

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE MÚSICA**

**MARIA TERESA DE SOUZA NEVES**

**O ENSINO DE PIANO NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE  
MÚSICA DE MINAS GERAIS A PARTIR DO OLHAR DE SEUS  
PROFESSORES**

**BELO HORIZONTE - MG**

**2019**

**MARIA TERESA DE SOUZA NEVES**

**O ENSINO DE PIANO NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE  
MÚSICA DE MINAS GERAIS A PARTIR DO OLHAR DE SEUS  
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Orientadora: Profa. Dra. Carla Silva Reis

**BELO HORIZONTE - MG**

**2019**

N518e Neves, Maria Teresa de Souza

O ensino de piano nos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores [manuscrito] / Maria Teresa de Souza Neves. - 2019.  
230 f., enc.;il.

Orientadora: Carla Silva Reis.

Linha de pesquisa: Educação Musical.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Educação musical. 3. Piano - Instrução e ensino. I. Reis, Carla. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.72



Universidade Federal de Minas Gerais  
Escola de Música  
Programa de Pós-Graduação em Música



Dissertação defendida pela aluna MARIA TERESA DE SOUZA NEVES, em 29 de agosto de 2019, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Professoras:

---

Profa. Dra. Carla Silva Reis  
Universidade Federal de São João del-Rei  
(orientadora)

---

Profa. Dra. Lucia Pompeu de Freitas Campos  
Universidade do Estado de Minas Gerais

---

Profa. Dra. Helena Lopes da Silva  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Profa. Dra. Patricia Furst Santiago  
Universidade Federal de Minas Gerais

Aos que conferem grande significado a minha vida:

minha mãe Terezinha Campos e meu pai José Luiz Neves.

Amo vocês!

## Agradecimentos

A Deus, fonte inesgotável de bênçãos.

A minha família: meus pais, Terezinha e José Luiz, minhas irmãs, Stela e Suzana, a querida prima Ana Flora e minha madrinha Tia Li, presença de incentivo e amor em todas as circunstâncias. Amo vocês!

A professora Dra. Carla Silva Reis, pela competente orientação desse trabalho.

As Professoras Ana Consuelo Ramos, Lúcia Campos, Helena Lopes e Patrícia Furst Santiago por, gentilmente, aceitarem meu convite para comporem a banca.

A CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela bolsa concedida, que permitiu minha dedicação exclusiva ao mestrado.

Aos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: diretores, vice-diretores, especialistas da educação, coordenadores de área e professores de piano pela imensa atenção e colaboração.

Aos 10 professores que, com desprendimento, confiaram a mim suas histórias pessoais e, assim, deram corpo (e alma!) a este trabalho.

Aos colegas de curso Eduardo Barros, Izabela Pavan, Marilene Clara, Ricardo Luiz, pelos ouvidos atentos e pela amizade.

Aos meus amigos Breno César (*in memoriam*), Carmerindo Miranda, Chrystiene Nunes, Fábio Carvalho, Jonas Anselmo, Leila Kennia, Luiz Cláudio Barbosa, Núbia Cristina, Patrícia Baliza, Patrícia Fontes, Rachel Ulhôa, Ricardo Saraiva, Thiago André, Valeria Poliana, que souberam me ouvir com real interesse, e tanto nos momentos de euforia quanto nos momentos de angústia me acolheram afetuosamente.

A todas as pessoas que direta e indiretamente contribuíram ao longo do meu percurso formativo. Gratidão!

Então, um professor disse: “Fala-nos do ensino”.

E ele respondeu, dizendo:

“Homem algum poderá revelar-vos senão o que já está meio adormecido na aurora do vosso entendimento.

O mestre que caminha à sombra do templo, rodeado de discípulos, não dá de sua sabedoria, mas sim de sua fé e de sua ternura.

Se ele for verdadeiramente sábio, não vos convidará a entrar na mansão de seu saber, mas vos conduzirá antes ao limiar de vossa própria mente.

O astrônomo poderá falar-vos de sua compreensão do espaço, mas não vos poderá dar a sua compreensão.

O músico poderá cantar para vós o ritmo que existe em todo o universo, mas não vos poderá dar o ouvido que capta a melodia, nem a voz que a repete.

E o versado na ciência dos números poderá falar-vos do mundo dos pesos e das medidas, mas não vos poderá levar até lá.

Porque a visão de um homem não empresta suas asas a outro homem.

E assim como cada um de vós se mantém isolado na consciência de Deus, assim cada um deve ter sua própria compreensão de Deus e sua própria interpretação das coisas da terra”.

Gibran Khalil Gibran

## Resumo

Minas Gerais é o único estado no Brasil que conta com 12 (doze) Conservatórios Estaduais de Música (CEM), públicos e gratuitos, mantidos integralmente pela Secretaria de Estado de Educação, proporcionando acesso a bens culturais e artísticos a uma significativa parcela da população das cidades e regiões onde se localizam. Para além da formação musical, pode-se afirmar que essas instituições também são responsáveis por absorver um número significativo de profissionais que se dedicam ao ensino. Em um levantamento realizado no final de 2018, aferiu-se que havia o expressivo número de 181 professores de piano nos CEM. Cientes da importância dessas instituições, essa pesquisa teve como objetivo investigar as relações entre a formação e a atuação profissional dos professores de piano dos CEM de Minas Gerais, buscando conhecer aspectos de sua formação e compreender os diferentes sentidos que esses professores atribuem à sua atividade profissional. Para tanto se optou por duas abordagens metodológicas distintas. A primeira, de caráter quantitativo, utilizou a aplicação de questionário como instrumento de coleta de dados. A segunda, de caráter qualitativo, *corpus* principal dessa pesquisa, adotou a abordagem biográfica, realizada a partir de entrevista semiestruturada, resultando na construção de dez narrativas biográficas. Para se realizar a análise transversal das narrativas foram utilizados cinco eixos, a saber: dados referentes à origem social dos sujeitos e ambiente cultural familiar; a formação musical inicial; a trajetória acadêmica; o exercício profissional docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; atividades profissionais em outros contextos. Os CEM se mostraram como um campo fértil para a pesquisa e análise da formação profissional oferecida pelas instituições de Ensino Superior. Como principais resultados percebe-se a necessidade de implementar mudanças nos currículos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura a fim de incrementar a formação do professor de instrumento para atuar em escolas especializadas, contemplando também o ensino musical inclusivo e/ou o ensino instrumental inclusivo. Espera-se que este trabalho venha enriquecer a discussão acerca da formação superior em música no Brasil, traga maior visibilidade aos CEM e aponte caminhos para a formação continuada de seus professores.

Palavras-chave: Conservatórios Estaduais de Música; Pedagogia do Piano; Formação de Professores.

## **Abstract**

Minas Gerais is the only state in Brazil to have 12 (twelve) State Music Conservatories (CEM), which are public and free of charge, maintained entirely by the State Secretary of Education, providing access to cultural and artistic assets to a significant portion of the population in the cities and areas where they are situated. In addition to musical education, we can assert that these institutions are also responsible for absorbing a significant number of professionals dedicated to teaching. In a survey conducted in the end of 2018, we verified that there were an expressive number of 181 piano teachers at the CEMs. Aware of the importance of these institutions, this research aimed to investigate the relationship between the formation and professional performance of piano teachers from the CEM of Minas Gerais, seeking to know aspects of their education and to understand the different meanings that these teachers attribute to their professional activity. Therefore, two different methodological approaches were chosen. The first, quantitative character, used the application of a questionnaire as a data collection instrument. The second, of qualitative character, main corpus of this research, adopted the biographical approach, conducted from semi-structured interviews, resulting in the construction of ten biographical narratives. In order to conduct the transversal analysis of the narratives, five axes were used, knowingly: data referring to the subjects' social origin and family cultural environment; the initial musical education; academic education in higher education; the professional teaching exercise and the pedagogical practices developed in the classroom; professional activities in other contexts. The CEMs proved to be a fertile field for research and analysis of vocational training offered by universities. The main results are the need to implement changes in the curricula of undergraduate courses in order to increase the formation of the instrument teacher to work in specialized schools, also including the inclusive music education and / or inclusive instrumental education. We hope that this work stimulates and enriches the discussion about higher education in music in Brazil, bring greater visibility to CEMs and point out ways for the continuing education of their teachers.

**Keywords:** State Music Conservatories; Piano Pedagogy; Teacher training.

## **Lista de Siglas**

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical  
ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música  
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBM – Conservatório Brasileiro de Música  
CEM – Conservatório Estadual de Música ou Conservatórios Estaduais de Música  
EaD – Educação à Distância  
IBFC – Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação  
ONG – Organização não governamental  
SEE/MG – Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais  
SEPLAG – Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão  
SRE – Superintendência Regional de Ensino  
UA – Universidade de Aveiro  
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais  
UEPA – Universidade Estadual do Pará  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto  
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei  
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria  
UFU - Universidade Federal de Uberlândia  
UFV - Universidade Federal de Viçosa  
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros  
UNINCOR – Universidade do Vale do Rio Verde  
UNIS – Universidade do Sul de Minas

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1. A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE PIANO NA ATUALIDADE: O CONTEXTO BRASILEIRO .....	18
1.1. Os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música – A Experiência Formativa e a Docência em Instrumento.....	18
1.2. Mundo de Trabalho do Músico na Contemporaneidade.....	26
1.2.1. O Pianista-Instrumentista.....	28
1.2.2. O Professor de Piano .....	30
1.3. Tensões entre o Ensino Tradicional de Piano e os Novos Paradigmas da Educação Musical .....	34
CAPÍTULO 2. OS CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS .....	45
2.1. Breve contextualização histórica.....	45
2.2. O Ensino de Piano nos Conservatórios Estaduais de Música: uma visão de sua Estrutura Organizacional.....	51
2.3. Um olhar sobre os Planos de Ensino de Piano.....	59
2.4. Perfil Descritivo dos Professores de Piano dos Conservatórios Estaduais de Música .....	65
2.4.1. Caracterização Sociodemográfica .....	69
2.4.2. Caracterização da Formação Musical.....	72
2.4.3. Caracterização da Atividade Docente.....	79
CAPÍTULO 3. PROFESSORES DE PIANO E SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E PROFISSIONAIS .....	91
3.1. Percurso Metodológico: as intencionalidades e os caminhos de investigação.....	91
3.2. Narrativas Biográficas .....	95
3.2.1. Narrativa Biográfica: Alícia.....	96
3.2.2. Narrativa Biográfica: Arnaldo .....	101
3.2.3. Narrativa Biográfica: Clara.....	106
3.2.4. Narrativa Biográfica: Guiomar .....	111
3.2.5. Narrativa Biográfica: Madalena .....	115
3.2.6. Narrativa Biográfica: Maria João .....	120
3.2.7. Narrativa Biográfica: Martha .....	124
3.2.8. Narrativa Biográfica: Nelson .....	130
3.2.9. Narrativa Biográfica: Sônia .....	136

3.2.10. Narrativa Biográfica: Valentina .....	142
CAPÍTULO 4. ANÁLISE TRANSVERSAL DAS NARRATIVAS.....	146
4.1. Eixos de Análise .....	146
4.2. As condições objetivas dos sujeitos e o ambiente cultural familiar .....	146
4.2.1. As condições objetivas dos sujeitos .....	146
4.2.2. O Ambiente Cultural Familiar .....	149
4.3. Formação Musical Inicial .....	151
4.3.1. A Formação Musical Inicial: o papel da família e das instituições socializadoras .....	151
4.3.2. Momentos marcantes da iniciação musical.....	156
4.3.3. Lembranças das Aulas de Piano.....	157
4.3.4. CEM – Retroalimentação .....	161
4.4. Formação Acadêmica .....	162
4.4.1. Formação Acadêmica: Motivações para escolha profissional .....	162
4.4.2. Formação Acadêmica: Instituições e Modalidades de Ensino .....	165
4.4.3. Campo Acadêmico e Docência no Instrumento.....	167
4.5. Exercício Profissional Docente e as Práticas Pedagógicas desenvolvidas em sala de Aula .....	171
4.5.1. Atividade Profissional Docente.....	171
4.5.2. Práticas Pedagógicas desenvolvidas em sala de aula .....	177
4.5.3. Situações Desafiadoras em Sala de Aula.....	181
4.5.4. A Formação do professor.....	185
4.6. Atividades Profissionais em Outros Contextos.....	189
4.6.1. Atuação em outros contextos .....	189
Considerações Finais .....	191
REFERÊNCIAS .....	199
ANEXOS.....	213
ANEXO 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	214
ANEXO 2. Questionário .....	215
ANEXO 3. Roteiro da Entrevista Semiestruturada.....	221
ANEXO 4. Termo de Autorização de Pesquisa.....	224
ANEXO 5. Ofício Circular.....	225
ANEXO 6. Imagens dos Conservatórios visitados .....	226

## INTRODUÇÃO

Ao buscar refletir sobre as trajetórias de formação e atuação dos professores de piano dos Conservatórios Estaduais de Minas, a partir de relatos sobre suas histórias de vida, julgo pertinente apresentar, primeiramente, um pouco da minha trajetória musical e minhas motivações para a escolha desse tema e dessas instituições.

Minha trajetória musical foi influenciada por 03 (três) instâncias socializadoras: Família, Igreja e Escola. Meus primeiros contatos com a música aconteceram no seio familiar. Recordo-me as melodias cantadas por minha mãe e outras bem assoviadas pelo meu pai, o rico acervo de LPs e Fitas Cassetes que sempre ecoavam do aparelho de som. Sou filha caçula e cresci convivendo com as experiências musicais de minhas duas irmãs, talvez a mais significativa, a de minha irmã mais velha. Quando nasci, ela estava iniciando seus estudos musicais no Conservatório e, à medida que ela se desenvolvia na música, eu crescia. Para a escola eu fui bem pequena, 02 anos, e, no Colégio em que estudava, tive ricas experiências musicais. Desde a infância, frequento a Igreja Adventista do Sétimo Dia vivenciando a presença expressiva da música nos cultos. Com 05 anos, eu já participava de um coral infanto-juvenil formado e regido pela minha irmã e gostava de ajudar a escolher repertório a partir da escuta do acervo musical. Com 08 anos, iniciei meus estudos formais de música.

Tive oportunidade de obter minha formação musical, concluir três cursos técnicos (flauta doce, piano e teclado) e exercer atividades docentes durante 12 anos no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, localizado na cidade de Montes Claros. Esse conservatório foi fundado por Marina Helena Lorenzo Fernandez Silva, filha do maestro e compositor Oscar Lorenzo Fernandez, que nos relata poeticamente:

E assim começou... No dia 14 de março de 1961, o Dr. Simeão Ribeiro Pires, na época, prefeito municipal, apareceu na varanda lá de casa dizendo: 'Faça um conservatório'. Houve apenas um erro quanto à pessoa. Eis a forma correta: 'Façamos todos juntos o Conservatório de Montes Claros'.

A ideia foi transformada em ação pelo esforço e idealismo gritante dos montesclarenses presentes e de muitos, cuja dor e ausência neste momento mesclam com o júbilo da vitória.

Disseram que Montes Claros era 'Terra de boi, e não de cultura'. Em resposta, os ruralistas doaram o primeiro piano. Exatamente um ano depois, em março de 1962, o governador Magalhães Pinto e o então Secretário da Educação, Professor Oscar Dias Côrrea, reconheceram oficialmente esta

casa de ensino. É uma casa feia e velha, em que cada ano se subdividem as salas de aula para se ter a ilusão de que o Conservatório aumentou de área...

Os sons de todos os instrumentos e de todas as vozes se misturam, mas não poluem, porque existe muito entusiasmo dos montesclarenses que, cheios de esperança, aguardam o dia em que um outro Governador e um outro Secretário da Educação se lembrem de nós, olhem para nós e escutem – “de um povo heroico o brado retumbante”...Texto escrito por Dona Marina, em 1971, quando o Conservatório completou 10 anos (CARMO, 2002, p.69).

Quando Dona Marina fundou o Conservatório de Montes Claros, alguns conservatórios já haviam sido criados no Estado de Minas Gerais, na década de 1950, por iniciativa e incentivo do então governador Dr. Juscelino Kubitschek de Oliveira, sendo outros criados posteriormente. Hoje, o Estado de Minas Gerais conta com 12 (doze) Conservatórios Estaduais de Música (CEM<sup>1</sup>), proporcionando a democratização do acesso a bens culturais e artísticos. São eles: Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (Uberlândia); Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade (Ituiutaba); Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano (Juiz de Fora); Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira (Pouso Alegre); Conservatório Estadual de Música Lia Salgado (Leopoldina); Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita (Diamantina); Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez (Montes Claros); Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga (Varginha); Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier (São João Del Rei); Conservatório Estadual de Música Prof. Theodolindo José Soares (Visconde do Rio Branco); Conservatório Estadual de Música Raul Belém (Araguari); Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi (Uberaba).

Para além da formação musical, pode-se afirmar que essas instituições também são responsáveis por absorver um número significativo de profissionais que se dedicam ao ensino musical. Destaca-se ainda que os conservatórios são férteis em realizações artísticas e têm contribuído para alavancar o desenvolvimento cultural nas cidades e regiões onde se localizam, sobrevivendo a crises e governos. Se hoje eles ainda são respeitados como instituições de Educação e Cultura, “é porque seus sólidos alicerces foram bem firmados, as paredes foram erguidas de forma bem planejada, abrigando uma produção de educação e cultura sinônimo de vanguarda, de inovação, de busca” (CARMO, 2002, p.70).

Em um levantamento realizado em setembro de 2017 (NEVES, BARROS FILHO,

---

<sup>1</sup> A Sigla CEM será utilizada como abreviação para se referir a Conservatório Estadual de Música no singular ou no plural.

REIS, 2017), sobre a produção acadêmico-científica acerca dos CEM, no período de 2006 a 2016, por meio eletrônico no Banco de Teses da CAPES, na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nos anais do Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e nos anais de congressos e periódicos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), foram encontrados 51 trabalhos. Esses trabalhos foram agrupados em 04 categorias a partir da similaridade dos temas abordados, oferecendo um panorama do estado da arte acerca dos CEM de Minas Gerais. São elas: (1) Inovações Didáticas e Atualização Pedagógica; (2) Análise Crítica da Organização Institucional; (3) Formação Profissional e Mercado de Trabalho; (4) Abordagens Sócio-Histórico-Cultural.

Ao buscar compreender o estado da arte, a respeito dos CEM, foi possível tecer algumas considerações. O número de trabalhos foi relevante, uma vez que todos os conservatórios foram contemplados com algum tipo de investigação. Merece destaque o grande número de trabalhos que tiveram como *locus* as instituições localizadas nas cidades de Montes Claros e Uberlândia. No entanto, apenas uma pesquisa abordou a totalidade dos CEM<sup>2</sup>. Mesmo considerando a extensão territorial do estado de Minas Gerais, o que dificulta a realização de investigações de caráter mais abrangente, acredita-se que este tipo de abordagem deve ser incentivada nos programas de pós-graduação.

Apesar da abrangência das temáticas encontradas, foram observadas algumas lacunas a serem sanadas por investigações futuras, a saber: “trabalhos que tenham os professores como sujeitos de pesquisa, que delineiem perfis socioculturais do aluno ingressante, ou mesmo pesquisas de caráter longitudinal” (NEVES, BARROS FILHO, REIS, 2017, p.261).

Atentando para a lacuna que diz respeito aos professores como sujeitos de pesquisa, observando o processo de amadurecimento da área de pedagogia do piano no que concerne à produção de conhecimento e a necessidade de pesquisas que abordem a totalidade dos CEM, senti-me desafiada a desenvolver essa pesquisa na tentativa de envolver os professores de piano dos 12 (doze) CEM de Minas Gerais, buscando compreender suas trajetórias de formação e atuação profissional, por meio de narrativas das histórias de vida, sendo esse o objetivo geral da pesquisa. Os objetivos específicos buscaram oferecer um panorama quantitativo e qualitativo do ensino de piano nos 12 (doze) Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais; discutir aspectos da formação acadêmica do professor de

---

<sup>2</sup> PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. **Traços de Percursos de Inserção Profissional: Um Estudo sobre Egressos dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.** Porto Alegre: UFRGS, 2015. 185f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

instrumento e compreender os diferentes sentidos que esses professores atribuem à sua atividade profissional.

Essa pesquisa justifica-se pela necessidade de se lançar um olhar sensível e humanizado aos professores de piano que atuam no estado. Através de suas narrativas e histórias de vida, objetivou-se conhecer os saberes da sua experiência e da sua formação, a fim de mapear, inclusive como aconteceu e/ou tem acontecido, o processo formativo educacional dentro da academia para atuação no ensino instrumental em escolas especializadas.

Desta forma, nesse trabalho, optou-se por duas abordagens metodológicas distintas. A primeira possui um caráter quantitativo, utilizando como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário. Por meio desses dados, foi possível traçar um perfil descritivo dos sujeitos de pesquisa, a saber, professores de piano dos CEM de Minas Gerais. A segunda, de caráter qualitativo, *corpus* principal dessa pesquisa, adotou-se a abordagem biográfica como opção metodológica, resultando em 10 (dez) narrativas biográficas construídas a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas *in situ*, procurando desvelar as singularidades e subjetividades de cada indivíduo.

Essa dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE PIANO NA ATUALIDADE: O CONTEXTO BRASILEIRO, é apresentada uma revisão de literatura sobre a formação do professor de instrumento (piano) no Brasil, evidenciando, entre outros aspectos, as dicotomias Licenciatura/Bacharelado e currículo/campo de atuação profissional. São abordadas também as tensões entre o ensino tradicional do piano e novos paradigmas da educação musical.

No capítulo 2, OS CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS, é apresentado um breve histórico da instituição “Conservatório” para compreensão do contexto de pesquisa; é exposto como estão estruturados, atualmente, os cursos de piano nos CEM, sua infraestrutura, diretrizes pedagógicas, quadro de professores e planos de ensino. Um perfil descritivo realizado a partir da aplicação do questionário aos professores de piano dos conservatórios encerra o capítulo. A apreensão das características sociodemográficas da formação musical e da atividade docente tem por objetivo permitir uma primeira exploração sobre o tema e servir de base para a escolha dos sujeitos a serem entrevistados.

No capítulo 3, PROFESSORES DE PIANO E SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E PROFISSIONAIS, é apresentado o percurso metodológico, as intencionalidades e os caminhos de investigação, bem como as trajetórias formativas e profissionais dos professores entrevistados, por meio da construção de narrativas biográficas.

Por fim, o capítulo 4, ANÁLISE TRANSVERSAL DAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS, é dedicado à análise e discussão de alguns pontos que emergiram das narrativas dos entrevistados e que se apresentaram como fundamentais para o entendimento e interpretação das trajetórias de formação musicais e atuação profissional, procurando entrelaçá-los com o referencial teórico adotado. A análise está organizada em 05 eixos, a saber: 1) dados referentes à origem social dos sujeitos e ambiente cultural familiar; 2) a formação musical inicial; 3) a trajetória acadêmica; 4) o exercício profissional docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; 5) atividades profissionais em outros contextos.

## **CAPÍTULO 1. A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE PIANO NA ATUALIDADE: O CONTEXTO BRASILEIRO**

Nesse capítulo é apresentada uma revisão de literatura sobre a formação do professor de instrumento, especialmente do professor de piano, no contexto brasileiro contemporâneo. A temática, a partir das dicotomias Licenciatura e Bacharelado, bem como Currículo e Campo de atuação profissional são aqui evidenciadas. As tensões entre o ensino tradicional do piano e os novos paradigmas da educação musical também integram o capítulo.

### **1.1. Os Cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música – A Experiência Formativa e a Docência em Instrumento**

Ao buscar compreender a experiência formativa dos profissionais que exercem a docência em música, especificamente a docência no instrumento piano, faz-se necessário apresentar os objetivos formativos dos cursos superiores oferecidos na área de Música no Brasil: O Curso de Bacharelado e o Curso de Licenciatura. Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Licenciatura e Bacharelado:

O Bacharel em Música ou Músico é formado para conhecer profundamente as técnicas e os fundamentos da Música. Sua atividade demanda conhecimento teórico e prático, utilizando a música como linguagem. Sua atividade demanda conhecimento e domínio artístico musical, que relaciona teoria e prática com aspectos técnico-criativos, estéticos, culturais, históricos e sociais. Apresenta competências interrelacionais e crítico-interpretativas e conhecimento de História da Música, que possibilita o desenvolvimento do pensamento científico para as atividades que requeiram a Música como base. Elabora e executa trabalhos de produção e pesquisa, identifica, analisa e avalia as produções musicais, e incentiva a sua divulgação. Em sua atuação, considera a Música como prática social que compõe a identidade nacional (BRASIL, 2010, p. 84).

O Licenciado em Música é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos ao Ensino de Música. Sua atribuição central é a docência na Educação Básica, que requer sólidos conhecimentos sobre os fundamentos da Música, sobre seu desenvolvimento histórico e suas relações com diversas áreas; assim como sobre estratégias para transposição do conhecimento musical em saber escolar. Além de trabalhar diretamente na sala de aula, o licenciado elabora e analisa materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros. Realiza ainda pesquisas em Ensino de Música,

coordena e supervisiona equipes de trabalho. Em sua atuação, prima pelo desenvolvimento do educando, incluindo sua formação ética, a construção de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico (BRASIL, 2010, p. 85).

De acordo com a legislação vigente, é possível perceber que os cursos têm objetivos distintos, ainda que complementares, com formação de perfis profissionais diferenciados, com competências específicas que particularizam as definições estruturais, políticas e pedagógicas para atuação em campos diferentes, ainda que não excludentes.

O Músico é formado “para atender o mercado de trabalho profissional, capacitando-os para exercer distintas funções e atuar em diferentes espaços do campo musical em nossa sociedade” (QUEIROZ e MARINHO, 2005, p. 84), tais como:

[...] pesquisador em Instituições de Ensino Superior; em grupos vocais; montagens de óperas, espetáculos e recitais; em orquestras; em conjuntos musicais, religiosos e folclóricos; em empresa de comunicação, estúdios de gravação, teatros, igrejas ou agências de propaganda; em editoras de partituras musicais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresa própria ou prestando consultoria (BRASIL, 2010, p. 84).

Por outra perspectiva, o curso de licenciatura tem como objetivo a formação do professor para atuação no ensino de música:

[...] na educação básica, habilitando-os também para ocupar lugares como escolas especializadas de ensino de música e outros contextos emergentes na sociedade onde a atuação docente de um professor com formação específica nesse campo de conhecimento se mostra fundamental (QUEIROZ e MARINHO, 2005, p.84).

Pelo exposto acima, é possível verificar que cada curso possui diretrizes próprias, norteadas por conteúdos que atendam às necessidades do campo de trabalho específico. Porém, em se pensando na formação do músico instrumentista (bacharel) e do músico professor de instrumento (licenciado), parece haver uma distância entre o que propõe a academia e as demandas do mundo do trabalho.

Os cursos de bacharelado proporcionam aos alunos uma formação que se destina à atuação musical em espaços diversos, os quais não incluem o ambiente escolar, ou seja, uma formação que não é voltada para a docência. No entanto, a despeito de uma formação específica necessária para o exercício da docência, encontramos muitos bacharéis atuando como professores de instrumento: “ser instrumentista-professor é uma peculiaridade presente

na prática profissional do músico em diferentes países, confirmando que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, elas são habitualmente exercidas pelo mesmo profissional” (GLASER, FONTERRADA, 2007, p.34).

O músico instrumentista bacharel, de modo geral, sabe tocar seu instrumento, conhece sua técnica e seu repertório, pois os cursos oferecem contribuições significativas para a formação como músico performer, principalmente para a prática solista. Porém, isso não o capacita e nem o qualifica para o exercício de atividades docentes, uma vez que os bacharéis não possuem, em suas matrizes curriculares, conhecimentos específicos e pedagógicos suficientes que subsidiam o desenvolvimento de competências para atender as demandas da área. Atualmente, alguns cursos têm incluído uma ou duas disciplinas voltadas para a didática do piano, mas, em geral, a grade curricular não costuma prever a inclusão de conteúdos pedagógicos visando à atuação futura do instrumentista como professor.

Por outro lado, Vanessa Weber (2014), entendendo que a formação de professor de instrumento não se limita somente a disciplinas que tenham ênfase em conteúdos pedagógicos, argumenta que:

Apesar das disciplinas do currículo do bacharelado não tratarem das questões pedagógicas de modo profundo, contribuem para a construção da docência do bacharel em instrumento. Nesse sentido, história da música, análise, harmonia, teoria musical, etc. são conhecimentos relevantes para o bacharel enquanto professor, visto que são nestas disciplinas que são construídos os saberes disciplinares, mais tarde mobilizados em suas aulas. Tais saberes são comuns aos alunos de todas as áreas contempladas em cursos de música (*performance*, composição, licenciatura, música e tecnologia, regência, etc.) Entretanto, existem saberes disciplinares específicos aos professores formados na subárea da performance musical (WEBER, 2014, p. 131).

Para a autora o conjunto de conhecimentos denominados “saberes da performance” é importante para o professor de instrumento, pelo fato de lidar diretamente com o objeto de aprendizagem das aulas de instrumentos, ou seja, a performance musical. O constante contato com questões musicais e com a reflexão sobre como desenvolver determinados aspectos técnicos e expressivos, proporcionado pela performance musical, contribui para o ensino do instrumento. Além disso, o professor enquanto performer oferece um modelo ao aluno, o qual pode proporcionar motivação para o estudo, assim como tranquilidade no momento em que o estudante estiver diante de uma situação de performance pública (WEBER, 2014, p.131).

Ainda de acordo com a autora supracitada, o bacharelado, por oferecer uma formação que contempla questões técnicas musicais, da performance e de repertório, é a base da formação do professor de instrumento, havendo a necessidade, porém, da ampliação das discussões e reflexões ao longo do curso que atendam a diferentes espaços do mercado de trabalho incluindo a docência no instrumento. Sendo assim, a autora sugere que os cursos propiciem oportunidades para que o bacharel vivencie a docência e discuta sobre ela com os professores e colegas, no intuito de construir-se na prática pedagógica (WEBER, 2014, p.132).

Apesar da consistência dos argumentos apresentados, sem negar a importância de uma formação sólida como instrumentista, é preciso destacar a importante e necessária articulação das competências musicais com as competências pedagógicas, para uma atuação docente significativa, em todos os estágios de aprendizagem. Reconheço a relevância das competências musicais construídas a partir dos “saberes da performance” apontados por Vanessa Weber (2014), porém, a meu ver, esses saberes normalmente não preparam os acadêmicos para o exercício da docência nos primeiros estágios do aprendizado musical, sendo uma lacuna dos cursos de formação.

Pesquisas realizadas com bacharéis formados em piano (ARAÚJO, 2005; OLIVEIRA, 2007; HAMMER, 2017) revelam a necessidade de uma formação universitária que contemple a formação pedagógica, já que esses profissionais atuam na maioria das vezes como professores de piano, e, por falta de conhecimento específico, vão construindo seus saberes de forma empírica.

Ao analisar os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano bacharéis na cidade de Curitiba no estado do Paraná, em diferentes etapas de suas carreiras, Rosane Araújo (2005) identificou os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. De sua investigação emergiu os saberes que a autora denominou como *saberes da função educativa*. Esses saberes são constituídos por diferentes habilidades e conhecimentos oriundos da experiência em situações não vivenciadas e nem discutidas na formação acadêmica. Portanto, têm como fonte de aquisição diferentes possibilidades, que transitam entre os meios experienciais, institucionais e interpessoais. Para a autora, os processos pelos quais esses saberes são adquiridos perpassam diferentes contextos: os didáticos-pedagógicos, as metodologias utilizadas e os processos motivadores da ação pedagógica (ARAÚJO, 2005, p. 262).

A autora Karla Oliveira (2007) questiona como e com que meios o bacharel, somente com formação de instrumentista, lida com as relações de ensino e aprendizagem de

instrumento, destacando o conhecimento técnico/performativo essencial para a docência, porém não exclusivo. Na visão da autora, os professores bacharéis constroem seu método de ação entre acertos e erros, por falta de fundamentação teórica. As suas experiências podem se tornar certezas profissionais, carecendo de fundamentos específicos para a educação musical no piano, de modo a avaliar criticamente sua atuação profissional (OLIVEIRA, 2007, p.112-113).

Sobre a mesma temática, Islei Hammer (2017), ao examinar as relações existentes entre a formação acadêmica e atuação profissional por meio das impressões de egressos de cursos de Bacharelado em Piano da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), destacou que a formação universitária nestas instituições prioriza o perfil do pianista concertista em detrimento da formação acadêmica e da atuação profissional. E em sua perspectiva, apesar de algumas tentativas de inovação, o modelo conservatorial ainda se faz presente na formação acadêmica. A autora conclui que esse modelo precisa ser repensado, pois o campo de atuação dos pianistas é vasto e requer o desenvolvimento de competências que vão além da prática como pianista solista.

As pesquisas apresentadas exemplificam como os bacharéis tornam-se professores de instrumento, apesar da ausência da preparação pedagógica para o exercício da docência na academia. Mas será que os cursos de Licenciatura em Música, que tem como objetivo formar professores têm oferecido os subsídios necessários para que o licenciando atue como professor de instrumento?

Em minha experiência, como egressa de um curso de licenciatura, percebo que minha formação para o exercício da docência, como professora de instrumento, foi falha e, apesar de constar na matriz curricular disciplinas pedagógicas, em nenhum momento foram abordados pontos relativos à pedagogia do instrumento. Apesar de reconhecer que a área de pedagogia do piano está em processo de amadurecimento, no que concerne a produção de conhecimento, considero que uma maior atenção deveria ser dada à formação do professor de instrumento. Nesse sentido, Sheila Glaser e Marisa Fonterrada (2007) discutem essa problemática destacando que apesar de ser objetivo dos cursos de licenciatura preparar os acadêmicos para atuarem tanto na escola regular como em escolas especializadas de música, o enfoque tem sido direcionado exclusivamente à formação para atuação em escolas de nível fundamental e médio e não à formação do instrumentista professor (GLASER, FONTERRADA, 2007, p.31).

Dessa forma, fica evidente a necessidade de implementar mudanças curriculares nos cursos de graduação oferecidos, na tentativa de atender as demandas do mundo de trabalho. Liane Hentschke (2003, p.54), ao discutir os ideais curriculares e a realidade brasileira dos

cursos de música, destaca a necessidade de “mudança total de paradigma educacional, das práticas de ensino, das múltiplas formas de aprendizagem, da seleção de conteúdo, da didática, enfim, de todo o processo de formação profissional em nível de graduação, diferente do que vem sendo praticado”. A autora afirma que mesmo havendo consciência por parte dos educadores musicais da necessidade de mudanças, a implementação curricular de novo modelo de formação esbarra na formação pedagógica do corpo docente uma vez que:

[...] os cursos de licenciatura não são ministrados exclusivamente por “educadores musicais” (stricto sensu), mas por músicos instrumentistas, regentes, compositores, que, na sua maioria, não possuem uma formação pedagógica. É inegável que existe uma disparidade de formação pedagógica entre o que denominamos de “educador musical” e o músico instrumentista ou musicólogo que atua como docente nos cursos de graduação. Os educadores musicais, além de terem uma formação pedagógica sólida, estão continuamente atualizando-se, no sentido de buscar formas mais adequadas e contextualizadas para a sua prática docente. Por outro lado, tradicionalmente, o músico docente universitário (daí falo enquanto estereótipo) tem praticado uma proposta educacional mais tecnicista e tradicional de educação. O objetivo desses docentes é a formação do músico profissional (erudito, na maioria dos cursos), baseado em critérios absolutos de perfil de profissional. Essa disparidade pode ter consequências em nível de implementação curricular, pois, em tese, poderá haver uma aceitação do que está sendo proposto em grande grupo, mas que não irá se transformar no currículo em ação (HENTSCHKE, 2003, p.54).

Segundo a autora, esse novo modelo de formação de professores pode parecer ameaçador para grande parte do corpo docente, pela necessidade de uma reformulação na maneira de pensar, nos princípios educacionais e até mesmo nas concepções acerca do que consideramos ser um indivíduo musicalmente educado ou um professor de música, capaz de enfrentar um mercado de trabalho mais abrangente.

Ao estudar os saberes que os professores de piano licenciados no início de carreira mobilizam na sua prática docente, Cláudia Gemésio (2010) concluiu que o repertório de conhecimentos desses professores está relacionado à sua formação musical e docente, às experiências como músico e professor e às situações de trabalho vivenciadas. Os saberes aos poucos vão sendo construídos, significados e validados nas situações de trabalho vivenciadas, formados por diferentes saberes que emergem da prática, saberes intuitivos e tácitos, muitas vezes não refletidos e incorporados ao repertório pessoal de conhecimentos. Saberes sincréticos e dinâmicos, construídos durante a experiência como professor (GEMÉSIO, 2010, p.121).

Dessa forma, ao analisar algumas pesquisas que tiveram como participantes bacharéis e licenciados, foi possível perceber que nas duas habilitações, a falta de formação específica para exercer a docência no instrumento é um problema da formação profissional. E na ausência de uma formação musical pedagógica, a tendência predominante continua a ser a reprodução do modelo de ensino experienciado enquanto alunos, conscientes ou não de procederem desta maneira, tomando como referência seus professores (MONTANDON, 1992, 1998; LOURO, 2004; CARVALHO, 2004; GLASER e FONTEERRADA, 2007; TOURINHO, 2006), ou através dos saberes pedagógicos construídos ou reconstruídos de acordo com as necessidades práticas e por meio da experiência, “adquiridos e formatados no contexto de suas histórias de vida, no desenvolvimento de suas carreiras, por meio de diferentes fontes sociais” (ARAÚJO, 2005, p.264).

Ana Lúcia Louro (2004) observou que vários professores de instrumento não tiveram formação pedagógica nos cursos de graduação em música e que suas metodologias de instrumento estão associadas “à tradição recebida de seus antigos professores, às experiências pedagógicas adquiridas ao longo de suas carreiras, a cursos de formação pedagógica e à sua atuação profissional como instrumentistas” (LOURO, 2004, p.118). Nesse sentido, Sheila Glaser e Marisa Fonterrada (2007) destacam que boa parte dos músicos, “apesar de bem-intencionados não conseguem efetivar mudanças em suas práticas docentes, porque continuam recaindo sobre os mesmos pressupostos pedagógicos utilizados nos cursos tradicionais nos quais realizaram sua formação” (GLASER, FONTEERRADA, 2007, p.28).

Outra perspectiva interessante é levantada por Cláudia Deltrégia (2015) ao afirmar que a formação do professor de instrumento, por seus aspectos multifacetados, “deve incluir uma trajetória de estudo musical muito mais longa do que a duração de um curso de graduação, envolvendo participações em cursos de formação pedagógica, conferências, oficinas e masterclasses” (DELTRÉGIA, 2015). Ângela Beeching (2005) também argumenta que além da participação em cursos e masterclasses, a observação de aulas de um professor mais experiente, criativo e bem-sucedido, e que atue em uma variedade de situações de ensino, favorece o desenvolvimento e a expansão das habilidades como professor (BEECHING, 2005, p.301).

Ainda segundo Cláudia Deltrégia (2013), os saberes de um professor de piano incluem uma vasta parcela de conhecimento tácito, adquirido através de múltiplas vivências como professor, aluno, intérprete e distintas experiências de vida. Portanto, torna-se necessário compreender que somente o curso superior não pode dar conta, com eficiência, de todos os aspectos que envolvem a profissão. Nessa perspectiva, as experiências musicais e

pedagógicas vivenciadas nos mais diversos espaços educativos musicais durante e depois de seu processo de formação, constituem importantes referências para atender a diversidade do campo de atuação.

Nesse sentido, no contexto brasileiro, observa-se, recentemente, algumas iniciativas em prol do fortalecimento da área de pedagogia do piano, e, portanto, da formação inicial e continuada dos professores de piano. Dentre essas iniciativas, é possível destacar: o oferecimento do Curso de Especialização (*lato sensu*) em Pedagogia do Piano no Conservatório Brasileiro de Música (CBM) entre os anos de 2011 e 2013 no Rio de Janeiro; a criação do Curso de Pedagogia do Instrumento na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2012 no Recife; e a realização dos "Encontros sobre Pedagogia do Piano" na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) desde 2012 em Santa Maria (REIS, ANJOS e NEVES, 2018).

No entanto, deve-se considerar que, em um país de dimensões continentais como o Brasil, nem sempre é viável, do ponto de vista financeiro, o deslocamento aos grandes centros para participar de cursos de atualização pedagógica. Desse modo, uma modalidade de ensino que tem avançado e contribuído para a disseminação e democratização do saber, legitimando-se como uma opção significativa para a educação brasileira é a Educação à distância (EaD), mediada pelas tecnologias digitais.

O fortalecimento da EaD tem aberto caminhos “tanto para cursos em que alunos e professores se encontram em poucas ocasiões (ou em nenhuma), como para os cursos tradicionalmente presenciais, que começam a utilizar meios tecnológicos na expansão do ensino para além dos muros das instituições” (GOHN, 2015, p. 158). Pode-se afirmar que estamos caminhando para uma tendência de educação híbrida, em que os processos presenciais irão diminuir e será comum ter momentos de aprendizagem mediados pela tecnologia, proporcionando uma crescente autonomia na aprendizagem.

Por meio da internet, temos uma estrutura global que proporciona o contato com renomados intelectuais ou pensadores, potencialmente formando grupos de estudos em estágios muito avançados. Deixa de existir a limitação geográfica para a escolha de professores, pois quaisquer indivíduos com acesso a redes eletrônicas podem manter encontros virtuais com a regularidade desejada (GOHN, 2015, p.159 -160).

A *internet*, por aceder informações que aparentam não ter fim, tem causado um grande impacto no ensino musical, nos mais diversos contextos pelas novas oportunidades que proporcionam. Em se tratando da formação continuada de professores de piano, é possível

encontrar um grande número de *websites* que oferecem cursos personalizados para atender a distintas necessidades profissionais, concebendo novas formas de acesso ao conhecimento e oferecendo atualizações de acordo com os interesses pessoais dos professores, possibilitando aos mesmos serem mentores do seu próprio aprendizado. Fica o desafio ao professor de desenvolver competências para a utilização de todos esses aparatos tecnológicos, mantendo um espírito aberto e crítico para dialogar com o novo.

## 1.2. Mundo de Trabalho do Músico na Contemporaneidade

O mundo de trabalho do músico, na contemporaneidade, está cada vez mais expandido, já que este profissional pode vir a atuar em contextos diversos, seja como performer e/ou como professor:

O quadro mais comum - e na minha opinião, o mais saudável e rico - é o do músico que gasta sua segunda-feira dando aulas particulares, que faz um trabalho social na terça, que participa de alguma gravação ou tira o dia livre para projetos pessoais na quarta, que toca num musical ou em eventos nas noites de quinta, sexta e sábado, que dá um curso aos sábados de manhã e ainda consegue manter o seu grupo de câmara e se envolver com a organização de um curso de férias nas horas livres. Se você conseguir manter uma vida interior rica e um padrão de vida razoável com tudo isso, meus parabéns, você é também um grande artista (ZANON, 2006, p.126-127).

Observando a cena descrita acima de uma possível rotina de trabalho de um músico, afirma-se que o mercado tem exigido um profissional com competências e habilidades múltiplas e que saiba transitar com criatividade e eficiência nos mais diversos contextos em que desenvolva suas atividades laborais.

Para Thaís Aquino (2007, p.56), esse perfil de músico multiface é característico não somente no mundo contemporâneo, mas de músicos de outras épocas como Bach, Handel, Beethoven, entre outros. Segundo a autora, inúmeros mestres da música conciliaram a performance, a composição, a regência, a pesquisa, a produção cultural, a gravação, a editoração musical e a docência.

Fábio Zanon (2006) descreve em seu texto intitulado “Música e Profissão” as várias possibilidades de exercício profissional desempenhados pelos músicos, refletindo sobre os desafios e os preconceitos existentes em torno de determinados seguimentos da profissão. Ele também nos chama a atenção para campos de trabalhos que vão além da formação como instrumentista e/ou cantor. O autor inicia suas reflexões sobre a esfera da música clássica

argumentando sobre duas hipóteses de exercício profissional: “o indivíduo que toca e aquele que ensina”, alertando que “as demais possibilidades são ignoradas ou vistas como apêndices, principalmente no que diz respeito à formação musical” (ZANON, 2006, p. 102-103).

O ‘indivíduo que toca’, ou seja, o instrumentista ou performer tem a possibilidade de exercer o trabalho como concertista (carreira de solista), desempenhar a profissão de camerista, trabalhar em orquestras, em estúdios, desempenhar a função de músico em eventos (casamentos, apresentações em *shopping centers*, restaurantes, saguões de hotéis, festas particulares, cerimônias de toda natureza) e atuar no turismo cultural e em cruzeiros temáticos.

‘Aquele que ensina’, ou seja, o professor, pode atuar no ensino universitário, nas escolas regulares, em escolas especializadas, em ONGs, em projetos sociais, em centros culturais de periferia, no ensino particular que se “estende não só às aulas individuais de instrumento, como também às aulas de apreciação, musicalização, formação teórica e como suporte de um sem-número de terapias ocupacionais para idosos, crianças, deficientes físicos e excluídos sociais” (ZANON, 2006, p.112).

Fábio Zanon (2006) adverte que todas essas áreas demandam um preparo pessoal cuidadoso e que poucos cursos universitários no país tem dado muita atenção a elas. Embora esse texto tenha sido publicado em 2006, transcorrida mais de uma década, percebe-se que essa realidade pouco se modificou.

Considerando as hipóteses de exercício profissional relacionadas à performance e à docência, é possível delinear cinco campos especializados de atuação: o pianista solista, o pianista camerista, o pianista acompanhador, o pianista correpetidor e o professor de piano. As quatro primeiras especialidades se referem ao instrumentista ou performer, enquanto a última se relaciona à docência. Cabe salientar que, como no meio profissional essas especialidades se sobrepõem na maior parte do tempo, ou seja, os professores de piano atuam como instrumentistas e os instrumentistas exercem atividades docentes, serão apresentados nas subseções a seguir, características das ocupações e as possibilidades de atuação do pianista-instrumentista e do professor de piano. Porém, considerando que o foco dessa pesquisa é o professor de piano uma ênfase maior será dada ao campo de atuação desse profissional.

### 1.2.1. O Pianista-Instrumentista

Como dito anteriormente, o pianista-instrumentista pode seguir as carreiras de pianista solista, pianista camerista, pianista acompanhador e pianista correpetidor.

O pianista solista, de acordo com Simone Miranda (2015, p.31) “é aquele que executa obras sozinho, ou que executa a parte principal de uma obra musical”. Fábio Zanon (2006) descreve o solista como um intérprete de excelência instrumental, e destaca que uma parcela ínfima de músicos tem a possibilidade de viver apenas dessa atividade. Dessa forma, ele acrescenta que a profissão de solista é árdua, e que em algum momento da vida “o instrumentista vai ter de estudar oito ou mais horas diárias, sendo que nas horas vagas o seu pensamento também estará voltado para esse aprendizado” (ZANON, 2006, p. 104).

O pianista camerista é aquele que se dedica à execução do repertório da Música de Câmara, atuando em conjunto com outros instrumentos. Adriana Mundim (2009, p.22) descreve esse profissional como “um músico virtuose que apurou sua técnica pianística através da formação solista, mas que se dedica à música de câmara”. Franklin Muniz (2010) lembra que o pianista camerista é aquele que realiza um trabalho em grupo, no qual os músicos são dependentes uns dos outros, e que contribuem para a interpretação da obra musical.

O pianista correpetidor é descrito como um “profissional interdisciplinar e multifuncional, pois ao mesmo tempo em que atua como performer é igualmente preparador musical” (PORTO, 2004, p.7). Dessa forma, ele desempenha a função de ensaiador com o objetivo de preparar os solistas para performance, ele realiza ou executa reduções de orquestra, juntamente com professor de canto, de instrumento ou com maestro e se necessário pode até mesmo substituí-los (MUNDIM, 2009, p.22).

