encontramos o momento em que a professora do “Coral Frateschi” entra em contato com uma música que queria cantar em um ensaio no CEMRF, contribuindo para que ela tomasse a decisão de mudar seus estudos para o canto. Outro momento de importância para esse eixo é com o agendamento de apresentações, que não é esperada por nenhum dos grupos, e nenhum dos professores limita a quantidade de apresentações que os grupos fazem, buscando atender o maior número de pedidos possível. Foi ainda de

forma inesperada, em uma apresentação, que a professora do grupo “BATUcadaSOM” percebeu as possibilidades pedagógicas do trabalho que tinha realizado, motivando que inscrevesse esse grupo. Outra situação em que este eixo se mostra é quando alunos que passaram pelo grupo e se profissionalizaram tem a oportunidade de participar de ensaios e apresentações como convidados, contribuindo para todos os processos que ali ocorrem. Este eixo se mostra ainda nas possibilidades que porventura são aproveitadas pelos alunos que ali participaram, como o ex-aluno que ao mostrar habilidades musicais em seu trabalho é reconhecido e muda de carreira. As semelhanças entre estes eventos é que eles tratam de momentos de oportunidades que foram reconhecidas e agarradas pelos envolvidos. Quando a professora enxerga a oportunidade de cantar a música que a agrada, quando os grupos atendem a convites de apresentação, e ainda nas diferentes situações que podem contribuir para a vida dos alunos a partir das habilidades musicais.

O eixo *Novos Caminhos* surge dentre os benefícios das apresentações, conforme os alunos passam a experimentar a performance em instrumentos que não são aqueles que estão matriculados. Também se torna um benefício quando as apresentações possibilitam que membros da comunidade se interessem em estudar música e participar destes grupos, buscando assim uma formação musical. Outro benefício das apresentações que se liga ao eixo *Novos Caminhos* acontece quando os professores inovam no repertório. Repertórios incomuns como músicas africanas, músicas populares e brincadeiras musicais geralmente não são levados a palco como uma performance musical, as práticas dos professores ampliam assim as possibilidades musicais que foram culturalmente estabelecidas às formações de coral e orquestra. Existem ainda os casos já descritos em que a atuação dos grupos possibilitou o fornecimento de transporte para alunos e mesmo a inauguração do curso de clarinete no CEMRF, vemos assim que as ações dos grupos tem peso nas políticas públicas, também contribuindo a *Novos Caminhos*. Este eixo aqui se mostra em alguns momentos como o despertar de interesses pela música, mas pontuamos a importância que se mostra quando *Novos Caminhos* amplia as práticas eurocêntricas historicamente estabelecidas de corais e orquestras, e mesmo o alcance social dos grupos, que possibilitaram transporte mesmo para alunos que não estudavam no CEMRF e faziam graduação em Uberaba.

Consonância acontece nos eventos em que são incorporadas nas apresentações as ações e gostos dos alunos e comunidade. Em alguns casos as peças sugeridas por estes grupos são incorporadas ao repertório, contribuindo com que eles se identifiquem melhor com as ações culturais desenvolvidas, e em outros casos, como o do BATUcadaSOM, as

próprias criações dos alunos por vezes são incorporadas às apresentações, dando espaço para estes desenvolverem e aplicarem sua criatividade. Este eixo está ligado às apresentações pelos processos de identificação dos alunos com o grupo.

Conforme os professores buscam renovar o repertório do grupo para que os alunos tenham experiências musicais diferentes, vemos a presença do eixo *Processos de Aprendizagem*. Alguns professores ainda falam da aprendizagem comportamental de uma apresentação, e como isso conquistou o respeito de autoridades em locais onde tocaram. Um dos professores ainda relata o conhecimento que adquiriu sobre a importância de um parente ver o filho se apresentar ao passar por essa situação, o que no caso seria um *Processo de Aprendizagem* do professor sobre questões afetivas acionadas em uma apresentação. Este eixo se referiu aqui ao trabalho de mudança de repertório dos professores, que durante as apresentações acarretou *Processos de Aprendizagem* comportamentais e afetivos.

A *Dedicação* é um valor apontado pela maioria dos professores, um deles coloca esse valor quando planeja a forma de trabalhar, pois vê que pode exigir maior dedicação de um grupo do CEMRF, outra professora entende a *Dedicação* do aluno tanto como um critério para a participação do grupo, como critério para avaliação do bom andamento do trabalho. Este eixo se relaciona aos trabalhos assumidos pelos professores para possibilitar as performances, indo além das horas estipuladas ao trabalho nos grupos, organizando a logística dos alunos, se relacionando com as instituições que convidaram, indo até a trabalhar na técnica de áudio dos eventos. Este trabalho realizado além do contratado se estende até professores que não atuam nos grupos, quando estes são convidados a participar de algumas apresentações e de boa vontade oferecem seu trabalho.

Todos os grupos entendem as performances como *Realizações* no momento em que estas significam conquistas que marcam a aprendizagem dos alunos em eventos que experimentam o reconhecimento pelo seu estudo. Este eixo pode se relacionar ainda com as mudanças de repertório, pois os professores buscam fazer com que as apresentações sejam experiências diferentes sempre que possível. As apresentações marcam ainda *Realizações* profissionais tanto dos professores quanto dos alunos, onde surgem novas oportunidades de exercício profissional e/ou de aprendizagens (quando a performance permite a participação em um curso). O próprio estabelecimento do grupo se torna uma conquista, por ser uma atividade que nem todos alunos tem a oportunidade de experimentar, e que mesmo alguns professores não tiveram. Aqui o eixo *Realizações* se

relacionou às apresentações quando estas se tornam marcos de conquistas profissionais e intelectuais, e de fundação de grupos de trabalho.