Segundo Maria Caroline Porto,

[...] a correpetição exige do seu profissional domínio técnico pianístico adequado a perfeita execução da parte que cabe ao instrumento, além de inúmeros outros atributos, tais como um amplo conhecimento de estética musical, estilos, história musical e universal, literatura, teatro, idiomas, bem como com a íntima vivência com a literatura específica da área. Ainda a mais importante para o bom desempenho dessa atividade é a familiaridade com as muitas particularidades da arte do Canto (PORTO, 2004, p.9).

Para atender as muitas exigências como performer e preparador musical, sua formação pianística deve focar no acompanhamento do canto ou em uma formação voltada especificamente para o canto. De acordo com Adriana Mundim (2009, p.23):

[...] esse pianista se desenvolve, através de aulas específicas de canto, conhecimentos sobre dicção, técnica vocal, respiração, postura, noções de espaço para performance em palco, domínio das línguas estrangeiras mais utilizadas - tais como italiano, francês, alemão, inglês - e vasto conhecimento do repertório de canto, seja através da experiência de execução ou de forma auditiva (MUNDIM, 2009, p.23).

O pianista acompanhador ou colaborador é aquele que trabalha em conjunto, seja com outro(s) instrumentista(s), cantor(es), coro ou regente, exercendo atividade de parceria com ele(s), com o objetivo de chegar a um resultado artístico integrado, através do equilíbrio sonoro, da perfeita sincronização rítmica e do respeito às ideias do compositor e do poeta (no caso da música vocal) (COSTA, 2011, p. 11). Franklin Muniz (2010, p.14) afirma ainda que o pianista colaborador “está envolvido em diversas áreas da música, isto é, aquele que acompanha corais, grupos de dança (ballet), instrumentistas e cantores”.

Pode-se afirmar que o termo pianista acompanhador/colaborador engloba de certa forma as funções do camerista, e do correpetidor devido à diversidade do campo de atuação desse profissional. Cabe ao pianista acompanhador/colaborador perceber as necessidades específicas do contexto de atuação e adequar sua prática a cada situação e às especificidades do grupo.

Alguns autores que discutem as carreiras listadas acima, em suas pesquisas, discutem o papel da universidade na formação do pianista para atender esses contextos de atuação profissional. Adriana Mundim (2010), ao discutir a formação do pianista colaborador no meio acadêmico, concluiu que há uma grande procura por esse profissional em instituições de ensino de música, mas ao mesmo tempo, existe uma carência de profissionais qualificados para atender essa demanda. De acordo com a autora, a “formação do pianista colaborador é feita empiricamente, pois o meio acadêmico não oferece cursos específicos para essa formação” (MUNDIM, 2009, p. 74). Franklin Muniz (2010) em sua pesquisa, também enfatiza a necessidade do pianista que pretende se dedicar a uma carreira de correpetidor, músico de câmara ou mesmo pianista colaborador destinar esforços ao aprendizado autodidata.

Autodidata, pois serão descobertas que ele (pianista) irá fazer sozinho ao longo do processo de aprendizado durante os ensaios com grupos de câmara,

corais, cantores de ópera, na sala de aula com o aluno de instrumento ou canto, ou em outras situações. É a partir do trabalho realizado com essas formações musicais que ele encontrará o ideal buscado pra um trabalho expressivo e maduro (MUNIZ, 2010, p.38).

O autor citado acima considera que uma das formas de subsidiar e contribuir para a formação do pianista correpetidor, camerista e colaborador seria, talvez, a criação de um curso de pós-graduação (*lato sensu*). Dessa forma, o autor propõe uma grade curricular para um curso *Lato Sensu* de especialização sugerindo disciplinas que envolvem as habilidades que julga necessárias ao desempenho de cada uma dessas funções, e alerta o meio acadêmico sobre a atenção que deve ser dada à formação desses profissionais (MUNIZ, 2010, p.38).

Pelo exposto, pode-se perceber que o pianista-instrumentista possui múltiplas possibilidades e um campo de atuação profissional musical amplo, podendo atuar em diversos contextos, seja formal ou informal. Dessa forma, a despeito das pesquisas citadas apontarem para uma lacuna na formação acadêmica, é preciso ter a consciência de que “o mercado de trabalho não é necessariamente determinante dos nossos currículos universitários” (LOURO, 2003, p.105).

### **1.2.2. O Professor de Piano**

Assim como o pianista-instrumentista, o professor de piano também possui um mercado de atuação dinâmico, podendo atuar em diversos contextos como, por exemplo: escolas especializadas públicas e privadas, conservatórios, estúdios particulares, igrejas, universidades, cursos *online* (vídeoaulas) etc., atendendo públicos distintos e em diversos níveis de aprendizagem, em aulas individuais ou coletivas, de piano erudito ou popular. Tradicionalmente, a procura pelo aprendizado de piano sempre esteve relacionado a crianças e adolescentes, visto que geralmente um “virtuose” iniciava seus estudos precocemente. Atualmente, além desse público percebemos a procura por aulas de piano para crianças muito pequenas (a partir de 3 anos) visando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades; pessoas jovens, adultas e idosas também têm procurado aulas de iniciação ao piano com motivações e objetivos definidos; como também tem surgido a demanda por aulas de piano que atendam a pessoas que possuem necessidades educacionais especiais.

No caso de professores que ministram aulas de piano na primeira infância, é importante ter em mente que é preciso ter conhecimento e familiaridade das etapas do

desenvolvimento intelectual e físico da criança propondo atividades musicais coerentes com o nível de maturidade:

As crianças de três, quatro anos ou até mais jovens, possuem muitas faculdades básicas e em constante desenvolvimento, ativas e passivas, relacionadas à música, que podem e devem ser nutridas e cultivadas, tanto para alcançar o potencial educacional completo da criança quanto para se preparar para um estudo instrumental mais sadio, fácil e agradável (SKAGGS, 2004, p. 247).

Mariene Uszler (2000, p.35) destaca que embora crianças sempre tenham começado a estudar música aos quatro, cinco ou seis anos, foi apenas na última década do século XX que muitos professores de música começaram a investir em aulas para essa faixa etária. Segundo a autora, dois motivos parecem estar influenciando essa tendência. Por um lado, a ciência médica e a psicologia educacional têm fornecido uma abundância de informações e opiniões sobre as características de desenvolvimento da criança pequena relacionados à percepção musical e, por outro lado, é crescente a preocupação dos pais em desenvolver todas as potencialidades de seus filhos.

Outro fenômeno bastante atual é o crescente número de adultos que têm procurado aulas de piano. O professor que se dispõe a trabalhar com alunos adultos, de acordo com Hadassah Sarh (2004, p.253), poderá encontrar perfis bastante diversos, como:

[...] estudantes de 18 anos, universitários que gostam de música e querem fazer aulas; a jovem cujos filhos estão agora na escola e que deseja retomar as lições após um intervalo de muitos anos; o indivíduo que atua em um campo diferente da música e que deseja embarcar em algum tipo de estudo artístico, e decidiu que o piano é o instrumento que ele sempre quis aprender a tocar e está pronto para começar; uma pessoa cujos filhos são crescidos, que está procurando novos interesses para desenvolver, e que acha que aprender a tocar piano seria recompensador; o indivíduo aposentado que agora tem tempo para buscar seus interesses musicais e quer aprender a tocar piano (SARH, 2004, p.253).

Portanto, muitas são as motivações que levam os adultos a iniciar aulas de piano. Alguns adultos procuram aulas para dar continuidade aos estudos realizados na infância, outros atuam em uma área diferente e desejam tocar um instrumento musical, têm aqueles que possuem um desejo antigo de tocar piano, os que buscam um momento de relaxamento em meio às preocupações do dia-a-dia, ou os que querem preencher o tempo livre. Sendo assim, o professor deve estar atento às aspirações e aos objetivos pessoais de cada aluno, além de atentar-se para aspectos de seu desenvolvimento técnico-musical.

O adulto, por desempenhar outras atividades cotidianas, pode apresentar tensões e rigidez corporal, como também ter dificuldade de mudar padrões de movimento e gestos motores. Às vezes, adultos mais velhos não podem fazer certos gestos com facilidade devido à artrite, à atrofia, à degeneração do sistema nervoso ou outras condições físicas que também afetam o controle do movimento. O adulto mais jovem possui em geral uma condição física preservada, e apesar de ter alcançado a maturidade física, ainda não perdeu a resiliência corporal (USZLER, 2000, p.60). Cabe ao professor incentivar com palavras positivas e aguardar o tempo necessário para a aquisição de novas competências motoras, para que o aluno possa avançar com segurança e entusiasmo.

Outro público que tem se engajado na participação de aulas de piano são as pessoas com necessidades educacionais especiais, ou seja, pessoas com algum tipo de deficiência, a despeito da insuficiente capacitação de professores para realizar um trabalho efetivo que realmente seja inclusivo. O processo de inclusão das pessoas com deficiência no Brasil em aulas de instrumento é ainda uma prática incipiente e desafiadora, uma vez que “são poucas as instituições de ensino que estabelecem em seus currículos disciplinas ou conteúdos que atendam a demanda de formação de professores na área” (LOPES, SCHAMBECK, 2014, p.130):

Será que o professor de educação musical conhece estratégias de ensino-aprendizagem que sejam adequadas, que enfatizem as potencialidades dos alunos com deficiências, tendo qualificação técnica para esse trabalho específico? Para que essas perguntas sejam respondidas e os avanços em relação ao ensino inclusivo ocorram, é preciso que as instituições implementem ações que favoreçam a formação de seus professores para trabalharem com a inclusão (LOPES, SCHAMBECK, 2014, p.131).

No meu entendimento, ensinar o piano a uma pessoa com necessidades educacionais especiais não precisa ser uma sobrecarga para o professor de piano. É importante que se compreenda que distúrbios de neurodesenvolvimento e distúrbios de aprendizagem, uma deficiência física ou um problema emocional podem interferir significativamente na capacidade do aluno de aprender, mas isso não significa, necessariamente, que o aluno não possa ter vivências musicais positivas e significativas no aprendizado do instrumento.

Para Anita Steele (2004, p.278), a instrução de uma pessoa que possui qualquer tipo de necessidade educacional especial, deve começar com um inventário das habilidades que o aluno possui e as limitações impostas pela deficiência. A determinação das habilidades iniciais pode, então, se tornar a base para construir outras competências. O professor também

deve identificar quais são as áreas problemáticas a serem evitadas e avaliar em que medida os materiais terão que ser alterados e adaptados. Algumas dessas informações podem ser obtidas com os pais, professores da escola ou com outras pessoas que já trabalharam com o aluno. Outras informações poderão ser obtidas através das próprias observações do professor na aula de piano.

A seguir, transcrevo as perguntas que Anitta Steele (2004, p.278) sugere que devem ser respondidas para avaliar o nível de habilidade do aluno: (1) Qual é a condição da deficiência? (2) Quais áreas de funcionamento são afetadas (mobilidade, coordenação, visão, audição)? (3) O estudante é capaz de: diferenciar mão direita da mão esquerda; ler e compreender o que é lido; seguir uma linha do material impresso da esquerda para a direita sem ajuda; olhar para o professor quando ele fala; seguir instruções verbais; mover os dedos de cada mão independentemente; ficar sentado por cinco, dez ou quinze minutos; etc. Anitta Stelle e Christopher Fischer (2011, p.23) também enfatizam que “estudantes que apresentam problemas severos comportamentais podem exigir um encaminhamento para um musicoterapeuta para adquirir pré-requisitos de comportamento para iniciar um estudo de piano proveitoso”.

Ensinar uma pessoa com necessidades educacionais especiais é um desafio que exigirá paciência e planejamento cuidadoso, pois as características únicas de cada aluno exigirão uma abordagem individualizada. Dessa forma, o professor deve estar preparado para avaliar os pontos fortes e as limitações do estilo de aprendizagem do indivíduo. Ele também deve estar disposto a definir padrões de desempenho apropriados para o indivíduo, estabelecer objetivos razoáveis para o aluno, dividir cada tarefa do aprendizado em etapas facilmente alcançáveis, adaptar ou criar materiais de ensino considerando a deficiência do indivíduo, fornecer ao aluno uma boa dose de apoio e incentivo ao longo de cada etapa do processo de aprendizagem (STEELE, 2004, p. 277).

Pelo exposto acima, é possível afirmar que um professor dedicado poderá impactar positivamente os alunos com necessidades educacionais especiais, à medida que buscar compreender as tensões psicológicas, sociais e emocionais que os mesmos passam durante o processo de aprendizagem musical.

A prática da docência do piano para públicos diversificados é uma realidade incontestável, sendo necessário que os professores se capacitem para estarem preparados para lidar com a diversidade de situações de ensino/aprendizagem atuais. Mariene Uszler (2000, p. 182) destaca que um aspirante a professor deve ter um conhecimento completo do repertório e da técnica do piano, do nível elementar ao nível avançado. Além disso, um professor em

potencial deve desenvolver suas próprias habilidades básicas de ensino e reconhecer o estilo de aprendizagem de cada aluno. A autora complementa ainda que os anos de estudo universitários raramente serão adequados para um entendimento prático.

Em relação a isso, Jusamara Souza (2000) detectou que:

É comum sentir certa angústia, principalmente licenciandos em fase de conclusão de seus cursos [...]. Muitas vezes ocorre o choque dos estudantes com a realidade ao constatar que pouco do que se viu na universidade serve. Mas, por outro lado, a universidade não pode formar nenhum estudante para atuar nos vários espaços de aprendizagem. O máximo que a universidade pode fazer é tentar abrir-lhe os olhos e dizer: “O que se trabalha aqui é um recorte. Algumas coisas se aprendem, mas muito provavelmente serão necessárias outras”. A ideia é criar nos estudantes essa disposição para serem permanentemente formados (SOUZA, 2000, p.143).

Considerando essa ideia de formação permanente, Cláudia Deltrégia (2015) com a convicção da complexidade de competências que deve compor o perfil de um professor de piano, os diversos campos de atuação e a brevidade da formação acadêmica inicial, defende a formação continuada como um meio de aprimoramento prático instrumental e pedagógico. Dessa forma, a autora afirma que “é necessário proporcionar aos professores espaços que oportunizem a troca de experiências e o aprendizado de tópicos de seu interesse, ratificando sua importância como agente fundamental na melhoria do ensino” (DELTRÉGIA, 2015).

Neste sentido, é ponto pacífico que o ensino superior não pode perder de vista a realidade, entretanto, acreditar na supremacia da formação inicial como tempo de construir competências para a amplitude dos campos profissionais que se multiplicam e modificam em ritmo intenso é correr atrás do inalcançável (MORATO, 2009, p. 23).

### **1.3. Tensões entre o Ensino Tradicional de Piano e os Novos Paradigmas da Educação Musical**

Revisitando, historicamente, aspectos relacionados à consolidação dos Cursos Superiores de Música no Brasil, é possível afirmar que somos herdeiros diretos do modelo conservatorial. Esse modelo, reconhecido e legitimado como ideal, foi adotado no Brasil a partir de meados do século XIX, seguindo o modelo europeu.

Marcos Vinícius Pereira (2014, p.93-94) identifica as seguintes características do ensino, ligadas à instituição conservatorial:

- o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual;
- a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;
- o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;
- a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
- a primazia da performance (prática instrumental/vocal);
- o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
- o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato”.

Vera Lúcia Jardim (2008, p. 79) afirma que “o conservatório, de certa forma, foi transposto para a universidade”, porém alguns autores têm questionado esse modelo. Flávio Barbeitas (2001, p.76), ressalta a necessidade da superação “da ideia de “Conservatório” – ou seja, da ideia de uma instituição voltada predominantemente para o culto dos valores passados” pois a “realidade há muito já não cabe no desgastado modelo conservatorial predominante nos cursos superiores em todo o país” (BARBEITAS, 2001, p.76). Nesta mesma direção, Daniel Cerqueira (2010) aponta que a forma conservatorial já se encontra descontextualizada, sendo necessário “pensar suas propostas de formação musical, cuidando para não perpetuar antigos valores elitistas que se opõem às atuais ideias de inserção social e acesso à educação por todos” (CERQUEIRA, 2010, p.5).

Apesar dos questionamentos ao modelo de ensino herdados dos conservatórios, é possível verificar que traços desse modelo perduram nos dias atuais, nos discursos e práticas de professores, em muitas instituições de formação musical, havendo “uma dificuldade em se admitir alterações nos cursos superiores que se choquem com a concepção herdeira do modelo conservatorial” (REIS, 2014, p. 286). Como se pode, então, explicar a manutenção de determinados modelos de formação, de determinadas práticas, apesar das críticas sobre os problemas oriundos de tais concepções?

De modo geral, como o apelo à excelência musical é universal, e a imagem do professor de música é tão culturalmente familiar, é tentador supor que a pedagogia tradicional do "mestre-aprendiz" proposta no modelo conservatorial seja incontestável e inviolável como método legítimo para o ensino de música. No entanto, sem desconsiderar o legado advindo da tradição europeia, faz-se necessário refletir a respeito do valor e dos limites da pedagogia tradicional na atualidade, de modo a estabelecer uma correspondência mais direta com as necessidades emergentes.

O ensino tradicional do piano é pautado por exercícios técnicos, aquisição de leitura tradicional e interpretação de obras de um repertório delimitado, quase sempre, entre o Barroco e as primeiras produções do século XX (ALMEIDA, 2014, p. 10). Moema Campos (2000, p. xxiii) afirma que o ensino tradicional de piano tem-se direcionado apenas à interpretação musical de repertório, o que causa um sentimento de frustração nos estudantes de piano, quando “após longos anos de trabalho no instrumento sentem-se incapazes de tocar uma canção popular ‘tirada de ouvido’, acompanhar o canto dos amigos numa reunião informal ou se soltar numa improvisação musical” (CAMPOS, 2000, p. xxiii).

No aspecto geral da educação musical através do piano, ler música, tocar sem errar, passa a ser o objetivo maior do estudante pianista. A oportunidade de livre expressão, de observação de percepção é comumente deixada de lado ou para segundo plano [...]. Quase não temos o direito de nos expressar pesquisando nossa capacidade criativa ao improvisar, ao explorar sons no piano inventando algo apenas nosso, do jeito que gostamos, jamais ouvido antes (CAMPOS, 2000, p.4).

Essa perpetuação do modelo tradicional parece estar associada à inspiração do professor em sua própria experiência formativa inicial, atrelada ao modelo conservatorial, e ao alheamento às modificações que tem ocorrido no campo educativo musical. Porém, no intuito de modificar esse cenário, algumas transformações têm marcado o ensino de piano nas últimas décadas e novos paradigmas do pensamento pedagógico musical têm ocupado o cenário da educação musical brasileira, a despeito da constatação de que diversos professores e instituições ainda mantêm orientações tradicionais no ensino do instrumento.

A seguir, serão discutidos os principais paradigmas que têm impactado a “nova” pedagogia do piano (figura 1.1) que, sinteticamente, podem assim ser descritos: 1) O Ensino tradicional pautado na repetição e memorização tem dado espaço às práticas criativas (improvisação e criação) apoiadas no modelo C(L)A(S)P proposto por Keith Swanwick ; 2) A inclusão da música popular ao lado do repertório erudito tem proporcionado ao aluno uma

experiência gratificante; 3) A divulgação de trabalhos e métodos escritos por professores de educação musical e piano tem ampliado os materiais didáticos e a forma de atuar na docência; 4) O ensino do piano em grupo vem trazendo uma nova abordagem para o ensino do instrumento; 5) Existe uma necessidade real de lidar com aparato tecnológico e incorporar a tecnologia no cotidiano de ensino a despeito da predominância dos recursos tradicionais.

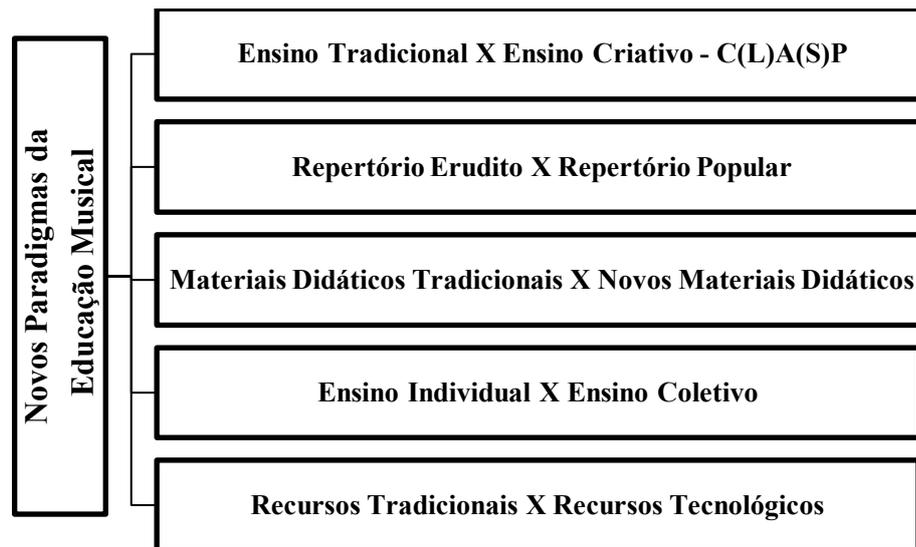


Figura 1.1: Novos Paradigmas da Educação Musical (elaborada pela autora).

O ensino tradicional do piano, como citado anteriormente, sempre teve como meta a interpretação de peças de compositores na sua maioria europeus, visando o desenvolvimento técnico, não havendo espaço para práticas criativas: “até então, a criatividade, a experimentação musical, o construir artístico em nada preocuparam a coordenação de currículos e professores de piano [...] já que estes também tiveram a mesma formação” (CAMPOS, 2000, p.59). O professor de piano ao assumir uma postura mais atualizada, inicia um processo de adaptação às novas abordagens.

Dessa forma, sem abandonar totalmente a prática pianística devotada ao aprimoramento técnico interpretativo, alguns professores têm oportunizado práticas criativas através do modelo C(L)A(S)P, de modo a permitir um engajamento significativo dos alunos nas práticas musicais.

O modelo C(L)A(S)P proposto por Keith Swanwick (1979) apresenta 05 princípios gerais que orientam um trabalho visando o desenvolvimento musical integrado. São eles: C – *Composition* – criação de uma ideia musical, fazer um objeto musical; (L) – *Literature Studies* – estudos acadêmicos de, e sobre música; A – *Audition* – resposta auditiva (embora

não necessariamente) na audiência; (S) – *Skill Acquisition* – auditiva, instrumental, notacional; P – *Performance* – comunicação da música como presença.

Na perspectiva da educação musical integrada, Keith Swanwick (1979) ressalta três áreas que estão em um primeiro plano do processo da experiência musical ativa – Composição, Apreciação e Performance – e duas periféricas (aquelas que se encontram em parênteses) – Literatura e Aquisição de Habilidades, que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais – C, A, P. Na prática, os 05 parâmetros devem ser inter-relacionados de forma equilibrada oferecendo um leque de possíveis atividades curriculares.

No entanto a recomendação de equilíbrio não quer dizer que as três modalidades devem estar presentes em todas as aulas. Elas podem ser distribuídas ao longo destas, uma atividade sendo consequência natural da anterior, para que ao final de um determinado período, os alunos tenham vivenciado uma série de experiências inter-relacionadas (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 17).

O modelo C(L)A(S)P não é um método, mas um referencial que prioriza a realização estética enquanto resposta expressiva que se efetiva através das modalidades de Composição, Apreciação e Performance (VIEGAS, 2007, p. 43). Esse modelo está afinado com os novos paradigmas da educação musical, uma vez que proporciona aos alunos um ensino criativo.

Em relação à escolha de repertório, pode-se afirmar que os programas de ensino exigidos nos estabelecimentos de ensino, quase nunca ofereciam espaço para o aluno aprender a tocar algo que fizesse parte da sua realidade cultural, de seus interesses, predominando o repertório erudito. No entanto, atualmente, percebe-se que a música popular pouco a pouco está sendo inserida ao lado do repertório tradicional. Para Moema Campos (2000, p. 63), “o aluno estaria melhor informado se acumulasse tanto informação do ‘patrimônio musical’ (poderíamos assim chamar a tradição pianística?) quanto as inovações da época, atendendo, portanto, seus interesses quanto à música popular e erudita”.

Para muitos professores, a inclusão da música popular nas aulas de piano se apresenta como um desafio pedagógico. De acordo com Denes Agay (2004, p.436), em um extremo temos os professores que se recusam a trabalhar com repertório popular e afirmam ter um bom método, um currículo interessante, sugerindo que o aluno que quiser tocar outro repertório encontre outro professor. Em outro extremo, temos o professor que para evitar um possível abandono, ou por outras razões, cede, sem críticas, a todos os pedidos, sem um objetivo definido. No entanto, entre essas duas atitudes divergentes, existem numerosas

posições intermediárias. Alguns professores ocasionalmente atenderão a solicitação dos alunos incluindo uma ou duas músicas ao material de estudo regular, outros professores incluirão música popular após o estudo e prática de outros materiais. Outro ponto de vista amplamente difundido é que as músicas populares não devem ser designadas como parte da aula, mas um aluno que queira tocá-las deve ser incentivado a fazê-lo de maneira independente (AGAY, 2004, p. 436).

No contexto atual, compreende-se que um professor não deve ficar alheio à cena musical popular. Uma mente aberta e um ouvido curioso são recomendados para estar ciente do que está acontecendo no mercado musical. Moema Campos (2000, p. 65) defende que:

Será missão do educador musical estudar e compreender teoricamente o que está acontecendo em todas as partes, ao largo dos confins da paisagem sonora mundial. [...] Ao tomar conhecimento do que se passa ao redor, poderá atualizar-se, adequando-se ao momento em que está, a música, a si mesmo e ao aluno. A necessidade de ouvir todo tipo de música é fundamental tanto para o professor quanto para o aluno de qualquer idade.

No meu entender, o estudo do piano não deve alienar e afastar o estudante de suas experiências musicais cotidianas. O repertório do estudo de piano deve apresentar um espectro musical amplo, incorporando não só a literatura tradicional, do passado e do presente, mas também exemplos de outros gêneros musicais aos quais o estudante está exposto no seu dia a dia. É importante, a meu ver, que essas seleções sejam suficientemente desafiadoras e possam servir a um propósito dentro do plano de ensino. O estudo de música popular poderá, assim, além de proporcionar ao aluno uma experiência gratificante, favorecer o desenvolvimento de uma melhor compreensão harmônica, de uma percepção musical mais aguçada e de sua capacidade para improvisar.

Outra proposta pedagógica que tem se renovado, como citado anteriormente, é em relação aos métodos de iniciação. Analisando o surgimento de materiais didáticos no Brasil no século passado, é possível perceber que o período estabelecido entre as décadas de 1930 a 1980 foi uma época profícua em relação à elaboração e divulgação de métodos de piano. Ana Lúcia Moreira (2005, p. 68-86) apresenta uma breve contextualização histórica sobre o surgimento de materiais didáticos no Brasil no século XX, descrevendo suas principais características (resumidas na tabela 1.1) para demonstrar de que modo esse material se desenvolveu e evoluiu no século passado.

Tabela 1.1. Materiais Didáticos de Piano do Século XX.

Década/Ano	Origem	Título	Autor	Abordagem
Década de 1930	Europa	Escola Preparatória de Piano opus 101	Beyer	Leitura inicial por oitava
Década de 1930	Europa	Novo Método para Piano	A. Schmoll	Leitura inicial por oitava
Década de 1930	Europa	Estudos opus 189	Kohler	Leitura inicial por oitava
Década de 1930	Europa	Primeiras Lições opus 117	Gurlitt	Leitura inicial por oitava
Década de 1930	Brasil	Método Infantil para Piano	Francisco Russo	Leitura por oitava
1935	Brasil	Aventuras no País do Som	Margaret Steward	
1936	Estados Unidos	Easiest Piano Course	Jonh Thompson	Abordagem do Dó Central
1945	Estados Unidos	Piano Course	Michael Aaron	Abordagem do Dó Central
1949	Estados Unidos	Leila Fletcher Piano Course	Leila Fletcher	Abordagem do Dó Central
1953	Brasil	Ciranda dos Dez Dedinhos	Maria Aparecida Vianna e Carmem Xavier	Abordagem do Dó Central
1954	USA	The Music Tree	Frances Clark e Louise Goss	Leitura Direcional
1960	Brasil	Ludus Brasilienses (05 Volumes)	Ernst Widmer	Abordagem de Leitura Diversificada
1961	Estados Unidos	Robert Pace Piano Method	Robert Pace	Leitura Direcional
1967	Brasil	O Estudo de Piano (10 volumes)	Heitor Alimonda	Proposta de Leitura Relativa
1976	Brasil	Meu Piano é Divertido	Alice Botelho	Abordagem do Dó Central
1976	Califórnia	Piano Básico – Bastien	James Bastien	Leitura Direcional
1977	Brasil	Método de Piano	Aricó Júnior	Abordagem do Dó Central
1970	Brasil	Duas mãozinhas no Teclado	Mario Mascarenhas	Métodos para crianças não alfabetizadas
1978	Brasil	Castelo Dó – Ré- Mi	Aparecida Delayt Bernardi Faulin	Métodos para crianças não alfabetizadas
1979	Brasil	Sons da Infância	Marisa Fonterrada e Maria Lúcia Pascoal	Métodos para crianças não alfabetizadas
1981	USA	Alfred's Basic Method	Willard Palmer e Morton Manus	Leitura Direcional
1985	Brasil	Iniciação ao Piano	Carmen Maria Metting Rocha	
1987	Buenos Aires	Palitos Chinos	Violeta Gainza	Leitura por Gráfico
1988	Brasil	Caderno Preparatório	Elvira Drummond	Leitura por Gráfico
1994	Brasil	Nossos Dez Dedinhos	Elvira Drummond	Sugere a improvisação, a criação e a transposição
1994	Brasil	Iniciação ao piano e ao teclado/ Piano e teclado/ Harmonia e estilos para teclado	Antônio Adolfo	Abordagem do repertório Popular
1995	Brasil	Série Piano Popular	Rosana Giosa	Abordagem do repertório Popular

Tabela organizada pela autora a partir dos métodos apresentados no trabalho de Ana Lucia Moreira (2005, 68-86).

Nas últimas décadas, a divulgação de trabalhos acadêmicos e novos métodos escritos por professores de educação musical e piano têm ampliado significativamente os materiais didáticos e o modo de se atuar na docência. Dessa forma, cita-se como exemplos de publicações nacionais, os livros das compositoras Maria de Lourdes Junqueira e Cacilda Borges (1986), Ana Consuelo Ramos e Gislene Marino (2001), Hanellore Bucher (2006), Moema Campos (2002), Laura Longo (2003), do compositor Ricardo Nakamura (2006), os materiais didáticos da Elvira Drummond (a partir do final da década de 1980), bem como materiais norte-americanos como Faber Piano Adventures (1993), Piano Lessons (1996), Piano Safari (2008), apenas para citar alguns.

Em relação a métodos de ensino, pode-se verificar que, desde que se tornaram usuais, esses têm sido uma ferramenta útil no ensino do piano, pois, além de fornecerem o conteúdo necessário aos primeiros passos do aluno, propõem a sequência em que tal conteúdo deve ser ministrado, facilitando assim, o trabalho do professor. Porém, Denise Zorzzeti (2010, p. 35) destaca que:

A escolha do material a ser utilizado deve ser feita com critério, pois é ele, em grande parte, que vai determinar o sucesso ou não dos procedimentos de ensino e aprendizagem. É tarefa do professor atentar para a maneira como cada aluno, individualmente, reage à utilização de tal material e estar aberto às mudanças e ajustes que se façam necessários no decorrer do processo. Muitas vezes não é apenas uma publicação que vai atingir os objetivos pretendidos, mas a combinação de duas ou mais obras que apresentem propostas semelhantes, fazendo com que os pontos fracos de um método possam ser complementados com a utilização de outro, pois todo método pode trazer conteúdos que podem precisar de material de reforço. Ao se preparar adequadamente, o professor será capaz de detectar essas necessidades e supri-las com o material ou procedimento adequados. E, quanto maior o conhecimento do professor, melhores condições terá de escolher o que é melhor para cada aluno em particular, a cada situação específica (ZORZZETI, 2010, p.35).

Logo, é possível afirmar que o sucesso do ensino está na atuação do professor que utiliza o método como uma das ferramentas de trabalho, adotando, também, outras estratégias, como recursos lúdicos e interativos, destinados a desenvolver as potencialidades de cada aluno e adaptando-os às suas necessidades, acompanhando as mudanças científicas, políticas e culturais do mundo contemporâneo, a fim de adequar o ensino de piano à realidade atual.

Outra tendência que tem sido incentivada e tem alcançado adeptos no Brasil já há alguns anos é o Ensino de Piano em Grupo. Essa proposta chegou ao nosso país a partir da

década de 1970, recebendo influências de metodologias estrangeiras, principalmente de modelos americanos. Maria Isabel Montandon (2004, p.1) relata que:

Na década de 70, Robert Pace divulgou sua proposta pedagógica no Brasil, destinada ao ensino em grupo. A partir da década de 80, Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves ministra cursos sobre metodologia do ensino de piano em grupo e oferece seu material destinado à aula em grupo. Sister Marion Verhaalen também teve sua proposta pedagógica e materiais divulgados no Brasil onde vem sendo aplicado por exemplo, na escola de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Dessa forma, pode-se afirmar que Robert Pace, Sister Marion Verhaalen e Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves foram os pioneiros e os responsáveis por difundir o Ensino de Piano em Grupo no Brasil apresentando suas estratégias metodológicas e materiais pedagógicos. Em entrevista concedida à pesquisadora Ana Paula Reinoso (2012, p.2), Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves afirmou que “o ensino de piano em grupo, não é o grupo; é a metodologia que você pode desenvolver e as estratégias que você tem que bolar”, ou seja, não é o fato de ter mais de um aluno por turma que caracteriza o ensino de piano em grupo, mas a metodologia que dentro dele é desenvolvida. Nessa perspectiva, Maria Isabel Montandon (2004, p.47) salienta que:

A aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é “ensino em grupo” ou “aprendizagem em grupo” mas aulas individuais dadas em grupo. Por que?[...] na aula em grupo, todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes (MONTANDON, 2004. p.47).

Nesse sentido, a autora supracitada (2004, p.45) argumenta que as questões de maior interesse de professores e alunos interessados nesse tema giram em torno da área metodológica: “O que dar na aula em grupo? Como dar aulas em grupo? Que material usar? Qual o melhor número de alunos para cada grupo? Para qual faixa etária o ensino em grupo é mais adequado? Para que nível é mais adequado?” De acordo com a autora, “apesar das questões mais urgentes serem ‘o que dar’ e ‘como dar’ a aula em grupo, isso depende, conscientemente ou não, ‘do que se quer com a aula em grupo’, ou dos objetivos e das funções da aula em grupo” (MONTANDON, 2004, p.46).

Dessa maneira, ministrar aulas de piano em grupo pode representar um grande desafio e até mesmo ser um empreendimento frustrante para a maioria dos professores, que

em geral, nunca tiveram experiência com esse tipo de abordagem. Sabe-se que o ensino de instrumento em quase sua totalidade é baseado em ensino tutorial (individual) e a tendência dos professores é ensinar como aprendeu. Logo, é possível encontrar professores que defendem o Ensino Individual ao invés do Ensino Coletivo. Porém, considerando a emergência de renovações na área de ensino de instrumento, a adoção do ensino de instrumento coletivo por determinações institucionais ou governamentais, essa tendência tem ganhado adeptos e pessoas interessadas em saber como dar aula de piano em grupo e quais estratégias utilizar. Vale destacar que, ao se discutir sobre o ensino individual e o ensino em grupo de piano, não há uma conclusão arbitrária sobre qual abordagem é superior, cabendo ao professor ou à instituição de ensino decidir se utilizará uma ou ambas, de acordo com seus princípios e objetivos pedagógicos.

Por fim, em se tratando de ensino de piano e tecnologias, é possível afirmar que existe uma necessidade real de se lidar com aparato tecnológico, incorporando seus infinitos recursos ao cotidiano do ensino e da aprendizagem à despeito da predominância dos recursos tradicionais.

De acordo com Marcia Ogando (2011, p.27), os materiais de áudio foram uma das primeiras tecnologias que se destacaram como suporte didático para o ensino do piano. Esses materiais ofereciam aos alunos referências sonoras das músicas e peças estudadas. Atualmente, os cursos virtuais, os *sites* de compartilhamento de vídeos, os livros eletrônicos (*e-books*), a troca de conhecimentos nas redes de relacionamentos, os diários virtuais (*blogs*), as páginas pessoais (*homepages*), as plataformas de ensino online, são alguns exemplos do que a *internet* oferece aos interessados no estudo de música (OGANDO, 2011, p. 26).

Uma cena muito frequente no ambiente educacional atual é a utilização dos mais diversos equipamentos eletrônicos pelos alunos. Daniel Gohn (2015, p. 167) destaca que:

Já é comum a imagem de jovens com celulares e cada vez mais os veremos com tablets e laptops. E o que fazer diante de tal quadro? Quais as alternativas para que esses recursos sejam incorporados na educação ao invés de se tornarem meras distrações? As respostas mais imediatas demandam um interesse do professor por tecnologias e uma abertura para aprender procedimentos dos softwares e hardwares mais comuns (GOHN, 2015, p.167).

As tecnologias têm impactado os meios de produção musical, assim como de ensino e aprendizagem da música. Acompanhar tais mudanças implica em assimilar os novos processos de produção e acompanhar o desenvolvimento tecnológico, ainda que seja de forma

incipiente. O uso da tecnologia pode oferecer aos professores uma oportunidade de aprimoramento pessoal e um enriquecimento de suas atividades didáticas desde que haja uma reflexão crítica. Nesse sentido, Daniel Gohn (2015, p.167) argumenta que:

Sem dúvida, lidar com tecnologias serve como preparo para a vida na sociedade atual, mas somente se houver processos com conteúdos significativos e reflexão constante, caso contrário estaremos mergulhados em comportamentos automatizados, vazios e desprovidos de aprendizagens expressivas (GOHN, 2015, p. 167).

Pelo que foi exposto nesse capítulo, percebe-se que tem havido uma preocupação crescente em desenvolver em nosso país novas propostas pedagógicas significativas que façam sentido para os alunos que estudam piano na atualidade. Existe uma necessidade de renovação e de mudanças nas metodologias estabelecidas, pois, como defende o educador musical Hans Joaquim Koellreutter (1997, p.134), “tudo que não se renova, que não contribui para a inovação do pensar, da sensibilidade e da ciência é contraproducente”.

Dessa forma, entende-se que se faz necessário, sem desconsiderar o legado advindo da tradição europeia, questionar a utilização exclusiva de modelos tradicionais – legitimados e naturalizados como corretos –, propondo também a inserção de práticas pedagógicas mais significativas, que atendam os anseios e às expectativas das pessoas que buscam aprender música na atualidade.

Nesse sentido, Moema Campos (2000, p.64) expõe que:

Ao acompanhar as transformações e ocorrências do momento em que vive, o professor só pode ser um aprendiz o tempo todo. Ao experimentar nova maneira de abordar o instrumento sem abster-se das possibilidades anteriores, esse professor busca, como o aluno, nova compreensão da música que possa atender às necessidades dos alunos nesse contexto de transformação. Ter um professor sem preconceitos musicais, curioso em aprender música nas suas mais diversas formas expressivas, que reconhece e valoriza a riqueza da diversidade, procurando a compreensão dos variados tipos de manifestações musicais, certamente é gratificante e compensador para qualquer aluno (CAMPOS, 2000, p.64).

Por fim, pode-se afirmar que, embora o ensino de música ainda se baseie grandemente em procedimentos técnicos/musicais tradicionais, é possível verificar que algumas mudanças já têm ocorrido no cenário brasileiro, a despeito dos novos paradigmas da educação musical, especificamente no ensino do piano, ainda não terem sido completamente absorvidos pelos professores de piano.

## CAPÍTULO 2. OS CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS

Nesse capítulo é apresentado um breve histórico da instituição “Conservatório” no estado de Minas Gerais para clarificar o contexto de pesquisa; é exposto como estão estruturados, atualmente, os cursos de piano nos CEM, sua infraestrutura, diretrizes pedagógicas, quadro de professores e planos de ensino. Um perfil descritivo realizado a partir da aplicação de questionário aos professores de piano dos CEM fecha o capítulo. A apreensão das características sociodemográficas, da formação musical e da atividade docente tem por objetivo permitir uma primeira exploração sobre o tema e servir de base para a escolha dos sujeitos a serem entrevistados.

### 2.1. Breve contextualização histórica

Para realizar essa contextualização, utilizou-se como referência principal o trabalho de Lília Neves Gonçalves (1993), primeiro trabalho acadêmico acerca dos Conservatórios Mineiros que retratou aspectos históricos da formação e criação dos mesmos. O trabalho mencionado é uma referência quando se trata de pesquisas relacionadas aos conservatórios, cumprindo o objetivo da autora de fornecer subsídios para a compreensão das características históricas e do ensino ministrado. Outra referência empregada será o livro “Conservatórios de Música – Arte e Emoção como aliados da Educação em Minas”, organizado por Sérgio Rafael do Carmo (2002). Trata-se de um registro inédito sobre os aspectos memoriais e o trabalho pedagógico desenvolvido em cada um dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.

Na década de 1950, ocorreu a criação dos primeiros Conservatórios públicos mineiros, por iniciativa do então governador Dr. Juscelino Kubitschek de Oliveira, por meio da Lei n.811 de 13/12/1951. Essa lei estabelecia a criação dos Conservatórios Estaduais de Música (CEM) em regiões distintas do estado de Minas Gerais, tendo como critério a escolha de cidades cujas tradições culturais oferecessem condições para que as escolas vigorassem e que tivessem localização estratégica (GONÇALVES, 1993, p. 44).

Estes estabelecimentos seriam responsáveis pela ampliação do ensino da música no Estado, expedindo diplomas e preparando profissionais para o mercado de trabalho. Entre os cursos propostos, havia o Curso de Professor de Música, o Curso de Canto e o Curso de Instrumentistas (viola, flauta e clarinete, violino, violoncelo e piano, piston (*sic*) e trombone). Segundo o decreto-lei nº 3870, de 08 de setembro de 1952, o curso de professor de música

tinha como objetivo o preenchimento das cadeiras de canto coral e orfeão das escolas normais, institutos e orfanatos, grupos escolares e demais estabelecimentos oficiais de ensino do estado; o curso de canto tinha o propósito de formar cantores e o curso de instrumentistas a intenção de formar ou preparar músicos executantes e virtuosos. Os alunos dos cursos de canto e instrumentos realimentariam o ensino musical e instrumental nos próprios conservatórios e também, nas escolas particulares (GONÇALVES, 1993, p. 61).

No entanto, ao serem criados, nem todos os conservatórios iniciaram suas atividades com os cursos propostos pelo governo, devido à falta de disponibilidade de professores habilitados nas cidades contempladas com essas escolas de música. O Conservatório de Uberaba, por exemplo, iniciou suas atividades com os cursos de piano, violino, flauta, clarinete, canto e professor de música; já o Conservatório de São João Del Rei iniciou com os cursos de piano, clarineta, flauta, canto, violino (1958), e com o curso de professor de Música; no Conservatório de Leopoldina havia, inicialmente, somente o curso de piano; o Conservatório de Visconde de Rio Branco iniciou com os cursos de piano e professor de Música e o Conservatório de Juiz de Fora iniciou suas atividades com os cursos de piano, violino, canto e professor de Música (GONÇALVES, 1993, p. 62).

Esses cursos, ministrados nos conservatórios, foram regulamentados pelo decreto-lei nº 3870, de 8 de setembro de 1952, no qual havia algumas orientações quanto ao sistema de avaliação, além das grades curriculares que compunham os respectivos cursos e menções a alguns conteúdos que seriam ministrados nas cadeiras de piano e violino. No artigo 11, desse decreto, ficou estabelecido que os conteúdos ou programas das cadeiras de cada curso (solfejo, ditado e teoria; canto coral; pedagogia aplicada à música; canto; flauta; clarinete; violino e viola; violoncelo; piano; piston (*sic*) e trombone) fossem organizados pelos seus respectivos docentes, examinados pela congregação (composta pelos professores e pelo diretor) e aprovados pela Secretaria da Educação (GONÇALVES, 1993, p.64 e p.66).

Os programas dos cursos foram influenciados pelos conteúdos programáticos ministrados no Conservatório Mineiro de Música (sediado em Belo Horizonte), no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro e no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, visto que, em sua maioria, os profissionais que tinham curso superior frequentavam ou tinham frequentado estas instituições (GONÇALVES, 1993, p.67).

Em relação ao corpo docente que atuava nos conservatórios, é importante destacar que poucas instituições contavam com professores qualificados em nível superior. Apesar das determinações do Governo Estadual no que se referia ao preenchimento das vagas por professores “catedráticos” (aqueles nomeados pelo Governador do Estado mediante a

aprovação em concurso, de provas e títulos), os chamados professores “interinos” (aqueles nomeados e que posteriormente, prestariam exame de suficiência) predominavam no quadro dos docentes dos conservatórios estaduais (GONÇALVES, 1993, p.71). Muitas vezes sem curso superior, tais professores procuravam repassar seus conhecimentos musicais adquiridos em estabelecimentos particulares e em outras escolas em funcionamento na época. Observava-se, desta forma, diferenças bastante distintas em cada conservatório, podendo até vislumbrar algumas iniciativas bastante individuais no que se refere à aplicação prática do ensino de música (GONÇALVES, 1993, p.74).

A partir dessa breve contextualização histórica, é possível compreender como o ensino de música em Minas Gerais firmou-se aos poucos em cada CEM, com características peculiares, principalmente em virtude da composição de seus quadros docentes. Cada escola, apesar da grade curricular semelhante, na maioria das vezes, tinha suas particularidades pedagógicas (principalmente no que se refere aos programas) sem haver, no entanto, diferenças significativas na essência pedagógica do ensino de música dessas escolas. Essa característica me parece ainda vigente, como procurarei demonstrar adiante.

Atualmente, Minas Gerais integra o ensino de música na rede pública de ensino com 12 (doze) CEM, mantidos integralmente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Estas instituições estão localizadas nas cidades de Araguari, Diamantina, Ituiutaba, Juiz de Fora, Leopoldina, Montes Claros, Pouso Alegre, São João Del Rei, Uberaba, Uberlândia, Varginha e Visconde do Rio Branco, e atendem crianças, jovens e adultos (CARMO, 2002).

Em Araguari, o CEM Raul Belém foi criado pelo decreto nº 24.373, de 22 de março de 1985, e seu funcionamento foi autorizado pela Portaria nº 319, de 28 de março de 1985. Esse conservatório foi uma conquista da comunidade obtida através das lideranças políticas araguarinas na gestão municipal de Dr. Neiton de Paiva Neves, durante o mandato do Governador Hélio de Carvalho Garcia, com o apoio do então secretário da Educação, Professor Elísio Alves de Brito (CARMO, 2002, p.12).

Na cidade de Diamantina, o CEM Lobo de Mesquita foi criado pela Lei Estadual nº 811, de 13 de dezembro de 1951, no Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, e autorizado a funcionar pela Resolução nº16/71 da Secretaria do Estado da Educação. A escola recebeu esse nome em homenagem ao compositor diamantinense do Período Barroco, José Joaquim Emérico, “Lobo de Mesquita” (CARMO, 2002, p.20).

O CEM Dr. José Zóccoli de Andrade, localizado em Ituiutaba, foi criado através de projeto do Deputado Luiz Alberto Franco Junqueira e do ideal comunitário, representado pela

professora de acordeon Guaraciaba Sílvia Campos. Em 25 de novembro de 1965, no governo de José de Magalhães Pinto, esse conservatório foi fundado conforme a Lei nº 3.595 e autorizado a funcionar pela Portaria 11/66, de 23 de fevereiro de 1966 (CARMO, 2002, p.30).

Em Juiz de Fora, o CEM Haydée França Americano, foi criado pelo Decreto-Lei nº 3970, de 08 de setembro de 1952, por ato do então Governador Juscelino Kubitschek de Oliveira, e confirmado, posteriormente, pela Lei nº 11.600, de 04 de janeiro de 1969, que o integrou à rede estadual de ensino de Minas Gerais. O conservatório recebeu o nome da pianista e professora de música Haydée França Americano, em homenagem a essa ativa participante da vida artística da cidade (CARMO, 2002, p.50).

O CEM Lia Salgado de Leopoldina foi criado pela Lei nº 1123, de 3 de novembro 1954. A ideia da criação do conservatório partiu do Dr. Jairo Salgado Gama e de seu amigo Átila Lacerda da Cruz. A ideia ganhou força com o apoio tanto do vice-governador Clóvis Salgado, irmão do Dr. Jairo, como do governador de Minas Gerais Juscelino Kubitschek de Oliveira. Em 1956, com o apoio do prefeito municipal, Sr. José Ribeiro dos Reis, esse conservatório pôde abrir as portas à comunidade recebendo o nome da esposa do Dr. Clóvis Salgado, Lia Salgado que era cantora lírica (CARMO, 2002, p.59).

Na cidade de Montes Claros, o CEM Loreno Fernandez foi fundado em 14 de março de 1961, pela filha de Oscar Lorenzo Fernandez, Marina Helena Lorenzo Fernandez, através do incentivo do então prefeito da cidade Dr. Simeão Ribeiro. Em março de 1962 esse conservatório foi estadualizado (CARMO, 2002, p.69).

O CEM Juscelino Kubitschek de Oliveira, localizado no sul do estado na cidade de Pouso Alegre, foi instalado graças ao esforço do Deputado estadual Cônego Aurélio Mesquita junto ao Governador Juscelino de Oliveira Kubitschek de Oliveira, com quem mantinha laços de amizade, além de relações políticas. Em 30 de maio de 1954 chegou à cidade o Governador do Estado Juscelino de Oliveira Kubitschek de Oliveira, acompanhado de sua comitiva para a inauguração desse conservatório que recebeu o seu nome (CARMO, 2002, p.85).

Em São João Del Rei, o CEM Padre José Maria Xavier recebeu esse nome em homenagem ao musicista e compositor Padre José Maria Xavier. Esse conservatório foi criado, pelo então Governador do Estado de Minas Gerais Juscelino Kubitschek de Oliveira, por iniciativa do deputado Dr. Tancredo de Almeida Neves. Sua criação ocorreu em conformidade com as Leis nº 811 e nº 825, de 13 e 14 de dezembro de 1951, respectivamente, sendo regulamentada pelo Decreto de nº 3970, de 08 de dezembro de 1952. Esse foi o

primeiro conservatório criado e que entrou em funcionamento em Minas Gerais (CARMO, 2002, p.94).

No triângulo mineiro, na cidade de Uberaba, o CEM Renato Frateschi, foi fundado em 04 de março de 1949 como Conservatório Musical de Uberaba entidade particular do casal Maestro Alberto Frateschi e Alda Lóes Frateschi. Em 06 de setembro de 1967, o Conservatório foi doado ao Estado, tendo a doação sido oficializada em 04 de dezembro do mesmo ano. O nome do conservatório é uma homenagem ao pai do Maestro Alberto Frateschi, que durante toda a sua vida dedicou-se à música como maestro e compositor (CARMO, 2002, 102).

Em Uberlândia, o CEM Cora Pavan Capparelli, de acordo com informações divulgadas no *site*<sup>3</sup> dessa instituição, foi fundado pela professora Cora Pavan de Oliveira Capparelli com a proposta de criar uma escola de música que pudesse oferecer aos estudantes de arte os benefícios de uma instrução formal e regulamentada. Em 13 de Julho de 1957, com a devida autorização do Conselho Federal de Educação, foi fundado o Conservatório Musical de Uberlândia, que passou a manter os cursos de instrumentos regulamentares na época. Em 1967 a Escola começou a funcionar com o nome de Conservatório Estadual de Música, devidamente autorizado e mantido pelo Governo do Estado.

O CEM Maestro Marciliano Braga, na cidade de Varginha, foi fundado em 22 de março de 1985, na gestão de Dilzon Melo, com presença do então secretário de Estado da Educação, Professor Otávio Elísio Alves de Brito (CARMO, 2002, p.128). O Conservatório recebeu esse nome em homenagem ao maestro e compositor Marciliano Braga, oriundo de Pouso Alegre, considerado segundo o *site*<sup>4</sup> do conservatório de Varginha “um dos mais fecundos compositores musicais do sul de Minas”.

Em Visconde do Rio Branco, o CEM Professor Theodolindo José Soares foi criado pela Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951, passando a funcionar na cidade em abril de 1953. O Conservatório funciona no interior de um casarão conhecido como “cartão postal do município” (CARMO, 2002, p.136).

A Tabela 2.1 apresenta uma síntese das datas de criação dos conservatórios mineiros.

---

<sup>3</sup> <https://www.conservatoriouberlandia.com.br/historico>

<sup>4</sup> <http://conservatoriodevarginha.blogspot.com/>

Tabela 2.1: Relação dos Conservatórios Estaduais de Música Minas Gerais em ordem cronológica de criação.

Localização / Conservatório Estadual de Música (CEM)	Ato de Criação	Data	Ato de Oficialização	Funcionamento como Escola Estadual
São João Del Rei / CEM Padre José Maria Xavier	Lei n.811	13/12/1951		Março de 1953
Uberaba / CEM Renato Frateschi	Lei n.811	13/12/1951	Lei n.1119 de 03/11/1954	Encampado pela Lei n.4556 de 06/09/1967
Diamantina / CEM Lobo de Mesquita	Lei n.811	13/12/1951		Outubro de 1970
Visconde do Rio Branco / CEM Theodolindo José Soares	Lei n.811	13/12/1951		Abril de 1953
Juiz de Fora / CEM Haidée França Americano	Lei n.811	13/12/1951		Janeiro de 1955
Pouso Alegre / CEM Juscelino Kubitschek de Oliveira	Lei n.825	14/12/1951		Setembro de 1954
Leopoldina / CEM Lia Salgado	Lei n.1123	03/11/1954		Janeiro de 1956
Montes Claros / CEM Lorenzo Fernández		14/03/1961		Março de 1962
Uberlândia / CEM Cora Pavan Capparelli		12/07/1957	Lei n.2374 de 07/04/1961	Encampado no ano de 1967
Ituiutaba / CEM José Zóccoli de Andrade	Lei n.3595	25/11/1965		Agosto de 1967
Araguari / CEM Raul Belém	Decreto n.24331	22/03/1985		Março de 1985
Varginha / CEM Maestro Marciliano Braga	Decreto n.24373	22/03/1985		Março de 1985

Fonte: Gonçalves (1993, p.38)

Ao observar as localizações dos CEM, percebe-se que eles se encontram distribuídos em regiões distintas do estado, a saber: Campo das Vertentes (São João Del Rei), Norte de Minas (Montes Claros, com anexo em Bocaiúva), Sul de Minas (Pouso Alegre e Varginha), Triângulo Mineiro (Araguari, Ituiutaba, Uberlândia e Uberaba), Vale do Jequitinhonha e Mucuri (Diamantina com anexo em Gouveia) e Zona da Mata (Juiz de Fora, Leopoldina e Visconde do Rio Branco).



Figura 2.1. Mapa Cultural: Imagem elaborada por Carla Silva Reis (2017).

Segundo Margarete Arroyo, os CEM envolvem uma significativa parcela da população mineira, oriunda de vários contextos socioculturais e econômicos, constituindo “uma rede de escolas públicas de música única no Brasil – fato que parece ser desconhecido tanto por mineiros quanto pelo restante do país” (ARROYO, 1999, p.21). Dados disponibilizados no *site*<sup>5</sup> da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) indicam que havia cerca de 30 mil alunos matriculados no ano de 2015. Além destes, outros 19 mil alunos das escolas regulares conveniadas aos projetos de integração com os CEM foram contemplados<sup>6</sup>.

Da criação dos CEM aos dias de hoje, poucas orientações de caráter pedagógico foram dadas ao ensino neles ministrado (GONÇALVES, 1993, p.64). Em sua maioria, estas orientações tiveram e têm um cunho administrativo, com o objetivo de estruturá-los como os demais estabelecimentos estaduais de ensino. Porém, como se trata de escolas especializadas na área de Arte, a organização interna e os regimentos internos dos CEM são bastante específicos. Desse modo, cada CEM possui uma regulamentação interna própria e tem garantida certa autonomia, característica que os diferencia das escolas regulares.

## **2.2. O Ensino de Piano nos Conservatórios Estaduais de Música: uma visão de sua Estrutura Organizacional**

A organização e o funcionamento do ensino de música dos CEM atualmente são regidos pela Resolução nº 718, de novembro de 2005. A resolução certifica que os CEM integram a rede de escolas estaduais e têm suas ações voltadas para a formação profissional de músicos em nível técnico, a educação musical e a difusão cultural, estabelecendo como obrigatória a oferta de cursos de educação musical e de formação profissional em nível técnico e, facultativamente, cursos livres (MINAS GERAIS, 2005, p.1).

O Curso de Educação Musical tem por objetivo promover a formação musical de crianças, adolescentes e jovens, e está organizado sob a forma de ciclos de aprendizagem: ciclo inicial, ciclo intermediário e ciclo complementar, como indica a tabela 2.2. Cada ciclo possui a duração de 3 anos.

---

<sup>5</sup> <https://www.educacao.mg.gov.br>

<sup>6</sup> Projeto Político Pedagógico do Conservatório Dr. José Zóccoli de Andrade - Ituiutaba 2015

Tabela 2.2: Ciclos de Aprendizagem da Educação Musical.

Educação Musical			
Ciclos	Níveis	Objetivos	Proposta Curricular
Ciclo Inicial	1º Inicial	- sondagem de aptidões artístico-musicais e o encaminhamento dos alunos para prosseguimento de estudos. * destina-se a alunos a partir de 06 anos de idade.	Atividades de Criatividade, Musicalização, Iniciação em Instrumento Musical e Canto Coral.
	2º Inicial		
	3º Inicial		
Ciclo Intermediário	1º Intermediário	- continuidade dos estudos iniciados no ciclo anterior, a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências na área da Música e o desenvolvimento na execução de instrumento musical, proporcionando aos alunos melhor preparação para a formação específica.	Percepção Musical, Instrumento e Canto Coral.
	2º Intermediário		
	3º Intermediário		
Ciclo Complementar	1º Complementar	- consolidação dos conhecimentos adquiridos, o aperfeiçoamento em instrumento e a aquisição de habilidades e competências exigidas para a profissionalização em nível técnico.	Percepção Musical, Aperfeiçoamento em Instrumento Musical, Prática de Conjunto Instrumental e Canto Coral.
	2º Complementar		
	3º Complementar		

Tabela organizada pela autora de acordo com as informações da Resolução nº 718/2005.

Os Cursos de Formação Profissional para a habilitação em Música, em nível técnico, têm como objetivo preparar músicos, instrumentistas e cantores para o exercício de ocupações artísticas definidas no mercado de trabalho, e são destinados a alunos matriculados ou egressos do ensino médio.

Os cursos livres, oficinas e atividades em conjunto têm por objetivo o desenvolvimento da educação musical e a promoção e difusão da cultural. Eles devem ser organizados sob a forma de projetos e oficinas para atender, prioritariamente, às necessidades de atualização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, dos professores de educação artística e de arte da rede pública de ensino (MINAS GERAIS, 2005, p.2-4).

Uma tentativa de conexão entre as escolas de educação básica e o CEM através de projetos, foi por mim vivenciada. No ano de 1998, o Governo do Estado por meio do Projeto “Música na Escola” propôs a capacitação de professores que atuavam nas séries iniciais da educação básica, para lecionarem com esse conteúdo nas escolas. No interior do estado esse projeto foi desenvolvido dentro dos CEM. Participei como monitora no projeto sediado no conservatório de Montes Claros sobre a coordenação da professora Raquel de Paula. Em 2016, Denise Alves expôs em sua pesquisa de mestrado sobre a implantação e funcionamento de um curso de extensão em Educação Musical no CEM de Juiz de Fora, solicitado pela SEE/MG. A SEE/MG incumbiu os CEM de capacitarem os docentes das diversas áreas do conhecimento, preferencialmente àqueles lotados nas escolas estaduais de educação básica,

para atuarem com música nas escolas, em cumprimento a Lei 11.769/2008. Vale destacar que essas propostas governamentais dividem a opinião dos professores especialistas em música que questionam quanto à eficácia pedagógica e a reserva de mercado, provocando tensões dentro dos conservatórios.

Como exposto acima, a resolução nº 718/2005 dispõe sobre a organização e o funcionamento dos conservatórios, porém cada instituição possui uma organização e regimentos internos bastante específicos, tendo, assim, garantida certa autonomia para organização e oferecimento dos seus cursos.

No levantamento realizado, apurou-se que os 12 CEM oferecem aulas de Piano na Educação Musical e Cursos Técnicos de Piano. Esse instrumento, aliás, parece ter sido o propulsor do início das atividades em muitos deles, senão em todos. Atualmente, o ensino de piano nos CEM é ministrado por professores de piano, efetivos e designados. Historicamente, as primeiras nomeações para professores dos CEM foram feitas livremente pelo governador – Lei nº 811/1951 artigo 17 (MINAS GERAIS, 1951). A partir do decreto nº 3870/1952 (MINAS GERAIS, 1952), que aprova o regulamento dos CEM, o corpo docente deveria ser formado por duas categorias de professores: os catedráticos e os interinos, como citado anteriormente no início desse capítulo. Segundo Denise Alves (2016, p.66):

Os catedráticos seriam nomeados pelo governador do estado, mediante prestação de concurso de títulos de nível superior, teses ou outras publicações na área e provas prático-teóricas. Os professores interinos ocupariam as cadeiras vagas, até o seu provimento efetivo, a partir de aprovação de exame de suficiência. Embora conste o preenchimento interino por concurso, no artigo 66 do Decreto n. 3.870/52, a regulamentação do mesmo somente ocorreu a partir do Decreto n. 8.384, de 4 de junho de 1965 (ALVES, 2016, p. 66).

De acordo com Denise Alves (2016, p.68), mesmo durante o período em vigor de leis e decretos sobre o ingresso por concurso de professores no magistério mineiro, nomeações sem concurso, levando-se em conta apenas o tempo de serviço, ocorreram até 1981. A autora supracitada, inclusive, relata ter ocorrido sua primeira nomeação e acesso de carreira nessa situação. A partir desta data, a nomeação de professores passou a ocorrer exclusivamente através de concurso público, e na ausência de concursos específicos para os CEM, os professores destas instituições, prestavam concurso para professores de escolas de educação básica do Estado, no conteúdo curricular Educação Artística, como única e exclusiva possibilidade de posterior transferência para os CEM (ALVES, 2016, p. 68). A autora relata que esta forma de ingresso nos CEM ocorreu pela última vez, no ano de 2005, decorrente do

concurso realizado em 2001, e que alguns professores aprovados no componente curricular de Arte, no concurso realizado no ano de 2011, ainda aguardam nomeação, não tendo garantia de lotação nos CEM (ALVES, 2016, p.69).

Apesar de ter sido citada a nomeação e efetivação dos professores a partir da realização exclusiva de concursos públicos, no ano de 2007, durante a gestão do governador Aécio Neves, foi criada a Lei Complementar nº100/2007 permitindo a investidura de 98 mil cidadãos em cargos públicos efetivos sem que houvesse concurso. Desta forma, os professores contratados dos CEM que estavam em exercício até o dia 31 de dezembro de 2006 adquiriram estabilidade profissional entre os anos de 2008 e 2015, por força da Lei Complementar nº 100/2007. No dia 26 de março de 2014, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade<sup>7</sup> (ADI) 4876, essa lei foi declarada como inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal, pois a mesma promoveu a investidura de profissionais da área de educação, entre outras áreas, em cargos públicos efetivos sem a realização de concurso público, contrariando o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988.

Mediante esse fato, no dia 24 de novembro do ano de 2014, foram divulgados pela Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão - SEPLAG, e pela Secretaria do Estado da Educação - SEE, juntamente com o Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação - IBFC, editais estabelecendo normas para a realização de concursos públicos para provimento de cargos das carreiras de assistente técnico de educação básica, especialista em educação básica e professor de educação básica do quadro de pessoal da secretaria de estado de educação, regido pelo edital SEPLAG/SEE nº 04/2014, como também para o provimento de cargos da carreira de professor de educação básica, do quadro de pessoal da Secretaria de Estado da Educação, para atuar em Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, regido pelo edital SEPLAG/SEE nº 02/2014<sup>8</sup>.

Os Diretores dos 12 CEM, observando irregularidades no referido edital, enviaram à secretária de Educação, à época Sra. Macaé Evaristo, solicitação de suspensão do concurso<sup>9</sup>, datada de 26 de fevereiro de 2015, não conseguindo êxito quanto à solicitação. Os motivos alegados pelos diretores, visando embargar o concurso, constam resumidamente da inexistência de bibliografia sugerida para a prova de algumas disciplinas, da não contemplação de alguns cargos existentes em alguns CEM, da falta de definição dos cargos referentes às disciplinas teóricas, da separação de conteúdos pertencentes a conteúdos afins,

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=263423>

<sup>8</sup> Disponível em: <https://fs.ibfc.org.br/arquivos/3972-6WE.pdf>

<sup>9</sup> Documento consultado no Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández com a devida permissão da direção.

da baixa pontuação do tempo de serviço no cômputo geral para classificação, da exigência de provas práticas apenas para os CEM e, por último, da não especificação de lotação para os CEM de Montes Claros e Diamantina, os quais possuem anexos em outros municípios, respectivamente em Bocaiúva e em Gouveia. A realização das provas objetivas e práticas do concurso para atuar nos CEM ocorreram entre os meses de março e maio do ano de 2015, conforme previsto no edital. Somadas as vagas entre a ampla concorrência e as reservadas a pessoas com necessidades especiais, foram oferecidas 1.362 vagas para professores, divididas entre as 12 unidades, em instrumentos e conteúdos diversos. A tabela 2.3 extraída do edital SEPLAG/SEE nº 02/2014 demonstra o oferecimento de vagas por área.

Tabela 2.3. Distribuição de vagas por área de atuação no Concurso para os CEM.

CARGO	ÁREA DE ATUAÇÃO	TOTAL DE VAGAS	NÚMERO DE VAGAS RESERVADAS A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (*)
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – PEB – NÍVEL I – GRAU A	MÚSICA	266	27
	REGÊNCIA/MÚSICA	43	4
	INSTRUMENTO DE PERCUSSÃO	50	5
	INSTRUMENTO/ACORDEON	13	1
	INSTRUMENTO/CAVAQUINHO	6	1
	INSTRUMENTO/CLARINETA	9	1
	INSTRUMENTO/CONTRABAIXO ACÚSTICO	3	0
	INSTRUMENTO/CONTRABAIXO ELÉTRICO	15	2
	INSTRUMENTO/FLAUTA DOCE	66	7
	INSTRUMENTO/FLAUTA TRANSVERSAL	29	3
	INSTRUMENTO/GUITARRA	42	4
	INSTRUMENTO/ORGÃO	5	1
	INSTRUMENTO/PIANO	164	16
	INSTRUMENTO/PISTON/TROMPETE	10	1
	INSTRUMENTO/SAXOFONE	38	4
	INSTRUMENTO/TECLADO	123	12
	INSTRUMENTO/TROMBONE	1	0
	INSTRUMENTO/VIOLA	6	1
	INSTRUMENTO/VIOLA DE 10 CORDAS	4	0
	INSTRUMENTO/VIOLÃO	227	23
INSTRUMENTO/VIOLINO	73	7	
INSTRUMENTO/VIOLONCELO	9	1	
ARTES CÊNICAS	18	2	
ARTES PLÁSTICAS	17	2	
<b>TOTAL DE VAGAS</b>		<b>1.237</b>	<b>125</b>

(\*)O número de vagas reservadas a pessoas com deficiência está contido no total de vagas.

Fonte: Edital SEPLAG/SEE nº 02/2014, p.26.

Na tabela 2.4 é possível verificar a distribuição das vagas referentes ao instrumento piano para cada CEM.

Tabela 2.4 Distribuição das vagas de Piano por Unidade de Lotação.

CARGO: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – PEB -NÍVEL I GRAU – INSTRUMENTO/PIANO				
SRE	MUNICÍPIO	UNIDADE DE LOTAÇÃO/ EXERCÍCIO	TOTAL DE VAGAS	VAGAS RESERVADAS A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
DIAMANTINA	DIAMANTINA	COM EST MUS LOBO DE MESQUITA	7	0
ITUIUTABA	ITUIUTABA	COM EST MUS DR JOSÉ Z DE ANDRADE	17	2
JUIZ DE FORA	JUIZ DE FORA	COM EST MUS HAYDEE F AMERICANO	13	1
LEOPOLDINA	LEOPOLDINA	COM EST MUS LIA SALGADO	22	2
MONTES CLAROS	MONTES CLAROS	COM EST MUS LORENZO FERNÁNDEZ	23	2
POUSO ALEGRE	POUSO ALEGRE	COM EST MUS JUSCELINO K OLIVEIRA	8	1
SÃO JOÃO DEL REI	SÃO JOÃO DEL REI	COM EST MUS PE JOSÉ MARIA XAVIER	11	1
UBA	VISCONDE DO RIO BRANCO	COM EST MUS PROF T JOSÉ SOARES	18	2
UBERABA	UBERABA	COM EST MUS RENATO FRASTECHI	8	1
UBERLÂNDIA	ARAGUARI	COM EST MUS RAUL BELÉM	5	0
UBERLÂNDIA	UBERLÂNDIA	COM EST MUS CORA P CAPPARELLI	17	2
VARGINHA	VARGINHA	COM EST MUS MARCILIANO BRAGA	15	2
TOTAL			164	16

Fonte: Edital SEPLAG/SEE nº 02/2014, p.30.

A partir dessa breve contextualização histórica sobre o processo de efetivação nos CEM, é possível perceber a tortuosa e escassa nomeação de professores nessas instituições. Pelas informações obtidas a partir da pesquisa de Denise Alves (2016), o último concurso específico para os CEM havia ocorrido em 1965, ou seja, há mais de 50 anos. Dessa forma, considera-se que o número de vagas oferecido nesse último concurso foi expressivo, 1.237 vagas, apesar de não ter contemplado todas as áreas existentes na atualidade nos CEM. Os professores aprovados para os CEM do referido concurso tiveram prioridade de designação para o início do ano de 2016, iniciando a nomeação a partir do mês de junho do referido ano, o que ocasionou uma renovação no quadro docente dessas instituições.

Na tentativa de saber o quantitativo de professores de piano atuando nessas instituições e o número de cargos de piano no Estado, busquei obter essas informações na SEE/MG através de *e-mail* enviado no dia 11 de junho de 2018. Após um período de espera, no final do mês de julho (27/07/2018), obtive, ao contrário das informações solicitadas, o pedido do envio do projeto de pesquisa para análise e parecer da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. Após a submissão e a apreciação do projeto, recebi no mês de setembro (13/09/2018) a autorização para obter esses dados via Superintendências Regionais de Ensino (SRE) responsáveis por cada conservatório, por meio de ofício circular SEE/SB nº 132/2018 (anexo nº 5). Foi também concedido pela SEE/MG um termo de autorização (anexo nº 4) para o desenvolvimento e a realização dessa pesquisa nos 12 CEM.

De acordo com o levantamento realizado junto às SRE e dados obtidos diretamente com os seus diretores, vice-diretores, especialistas da educação e coordenadores da área de piano, no ano de 2018 o corpo docente de piano totalizou 181 professores, sendo 94

professores efetivos e 87 professores designados, distribuídos nos conservatórios mineiros conforme registrado na tabela 2.5.

Tabela 2.5: Quantitativo de Cargos de Piano e distribuição de professores por CEM em 2018.

Conservatório Estadual de Música (CEM)	Cargos de Piano	Horas/aula (extensão)	Professores de Piano Efetivos	Professores de Piano Designados	Total de Professores de Piano
Araguari – CEM Raul Belém	16 cargos		07	06	13
Diamantina – CEM Lobo de Mesquita	09 cargos	2 extensões (16h) 1 extensão (6h)	03	06	09
Ituiutaba – CEM Dr. José Zóccoli de Andrade	24 cargos	2 extensões (16h)	09	13	22
Juiz de Fora – CEM Haydée França Americano	15 cargos	2 extensões (16h) 2 extensões (15h) 1 extensão (5h)	08	07	15 *3 profs efetivos em outro conteúdo possuem extensão no piano
Leopoldina – CEM Lia Salgado	28 cargos	3 extensões (16h)	03	22	25 *1 prof efetiva em outro conteúdo (flauta doce) possui extensão no piano
Montes Claros – CEM Lorenzo Fernández	18 cargos	3 extensões (16 h)	09	07	16
Pouso Alegre – CEM Juscelino Kubistchek de Oliveira	8 cargos + 1 cargo de 10h aulas de piano	2 extensões (16 h)	06	02	08
São João Del Rei – CEM Padre José Maria Xavier	12 cargos + 1 cargo de 9 aulas		09	02	11
Uberaba – CEM Renato Frateschi	16 cargos	1 extensão (12h) 1 extensão (10h) 1 extensão(6h) 1 extensão (14h) 1 extensão (4h)	08	08	16
Uberlândia – CEM Cora Pavan Capparelli	26 cargos + 1 cargo de 8 aulas de piano	8 extensões (16h)	16	05	21
Varginha – CEM Maestro Marciliano Braga	12 cargos + 1 cargo de 12h	Não	11	02	13
Visconde de Rio Branco – CEM Professor Theodolino José Soares	14 cargos	2 extensões (16h) 1 extensão (10h)	05	07	12
Total	184 cargos completos + 4 cargos incompletos (10h, 9h, 8h, 12h)		94	87	181

Tabela organizada pela autora de acordo com os dados disponibilizados pelas SRE e pelos CEM.

Os professores do Estado de Minas Gerais devem cumprir uma jornada de 24 (vinte quatro) horas semanais definida pela Lei nº 20.592 de 28 de dezembro de 2012, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do Estado. Dessa carga horária, 16 (dezesesseis) horas semanais são destinadas à docência e 08 (oito) horas semanais são destinadas a atividades extraclasse observada a seguinte distribuição: 04 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor e 04 (quatro) horas semanais na própria escola ou em um local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (MINAS GERAIS, 2012).

Foram contabilizados 184 cargos<sup>10</sup> de piano, 4 cargos incompletos no que se refere a quantidade de horas semanais e 34 extensões, de carga horária diversificada segundo demonstrado na Tabela 2.3. A extensão de carga horária ocorre quando existem aulas na escola não assumidas por professores que atendam ao disposto na resolução, sendo disponibilizadas segundo os critérios constantes na mesma. Aos professores efetivos podem ser atribuídas aulas em regime de extensão de carga horária, de acordo com a Resolução da Secretaria do Estado de Educação (SEE) nº 3.205 de dezembro de 2016<sup>11</sup>, seção II, artigo 13, parágrafo 2º, alínea C (MINAS GERAIS, 2016).

Cada CEM, geralmente, possui um professor coordenador de área, responsável pela condução dos trabalhos em grupo em reuniões semanais, em dia pré-determinado pela escola, seguindo uma dinâmica flexível, de acordo com o interesse e necessidades específicas dos professores. Reuniões administrativas são convocadas esporadicamente, e acontecem nos horários reservados a essas reuniões (LUZ, 2013, p.19).

Analisando os planos de ensino dos cursos de piano de cada CEM, obtidos através dos coordenadores da área de piano, é possível verificar algumas diferenças quanto à oferta desse instrumento na educação musical. Os CEM de Araguari, Diamantina, Leopoldina, Pouso Alegre, Varginha e Visconde do Rio Branco oferecem o instrumento piano a partir do primeiro ano do ciclo inicial. Já os CEM de Ituiutaba, Juiz de Fora, São João Del Rei, Uberaba e Uberlândia oferecem a partir do segundo ano do Ciclo Inicial. Em Montes Claros, o CEM oferece curso de piano no primeiro ano do ciclo intermediário e possui caráter obrigatório, e depois a partir do terceiro ano do ciclo intermediário até o terceiro ano do ciclo Complementar (ver Tabela 2.6). A carga horária semanal é de 01 hora/aula (50 minutos) de acordo com o anexo I da Resolução nº 718/2005 (MINAS GERAIS, 2005).

---

<sup>10</sup> 1 (um) cargo corresponde a 24 horas semanais.

<sup>11</sup> Resolução SEE nº 3205, de 26 de dezembro de 2016 que estabelece normas para a organização do quadro de pessoal das Escolas Estaduais e a designação para exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências.

Tabela 2.6: Oferta do Instrumento Piano nos CEM– Educação Musical – Ano 2018.

Ciclos Conservatórios	Ciclo Inicial			Ciclo Intermediário			Ciclo Complementar		
	I	II	III	I	II	III	I	II	III
Araguari – CEM Raul Belém	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diamantina – CEM Lobo de Mesquita	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ituiutaba – CEM Dr. José Zóccoli De Andrade		X	X	X	X	X	X	X	X
Juiz de Fora – CEM Haydée França Americano		X	X	X	X	X	X	X	X
Leopoldina – CEM Lia Salgado	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Montes Claros – CEM Lorenzo Fernández				X		X	X	X	X
Pouso Alegre – CEM Juscelino Kubistchek de Oliveira	X	X	X	X	X	X	X	X	X
São João Del Rey – CEM Padre José Maria Xavier		X	X	X	X	X	X	X	X
Uberaba – CEM Renato Frateschi		X	X	X	X	X	X	X	X
Uberlândia – CEM Cora Pavan Capparelli		X	X	X	X	X	X	X	X
Varginha – CEM Maestro Marciliano Braga	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Visconde de Rio Branco – CEM Professor Theodolino José Soares		X	X	X	X	X	X	X	X

Tabela formulada pela autora a partir de informações obtidas nos planos de ensino de cada CEM.

Os 12 CEM oferecem curso de nível Técnico de Piano, e a carga horária desse instrumento é constituída de 02 horas/aula (100 minutos). No plano curricular do curso de nível técnico em Canto - conforme a Resolução nº 718/2005 - consta a obrigatoriedade do piano como instrumento complementar. Para os alunos do referido curso, os conservatórios oferecem 1 hora/aula (50 minutos) de piano semanal para atender esse requisito.

### 2.3. Um olhar sobre os Planos de Ensino de Piano

Como visto anteriormente, apesar dos CEM possuírem uma organização de ensino semelhante, cada escola apresenta particularidades pedagógicas sem que isso signifique diferenças na essência pedagógica do ensino de música. Isso ocorre em virtude de os planos de ensino serem elaborados pelo respectivo corpo docente de cada instituição e, portanto, refletirem formações musicais e concepções pedagógicas distintas. Dessa forma, pode-se

analisar esses planos como resultados de processos históricos, cumulativos e incorporados pelos sujeitos neles inseridos.

Os indivíduos, as organizações e os diferentes contextos são portadores de memórias que se inscrevem num tempo e num espaço dotados de historicidade. É no interior desta relação que se inscrevem os processos de construção identitária e os modos como os actores e as organizações percebem e constroem os modos de ver e ser, que dão corpo a determinadas configurações de sentidos e que contribuem para a manutenção de determinados modelos ou, pelo contrário, para estruturar a mudança. É neste cruzamento que se perspectivam as dicotomias tradição/mudança, passado/futuro e onde se jogam as relações entre o interno e externo, o dentro e o fora, os centros e as periferias, que corporizam as diferentes dimensões dos indivíduos, das organizações e dos contextos (VASCONCELOS, 2002, p.205-206).

Vera Lúcia Jardim (2008) observa a consolidação de uma forma conservatorial presente na formação do músico-professor descrevendo-a como formação especializada, com carácter técnico, estético, artístico e profissional com forte apelo à performance. Desse modo, a forma conservatorial e as práticas de ensino a ela intrínsecas estariam arraigadas, sendo vistas de forma naturalizada pelos professores. Como no dizer de Maura Penna, o conservatório “está tanto fora quanto dentro de nós, quer em nossa prática ou em nossa formação, quer nos compêndios didáticos ou modelos que adotamos” (PENNA, 1995, p.140).

Buscando uma reflexão sobre as práticas tradicionais, ora chamadas de forma conservatorial, ora de modelo conservatorial, Marcus Pereira (2013) propõe o conceito *habitus conservatorial*. Para esse autor, o *habitus conservatorial* “faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa” (PEREIRA, 2013). Esse mesmo autor chama a atenção para a força que o currículo exerce na inculcação do *habitus conservatorial* durante o processo de formação do professor de música. Desse modo, essas disposições ficariam internalizadas orientando as práticas futuras desses professores ainda que inconscientemente.

A respeito dessas práticas internalizadas e sobre os conteúdos exigidos no programa de piano, Shirley Gonçalves (2009) apresenta a insatisfação e os conflitos gerados entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem desse instrumento no curso técnico no CEM de Uberlândia. De acordo com a autora, o programa de ensino não atendia a realidade dos alunos inseridos nesse contexto. Sendo assim, ela defende que os conteúdos

abordados deveriam dialogar com a diversidade étnica, cultural e social dos indivíduos, sendo necessárias ações modificadoras para o ensino pianístico nessa escola.

Com esse mesmo pensamento de dialogar com a realidade da clientela atendida, professoras de piano do CEM de Leopoldina apontaram a necessidade de atualização no plano de ensino de piano no nível inicial, a fim de resgatar o interesse dos alunos e estimular a matrícula no referido curso. Dessa forma, Maria Filomena França e Sandra Azevedo (2009), ao refletir sobre a falta de interesse dos alunos no curso de piano e sobre a mudança no perfil sociocultural dos alunos, propuseram um grupo de estudo com os professores, a fim de estabelecer uma mudança de paradigma no ensino do piano. Após três anos de discussões elas propuseram uma atualização no planejamento de ensino e nos materiais pedagógicos utilizados (FRANÇA e AZEVEDO, 2009).

Maria Amélia Viegas (2007) ao desenvolver atividades docentes no curso técnico de piano no CEM de São João Del Rei, percebeu a necessidade de atualizar e revisar as metodologias e os programas de ensino segundo diretrizes atualizadas da educação musical, pois os mesmos estavam “sedimentados pela tradição, se mostrando limitados para permitir um engajamento musical significativo” (VIEGAS, 2007, p. 149). Dessa forma ela desenvolveu “oficinas de piano” com a utilização das atividades do modelo C(L)A(S)P, do educador musical Keith Swanwick integradas em aulas coletivas de piano. Através de atividades de composição, apreciação e performance, foi possível ampliar o leque de possibilidades dos alunos. A respeito da mudança de ênfase da arte criativa para a arte reprodutiva, Merlim Thompson (2018) aponta que isso ocorreu devido aos desenvolvimentos científicos e industriais dos anos 1800, que permitiu o fácil acesso a materiais impressos. Dessa forma, “uma consequência infeliz foi que a prática repetitiva de exercícios técnicos musicais substituiu a espontaneidade criativa associada ao modelo de aprendizagem” (THOMPSON, 2018, p.37).

Pelo exposto acima, percebe-se que existe a preocupação de adaptações e atualizações nos (currículos) planos de ensino dos CEM, e sempre que possível, ações nesse sentido têm sido realizadas pelo corpo docente a partir de reflexões críticas sobre suas práticas docentes. Mesmo ponderando que o *habitus conservatorial* se mantém predominante nos planos de ensino coletivos – o que não considero necessariamente negativo, pois existem inúmeras qualidades para a formação e aprimoramento técnico-interpretativo de músicos – os professores têm se preocupado em adequar os planos de ensino para atender os anseios do público que atualmente frequenta essas instituições, e observado os paradigmas da educação musical contemporânea.

A despeito do público elitista que frequentava os CEM à época de sua criação (GONÇALVES, 1993, p.103), nos dias atuais, percebe-se que o público que frequenta essas instituições é oriundo de vários contextos socioeconômicos, na sua maioria alunos com baixo poder aquisitivo que não possuem instrumento para estudar em suas residências, o que dificulta o progresso nos estudos, razão pela qual os currículos têm sido repensados.

Segundo Gimeno Sacristán (2000), o currículo pode ser visto como uma confluência de práticas, e não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independente das condições em que se desenvolve. Não é possível discutir o currículo de forma relevante sem colocar suas características num contexto social, cultural e histórico (SACRISTÁN, 2000, p. 107). Nos CEM, nota-se que o currículo é moldado pelos professores a partir de suas inquietações, intenções e compreensões do fazer musical. Dessa forma, são construídos coletivamente implicando em consequências importantes na prática docente. De acordo com Gimeno Sacristán (2000) no currículo moldado pelos professores:

[...] o professor é um agente muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos, moldando a partir de sua cultura profissional qualquer proposta que lhe é feita, seja através de prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros texto, etc. Independente do papel que consideremos que ele há de ter nesse processo de planejar a prática, de fato 'tradutor' que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. O plano que os professores fazem do ensino, ou que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

O estudo do currículo segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) deve servir para oferecer uma visão da cultura que ocorre nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve, devendo ser entendido como um processo historicamente condicionado às forças dominantes. O currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.148).

Com o intuito de oferecer uma visão sobre o ensino de piano nos CEM, farei uma breve descrição dos conteúdos e métodos prescritos a partir dos planos de ensino dessas instituições. Os planos de ensino do curso de piano da Educação Musical e do Curso Técnico dos 12 CEM foram disponibilizados pelos seus respectivos coordenadores de área de piano no período compreendido entre os meses de março a outubro de 2018. É importante destacar que o CEM de Uberlândia disponibilizou o plano de ensino de curso livre de piano, sendo o único conservatório de Minas Gerais a oferecer o curso de piano nessa modalidade. Outro fato que

deve ser considerado é a existência de um plano de ensino específico para os alunos com necessidades educacionais especiais no CEM de Montes Claros.

Por meio da análise documental foi possível perceber que os planos de ensino não são padronizados, mas possuem características comuns quanto à forma estrutural apresentando objetivo geral e objetivos específicos, conteúdos programáticos, critérios de avaliação e bibliografia. Nem todos os planos possuem ementas. Como o objetivo principal dessa pesquisa não é discussão de planos de ensino, apresentarei apenas uma breve análise de caráter exploratório, descrevendo os conteúdos e métodos de iniciação prescritos no ciclo inicial nos conservatórios, a partir do currículo prescrito.

A partir dos planos de ensino dos CEM, que apresentam ementas específicas para cada ciclo de aprendizagem, é possível verificar os pontos destacados como essenciais para os anos iniciais do ensino de piano:

- Plano de Ensino do CEM de Montes Claros (2018)
- Musicalização através do piano com imitações, leitura relativa e/ou leitura absoluta, propiciando a experimentação sonora no instrumento. Execução das peças de forma lúdica e experimental.
- Plano de Ensino CEM de Uberaba (2018)
- Noções musicais básicas, referentes ao instrumento e à simbologia musical, através do desenvolvimento de leituras relativas, pulso rítmico, percepção auditiva e introdução a partituras simples.
- Plano de Ensino CEM São João Del Rei (2018)
- História do Piano. Exploração dos efeitos sonoros, relacionando as regiões graves, médias e agudas do instrumento. Localização das notas. Execução de peças individuais e em grupo. Desenvolvimento da leitura relativa e absoluta.
- Plano de Ensino CEM de Pouso Alegre (2018)
- Desenvolvimento musical através do piano, contemplando conhecimentos musicais, aquisição de habilidades motoras, repertório, técnicas da prática pianística [...] considerando experiências previamente adquiridas.
- Plano de Ensino CEM Juiz de Fora (2018)

- A disciplina piano fundamenta-se na descoberta do instrumento pelo aluno e na oportunidade de despertar e estimular a vivência musical, para desenvolver um estudo seriado enfatizando técnicas e mecanismos específicos para a prática instrumental.
  - Plano de Ensino CEM Diamantina (2018)
- Abordagem sobre a origem do instrumento, estudos e peças que visam o aprendizado das notas e figuras musicais, andamento, dinâmica, expressão musical e corporal, performance e uma breve história da música relacionada com as peças introduzidas no repertório.

Ao observar por meio das ementas dos planos de ensino citados, nesse ciclo existe uma ênfase à exploração sonora, desenvolvimento da leitura relativa e da leitura absoluta e aquisição de habilidades motoras.

Atentando às indicações bibliográficas dos métodos e materiais propostos nos planos de ensino para iniciação ao piano, é possível afirmar que quase todos os CEM sugerem predominantemente os seguintes métodos: *Meu Piano é Divertido* (BOTELHO, 1976); *Leila Fletcher Piano Course* (FLETCHER, 1949); e *Hall Leonard Piano Lessons* (KREADER, KERN, KEVEREN, REJINO, 1996). Já o método *Educação Musical Através do Teclado* (JUNQUEIRA, 1985) é indicado em 05 conservatórios. Os métodos *Piano 1* (MARINO, RAMOS, 2001); *Bastien Piano Basic* (BASTIEN, 1976), *John Thompson's Easiest Piano Course* (THOMPSON, 1936) e o livro *Piano-Brincando* (PARIZZI, SANTIAGO, 1993) são sugeridos em 03 conservatórios. O livro de técnica *A Dose do Dia* (MAE, 1953) é apontado em 07 conservatórios. Outros métodos também são recomendados nos planos analisados como *The Music Tree* (CLARK, GOSS, 1954), *Palitos Chinos* (GAINZA, 1987) e livros da Elvira Drummond entre outros.

Os métodos listados acima podem ser classificados de acordo com a abordagem de leitura utilizada: abordagem dó “C” central, abordagem das múltiplas tonalidades, abordagem da relação intervalar e abordagem eclética (UZLER, 1999, p.4). Cada uma dessas abordagens de leitura possui vantagens e desvantagens. Cabe ao professor escolher o que melhor se adapta à realidade do aluno e também saber defender aquilo em que acredita, e quais são seus objetivos ao escolher uma abordagem em detrimento de outra, ou mesmo mesclá-las.

Analisando os planos de ensino, os professores parecem ter autonomia para a escolha dos métodos a serem utilizados durante as aulas, pois são apontados apenas os conteúdos a serem abordados durante o ano. Essa flexibilização é observada em 08 dos 12 dos CEM (Diamantina, Ituiutaba, Montes Claros, São João Del Rei, Uberaba, Uberlândia, Varginha e

Visconde do Rio Branco). Nos CEM de Araguari, Leopoldina, Juiz de Fora e Pouso Alegre, são apontados os métodos e o repertório a serem trabalhados em cada um dos quatro bimestres, sendo delimitado inclusive, na maioria, o número das peças a serem executadas pelos alunos, observado um estudo ordenado e progressivo. Existe a possibilidade de livre escolha de algumas músicas para compor o repertório do aluno. No plano de ensino do CEM de Varginha é apresentada uma lista de sugestões de peças de vários compositores para cada ano do ciclo inicial.

Apesar de os CEM constituírem uma rede de escolas única no Estado, eles apresentam diferentes concepções de ensino até mesmo dentro da mesma região. Ao lançar um olhar sobre os planos de ensino, não tenho a intenção de fazer juízo de valor, mas buscar compreender as concepções pedagógicas para analisar posteriormente, a partir dos questionários e das narrativas dos professores, a relação entre o currículo prescrito e o currículo em ação<sup>12</sup>, ou seja, aquele que acontece na prática em sala de aula “guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor” (SACRISTÁN, 2000, p.105).

#### **2.4. Perfil Descritivo dos Professores de Piano dos Conservatórios Estaduais de Música**

O CEM, enquanto espaço social, é um local privilegiado para a compreensão dos diferentes sentidos que os professores atribuem à sua atividade, no quadro geral do ensino especializado de música. No entanto, para se compreender esse tipo de profissional e este tipo de organização é fundamental perceber que eles são produtos de uma historicidade em que modos de ser, pensar e agir tem como estrutura uma concepção de música e de artista influenciados pelos contextos socioculturais de origem e memórias de sua formação musical. De acordo com Miguel Arroyo (2007, p.17):

[...] não há como olhar-nos sem entender que o que procuramos afirmar no presente são traços de um passado que mudou menos do que imaginávamos. O reencontro com ‘nossa memória’ nos leva ao reencontro com uma história que pensávamos (ou desejávamos) não mais existir. ‘Continuamos tão iguais’ que poderíamos estar nas fotos no lugar dos mestres de outras décadas. Paramos no tempo? Apenas um pouco mais moderninhos? [...] Mas por que continuamos tão iguais aos mestres de outrora e de agora? Porque repetimos traços do mesmo ofício, como todo artífice e todo mestre repetem hábitos e traços, saberes e fazeres de sua maestria. Nosso ofício carrega uma

---

<sup>12</sup> Currículo em ação é o momento em que o currículo prescrito e currículo moldado são postos em ação, onde se concretizam as práticas docentes e se destacam alguns resultados (SACRISTÁN, 2000, p.105).

longa memória. [...] Guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-los, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso.

Buscando nas gavetas da memória, o que vem em sua mente quando você pensa sobre suas primeiras aulas de piano? Quem o (a) incentivou? Que idade você tinha? Aconteceu em que local? Quais os métodos utilizados na sua iniciação? Quem foram seus professores? Quais foram suas motivações para prosseguir no estudo de piano? Quais as dificuldades enfrentadas durante o percurso musical? Quais foram as principais razões que o(a) motivou a ser professor(a) de piano?

O saber fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos nós. (...). Educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação (ARROYO, 2007, p. 18).

Com o objetivo de conhecer os saberes aprendidos ao longo da formação dos professores de piano e mobilizados em suas práticas profissionais, convidei os professores que ministram aulas desse instrumento nos CEM a responder um questionário (anexo 2), a fim de descrever o perfil descritivo dessa população. Vale lembrar, como foi exposto na introdução do trabalho, que essa pesquisa se valeu de duas abordagens metodológicas distintas: a primeira de caráter quantitativo, tendo o questionário como instrumento de coleta de dados – cujos dados são tratados no presente capítulo – e a segunda abordagem, de caráter qualitativo, que consta da análise e discussão de 10 (dez) relatos autobiográficos que serão apresentados no próximo capítulo, o *corpus* principal dessa pesquisa.

Para a construção do perfil descritivo, foram utilizados dados primários obtidos por meio da aplicação de um questionário aos professores de piano dos CEM. O questionário aplicado continha perguntas abertas e fechadas agrupadas em três seções distintas, que abordaram tanto aspectos objetivos (relativos às condições de existência do pesquisado), quanto aspectos subjetivos (relativos à trajetória musical). Na primeira seção, o objetivo foi descrever a posição social dos sujeitos. Para tanto foram utilizados indicadores sociodemográficos (idade, origem, local de residência, sexo, estado civil e religião). Na segunda seção, procurou-se apreender a trajetória formativa musical dos professores por meio de indicadores pertinentes aos primeiros contatos com a aprendizagem musical; idade de

iniciação ao piano; local estudos musicais concluídos e as motivações para aprender música e para tornar-se um(a) professor(a) de piano. A trajetória de atuação docente no conservatório foi abordada na terceira seção e são usados marcadores referentes ao conservatório de atuação; tempo de serviço; enquadramento funcional; metodologia(s) utilizadas; plano de ensino; interesse em cursos de capacitação; atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais; visão da instituição “conservatório”; atuação em outros contextos.