O eixo *Novos Olhares* surge quando um dos professores relata a mudança de opinião de autoridades que assistiram a performance dos alunos, onde em um dos eventos as autoridades passaram a respeitar os estudantes, e em outro evento o grupo alcançou ganhos sociais concretos para a comunidade. Esse eixo também aparece quando a professora do BATUcadaSOM organiza apresentações em formatos os quais não existe referência. Esta professora ainda transforma “erros” dos seus alunos em parte da performance, ressignificando os descuidos dos alunos. Todos professores comentaram situações em que alunos de outros cursos participaram de seu grupo, criando uma situação que alunos que em sua formação não teriam a oportunidade de integrar uma orquestra, por exemplo, possam ter esta experiência, criando opiniões sobre esta prática baseadas em eventos que eles mesmos participaram. Esse eixo também se relaciona à escolha de repertório, quando os professores permitem que os anseios musicais dos alunos, comunidade e os seus próprios sejam atendidos através da prática dos grupos. Esse eixo retratou mudanças de opinião que sucederam através de apresentações e que culminaram em benefícios aos alunos e comunidade. Também aparece com a ressignificação de erros e mudanças de opiniões, em que a forma como os alunos e/ou suas práticas foram vistas com novas impressões.

4.1.3 AMPLIAÇÃO DE POSSIBILIDADES CULTURAIS

Para observar a ampliação das possibilidades culturais voltamos nosso olhar primeiramente para o início da formação dos professores e inauguração dos grupos musicais. Vemos que muitos destes inícios se deram por *Acasos*, pois não foram planejados pelos professores, como o caso do Coral Frateschi que foi assumido pela professora através de um convite inesperado, e o início da formação de um dos professores que avançou quando este se mudou para Uberaba, sem saber das oportunidades que de fato teria. A escolha de repertório em um dos grupos também se relaciona a *Acasos*, conforme a professora busca conhecer os interesses do grupo antes de definir o que será trabalhado nos ensaios. Este eixo ainda se mostra na organização dos eventos pois os professores não tem controle sobre os possíveis convites que irão receber durante o ano e as performances muitas vezes acontecem em locais onde não existe apresentações musicais de forma regular, ou mesmo semelhantes às propostas dos

grupos. Mais um evento de ampliação de possibilidades culturais se dá quando alunos que integraram os cursos passam por *Acasos* e conquistam oportunidades de atuação, foram citados inclusive casos em que personagens que fizeram parte da formação dos professores se cruzam com seus alunos, lhes dando oportunidades. Vemos que este eixo se relaciona a muitos eventos em que as possibilidades culturais são ampliadas, indo desde a formação dos professores e seus grupos, passando por processos administrativos e de escolha de repertório e chegando até os sucessos que surgem a partir da formação musical realizada, permitindo ainda que a história dos professores e de seus alunos se cruzem em suas buscas.

Novos Caminhos surgem nas relações estabelecidas entre professores e alunos/comunidade, em que os processos de escolha de repertório e de agendamento de apresentações são definidos através de diálogos e convites. A própria participação no grupo se integra neste eixo quando os professores permitem a alunos de instrumentos que não fazem parte do foco do grupo participem dele, além de permitirem que a comunidade assista aos ensaios, acarretando processos de interesse em se iniciar o estudo musical. *Novos Caminhos* surgem nos eventos da formação dos professores, quando eles renovaram suas práticas, mudaram de área, atuaram em diferentes disciplinas, buscaram novos conhecimentos. A inauguração de um dos grupos levou à inauguração de um curso formal para um instrumento no CEMRF, também se relacionando a ampliação de possibilidades e *Novos Caminhos*. Este eixo tem influência também nas ações sociais que surgem através das práticas, tanto criando hábitos de frequentar teatros em famílias que não cultivavam este comportamento, quanto nas situações em que os grupos instigam ações políticas voltadas à cultura e fomento à educação. Este eixo também perpassou diferentes níveis dos eventos relatados pelos professores. Ele aparece na formação dos professores, na forma como eles se relacionam com os alunos e comunidade e ainda nos resultados das práticas dos grupos.

O eixo *Consonâncias* tem suas primeiras relações nos momentos de formação dos professores quando estas aconteceram na convergência de anseios da escola e professores, quando a escola sugere que um professor estude em outra cidade para abrir um curso no CEMRF, ou pede ainda que uma professora organize apresentações infantis que levaram à fundação de um dos grupos. O processo de formação destes professores também passa por *Consonâncias* quando eles se unem a grupos de professores para viajar até uma cidade que ofereça a graduação em música. Se tratando do repertório, este eixo aparece principalmente quando os professores permitem que os alunos realizem

músicas inéditas na cidade ou ainda integram criações musicais dos alunos no repertório. Este eixo se mostrou aqui voltado aos diálogos que existiram entre professores-escola e entre professores-alunos e que culminaram em ampliação das possibilidades culturais.

Quando entendemos cultura como conhecimentos e comportamentos de um grupo, vemos que os *Processos de Aprendizagem* instituídos nos grupos buscam fixar comportamentos baseados em valores construídos pelos professores para o desenvolvimento dos alunos. Um destes comportamentos é a pesquisa literária referente ao instrumento. Outros professores buscam no grupo realizar *Processos de Aprendizagem* que aconteceram durante sua formação, como a aprendizagem por imitação através da convivência com outros estudantes, e até a ressignificação de “erros”. Este eixo contribuiu também para a formação dos professores, nos eventos em que eles trabalharam em áreas diferentes e relatam que esta fase contribuiu com conhecimentos que os aprimoraram profissionalmente. Uma mudança no repertório trabalhado no Coral Frateschi permitiu que alunos que ainda não alcançaram a maturidade vocal pudessem participar do grupo, podendo se beneficiar dos *Processos de Aprendizagem* realizados ali. Envolve este eixo os eventos em que os professores refletem nas atividades atuais os processos que fizeram parte de sua formação, além de eventos da formação dos professores em que precisaram atuar em áreas diferentes dentro da música e uma adaptação no repertório do grupo que possibilitou que alunos mais jovens pudessem frequentar o grupo.

As primeiras menções a *Dedicação* acontecem nos relatos sobre a formação dos professores, que em sua maioria retratam esforços para possibilitar que estudassem música, ampliando as opções que eram oferecidas no seu cotidiano. Acontecem menções ainda sobre experiências que só ocorreram devido a *Dedicação* à música, como viagens e reconhecimento de outros artistas. Este eixo surge na realização de performances conforme a *Dedicação* dos alunos e professores amplia o acesso a cultura pela comunidade. Este eixo também serve de critério para quando os professores convidam alunos do curso regular a participar dos grupos, levando em consideração não as notas, mas o interesse dos alunos em atuar nos projetos. Quando as ações dos grupos são reformuladas com o objetivo de inovação os professores investem tempo e salário em elaborar novas práticas e até novos instrumentos, portanto essa inovação das ações também se relaciona a este eixo. A participação de professores convidados nas performances também se relaciona a este eixo pela contribuição que fazem às atividades. Observamos que este eixo trata do esforço empreendido para possibilitar as

performances, e do reconhecimento do próprio esforço como responsável pelos benefícios que surgem delas.