Vale destacar que o mesmo questionário foi apresentado aos professores de piano em duas versões: uma a partir do *Google* formulários e uma versão impressa. Optou-se pelas duas versões temendo um baixo número de respostas ao formulário virtual e pela facilidade de acesso a alguns conservatórios. Dessa forma, foi aplicado, no mês de novembro de 2018, um questionário piloto, versão impressa, aos professores do CEM, de Varginha. Os outros dois CEM que receberam o questionário na versão impressa foram Visconde do Rio Branco e Montes Claros, sendo os mesmos aplicados no mês de dezembro de 2018. Os professores dos demais CEM foram convidados a responder o questionário via *Google*. O convite aos professores foi realizado via *e-mails*, sendo os endereços eletrônicos obtidos anteriormente através de contato com os coordenadores de área (professores dos CEM das cidades de Araguari, Diamantina, Ituiutaba, Leopoldina, São João Del Rei, Uberlândia). Também solicitei aos mesmos que reforçassem a divulgação do *link* do questionário nos grupos do *Whatsapp* dos professores de piano dos respectivos conservatórios. Como não obtive os *e-mails* dos professores de piano dos CEM de Uberaba, Juiz de Fora e Pouso Alegre, mas apenas o contato dos coordenadores de área, solicitei que eles divulgassem o *link* do questionário aos seus professores. O questionário via *Google* ficou disponível entre os meses de novembro de 2018 a março de 2019.

É importante destacar que os resultados apresentados a seguir não possuem relevância estatística, portanto, caráter ilustrativo, já que a amostra, apesar de significativa, não reflete a totalidade de professores de piano dos CEM. Portanto, não há pretensão de generalizações, mas sim a intenção de se criar um perfil descritivo da amostra. A elaboração da base de dados gerou um grande volume de informações – não imaginado no momento da elaboração do questionário – que me levou a optar por construir o perfil sem apresentar e discutir as frequências de todas as questões. Dessa forma, somente os resultados considerados mais relevantes das 03 seções constituintes do questionário serão apresentados. Todavia, espero que os dados recolhidos, possam em um momento ulterior, ser analisados e subsidiar pesquisas futuras.

Observando o quantitativo total de 181 professores de piano nos CEM, considerei significativo o número de questionários respondidos: um total de 73 questionários (n= 73 professores de piano), o que representou um percentual de 40% de adesão, sendo registrada a participação de professores de todos os CEM ainda que em porcentagem diferenciadas, conforme demonstrado na Tabela 2.7.

Tabela 2.7. Percentual de respostas dos professores de piano aos questionários por CEM.

Conservatório Estadual de Música (CEM)	Total de Professores	Total de respostas	Percentual
Araguari – CEM Raul Belém	13	4	30%
Diamantina – CEM Lobo de Mesquita	09	4	44%
Ituiutaba – CEM Dr. José Zóccoli De Andrade	22	9	40%
Juiz de Fora – CEM Haydée França Americano	15	3	20%
Leopoldina – CEM Lia Salgado	25	7	28%
Montes Claros – CEM Lorenzo Fernández	16	10	62%
Pouso Alegre – CEM Juscelino Kubistchek de Oliveira	08	1	12%
São João Del Rey – CEM Padre José Maria Xavier	11	4	36%
Uberaba – CEM Renato Frateschi	16	3	18%
Uberlândia – CEM Cora Pavan Capparelli	21	7	33%
Varginha – CEM Maestro Marciliano Braga	13	11	84%
Visconde de Rio Branco – CEM Professor Theodolino José Soares	12	10	83%
Total	181	73	40%

Tabela elaborada pela autora

A partir da Tabela 2.7 é possível verificar um índice maior de respostas nos conservatórios em que os questionários foram aplicados na forma impressa (Montes Claros, Varginha, Visconde do Rio Branco), totalizando a participação de 31 professores. Observando o quantitativo total de professores de piano de cada uma dessas instituições, posso afirmar que tive um percentual maior de respostas no conservatório de Varginha (84% dos professores responderam ao questionário). Em Visconde do Rio Branco, 83% dos professores responderam e em Montes Claros 62% dos professores. Em relação aos questionários aplicados *online* através do *Google*, tive uma adesão de 42 professores, tendo representatividade de todos os outros CEM. Considerando o quantitativo total de professores de piano em cada instituição, em Diamantina foi possível contabilizar uma adesão de 44% dos

professores de piano; em São João Del Rei de 36%; em Uberlândia, 33%; em Araguari, 30%; em Juiz de Fora, 20%; em Uberaba, 18% e em Pouso Alegre, 12%.

Na tabela 2.8, é possível verificar o percentual de participação dos professores de cada conservatório em relação ao quantitativo total da amostra constituída por 73 professores.

Tabela: 2.8. Representatividade da participação de professores de piano por CEM.

Conservatório Estadual de Música (CEM)	Percentual
Araguari – CEM Raul Belém	5%
Diamantina – CEM Lobo de Mesquita	6%
Ituiutaba – CEM Dr. José Zóccoli De Andrade	12%
Juiz de Fora – CEM Haydée França Americano	4%
Leopoldina – CEM Lia Salgado	10%
Montes Claros – CEM Lorenzo Fernández	14%
Pouso Alegre – CEM Juscelino Kubistchek de Oliveira	1%
São João Del Rey – CEM Padre José Maria Xavier	5%
Uberaba – CEM Renato Frateschi	4%
Uberlândia – CEM Cora Pavan Capparelli	10%
Varginha – CEM Maestro Marciliano Braga	15%
Visconde de Rio Branco – CEM Professor Theodolino José Soares	14%
Total	100%

A fim de obter melhor organização para a compreensão dos resultados, os dados dos questionários serão apresentados em 3 (três) subseções (segundo forma estrutural semelhante à proposta no formulário). Desse modo, apresentarei os indicadores sociodemográficos com o objetivo de descrever a posição social do sujeito na amostra. Em seguida apresentarei aspectos referentes à formação musical e, por último, a caracterização da atividade docente. É importante salientar que optei pela análise da amostra de professores de piano dos CEM como um todo. Entretanto, quando pertinente, dados de cada CEM serão apresentados separadamente ou considerando a região em que se localizam.

#### 2.4.1. Caracterização Sociodemográfica

A partir dos dados coletados, é possível inferir que a amostra apresenta uma predominância do sexo feminino, mais da metade dos professores são casados e que a faixa etária dos professores de piano que exercem a docência atualmente nos CEM está entre 30 e 49 anos. Embora a religião católica seja a predominante, foram declarados pelos respondentes pertencimentos a outras religiões.

##### a) Sexo e Faixa Etária

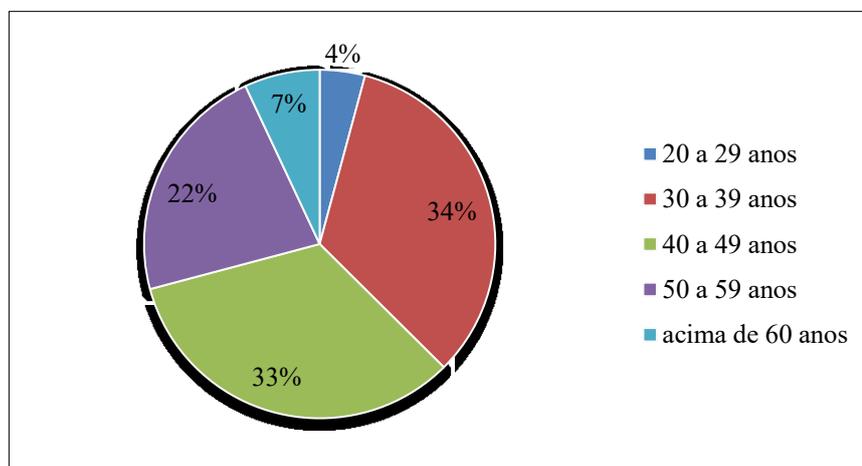
Em relação ao sexo, 12% da amostra é composta por respondentes do sexo masculino, enquanto 88% é constituída por respondentes do sexo feminino, parecendo haver ainda uma tradição em relação ao exercício da docência de piano por mulheres. Segundo Vania Camacho (2009, p.10) a função de professor de piano sempre “caracterizou em maior número o universo feminino que o masculino, cabendo a este último, outros tipos de instrumentos ‘menos femininos’ como instrumentos de sopro (madeiras ou metais) ou cordas”. Dessa forma, a autora aponta 5 (cinco) fatores que contribuíram para a formação deste perfil social:

1. Aprender piano fazia parte de uma cultura importante de ser adquirida pela mulher principalmente por causa do status que representava;
2. Aprender piano significava, além de outras atividades, a mulher estar preparada para ser mãe e esposa;
3. Aprender piano fazia parte de uma grade curricular das escolas, colégios femininos, principalmente religiosos;
4. Aprender piano significava às meninas menos abastadas a oportunidade de trabalho;
5. Aprender e ensinar o piano cabia mais às mulheres, já que nos colégios religiosos femininos, onde o currículo oferecia a disciplina piano, as professoras só poderiam ser mulheres (CAMACHO, 2009, p.10).

Dessa forma, parece haver nos CEM uma estreita relação entre o piano e o gênero feminino. Embora estejamos em tempos e lugares diferentes, onde as instituições e os espaços sociais permitem outro tipo de comportamento, observamos, a partir da análise dessa amostra, uma predominância ainda do sexo feminino.

A faixa etária predominante dos professores de piano que exercem a docência atualmente nos CEM está entre 30 e 49 anos, sendo que 34% dos respondentes estão com idades entre os 30 aos 39 anos, enquanto 33% estão com idades entre os 40 aos 49 anos, conforme demonstrado no gráfico 2.1.

Gráfico 2.1. Faixa Etária dos Professores de Piano dos CEM.



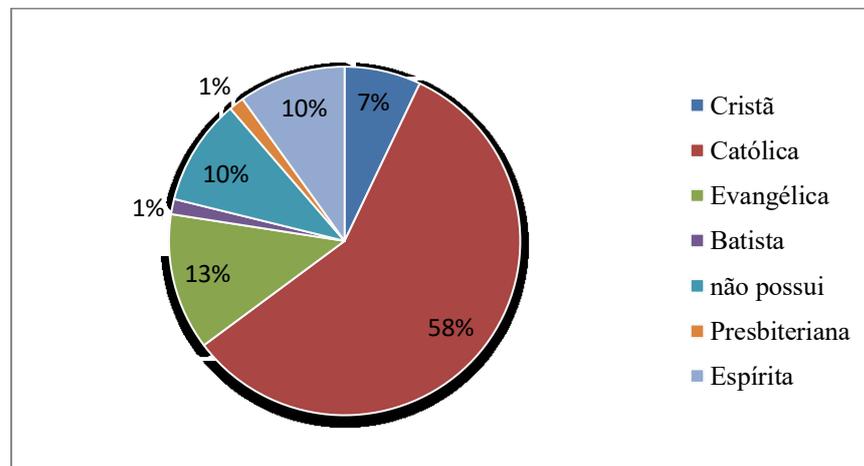
### b) Origem e locais de residência

Entre os respondentes 61 professores afirmaram ser de cidades do Estado de Minas Gerais, ou seja, 83,56% da amostra, enquanto 12 professores são oriundos de outros estados brasileiros como Bahia (1), Pará (1), Rio de Janeiro (2), São Paulo (8), o que resulta em um percentual de 16,43%. Os respondentes residem atualmente nas cidades em quem exercem suas atividades docentes, com exceção de 5 professores que residem em municípios vizinhos.

### c) Religião

O pertencimento religioso foi uma variável que se apresentou bastante estratificada, conforme pode ser observado no gráfico 2.2. Como optei por deixar essa questão em aberto, os respondentes tiveram a oportunidade de declararem sua orientação religiosa. Embora se observe a predominância da religião Católica, ou seja, 58%, o resultado foi o seguinte: 10% dos respondentes afirmaram não ter religião; 10% declararam pertencer à religião Espírita; 7% se denominaram como cristãos; e 13% afirmaram ser evangélicos não informando a qual denominação pertencem. Ainda é possível afirmar que na mesma proporção, ou seja, 1% temos respondentes que disseram pertencer à igreja Batista e à igreja Presbiteriana.

Gráfico 2.2. Pertencimento Religioso.



Entende-se que as igrejas protestantes, por valorizarem a música em seus cultos, têm enfatizado a educação musical, ainda que informalmente (TRAVASSOS, 1999; MARTINOFF, 2010). Considerando o pertencimento religioso dos respondentes em torno de 22% somados os percentuais dos que se declararam cristãos e evangélicos, ainda que represente uma parcela pequena da amostra, talvez seja possível inferir que as atividades

musicais no meio religioso possam ter motivado a escolha profissional de alguns desses professores. A autora Elizabeth Travassos (1999, p. 132) traz considerações nesse sentido:

Diferentemente dos ateus e membros de outras religiões, cuja vocação musical não tem relação necessária com a religião, os protestantes geralmente adquiriram as primeiras competências musicais nos círculos de sociabilidade e escolas ligados às igrejas que frequentam. Na verdade, foram elas que ofereceram a alguns de seus fiéis, na ausência de qualquer estímulo proveniente da orientação cultural da família e da escola regular, a possibilidade de imaginar, para si mesmos, uma carreira musical (TRAVASSOS, 1999, p.132).

Apoiando na afirmação dessa autora, é possível levantar a hipótese de que a escolha profissional da carreira de músico e/ou professor de música por alguns dos respondentes possa estar relacionada à influência das atividades musicais no contexto religioso.

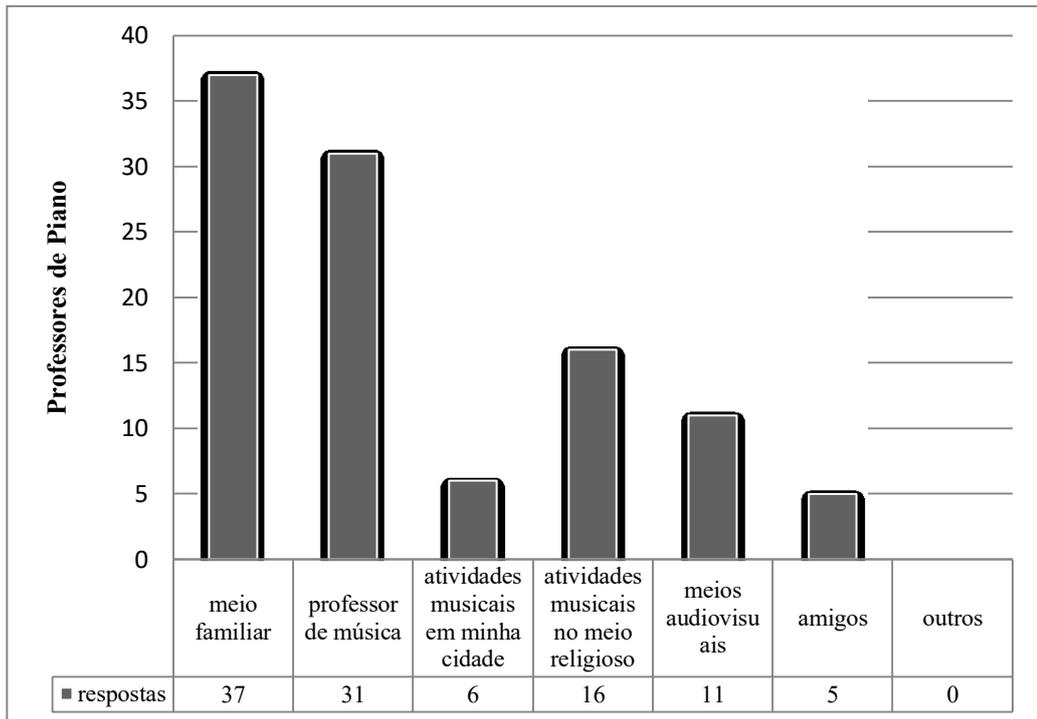
#### **2.4.2. Caracterização da Formação Musical**

Em relação aos primeiros contatos com a música, parece haver uma precocidade na formação musical inicial como também na aprendizagem do instrumento na amostra analisada. A instituição conservatório configurou-se como o *locus* principal da iniciação musical e da formação técnica dos respondentes, sendo possível considerar que haja uma retroalimentação desse sistema. Os respondentes possuem formação superior seja em Licenciatura, Bacharelado ou dupla formação. Alguns respondentes declararam possuir cursos de especialização *lato sensu*, e/ou *stricto sensu*, sendo possível inferir uma tendência à continuidade de estudos.

##### **a) Formação Musical Inicial**

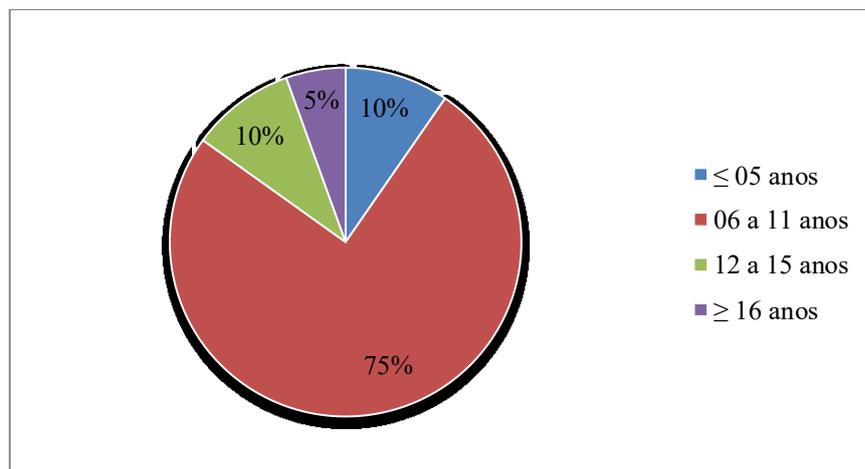
Em relação aos primeiros contatos com a música, os respondentes assinalaram a família, o professor de música, e as atividades no meio religioso como principais instituições socializadoras conforme registrado no gráfico 2.3. Nessa questão, era possível escolher múltiplas respostas.

Gráfico 2.3. Primeiros Contatos com a Música.



Ao observar aspectos da trajetória formativa musical dos respondentes, tanto no que se refere à aprendizagem musical geral como na aprendizagem do instrumento, denota-se uma precocidade na iniciação musical, pois, 75% dos professores disseram ter começado a aprender música na faixa etária dos 06 aos 11 anos de idade, e ainda 10% afirmam ter iniciado em idades inferiores a essa faixa, conforme demonstrado no gráfico 2.4.

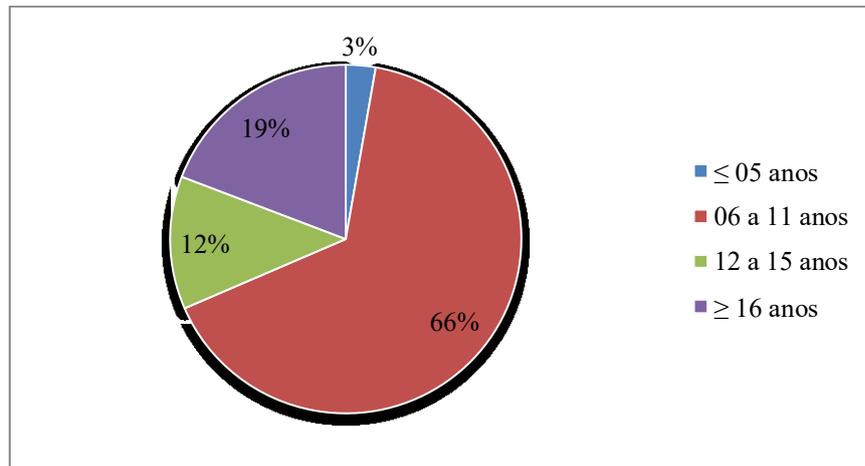
Gráfico 2.4. Formação Musical Inicial (Idade).



Em relação ao aprendizado do piano, também parece haver uma iniciação precoce em relação à formação no instrumento, fato observado nas duas primeiras categorias ( $\leq 05$  anos e

06 a 11 anos), conforme demonstrado no gráfico 2.5. Os professores que iniciaram o estudo de piano antes dos 05 anos declararam ter tido como seus primeiros professores um familiar músico.

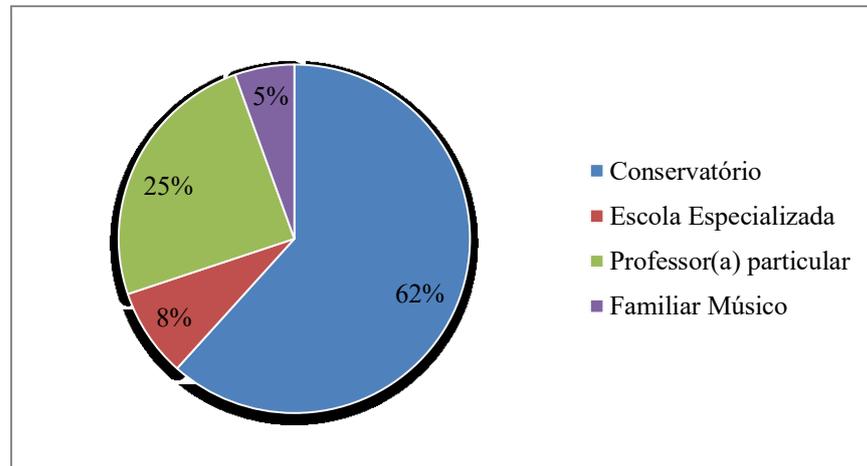
Gráfico 2.5. Formação no Instrumento Piano (Idade).



Um fato que merece destaque refere-se à porcentagem de respondentes que iniciaram os estudos de piano depois dos 16 anos (19%), uma vez que há alguns anos atrás essa realidade era inimaginável. Esse fato da formação tardia tem sido recorrente na atualidade, sendo uma realidade registrada cada vez com maior frequência entre os ingressos nos cursos superiores de música “rompendo assim com a ideia de precocidade que está atrelada ao aprendizado do piano” (REIS, 2014, p.93).

Em relação ao ambiente em que os respondentes tiveram sua formação no instrumento, o conservatório configurou-se como o *locus* principal, sendo apontado pela maioria dos professores conforme demonstrado no gráfico 2.6. Esse fato parece estar relacionado à presença dos CEM nas cidades de origem e/ou residência dos respondentes, ou mesmo em localidades (municípios) próximas à residência, facilitando o acesso aos estudos musicais iniciais e ao nível técnico.

Gráfico 2.6. Local em que obtiveram a formação de piano.

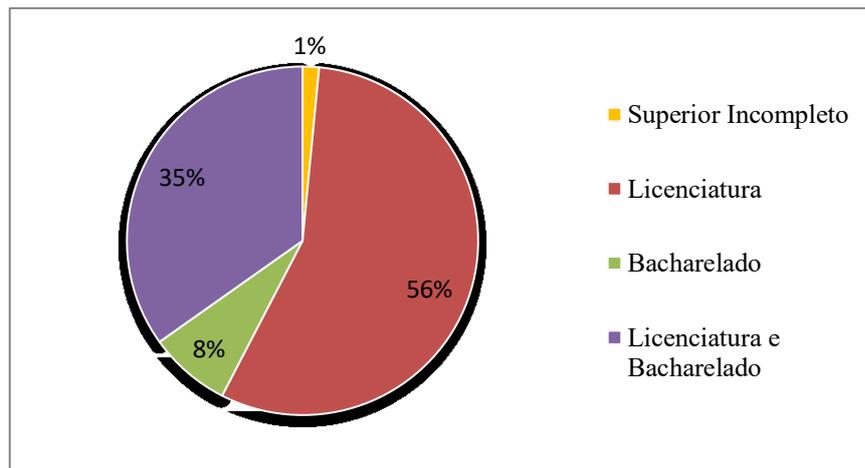


Relativo aos cursos técnicos, 49% dos respondentes afirmaram ter obtido essa formação nos CEM de suas localidades ou regiões, exercendo atualmente nessas mesmas instituições atividades docentes. Dessa forma, é possível afirmar que existe um processo de retroalimentação, ou seja, os CEM respondem (responderam) pela formação musical inicial e/ou de nível técnico e são (foram) responsáveis em grande parte pela absorção futura desse profissional. Logo, observa-se o comprometimento permanente destas instituições junto à educação musical e sua relevância na formação inicial de professores de música em suas respectivas regiões.

#### b) Formação Musical Superior

Em relação à formação superior, 99% dos respondentes declararam ter graduação, seja Licenciatura, Bacharelado, ou dupla formação (Licenciatura e Bacharelado), como pode ser verificado no gráfico 2.7.

Gráfico 2.7. Formação Acadêmica.



É importante destacar que a exigência legal para a composição do quadro docente de piano em instituições públicas como no caso dos CEM é possuir curso de Licenciatura em Música com Habilitação no Instrumento, sendo esse o critério prioritário. Dessa forma, é possível inferir que os respondentes que possuem dupla habilitação, ou seja, Bacharelado e Licenciatura, podem ter optado pelas duas modalidades, ou complementação pedagógica posterior para se adequar às exigências institucionais. Como um dos objetivos da pesquisa é a formação de professores, apresento a seguir no gráfico 2.8 as escolas de formação superior dos respondentes na modalidade Licenciatura:

Tabela 2.8. Formação Acadêmica – Licenciatura (Instituições).

Instituição	% de respondentes
Centro Universitário de Belas Artes – SP	2%
Conservatório Brasileiro de Música (CBM)	23%
Universidade do Sul de Minas (UNIS)	2%
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	3%
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	9%
Universidade Estadual do Pará (UEPA)	2%
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),	2%
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	2%
Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)	2%
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	29%
Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR),	26%

A partir da leitura da tabela, é possível afirmar que as principais escolas de formação superior dos respondentes em nível de Licenciatura foram: a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sendo a responsável pela formação de 29% dos respondentes; a Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR); responsável pela formação de 26% dos respondentes; o Conservatório Brasileiro de Música (CBM), responsável pela formação de 23% dos respondentes; a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES),

responsável pela formação de 9% dos respondentes, seguida pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), responsável pela formação de 3% dos respondentes. As demais universidades como, o Centro Universitário de Belas Artes – SP, a Universidade Estadual do Pará (UEPA), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e a Universidade do Sul de Minas (UNIS) tiveram o mesmo percentual de contribuição, ou seja, em torno de 2%.

Ao se considerar tabular os dados separadamente dos CEM, é possível verificar que em quase todas as regiões do Estado existe uma correlação entre as escolas de formação superior que os professores frequentaram e as instituições situadas mais próximas de suas residências. No Norte de Minas e no Triângulo Mineiro, ficou evidente que a formação superior ocorreu principalmente nas instituições públicas mais próximas. Em Montes Claros, a maioria dos professores respondentes obteve sua formação na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). No Triângulo Mineiro, dos 23 professores respondentes, pertencentes aos CEM de Araguari, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia, vinte são habilitados pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), incluindo as diferentes modalidades de formação (Licenciatura, Bacharelado, ou dupla habilitação). É possível destacar que nos CEM do Triângulo Mineiro, em relação aos outros CEM das outras regiões do Estado de Minas Gerais, é onde se concentra uma porcentagem consideravelmente maior de professores com o título de mestres também obtidos na UFU, como será visto adiante.

No Campo das Vertentes, na cidade de São João Del Rei, apesar de existir instituição pública, a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), que oferece curso de Licenciatura em Música, apenas 1 respondente declarou ter estudado nessa instituição, tendo se mudado de sua cidade de origem para se dedicar à graduação. O Curso de Licenciatura em Música da UFSJ entrou em funcionamento no ano de 2007. Outros dois respondentes naturais dessa cidade declararam ter optado pelo Bacharelado, tendo frequentado a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), na cidade de Belo Horizonte. Posteriormente, foi necessário fazer um curso de complementação pedagógica para atuação docente.

Na Zona da Mata, foi possível verificar que a formação superior dos respondentes dos CEM de Juiz de Fora, Leopoldina e Visconde do Rio Branco, ocorreu principalmente em instituições privadas, sendo as principais escolas de formação superior o Conservatório Brasileiro de Música (CBM) localizada no Rio de Janeiro e a Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR). Esse fato parece estar associado, por exemplo, ao CBM está localizado mais próximo dessa região do Estado e oferecer o curso de graduação (Licenciatura e

Bacharelado), na modalidade presencial ou semipresencial (por módulos). A UNINCOR oferece o curso de Licenciatura em Música na modalidade à distância (EaD). Dessa forma, supõem-se que alguns dos respondentes possam ter optado pela modalidade de estudos semipresencial no CBM ou EaD na UNINCOR, por já estarem engajados no exercício da atividade docente. Desse modo, devido à possibilidade de continuar trabalhando no CEM durante sua formação, inclusive como um dos meios de se obter os recursos necessários para financiar seus estudos, essas instituições possam ter se apresentado como meios acessíveis para a obtenção da qualificação profissional. Desde 2009, a Universidade Federal de Juiz de Fora oferece o curso de Bacharelado em Música, e em 2015 entrou em funcionamento o curso de Licenciatura em Música.

No Vale do Jequitinhonha e Mucuri, no CEM de Diamantina, e no Sul de Minas nos CEM de Pouso Alegre e Varginha, observa-se um percentual elevado de respondentes formados pela UNINCOR, o que nos leva a pressupor que possa ter havido a necessidade de buscar a qualificação acadêmica durante o exercício profissional, ou a complementação pedagógica posterior, sendo a modalidade à distância a possibilidade que se apresentou como viável. Percebe-se que, na atualidade, as instituições privadas, atentas à necessidade da complementação pedagógica para exercício docente na área de música, têm explorado essa demanda.

Em relação à amostra total de respondentes (n=73), 19 respondentes (26%) disseram possuir curso de Especialização e 12 respondentes (16%) declararam possuir Mestrado. A metade dos professores que possuem Mestrado exerce a docência na região do Triângulo Mineiro (06 professores) e obtiveram o título na UFU, sendo que 04 professoras atuam no CEM de Uberlândia e 02 professoras no CEM de Ituiutaba. Em outras regiões do Estado, também encontramos professores com título de mestre atuando nos conservatórios. No Sul de Minas, em Varginha, temos 02 professores mestres, um pela UFPA e outra pela UFMG. No Campo das Vertentes, em São João Del Rei, temos 02 professores com Mestrado, um deles possui Mestrado em Educação pela UFSJ e a outra possui Mestrado pela UFMG. Na Zona da Mata, em Visconde do Rio Branco, temos 01 professora com Mestrado pela UFV. No CEM de Juiz de Fora, encontramos uma professora que possui Mestrado pela UFRJ e Doutorado pela Universidade de Aveiro (UA).

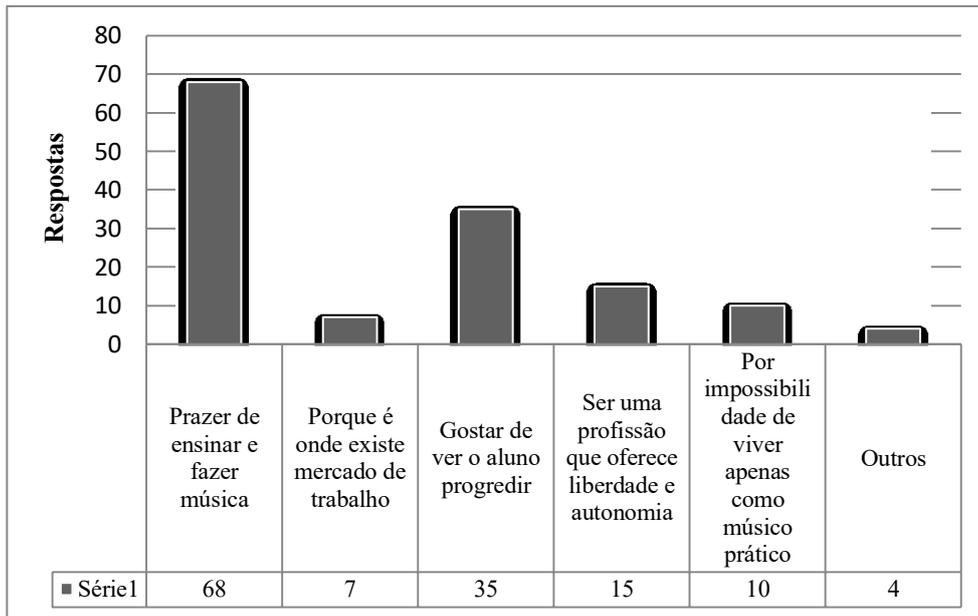
### 2.4.3. Caracterização da Atividade Docente

Como dito anteriormente, uma parcela significativa de professores de piano dos CEM participou da pesquisa, independente de ser efetivo ou designado. No que se refere às motivações para ser professor(a) de música, a escolha pareceu estar mais relacionada com a identificação com o fazer musical, o prazer em ensinar, do que com o mercado de trabalho. No que diz respeito ao tempo de serviço, encontrou-se na amostra pesquisada professores em diversas etapas do ciclo da vida profissional, ou seja, em diferentes momentos de suas carreiras. Entre os respondentes, a maioria possui dois cargos. No tocante à metodologia, percebe-se uma predominância de uma visão tradicional do ensino do instrumento, evidenciada pela utilização de métodos antigos. É possível verificar também que o percentual de professores que utilizam os recursos tecnológicos para aprimoramento pessoal e em sala de aula é ainda muito baixo. Quanto à educação musical inclusiva, nota-se que existe uma demanda de alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de piano dos CEM, o que tem se configurado como um grande desafio para o professor. Os respondentes afirmaram ter interesse em participar de cursos de capacitação e aprimoramento, e indicaram os pontos positivos e os pontos negativos de se atuar como professor de piano dos CEM.

- a) Motivação para a escolha profissional, tempo de serviço, enquadramento profissional, disciplinas ministradas.

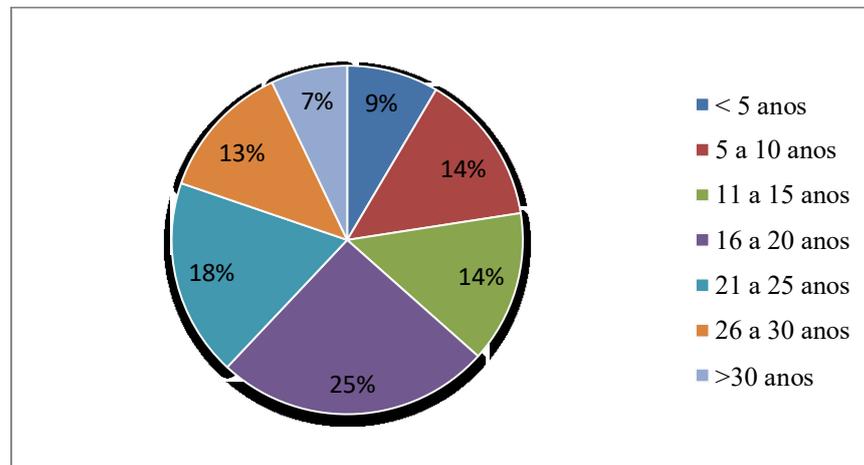
Em relação às motivações para ser professor(a) de música, a escolha pareceu estar mais relacionada com a identificação com o fazer musical, com o prazer de ensinar, com o apelo à vocação e ao “talento especial”, do que com o mercado de trabalho, ou seja, não existe uma preparação para a carreira, . Conforme demonstrado no gráfico 2.8. Essa questão permitiu múltiplas respostas.

Gráfico 2.8. Motivações para a escolha da Profissão de Professor(a) de Música.



Em relação ao tempo de serviço, encontra-se na amostra professores em diversas etapas do ciclo da vida profissional, ou seja, em diferentes momentos de suas carreiras, conforme demonstrado no gráfico 2.9.

Gráfico 2.9. Tempo de Serviço no Conservatório.



Michael Hubberman (1995) em suas análises sobre o ciclo da vida profissional do professor discute as fases perceptíveis da carreira docente: a entrada na carreira, a fase de estabilização, a fase de diversificação, a fase de pôr-se em questão, a fase da serenidade e do distanciamento afetivo, a fase do conservantismo e lamentações, a fase do desinvestimento, conforme demonstrado na figura 2.2:

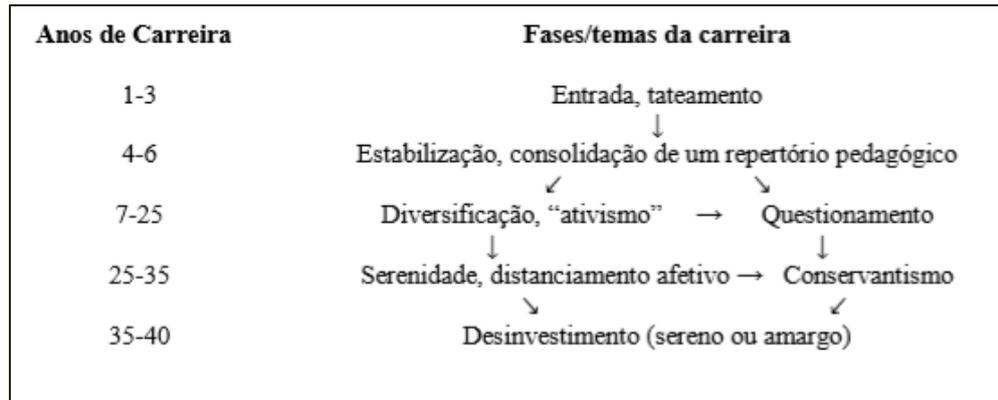


Figura 2.2. Fases do Ciclo da Carreira do professor – Michael Hubberman (1995, p.163).

Julgo pertinente trazer essas fases para a discussão, pois ao perceber que os professores de piano se encontram em momentos diferentes de suas carreiras, suas percepções do campo profissional e da atividade docente serão diferenciadas, interferindo significativamente nas condutas pedagógicas e nas posturas assumidas durante o exercício profissional. Desse modo, exponho resumidamente características das fases apresentadas por Michael Hubberman (1995, p.39-46), sendo possível estabelecer correlação com a carreira docente do professor piano dos CEM, mesmo não tendo organizado os dados, em categorias (anos de carreira) análogas a do autor.

Os professores que estão iniciando suas carreiras, possivelmente estão em estado de “sobrevivência” e de “descoberta” sendo confrontados pela complexidade da situação profissional e, ao mesmo tempo, movidos pelo entusiasmo inicial, pela experimentação, pela exaltação por estar em uma situação de responsabilidades (ibid., p.39). Outros professores que já atuam há algum tempo, podem estar em uma ‘fase de estabilização’, experimentando sentimentos de pertencimento a um corpo profissional, de confiança, de conforto, de competência pedagógica crescente (ibid., p.40); em uma ‘fase de diversificação’, lançando-se em experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa etc.; ou em uma ‘fase de questionamentos’, caracterizada pela sensação de rotina e até mesmo por crise existencial (ibid., 43). Essas fases ocorrem até os primeiros 25 anos de profissão.

Entre os 25 e 35 anos de carreira, o autor pontua que os professores transitam entre as fases da ‘serenidade e distanciamento afetivo’, em um processo de auto aceitação: “aceito-me tal como sou e não como os outros me querem” (ibid., p.44); e a fase do ‘conservantismo e lamentações’, com uma tendência para “maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme às inovações, para uma nostalgia do passado, para

uma mudança de óptica geral face ao futuro, etc” (ibid., p.45). Entre os 35 e 40 anos de carreira, inicia-se a fase do ‘desinvestimento’, ou seja, “as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento do trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica” (ibid., p. 46).

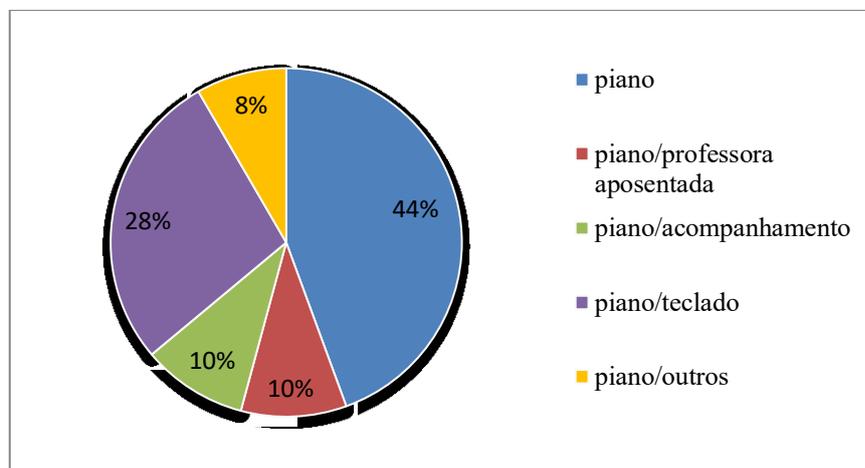
Aqui vale refletir sobre o processo tortuoso da carreira dos professores dos CEM. Como citado anteriormente, desde o ano de 1965, não havia concurso para essas instituições, sendo que alguns professores que conseguiram se efetivar foram beneficiados, na década de 1980, por efetivação por tempo de serviço, ou realizaram concurso para professores da escola de educação básica como uma possibilidade de uma posterior transferência para o CEM, seja no conteúdo curricular Educação Artística no ano de 2001, ou no componente curricular Artes, no ano de 2011. Entre os anos 2008 e 2015, foi concedida aos professores do Estado de Minas Gerais estabilidade profissional por força da Lei Complementar nº 100/2007. No entanto, essa lei foi considerada em 2014, como inconstitucional, ocasionando um processo na carreira “de regressões, becos sem saída e descontinuidade” (HUBBERMAN, 1995, p.38) àqueles atingidos. Em resposta a essa situação, no ano de 2015, houve concurso para os conservatórios, sendo que os aprovados começaram a ser nomeados e empossados em julho de 2016.

Considerando a amostra analisada, composta por 59% de professores efetivos e 41% de professores designados, é possível inferir que após o referido concurso houve uma renovação no quadro docente. Essa renovação pode ser aferida a partir do quantitativo de professores efetivos respondentes com menos de cinco anos de exercício docente no piano, ou seja, 8,21% da amostra. Professores que já atuavam nos CEM, alguns inclusive com mais de 30 anos de serviço, obtiveram sua estabilidade profissional a partir da aprovação nesse concurso.

Verificando que foram disponibilizadas 164 vagas para a área de piano nesse concurso (ver tabela 2.4), e que dos 181 professores de piano contabilizados nos CEM no ano de 2018, somente 94 professores eram efetivos (ver tabela 2.5), é possível concluir que somente 57,31% das vagas foram preenchidas, na hipótese de todos esses professores terem sido efetivados a partir desse concurso. As demais vagas continuam sendo ocupadas por um considerável número de professores designados, atuantes nos CEM já há alguns anos. Logo, é possível supor que provavelmente os professores que são designados não obtiveram êxito nesse último concurso, ou não se submeteram às provas.

Em relação ao número de cargos ocupados pelos professores, 40% dos respondentes afirmaram trabalhar somente com um cargo, enquanto 60% afirmaram trabalhar com dois cargos. Dos professores que trabalham apenas com um cargo, alguns afirmaram possuir extensão de carga horária. Já os professores que trabalham com dois cargos, 44% afirmaram lecionar exclusivamente como professor de piano, 28% lecionam as disciplinas piano e teclado, pressupondo um rompimento de fronteiras entre a música erudita e a música popular, 10% são aposentados em um cargo e lecionam piano no segundo cargo, 10% lecionam piano e atuam como pianista acompanhador (colaborador) e 8% lecionam piano e exercem atividade em outras áreas de atuação escolar, conforme indicado no gráfico 2.10.

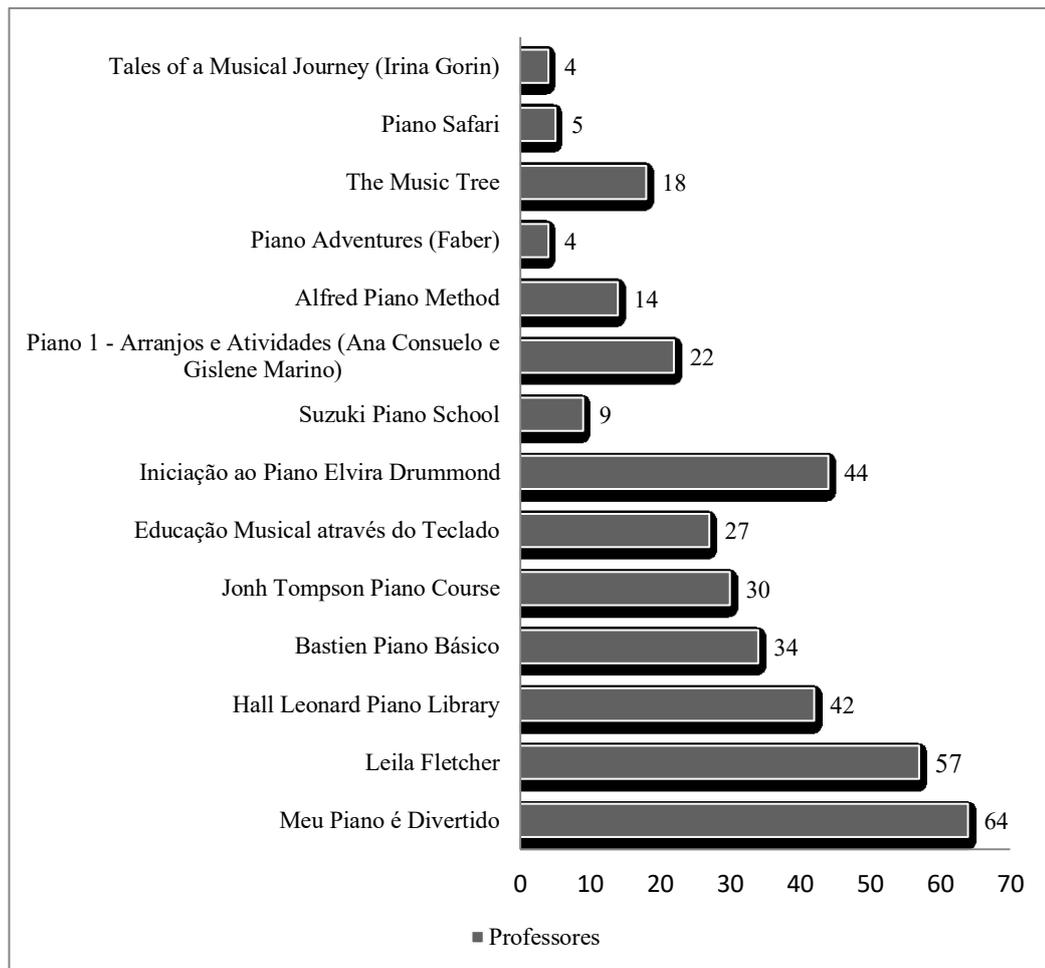
Gráfico 2.10. Cargos – Disciplinas Ministradas.



#### b) Métodos e Metodologias

Em relação aos métodos de ensino de piano utilizados atualmente na prática docente nos CEM, percebe-se pelas respostas conforme registradas no gráfico 2.12, a utilização de métodos mais tradicionais como o Livro “Meu Piano é Divertido” de Alice Botelho publicado em 1976 (43 anos atrás), e o método *Leila Fletcher Piano Course*, datado de 1949, ou seja, elaborado há 70 anos. Essa questão permitia múltiplas respostas.

Gráfico 2.11. Métodos Utilizados nos CEM.



Apesar dos materiais didáticos terem se diversificado, principalmente no final da segunda metade do século XX, e início do Século XXI, é possível afirmar que existe uma inclinação dos professores à reprodução dos modelos tradicionais. Uma das hipóteses para a predominância desses métodos parece residir na facilidade de acesso a esses materiais, na inspiração do professor em sua própria experiência formativa ou por não terem um conhecimento mais aprofundado de outros métodos disponíveis.