Olhando para o eixo *Realizações*, as ações performáticas dos grupos contribuem na ampliação de possibilidades devido à preocupação dos professores em inovar suas atividades sempre que possível. Outros eventos de importância aqui se referem às formações dos professores, primeiro por essa formação muitas vezes ter sido uma conquista de grupos de professores que se uniram para viajar e realizar uma graduação, e segundo pois eles conquistaram formações que vão além daquela essencial ao seu trabalho, e esta formação favorece as inovações que os professores aplicam nas suas atividades. Também relacionados a este eixo estão os valores afetivos trabalhados pelos professores nas diversas relações que ocorrem no grupo, pois são valores que despertam o gosto para ações culturais que não se conhecia, incentivando o interesse dos alunos e comunidade para atividades semelhantes às dos grupos. Mais um evento relevante a este eixo surge quando a história dos professores amplia as possibilidades dos alunos, tanto pela transmissão de experiências que os professores tiveram ao buscarem sua formação, quanto pelo aproveitamento dos caminhos percorridos e contatos já construídos, ou seja, as *Realizações* dos professores abrem caminho(s) para as *Realizações* dos alunos. As *Realizações* dos grupos angariam ainda recursos humanos e físicos à escola, pois além de incentivar membros da comunidade ao estudo da música, as performances são argumento que justifica o investimento público e privado das atividades dos grupos. Aqui pontuamos eventos de inovação dos professores tanto de suas práticas nos grupos quanto em sua formação. Vemos ainda que a ampliação de possibilidades culturais se dá não apenas pelos recursos humanos e físicos que surgem a partir das performances, mas também através dos elementos afetivos que estabelecem o interesse nas práticas culturais trabalhadas.

A maioria dos professores aplicam concepções novas aos grupos, permitindo que formações clássicas como corais e orquestras respondam aos anseios da comunidade, trabalhando também com repertório popular e flexibilizando a participação no grupo, estas concepções adentram o campo de *Novos Olhares*. Este eixo também tem relevância também em eventos que a prática musical leva a mudanças de opinião, tanto de outras pessoas sobre o grupo, quanto dos alunos sobre si mesmos, criando oportunidades e incentivando a atuação dos alunos e professores. Outro trecho das narrativas relevante a este eixo é a concepção da necessidade de pesquisa sobre o instrumento, e como buscar a interpretação de outros músicos contribui para a própria prática. Neste momento este

eixo não se relaciona a eventos propriamente ditos, mas a concepções. São reflexões que buscam a razão de ser dos grupos na sua relação com a comunidade, e também o repensar sobre a prática musical, que em alguns momentos muda a opinião de quem não a valorizava e em outros auxilia a formação musical através da pesquisa literária.

4.1.4 DIÁLOGOS ENTRE ENF E EF

Acasos surge nos eventos que incentivaram as professoras a dirigir os grupos, uma delas a partir do sucesso das apresentações realizadas com as turmas do curso regular e a outra pelos eventos inesperados de conhecer e apreciar uma música, reencontrando-a depois ao acaso durante um ensaio no curso regular do CEMRF. Vemos que neste eixo eventos que ocorreram na EF incentivaram ações em ENF.

Relacionando-se a *Novos Caminhos* notamos que quando os professores construíram suas formações eles adquiriram conhecimentos que vão além daqueles previstos no curso regular, desta forma eles criam um espaço dentro da escola para transmitir conhecimentos que vão além da EF e que refletem suas escolhas na carreira. Neste eixo vemos também a importância das ações em ENF quando estas incentivam membros da comunidade a se matricularem no curso regular do CEMRF. Foram ainda as ações de um dos grupos que tornou possível a inauguração do curso de clarinete. Aqui notamos como as ações em ENF trouxeram benefícios à formação de alunos que já estavam matriculados, além de incentivar o estudo a quem não estava.

O primeiro relato de *Consonância* se refere à flexibilização do programa curricular da EF como um reflexo das ações na ENF, conforme o professor relata, ele sentiu a necessidade de aproximar a orquestra da comunidade, então durante as aulas ele também abre espaço para o aluno sugerir músicas caso o programa já tenha sido atendido. Este eixo também aparece como resultado das ofertas que um dos professores fez de ensinar clarinete durante as aulas do saxofone, o que só ocorreu conforme os desejos dos alunos de aprender este instrumento, o que formou clarinetistas e contribuiu para a inauguração do grupo.

No eixo *Processos de Aprendizagem* encontramos o evento de um dos professores em que foi adaptado o programa curricular do EF para atender a necessidades da ENF. Outro trecho que se apresenta é quando um dos professores incentiva a pesquisa entre seus alunos tanto da EF quanto da ENF, mas ele nota que os alunos mais dispostos à pesquisa são os que participam da ENF. Outra relação entre EF e ENF se dá quando

existem semelhanças entre as atividades realizadas nos grupos com atividades realizadas no curso regular. Nesta situação as professoras concluíram que os trabalhos realizados na ENF devem se dar de forma diferente daqueles da EF. *Processos de Aprendizagem* também se relaciona à formação dos professores quando eles passam por designações em disciplinas diversas no CEMRF, e com isso adquirem conhecimentos que são aplicados nos grupos. Outro processo relevante surge quando a professora do BATUcadaSOM relata que ela atua em disciplinas do curso regular em que é cabível utilizar o material musical trabalho no grupo, inclusive em aulas para idosos. Nesse caso o curso Alegria de Viver se beneficia de todos os trabalhos e instrumentos manufaturados pela professora para a ENF, que por sua vez relata o bom aproveitamento dos alunos. Este eixo tratou aqui primeiramente da adaptação de programas, por vezes a EF se adaptando para contribuir com a ENF, outras vezes são conteúdos da ENF sendo utilizados como materiais da EF. Este eixo também passa pelos variados *Processos de Aprendizagens* dos professores durante sua carreira, o que contribuiu para suas atuais práticas.