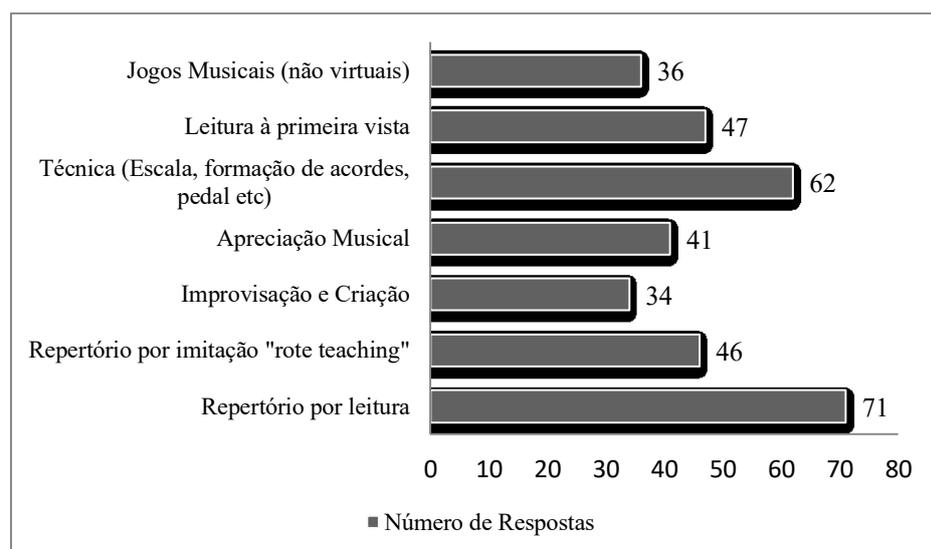
Apesar da predominância de metodologia tradicional, é possível constatar a utilização de métodos mais afinados com os paradigmas atuais da Pedagogia do Piano como, por exemplo, o método da *Hall Leonard Piano Library* (1996), que possui uma abordagem de leitura eclética, incentivo à criação e à improvisação, multiplicidade de acompanhamentos gravados em formato *midi* com diversos timbres orquestrais e uma variedade de estilos. O livro *Iniciação ao Piano*, da Elvira Drummond também foi bastante citado. Como nessa questão, foi possível aos respondentes assinalarem múltiplas respostas e registrarem outros métodos que utilizavam, foram apontados livros didáticos que não constavam na lista, como

por exemplo, *Piano-Brincando*, da professora Betânia Parizzi e Patrícia Furst Santiago, *Dose do Dia*, de Edna Mae, *Palitos Chinos*, da Violeta Gainza e *Divertimentos*, de Laura Longo. Porém, considerou-se que esses livros não são métodos, mas foram classificados como materiais de apoio.

Em relação à utilização de métodos de iniciação para alunos adultos, 26% dos respondentes relataram utilizar métodos específicos, tais como: *John Thompson Piano Course Adult*; *Adult Piano Method de James Bastien*; *Hall Leonard Adult Piano Method*; *Toque Piano Hoje e Sempre*, de Hanellore Bucher. No entanto, 74% dos respondentes relataram não utilizar métodos específicos para adultos, adaptando para esse público os métodos de iniciação para crianças.

No tocante à metodologia nota-se uma predominância de uma visão tradicional do ensino do instrumento, observada a partir das atividades trabalhadas nas aulas de piano, como ênfase no repertório por leitura (como uma questão central), na técnica e na leitura à primeira vista. Porém, foi possível observar também que há algumas entradas que caracterizam a utilização dos novos paradigmas da pedagogia do piano como o Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick, as atividades de apreciação musical, improvisação e criação, conforme registrado no gráfico 2.12. Vale destacar que essa questão também permitia aos respondentes múltiplas respostas.

Gráfico 2.12. Atividades Trabalhadas nas aulas de piano.

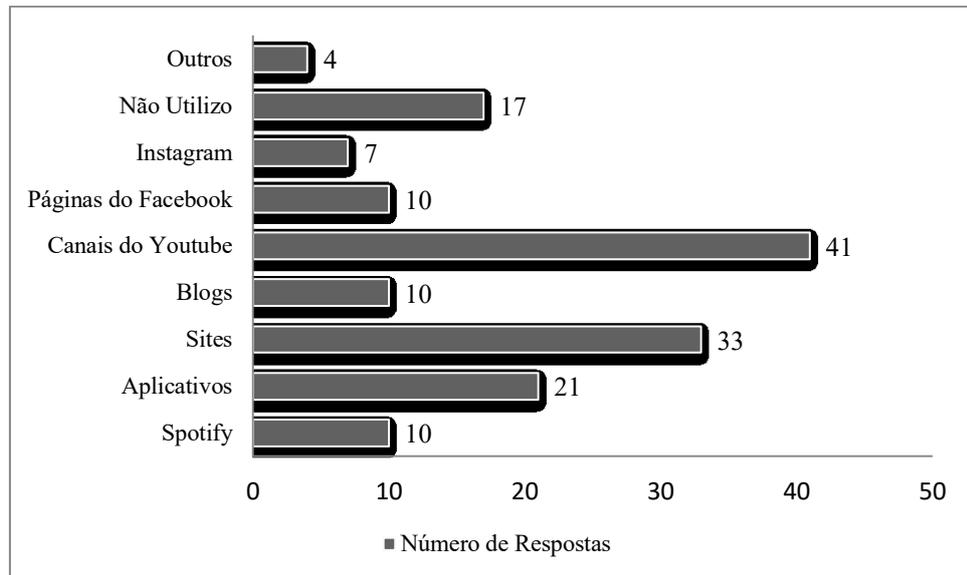


### c) Ensino de Piano e Tecnologia

Em se tratando da utilização da tecnologia e o ensino do piano, é possível inferir que ainda é pouco expressivo o percentual de professores que utilizam os recursos tecnológicos

para aprimoramento pessoal e em sala de aula. Dessa forma, os canais do *Youtube*, os *sites* e aplicativos parecem ser as ferramentas informativas mais populares entre os respondentes de acordo com o gráfico 2.13

Gráfico 2.13. Recursos Tecnológicos Utilizados.



Como essa questão permitiu aos respondentes referenciar as tecnologias que utilizam, alguns professores apontaram os canais do *Youtube* que acompanham, a saber: 7PianoPrinciples; Alan Chan; AuthentiSound; Bach Piano Scores; BachScholar; Faber Piano Adventures; Felipe Scagliusi; Instituto Piano Brasileiro; Irina Gorin; Marco Smanioto Mario Ajero; Mirka&Piano; MusicDot; Piano Mundi; Piano.Pérolas; Pianorquestra; Shirley Kirsten. Alguns professores não citaram canais específicos, mas afirmaram assistir vídeos das peças que estão trabalhando com seus alunos.

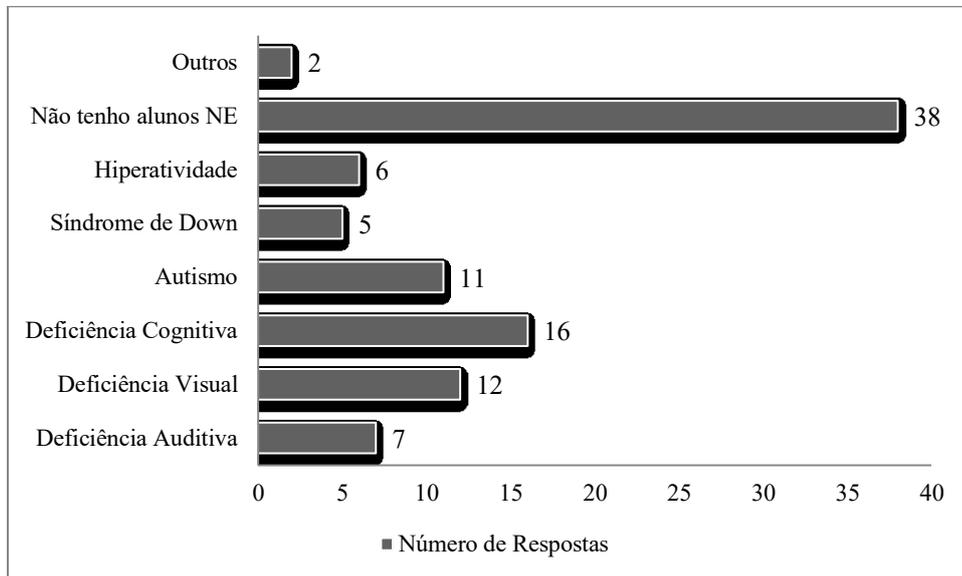
Os *sites* que foram mencionados pelos respondentes foram os seguintes: musictheory.net; teoria.com; superpartituras.com.br; 4shared.com; pt.scribd.com; imslp.org; funarte.org.br; susanparadis.com; pianizar.wordpress.com; terradamusica.com.br; doreminotas.com. Os aplicativos citados foram: simplypiano; piano tiles; metrodrummer e aplicativos de metrônomo.

#### d) Educação Musical Inclusiva

No que diz respeito à educação musical inclusiva, apesar de muitos respondentes terem afirmado não possuir alunos com necessidades educacionais especiais, existe uma demanda de alunos com deficiência cognitiva, deficiência visual, deficiência auditiva,

hiperatividade, alunos com autismo, com Síndrome de Down, como demonstrado no gráfico 2.14.

Gráfico 2.14. Demanda de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

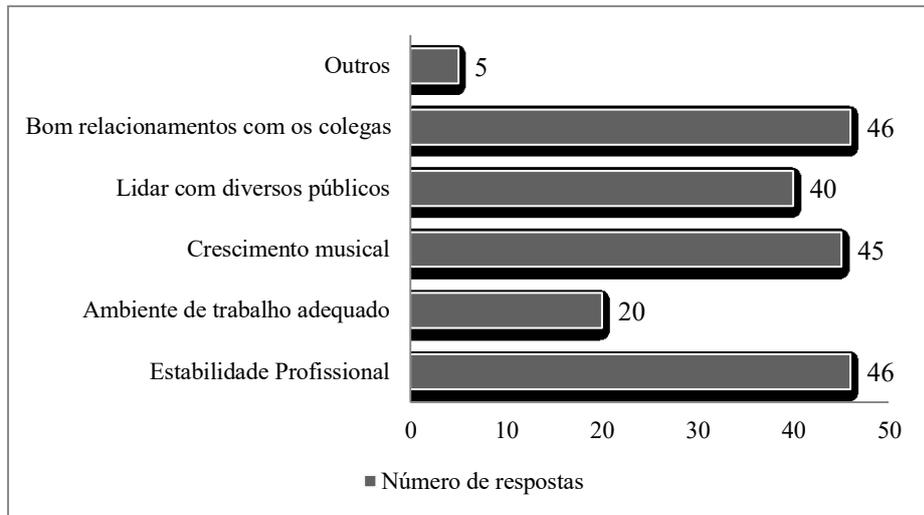


Dessa forma, a despeito da insuficiente capacitação para realizar um trabalho efetivo que realmente seja inclusivo, é preciso que o professor tenha a sensibilidade para entender o “que significa ter um desejo de aprender e ser impedido por uma deficiência” (STEELE; FISCHER, 2011, p.23). A proposta de construção de uma sociedade inclusiva é recente, havendo a necessidade das escolas passarem por adaptações físicas, estruturais e pedagógicas de modo a estarem aptas a receber todos os tipos de alunos: sem ou com deficiências, com altas habilidades, com questões culturais diversas, com problemas psiquiátricos, com autismo, com orientações sexuais distintas, com religiões diferentes, enfim, todas as pessoas, sem exceção (LOURO, 2015, p.34)

#### e) Ambiente de Trabalho

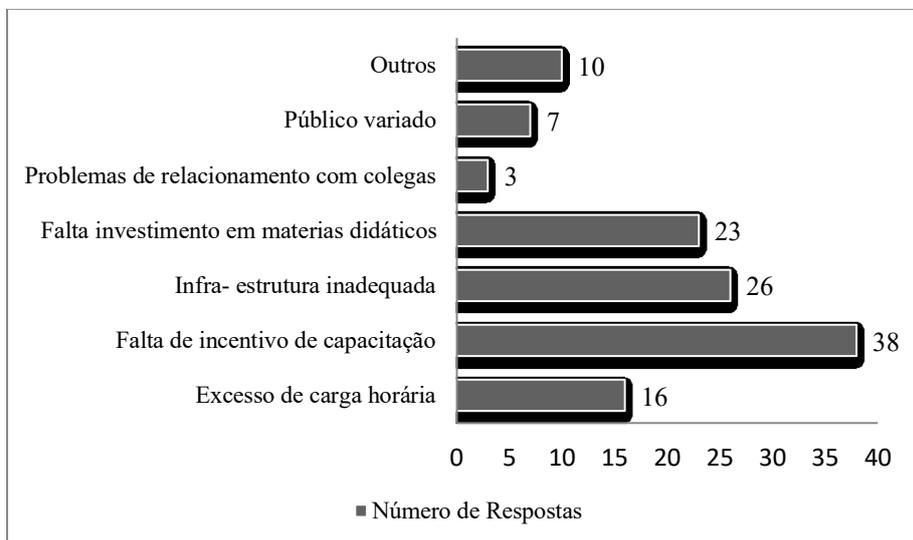
Apesar dos obstáculos que encontram no desempenho de suas atividades docentes, os respondentes declararam satisfação na realização de suas atividades profissionais nos CEM, apontando como principais pontos positivos a estabilidade profissional, a oportunidade de crescimento musical, o bom relacionamento com os colegas, como pode ser verificado no gráfico 2.16. Alguns professores expressaram outros pontos que julgaram positivos além das opções do questionário como a notoriedade da instituição, a oportunidade de trocas profissionais, o acesso gratuito ao ensino de música e o prazer em ter a música como trabalho.

Gráfico 2.16. Pontos Positivos de atuar como professor no CEM.



A não satisfação dos respondentes relaciona-se, sobretudo, com aquilo que designam por falta de condições no desempenho de suas atividades, ou seja, a não existência de incentivo para capacitação e aprimoramento, a falta de investimento em materiais didáticos, e a infraestrutura inadequada como demonstrado no gráfico 2.17.

Gráfico 2.17. Pontos Negativos de atuar como professor no CEM.

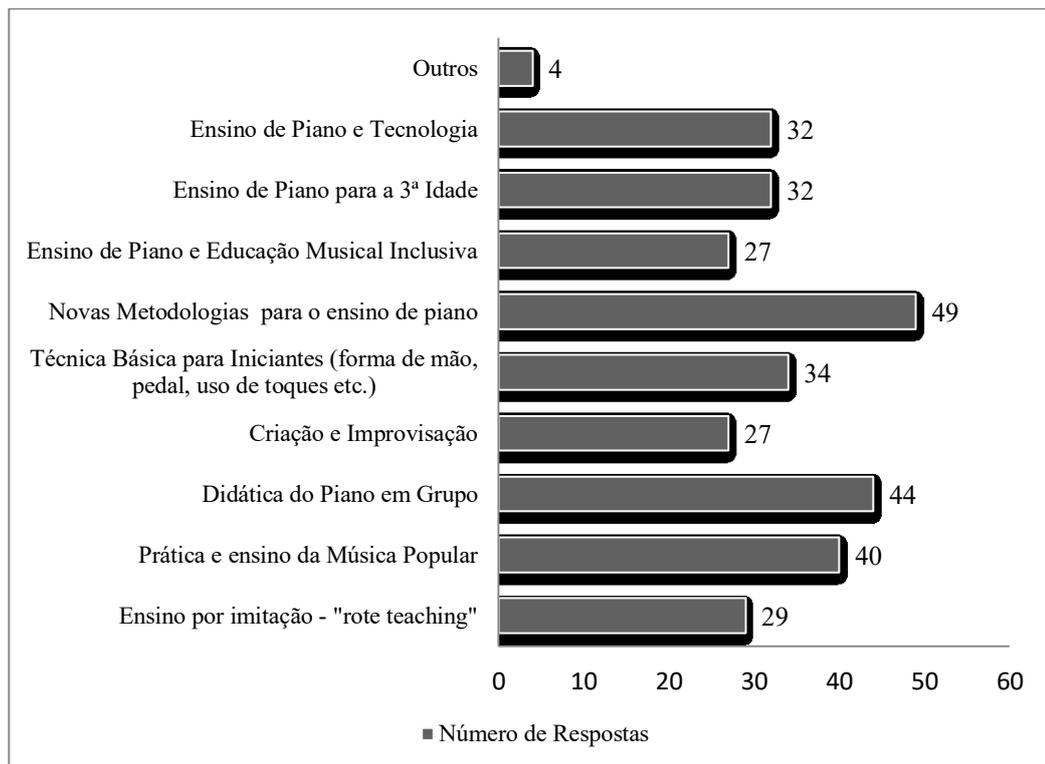


Os professores anseiam por capacitações e formação continuada, expressando a falta de apoio do governo estadual nessa área. Outros pontos negativos listados pelos professores dizem respeito à limitação e engessamento institucional, à quantidade de alunos por horário (dois alunos ou mais) e à falta de continuidade dos estudos pelos alunos.

### e) Capacitação e Cursos de Aprimoramento

Apesar do ensino de piano nos CEM possuir características tradicionais, verifica-se na amostra avaliada o interesse expressivo de 93% dos respondentes em participar de cursos de capacitação e aprimoramento, relacionados à novas metodologias para o ensino do piano, didática do piano em grupo, prática e ensino de música popular, conforme registrado no gráfico 2.15, de modo a atender as demandas atuais.

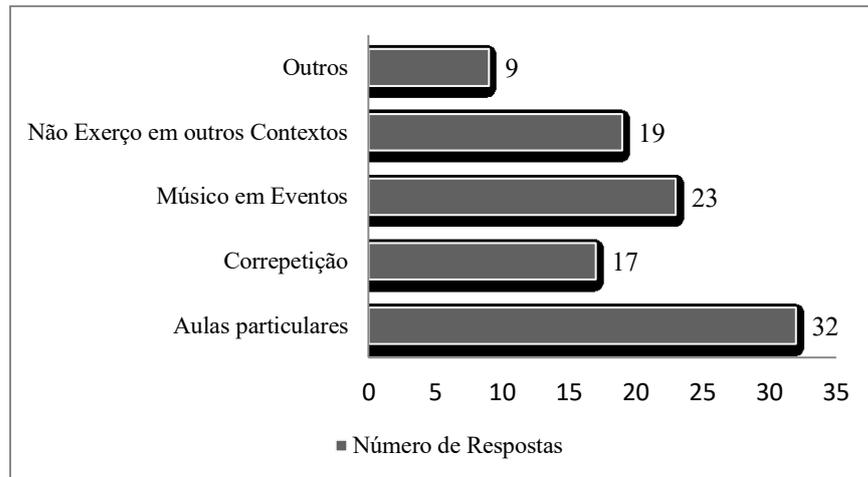
Gráfico 2.15 – Área de Interesse: Capacitação e Aprimoramento.



### g) Atividades musicais em outros contextos

O desenvolvimento de ocupações secundárias ou complementares sempre esteve associado às práticas artísticas. Desse modo, para complementar a renda financeira alguns respondentes afirmaram ministrar aulas particulares e participar de eventos como músicos. Por outro lado, alguns respondentes afirmaram realizar atividades em outros contextos sem expressividade financeira, recompensada pelo gosto e o prazer de exercer atividades como professora voluntária e organista na igreja, assim como em projetos sociais.

Gráfico 2.16 – Atividades Artísticas em outros contextos.



Ao construir o perfil descritivo dos professores objetivou-se conhecer os saberes aprendidos ao longo de suas formações e mobilizados em suas práticas profissionais. Desse modo, é preciso considerar que os sentidos que os professores atribuem a sua atividade docente estão intimamente relacionados aos contextos sócio-histórico-culturais de origem e as memórias de suas formações musicais. Logo, é necessário compreender o CEM como uma construção social, em que os diferentes atores interagem com suas lógicas.

Os dados aqui apresentados podem ser desdobrados e subsidiar pesquisas e ações de formação continuada aos professores no sentido de suprir lacunas de suas formações e/ou do exercício profissional docente. Destaca-se também a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que abordem o ensino de outros instrumentos musicais e do canto.

## **CAPÍTULO 3. PROFESSORES DE PIANO E SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E PROFISSIONAIS**

Nesse capítulo é apresentado o percurso metodológico, as intencionalidades e os caminhos de investigação, bem como as trajetórias formativas e profissionais dos professores entrevistados, por meio da construção de narrativas biográficas.

### **3.1. Percurso Metodológico: as intencionalidades e os caminhos de investigação**

Como dito anteriormente, este trabalho lançou mão de duas abordagens metodológicas. A primeira, de caráter quantitativo, foi descrita no segundo capítulo. A segunda orientação metodológica, essencialmente qualitativa, adotou a abordagem biográfica narrativa, envolvendo professores de piano dos CEM.

Na área da educação, o uso cada vez mais disseminado da abordagem biográfica narrativa por meio das histórias de vida, tem contribuído para uma melhor compreensão da condição docente, na medida em que renova as teorizações e os dispositivos de pesquisa e formação profissional. Os estudos referentes às vidas dos professores podem segundo Ivor Goodson, “ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam o indivíduo” (GOODSON, 1995, p.75).

Na literatura internacional, os trabalhos de autores como António Nóvoa (1992), Michäel Huberman (1992), Claude Dubar (1997), Ivor F. Goodson (1992), Pierre Dominicé (1990), Franco Ferrarotti (1988), entre outros, ilustram bem essa tendência, oferecendo forte respaldo ao emprego da abordagem biográfica e das histórias de vida na pesquisa educacional. Com análises ricas, predominantemente voltadas à educação básica e marcados pela consistência metodológica, tais trabalhos despertaram interesse, influenciaram a configuração da produção intelectual brasileira e, para muitos pesquisadores, acabaram se tornando uma referência (BURNIER et al, 2007, p.352).

Na área de Educação Musical no Brasil, verifica-se atualmente um interesse crescente no uso da abordagem biográfica nas pesquisas envolvendo tanto professores de educação básica que atuam com o ensino de música na escola regular (TORRES, 2003; ABREU, 2011; GAULKE, 2013; ALMEIDA, 2016), quanto professores de instrumentos que atuam em diversos contextos (LOURO, 2004; BORBA, 2011; RAPÔSO, 2014; WEBER, 2014; WEISS,

2015; TEIXEIRA, 2016; MOTA, 2017). Essa abordagem também tem sido utilizada na reconstituição de memórias de educadores musicais (LIMA, 2013; LIMA, 2015).

Através da investigação biográfica narrativa, o pesquisador mostra a “voz” dos professores, “seus relatos de vida e experiência, tornam públicas suas percepções, interesses, dúvidas, orientações e circunstância que desde sua perspectiva – tem influenciado significativamente em ser quem são e em atuar como o fazem” (BOLIVAR; DOMINGO, 2006, p.8). Os autores afirmam que a investigação biográfica narrativa “permite fazer um inventário de experiências, saberes práticos e competências profissionais vivenciadas” (BOLIVAR; DOMINGO, 2006, p.9).

O universo de pesquisa foi constituído por professores de piano dos conservatórios mineiros. Os entrevistados foram escolhidos entre os respondentes dos questionários (n=73) conforme os seguintes critérios: (1) Disponibilidade (aferida pela resposta ao questionário); (2) Localização do conservatório, preferencialmente um(a) entrevistado(a) de cada região: Campo das Vertentes (São João Del Rei), Norte de Minas (Montes Claros), Sul de Minas (Pouso Alegre ou Varginha), Triângulo Mineiro (Araguari, Ituiutaba, Uberlândia ou Uberaba), Vale do Jequitinhonha e Mucuri (Diamantina) e Zona da Mata (Juiz de Fora, Leopoldina ou Visconde do Rio Branco); (3) Variedade no processo formativo e variedade de gênero.

O contato com os professores foi estabelecido gradualmente. Organizei os dados dos questionários, separei os respondentes de cada conservatório e enviei mensagens via *e-mail* ou pelo aplicativo *Whatsapp*, convidando os professores a participar da segunda parte da pesquisa, ou seja, a entrevista. A princípio, tinha como meta a realização de 06 (seis) entrevistas, uma por região, mas dada a solicitude de professores de alguns CEM, realizei 10 (dez) entrevistas.

Como pesquisadora, tive receio de não atingir meus objetivos por meio da entrevista, uma vez que, dos dez entrevistados, eu conhecia apenas as duas professoras de piano de Montes Claros. Eu não tinha familiaridade ou proximidade social com os outros professores e foi no desenvolvimento dessa pesquisa que estabeleci contato com os 12 CEM e, conseqüentemente, com seus professores. Temi que houvesse resistência por parte de alguns e que os entrevistados fizessem omissões significativas pelo fato de não me conhecerem. No entanto, as entrevistas ocorreram em um clima de conversação informal, sendo criado um espaço de empatia, de familiaridade e de cumplicidade com os entrevistados.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado para a coleta de informações singulares pertinentes à pesquisa, a partir do contato direto entre a pesquisadora e os

professores pesquisados: “casual, como toda conversação, centrada no detalhe, na anedota, na flutuação da memória, a entrevista nos aproxima da vida dos outros, sua crença, sua filosofia pessoal, seus sentimentos, seus medos” (ARFUCH, 1995, p.89). Dessa forma, essa modalidade de coleta de dados possibilitou “um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações e de suas crenças e valores” (LAVILLE, 1999, p.189).

Nas entrevistas, foram abordadas questões similares àquelas do questionário, que fizeram emergir as especificidades de cada indivíduo. O roteiro da entrevista foi organizado em cinco eixos: dados referentes à origem social dos sujeitos; a formação musical anterior ao ingresso no curso superior; a trajetória acadêmica; o exercício profissional docente nos CEM e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelos entrevistados, e, por último, o exercício de atividades profissionais em outros contextos. No primeiro eixo, além de questões que permitiram aferir a pertença social do sujeito, foram também abordadas aquelas relativas ao ambiente cultural familiar e à trajetória escolar. O segundo eixo buscou uma descrição pormenorizada da iniciação musical dos professores, procurando identificar o papel da família e as figuras e as instituições socializadoras de influência neste período. A trajetória acadêmica – desde as motivações da escolha profissional, passando pelas expectativas e frustrações, assim como pela relação com o campo acadêmico musical e a docência no instrumento – foi a tônica do terceiro eixo. O exercício da docência – partindo de questões como o processo de tornar-se professor, as dificuldades que permeiam o início da carreira, os desafios enfrentados em sala de aula, os saberes construídos durante a prática profissional, os métodos e as metodologias utilizadas, a formação ideal do professor de piano tematizaram o quarto eixo. Por último, priorizou-se a realização de atividades profissionais em outros contextos.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre os meses de outubro de 2018 a maio de 2019, conforme disponibilidade dos professores e ocorreram nas dependências dos CEM com agendamento e autorização prévia. As entrevistas ocorreram por meio de contato direto com os professores pesquisados, tendo me deslocado às cidades de Diamantina, Juiz de Fora, Montes Claros, São João Del Rei e Uberlândia (imagens ilustrativas dos CEM visitados no anexo 6) . Somente uma entrevista não foi realizada através de visita ao campo e contato pessoal, tendo sido utilizado o recurso “chamada de voz” do aplicativo *WhatsApp*.

No momento da realização das entrevistas, estabeleceu-se um tempo preliminar em que: (a) a pesquisadora se apresentou e conversou informalmente acerca dos objetivos da pesquisa, dos eixos temáticos da entrevista, dos procedimentos e expectativas acerca da

mesma; (b) se formalizou um contrato verbal que compreendeu: (1) garantia de anonimato e ética na pesquisa; (2) solicitação de gravação da entrevista em áudio, (3) acordo de envio posterior da transcrição literal da entrevista com a possibilidade de reformulação e/ou comentários; (4) o pedido de permissão de utilização dos textos das entrevistas, ou excertos, em documentos públicos. A todos participantes foi dado ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que consta como anexo 1 dessa dissertação.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio no intuito de proporcionar o diálogo mais natural com os participantes e de facilitar a posterior transcrição e análise das informações obtidas. O material gravado fez um total de aproximadamente 07 horas e 30 minutos. Foi realizada também a transcrição literal de todas as entrevistas, totalizando 130 páginas.

Após a transcrição literal do material gravado, transformei o discurso direto de cada um(a) dos(as) entrevistado(as) em narrativas biográficas destacando os principais aspectos da formação musical e da atuação profissional. A fim de uma melhor organização, mantive um formato estrutural comum a todas narrativas: título, *lead* e o corpo do texto. Logo após o título, apresento um pequeno texto em destaque, o *lead*: “o termo é emprestado do jornalismo e se refere à primeira parte de uma notícia geralmente colocada em destaque que fornece ao leitor as principais informações, além de instigá-lo a prosseguir a leitura” (REIS, 2014, p.111). No caso das narrativas biográficas, os *leads*, além de oferecer uma chave de leitura, permitem que o leitor, caso julgue necessário, retome cada história de vida dos professores de piano com maior facilidade.

Todos os nomes de pessoas constantes nas narrativas – sejam dos entrevistados, parentes ou professores – são fictícios e foram escolhidos livremente ora fazendo alusões a nome de pianistas (entrevistados); ou simplesmente pela sonoridade, ou por algum tipo de associação simbólica que me tenha ocorrido (parentes e professores). Já os nomes das cidades, quando presentes, e das instituições correspondem aos nomes verdadeiros, tendo sido sua referência devidamente autorizada pelos sujeitos da pesquisa. Na tabela 3.1 está demonstrada a ordem cronológica de realização das entrevistas, duração, local e cidade:

Tabela 3.1. Entrevistas.

Professor(a)	Data/ Horário	Duração	Local	Cidade
Clara	01/10/2018 07:50	39'37''	Sala de Aula CEM Lorenzo Fernández	Montes Claros
Valentina	03/12/2018 13:30	29'50''	Sala de Aula CEM Cora Pavan Capparelli	Uberlândia
Madalena	03/12/2018 15:30	36'55''	Sala de Aula CEM Cora Pavan Capparelli	Uberlândia
Martha	11/12/2018 13:00	54'16''	Sala de Aula CEM Padre José Maria Xavier	São João Del Rei
Alicia	11/12/2018 15:30	1h07'30''	Sala de Aula CEM Padre José Maria Xavier	São João Del Rei
Sônia	29/01/2019 11:00	38'25''	Auditório CEM Lorenzo Fernández	Montes Claros
Guiomar	27/02/2019 14:40	41'21''	Coreto CEM Lobo de Mesquita	Diamantina
Arnaldo	27/02/2019 15:40	39'05''	Sala de Aula CEM Lobo de Mesquita	Diamantina
Maria João	22/03/2019 17:20	29'13''	Sala de Aula CEM Haidée França Americano	Juiz de Fora
Nelson	19/05/2019 19:00	1h03'02''	Residência Chamada de voz Whatsapp	Montes Claros/ Varginha

Após a apresentação das 10 (dez) narrativas biográficas, será realizada a discussão dos dados, entrelaçando com o referencial teórico:

As histórias que foram narradas por meio das entrevistas não são dados prontos e acabados, mas documentos produzidos na cultura por meio da linguagem, no encontro entre a pesquisadora e sujeitos da pesquisa; documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural (ANDRADE, 2012, p.176).

A partir do próprio roteiro de entrevista, do material colhido nas entrevistas – que em vários momentos extrapolou as questões do roteiro – e da escrita das narrativas, emergiram alguns pontos que parecem fundamentais para uma interpretação das trajetórias de formação musical e atuação docente, que serão discutidas e analisadas a partir dos 05 eixos citados acima no capítulo 4 nomeado “Análise Transversal das Narrativas”.

### 3.2. Narrativas Biográficas

### 3.2.1. Narrativa Biográfica: Alícia

Alícia, 37 anos, natural de São João Del Rei, possui duas irmãs mais novas. Seu pai é mecânico e estudou até a 8ª série. Sua mãe é professora do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, tendo cursado três cursos superiores. Sua trajetória musical é marcada pela influência musical da família materna, por uma breve passagem pela escolinha da orquestra, pelo ensino formal de música adquirido no CEM Padre José Maria Xavier, tendo iniciado seus estudos musicais aos 07 anos, chegando a concluir o curso técnico em piano. Ela é bacharel em Piano pela UEMG, especialista em Pedagogia do Piano pelo CBM e atua como professora de piano efetiva no CEM há 16 anos tendo iniciado sua carreira docente ainda quando era estudante da graduação.

Alícia, 37 anos, natural de São João Del Rei, possui duas irmãs mais novas, uma de 35 anos e outra de 32 anos. Seu pai é mecânico, estudou inicialmente até a 4ª série primária, mas retornou posteriormente aos estudos, concluindo em 2008 a antiga 8ª série, que atualmente corresponde ao 9º ano. Sua mãe é professora do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e possui formação superior em Geografia, Filosofia e também em outro curso não especificado. Alícia sempre estudou na escola pública.

Sua lembrança dos primeiros contatos com a música reporta aos discos que sua mãe ouvia quando ela era criança de cantores como Chico Buarque, Gilberto Gil, os Novos Bahianos, entre outros, e às brincadeiras musicais que sua tia realizava com ela e com as irmãs quando visitava a família em São João Del Rei. Sua tia é educadora musical, hoje aposentada, e integrou o coro lírico de Belo Horizonte. As práticas culturais musicais sempre estiveram presentes na família materna. Além dessa sua tia, sua mãe e sua avó cantaram em festivais dos anos 1970. Sua avó inclusive aprendeu piano e estudou canto.

Alícia iniciou seus estudos de música com 07 anos no CEM de São João Del Rei. Antes, porém, frequentou por um pequeno período a escolinha da orquestra Lira Sanjoanense, mas não se recorda muito dessa época porque era bem pequena. O fato de crianças frequentarem escolinhas de orquestras na cidade de São João Del Rei é comum, e possui o intuito de incentivar a formação musical precoce para que futuramente elas possam integrar as orquestras bicentenárias: *“isso é uma questão perene das orquestras, porque tem que ter gente para manter, porque é de graça”*. No CEM ela começou estudando flauta doce e nutria

uma relação de muito afeto com sua professora. Na segunda série ela estudou violão. Porém, ela não se identificou com o instrumento pelo fato de ser canhota e nem com seu professor: *“eu era muito xingada”*. Na terceira série o instrumento obrigatório era o violino e na quarta série, piano. Ela se identificou muito com o violino e quando chegou na quinta série, e teve a opção de decidir qual instrumento queria cursar, ela escolheu o violino. Porém, como uma tia-avó, que também estudava música, havia comprado um piano, sua mãe sugeriu que ela escolhesse esse instrumento: *“ah! Escolhe piano, que você pode estudar na casa da tia Joaquina”... aí eu mudei, mas minha ideia inicial era o violino. Engraçado, né?”* Alícia foi iniciada no piano com os métodos Leila Fletcher Piano Course e com o Mikrokosmos de Béla Bartok.

Em 1998, quando Alícia concluiu seus estudos na escola regular, o antigo 2º grau, ela não prestou vestibular porque ainda não havia concluído o curso técnico no conservatório, e ela queria terminá-lo. Em 1999, prestou vestibular para Serviço Social apesar de gostar também da área de Música: *“eram duas coisas que me chamavam muita atenção, eu gostava dessa questão social política e também da música”*. Durante os semestres iniciais do curso de Serviço Social na Universidade Federal de Juiz de Fora, ela continuou seus estudos no Curso Técnico no CEM de São João Del Rei. Ela ia para São João Del Rei fazer as aulas de piano e nesse período conseguiu autorização para estudar o instrumento no CEM de Juiz de Fora enquanto fazia sua graduação. Passado um tempo, ela interrompeu seus estudos na UFJF, voltou para São João Del Rei e estudou novamente para prestar o vestibular para a área de música. Ela iria realizar as provas da UFOP e da UEMG. Como perdeu o prazo de inscrição das provas da UFOP, acabou optando pela UEMG, porque era a instituição que ela tinha referência, onde muitos de seus colegas estavam fazendo seus cursos de graduação e falavam bem de seus professores. Ela iniciou o bacharelado em 2002.

Durante a graduação ela enfrentou algumas dificuldades em relação à grande competitividade fomentada pelos colegas do bacharelado e ao tratamento hostil que sua professora de piano lhe concedia: *“parece que faz parte da cultura da música erudita [...] e eu tenho minhas dúvidas de até que ponto isso é saudável, e se isso é bom para o desenvolvimento daquela pessoa como instrumentista. E... isso é uma questão humana”*. Teve um momento em que ela pensou inclusive em desistir do curso. Na época em que cursava a graduação, ela já dava aula no CEM de São João Del Rei *“e a educação já me chamava muito, eu sempre gostei dessa área”*. Dessa forma, fragilizada com a situação que estava vivenciando, pensou em mudar para o curso de licenciatura, mas após mudar de professora de piano ela seguiu em frente e se formou no bacharelado: *“aí foi bem melhor, eu*

*aprendi muito. Aprendi muito sobre a vida também, sobre o ser humano, as relações, e essa força que a gente tem dentro da gente, que todo mundo tem né? Foi bom!”*

No primeiro ano da graduação, em 2002, Alicia iniciou suas atividades docentes no CEM de São João Del Rei.

[...] eu estava reaprendendo um tanto de coisa lá (universidade) e aprendendo a passar aqui. [...] A tendência é essa [...] A gente quer ensinar aqui o que a gente aprende lá... e eu não tive sucesso. Demorou um tempo para eu entender que isso não funcionava.

Os primeiros anos de exercício profissional foi um período tumultuado entre os estudos na universidade e a atividade docente no CEM, não havendo muito tempo para pensar e refletir sobre sua prática de ensino. No início da carreira, ela teve dificuldades em ter acesso a métodos e dificuldade para resolver situações problema em sala de aula que ela não tinha conhecimento: *“essa questão do ensino é pessoal e muito de reflexão, [...] então foi uma construção bem lenta porque eu não sabia ensinar, eu não sabia literalmente mesmo nada, nada, nada”*.

Com o passar dos anos, Alicia começou a entender o processo de ensino-aprendizagem do instrumento e passou a observar as individualidades e particularidades de seus alunos, e isso foi lhe dando tranquilidade: *“e aí eu comecei a olhar meus alunos com outros olhos e enxergar essa distância da partitura para o piano e olhar aquele aluno... cada um é um mundo. Eu comecei a ficar mais observadora, mais tranquila para pensar”*.

Da sua formação acadêmica, Alicia leva para sua prática docente os saberes da performance: *“[...] influencia, sim, o conhecimento do instrumento, dos estilos, da produção do som, dos tipos de toque, e de como conseguir um som mais aveludado, essas questões técnicas ajudam demais, ajudam muito. Mas a parte pedagógica eu aprendi sozinha”*. Alicia não se recorda de ter tido na graduação disciplinas relacionadas à Educação, ela fez apenas uma disciplina optativa, mas era voltada à Musicalização Infantil. Dessa forma, para suprir lacunas em sua formação, ela fez cursos curtos e também uma especialização em Pedagogia do Piano no Conservatório Brasileiro de Música, mas atribui que o seu conhecimento docente foi prioritariamente construído na experiência de trabalho e na sua autorreflexão:

[...] foi na observação, na minha reflexão, não sei se isso vale, mas deve valer! Porque é experiência de trabalho. [...] não tive assim uma formação formal, procurei por conta própria, e procuro até hoje vários métodos. Fiz essa pós que me ajudou muito. [...] Sempre observo muitos os alunos e vou para casa pensando nesses meninos. O que eu faço é isso assim, uma coisa

muito particular, muito solitária, muito pessoal, né? É a gente pensar na realidade de cada aluno.

Alicia trabalha no CEM de São João Del Rei há 16 anos como professora de piano, atualmente é pianista acompanhadora do coral da APAC (Associação de Proteção e Assistência a Condenados) – um projeto de extensão do conservatório – e também do coral da ASAP (Associação de Aposentados e Pensionistas). Ela já trabalhou com todas as faixas etárias atendendo crianças, jovens, adultos e idosos. Quando está ministrando a primeira aula de piano a um aluno novato, ela analisa se o aluno tem algum conhecimento, se ele toca de ouvido, se ele já aprendeu por tutorial, e, a partir daí, traça um plano individual para cada um de seus alunos. Existe um plano de ensino na escola que ela tenta respeitar, mas o tratamento e o planejamento são individualizados.

Alicia ainda utiliza os mesmos métodos de iniciação ao piano de sua infância, como o Mikrokosmos (Bela Bartok) e o Leila Fletcher. No entanto, disse que utiliza outros métodos também e quando o aluno não possui nenhuma experiência ela trabalha repertório por imitação paralelamente à leitura para que esse aluno se desenvolva e participe das audições. Na sua experiência profissional, durante alguns anos, ela tentou implantar em suas aulas o modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick, mas não obteve sucesso: “[...] *em uma aula não tem como, eu cheguei à conclusão para mim, que não tem como. Porque tem aulas que você gasta muito tempo na partitura ensinando, ou mesmo que seja por imitação*”. Dessa forma, para suprir alguns aspectos da formação musical de seus alunos ela propôs juntamente com outros colegas professores a criação de oficinas de apreciação musical e história da música.

Alicia também já vivenciou situações de ensino em que se sentiu muito desafiada. Uma das situações foi quando atendeu um aluno com necessidades educacionais especiais que ela não conseguiu identificar a patologia. Esse aluno não ficava quieto e parecia não entender o que ela falava. Outra situação foi quando recebeu uma aluna com Síndrome de Down. Essa aluna estudou durante dois anos, mas não conseguiu avançar – “*depois que eu fui entender que eles (pessoas com Síndrome de Down) têm afrouxamento muscular*”, o que dificulta configurar a forma de mão para tocar piano. Além dos alunos especiais, Alicia tem dificuldade em lidar com alunos idosos, devido às condições físicas decorrentes da idade avançada que afeta o controle dos movimentos: “*eu acho que é uma situação difícil porque ele (idoso) tem pouca agilidade, não consegue ficar com a mão assim inteira no piano, eu acho difícil*”. Depois de algumas tentativas de estruturar os gestos motores no piano, ela se

permitiu frustrar-se enquanto professora de piano e entendeu que com os idosos é preciso, por vezes, abrir mão de algumas expectativas:

[...] eu abri mão de ficar com os cinco dedos no piano, fui para o lado do som. Tenta ligar o som, não tem problema se está ligando assim... mas está ligando. Conseguiu fazer uma mão mais baixinho do que a outra... Então, eu tive muitos ganhos, mas essa questão da forma de mão, eu larguei e ele conseguiu tocar. Eu abri mão de algumas coisas, eu entendi que com a terceira idade a gente tem que abri mão de algumas coisas. [...] Hoje em dia, eu enxergo assim.

No exercício da docência Alícia julga ser importante o professor ter um bom conhecimento técnico e teórico de música e um bom conhecimento do piano. Ela destaca também a importância de se conhecer aspectos relacionados ao corpo, percepção e consciência corporal no instrumento, bem como tópicos relativos à saúde do músico a fim de evitar prejuízos durante a prática no instrumento. Outros dois pontos que ela enfatiza serem importantes na atuação docente é a empatia – *“uma sensibilidade para o outro, tentar entender o outro, porque isso facilita a relação de ensino-aprendizagem”* – e saber tocar, *“o professor tem que tocar, tocar muito bem, porque é a primeira referência do aluno, então ele tem que tocar, ele tem que dominar o instrumento”*.

### 3.2.2. Narrativa Biográfica: Arnaldo

Arnaldo, 37 anos, nasceu em Belo Horizonte (MG), mas morou em várias cidades do mesmo estado, fixando residência em Gouveia (MG), no ano de 2000. Seu pai é bancário aposentado e sua mãe, já falecida, foi professora do ensino fundamental. Ele possui 4 irmãos, sendo um deles músico autodidata. Sua trajetória musical é marcada pela vivência musical no meio religioso, iniciando sua experiência musical no harmônio com fole, pelo autodidatismo e pela formação em nível técnico no CEM Lobo de Mesquita, visando sua profissionalização. Ele possui curso incompleto de Bacharelado em Piano pelo CBM e Licenciatura em Música pela UNINCOR. É professor efetivo de piano no CEM Lobo de Mesquita na cidade de Diamantina e no anexo em Gouveia. Atua profissionalmente há 19 anos.

Arnaldo, 37 anos, nasceu em Belo Horizonte (MG), mas morou em várias cidades do estado, fixando residência em Gouveia (MG), no ano de 2000. Seu pai é bancário aposentado e possui o ensino fundamental completo. Sua mãe, já falecida, foi professora das séries iniciais. Ele possui 04 irmãos, sendo um deles músico, tendo aprendido a tocar, praticamente sozinho, guitarra, violão e viola caipira. Pelo lado da família paterna, possui primos que também são músicos. O pai de Arnaldo sempre gostou de música e, atualmente, na cidade em que vive no interior de Minas Gerais (Divinópolis), faz algumas criações e tira músicas de ouvido no piano que possui em sua casa: *“não tem nenhuma espécie de acompanhamento por parte de professor não. Tudo de ouvido mesmo. Ele tem o piano lá e sai tocando”*. A trajetória escolar de Arnaldo ocorreu em escola pública, tendo estudado apenas um semestre em escola privada no primeiro ano do ensino médio .

Quando Arnaldo morou em Curvelo (MG), na época em que seu pai era bancário, ele iniciou seus estudos de música no Santuário de São Geraldo. As aulas eram particulares e ele fazia aulas de harmônio com fole e, aos poucos, sendo católico, começou a tocar em algumas missas. Quando sua família se mudou para Belo Horizonte, na igreja católica que seu pai frequentava, havia um coral. Arnaldo começou, então, a cantar nesse grupo e, ao descobrirem que ele tocava, passaram a lhe dar, vez por outra, a oportunidade de substituir o acompanhador do coral. Ele tinha 16 ou 17 anos quando assumiu tocar nas missas e acompanhar o coro musical. Até esse momento, Arnaldo carregava apenas a bagagem da

formação musical inicial que obtivera em Curvelo. Acompanhar o coral estimulou-o a querer aprender mais. Sua trajetória musical nesse período foi marcada pela aprendizagem informal e pelo autodidatismo. Para conquistar sua autonomia musical, Arnaldo buscou livros de teoria, leu, estudou e, por fim, aprendeu a ler a clave de fá: “[...] aprendi a clave de fá sozinho. *Aí foi mesmo por conta própria, pegava a mão direita, a mão esquerda, depois juntava as duas mãos até conseguir*”.

No ano de 2000, Arnaldo mudou-se para Gouveia (MG). Nessa época, o CEM de Diamantina, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, inaugurou um anexo nessa cidade e ele foi indicado para compor o quadro docente. Porém, para assumir esse cargo, ele deveria matricular-se no Curso Técnico para obter a autorização mínima para lecionar. Dessa forma, foi-lhe proposto que em 2001 se matriculasse no CEM de Diamantina, fizesse o repertório referente ao último ano da educação musical para realizar, no final do ano, a prova de reclassificação e se matricular no curso Técnico.

Em 2001, Arnaldo iniciou seus estudos formais de piano. Na prova de reclassificação, ele tocou o primeiro movimento da Sonata ao Luar, um minueto do Ana Madalena e um estudo.

Nesse ano de 2001, que eu verifiquei de fato é... Como funciona de fato a dinâmica do estudo de piano. Leitura, o uso de pedais... Até então, tudo que eu fazia era sem instrução. Então, adentrar de fato nessa formação específica, para mim, foi o ponto marcante.

Como tinha interesse em permanecer atuando como professor do CEM, e como que precisava ter um emprego, uma profissão, ele optou pela formação superior em música. Ele continuou o curso técnico no CEM de Diamantina e iniciou o curso de bacharelado em piano no CBM, no Rio de Janeiro, simultaneamente. Lá, chegou a cursar três anos no curso semipresencial (módulo mensal). Porém, em virtude do custo elevado, Arnaldo acabou interrompendo o curso no CBM, concluindo apenas o curso técnico do CEM. Em 2010, surgiu uma nova oportunidade de graduação à distância, em Três Corações, pela UNINCOR. Arnaldo, então, cursou em três anos a licenciatura, com habilitação em piano.

Como teve acesso às duas formações, ainda que não tenha concluído o bacharelado, a instrução formativa do piano, no referido curso, foi mais marcante do que experiência na licenciatura:

Eu creio que algumas habilidades, compreensões, interpretações, dinâmicas, essas coisas, eu tive oportunidade de aprender e perceber isso, foi com o

bacharelado. Em Três Corações, não tanto... Uma dificuldade imensa a questão de hoje a EAD no que diz respeito à aula prática. [...] A parte das aulas de teoria, aquela parte toda de teoria educacional foi tranquilo, mas a questão do instrumento realmente ficou um pouco aquém, talvez pela questão de ser em EaD o instrumento. Então assim, se eu não tivesse chegado com a bagagem, eu talvez não teria uma visão de formação hoje. O bacharelado me marcou mais do que a licenciatura nesse aspecto da performance.