As primeiras relações entre EF e ENF relacionadas a *Dedicação* foram encontradas no relato de que os professores dos grupos pedem ajuda da disciplina Oficina Multimeios para transcrever alguns dos arranjos, embora não dependam completamente desta disciplina para isso. Vemos outro ponto quando a professora do BATUcadaSOM investe por conta própria em instrumentos a serem utilizados pelo grupo, mas que ficam à disposição da escola. Ainda relacionado a este eixo está o relato de um dos professores quando ele oferece transporte e alimentação a alguns alunos que participam dos grupos para que eles possam frequentar os ensaios, e conseqüentemente a EF do CEMRF. Aqui vemos um caso em que o suporte à ENF se torna material da EF, além de funções além do cargo assumidas pelos professores que geram benefícios aos grupos, mas também se ramificam para a EF.

Realizações começa representando a sensação de conquista que os professores buscam criar com a participação nos grupos, que através dos grupos podem ainda frequentar espaços diversos pelas performances, como universidades, museus, e realizar viagens para outras cidades. Ainda é interessante pontuar que a motivação para a inauguração de alguns desses grupos veio da direção pedindo que os professores *realizassem* apresentações com as disciplinas da EF, e as ações destes grupos incentivaram a inauguração de disciplinas e cursos da EF. Vemos neste eixo que com a participação de alunos da EF nos grupos musicais estes usufruem de benefícios físicos

(como as viagens) e afetivos (como o orgulho por participar). Vemos ainda que as modalidades de educação contribuem uma com a outra, pois elas incentivam a inauguração de atividades mutuamente.

O eixo *Novos Olhares* se relaciona com a formação dos grupos quando os professores entendem a necessidade de inauguração de um projeto para contribuir com as ações da escola em comparação com as que já existiam. Vemos ainda este eixo quando o aluno que não acessava espaços culturais passa a frequentá-los conforme surgem oportunidades de atuação com os grupos, o que não faz parte do trabalho na EF, este benefício acaba por ramificar para a comunidade, pois familiares de alunos que são da EF e foram se apresentar podem frequentar estes locais e usufruir dos benefícios afetivos que surgem da apresentação. Existem ainda contribuições sobre o repertório trabalhado nas duas modalidades, quando os professores se organizam para trabalhar materiais da ENF dentro das aulas da EF.

4.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na Seção 1 mostramos que não foi localizado significativo número de trabalhos que trata de ações de ENF em escolas de música que já propiciam o curso regular, principalmente em um contexto de escola pública. Ainda assim, assumimos na Seção 2 o viés explicativo de pesquisa segundo Gil (2008), em vez do viés exploratório, por entendermos que o estudo destas ações que se dão no conservatório contribui para um novo olhar de como as ações em ENF podem acontecer, contribuindo para pesquisas nesta área e até aplicações destas ações não formais de ensino por áreas diferentes do conhecimento.

Buscamos uma metodologia que garantisse o respeito aos entrevistados sem, entretanto, perder o enfoque aos grupos musicais. Esperamos que as entrevistas realizadas, materializadas em narrativas, contribuam não apenas com este trabalho, mas também com as práticas destes professores nos grupos que dirigem. cremos que a participação destes professores na validação das *transcrições* e dos eixos aglutinadores, em lugar de proporcionar um risco de mudança de opinião, contribui ao demonstrar que o ponto de vista do próprio professor sobre sua prática nos grupos pode se alterar e até mesmo se contradizer. Fugir destas contradições seria fugir da subjetividade humana das ações estudadas, acarretando na falta de objetividade da pesquisa.

Cada um dos eixos aglutinadores assumiu formas e significados diversos quando analisados sob a perspectiva dos objetivos específicos desta pesquisa. Vamos a seguir explorá-los.

Os *Acasos* que fazem parte da história de vida dos professores se refletem como valores quando operam os grupos. Quando tratamos das apresentações esse eixo reflete as oportunidades que surgem para os grupos, que surgiram durante a formação dos professores e que podem surgir na carreira dos alunos, como já se sucedeu. Este eixo permeia todo o processo de ampliação de possibilidades culturais, pois faz ligações entre as oportunidades que surgiram ao acaso para os professores e que se tornam caminhos para os alunos, além também estar relacionado ao atendimento de pedidos de apresentação e acolhimento dos anseios musicais dos alunos e comunidade. Os diálogos entre EF e ENF relacionados a este eixo se dão como motivação para os professores dirigirem os grupos, mas não encontramos outras decisões tomadas neste diálogo que envolvam *Acasos*. Em suma, este eixo denota a caminhos que no passado foram incertos para os professores e que tem seus mistérios desvendados para os alunos. Também demonstra o espaço dado pelos grupos para o atendimento a pedidos de apresentação e trocas culturais com os alunos.

A flexibilidade marca o eixo *Novos Caminhos* quando tratamos da operação nos grupos, onde os professores abrem espaço para repertórios que não são os tradicionais para os tipos de grupos que regem, e abrem espaço para interação com a comunidade ao realizarem ensaios abertos. Relacionando este eixo às apresentações, vemos benefícios como as oportunidades de participação que se abrem a alunos cujos instrumentos não fariam parte dos grupos se estes atuassem tradicionalmente. As apresentações ainda permitem *Novos Caminhos* quando motivam mudanças sociais, como o surgimento de novos cursos no CEMRF e o fornecimento de transporte para que alunos de outra cidade venham a Uberaba estudar. Todas questões anteriores se relacionam também a ampliação de possibilidades culturais, mas quando chegamos nesta fase da análise vemos a importância deste eixo na formação dos professores, quando eles buscaram reformular suas práticas, e notamos *Novos Caminhos* também no incentivo a cultura destinada à família, que ao acompanhar seus parentes em apresentações passa a frequentar locais de cultura que não eram visitados antes. Além dos eventos já citados que influenciaram a EF do CEMRF, vemos uma forte influência da ENF na matrícula de novos alunos na escola.

Este eixo tratou da conquista de espaços, conquista esta que se fez no passado com os professores, e que se realiza no presente possibilitando a educação, incentivando

novos alunos e abrindo espaços a conteúdos musicais que não fazem parte da tradição europeia.

O eixo *Consonância* surge nas operações dos grupos através da criação de laços afetivos entre professores e alunos, que se realizam no repertório quando os anseios dos alunos são acolhidos e nas ações dos professores que tratam de manter o bem-estar dentro do grupo. Os anseios musicais dos alunos e mesmo da comunidade são ouvidos e levados ao palco, em um processo que é valorizado pelos professores devido a identificação que gera dos alunos para com o grupo. As ampliações de possibilidades culturais vão além do atendimento ao repertório pontuado acima, pois encontram eventos dentro da história dos professores, onde alguns deles precisaram afinar suas vontades às de outros professores para poderem graduar e mesmo para inaugurar os grupos. Os professores conseguiram adaptar parte dos conceitos de atendimento aos anseios dos alunos para as práticas na EF, abrindo alguns espaços dentro do currículo para a expressão do aluno. Entendemos que estes eventos denotam uma união entre professores-alunos e professores-escola buscando caminhos para expressar suas culturas.

Atendendo a anseios de alunos e comunidade, os professores organizam o repertório dos grupos para que estes realizem *Processos de Aprendizagem*, coordenando ações para arranjos das peças, posicionamento dos alunos e orientações diversas. Quando se realizam as apresentações, além da culminância das aprendizagens realizadas nos ensaios, são aplicados conhecimentos comportamentais específicos do momento de palco, e um dos professores pontua que podem ser despertadas, nos familiares, emoções que não eram conhecidas de afeto e orgulho pelo parente no palco. As ações aplicadas pelos professores durante os ensaios refletem a forma como superaram desafios durante sua formação, ampliando o repertório de ações que os alunos têm para superar os obstáculos das suas próprias formações. Surgem a partir daí vários *Processos de Aprendizagem* em diálogo da EF e ENF, em que cada abordagem busca contribuir com as ações da outra. Vemos a partir deste eixo que quando os diversos atores envolvidos decidem trabalhar juntos para expressar seu trabalho artístico, naturalmente surgem obstáculos técnicos a serem superados. Esta superação é orientada pelos professores, que coordenam diálogos entre EF e ENF para um preparo técnico adequado, e guiam os grupos para a culminância nas apresentações, que se fazem a sala de aula para a aprendizagem afetiva.

O eixo *Dedicação* na operação dos grupos refere-se aos professores quando eles realizam trabalhos em seu tempo livre ou assume custos com o próprio salário. Além destas funções extras assumidas pelos professores para o andamento dos ensaios, existem trabalhos específicos que fazem fora do horário de serviço para possibilitar as apresentações. Os professores usam o valor *Dedicação* para avaliar o bom andamento do grupo, e esperam que cada um dos alunos esteja disponível a atender as oportunidades de apresentações. Nestes trabalhos extras realizados pelos professores eles buscam inovar suas práticas, preparando arranjos e instrumentos, ampliando as possibilidades dos grupos. Este eixo também se refere à ampliação das possibilidades dos professores durante os esforços de sua formação, e também à ampliação de ofertas culturais à comunidade conforme trabalhos inovadores chegam ao palco. Os diálogos entre EF e ENF relacionados a este eixo trata das relações com disciplinas da EF quando estas dão suporte aos grupos, mas também dos benefícios angariados pelos grupos, como instrumentos novos, e que são aproveitados na EF. Também existe os apoios aos alunos, quando os professores vão além da sua função e oferecem comida e transporte para alguns que tem necessidade, para que assim eles consigam frequentar tanto a EF quanto a ENF.

As *Realizações* dos grupos se relacionam à culminância dos trabalhos concretizados em performances, mas também a triunfos afetivos, como o gostar do grupo e do instrumento estudado. Estes triunfos são pontos de avaliação do bom andamento do grupo, juntamente das conquistas que os alunos têm em sua carreira pessoal e das *Realizações* sócio-políticas alcançadas. As apresentações se tornam marcos de experiências únicas para os alunos e comunidade. Quando os alunos realizam apresentações fora do grupo estas se tornam marcos de oportunidades de trabalhos na música. Durante sua formação os professores, através de seus esforços, precisaram ampliar as possibilidades em seu meio, e estes trabalhos se refletem nos grupos quando as conquistas técnicas e os contatos profissionais dos professores ficam à disposição dos alunos que desejam prosseguir carreira.

As apresentações possibilitaram uma ampliação das possibilidades culturais aos alunos que estavam matriculadas na EF, quando uma das apresentações sustentou a oferta de transporte de outra cidade. Por vezes alunos da EF são convidados para participar em algumas apresentações dos grupos, se beneficiando das experiências ali geradas. Vemos a contribuição entre as duas modalidades, onde o triunfo de apresentações da EF serviu à inauguração de um dos grupos (BATUcadaSOM), e o triunfo

de apresentações de um dos grupos musicais (ENF) serviu à inauguração de um dos cursos da EF (clarinete). Vemos aqui que as *Realizações* dos grupos geram benefícios materiais e afetivos aos alunos, ampliam o acesso à cultura pela comunidade e estabelecem um diálogo com a EF não de complementaridade, mas de mútuo apoio.

Quando passaram a gerir os grupos os professores trouxeram *Novos Olhares* às ações realizadas, seja pelo caráter único dos grupos ou por concepções de trabalho pessoais. Ainda que não seja obrigatório, todos os professores demonstraram uma preocupação em repensar os laços entre os ENF-alunos-comunidade, adaptando muitas vezes o repertório e em alguns casos alterando a formação dos grupos. As apresentações estimulam *Novos Olhares* da comunidade para com os grupos, demonstrando muitas vezes o estabelecimento de respeito ao trabalho musical realizado. Quando os professores atendem aos anseios dos alunos e da comunidade levando seus interesses musicais ao palco, eles conseguem despertar *Novos Olhares* nestes atores, que passam a se identificar mais com estas formações musicais. O atendimento às necessidades dos alunos é levado à EF quando os professores abrem espaço no currículo para atender necessidades técnicas específicas aos alunos e não previstas no programa, e ainda permitem que o aluno expresse músicas que quer tocar caso o programa esteja já atendido. *Novos Olhares* também ocorrem quando, através do grupo, alunos da ENF e convidados que estão apenas na EF podem frequentar espaços e realizar viagens que não se realizariam de outra forma.

Os eixos aglutinadores foram *Acasos, Novos Caminhos, Consonância, Processos de Aprendizagem, Dedicção, Realizações e Novos Olhares*. Vamos comentar estes processos na perspectiva dos professores e alunos.