Arnaldo considera que, para atuar como professor de piano é necessário possuir formação acadêmica específica no que se pretende lecionar, pois isso influencia diretamente na prática profissional. Dessa forma, é necessário que o professor tenha *“tanto a formação técnica para a performance, como também a formação didática, porque eu acho que tem que ter um casamento perfeito entre a performance e a didática”*. Dos conhecimentos adquiridos na graduação, Arnaldo mobiliza na sua prática docente aqueles obtidos nas disciplinas Piano, Percepção Musical, História da Música, como também das disciplinas voltadas às correntes educacionais. Como ele recebe alunos no CEM de várias idades, dos 07 aos 60 anos, e com experiências diversas, procura adotar uma didática que seja compatível com a realidade do aluno. Quando recebe um aluno que já possui um amadurecimento musical, ele emprega as instruções que aprendeu nas aulas do bacharelado no CBM: *“que é uma abordagem mais técnica, mais voltada para a performance”*. Quando o aluno ainda está em processo de alfabetização musical, ele emprega o conhecimento adquirido na licenciatura na UNINCOR: *“porque lá o piano era mais voltado assim [...] como dar aula, como você vai conseguir fazer com que o aluno consiga, por exemplo, fazer um toque ligado, mostrar de fato como funciona o processo inicial do toque no piano”*.

Arnaldo atua como professor no CEM há 19 anos, é efetivo desde o último concurso. Inicialmente, trabalhou somente no anexo em Gouveia, mas posteriormente passou a atuar também na sede em Diamantina. No seu primeiro ano, atuou como professor de teclado, e, no ano seguinte, passou a atuar como professor de piano. Tornar-se professor foi um desafio para ele principalmente pela falta de experiência: *“então o começo foi basicamente repassar o que eu sabia, da minha bagagem de experiência”*. Outras dificuldades que teve que vencer no início da carreira foram: a timidez – *“não tinha costume de falar”* –, a escassez de material – *“material era muito escasso, não tinha acesso, eu não vinha aqui em Diamantina, ficava só em Gouveia”* – e o entendimento da relação professor-aluno.

Com o passar dos anos, Arnaldo tem experimentado um processo de crescimento tanto na sua vida profissional, quanto na musical. Ele atribui esse fato à diversidade de alunos que

atende, pois, ao preparar suas aulas e escolher o repertório para cada um de seus alunos, se sente forçado a estudar mais, e isso tem favorecido seu desenvolvimento como músico. Em suas aulas, ele procura seguir o plano de ensino proposto pela área de piano da instituição, e, dependendo do desenvolvimento do aluno, propõe outras opções de métodos e estudos de peças:

[...] eu procuro seguir o plano de curso, e acho que na questão do ensino do piano basicamente você tem que aliar a técnica, tem que ter métodos ali que vão ser voltados para a técnica para fortalecer articulação, leitura... Isso aliado a estudos e escolha de peças também.

Ao refletir sobre outros conhecimentos que gostaria de adquirir para sua atuação docente, Arnaldo destaca a Educação Inclusiva, devido à demanda de alunos com necessidades educacionais especiais que o CEM recebe: *“falta, às vezes, essa oportunidade de ter essa instrução, para a gente saber conduzir essa aprendizagem e saber direcionar de forma efetiva e clara esse determinado público”*. Há dois anos, Arnaldo recebeu um aluno com necessidades educacionais especiais e ficou sem saber como trabalhar, mas procurou se informar com os colegas que lecionam com esse público sobre como funciona o processo de ensino-aprendizagem e qual a melhor didática para conduzir a aula, de modo que o aluno, dentro dos seus limites, obtenha um bom resultado:

Esse aluno que está agora no seu terceiro ano, tem um problema sério de visão, de locomoção, mas tem um desenvolvimento auditivo impressionante. Ele, assim... Você toca uma música e ele vai buscando nas teclas do piano pela altura o som, aí ele faz essa repetição [...] Ele gosta de uma música, começou a tocar [...] vou tentando dar umas moldadas dentro do limite dele.

Em relação a um modelo docente, Arnaldo acredita que é necessário haver um ponto de equilíbrio de modo que o professor seja conservador:

[...] pelo fato de manter, de tentar manter um nível bom no instrumento, da performance, mas ao mesmo tempo não seja totalmente conservador, tentando abrir um pouco mais também para o que o aluno quer tocar. Então, talvez um popular [...] porque o aluno às vezes quer tocar uma música, aí a gente vai e tenta fazer uma adaptação da partitura para facilitar, mas sem deixar fugir muito as rédeas no que diz respeito a performance e a técnica.

Para Arnaldo, um bom professor de piano deve aliar os conhecimentos técnicos pianísticos com os conhecimentos pedagógicos para que possa favorecer o desenvolvimento

do aprendizado musical de seu aluno, e também tocar, não somente para demonstrar para o seu aluno em sala de aula:

O professor tem que subir no palco [...] subir, tocar e apresentar. [...] Ele tem que tocar, tem que apresentar mais, principalmente para os alunos, para seus alunos e para outros alunos da escola. Porque às vezes os alunos têm o professor de instrumento como referência: ‘ah! eu quero chegar igual meu professor está tocando, olha que coisa linda, maravilhosa’.

Atualmente, além dos dois cargos que ocupa no CEM como professor de piano, Arnaldo é pianista correpetidor da Arte Miúda, uma escola de Música de Diamantina.

### 3.2.3. Narrativa Biográfica: Clara

Clara tem 38 anos e nasceu em Montes Claros, cidade em que sempre morou. Sua mãe possui graduação em Educação Artística e exerce atividades docentes como professora de música no conservatório e no ensino superior. Seu pai possui curso superior incompleto e, atualmente, está aposentado. Ela possui 03 irmãos. A trajetória musical de Clara é marcada por seu envolvimento em atividades musicais, promovidas pela mãe, quando ainda era bem pequena, pela passagem em uma escolinha de artes na primeira infância e pelos estudos de piano e de violão no CEM Lorenzo Fernandez. Ela possui Licenciatura em Educação Artística (2006) pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e é também Bacharel em Direito. É professora efetiva de piano no CEM Lorenzo Fernandez, na cidade de Montes Claros, onde atua há 12 anos.

Clara tem 38 anos e nasceu em Montes Claros, cidade em que sempre morou. Sua mãe possui graduação em Educação Artística e exerce atividades docentes como professora de música no conservatório e no ensino superior. Seu pai possui curso superior incompleto e, atualmente, está aposentado. Ela possui 03 irmãos. A trajetória escolar de Clara ocorreu em escola pública e em escola privada.

O ambiente cultural de Clara é marcado pelas práticas musicais desenvolvidas por sua mãe. Ela cresceu observando sua mãe ministrar aulas particulares de música em casa e, ainda bem pequena, participou de óperas que sua mãe realizava na cidade. Na primeira infância, frequentou uma escolinha particular de artes:

Nessa escolinha de arte, era muito bom, porque era uma educação que englobava não só a música, tinha artes plásticas. Paula [a professora] é ótima... trabalhava consciência ambiental, saía com a gente pra olhar as árvores e ,daí, a gente tinha ideias para fazer música. [...] Eu tenho música de quando eu era criancinha, inclusive já fiz arranjo, já coloquei na partitura... Eu fiz com 06 anos de idade, com Paula, com Paulinha! A gente saía, via a natureza e a música era sobre o grilo. Porque a gente via aquilo ali e virava inspiração. Ela colocava as garrafas com as notas musicais, a gente ajudava a achar o tom das notas colocando água [...] A gente ia ouvindo até achar o dó certinho, o ré certinho, era muito bom!

Com 07 anos, Clara iniciou seus estudos de piano no CEM Lorenzo Fernandez. Sua professora utilizou os métodos de iniciação “Meu Piano é Divertido” e “Leila Fletcher”. Como Clara não gostava do Leila Fletcher, quando sua professora utilizava esse método, ela

se recusava a tocar. Ela gostava de tocar peças avulsas (“músicas”), achava o repertório muito mais interessante do que os exercícios propostos nos métodos. Apesar de gostar das aulas de piano, apreciava mais as aulas realizadas em conjunto com outras crianças. A sua professora de musicalização proporcionava experiências musicais semelhantes àquelas de sua professora da escolinha de artes. A turma tinha 07 crianças e todas participavam ao mesmo tempo tocando os instrumentos: *“a sala era toda colorida, os xilofones eram coloridos, tinha o piano que a gente tocava. Tinha a flauta doce que a gente tocava, a gente aprendia brincando.”* Na adolescência, Clara resolveu mudar de instrumento e começou a estudar violão, mas não deu prosseguimento aos estudos.

Aos 18 anos, influenciada pelo meio familiar, principalmente por sua mãe, Clara optou pela graduação em Educação Artística. Quando iniciou a graduação, sentiu a necessidade de voltar a estudar piano no CEM. Ela nunca havia deixado de tocar em casa, porém, em sua percepção, sua formação estava um pouco deficitária. Como no curso de educação artística, primeiro se tem uma visão geral de todas as linguagens artísticas para depois cursar o instrumento, Clara aproveitou o tempo para retomar os estudos de piano. No primeiro ano de faculdade, ela iniciou o curso técnico de piano no CEM. Clara entrou para a faculdade consciente de que a sua formação superior lhe prepararia para ser professora:

[...] eu fui para estudar música mesmo, para ser professora mesmo, eu não fui com a ilusão de ser artista, nem nada. Eu fui fazer a faculdade para vir dar aula aqui, era o meu objetivo. Eu tinha colegas que tinham outros objetivos, que estavam estudando para ser artista, que queriam tocar, alçar outros voos. Eu, no máximo, pensei em fazer mestrado. Eu achava que deveria estudar mais.

Apesar de ser objetivo dos cursos de licenciatura preparar os acadêmicos para atuarem tanto na escola regular como em escolas especializadas de música, o enfoque da graduação de Clara foi direcionado exclusivamente à formação para atuação em escolas de nível fundamental e médio e não à formação do instrumentista professor. Sua formação acadêmica não foi direcionada para o exercício da docência na escola especializada. Sua professora preparou a turma para o exercício profissional na escola de educação básica: *“ela tinha a consciência que a maioria ia acabar indo para a escola regular. Na minha turma não foi o que aconteceu. A maior parte veio para cá (conservatório)”*. Dessa forma, quando começou a atuar no CEM, Clara buscou em sua memória recordações das aulas de piano que teve na infância, começou a fazer cursos e contou com a ajuda de seus colegas mais experientes.

Na verdade, nada do que eu faço eu aprendi na faculdade. De forma alguma! Nada. [...] Algumas ideias que eu tive no UNIARTE, que eu estudei, que eu fiz para a escola regular. Mas para o Conservatório, não tem nada. Absolutamente. Todos os métodos que eu uso, foi de cursos que eu fiz aqui no Conservatório, aprendi com os colegas, cursos de capacitação que eu fiz aqui, coisas que eu li na internet, que eu busquei na internet. [...] Eu fui usando de minha memória de infância e com a ajuda dos colegas que já tinham outros cursos e tudo mais, e a gente vai trocando informações. Faculdade? Nada.

Clara atua como professora de piano no CEM Lorenzo Fernández há 12 anos e, durante esse período, trabalhou um tempo como pianista correpetidora e como professora da disciplina Prática de Conjunto. Atualmente, ela trabalha com 02 cargos de piano. Em um cargo, ela se dedica a atender crianças de 09 anos. No segundo cargo, ela atende adolescentes, jovens, adultos e idosos. Sua relação com os colegas de trabalho é ótima e eles estão sempre trocando conhecimentos e materiais.

No início de sua carreira como professora, se sentiu muito insegura para dar aulas de piano. Ela começou trabalhando com adolescentes no turno noturno:

Então, dá um frio na barriga enorme. Eu me sentia totalmente despreparada. A primeira aula eu estava tão nervosa. Eu falei: ‘Oh meu Deus do céu, eu não sei nada. Como eu vou ensinar?’ Aí, depois, a gente vai vendo que [,,] os alunos não sabem nada. Porque a gente vai no nível top de linha e os alunos são todos iniciantes. Então é lógico, a gente vai construindo a metodologia, a gente erra bastante, erra metodologia, erra música, vai atrás de todos outros colegas experientes, imita. A gente imita. No início, eu fazia imitando meus colegas mais experientes. [...] Aí, depois, a gente vai construindo a nossa própria metodologia, vai entendendo o como deve ser, o que está mal selecionado, qual o método funciona mais, as músicas, o tipo de repertório. Hoje, eu consigo tocar uma música e falar essa música é para esse nível. Quando a gente começa, a gente não tem noção, a gente escolhe errado, por isso que a gente imita os outros colegas, porque os outros colegas tem noção.

Em suas aulas com crianças, Clara busca fazer um trabalho de sensibilização e musicalização no instrumento. Como no CEM Lorenzo Fernandez o instrumento piano é oferecido em caráter obrigatório para as crianças de 09 anos, Clara acredita que essa experiência deve proporcionar ao aluno o prazer da experimentação e a paixão pelo instrumento. Dessa forma, ela explora por um período mais longo músicas do repertório por imitação para depois entrar na leitura nos métodos tradicionais. Com as crianças, ela utiliza como base o método “Meu piano é Divertido”. Com os alunos maiores, ela faz um trabalho de

sensibilização também e utiliza o livro “Leila Fletcher”. A partir desses métodos, ela vai acrescentando outros repertórios de acordo com as necessidades de seus alunos. Esses métodos estão prescritos no plano de ensino do curso de piano. Agora, quando o aluno tem muita dificuldade, Clara prefere não trabalhar com um método específico: *“tem aluno que tem muita dificuldade que, às vezes, nem compensa trabalhar método. Compensa ficar na leitura relativa, o que depende da dificuldade do aluno. Tem aluno que tem muita dificuldade, independente de ser especial ou não”*.

O CEM recebe alunos com necessidades educacionais especiais e, em sua maioria, nem os professores e nem as instituições estão preparados para atender essa clientela gerando grande angústia tanto nos professores que não sabem como lidar, como nos alunos que não recebem o tratamento adequado. Clara já atendeu alunos com déficit de atenção, alunos hiperativos, e enfrentava dificuldades como, por exemplo, o seu planejamento não ser suficiente para a aula, os alunos perderem a atenção rapidamente, não quererem tocar ou quererem ficar apenas escutando ela tocar. Foi apenas recentemente que ela enfrentou o seu maior desafio no exercício profissional no âmbito da educação musical inclusiva:

Eu passei por uma situação que meu aluno me bateu. Aí, eu parei de dar aula para ele. [...] Aí eu fui estudar as leis da Educação Especial. Estudei mesmo! depois que eu fui agredida. Eu descobri que o aluno especial tem que ter um acompanhamento e a escola não oferece. Então, a gente não devia receber. Porque uma coisa é uma criança “com Down”, uma criança com autismo leve, aí a gente leva. Mas esse aluno tinha autismo severo e era adulto já! Ele me bateu, com a mãe do lado e a mãe não fez nada. Tive que sair correndo. Eu fui na direção, fiz um documento enorme, tirei foto, coloquei as fotos, coloquei as leis e falei: ‘não vou receber mais porque eu não sei lidar com alunos com esse tipo de autismo’. Ninguém sabe lidar, não temos esse tipo de conhecimento, não temos esse tipo de formação e não vou trabalhar com ele mais, não vou trabalhar com nenhum que tenha uma deficiência severa dessa.

Clara não teve em sua formação disciplinas direcionadas à discussão do ensino musical inclusivo. Outra lacuna identificada em sua formação diz respeito às disciplinas relacionadas à pedagogia do instrumento. Porém, a partir de estudo e leitura de materiais, ela vai buscando suprir as dificuldades enfrentadas. No exercício da docência, Clara julga essencial que o professor tenha conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos. Dessa forma, ela busca estar sempre se atualizando. Destaca que o professor tem que entender das “doenças contemporâneas” e estar apto a trabalhar com as crianças com distúrbios emocionais buscando incentivá-las. Há pouco tempo, ela recebeu um aluno que estava com outra

professora. Sua colega queixou-lhe de que não estava conseguindo obter resultados com o aluno e o descreveu como uma criança depressiva e que faltava muito. Clara, sabendo desse quadro, começou a trabalhar aspectos motivacionais relacionadas ao desenvolvimento da autoestima além das questões musicais. Afirmou que o aluno tem progredido e frequentado regularmente suas aulas:

[...] A gente tem essa oportunidade aqui na aula, aqui no conservatório, porque a gente tem essa proximidade com cada aluno. [...] Então é uma coisa que a gente pode fazer pelo aluno além da música. Com a música, a gente pode trabalhar a autoestima, você pode trabalhar a timidez, você pode fazer tudo isso, porque você está ali ao lado de cada um.

Clara, além dos conteúdos musicais, trabalha em suas aulas conteúdos atitudinais contribuindo para a formação do indivíduo como cidadão.

Tem criança de 08 anos arrogante, que não respeita o colega. Você pode trabalhar isso. ‘Não! Seu colega é diferente de você’. Eu já tive que fazer isso! ‘Você não pode fazer isso com sua colega, porque sua colega tem formação humilde, ela recebeu uma educação e você tem que respeitar. Às vezes, ela fala errado, porque o pai dela fala assim’. [...] Peguei, sentei, conversei. Ela disse ‘eu não sabia que não podia fazer isso’. Falei: ‘não pode. Você tem que respeitar sua colega. Só porque você aprende mais rápido, você não é melhor que ela não. Ela é super tranquila, ela não debocha de você, ela não ri de sua cara’. Ela não sabia que não podia.

Clara gostaria de participar de cursos de capacitação para ter mais ideias, sobretudo para dar aulas de piano em grupo. Como as aulas de piano para as crianças de 09 anos são coletivas, 03 ou 04 alunos por hora/aula, ela sente a necessidade de ter mais recursos didáticos lúdicos voltados para a modalidade de ensino em grupo.

[...] eu queria ter mais capacitações, ter mais material. Eu gostaria de fazer capacitação para ter mais ideias, sobretudo jogos. Como as aulas são 3 alunos, 4 alunos, no início você consegue dar aula para todos, depois vai desnivelando, porque tem aquele aluno que aprende mais rápido. Aí não dá para você nivelar por baixo, porque não é justo com o aluno que aprende mais rápido. Eu queria ter mais jogos para essa criançada jogar enquanto eu dou aula. Eu tenho, mais os meninos enjoam e vão perdendo o interesse. Mais voltado para a música mesmo. Enquanto eu dou aulas, o aluno ir aprendendo brincando.

### 3.2.4. Narrativa Biográfica: Guiomar

Guiomar tem 42 anos, nasceu em São Paulo, mas desde os 12 anos de idade reside em Diamantina. Ela possui quatro irmãos biológicos e três irmãos adotivos. O pai era técnico em enfermagem e soldador e a mãe era doméstica e cuidadora de idosos. Seus pais cursaram somente até a 4ª série primária. Sua trajetória de formação musical foi influenciada pelas práticas culturais da cidade mineira, principalmente pelas vivências musicais na Banda de Música Mirim, na qual ingressou aos 12 anos e permaneceu até os 18 anos, aprendendo e tocando clarineta. Logo após a saída da Banda, ingressou nos estudos de piano no Conservatório local e, paralelamente, iniciou seus estudos de órgão em uma igreja evangélica. É egressa do curso de Educação Musical pela UNIS e do curso de Licenciatura em Música pela UNINCOR. Atua como professora de piano no CEM Lobo de Mesquita, tendo iniciado sua carreira docente ainda quando era aluna dessa instituição há 20 anos.

Guiomar nasceu em São Paulo, mas, como sua família é oriunda de Minas Gerais, considera-se mineira de coração. Seu pai era técnico em enfermagem e sua mãe era doméstica e cuidadora de idosos. A formação escolar de seus pais não passou da quarta série primária. Quando ela estava com 12 anos, seus pais retornaram para Diamantina. A trajetória escolar de Guiomar ocorreu totalmente em escola pública.

A primeira lembrança de contato com a música reporta à imagem do seu pai tocando violão ao redor dela e de seus irmãos, porém, o gosto pela música aflorou quando chegou em Diamantina devido às práticas culturais locais. Aos 12 anos, Guiomar ingressou na Banda Mirim da cidade – que até os dias atuais recebe crianças e adolescentes – tendo seu contato inicial com a linguagem musical e com o aprendizado da clarineta. Ela passou toda a sua adolescência na Banda e deixou de integrá-la aos 18 anos:

Sim, a banda foi uma base muito boa que eu tive. [...] Explorou muita leitura, a leitura rítmica. [...] O Bona era diário e os estudos em bancadas com os instrumentos. Foi uma fase de disciplina, a gente tinha uma rotina.

Após a saída da Banda Mirim, por volta dos 20 anos, iniciou os estudos de piano no conservatório local e, paralelamente, os estudos de órgão eletrônico na Igreja Congregação Cristã do Brasil.

Apesar de ter iniciado o curso de piano no conservatório tardiamente, Guiomar teve muita facilidade devido à vivência musical anterior. Desse modo, como já possuía uma boa base de teoria musical e leitura consolidada na clave de sol, rapidamente dominou a leitura na clave de fá. Assim, ela não passou pelo processo de iniciação musical no instrumento, tendo a sua professora determinado um programa mais avançado, com exercícios de técnica e estudo de repertório para prepará-la para a prova de reclassificação. Ela estudou dois ou três anos na Educação Musical e ingressou no Curso Técnico. Quando estava no terceiro ano do curso técnico, ela se casou e se mudou para Belo Horizonte, ficando três anos sem estudar piano.

Nesse intervalo, foi ofertado em turma única, o curso de Música na cidade de Diamantina, pela UEMG. No entanto, quando Guiomar retornou para Diamantina, não havia mais a oferta do referido curso. Movida pela “paixão” e para não ficar sem concluir sua formação musical, Guiomar acabou optando pela licenciatura em Educação Musical oferecida na modalidade à distância pela UNIS (Centro Universitário do Sul de Minas), pela facilidade de acesso e devido ao fato de já estar trabalhando no CEM, ainda que esporadicamente, assumindo contratos de substituição de professores. Assim que terminou a graduação na UNIS (2012-2014), ela iniciou a graduação em Música com habilitação no Piano pela UNINCOR (2016-2019), pois sentiu necessidade de ampliar seus conhecimentos especificamente no instrumento: *“para ter uma base para colocar em prática dentro da sala de aula”*.

Da segunda graduação, ela considera que as disciplinas ‘Instrumento Piano’ e ‘Formação de Professores’ foram as disciplinas que a ajudaram a entender o *“processo de estar lecionando”*, uma vez que considera que não houve um preparo inicial para sua iniciação como docente, e que o seu processo de tornar-se professora de piano ocorreu de modo súbito:

[...] a minha primeira experiência em sala de aula como professora, eu ainda era aluna aqui no conservatório. Naquela época tinham poucos [professores], então, se um professor adoecesse tinha que procurar entre os alunos, quem estava mais adiantado para substituir. Então, eu acho que eu não tive esse processo, eu fui ter esse processo como se diz ‘eu caí dentro da sala... Opa! Agora você é a professora’ (risos). ‘Você vai sentar na outra cadeirinha ao invés do banquinho do piano’.

Guiomar, então, iniciou sua carreira docente no Conservatório Lobo de Mesquita, ainda quando era estudante, em 1999, substituindo professores. Ela se sentia desafiada, por ter alunos adultos com idades semelhantes à de seus pais, pela sua imaturidade em lidar com

algumas questões e pela inexperiência em dar aulas. Dessa forma, iniciou sua atividade docente imitando seus professores. No período compreendido entre os anos de 2002 a 2004, devido à mudança de cidade, em virtude do seu casamento, ela interrompeu suas atividades docentes no CEM. A partir do ano de 2005, quando retornou para Diamantina, ela voltou a atuar esporadicamente, e desde o ano de 2010, tem assumido contratos de designações anuais no CEM.

Transcorridos 20 anos – *“bem que se diz que o tempo é o melhor remédio para tudo”* – a experiência adquirida por Guiomar na prática docente lhe proporciona a tranquilidade e a paciência para encontrar os caminhos a serem percorridos, modificar as estratégias, fazer mudanças no plano de aula sem o desespero do início da carreira: *“agora com o passar do tempo a gente vê que ali dentro da sala de aula vão surgir vários caminhos, você tem que saber escolher e mudar conforme a necessidade”*.

Apesar da segurança obtida através da experiência, em algumas situações, Guiomar ainda se sente extremamente desafiada, como por exemplo, ao dar aulas de piano para alunos com necessidades educacionais especiais. Durante seus estudos acadêmicos, em sua grade curricular, teve uma disciplina voltada para a Educação Inclusiva, porém, para ela, existe uma distância muito grande entre a teoria e a prática. Dessa forma, para atender uma aluna com deficiência visual, acometida por uma doença degenerativa e um aluno autista, ela tem buscado materiais que deem suporte à sua prática pedagógica e afirma que *“até hoje eu ainda estou, como se diz: no escuro”*.

Olha, a minha primeira aula com a minha aluna com dificuldade visual. Então, não veio um relatório ‘aluno com necessidades especiais’. Então, eu estava preparada para poder iniciar um aluno no piano, mas eu não sabia que a aluna tinha essa dificuldade. Nessa primeira aula eu sentei com ela e expliquei: ‘olha, eu não sei como a gente vai trabalhar, mas eu vou procurar saber, vou procurar recursos’. Então, foi muito assim um choque, mas, ainda bem que eu fui franca com ela: tentar ensinar sem saber o que eu ia ensinar.

Guiomar tem buscado materiais não só para atender os alunos especiais, como tem buscado novos materiais para ensinar piano. Ela sente necessidade de uma renovação no intuito de diversificar suas aulas, já que os materiais existentes na biblioteca do CEM de Diamantina ainda são os mesmos de quando era aluna e de cursos de capacitação e atualização para os professores. Na ausência de novos materiais, ela assume utilizar os métodos tradicionais como *Meu Piano é Divertido*, *Leila Fletcher Piano Course*, *Bastien Piano Course*, entre outros.

Outra inquietação dela é a respeito do ensino tradicional praticado na instituição.

[...] eu acredito que ainda está muito tradicional o ensino [...] aqui em Diamantina, não conheço os outros conservatórios, como é o ensino. Aqui o ensino é muito tradicional, do jeito que eu aprendi, acaba que eu estou ensinando meus alunos e está muito tradicional. Só que eu procuro estar incrementando com algumas coisas diferentes. Mesmo que eu tenha que seguir aquilo tradicional.

Em suas aulas de piano, Guiomar tem trabalhado com seus alunos, a questão da leitura rítmica e melódica, solfejo, porque tem percebido que muitos alunos em níveis avançados estão com muita dificuldade nesses pontos, pois a base não foi consolidada. Ela tem enfatizado essas questões para melhorar a fluência na leitura e, quando necessário, volta à teoria musical:

Se precisar, eu ‘perco tempo’ lá na teoria musical. Então, tudo que eu peço, tudo que vou fazer, eu volto nisso [...] para poder ver se eu consigo agilizar um pouco o conhecimento, eles entenderem o que eles estão tocando. Porque chega a um ponto que eles não conseguem entender. Eles tocam como se fosse no automático, por imitação, mas não entendem o que eles estão tocando e porque estão tocando daquela maneira.

Para exercer atividade docente de instrumento, Guiomar julga necessário que o professor tenha passado por uma formação pianística anterior à universidade, pois o período de formação na licenciatura é muito curto: *“na minha turma da faculdade, eu tinha colegas que nunca tiveram contato com o instrumento, então, estavam tendo contato só naqueles quatro anos. Eu acho pouco tempo para um instrumento tão complexo”*.

Além de exercer atividade docente no CEM como professora designada de piano, ela é professora voluntária de órgão eletrônico na igreja em que frequenta. Como professora de piano, ela gostaria de ter um horário reservado para poder estudar as peças de seus alunos e se desenvolver como pianista, porém o contato com o instrumento tem sido mínimo.

Ah! Seria ideal se o professor de instrumento tivesse um horário para ele próprio poder estudar, passar as peças. [...] Hoje, infelizmente, a gente trabalha, a gente quase não tem contato com o instrumento em si para você falar assim: ‘vou sentar aqui, vou tirar tal peça, vou tirar isso’. Não! Você tira pedaços de peças pensando no seu aluno. ‘Vou tirar essa peça aqui. Ah, tá, essa peça vai dar legal!’ [...] Aí olho se o nível está bom, toco, faço uma leitura à primeira vista para meu aluno. E isso faz muita falta, você ter um tempo para você como professor, mas antes disso mesmo, como pianista.

### 3.2.5. Narrativa Biográfica: Madalena

Madalena tem 40 anos, nasceu em Ituiutaba – MG e, atualmente, mora em Uberlândia. Seu pai é aposentado, tendo trabalhado como mecânico e não chegou a concluir o 2º grau. Sua mãe é costureira e possui o ensino fundamental completo. Ela possui uma irmã. Sua trajetória musical é marcada pela vivência na música no meio religioso, pela influência musical de seu avô materno que tocava alguns instrumentos e pela apreciação de músicas orquestrais na casa de seus primos. Com 11 anos, iniciou seus estudos de Música, no CEM José Zóccoli de Andrade, tendo concluído curso técnico de piano. Ela é Licenciada em Educação Artística – Habilitação em Música/ Instrumento Piano e Mestre em Música, pela Universidade Federal de Uberlândia. Trabalhou por 10 anos no CEM José Zóccoli de Andrade, em Ituiutaba, e há 11 anos trabalha no CEM Cora Pavan Capparelli em Uberlândia.

Madalena tem 40 anos, nasceu Ituiutaba (MG) e, atualmente, mora em Uberlândia. Seu pai é aposentado, tendo trabalhado como mecânico e não chegou a concluir o 2º grau. Sua mãe é costureira e possui o ensino fundamental completo. Ela possui uma irmã. Madalena sempre estudou em escola pública.

Embora seus pais não fossem músicos, Madalena sempre esteve rodeada pela música. Na casa de seus primos, que eram seus vizinhos, sempre *“tinha muita música”*. Seu tio possuía muitos discos de vinil e sempre colocava músicas orquestrais como Ray Connif para ela e seus primos ouvirem. Na adolescência, frequentou uma igreja evangélica e seu avô materno participava dos cultos tocando vários instrumentos, como acordeon, gaita, e violão: *“mas ele nunca fez aula convencional”*. As práticas musicais dos cultos acabaram despertando-lhe um desejo de tocar.

A gente, na adolescência, frequentou o culto evangélico. E no culto evangélico a parte musical é muito forte. [...] A gente vive mesmo esse ambiente musical e acaba despertando você querer também tocar. Daí como tinha o conservatório em Ituiutaba – porque a gente é privilegiada... Conservatório, as cidades que tem Conservatório são privilegiadas! Aí, eu comecei o estudo, tomei gosto pela coisa e estou aqui.

Madalena iniciou seus estudos de música no Conservatório com 11 anos. Na época, era permitido matricular-se em vários instrumentos. Então, no primeiro ano, ela iniciou seus estudos de piano, órgão eletrônico e violão: *“e foi aquela descoberta mesmo. [...] Eu lembro*

*de todo o espaço, de todas as partituras e era bem divertido! Nunca foi sofrido ler partitura, nunca foi. Adorava a aula de musicalização, me divertia naquela aula. Eu adorava”.*

Madalena recorda que suas professoras de piano e órgão eram muito receptivas e amorosas e a incentivavam bastante. Já o professor de violão era um senhor e ela não tinha muita intimidade com ele. Como Madalena tinha muita facilidade, no primeiro ano de estudo, sua professora de piano sugeriu que ela fizesse uma prova de reclassificação para adiantar seus estudos:

Eu lembro direitinho da peça que eu tive que tocar para várias professoras ouvirem [...] Era a “Valsinha”, daquela Suíte das Cinco Notas de Lorenzo Fernandez. Eu lembro direitinho! Eu me lembro do pedacinho que era difícil... Toda vez que eu vou ministrar, que opto por essa música, eu fico lembrando: “esse pedacinho foi tão difícil para eu tocar!”

A professora de órgão era uma “*senhorinha*” e, como os alunos só tinham contato com o instrumento nas aulas no Conservatório, ela os levava para estudar em sua casa: “*eu me lembro de ir para casa dela, comer doce na casa dela. Então, assim, era uma relação muito próxima, muito íntima mesmo. Eu tenho lembranças muito boas desses momentos iniciais*”. Nos estudos de órgão, Madalena recorda que a professora utilizou livros de Magdalena Rauch Souto e na iniciação ao piano sua professora utilizou o método *Meu Piano é Divertido*.

Madalena seguiu estudando no conservatório e, no curso técnico, sua professora de piano lhe incentivou a fazer curso superior de música:

Minha opção pela música foi o incentivo da minha professora de piano do curso técnico. Ela mexe mesmo com educação de corpo e alma! É a vida dela! Antes mesmo, eu acho, de saber que eu ia fazer o curso de música, ela já sabia por mim. Então, ela mesma correu atrás do edital.

Sua professora a preparou para a prova de habilidade específica, entrou em contato com alguns professores da UFU para se informar se poderia fazer algumas alterações no repertório, já que seu programa não estava tão em acordo com o previsto no edital. Madalena fez a prova e passou.

Madalena iniciou, em 1997, o curso de Licenciatura em Educação Artística Habilitação em Música/Instrumento Piano, na Universidade Federal de Uberlândia. Na época em que ela fez o vestibular, a entrada no curso não foi difícil uma vez que a quantidade de vagas disponíveis foi relativamente suficiente para a quantidade de candidatos inscritos. Dessa forma, o aluno que possuía um pouco de estudo tradicional conseguia ser aprovado.

Porém, o curso de graduação em si, ela achou muito desgastante: *“ele exige muito do aluno, mesmo nas questões emocionais”*. Madalena, ao iniciar sua graduação, percebeu que a forma que os professores da universidade tratavam os alunos era diferente do tratamento que até então ela havia recebido no conservatório. No conservatório, a relação com os professores era mais íntima, mais próxima. Já na universidade a relação era mais distante, professor e aluno:

Acho que esse foi um estranhamento que eu tive e até você amadurecer dentro de uma universidade e perceber que são universos diferentes, é um pouco difícil. Foram 4 anos e meio de amadurecimento, de entendimento. Foi mais complicado. [...] Mas é um alívio quando você conclui o curso. É um momento marcante o recital de formatura.

Madalena terminou a graduação em 2001 e, como já há algum tempo estava morando em Uberlândia, em 2016, ela ingressou no mestrado em Música, na UFU. Ela gosta de estudar e aproveitou a oportunidade de acesso gratuito para aprimorar seus conhecimentos. Seu próximo objetivo é cursar o doutorado. Ela acredita que todo profissional de educação deve buscar a formação continuada a fim de se atualizar e inovar suas metodologias de ensino.

[...] é bom estudar, simples assim. É divertido! Assim, eu procuro coisas que eu me sinto assim. Para mim, tem que ser tudo divertido, tem que ser uma coisa prazerosa. [...] Eu acho que a gente está aqui, tem a Universidade, um curso de Mestrado gratuito, vamos tentar. [...] e aproveitar os profissionais que estão lá, porque, querendo ou não, de 2001, quando eu concluí, para 2016, que foi quando eu entrei no mestrado, é muito tempo, se você não busca. Então, muita coisa muda, , você pode inovar na sua metodologia, na sua iniciação. Qual o repertório? Como abordar a questão da avaliação? Então, essa formação continuada de estudos que a gente deve ter como profissional da educação.

Madalena trabalha como professora de piano há 21 anos. Ela iniciou sua carreira no CEM José Zóccoli de Andrade em Ituiutaba, tendo trabalhado nessa instituição de 1996 a 2006. Em 2007, ela se mudou para Uberlândia e, desde então, exerce atividades profissionais no CEM Cora Pavan Capparelli. Ela é professora efetiva desde 2016. Madalena atende alunos de todas as faixas etárias, desde crianças até idosos e isso está relacionado ao turno do horário de trabalho: *“se você trabalha mais no turno da manhã, a possibilidade de atender crianças é maior, mas como eu estou no período da tarde e da noite, então, normalmente, eu trabalho mais com adolescente e adulto”*.

Ao lembrar o início de sua trajetória como docente, Madalena relata que o seu maior desafio foi vencer a timidez: *“eu sempre fui muito tímida [...] eu não falava nada. Mas por*

*conta de várias situações da vida, você tem que trabalhar e você tem que enfrentar seus medos. Então eu acabei aprendendo a falar sendo docente. [...] Hoje eu converso (risos)! O processo de aprendizagem de dar aulas foi um período marcado por descobertas. No início, ela se espelhou em seus professores e imitava suas práticas:*

[...] o que o professor fala para você, quando você é estudante: “vamos fazer leitura da mão direita, leitura da mão esquerda”, querendo ou não, é assim que você vai iniciar o seu aluno, pois assim que você foi iniciada. Então, por isso que é importante também as nossas referências, o que a gente teve como referência de professor, que isso faz toda a diferença.

[...] minha professora do curso técnico de instrumento do conservatório, ainda continua sendo a minha musa. [...] ainda tenho contato com ela até hoje. Ela é de Ituiutaba. Ela aposentou no conservatório e agora ela está ministrando aulas na UEMG de Ituiutaba. Então, ela é o meu modelo de energia, vivacidade, de dinamismo. Ela realmente marcou muito a minha formação e eu conservo na minha forma de dar aula.

Na licenciatura, ela teve a oportunidade de estudar aspectos relacionados à didática, metodologias, psicologia da música, pedagogias da educação musical, mas sua prática pedagógica foi sendo aprimorada no exercício profissional: *“então a gente vem com ideias. Ah! Vou fazer assim, vou usar tal coisa. Mas a realidade da sala de aula, normalmente, é bem diferente da que a gente vê na universidade”*.

O começo é sempre uma experiência, tanto para gente como professor, como para os alunos. A gente melhora no decorrer do tempo. [...] Hoje eu sou uma melhor profissional do que em 96, porque a gente vai criando experiências, percebendo no aluno aquilo que lhe agrada, aquilo que ele sente mais desconfortável [...] como a gente conversa com aluno, para que os alunos possam realmente falar as expectativas deles, porque isso é muito importante!

Na medida em que Madalena foi conquistando a maturidade no exercício da docência, ela foi incorporando estratégias e recursos didáticos para facilitar o entendimento de seus alunos quanto à linguagem musical.

No planejamento de suas aulas, ela observa o plano de ensino que é discutido e revisado anualmente pela área de piano. Como esse plano é flexível, no sentido do professor utilizar os métodos de sua preferência desde que atinja os objetivos propostos, ela opta pelo *Método Piano Lessons da Hall Leonard* para iniciar as crianças e, com os adultos, ela utiliza *Piano Adults*, também editora americana *Hall Leonard*. Madalena inicia o trabalho com esses

métodos para desenvolver leitura, localização de notas no instrumento, e depois utiliza o que é proposto pela instituição, como o Mikrokosmos, de Béla Bartok, e obras do repertório barroco, peça brasileira, entre outras. E sempre considerando um repertório que seja interessante para o aluno. Quando ela utiliza o método como o Béla Bartok que “*tem uma sonoridade muito distante de um aluno de hoje em dia*”, ela realça sua importância no contexto em que foi criado e discute aspectos históricos. Nas aulas de piano, ela observa que o modelo proposto por Keith Swanwick é aplicável e percebe a necessidade de se trabalhar a criação e a improvisação:

[...] a gente fica geralmente meio engessado só na partitura, daí tem que sempre estar lembrando: vamos explorar, vamos sair só dessa folha aí, desse repertório, vamos ver o que o aluno pode trazer e produzir também. E eles se divertem quando trabalham improvisação. No começo, ficam com medo, receosos em tocar errado. Mas não tem errado! Então, a gente vai criar, vai ser certo. Eu acho que é isso.

Pensando em sua formação e atuação, Madalena sente necessidade de adquirir domínio no campo da música popular e se refere à sua formação como estritamente erudita. Ela sente necessidade da aquisição desse conhecimento, pois as pessoas estão imersas nesse meio e, às vezes, os alunos solicitam o repertório popular:

Aí, você vai para a internet. Pega uma partitura com cifra [...] Os acordes, eu sei, as cifras, eu sei, mas o padrão rítmico, esse jogo de cintura para realmente sair fazendo no piano [...] eu gostaria de aprender.

No exercício da docência, as dificuldades já enfrentadas em situação de ensino residem em tentar despertar o amor pelo instrumento naquelas crianças que estão matriculadas no curso de piano mas desejam cursar outro instrumento. Ou, então, que estão na escola obrigadas, porque foi o instrumento que o pai sonhou em tocar um dia e coloca a criança para estudar e convencer as alunas adolescentes a cortarem as unhas para fazer aula de piano.

Madalena julga ser necessário para o exercício da docência na escola especializada dominar a linguagem musical, ter conhecimentos didáticos pedagógicos, conhecer o instrumento e seus mecanismos, ampliar o repertório musical no que diz respeito à música popular e trabalhar aspectos relacionados à criação e à improvisação.

Além de atuar como professora no CEM Cora Pavan Capparelli, ela ministra aulas de musicalização na educação infantil em uma escola privada.

### 3.2.6. Narrativa Biográfica: Maria João

Maria João, 44 anos, nasceu em Manhuaçu. Seu pai é médico e sua mãe dona de casa. Ela possui quatro irmãos. Sua trajetória musical é marcada pela influência de sua avó que tocou piano até os 90 anos, pelo apoio de seus pais, tendo sua mãe a matriculado, bem como seus irmãos, em uma Escola Particular de Música “Doce Arte”, instituição conveniada com o Conservatório Brasileiro de Música. Ela possui Bacharelado em Piano e Licenciatura em Música pelo CBM (curso regular) e trabalha há 20 anos no CEM Haydée França Americano, em Juiz de Fora, como professora designada, tendo trabalhado durante esse período, um ano no CEM Lia Salgado, em Leopoldina.

Maria João, 44 anos, nasceu em Manhuaçu, cidade localizada na Zona da Mata, no Estado de Minas Gerais. Seu pai é médico e sua mãe é dona de casa. Ela possui 04 irmãos. Sua trajetória escolar ocorreu em escola pública militar.

Embora Manhuaçu não tivesse muitas atividades culturais, seus pais sempre gostaram de ouvir música clássica no rádio, e na televisão eles assistiam apenas programas culturais. Sua avó paterna tocou piano até os 90 anos.

Quando Maria João tinha 07 anos, em 1982, sua mãe a matriculou, bem como seus irmãos mais velhos, na Escola de Música “Doce Arte”, que possuía convênio com o CBM. Maria João se adaptou ao piano e adorava estar imersa no ambiente de música: *“sempre adorei. Vivia dentro da escola de música”*. Em sua iniciação ao piano, sua professora utilizou os métodos *“mais tradicionais possíveis”*, como Meu Piano é Divertido e Leila Fletcher, além de peças avulsas como: Dois Patinhos na Lagoa, Dançando com os Ursinhos, Valsinha do Papai e Valsinha da Mamãe. Um dos momentos marcantes durante sua trajetória musical nessa escola foi quando se apresentou, um repertório a quatro mãos com uma professora em um Centro Cultural de Belo Horizonte. Maria João também era convidada para tocar nos eventos da Academia de Letras de Manhuaçu. Após a conclusão de seus estudos no curso técnico, ela optou pelo curso superior de música e recebeu o apoio de seus pais: *“meus pais sempre me apoiaram, e sempre gostei muito, sempre estudei muito”!*

Maria João ingressou no curso de bacharelado em piano, no CBM, em 1994. Ela se mudou para o Rio de Janeiro e frequentou o curso regular: *“ah! tinha que morrer de tanto estudar para as provas de piano. Foi muito puxado o curso de bacharel [sic]”*. Durante o último ano de sua graduação, ela cursou a licenciatura.

Após concluir os cursos no CBM, Maria João voltou para casa e ficou dois anos desempregada. Uma colega que trabalhava no CEM Haydée França Americano em Juiz de Fora comentou com ela sobre o processo de designação de professores. Maria João se inscreveu em três conteúdos de acordo com o regulamento do edital. Em 2000, começou a atuar no CEM de Juiz de Fora, como professora de musicalização infantil e percepção musical. Atuou nessas disciplinas de 2000 até 2005. Em 2006, ela trabalhou com um cargo de musicalização infantil e um cargo de piano. No ano de 2007, assumiu um dos cargos de piano no CEM Lia Salgado, situado em Leopoldina (distante cerca de 80 km de Juiz de Fora), pois conseguiu apenas um contrato no CEM Haydée França Americano. No novo ambiente de trabalho, começou a observar as metodologias e didáticas aplicadas pelos professores e percebeu que eram diferentes das metodologias aplicadas no CEM de Juiz de Fora. Na época, o curso de piano no CEM de Leopoldina estava passando por uma atualização do planejamento de ensino e novos materiais didáticos estavam sendo incorporados nas práticas dos professores a fim de resgatar o interesse de seus alunos:

Ah! Foi quando eu fui trabalhar em Leopoldina em 2007. Eu comecei a observar as metodologias e as didáticas usadas lá, que eram completamente diferentes do conservatório daqui de Juiz de Fora [...] Aí, foi onde eu tive a necessidade de me aprofundar com as colegas de lá, de como elas aplicavam os métodos, para eu poder aplicar aqui com os meus alunos. Porque realmente, aqui a gente estava sentindo desestimulado e eu estava sentindo meus alunos daqui muito desestimulados. Foi o que contribuiu e eu senti necessidade de modificar.

Trabalhar no CEM Lia Salgado enriqueceu sua prática docente, além de ter viabilizado trocas significativas entre as instituições, uma vez que compartilhou com os professores de Juiz de Fora o trabalho que estava vivenciando em Leopoldina:

[...] eu acho que realmente a maior experiência que eu tive foi quando eu vim de Leopoldina para cá, que eu trouxe o material de lá para cá. Essa troca que eu fiz entre o conservatório de Leopoldina e o conservatório de Juiz de Fora foi muito grande. [...] Aqui era uma experiência tradicional. Alguns ainda são tradicionais, não vou te falar que todos mudaram não! Agora, a maioria mudou, aceitou.

Desde 2008, ela trabalha somente no CEM Haydée França Americano em Juiz de Fora, com dois cargos de piano.

Como Maria João iniciou sua carreira ministrando disciplinas em que as aulas eram coletivas, ela demorou um tempo para se adaptar com as aulas de piano individuais:

No início foi muito estranho, porque eu sempre gostei de mexer com turma coletiva [...]. Eu custei muito para habituar, mas depois eu fui habituando, tornei coordenadora do curso. Agora já não sou mais. [...] eu fui vendo as coisas como coordenadora, como professora... fui tentando mudar [...] Consegui muita coisa e me enriqueceu muito e gosto muito de ser professora de piano!

A dificuldade no início de carreira residiu apenas na demora em ser contratada, pois em relação a dar aulas, sentia-se muito segura no conteúdo musical a ser ministrado, pois tinha conhecimentos pedagógicos devido a sua dupla formação. Maria João trabalha com alunos de faixas etárias variadas, buscando sempre atender seus interesses e individualidades. Por isso, ela não utiliza apenas um método: *“método específico para cada um, isso não tem. Concorda? Você vai usando de acordo com cada aluno.”* Apesar da instituição ter um plano de ensino, *“não tem que ficar preso àquilo”*. O plano de ensino é uma base para nortear o trabalho: *“aquilo ali, é para ter uma base, [...] às vezes cada um já dá o que quer, se não tiver a gente se perde. Agora em termos de Bach, Czerny e Sonatas, isso aí a gente prega bem, entendeu?”* O plano de ensino está sempre em discussão e, a cada ano, ele passa por reformulações. Porém, alguns aspectos são sempre mantidos, como por exemplo, para o ciclo complementar Sonatas, peças de Bach e estudos de Czerny: *“[...]as professoras que estão há mais tempo no piano, sempre me pediram para manter por causa da técnica, essas coisas”*.