Vemos durante todo o processo que esforços realizados nos passados pelos professores para possibilitar sua formação permitem que os professores orientem os caminhos dos alunos. Como eles se empenharam para realizar sua expressão, eles valorizam a expressão dos alunos, buscando incentivar neles comportamentos e conhecimentos que ajudaram a superar seus desafios de outrora, muitas vezes adaptando espaços da EF para isso. Este processo é marcado por triunfos e dificuldades, exigindo dos professores ações que vão além da sua atuação contratada, mas que mesmo assim realizam. Os professores não avaliam o sucesso dos trabalhos nos grupos pelos benefícios que recebem, mas pela importância do grupo na vida do aluno e comunidade, que pode ser observada pela concretização de uma carreira musical ou pela formação de laços afetivos entre grupo-aluno e grupo-comunidade.

Os alunos que integram a EF têm a oportunidade de atuar em grupos musicais que fora do âmbito escolar necessitariam de grande investimento para existir. Através da prática nestes grupos os alunos têm acesso a processos de aprendizagem em grupo, criando laços entre outros educandos e integrando experiências que não fazem parte da EF, como viagens, apresentações e mesmo repertórios diversos. Os grupos musicais se tornam também espaços onde eles podem trabalhar juntos para criar uma expressão do grupo. As ações da ENF acolhem também a cultura popular, ressignificando a identificação dos alunos e comunidade para com estas formações, incentivando o interesse em buscar estas expressões culturais por estes atores.

Como ações em EF estruturadas como os conservatórios estaduais de Minas Gerais são raras no Brasil, ainda é discutido a possibilidade de se existir uma ENF voltada para a música. Com esta pesquisa mostramos não só que é possível uma educação musical estruturada por grade curricular e estabelecida em legislação, mas também que são possíveis ações ENF em música utilizando de espaços que eram usados para EF.

A existência destas abordagens dentro dos mesmos espaços não busca complementaridade, mas sim criar laços e apresentações que ampliem as possibilidades culturais de toda a comunidade envolvida. Para tal mostramos que formações musicais que tradicionalmente atendem repertórios europeus podem também atender à cultura da comunidade, sem que isso signifique um abandono a história dos conhecimentos já desenvolvidos em música, mas sim uma apropriação de técnicas.

Os benefícios gerados através das ações de ENF se dão no âmbito material, afetivo, político e, perpassando por todos estes, pedagógico. Através da ENF são angariadas estruturas em todos estes aspectos que são aproveitadas tanto pelos grupos musicais quanto pela EF. Isto é facilitado pelos conhecimentos que os professores já construíram em suas carreiras, e pelo empenho por eles dedicado além das suas funções.

Este empenho assumido pelos professores é identificado como um desafio natural ao trabalho, que poderia ser sanado pelo estabelecimento de horas de trabalho para tratar destes temas, porém o esforço dos professores ainda assim iria além de suas funções quando se preocupam com transporte e alimentação de alunos, que entendemos ser necessidades básicas que estão além dos objetivos de atendimento de uma escola de música e caracterizam a falta de políticas públicas básicas que possibilitem a busca de cultura pela população. A visão de amadorismo com a qual algumas instituições enxergam os grupos musicais do CEMRF antes de conhece-los, ainda que mude após as

apresentações, criam momentos de constrangimento e podem criar desconforto mesmo físico a alunos que realizaram viagens para atender a convites de se apresentar.

Olhando para todos os aspectos aqui observados, vemos que cada grupo possui características específicas à sua atuação que se alteram entre grupos, entre professores, e entre etapas profissionais destes professores. Para um entendimento mais criterioso de como cada grupo funciona se faz interessante a pesquisa sobre os grupos olhando para recortes de formação instrumental (coral, orquestra, *big band*, etc.), aspectos históricos pessoais ao professor e momento histórico do grupo em si. Achamos válido ainda aprofundar nas análises da utilização da Análise de Prosa (André, 1983) em estudos sobre ENF, pois verificamos que os interesses da ENF vão ao encontro dos pontos de relevância a esta análise por ela valorizar a leitura do colaborador sobre sua própria fala.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2008. *E-book*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4179825/mod_resource/content/1/EDUCA%C3%87%C3%83O%20E%20EMANCIPA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.
- ALMEIDA, M. S. B. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino aprendizagem. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Ibiporã. 2014. ISBN 978-85-8015-079-7. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.
- ALVES, D. C. Conservatórios Estaduais Mineiros: da formação de professores de música a projetos, parcerias e capacitação docente para o ensino básico. **Revista NUPEART**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. Florianópolis, SC, v. 17, n. 17, p. 146-159, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/issue/view/601/87>. Acesso em 15 jan. 2021.
- ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. In: Seminário Nacional de pesquisa em Música da UFG, Goiânia, 2, 2002. **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG**. 2002. p. 18-29. Disponível em: <http://www.musicaeducacao.ufg.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>. Acesso em 09 nov. 2020.
- BARBATUQUES. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.barbatuques.com.br/quem-somos>. Acesso em: 09 jul. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2002. 229 p. Título original: L'Analyse de Contenu. ISBN: 972-44-0898-1.
- BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **EmTese**. Santa Catarina. Vol. 2 nº 1, p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 26 mai. 2020.
- BRASIL. Conheça a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). In.: **Histórico**. 2006. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/Content/history>. Acesso em: 5 out. 2019.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Poder executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BUSOLLI, J; INVERNIZZI, M; LAROQUE, L F. da S; PRESTES, F. da S. A questão indígena no Brasil: um olhar a partir do entrelaçamento entre história e direito. In: **Âmbito Jurídico**. 2017. Disponível em:

<https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/a-questao-indigena-no-brasil-um-olhar-a-partir-do-entrelacamento-entre-historia-e-direito/>. Acesso em 25 nov. 2020.

CAMARGO, Orson. Cultura; **Brasil Escola**. Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-1.htm>. Acesso em: 23 jun. 2019.

CASCAIS, M. G. A. TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em tela**, Manaus, v.7, n. 2, 2014. Disponível em:

<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

FÁVERO, O. Educação Não Formal: contextos, percursos e sujeitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.99, p. 614-617, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

FERNANDES, C. C. M.; D'ÁVILA, J. L. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.21/22, n.42/44, p.181-201, 2015/2016. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/intm/article/download/3377/2657>. Acesso em: 5 out. 2019.