Maria João, que está sempre atenta às motivações dos alunos do curso de piano, ao perceber que eles estavam ficando desmotivados, conversou com os colegas para integrar ao plano de ensino peças do repertório popular e/ou de livre escolha do aluno:

[...] porque peça popular, fica aberta para tudo. Desde Irish Dance até o que quiser. Aí, elas aceitaram e a gente começou a abrir um leque maior. E quanto aos métodos [...] tem os obrigatórios a serem dados. Mas se você não quer dar o Piano Solos, você pode usar outro método, mas na hora da banca de prova tem que comunicar ao seu colega: ‘não usei o Piano Solos, usei Elvira Drummond’, entendeu? Não tem problema.

Dar aulas é um processo de aprendizagem constante: *“cada dia você aprende mais”*. Maria João se inspira em alguns professores que teve, porém tenta não ser tradicional: *“Eu dou aula do meu jeito [...] Eu me policio muito para não ser tradicionalista igual aos meus professores. Isso eu faço questão. Tem hora que eu sou e volto atrás... Quando eu começo, a cantar nota, isso me dá nos nervos”!*

Maria João já passou por algumas situações de ensino em que não soube resolver e procurou a supervisão ou a coordenação de área para ajudá-la. Em outros momentos, ela teve

dificuldade para escolher algum repertório para seus alunos e consultou seus colegas: “*esse sistema rotativo de aluno, tem hora que você fica meio perdida. Tem hora que você precisa consultar o colega para saber, ‘essa música dá para ele, não dá’*”?

O CEM de Juiz de Fora recebe alunos com necessidades educacionais especiais, porém, Maria João nunca trabalhou com esse público, mas está tentando ajudar seus colegas:

Esse ano a gente tem colegas que tem. Estou tentando até ajudar para ver o que sai. Como é que a gente vai fazer? Porque, por exemplo, tem uma sala que tem um cego com mais três. Não dá! Tem uma sala que tem um autista de [...] último grau, com mais três ou quatro, também não dá! Então, a gente está tentando ver, como é que resolve isso, porque o cego tem que ser sozinho. E o autista? ele e mais um? Porque sozinho acho que não comporta, né? Então, a gente está vendo, porque esse ano tem muitos alunos especiais, principalmente na área de piano. Só no piano, nós temos três autistas e dois cegos. Agora eu, especificamente, já peguei aluno hiperativo, coisas mais suaves, mas casos mais graves, eu nunca peguei não.

Maria João destaca que um professor de música deve ter pelo menos um conhecimento básico para ministrar aulas de piano:

O básico ele tem que saber, né? O mínimo ele tem que saber para dar uma boa aula de instrumento [...] Primeiro, o básico de teoria. Segundo, a técnica. Terceiro e primordial, preocupar com a aprendizagem do aluno e o quarto, que é mais primordial ainda, é ser agradável e simpático com os alunos. Porque, a pior coisa que tem, é o aluno entrar na sala e o professor estar emburrado. Ainda mais para aprender piano, aí que piorou a situação!

Para Maria João, a formação ideal do professor de instrumento é a dupla habilitação, ou seja, Licenciatura em Música e Bacharelado em Piano.

### 3.2.7. Narrativa Biográfica: Martha

Martha tem 30 anos, nasceu em São João Del Rei, cidade em que sempre morou. Seus pais possuem curso superior em Nutrição e possuem um comércio de alimentos. Sua mãe faleceu há alguns anos. Ela possui uma irmã mais velha. Sua trajetória musical é marcada pela apreciação desde a infância de um repertório musical amplo, ‘do clássico ao *rock and roll*’, que ecoava da vitrola de discos de seus pais, e pela formação musical obtida no CEM Padre José Maria Xavier, onde concluiu cursos técnicos nos instrumentos piano e violino. Ela é bacharel em Piano, pela UEMG (2013), possui graduação em Psicologia, e atua como professora de piano efetiva no CEM há 05 anos.

Martha, 30 anos, nasceu em São João Del Rei. Seus pais possuem curso superior de Nutrição, atuaram por um tempo na área e, posteriormente, estabeleceram um comércio de alimentos. Sua mãe, já falecida, nasceu em Visconde do Rio Branco e frequentou, na infância, o CEM Professor José Theodolindo Soares, mas não deu continuidade aos estudos musicais. Ela possui uma irmã, um ano e oito meses mais velha, que estudou piano, mas acabou decidindo-se pela carreira de cantora. Durante o ensino fundamental, Martha estudou em escola pública e, no ensino médio, ela estudou em uma escola privada.

Apesar de seus pais não tocarem nenhum instrumento, eles tinham um vínculo muito forte com a música. Eles gostavam muito de música e sempre escutavam: “*meus pais contam que eles começaram assim a vida bem do zero. Então, antes de ter uma cama, uma geladeira, eles compraram uma vitrola de discos*”. A infância de Martha foi permeada por apreciação de um repertório musical amplo – música clássica, *rock and roll*, Clube da Esquina, Chico Buarque, Música Popular Brasileira, das décadas de 1960 e 1970 – que ecoava da vitrola de seus pais. Sua mãe cantava muito em casa e apreciava cantoras como Elis Regina e Gal Costa. Seu pai, nas manhãs dos fins de semana, sempre colocava um disco de vinil para tocar e havia sempre a presença de músicas nos passeios, nas viagens de família e no sítio: “*a gente sempre estava ouvindo música*”.

Quando Martha era criança, ela pediu à sua mãe para estudar no conservatório porque alguns de seus colegas de escola estudavam nessa instituição: “*aos 06 anos eu pedi para entrar para o conservatório. Entrei e fiquei até o técnico. Agora voltei como professora*”. Martha iniciou seus estudos musicais no conservatório com 06 anos, e, apesar de muito pequena, ela ia caminhando pela cidade sozinha, pois não havia perigo de trânsito: “*quando*

*eu comecei a estudar violino, eu gostava muito de andar com meu instrumento na rua. Na época, eu me sentia toda orgulhosa de ser musicista”!* Ela apreciava muito estar no conservatório. Imersa naquele ambiente, o contato com as outras crianças, as aulas, tocar o instrumento, *“tudo era muito bom”*, Tanto que ela não saía do conservatório, motivo pelo qual, na família, brincavam que ela *“era a pulguinha de conservatório”*. Sua irmã também estudava no conservatório e cursava piano. Ela tocava muito bem e Martha amava ouvi-la. Sua irmã chegou a prestar vestibular para piano, mas acabou optando pela carreira de cantora.

Na época em que Martha iniciou seus estudos no CEM, era possível se matricular em dois instrumentos, tendo ela escolhido cursar piano e violino. Na sua iniciação ao piano, foi utilizado o método “Meu Piano é Divertido”. Quando ela iniciou o curso técnico, apesar de possuir até o momento uma afinidade maior com o violino, ela começou a se interessar mais pelo piano, devido à identificação com sua nova professora:

[...] eu gostava mais do violino. Só que no curso técnico, a minha professora de piano era muito melhor! Eu achava muito mais capacitada, ela me preparou muito bem e me fez aprender a estudar, aprender a gostar de tocar piano.

Durante o curso técnico, Martha se sentiu cada vez mais envolvida com o piano, participou das oficinas desenvolvidas durante a pesquisa de sua professora e a entrada na universidade foi uma espécie de continuidade dos estudos musicais:

[...] eu não me lembro de ter falado assim: “Ai, eu nunca pensei em não fazer música”. Eu pensei em fazer psicologia também, mas eu nunca quis desfazer ou fazer essa escolha, eu achava que a música ia sempre continuar em minha vida.

Em 2006, Martha tentou o vestibular para Licenciatura em Música, na UFSJ, curso que entraria em funcionamento em 2007, e para o Bacharelado em Piano, na UEMG. Na época, sua professora de piano do curso técnico a aconselhou a fazer o bacharelado: *“a minha professora chegou a falar que preferia que eu fizesse bacharelado”*. Em 2007, Martha iniciou seus estudos na UEMG. Foi um período de grande desenvolvimento musical, Martha frequentava concertos todas as semanas com seus colegas e estabeleceu um vínculo afetivo muito forte com sua professora de piano da universidade, nutrindo uma amizade que ultrapassou os anos de curso: *“a gente tem uma amizade até hoje, inclusive eu voltei a estudar com ela agora piano, que ela teve aí. Eu falo que a gente tem muitas mães na vida, então, ela é como uma mãe para mim”*.

Durante sua formação acadêmica, Martha teve duas disciplinas relacionadas à didática do instrumento, mas não compreendia o motivo de comporem a grade curricular do bacharelado. Dessa forma, ela teve um tempo para pensar em planejamento de aula, de currículo, de conteúdos programáticos para iniciantes. Assim que estava terminando sua graduação, surgiu a oportunidade de ministrar aulas de piano em uma igreja evangélica. A professora estava saindo de licença-maternidade e pediu para que ela assumisse as aulas: “*eu não tenho experiência nenhuma, eu nunca dei aula!*”. Apesar dos dois semestres de reflexões sobre a didática do instrumento no Bacharelado, Martha percebeu que não possuía materiais e nem sabia por onde começar sua atividade como docente, mesmo que durante o seu curso técnico no CEM tivesse passado por um período de estágio-docência:

Nessa época que eu comecei a ver que eu não tinha material. E eu não tinha noção de onde começar! Fiquei um pouco ansiosa. Eu tinha aluna de 70 anos, com muita dificuldade, como tinha crianças de 4 anos que eu também nunca tinha dado aula.

O início de sua atuação docente foi um período muito angustiante principalmente ao perceber que não estava capacitada para exercer suas atividades profissionais: “*perceber que eu não estava pronta. [...] Eu tive que correr muito atrás sozinha*”. Martha começou a fazer pesquisas, foi buscando obter materiais, conhecer novos métodos e utilizou conhecimentos de sua formação em psicologia para atuar como professora:

[...] eu trabalho com a abordagem comportamental, cognitivo-comportamental. Então, por isso que eu falo essa coisa de sistematização, de organização de conhecimento a curto, médio e longo prazo. Eu acho importante. Por isso, eu quis ver os métodos, porque eu já percebia, desde o início, que era difícil trabalhar como eu tinha aprendido.

Em 2015, quando Martha passou no concurso do Conservatório, ela precisou buscar uma complementação pedagógica, pois não possuía a habilitação necessária para assumir o cargo. Como não encontrou na área de música, ela fez uma complementação na área de artes, realizando estágio no CEM, quando teve a oportunidade de observar como os professores davam aulas e de fazer algumas análises pedagógicas: “*qualquer pessoa que vivencia o processo de ensino-aprendizagem, com olhar de quem também está querendo ensinar, acaba aprendendo*”. Martha está sempre buscando conhecer coisas novas, tem investido na compra de materiais e tem buscado, sempre que tem oportunidade, aprofundar seus conhecimentos na área de pedagogia do piano.

Sobre seu processo de aprendizagem de dar aulas, ela observa que é durante a prática profissional que se aprende o ofício da docência: *“é dando aula que a gente aprende a dar aula mesmo, a gente se prepara. Mas o aluno ou a turma que vão guiando um pouco”*. Martha foi descobrindo aos poucos o que dava certo e o que precisava modificar em suas aulas como o momento de flexibilizar o planejamento para que o seu aluno permanecesse interessado, os momentos que deveria intervir, as situações em que deveria ficar calada apenas observando: *“essa dinâmica eu fui aprendendo aos poucos, e aí, uma aula que não dava muito certo eu sempre refletia – por que será que essa aula não deu certo?”*. No processo de dar aula e sempre com uma reflexão crítica que Martha está construindo sua prática profissional, compreendendo que quando uma aula não dá certo, seja devido a falhas no planejamento, falta de organização do ambiente ou preparação do material, aquele momento não é definitivo:

[...] mas não foi fácil! Acho que a gente se julga um pouco e fica até se sentindo um pouco incapaz. [...] Então, você tem que ter persistência, perseverança, dedicação, estudo e aí as coisas vão melhorando, mas isso não é fácil. Falando agora, parece que foi, mas eu tive muitos momentos de frustração.

Martha exerce atividades docentes no curso de piano há 05 anos no CEM Padre José Maria Xavier, escola em que estudou música desde criança. Gosta de trabalhar com crianças de 08 e 09 anos, mas tem atendido, atualmente, alunos de todas as faixas etárias, de 11 a 65 anos. Para planejar suas aulas, ela leva em consideração o nível do aluno, avalia suas habilidades e suas deficiências para propor um trabalho pedagógico coerente com a realidade do aluno. Durante suas aulas, ela leva para a sua sala muitos livros e materiais:

[...] porque eu nunca consegui justamente utilizar um material só. [...] Nenhum método que eu encontrei até hoje é capaz de suprir todas as competências que eu preciso trabalhar com o aluno. Então, eu vou mesclando.

Martha afirma que ainda está em um processo de descobertas e, à medida que vai conhecendo novos materiais, ela avalia os pontos positivos e vai incorporando em sua prática docente. Dessa forma, ela estrutura o trabalho considerando os aspectos que seu aluno precisa avançar. Utilizando materiais de referência, permite aos alunos escolher algumas peças de sua preferência e busca sensibilizar o ouvido para outros tipos de música.

No exercício da docência, Martha tem adquirido experiência aprendendo a lidar com as particularidades de cada aluno, incorporando e experimentando as propostas pedagógicas que vivencia em cursos. Tem aprendido a ter leveza para que as críticas sejam vistas de modo a fortalecer sua prática docente e tem desenvolvido a habilidade de ouvir seus alunos, “*até as coisas que não são ditas*”. Em suas aulas, ela mobiliza conhecimentos da psicologia com ênfase na habilidade social educativa (área em que está dedicando sua pesquisa no curso de mestrado), da pedagogia, da sociologia, da filosofia, da história, e trabalha também aspectos lúdicos, jogos de imaginação, percepção de sentimentos e expressividade:

[...] Quando eu vou dar aula eu falo assim: ‘ah! Essa música me deu uma sensação assim meio triste’. E aí eu deixo ver o que o aluno vai falar, porque, às vezes, ele discorda. Mas eu nunca gosto de dizer: ‘essa música é triste, né?’ Então, eu vou por esses caminhos.

Ela sempre valoriza os progressos dos alunos tecendo elogios:

[...] elogio sempre tudo de bom que o aluno tem. Fazer elogio não é: “você é tão legal”, “você é tão bacana”, “ai que bonito você é”. Não! “Olha como esse fraseado você fez bem, você cresceu e deu essa sensação tal”. Então, é saber elogiar o comportamento.

Em um desses seus primeiros anos de exercício docente no CEM, ao perceber que um de seus alunos de 08 anos apresentava problema de comportamento, porque não participava de suas aulas e se escondia debaixo da mesa, ela escreveu um bilhete no caderno da criança endereçado à mãe, solicitando sua presença na escola para conversarem:

[...] o dia que a mãe veio aqui, ela me deu um susto! Porque ela veio com olhar fuzilador para mim. Ela falou assim: ‘você se chama de professora, você já desistiu do meu filho?’ Foi assim que ela leu o bilhete.

Martha se sentiu muito constrangida com o fato, pois apenas queria esclarecer se o aluno tinha algum transtorno. Durante a situação, uma colega de trabalho experiente que trabalhava com ela e que conhecia os antecedentes familiares do aluno, a defendeu e a tranquilizou. O aluno permaneceu fazendo aula com ela, porém, como era uma aula coletiva de piano, Martha teve muita dificuldade, pois as outras crianças ficavam provocando o aluno e ela ainda tinha que lidar com outras situações que surgiam em sala de aula.

Martha se considera uma pessoa de sorte por ter tido a oportunidade de estudar com bons professores. Na sua prática docente, eles são fonte de inspiração, porém ela busca imprimir sua marca pessoal.

[...] eu não acho eu sou uma professora igual aos meus professores de piano, entendeu? Eles me inspiraram cada um a sua maneira!

[...] eu acho que a gente tem que se inspirar nas pessoas, mas a gente tem que aceitar que há um jeito nosso também que tem que ser impresso.

Para Martha, a formação ideal do professor de piano, é a formação continuada, a formação que nunca se dá por ideal ou terminada. Nesse sentido, ela está sempre estudando, tem trabalhado com afinco com a supervisora na criação de materiais sobre a educação musical inclusiva para capacitar seus colegas.

Martha reconhece a importância dos CEM no Estado de Minas Gerais, destacando seu compromisso e relevância social. Ela enumerou algumas ações extensionistas desenvolvidas no CEM de São João Del Rei como, por exemplo, a inclusão de alunos com necessidades educacionais da APAE e o atendimento a crianças do abrigo Casa Lar, a formação de um coral na Associação de Proteção e Assistência a Condenados (APAC) e o Projeto de Percussão e Musicalização em duas Escolas de Educação Básica no Projeto Tempo Integral.

Eu acho que todas as pessoas que trabalham em instituições públicas, elas têm que ter noção da relevância que tem dentro da sociedade, dentro do projeto político social [...] Isso aqui é uma escola gratuita, é uma escola de inclusão! Não no sentido somente de deficiências, mas de inclusão de pessoas idosas que não tem, às vezes, um lugar para ter lazer, um lugar para conversar com alguém, para distrair enfim. Eu acho que não só isso, mas também de crianças. A gente tem crianças aqui da Casa Lar [...] Casa Lar é um abrigo para crianças que estão separadas das famílias por problemas, tiradas judicialmente da família. Tem crianças também que são órfãs, e eu acho que a gente tem que trabalhar com todos com o mesmo respeito. E ajudar com a música! Nosso papel aqui é fazer uma sociedade mais justa, mais igual, de oportunidades. Então eu não acho que aqui a gente possa trabalhar como professor de piano: ‘eu quero bons alunos, eu vou escolher o aluno tal que eu quero! Não é isso não! Se for isso, vai trabalhar na sua casa, dar aula particular. Aqui é outro esquema: compromisso social. E isso eu acho importantíssimo!

### 3.2.8. Narrativa Biográfica: Nelson

Nelson, 38 anos, nasceu em Lavras, cresceu em Luminárias e, aos 06 anos, mudou-se para Carmo da Cachoeira, municípios situados ao Sul de Minas Gerais. Seus pais já faleceram. Seu pai trabalhou como padeiro e posteriormente como caminhoneiro. Sua mãe foi professora do ensino primário. Ele possui 02 irmãos. A trajetória musical de Nelson é marcada por uma iniciação tardia no instrumento, quando optou pela música como profissão. Aos 17 anos, iniciou seus estudos de piano no Curso Técnico no CEM Maestro Marciliano Braga na cidade de Varginha e ingressou posteriormente no curso superior de música. Nelson é bacharel em Piano pela UFMG e licenciado em Música, habilitação em piano, pela UNINCOR. Há 09 anos ele é professor de piano no CEM de Varginha, onde concluiu seu curso técnico.

Nelson, 38 anos, nasceu em Lavras. Ele cresceu em Luminárias e com 06 anos mudou-se juntamente com seus pais e seus dois irmãos para a cidade de Carmo da Cachoeira. Seu pai trabalhava como padeiro no comércio de seu avô e posteriormente comprou um caminhão e trabalhou fazendo transporte de cargas. Acometido por uma grave doença, seu pai vendeu tudo para pagar o tratamento. Sua mãe era professora de ensino primário. Seus pais já faleceram. A trajetória escolar de Nelson se deu exclusivamente em escola pública.

Seu pai era envolvido com práticas culturais locais, participando da Banda de Música da cidade como trompetista. Embora seu pai participasse dessa banda, Nelson quase não o via tocando, pois ele não tinha o hábito de tocar em casa: “[...] às vezes, ele tocava na banda do Coreto, mas em casa mesmo, eu não tenho lembranças dele não”. Nelson não considera que escolheu a carreira de músico por influência paterna:

[...] O que me fez estudar música mesmo, foi uma grande coincidência. Porque eu acho, que eu não ia dar em nada na vida não! Meu pai me trouxe aqui em Varginha, para olhar um curso técnico. Aí, eu vi que tinha, lá no SENAI, um anúncio sobre vaga para tocar piano. Lá em casa tinha um teclado do meu irmão. Aí, eu falei com meu pai: ‘eu quero estudar piano. Eu quero estudar música!’ Eu vi que ele ficou feliz, né? E ele me levou.

Nelson começou a estudar piano no CEM Maestro Marciliano Braga com 17 anos, tendo se matriculado no curso técnico. Ele recorda que em sua primeira aula, a professora utilizou o livro Ciranda dos Dez Dedinhos e o método de iniciação Leila Fletcher Piano

Course: *“ela me ensinou a ler as notinhas dó-ré-mi e eu fiquei a aula inteira no dó-ré-mi. Mas foi bom, foi muito bom!”* A professora passou algumas lições do Leila Fletcher para que seu aluno estudasse e como em sua casa tinha o teclado de seu irmão, ele rapidamente leu o livro todo: *“[...] Eu gostei tanto que eu passava a madrugada lendo, e eu li o livro inteiro! E mostrei para ela que eu li o livro inteiro e ela não gostou. Ela queria que eu ficasse só até aquele número, ali.”*

Como Nelson morava distante de Varginha 56 km, ele dependia de carona para ir às aulas no CEM. Depois de uns sete meses de estudo, através de sua dedicação e esforço, ele havia conquistado *“certo destaque”* na execução do instrumento. Começou a se apresentar, tocando músicas variadas, incluindo músicas do repertório do pianista Richard Clayderman, que agradavam o público em geral. Foi então que uma senhora em Carmo da Cachoeira lhe convidou para ministrar aulas particulares de piano para ela:

[...] na época eu saía de Carmo da Cachoeira para ir para Varginha estudar. Eu dependia de carona, eu ficava no trevo a maior parte do tempo. Então, dar aula me ajudou muito a estudar [...] Apareceu uma aluna e logo apareceu mais uns dois ou três. E como não tinha quem desse aula na cidade, logo, logo, eu já estava com dez, quinze, depois vinte alunos.

Com seus alunos particulares, Nelson replicava os conhecimentos obtidos no conservatório, utilizando os mesmos métodos que seus professores utilizavam com ele: *“quando a gente está começando, a gente não conhece muita coisa, né?”*

Nelson gostava muito de estar envolvido no conservatório, do ambiente de música, gostava muito dos amigos. Essa época ficou marcada em sua memória pelas experiências positivas vivenciadas: *“Eu tenho ótimas lembranças”!* Durante seus estudos no curso técnico no CEM, uma professora, atenta ao seu potencial no instrumento, lhe convidou para ser seu aluno e o preparou para o vestibular: *“o meu ingresso na universidade foi praticamente... essa professora Olga que se mobilizou, me orientou, me levou para Belo Horizonte”*. Nelson prestou o vestibular para o curso de bacharelado em piano na UFMG, tendo se saído muito bem na parte musical e obtendo um resultado satisfatório na prova escrita: *“o suficiente para eu passar”*.

De sua graduação, as lembranças marcantes se referem às aulas de piano, ao seu professor, aos amigos e ao ambiente de estudo:

[...] Eu me formei na classe do professor Gabriel, né? Então assim, a primeira aula foi muito marcante. Eu ficava muito feliz em ter um professor que tocava daquele jeito. Então, todo exemplo que ele dava eu ficava muito

atento [...] O que ficou mais marcante? Foi o professor de piano. Acho que o professor de piano, a gente acaba tendo um relacionamento mais próximo. O professor de música e os amigos. Eu acho bacana estar em um ambiente que a gente estuda bastante e todo mundo gosta do que está fazendo.

No primeiro ano da graduação, Nelson continuou ministrando aulas para seus alunos de Carmo da Cachoeira: “[...] inclusive esses alunos que me sustentaram no começo da minha universidade. Eu ia de Belo Horizonte a Carmo de Cachoeira quinzenalmente e dava aula o dia todo”. Durante o bacharelado, Nelson cursou algumas disciplinas da licenciatura como ‘Oficina de Multicriação’ e ‘Pedagogia do Piano’. Porém, em sua prática profissional docente, atualmente, ele mobiliza os conhecimentos obtidos tanto no Bacharelado, quanto da Licenciatura que concluiu na UNINCOR:

Eu acho que para a docência, é... Toda disciplina está ali na nossa aula. Eu puxei disciplinas que não era... digamos... próprias da docência, tipo regência, contraponto, harmonia, música de câmara. Eu acho que tudo isso, você traz o tempo todo para sua aula. [...] Então, eu acho isso: não só a disciplina de docência, mas todas elas estão presentes porque a gente acaba trazendo tudo para nossa aula.

Nelson trabalha no CEM Maestro Marciliano Braga em Varginha há quase 10 anos, atendendo alunos de todas as faixas etárias. Além do Conservatório, ele ministra aulas particulares de piano em sua residência e em domicílio. Atua também como professor de piano em uma Escola Particular de Música em Lavras e possui uma agenda de concertos: “a gente gosta de dar aula, mas a gente gosta de tocar também. Então... eu gosto muito de dar aula. Eu só gostaria de dar menos aula. A gente tem que se entupir de aula para ter um salário razoável.”

Nelson sempre se sentiu muito à vontade ministrando aulas de piano e utiliza métodos e metodologias variadas para atender as necessidades de seus alunos. Ele utiliza vários métodos para leitura e trabalha composição em suas aulas: “eu trabalho muito com composição logo no começo. A gente monta métodos para o aluno, a gente praticamente faz com que o aluno, já nas primeiras aulas, entenda como compõe uma pecinha, uma coisa estrutural simples.” Na iniciação, ele trabalha também com repertório por imitação, porque os alunos se sentem satisfeitos e logo tocam com muita fluência.

Em sua opinião, os métodos propostos no plano de ensino da escola “são bons, mas são muito lentos”. Dessa forma, em seu primeiro contato, ele busca avaliar as habilidades de

seus alunos e ao perceber que eles são capazes de realizarem algo mais do que é proposto no plano, ele avança:

[...] o início é mais eficiente, é mais gratificante para o aluno, para a gente. Eu parto do princípio de que todo mundo é muito capaz no começo. Depois, se eu ver que o aluno não respondeu àquilo, eu vou retrocedendo.

Nelson é um professor dedicado e bem humorado. No exercício da docência, ele está sempre buscando ofertar aos alunos o seu melhor trabalho, mesmo quando os alunos não estão dispostos a fazer aula:

[...] Eu tinha uma aluna que não queria fazer nada, que queria ficar só debaixo da mesa da sala. Então, eu deixava ela debaixo da mesa e falava assim: ‘fica aí que vou estudar’. Aí, eu ficava estudando minhas coisas assim por uns 10 minutinhos, ela saía da mesa e vinha, né?

Na educação musical inclusiva, Nelson já ministrou aula para uma aluna deficiente visual e, atualmente, possui um aluno com Síndrome de Asperger e uma aluna com Síndrome de Down. Sua primeira experiência foi com a aluna deficiente visual. Ele não teve acesso ao material de Musicografia Braile e foi trabalhando intuitivamente com a aluna, ensinando a localizar a mão no piano, explorando sua percepção auditiva. Ela chegou, inclusive, a participar do concurso de piano promovido pelo conservatório:

E ela tocou tão bem a ponto de muitos acharem que ela merecia uma premiação. Então, foi uma questão de me virar mesmo com a aluna que eu tinha... Mas era uma aluna excelente, não tinha problema nenhum a não ser não conseguir ver as teclas. Mas ela sabia se posicionar, sabia tirar música de ouvido, aprendeu harmonia, sabia direitinho acordes com sétima, sonoridades até bem avançadas em pouco tempo de aula.

Com o aluno que possui Síndrome de Asperger, Nelson tem sentido dificuldade em obter sua atenção e dificilmente consegue que o aluno realize a atividade da forma que ele propõe. No entanto, Nelson valoriza a forma de entendimento musical de seu aluno (a forma de expressão de sua musicalidade) e o descreve como um aluno musicalmente brilhante:

E é difícil fazer com que ele faça o que eu quero fazer... Mas, é um aluno brilhante. Musicalmente brilhante. Ele trabalha com composição, ele improvisa tudo quanto é música que eu dou para ele, ele improvisa em cima da música... Ele não consegue fazer do jeito tradicional. É impressionante! Mas eu falo: “isso não tem problema, isso é um ponto muito positivo. Você não é obrigado a tocar a música dos outros do jeito que ela é, né?” [...] Ele

executa a música, ele faz outros ritmos, ele muda a escala, ele faz ornamentação e tudo na cabeça dele [...] é um aluno que eu admiro muito.

Com a aluna que possui Síndrome de Down, como sua mão é mais frágil (geralmente as pessoas com Síndrome de Down tem frouxidão ligamentar e hipotonia muscular), Nelson tem buscado dentro do possível configurar sua mão no piano e trabalha processos criativos:

Ela faz composições para os amigos dela, é muito amorosa, sabe?... Então, ela põe a letra dizendo que ama os amigos, mostro para ela o que a gente pode usar de melodia... A gente começa fazendo uma música pela letra... é um trabalho gostoso. É uma aluna que me deixa muito feliz!

Nelson demonstrou ser um professor versátil, que busca alcançar bons resultados com todos os seus alunos. Ele possui um estilo pessoal de dar aulas e se considera um professor *“meio tradicional e um pouco não tradicional”*. Na sua prática docente ele se inspira em seus professores: *“não só os professores que ficaram um bom tempo, mas professores de festival. A gente aprende muito com a maneira de cada um dar aula, com as brincadeiras de cada um”*. Nelson considera que a brincadeira e o bom humor são ferramentas que possibilitam obter muitos ganhos, inclusive cativar os alunos.

No exercício da docência, Nelson julga necessário o professor gostar muito de música, inspirar seus alunos tocando e querer se aperfeiçoar:

[...] música é um exercício de humildade. A gente nunca está satisfeito. [...] A gente estuda muito porque a gente quer aprender bastante.

[...] eu, desde sempre, fui apaixonado! O que me entristece é saber que eu não toco como eu queria, mas a cada obra que eu pego para estudar, cada dia que eu me sento no piano, eu me sinto muito feliz. Então, eu acho que isso é importante você passar para o aluno [...] Estudar música por estudar música. Porque ela por si já é fantástica! [...] A música tem uma magia, tem um encanto...

[...] me pediram esses dias uma música da Lady Gaga. Aí eu fui e ouvi, olhei, né? Aí, consegui tocar para o aluno. Assim... A gente toca praticamente como se aquilo fosse nada, porque assim... É bonito? É bonito... Mas a gente está acostumado com coisas muito mais... Mais bem servidas tecnicamente, mais difíceis. Mas, se você faz uma coisinha simples ali... Eu olhei para a cara da aluna e ela estava chorando! Achando aquilo a coisa mais bonita do mundo! Então a gente tocar... Isso é mágico! Isso para quem está recebendo é especial. Então, eu acho que o principal para o professor é realmente inspirar o aluno e querer se aperfeiçoar.

Nelson defende a importância do professor de piano se apresentar em público, tocar para seus alunos e continuar estudando repertórios desafiadores para saber “passar para frente como se resolve os problemas”.

### 3.2.9. Narrativa Biográfica: Sônia

Sônia, 28 anos, natural de Itanhaém, no Estado de São Paulo, perdeu seu pai quando tinha 06 anos, sendo ela e seus 04 irmãos criados pela sua mãe. Seu pai era graduado em Química, e sua mãe, que hoje está aposentada, trabalhava como técnica de Enfermagem. Sônia, assim como toda a sua família pertence à Igreja Congregação Cristã do Brasil. Sua trajetória de formação musical é marcada inicialmente pela vivência cultural religiosa e pelas aulas particulares de órgão, em São Paulo. Com 16 anos, Sônia mudou-se juntamente com sua família para Montes Claros. Assim que ela teve oportunidade, matriculou-se no curso de piano no CEM Lorenzo Fernández, instituição em que exerce atividade docente há 03 anos, como professora efetiva de piano. Ela é Licenciada em Artes/ Música (2012-2015), pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

Sônia, 28 anos, natural de Itanhaém no Estado de São Paulo, perdeu seu pai quando tinha 06 anos, sendo ela e seus 04 irmãos, dois biológicos e dois adotivos, criados pela sua mãe. Seu pai era graduado em Química, e sua mãe, que hoje está aposentada, trabalhava como técnica de Enfermagem. A trajetória escolar de Sônia ocorreu em escola pública, tendo cursando somente o 3º ano do ensino médio em escola privada.

Por pertencer, assim como toda a sua família, à denominação religiosa Congregação Cristã do Brasil, ela teve contato, desde a primeira infância, com a prática musical. Em sua igreja, o aprendizado musical é bastante valorizado e incentivado, sendo o ensino instrumental muitas vezes oferecido na própria igreja: *“a gente também faz parte de uma igreja que tem orquestra. Então, eles incentivavam muito a gente a estudar. Então, desde novinha, eu comecei a estudar na igreja”*. Em São Paulo, as aulas de instrumento não são oferecidas dentro da igreja, pessoas pertencentes à igreja ministram aulas particulares em suas residências.

Sônia aprendeu a ler e escrever prematuramente, aos 4 anos. Sua mãe, que já tocava violão, iniciou aulas particulares de órgão com uma senhora “irmã” da igreja e tinha muita dificuldade para decorar o nome das notas. Sua mãe então desenhou em um quadro o pentagrama musical e escreveu os nomes das notas da clave de Sol e da clave de Fá enquanto lavava as louças na cozinha. Como Sônia já sabia ler, pedia à filha que lesse as notas para ela decorar:

[...] ‘primeira linha é o mi, segunda linha é o sol’. E quando ela percebeu, eu já havia decorado tudo primeiro que ela, as notas da clave de sol e as notas na clave de fá. E foi aí que ela falou: ‘Olha, vou colocar você para estudar’. Daí eu entrei. As minhas primeiras lembranças é de ver a minha mãe se esforçando para decorar, para aprender as coisas. E eu acabei aprendendo com ela mesma.

Sônia aprendeu assim a ler a clave de sol e a clave de fá e sua mãe decidiu colocá-la para fazer aulas também. Sua professora, a senhora irmã da igreja, era muito rígida, tinha 67 anos e não tinha muita paciência. Sônia tinha 06 anos quando começou a fazer aulas. Em uma de suas aulas, a professora acabou torcendo um dos seus dedos para posicioná-lo da maneira correta no órgão:

[...]’o dedo é aqui!’. Eu era pequenininha e ela veio com toda força que chegou a torcer. Eu quase parei. Só não parei porque eu já tinha instrumento em casa, e daí meus irmãos todos tocando [...] Daí, eu acabei querendo voltar. O motivo foi mais familiar.

Sônia demorou a ter confiança novamente. A sua família, neste momento, teve papel preponderante. Na aula de órgão, ela ficava acompanhada por sua mãe ou por uma de suas irmãs com quem ela tinha um vínculo afetivo maior. Quando elas não podiam ficar, Sônia levava um brinquedo para se sentir mais à vontade durante as aulas. Os primeiros métodos utilizados pela professora foram Koller – O pianista Virtuoso, o Método Infantil Francisco Russo e o Método para Piano Schmoll, volume um.

Eu achava difícil! Só que eu era boa de leitura de notas, porque antes de ir para o órgão, primeiro a gente tinha que passar pelo método de teoria e solfejo que era o Bona. [...] Tinha que passar ele todo, tanto na clave de sol, quanto na clave de fá, depois que a gente ia tocar o instrumento. Só depois.

Sônia estava sempre rodeada pela música. Um de seus irmãos tocava sax, o outro violino. Sua casa estava sempre cheia de pessoas da igreja e eles tocavam o dia inteiro. Quando Sônia começou a tocar e viu que a música saía como ela ouvia as pessoas tocarem, ficou encantada: *“ah! A partir do momento que eu comecei a tocar, que eu vi que estava saindo a música certinho, do jeito que eu ouvia as pessoas tocarem... eu amei demais! Foi amor à primeira vista com a música!”* Com apenas 11 anos, ela fez o primeiro teste para tocar na igreja. Sônia já havia passado por 05 métodos e sabia tocar os 450 hinos do hinário utilizado em sua igreja, porém, como ela era muito pequena e não alcançava os pedais do órgão, teve que esperar crescer um pouco para começar a tocar nos cultos.

Com 16 anos, ela se mudou juntamente com sua família para a cidade de Montes Claros, no estado de Minas Gerais, e continuou estudando música na igreja. Em Minas Gerais, as aulas de música são gratuitas, acontecem na igreja e são ministradas por pessoas que se voluntariam. Com 18 anos, ela se matriculou no CEM Lorenzo Fernandez para estudar piano, já que a instituição não oferecia o curso de órgão: *eu me apaixonei, me encantei pelo piano*". O seu professor de piano da Educação Musical, sabendo que ela já havia concluído o Ensino Médio, na Escola Regular, incentivou-a a fazer o Curso de Licenciatura em Música, ofertado na universidade pública da cidade.

Em 2012, ela iniciou seu curso de licenciatura na UNIMONTES, tendo escolhido cursar como instrumento o piano. Um dos momentos marcantes da graduação foi por ocasião de sua entrada no curso. Um aluno que sempre tocava para os colegas cantores estava concluindo sua graduação, e os alunos ficavam procurando outros pianistas para acompanhá-los. Como ela tinha uma leitura à primeira vista muito boa, devido os estudos anteriores na igreja, ela acabou assumindo a função de pianista colaboradora, e adquiriu o gosto por acompanhar os alunos de canto. Sônia não entrou na universidade consciente de que seria professora: *"eu queria ser pianista"*. Quando ela começou a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e a desenvolver projetos nas escolas, ela começou a se identificar com a carreira docente: *"aí que eu comecei a tomar gosto por ser professora e a entender o meu papel como professora de música"*.

Além de participar do PIBID, durante sua graduação, Sônia também participou do Projeto de Extensão iniciando sua atuação como professora de piano. Ela teve muita dificuldade no início e como atendia, em geral, alunos adultos, ela começou a pesquisar, foi identificando os pontos que seus alunos tinham dificuldade e organizou um material para facilitar o entendimento de leitura de notas.

Ao concluir seu curso de graduação em 2015, Sônia já havia sido aprovada no concurso para trabalhar no Conservatório, como professora de piano. Ela está atuando há 03 anos: *"eu ainda sou um bebezinho, estou engatinhando ainda. Tenho muito que aprender."* Na graduação, Sônia teve algumas disciplinas referentes à didática e a metodologia do ensino, porém nenhuma relacionada à pedagogia do instrumento:

[...] eles não te dão aula de como ser professora de piano. Você simplesmente continua tocando as músicas.

[...] o professor de instrumento não ensina você a voltar lá no Leila Fletcher, por exemplo, voltar lá no inicial e falar assim: 'você vai pegar uma aluna

assim que não sabe disso. Como você vai ensinar seu aluno aprender as notas no piano?’ Eles não ensinam isso! Você continua a sua formação de piano de onde você parou. Você não volta nisso. Na docência, como professora de piano, eu senti aquele baque, porque eu não fui preparada para isso!

Ao iniciar sua carreira docente há 03 anos, Sônia optou por trabalhar com alunos maiores, que já haviam sido iniciados no instrumento, pois se sentiu insegura para iniciar crianças, por não ter conhecimento didático pedagógico e nem conhecer materiais suficientes. Para suprir essa lacuna, ela está sempre buscando aprender com os colegas de profissão, se inscreve em cursos online e participa de festivais de música como aluna ouvinte para observar as didáticas dos professores a fim de incorporar no seu exercício docente.

Ao ministrar suas primeiras aulas utilizando o livro Leila Fletcher, que é o método mais adotado no CEM de Montes Claros, ela percebeu que em uma determinada lição o aluno não progredia. Dessa forma, ela pegou o plano de curso de piano para poder se situar e orientar o seu trabalho e tem procurado não adotar métodos:

Não tem um método certo que eu uso. Vai depender do aluno e de sua necessidade. Eu criei objetivos [...] Então, é tudo misturado. Eu criei os objetivos e eu vou pegando as lições que tem a ver com os meus objetivos em cada um deles.

Sônia busca realizar um trabalho diferenciado com os seus alunos, sempre que possível. Ao planejar suas aulas, ela procura escolher um repertório coerente com as habilidades que pretende desenvolver e que, ao mesmo tempo, seja agradável para o aluno. Ela tem buscado conhecer novos materiais, pois julga que os materiais utilizados pela instituição são tradicionais e hoje, com o acesso a internet, é possível buscar “*coisas inovadoras*” e utilizar aplicativos nas aulas.

Um ponto que incomoda Sônia é a falta de comprometimento dos alunos com o estudo:

A maioria dos adolescentes está aqui porque os pais pedem e os que estão aqui porque gostam não tem instrumento. Então, isso gera uma grande dificuldade para nós professores porque temos que fazer render o serviço. Um aluno que não tem instrumento em casa, como a gente vai fazer para eles estudarem?

No intuito de diminuir sua ansiedade e insatisfação, Sônia tem utilizado algumas estratégias para que o aluno estude em casa, como a confecção de teclados de papel e a gravação de áudios para que os alunos se familiarizem com o repertório.

Em suas aulas, ela trabalha exercícios de relaxamento, leitura métrica, exercícios de pulsação, identificação dos símbolos na partitura e depois ela coloca seus alunos para tocarem e pede para que decorem as músicas.

Além dos aspectos técnicos musicais, ela trabalha também aspectos motivacionais e psicológicos: *“às vezes, vem um aluno inseguro e, daí, é preciso deixar aquela parte da música e sentar com o aluno e tentar trabalhar a ansiedade dele”*.

Além de todos os desafios que permeiam o início da atividade docente, Sônia relatou que a situação mais difícil que vivenciou foi quando recebeu uma aluna que tinha a Síndrome de Irlen<sup>13</sup>.

Ela não conseguia enxergar direito. Ela olhava e enxergava as letras de cabeça para baixo, tudo bagunçado. Ela tinha sempre que trazer uma folha, era azulzinha, para colocar por cima da partitura. Essa folha fazia com que ela enxergasse tudo organizado. Às vezes, ela esquecia, aí dava muito trabalho para trabalhar com ela. Foi bem no meu primeiro ano!

Sônia nunca tinha ouvido falar dessa síndrome e nenhum de seus colegas havia vivenciado essa situação. Quando a aluna se esquecia de levar a transparência azul para a aula, Sônia se sentia bastante desafiada, mas trabalhava aspectos relacionados à percepção auditiva.

Na sua formação acadêmica, Sônia sente que não foi preparada para atuar como professora de instrumento, tendo sido valorizada e enfatizada em suas aulas de piano a prática instrumental.

---

<sup>13</sup> A Síndrome de Irlen é uma alteração visuoperceptual, causada por um desequilíbrio da capacidade de adaptação à luz que produz alterações no córtex visual e déficits na leitura. As alterações da habilidade de resolução visuoespacial produzem sensação de desfocamento e de movimentação das letras que pulsam, tremem, vibram, aglomeram-se ou desaparecem, impactando na atenção e compreensão do texto que está sendo lido. A identificação da Síndrome é feita por profissionais da saúde e educação devidamente capacitados a identificar (Teste de *screening* ou rastreamento) os portadores da síndrome, através da aplicação de um protocolo padronizado conhecido com Método Irlen, e classificar o grau de intensidade das dificuldades visuoperceptuais dos casos suspeitos. O teste de *screenig* é feito após avaliação da acuidade visual e sob correção refracional atualizada. Pelo *screening* é possível verificar os benefícios, com a supressão das distorções visuais, pela interposição de uma ou mais transparências coloridas selecionadas individualmente pelo portador da Síndrome de Irlen. Disponível em: <http://fundacaoholhos.com.br/artigos/sindrome-de-irlen-dra-marcia-guimaraes/> acesso em 28/06/2019.

[...] a gente devia continuar com o nosso repertório para acrescentar, porque isso também proporciona conhecimento musical, mas a gente precisava ter um momento de aprender como ensinar o aluno. Então, acaba que a gente sai de lá mais pianista do que professor de piano.

Sônia gostaria de ter tido a oportunidade de discutir na graduação como se trabalha com alunos repertório a quatro mãos e as habilidades formativas para ser um pianista correpetidor. Para ela, em seu curso de licenciatura, deveria constar na grade curricular disciplinas relacionadas aos processos pedagógicos do ensino do piano.

Além de atuar em um cargo como professora de piano e em um segundo cargo com pianista correpetidora no CEM Lorenzo Fernandez, na cidade de Montes Claros, ela atua como professora voluntária e organista na igreja em que frequenta, ministra aulas particulares em sua residência e, esporadicamente, toca em eventos.

### 3.2.10. Narrativa Biográfica: Valentina

Valentina, 42 anos, é natural de Uberlândia. Seu pai é engenheiro e aposentou-se como professor universitário. Sua mãe possui curso superior de Música e de História e atua como professora de piano. Ela possui dois irmãos. Sua trajetória musical é marcada pela influência da família materna, sendo sua tia sua maior incentivadora e primeira professora de piano. Ela iniciou suas aulas aos 10 anos de idade e quando sua tia mudou-se de cidade, ela passou a fazer aulas com outra professora, tendo posteriormente se matriculado em uma escola particular de música. Ela é Licenciada em Educação Artística, Bacharel em Piano e Mestre em Música pela UFU. Ela é professora efetiva de piano e atua no CEM Cora Pavan Capparelli há 17 anos.

Valentina, 42 anos, é natural de Uberlândia. Desde a infância, teve contato com a música por influência da família materna. Sua mãe e todas as suas tias estudaram piano, e tanto na sua casa, como na casa de sua avó, tinha o instrumento. Sua mãe atuou um tempo no CEM de Uberlândia como professora de piano e após o nascimento dos filhos, interrompeu a carreira docente. Ela possui curso superior de Música e de História. Seu pai é engenheiro, trabalhou como professor universitário até se aposentar no curso de engenharia da UFU, mas nunca se envolveu com música. Valentina possui dois irmãos e um deles toca violão por hobby, mas não passou por estudos de música formais. A trajetória escolar de Valentina ocorreu em escola pública, tendo estudado os dois últimos anos do ensino médio em escola privada.

Embora sua mãe seja professora de piano, o incentivo para os estudos desse instrumento partiu principalmente de uma de suas tias, que sempre a levava para assistir concertos e apresentações. Após não ter se adaptado às aulas de ballet, Valentina iniciou aos 10 anos seus estudos de piano com sua tia que, na época, estava se graduando em Música. Embora sua cidade tivesse CEM, ela nunca frequentou esta instituição durante seu aprendizado. Sua tia foi a responsável por sua iniciação ao piano, ministrando aulas particulares. Nas aulas ministradas à sobrinha, ela trabalhou peças dos álbuns iniciais de Kabalevsky, escalas, estudos do Czerny, não utilizando um método específico para sua iniciação. Quando tinha oportunidade, levava sua sobrinha para fazer aula com seus professores na universidade. Valentina tinha muita dificuldade para ler partituras e acabava

tocando tudo de ouvido: “[...] eu lembro que ela pegava muito no pé por causa da leitura. Eu era muito ruim pra ler. Tocava tudo de ouvido, ela tocava e falava ‘não é assim. É assim’. E aí, eu já sabia como fazer e ia de ouvido”.

Sua tia era exigente e trabalhava repertórios que possuíam um grau de dificuldade elevado, tanto que no seu primeiro ano de estudo, sua tia a levou para tocar no “Corredor Musical” na UFU, uma apresentação em que o piano era arrastado da sala de aula para o corredor: “eu era pititinha ainda, tinha 10 anos, foi logo que eu comecei, e ela me colocou para tocar uma sonatina na UFU para os alunos.” Valentina ia se desenvolvendo nos estudos musicais e sua tia sempre a inseria nas apresentações, recitais e concertos que estivesse organizando da escola em que trabalhava. Quando sua tia mudou de cidade, ela começou a fazer aula com outra professora particular de piano e depois se matriculou em uma escola particular de música. Seus professores continuaram incentivando seus estudos. Ela participou de concursos, permanecendo muito envolvida com a música.