FERREIRA, E. G. Literatura, música erudita e popular no modernismo brasileiro. **Anais do VII Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Curitiba, EMBAP, p. 210-221, 2011.

Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/Forum/anaisvii/210.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2020.

FUNDAÇÃO CAPES. Plataforma Sucupira. In.: **Avaliação**. 2014. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em: 5 out. 2019

_____. Plataforma Sucupira. In.: **Notícias**. Plataforma Sucupira completa um ano de funcionamento. 2015. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/36-noticias/7429-plataforma-sucupira-completa-um-ano-de-funcionamento>. Acesso em: 14 nov. 2019.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991. Disponível em:

<http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Giddens,%20Anthony/ANTHONY%20GIDDENS%20-%20As%20Consequencias%20da%20Modernidade.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2020.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, D. M. **Educação musical à distância**: propostas para ensino e aprendizagem de percussão. 2010. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – USP, São Paulo, 2009. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_ab2ae0ca045f5fc7e12a76ef56f113e6. Acesso em: 20 jan. 2021.

GOHN, M. G. **Educação não-formal na pedagogia social**. Em: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC00000009200600100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 25 set. 2019.

_____. Educação não formal e o educador social em projetos sociais. **Educação não formal: campos de atuação** (Pedagogia de A a Z; vol. 11). VERCELLI, Ligia. A. (org.). Jundiaí. p. 11-32. Paco Editorial. 2013.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v14n50/30405.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

GOMES, A. R. C. **A narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento**. Um estudo da narrativa pessoal de uma professora de Educação Física acerca de sua experiência no projecto “Férias em Português em Timor Lorosa’e”. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Ciência do Desporto). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto, Portugal, 2003.

GOMES, E. D. Pesquisa em Educação e em Educação Musical: perspectivas e desafios no contexto brasileiro. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 17 n. 2p. 158-169, 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/12080>. Acesso em: 08 nov. 2020.

GONÇALVES, L. N. **Educar pela música**: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1224.docx. Acesso em: 22 mar. 2019.

_____. **Educação musical e sociabilidade**: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia – MG nas décadas de 1940 a 1960. 333 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10563>. Acesso em: 22 mar. 2020.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. Campinas: Papyrus. 1994.

GOUVEA, V. Vida artística no período Joanino. In.: **O arquivo nacional e a história Luso-Brasileira**. 2018. Disponível em: http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5224&Itemid=278. Acesso em: 27 nov. 2020.

HOLLER, M. A música na atuação dos jesuítas na América portuguesa. **ANPPOM**. Campinas, p. 1131-1138. 2005. Disponível em:

https://www.anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao19/marcos_holler.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020

LOPES, G. Onde começa a música brasileira? Olhares da historiografia musical e da etnomusicologia. **Anais do II Simpom 2012**. Campinas, p. 737-746, 2012. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/2498/1827>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARIANI, B. Análise de discurso – princípios e procedimentos. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística**. São Paulo, SP, v. 1, n. 8, p. 213-219, 2000. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/357/366>. Acesso em: 10 set. 2020.

MASSIN, B. MASSIN, J. **História da música ocidental**. Tradução: Maria Teresa Resende Costa, Carlos Sussekind, Angela Ramalho Viana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1997.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Etnografia e educação: conceitos e usos**. MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.). Campina Grande. p. 49-83. EDUEPB, 2011.

MINAS GERAIS. Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951. Cria cinco conservatórios de música. **Diário do Legislativo**. Poder executivo estadual. Belo Horizonte, MG, 13 dez. 1951. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-811-1951-minas-gerais-cria-cinco-conservatorios-estaduais-de-musica>. Acesso em 20 jan. 2021.

_____. Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. **Diário do Legislativo**. Poder executivo estadual. Belo Horizonte, MG, 5 ago. 2004. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-15293-2004-minas-gerais-institui-as-carreiras-dos-profissionais-de-educacao-basica-do-estado>. Acesso em: 23 mar. 2020.

_____. Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005. Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 6 ago. 2008. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7B3A0945D0-C293-4E29-BCD0-F6F792689EEE%7D_RESSEEMG_7182005_Conservat%C3%83%C2%B3rios.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

_____. Resolução nº 4.475, de 07 de janeiro de 2021. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos à convocação para o exercício de funções do Quadro do Magistério na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 7 jan. 2021. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4475-21-r%20-Public.07-01-21.pdf>
 . Acesso em: 20 fev. 2021

MORGADO, A. C. As múltiplas concepções da cultura. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 4, n. 1, mar. 2014. SOUZA, Terezinha de F. C. (org.). Belo Horizonte. 2014. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/moci/article/view/2333>. Acesso em: 20 jun. 2019.

OLIVEIRA, L. R. **Práticas musicais constituídas pelos alunos nos espaços/tempos livres no/do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba-MG**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/18903>. Acesso em 26 jan. 2021.

PINHEIRO, R. G. **A deriva do choro de Brasília**: aspectos de comunicação e cultura. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2003.

QUADROS JÚNIOR, J. F. S. de; BRITO, M. P. Avaliação de performances por ouvintes: um estudo com estudantes de licenciatura em música da FAMES. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.26, 2012, p.110-120. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pm/n26/11.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ROCHA, I. de A. Modernidade e Modernismo na Iniciação Musical e nas práticas educativas de Liddy Chiaffarelli Mignone. **Revista da ABEM**. Londrina, PR, v. 25, n. 39, p. 20-38, jul dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/253>. Acesso em: 28 dez 2020.

ROGERS, A. **Looking again at non-formal and informal education**: towards a new paradigm. In: The encyclopedia of pedagogy and informal education. INFED. 2004. Disponível em: <http://infed.org/mobi/looking-again-at-non-formal-and-informal-education-towards-a-new-paradigm/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

ROJO, R. E.; STAVRACAS, I. Considerações acerca da emancipação, da educação e da música em Theodor W. Adorno. **Educação não formal**: campos de atuação (Pedagogia de A a Z; vol. 11). VERCELLI, Ligia. A. (org.). Jundiaí. p. 163-176. Paco Editorial. 2013.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacionais**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SANTIAGO, P. F. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. In: **Per musí**. Revista acadêmica de Música, Belo Horizonte, n. 13, p. 52-62, 2006. Disponível em: http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/13/num13_cap_04.pdf. Acesso em: 26 jan. 2021.

SANTOS, M. A. C. **Heitor Villa-Lobos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4718.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2021.

MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R.; PORTO, E. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista brasileira de Ciência e Movimento**. 2005; 13(4): 107-114.

SOARES, M. B.; Maciel, F. **Alfabetização / Organização**: Magda Becker Soares e Francisca Maciel. Brasília : MEC/Inep/ Comped, 2000. 173 p.: tab. (Série Estado do Conhecimento, ISSN 1518-3653; n. 1). Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%0A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 5 out. 2019.

SOUZA, J. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 8, p. 7-10, 2003. Disponível em:
<http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/408>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SOUZA, T. B. A. de. **Canal do Thiagson**: olhar de artemídia musical sobre o funk e a musicologia como entretenimento. Dissertação (Mestrado em Processos e procedimentos artísticos). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo. 2019.

STAVRACAS, I. Educação musical em espaços não formais de ensino. **Educação não formal**: campos de atuação (Pedagogia de A a Z; vol. 11). VERCELLI, Ligia. A. (org.). Jundiaí. p. 61-85. Paco Editorial. 2013.

URIARTE, M. Z. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 245-258. Editora UFPR. 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a13.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

VILLA-LOBOS, H. **Educação Musical**. Boletim latino americano de música, Montevideu, 1946, p. 495-588.

APÊNDICES

Apêndice 1: Guia prévio para entrevista semiestruturada a professores

INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS: GUIA PRÉVIO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

(Para professores participantes do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi)

Os itens a seguir são construções que fomentarão as entrevistas a serem realizadas.

1. Identificação do participante, sua formação e trajetória;
2. Resumo ou descrição do grupo musical que é gerido pelo professor;
3. Atividades que participa no Conservatório, carga horária e dedicação para os grupos de ENF;
4. Atuação para além do Conservatório, atividades musicais ou pedagógicas, e olhar sobre as ações realizadas no Conservatório;
5. Quando os professores elaboram o plano de curso do seu instrumento, como é selecionado o material a ser estudado?
6. Tempo de dedicação no Conservatório e nos grupos musicais que faz parte;
7. Instrumentos usados pelo grupo que participa (origem, disponibilidade e usos);
8. Repertório musical desenvolvido nos grupos e parâmetros de escolha;
9. Os alunos estudam o material do grupo no curso regular? Se sim, está no programa? Se não, por quê?
10. O que seria um sinal de ter sucesso nas atividades dos grupos? E das aulas?
11. Apresentações realizadas com outros grupos musicais ou artísticos;
12. Agenda do grupo que participa (em diferentes contextos);
13. Já foi requisitado a trabalhar com o grupo fora do horário estipulado. Se sim, de que forma e por quanto tempo.

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores participantes dos projetos do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Para professores participantes do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi)

ESCLARECIMENTO

Convidamos você a participar da pesquisa: **Educação não formal e cultura: a música para além da sala de aula na narrativa de quatro professores**, desenvolvida na UFTM pelo Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, através do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). O objetivo desta pesquisa é compreender as ações de educação não formal no âmbito do Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, seus processos, desafios e contribuições para o acesso à cultura pela sociedade. Sua participação é importante, pois este trabalho ampliará o conhecimento sobre a educação musical não formal, compreendendo os processos em que ele ocorre e como estes se relacionam com a educação formal do instrumento, além de trazer clareza sobre as formas como a educação não formal e o Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi se tornam instrumentos de fomento à cultura.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário a disponibilização pessoal para a responder a entrevistas semiestruturadas, por videoconferencia, com tempo estimado de uma hora, em datas a serem definidas em comum acordo com os pesquisadores e mediante sua disponibilidade. Devido a pesquisa tratar do projeto por você gerenciado, não será possível ocultar seu nome, pois seria possível te identificar também conforme o seu projeto é descrito no corpo da pesquisa

Os riscos desta pesquisa são: perda de confidencialidade (divulgação de imagens por vídeos ou material fotográfico), quebra de rotina do sujeito ao responder entrevista, constrangimento com as falas da entrevista. Para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências: a) Disponibilização do material construído na pesquisa tanto para a instituição quanto aos colaboradores, mediante solicitação; b) Entrevistas serão realizadas apenas em ambiente e horário que o participante (você) se sinta confortável; c) Será dada garantia que em qualquer momento que o participante (você) se sentir desconfortável a atividade em questão será suspensa; d) Assegura-se que todas informações construídas serão por você revisadas e só usadas com sua aprovação; e)

Não será utilizada nenhuma informação que possa causar qualquer prejuízo a pessoas, comunidades ou instituições, inclusive em termos de autoestima e prestígio.

Espera-se que com sua participação na pesquisa possamos produzir conhecimentos que colaborem com o desenvolvimento de processos não formais de educação musical tanto no conservatório quanto em outras instituições musicais, abordando tanto questões de planejamento de atividades, público atendido e contribuições do grupo não formal à formação dos alunos. Assim espera-se também fomentar trabalhos científicos no ambiente escolar, conscientizando alunos e professores das possibilidades da pesquisa em Educação em uma escola especializada no ensino de música.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto ao desenvolvimento de suas atividades no conservatório, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Lucas Borges de Oliveira Dutra

E-mail: lucasceemrf2015@gmail.com

Telefone: (34) 9-8414-6000

Endereço: Rua Luiz Medina Coeli, nº: 226, Bairro Nossa Senhora da Abadia

<p>Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Rua Conde Prados, 191, Bairro Nossa Senhora da Abadia – Uberaba – MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 11:30</p>

e das 13:00 às 17:30. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

TÍTULO DA PESQUISA: Educação não formal e cultura: a música para além da sala de aula na narrativa de quatro professores

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará o desenvolvimento das atividades do conservatório. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, **Educação não formal e cultura: a música para além da sala de aula na narrativa de quatro professores**, e receberei uma via assinada (e rubricada em todas as páginas) deste documento.

Uberaba,/...../.....

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do pesquisador assistente

Telefone de contato dos pesquisadores:

Prof. Dr. Daniel Fernando Bovolenta Ovigli [REDACTED]

Mestrando Lucas Borges de Oliveira Dutra [REDACTED]