Chegando a época do vestibular, Valentina teve dúvidas quanto à escolha do curso superior. Interrogada por sua mãe sobre o que gostava de fazer, ela respondeu: “eu gosto de tocar piano”. Em 1995, ela iniciou a Licenciatura em Educação Artística, por recomendação de sua professora da escola particular de música. Inclusive, Valentina iniciou seus estudos de piano na universidade com a ex-professora de sua professora. Portanto, ela já conhecia um pouco de sua trajetória musical:

Eu entrei com essa professora. Ela era bravíssima! Eu me lembro disso. Eu lembro que ela marcava na casa dela e eu sempre fui muito tímida. Ainda mais naquela época... Se eu tinha que tocar para alguém desconhecido, eu já ficava meio com medo. Então, assim, eu morria de medo dela. Aí, o dia que ela me mandava ir a casa dela, eu quase morria, arrumava até dor de barriga para não ir.

Em virtude de essa professora considerar que Valentina apresentava algumas dificuldades, ela voltou o seu repertório. Valentina, então, teve que estudar livros como o Czerny, Mikrokosmos (volumes 1 e 2), teve que fazer o livro da Ana Madalena quase que inteiro, quando já estava executando peças mais elaboradas. Pouco tempo depois, Valentina mudou de professora. Sob a orientação da nova docente, voltou a fazer um repertório de nível elevado. Transcorrido dois anos de curso, após uma prova de piano, os componentes da banca sugeriram que ela fizesse o bacharelado. Valentina prestou o vestibular novamente e cursou a licenciatura e o bacharelado, concomitantemente, finalizando os cursos em julho de 2000.

A formação acadêmica obtida na UFU foi muito positiva, apesar de ter deixado algumas lacunas na sua formação. Como a ênfase foi predominantemente na performance do instrumento, os aspectos relativos à pedagogia e à didática do piano ficaram à margem: *“Eu acho que minha formação na parte da educação foi muito falha”*. Para suprir essa lacuna na parte pedagógica, inicialmente, Valentina pensou em cursar mestrado em performance, mas acabou optando pelo curso de mestrado na área de educação musical e está sempre buscando acompanhar os trabalhos que versam sobre a pedagogia do piano, os métodos de iniciação, *“as coisas novas que vão surgindo”*,

Valentina começou a trabalhar no conservatório em 1998, quando ainda era graduanda, e sentiu um pouco de dificuldade no início da carreira docente: *“o começo foi muito difícil, amarrado [...] A gente tinha que mostrar muito serviço, a direção cobrava muito nosso envolvimento. A gente não era bem quisto. A gente era novo, então era aquela situação difícil”*. Ela começou sua carreira profissional como professora de teclado e junto com uma colega da faculdade que também estava iniciando suas atividades profissionais, organizou uma apostila de iniciação para esse curso. Passados dois anos, Valentina entrou para a área de piano como professora e ajudou na organização do concurso interno de piano, que atualmente atingiu abrangência nacional. Ela interrompeu suas atividades docentes no CEM durante cinco anos, período em que morou no exterior. Devido à sua ausência, sua mãe ficou muito triste. Então, ela incentivou sua mãe a voltar para o trabalho: *“Mãe, por que você não volta para conservatório de novo?”* E sua mãe voltou a ministrar aulas de piano no CEM. Quando Valentina retornou para o Brasil também voltou a atuar na mesma instituição.

No início de sua carreira docente, Valentina teve um pouco de dificuldade, pois não sabia ensinar a seus alunos: *“a gente entra meio cru, a gente sabe fazer, mas não sabe ensinar... Então, a gente apanha um pouco, o aluno vai embora e a gente fala: ‘nossa que aula ruim!’ Aí você vai aprendendo com a experiência, conforme o aluno te retorna.”* Outras dificuldades que Valentina enfrentou no início de sua carreira foram o desconhecimento de materiais e também como ela adaptaria os poucos métodos de iniciação infantil que ela conhecia para alunos adultos. Foi através da experiência, espelhando na forma em que havia aprendido, trabalhando com faixas etárias diversas e públicos variados e da autoavaliação da sua prática profissional, que ela foi adquirindo segurança para ministrar aulas de piano.

Atualmente, na sua prática docente, ela opta por utilizar vários métodos para atingir os objetivos de cada um de seus alunos: *“[...] eu não sigo método do começo ao fim não. Eu dou um pouquinho de cada, que é mais amplo... É aquela história de não comer só um alimento”*. No planejamento de suas aulas, ela sempre leva em consideração as especificidades de cada

aluno, avaliando suas potencialidades e suas limitações, propondo um repertório “*para melhorar o que ele não tem*” buscando “*aperfeiçoar o que ele já tem de bom*”. Durante suas aulas, Valentina mobiliza mais os conhecimentos da performance, devido às lacunas na sua formação pedagógica.

Valentina atua no CEM Cora Pavan Capparelli há 17 anos, é professora efetiva desde o último concurso, e apesar de toda a experiência adquirida com o passar dos anos, ela ainda se sente desafiada em determinadas situações de ensino, como por exemplo, ao ter que ensinar piano para uma pessoa com deficiência visual. Ao receber um aluno com essa deficiência, ela sentiu muita dificuldade e diante da situação, ela começou a se questionar: como iria ensinar? Como iria ler uma partitura com ele? “*Eu vou ler, falando para ele assim – é uma mínima Mi com dedo tal, depois faça duas colcheias*”? Julgando não ser uma estratégia eficiente, optou por seguir sua intuição. Assim, ao perceber que o aluno tinha a audição muito apurada, ela começou a cantar músicas e, ao mostrar a nota inicial da melodia, o estimulou a tocar as canções de ouvido. Para melhor atender esse aluno e outros que poderão surgir, Valentina tem buscado conhecimentos na área de musicografia braile.

No exercício da docência, apesar do CEM priorizar o curso de licenciatura, Valentina julga necessário que os professores tenham dupla habilitação, ou seja, licenciatura e bacharelado, de modo a ter conhecimentos relacionados à performance e conhecimentos pedagógicos adequados ao ensino do instrumento. Além das atividades docentes no CEM, Valentina atua como pianista acompanhante (acompanhador/ colaborador) de um coral da Terceira Idade de um clube da cidade.

## **CAPÍTULO 4. ANÁLISE TRANSVERSAL DAS NARRATIVAS**

Nesse capítulo serão discutidos e analisados alguns pontos que emergiram das narrativas dos entrevistados e que se apresentam como fundamentais para o entendimento e interpretação das trajetórias de formação musical, organizados em 05 (cinco) eixos.

### **4.1. Eixos de Análise**

Para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, optou-se por realizar uma análise transversal das narrativas biográficas. Do próprio roteiro de entrevista, do material coletado nas entrevistas – que em vários momentos extrapolou as questões do roteiro – e da escrita das narrativas biográficas, emergiram alguns pontos que parecem fundamentais para uma interpretação das trajetórias de formação e atuação.

Esses pontos resultaram na elaboração de 05 (cinco) eixos de análise que pretendem clarificar a relação entre a formação e a atuação dos docentes de piano que atuam nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais. São eles: 1) as condições objetivas do sujeito e o ambiente cultural familiar; 2) a formação musical inicial: o papel da família e as figuras e instituições socializadoras; 3) as trajetórias acadêmicas; 4) o exercício profissional docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; 5) a atuação em outros contextos.

### **4.2. As condições objetivas dos sujeitos e o ambiente cultural familiar**

Nesse eixo, pretende-se abordar o contexto familiar para além do determinismo de classe, buscando aferir os modos de transmissão do capital cultural nas famílias dos entrevistados.

#### **4.2.1. As condições objetivas dos sujeitos**

No imaginário social acerca do piano, sua força simbólica contribui para que haja uma associação da prática do instrumento à elite, identificando-o prontamente como “o instrumento burguês por excelência” (BOURDIEU 2008, apud REIS 2014, p.21). No entanto, ao observar-se o grau de escolaridade dos pais dos entrevistados, a partir da análise da amostra, inferiu-se o pertencimento dos entrevistados predominantemente à classe média.

Contudo, vale destacar que não foi possível aferir a pertença social dos sujeitos com exatidão, uma vez que não foi incluída a variável “renda” no roteiro da entrevista, porque isso poderia provocar constrangimentos durante a entrevista.

De acordo com Pierre Bourdieu (2008) citado por Carla Reis (2014), o capital cultural<sup>14</sup> pode ser aferido a partir da escolaridade dos pais utilizando a seguinte categorização: alto, quando ambos os pais ou ao menos um deles possui escolaridade de nível superior; médio, quando os dois ou pelo menos um possui ensino médio completo; baixo, quando ambos os pais possuem escolaridade inferior ao ensino médio (REIS, 2014, p.83). Observando a tabela 4.1 delineamos o perfil sociocultural da amostra como eclético, ou seja, encontramos percentual de entrevistados nas três categorias.

Tabela 4.1 Pertença Social: Escolaridade e Profissão.

Entrevistado	Pai		Mãe		Capital Cultural
	Escolaridade	Profissão	Escolaridade	Profissão	
Alicia	Ensino Fundamental	Mecânico	Ensino Superior	Professora Fundamental/ Médio	Alto
Arnaldo	Ensino Fundamental	Bancário	2º grau Magistério	Professora dos anos iniciais	Médio
Clara	Superior Incompleto	Aposentado	Superior	Professora Fundamental/ Médio/ Superior	Alto
Guiomar	4ª série primária	Técnico em Enfermagem	4ª série primária	Cuidadora de Idosos	Baixo
Madalena	2º grau Incompleto	Mecânico	Ensino Fundamental	Costureira	Baixo
Maria João	Ensino Superior	Médico	Ensino Fundamental	Dona de Casa	Alto
Martha	Ensino Superior	Empresário	Ensino Superior	Empresário	Alto
Nelson	Ensino Fundamental	Padeiro/ Motorista	2º grau Magistério	Professora Ensino Primário	Médio
Sônia	Ensino Superior	Químico	Ensino Médio	Técnica em Enfermagem	Alto
Valentina	Ensino Superior	Engenheiro – Professor Ensino Superior	Ensino Superior	Professora Fundamental/ Médio	Alto

O fato de um indivíduo ter sido socializado em uma família situada em determinada posição social não garante que ele vá constituir as disposições próprias a essa posição. Cláudio Nogueira (2012, p.18) argumenta que é preciso considerar a heterogeneidade e a dinâmica do processo de socialização estabelecido entre o indivíduo e cada um dos membros

<sup>14</sup> [...] o capital cultural prevê as condições objetivas de aquisição da cultura. Por meio do incentivo à leitura ou à audição musical, com o acesso a livros e discos (estado objetivado), o indivíduo é aguçado em sua curiosidade para entender estas formas de expressão artística e, habituando-se a conviver com estas, passa a cultivá-las. Há, assim, uma grande importância de se dar acesso aos bens culturais às pessoas desde a infância, devido ao fato de que a formação do indivíduo, em diversos sentidos (e.g. formação ética, cultural, social), se processa principalmente nessa fase do desenvolvimento cognitivo humano (FUCCI AMATO, 2008, p.408).

da configuração familiar, e ainda que a socialização nesse contexto ocorra com um grau elevado de coerência e de eficiência, ela não seria suficiente para explicar o comportamento dos indivíduos. Seria necessário considerar igualmente as múltiplas experiências socializadoras vividas pelos indivíduos para além do ambiente familiar. Em função disso, cabe destacar que o conceito de capital cultural não é determinante para a constituição das disposições do indivíduo, porém é um conceito muito utilizado no âmbito das pesquisas em educação.

Observando as profissões exercidas pelas mães dos entrevistados, chamou atenção o exercício da docência, seja pelo fato de possuírem o curso de magistério, no nível de Ensino Médio (antigo 2º grau), ou curso superior em alguma área de educação. O magistério no nível médio permitia a atuação docente nos anos iniciais, que hoje corresponderia ao ensino infantil e ao primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Os cursos superiores permitem a atuação tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Considerando que a mãe de 05 entrevistados (Alicia, Arnaldo, Clara, Nelson e Valentina) eram professoras, e, entre elas, foram identificadas duas professoras de música (Clara e Valentina), poderia inferir a identificação com a profissão da mãe? Seria a família a principal referência para a escolha profissional?

A tese fundamental, subentendida no argumento de Lahire<sup>15</sup>, é a de que a experiência de vida de um sujeito particular dificilmente pode ser deduzida do seu pertencimento a uma única coletividade ou do fato de estar inserido em uma posição específica da estrutura social. [...] Cada indivíduo possuiria uma história social particular e lidaria, a cada momento, com um conjunto específico de vínculos sociais que fariam com que ele constituísse um quadro diferenciado de disposições e agisse de uma forma singular diante das situações de ação (NOGUEIRA, 2012, p.17).

Desse modo, para compreender as atitudes e comportamentos dos indivíduos frente ao sistema de ensino, incluindo suas escolhas relativas aos estudos superiores, o autor supracitado expõe a necessidade de considerar a influência propiciada por diferentes contextos de escolarização.

É possível falar de “efeito estabelecimento”, “efeito turma” e até mesmo “efeito professor”. Mesmo quando ocupam posições equivalentes na estrutura social, os indivíduos realizam dentro do sistema de ensino trajetórias únicas, e recebem, portanto, um conjunto diferenciado de influências sociais (NOGUEIRA, 2012, p.18).

---

<sup>15</sup> Bernard Lahire é um sociólogo francês.

As trajetórias escolares dos entrevistados ocorreram em instituições públicas e/ou privadas, sendo que o Ensino Fundamental foi predominantemente realizado em escolas de ensino público. Cinco professores entrevistados relataram ter estudado somente em Escolas Públicas, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio (Alicia, Maria João, Guiomar, Nelson, Madalena), enquanto 05 (cinco) professores relataram ter estudado integralmente ou parcialmente o Ensino Médio em escolas privadas (Clara, Valentina, Martha, Arnaldo, Sônia), por motivos diversos.

#### 4.2.2. O Ambiente Cultural Familiar

Os primeiros contatos dos entrevistados com a música aconteceram no seio familiar, sendo a família nuclear e/ou a família estendida (parentes não pertencentes à família nuclear, como avós, tios, primos) as responsáveis pela “transmissão” do capital cultural.

O espaço familiar é o meio privilegiado de socialização com a música. Ao delinear o papel da família como primeiro ambiente de musicalização do indivíduo, Rita de Cássia Fucci Amato (2008, p.407) compreende “que o desenvolvimento da habilidade artística é um fator socialmente constituído”. Logo, “os hábitos da família determinarão os hábitos de seus filhos, já que estes são formados cognitivamente em um processo que envolve a imitação da atitude daqueles que estão ao seu redor e este toma como padrão” (FUCCI AMATO, 2008, p.408).

A educação musical na contemporaneidade está baseada nesse entendimento da música como prática socialmente construída, que influencia e é influenciada pelo contexto do qual faz parte, sendo uma prática social baseada na interação referenciada sócio, histórica e cultural entre pessoas e músicas, e não meramente no produto musical em si mesmo, como se este pudesse existir sem a intervenção humana (RIBAS, 2008, p.146).

O envolvimento familiar com a música ficou evidenciado na fala de todos entrevistados, seja através da inserção da escuta de músicas em atividades de lazer e no cotidiano familiar, de práticas musicais amadoras ou profissionais em diversos contextos (residência, práticas culturais locais e igreja) ou de práticas educativas musicais profissionais.

A inserção da música em atividades de lazer e no cotidiano familiar foi revelada na fala de Martha, Alicia e Madalena através da escuta de discos de vinil. Percebe-se também a apreciação de um repertório musical eclético:

[...] desde música clássica e *rock and roll*, assim... Passando pelo Clube da Esquina né, Chico Buarque, música popular brasileira daquela época dos anos 70, 60. (Martha)

[...] os discos da minha mãe [...] Chico Buarque esse pessoal aí todo: Caetano, Gil e aquele grupo, é... Os Novos Baianos... Esse povo todo. (Alicia)

Eu lembro que meu tio tinha aqueles discos de vinil. Vinil do Ray Connif que era muito orquestral, muita música orquestral. Então a gente ouvia porque estava sempre na casa do tio com os primos. (Madalena)

As práticas musicais amadoras ou profissionais dos familiares dos entrevistados foram observadas no contexto residencial por meio da prática instrumental ou vocal dos seus parentes (Guiomar, Valentina, Martha, Arnaldo, Sônia, Maria João); no contexto de práticas culturais locais como a participação de festivais, coral e banda de música (Alicia e Nelson); e no contexto religioso através da participação nos cultos (Madalena e Sônia). Para exemplificar as práticas musicais, apresento alguns excertos:

Ele (pai) tocava violão em casa, então a gente sempre teve a imagem dele tocando ao redor dos filhos. (Guiomar)

Minhas tias tocavam. Minha tia me levava para assistir. (Valentina)

Minha mãe cantava muito em casa, gostava muito de Elis Regina, dessas cantoras, Gal Costa... (Martha)

Ele (pai) tem um piano lá, ele faz algumas criações de ouvido. (Arnaldo)

Minha mãe aprendeu violão desde nova, e tocava violão na cidade que a gente morava. (Sônia)

A minha avó tocou piano até os 90 anos. (Maria João)

A minha mãe já cantou em festival nos anos 70 e a minha avó cantava também. (Alicia)

Meu pai se envolveu com a música. [...] ele tocava na banda do Coreto (Nelson)

O meu avô materno [...] Ele tocava gaita, tocava sanfona, tocava violão tudo na igreja. (Madalena)

O envolvimento com práticas educativas musicais foi observado na família materna de Clara (mãe), Valentina (mãe e tias) e Alicia (tia). A mãe de Clara e a mãe de Valentina são professoras de música, bem como as tias de Valentina e Alicia.

Bom, minha mãe é professora de música, então eu já cresci nesse ambiente. Ela dava aulas em casa, ela fazia as óperas, eu participava quando era criancinha. (Clara)

[...] a minha mãe, por parte da minha mãe, as minhas tias, todas elas estudaram piano. Todas elas têm formação, minha mãe também é formada, dá aula aqui (conservatório) também. (Valentina)

[...] minha tia que é cantora, que também é educadora musical. (Alicia)

O desenvolvimento de habilidades artísticas parece ter sido herança cultural do meio familiar, instituído a partir das vivências musicais e relações sociais estabelecidas no contexto familiar dos entrevistados. Nesse sentido, o sociólogo Bernard Lahire (2008) chama atenção para situações "nas quais a criança é levada a construir disposições, conhecimentos e habilidades em situações 'organizadas' – não conscientemente – pelos adultos e sem que tenha havido verdadeiramente "transmissão" voluntária de um conhecimento" (LAHIRE, 2008, p.342).

Considerando o exposto acima, o ambiente cultural familiar parece ter influenciado a formação musical dos indivíduos entrevistados que, ao vivenciarem as práticas musicais de seus pais, irmãos, avós, tias e primos, permitiu-lhes o desenvolvimento de habilidades artísticas musicais e da cognição voltada ao fenômeno artístico, bem como pode ter impulsionado a incursão ao mundo profissional da música fazendo do capital cultural herdado seu maior patrimônio.

### **4.3. Formação Musical Inicial**

Nesse eixo buscou-se realizar uma descrição pormenorizada da iniciação musical dos professores, procurando identificar o papel da família e as figuras e instituições socializadoras de influência neste período.

#### **4.3.1. A Formação Musical Inicial: o papel da família e das instituições socializadoras**

A formação do indivíduo é um processo pessoal e singular, e compreender como cada pessoa se forma é encontrar relações entre pluralidades que atravessam a vida. A autora Maria da Conceição Moita afirma que:

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

Ao delinear as trajetórias formativas dos entrevistados, observou-se que as instituições socializadoras tais como família, professor particular, escola especializada, igreja e práticas culturais locais desempenharam importante papel na promoção e no acesso à formação musical.

A instituição socializadora “conservatório” foi uma das principais apontadas. Dos dez professores entrevistados, oito tiveram, em algum momento de suas trajetórias, contribuições dos CEM em sua formação musical, seja na infância – narrativas de Alícia, Clara, Martha e Madalena – ou na juventude, como aconteceu com Guiomar, Arnaldo, Nelson e Sônia.

Alícia e Martha iniciaram seus estudos musicais no CEM Padre José Maria Xavier, e Clara no CEM Lorenzo Fernandez, localizados em suas cidades de origem (São João Del Rei e Montes Claros), ainda na infância entre as idades de 6 e 7 anos. Porém, antes de ingressar no CEM, Clara já havia passado por uma Escolinha de Arte e Alícia por um breve período na Escolinha da Orquestra.

Madalena iniciou seus estudos na adolescência, com 11 anos, no CEM Dr. José Zóccoli de Andrade em Ituiutaba, sua cidade de origem, tendo se interessado por tocar instrumentos musicais na igreja evangélica que frequentava.

Guiomar, Nelson, Arnaldo e Sônia iniciaram seus estudos de piano nos CEM na juventude, após os 16 anos (respectivamente, com 20, 17, 18, 18 anos), porém excetuando Nelson, todos possuíam formação musical anterior. Guiomar teve sua iniciação musical na Banda Mirim da cidade de Diamantina tocando clarineta; Arnaldo iniciou seus estudos musicais – instrumento harmônio com fole – na igreja católica que seu pai frequentava na cidade de Curvelo; e Sônia iniciou seus estudos musicais – instrumento órgão – com uma senhora “irmã” da igreja em São Paulo.

O ambiente religioso foi uma importante instância de socialização para alguns dos entrevistados, tendo sido suas trajetórias musicais, em algum momento, vinculadas à prática religiosa. A formação inicial de Arnaldo e Sônia ocorreu por meio de aulas particulares na igreja ou com uma senhora “irmã” da igreja, sendo o meio religioso um importante *locus* para

a aquisição e desenvolvimento das primeiras competências musicais. A presença da música nos cultos religiosos despertou o interesse de Madalena pelo aprendizado de instrumentos musicais. Na fase adulta, Guiomar passou a estudar música (órgão) na igreja.

[...] a gente também faz parte de uma igreja que tem orquestra. Então, eles incentivavam muito a gente a estudar. Então, desde novinha eu comecei a estudar na igreja. (Sônia)

[...] na adolescência né, a gente frequentou o culto evangélico. E no culto evangélico a parte musical é muito forte. [...] A gente vive mesmo esse ambiente musical e acaba despertando você querer também tocar. Daí como tinha o conservatório em Ituiutaba, porque a gente é privilegiada. Conservatório! As cidades que têm conservatórios são privilegiadas! [...] Eu comecei o estudo, tomei gosto pela coisa e estou aqui. (Madalena)

De acordo com Eliane Martinoff (2010, p.68) as igrejas protestantes, por valorizarem a música em seus cultos, incentivam ainda que informalmente a educação musical. Muitas igrejas evangélicas possuem escola de música, que atende seus congregados em várias faixas etárias, como também pessoas da comunidade. Nesse sentido, Elizabeth Travassos (1999, p.132) salienta que:

[...] os protestantes geralmente adquiriram as primeiras competências musicais nos círculos de sociabilidade e escolas ligados às igrejas que frequentam. Na verdade, foram elas que ofereceram a alguns de seus fiéis, na ausência de qualquer estímulo proveniente da orientação cultural da família e da escola regular, a possibilidade de imaginar, para si mesmos, uma carreira musical (TRAVASSOS, 1999, p.132).

Nelson decidiu estudar piano objetivando a aquisição de uma profissão, motivo também do investimento de Arnaldo nos estudos desse instrumento:

[...] eu acho que eu não ia dar em nada na vida não! Meu pai me trouxe aqui em Varginha para olhar um curso técnico. Aí eu vi que tinha lá no SENAI aqui em Varginha... Tinha um anúncio sobre vaga para tocar piano. Lá em casa tinha um teclado do meu irmão. Aí eu falei com meu pai: 'Eu quero estudar piano. Eu quero estudar música!' Aí eu vi que ele ficou feliz, né? E ele me levou. (Nelson)

[...] Nesse ano (2000), o conservatório de Diamantina, em parceria com o Governo do Estado e a Secretaria da Educação, abriu uma anexo lá em Gouveia. [...] Nesse mesmo ano, eles me indicaram para ser um dos professores lá, inicialmente com a seguinte condição: que no ano seguinte eu entrasse aqui para o conservatório [...] e que conseguisse avançar para o ensino médio, que é a autorização mínima para você poder estar substituindo

um professor. [...] Eu morava em Gouveia e precisava ter emprego, uma profissão. [...] Pensei: tenho que começar a me formar, a me instruir. (Arnaldo)

Ambos se deslocavam de cidades vizinhas para estudar nos CEM. Nelson se deslocava de Carmo da Cachoeira para estudar no CEM Maestro Marciliano Braga em Varginha e Arnaldo se deslocava de Gouveia para fazer aulas no CEM Lobo de Mesquita em Diamantina.

Alicia, Guiomar, Nelson, Martha, Arnaldo e Madalena concluíram curso técnico em Piano nos CEM. Martha fez curso técnico em Violino também. Clara e Sônia iniciaram o curso técnico de piano, porém não concluíram.

Valentina sempre morou em Uberlândia e embora sua cidade tivesse o CEM Cora Pavan Capparelli, ela nunca frequentou esta instituição, tendo sua formação musical sido estabelecida através de aulas particulares por incentivo de sua mãe, após experiência frustrada em aulas de Ballet. Sua mãe era professora de piano, porém, foi uma de suas tias maternas a responsável por sua iniciação ao piano. Depois, ela passou a fazer aulas com outra professora particular e, posteriormente, se matriculou em uma escola particular de Música. Maria João morava em Manhuaçu e lá não havia CEM. Quando tinha 07 anos, sua mãe a matriculou em aulas de piano em instituição particular que era conveniada com o CBM. Ela se identificou com o piano, instrumento que sua avó tocava.

Ao observar as trajetórias formativas de Valentina e Maria João, nota-se a importância da família materna como importante instituição socializadora para a incursão no mundo da música, bem como pode-se inferir o incentivo à preservação da herança musical relacionada ao piano. Tanto na família de Valentina, quanto na família de Maria João, verifica-se práticas relacionadas ao piano. Na casa da avó materna de Valentina, havia piano, e sua mãe e todas as tias maternas tinham formação; Maria João relatou que sua avó materna tocou piano até os 90 anos. Ficou claro na fala das duas entrevistadas a figura da mãe como a principal incentivadora dos estudos musicais iniciais, bem como a influência musical exercida pela família estendida. De acordo com Ana Matias Diogo (2006, p. 100) “é a mãe que constitui a protagonista principal, não se desviando muito daquele que é o cenário de acompanhamento parental do trabalho escolar em geral da criança”. Ainda, segundo a autora supracitada, o papel da mãe na escolaridade filhos, e particularmente na das filhas, tem sido salientada pela literatura.

Pode-se perceber também o incentivo aos estudos musicais e a influência da figura materna nas trajetórias formativas de Alicia, Clara, Martha e Sônia. Um fato observado entre todas essas entrevistadas diz respeito à precocidade de iniciação no instrumento, entre os 08 e

11 anos. Neste sentido, algumas hipóteses podem ser elencadas como o fato da precocidade no aprendizado do piano ser algo naturalizado na intenção de formar músicos virtuosos; a facilidade de acesso à instituição pública; a influência das práticas educativas musicais no meio familiar e no contexto religioso; a influência dos pares; e à educação musical necessária a uma formação integral não isenta de investimentos na cultura. “O investimento familiar na cultura musical ocorre, em alguns casos, sem qualquer expectativa de profissionalização futura no campo da música, um resquício da educação humanística burguesa que teve seu apogeu no século passado” (TRAVASSOS, 1999, p. 129).

Um fato que me chamou atenção diz respeito às tradições culturais artísticas musicais presentes nas cidades históricas em que os CEM estão inseridos: Diamantina e São João Del Rei. Nessas cidades, observei o incentivo à aprendizagem musical em outros contextos diferentes do CEM, como a Banda Mirim<sup>16</sup> Prefeito Antônio de Carvalho Cruz – que constitui um importante projeto social e cultural do município de Diamantina/MG, atendendo jovens com idade entre 10 e 18 anos tendo como principal objetivo a formação musical de crianças e jovens, visando à profissionalização e direcionamento ao mercado de trabalho – e as Escolinhas de Orquestras<sup>17</sup> em São João Del Rei, que objetivam formar músicos para abastecer as orquestras bicentenárias da cidade: Orquestra Lira Sanjoanense, fundada em 1776, e Orquestra Ribeiro Bastos, fundada em 1790. Aícia participou na infância, por um pequeno período, da Escolinha de Orquestra Lira Sanjoanense. Guiomar, ao chegar à cidade de Diamantina, beneficiou-se das práticas culturais locais inserindo-se na Banda Mirim aprendendo a tocar clarineta. Ela integrou a banda dos 12 aos 18 anos o que favoreceu seu desenvolvimento musical:

A Banda foi uma base muito boa que eu tive [...] o Bona era diário e os estudos em bancadas com os instrumentos... Foi uma fase de disciplina.

Ao verificar o documento oficial de criação dos CEM, pode-se afirmar que as cidades onde foram implantados “pelas suas tradições de cultura” continuam a oferecer “condições indispensáveis ao seu pleno florescimento” (GONÇALVES, 1993, p.44).

---

<sup>16</sup> <http://museudodiamante.museus.gov.br/ibram-agenda/apresentacao-musical-banda-mirim-prefeito-antonio-de-carvalho-cruz/>

<sup>17</sup> <https://saojoaodelreitransparente.com.br/organizations/view/80>

### 4.3.2. Momentos marcantes da iniciação musical

Ao rememorar a iniciação musical nos espaços socializadores, os professores entrevistados que tiveram sua formação musical em conservatórios e escolas de música (Clara, Nelson, Martha e Maria João), referiram-se a esses estabelecimentos de ensino como um local frequentado com muito prazer e alegria, seja pelo círculo de amizades construído, pela sensação de familiaridade ou mesmo pelas próprias aulas de música.

Era muito legal. Tinha aquela sala toda interativa, toda colorida, os xilofones eram coloridos e tinha o piano que a gente tocava, tinha a flauta doce que a gente tocava. E a gente aprendia brincando. (Clara)

Eu gostava muito do conservatório, gostava do ambiente de música, gostava muito dos amigos que eu tive no conservatório. É... Então assim... Não só lembrança da questão do aprendizado musical. (Nelson)

Minhas primeiras aulas foram no Conservatório. Eu tenho uma memória muito bonita. Eu gostava do conservatório, na minha família, eles brincavam que eu era a pulguinha de conservatório, que eu não saía daqui, com 06 anos. [...] Tudo era muito bom, o contato com as outras crianças, o próprio instrumento, tocar o instrumento. (Martha)

Sempre adorei, vivia dentro da escola de música. (Maria João)

Outras experiências marcantes, vivenciadas nesse período de iniciação, dizem respeito à satisfação em participar, ainda bem pequenas, de apresentações públicas por incentivo de suas professoras:

Eu era pititinha ainda, tinha 10 anos, foi logo que eu comecei, e ela me colocou para tocar uma sonatina na UFU para os alunos. (Valentina)

Fui tocar a quatro mãos com outra professora da Escola em Belo Horizonte, no Centro Cultural na Praça da Liberdade. (Maria João)

Outros entrevistados relataram, como experiências positivas vivenciadas, os laços afetivos construídos com os professores (Alicia e Madalena); e a oportunidade de obter formação específica, ou seja, um estudo formal de piano em instituição especializada. Tal fato foi marcante para Arnaldo, que teve grande parte de sua formação musical baseada na curiosidade e no autodidatismo.

Experiências marcantes foram vivenciadas também nos contextos familiares e religiosos. A vivência cultural religiosa na igreja e no seio familiar contribuiu para o desenvolvimento das habilidades musicais e estabeleceu uma rede significativa de sociabilidade. Arnaldo, Madalena e Sônia tiveram suas primeiras experiências musicais no meio religioso. Arnaldo estudou na igreja católica e começou tocando em missas. Sônia aprendeu a ler música com sua mãe, estudou na igreja e com 11 anos já havia feito o teste para tocar nos cultos. Madalena se interessou pela prática de instrumentos musicais a partir dos cultos evangélicos que frequentava.

[...] a gente estudava com o pessoal da igreja, chegava em casa, aí vinha aquele tanto de gente lá para minha casa tocar. Então, a gente vivia tocando o dia inteiro. (Sônia)

[...] com 11 anos eu fiz meu primeiro teste para tocar na igreja. Nisso eu já tinha passado por cinco métodos e o hinário inteiro. 450 hinos! Eu só não estava tocando na igreja porque como eu era pequena, meus pés não alcançavam o pedal de expressão do órgão e nem a pedaleira. (Sônia)

[...] lá na igreja do meu pai, comecei a tocar nas missas aos poucos. Lá tinha um coral, então aos poucos eu comecei cantando no coral, depois eles descobriram que eu tocava, e fui substituindo o até então acompanhador do coral. Depois eu fiquei um tempo como acompanhador. [...] a própria questão de acompanhar o coral me forçou a querer aprender mais. (Arnaldo)

Algumas experiências negativas nesse período de iniciação foram referenciadas por Guiomar e Sônia tendo como protagonistas os professores. Guiomar se referiu a uma professora rígida que cobrava muito. Por ela não ter instrumento em casa para estudar, acabou adquirindo “medo de tocar nas aulas”. Sônia relatou que, quando era ainda bem pequena, sua professora torceu um dos dedos para posicioná-lo da maneira correta no órgão.

### **4.3.3. Lembranças das Aulas de Piano**

Os percursos de formação pianística ocorreram de três maneiras: no contexto de escolas particulares de música, através de aulas particulares e nos CEM. Como relatado anteriormente, os entrevistados iniciaram os estudos de piano em faixas etárias diferentes. Alícia, Maria João, Clara, Valentina, Martha e Madalena iniciaram as aulas de piano entre os 07 e 11 anos. Em contrapartida, Guiomar, Nelson, Arnaldo e Sônia, iniciaram seus estudos de piano nos CEM na juventude.

Valentina e Maria João fizeram aulas particulares. Valentina iniciou o estudo de piano com sua tia, e afirmou ter tido muita dificuldade com a leitura de notas, e tocava praticamente tudo de ouvido. Quando sua tia mudou de cidade, ela passou a fazer aulas particulares com outra professora e, posteriormente, matriculou-se em uma escola particular de música. Em sua iniciação, sua tia utilizou:

Eu não me lembro de usar método a não ser o *Leila* que eu comecei por causa da leitura. E logo ela já me deu pecinhas. Eu lembro muito de tocar *Kabalevsky* com ela [...] e muita escala, *Czerny*.

Maria João estudou piano em uma escola particular que era conveniada com o CBM. Os métodos utilizados em sua iniciação foram:

*Meu Piano*, o *Leila* e essas peças de hoje... Eu me lembro de: *Dois Patinhos na Lagoa*; *Dançando com os Ursinhos*; *Valsinha do Papai*; *Valsinha da Mamãe*. Os métodos mais tradicionais possíveis.

Alícia, Clara e Martha iniciaram seus estudos de música no CEM de suas cidades de origem e passaram pela experiência da musicalização vivenciando o estudo obrigatório de alguns instrumentos durante os primeiros 04 anos iniciais. No CEM de São João Del Rei, era obrigatório flauta doce no primeiro ano, violão no segundo ano, piano no terceiro ano e violino no quarto ano. Tanto Alícia quanto Martha, identificaram-se mais com o violino. Quando chegou o momento de optarem pelo instrumento que gostariam de cursar, no quinto ano, Martha seguiu estudando piano e violino e Alícia, que a princípio tinha optado pelo violino por influência da sua mãe, mudou para o piano.

Minha tia avó comprou um piano para ela [...] Aí minha mãe falou: ‘Ah, escolhe piano que você pode estudar na casa da tia Joaquina’... Aí, eu mudei, mas minha ideia inicial era o violino. (Alícia)

Na iniciação ao piano, a professora de Martha adotou o livro *Meu Piano é Divertido* e Alícia iniciou seus estudos com o *Leila Fletcher* e o *Mikrokosmos*. As duas seguiram estudando no CEM até a conclusão do curso técnico.

No CEM de Montes Claros, o piano era obrigatório nas quatro séries iniciais juntamente com um segundo instrumento (1º e 2º ano flauta doce, 3º ano violão, 4º ano violino). Dessa forma, Clara estudou o piano durante as séries iniciais e, na adolescência, ela decidiu estudar violão, mas logo abandonou os estudos no CEM. Porém, ela nunca deixou de tocar piano em casa. Ela retornou para o curso de piano no CEM aos 18 anos, assim que

passou no vestibular para cursar Licenciatura em Educação Artística, e decidiu que queria ser professora de piano. Na sua iniciação, sua professora utilizou os métodos *Meu piano é Divertido* e o *Leila Fletcher*.

Madalena iniciou seus estudos no CEM, de Ituiutaba, com 11 anos e se matriculou em 03 instrumentos: violão, órgão e piano. Sua professora de piano também adotou em sua iniciação o método *Meu Piano é Divertido*. Madalena fez prova de reclassificação para avançar nos estudos de piano.

Vale destacar que, na época em que Alícia, Martha, Clara e Madalena estudaram nos CEM, era permitida a matrícula em mais de um instrumento, fato que propiciou a Martha e a Madalena a conclusão de mais de um curso técnico. Desde a aprovação da resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos CEM, não se admite a matrícula em mais de um instrumento simultaneamente (seção 1, Artigo 7º, §2º).

Guiomar estava com 20 anos quando se matriculou para cursar piano no CEM de Diamantina e, paralelamente, começou a estudar órgão na igreja. Devido aos conhecimentos prévios adquiridos na Banda Mirim, após dois anos de estudo de piano, ela fez prova de reclassificação e avançou para o curso técnico.

A minha professora [...] soube explorar o meu conhecimento anterior para eu poder avançar um pouco.

[...] eu lembro que ela começou com a parte de livros técnicos, eu me lembro do Czerny. [...] Ela pegou sonatinas.

Arnaldo iniciou seus estudos de piano no CEM, de Diamantina, aos 18 anos. Ele já possuía uma bagagem musical adquirida em aulas particulares e principalmente marcada pelo autodidatismo. Em seu primeiro ano de estudo de piano, dedicou-se à preparação do repertório para realizar a prova de reclassificação para avançar para o curso técnico, condição que lhe havia sido imposta para atuar como professor no CEM anexo em Gouveia.

Bem, o programa que eu trabalhei foi: uma peça, o primeiro movimento da Sonata ao Luar, do Ana Madalena, o Minueto (acho que foi o número 20) e um estudo.

Sônia iniciou seus estudos aos 18 anos no CEM de Montes Claros. Ela matriculou-se no piano porque não havia, nessa instituição, curso de órgão – instrumento que ela cursava desde a infância – mas, apesar disso, ela disse que se “apaixonou”: “me encantei pelo piano”.

Nelson iniciou seus estudos de piano aos 17 anos e recorda que, na primeira aula, sua professora lhe ensinou a ler as notas, e ele tocou lições do *Leila Fletcher* envolvendo as notas Dó-Ré-Mi. Ele gostou tanto que, quando chegou em casa, passou a madrugada lendo o livro:

Eu gostei tanto que eu passava a madrugada lendo! Eu li o livro inteiro e mostrei para ela, mas ela não gostou. Ela queria que eu ficasse só até aquele número ali.

Ao analisar as trajetórias de formação no instrumento piano, nota-se a utilização de métodos tradicionais de ensino na iniciação ao piano como *O Meu Piano é Divertido* (Clara, Martha, Madalena e Maria João) e o *Leila Fletcher Piano Course*, tanto na infância (Clara, Alícia, Valentina, Maria João) como na fase adulta (Nelson). Percebe-se também a utilização de outros métodos tradicionais como o *Mikrokosmos* (Alicia) e os métodos Koller – *O pianista Virtuoso*, o *Método Infantil Francisco Russo* e o *Método para Piano Schmoll*, volume 1 (Sônia). Guiomar e Sônia, antes de iniciarem os estudos de piano, passaram pelo método *Bona*: Guiomar, na Banda Mirim, e Sônia, na igreja. Guiomar e Arnaldo, por possuírem uma bagagem musical anterior aos estudos no CEM, não passaram pelos métodos de iniciação. Eles fizeram o repertório referente ao nível a ser avaliado pelos professores para fazer a prova de reclassificação para avançar nos estudos.

Um fato que merece atenção quando se refere à utilização de ‘métodos tradicionais’ e que precisa ser considerado é em relação à época da formação inicial ao piano de alguns dos entrevistados. Em primeiro lugar, faz-se necessário considerar a dificuldade de importação de materiais para o Brasil no século passado. Logo, entrevistadas que tiveram sua iniciação na década de 1980 (conforme demonstrado na tabela 4.2) - Maria João (1982), Valentina (1986), Clara (1987) e Madalena (1989) - não utilizaram “métodos antigos”. O método *Leila Fletcher* havia sido publicado em 1949, importado para o Brasil em 1960, e tinha por volta de 30 a 40 anos. O livro *Meu Piano é Divertido* era recente, tinha sido lançado em 1976, aqui no Brasil por uma autora brasileira.

Tabela 4.2: Formação Inicial de Piano.

Entrevistado	Idade	Ano	Local	Métodos utilizados
Alicia	10 anos	1990	CEM Padre José Maria Xavier	Leila Fletcher/ Mikrokosmos
Arnaldo	18 anos	2000	CEM Lobo de Mesquita	
Clara	07 anos	1987	CEM Lorenzo Fernandez	Leila Fletcher/ Meu Piano é Divertido
Guiomar	20 anos	1997	CEM Lobo de Mesquita	Bona
Madalena	11 anos	1989	CEM Dr. José Zóccoli de Andrade	Meu Piano é Divertido
Maria João	07 anos	1982	Escola Particular Doce Arte	Leila Fletcher/ Meu Piano é Divertido
Martha	08 anos	1996	CEM Padre José Maria Xavier	Meu Piano é Divertido
Nelson	17 anos	1998	CEM Maestro Marciliano Braga	Leila Fletcher/ Ciranda dos Dez Dedinhos
Sônia	07 anos 18 anos	1991* 2009	Aula Particular CEM Lorenzo Fernández	Bona/ O Pianista Virtuoso/ Francisco Russo/ Schmoll
Valentina	10 anos	1986	Professora Particular	Leila Fletcher

Os métodos utilizados pela professora de Sônia, durante sua infância no ano de 1991, Koller – *O pianista Virtuoso*, o *Método Infantil Francisco Russo* e o *Método para Piano Schmoll*, volume 1, pode ser reflexo da formação inicial de sua primeira professora que ela relatou ter, na época, 67 anos, uma vez que esses métodos são da década de 1930.

Ao observar as trajetórias envolvendo o estudo de piano, é possível inferir que, na fase adulta, a escolha pelo curso de piano foi motivada por interesses (objetivos) diferentes daqueles da infância. Clara, ao retornar para o CEM logo após aprovação no vestibular, visou o aperfeiçoamento para o exercício da docência; Arnaldo dedicou-se aos estudos, pois tinha interesse em permanecer trabalhando no CEM, e Nelson estava buscando obter subsídios para a profissionalização no instrumento.

#### 4.3.4. CEM – Retroalimentação

Como pode-se observar, 08 professores entrevistados tiveram sua formação musical inicial no instrumento piano nos CEM das suas cidades de origem (Alicia, Martha, Clara, Madalena) e/ou residência (Guiomar, Sônia) ou em CEM situados em municípios próximos à residência (Nelson, Arnaldo), como demonstrado na tabela 4.3.

Tabela 4.3: Formação Musical no CEM e retroalimentação.

Entrevistado	Local de Nascimento	Local de Residência	CEM Estudou?	CEM Leciona
Alicia	São João Del Rei	São João Del Rei	Sim	CEM Padre José Maria Xavier
Arnaldo	Belo Horizonte	Gouveia	Sim	CEM Lobo de Mesquita
Clara	Montes Claros	Montes Claros	Sim	CEM Lorenzo Fernandez
Guiomar	São Paulo	Diamantina	Sim	CEM Lobo de Mesquita
Madalena	Ituiutaba	Uberlândia	Sim	CEM Cora Pavan Capparelli*
Maria João	Manhuaçu	Juiz de Fora	Não	CEM Haydée França Americano *
Martha	São João Del Rei	São João Del Rei	Sim	CEM Padre José Maria Xavier
Nelson	Lavras	Varginha	Sim	CEM Maestro Marciliano Braga
Sônia	São Paulo	Montes Claros	Sim	CEM Lorenzo Fernández
Valentina	Uberlândia	Uberlândia	Não	CEM Cora Pavan Capparelli

Para além da formação musical, essas instituições foram responsáveis por absorver esses profissionais, sendo possível afirmar a existência de um processo de retroalimentação do sistema. Praticamente todos os professores lecionam nas instituições que obtiveram sua formação musical em piano. Madalena atuou durante 10 anos no CEM de Ituiutaba e, quando se mudou para Uberlândia, passou a atuar no CEM dessa localidade. Portanto, observa-se que há um compromisso dos CEM no que diz respeito à formação de professores de música em suas respectivas regiões. Valentina atua no CEM de sua cidade de origem, apesar de não ter estudado nessa instituição. Maria João não estudou no CEM, mas exerce atividades profissionais no CEM situado na região do Estado em que nasceu, ou seja, na Zona da Mata. Ela já atuou no CEM de Leopoldina e, hoje, atua somente no CEM de Juiz de Fora.

A diversidade de experiências dos professores entrevistados sinaliza, antes de qualquer coisa, a impossibilidade de tomá-los como um grupo culturalmente uniforme, não obstante sua condição presente de serem professores de piano dos CEM.

#### 4.4. Formação Acadêmica

A trajetória acadêmica – desde as motivações da escolha profissional, instituição e modalidade de ensino, assim como a relação com o campo acadêmico musical e a docência no instrumento – foi a tônica do terceiro eixo.

##### 4.4.1. Formação Acadêmica: Motivações para escolha profissional

Profissionais da área de música, professores ou músicos instrumentistas, sabem a estreita ligação entre o envolvimento precoce com a música e as escolhas que eventualmente levaram à sua decisão de prosseguir na música profissionalmente. Eles se recordam do

impacto dos membros da família, professores e colegas sobre essa decisão bem como são capazes de se lembrar do que os levaram a se envolver com a música a ponto de escolher se profissionalizar (FROELICH, 2006, p.8).

Entende-se que as experiências vivenciadas durante a iniciação musical influenciaram a continuidade dos estudos musicais, ou seja, a profissionalização dos entrevistados. Algumas razões ficaram claramente evidenciadas nos discursos como a “paixão pela música” e o “gostar de tocar piano”, bem como a importância das pessoas que apoiaram e influenciaram seus estudos, a saber, família e professores de piano.

É possível perceber a influência do meio familiar e apoio afetivo das famílias em relação à continuidade dos estudos musicais evidenciadas nas narrativas de Valentina, Maria João e Clara:

Eu acho que minha escolha foi muito influenciada mesmo pelo meio, minha mãe, minhas lembranças que eu tinha do piano quando eu era criança. (Clara)

Na verdade tudo o que eu vivia com elas né, com a minha mãe e com minha tia... Ela me puxou mais do que minha mãe. (Valentina)

Meus pais! Eles sempre me apoiaram, e sempre gostei mesmo, sempre estudei muito. (Maria João)

A influência exercida pelos professores de piano dos CEM em relação à continuidade de estudos emergiu de maneira muito espontânea e clara no decorrer das entrevistas. Alguns professores incentivaram e orientaram as alunas quanto à escolha do curso superior (Martha e Sônia), outras professoras, por enxergarem potencial em seus alunos, os preparam para o vestibular (Madalena e Nelson).

Martha, apesar de ter uma afinidade maior com o violino no curso técnico, acabou desenvolvendo um gosto maior pelo piano devido à competência de sua professora, que a orientou a fazer o curso de Bacharelado:

[...] no curso técnico, a minha professora de piano era muito melhor, eu achava muito mais capacitada, ela me preparou muito bem e me fez aprender a estudar, aprender a gostar de tocar piano. (Martha)

Sônia, por já ter idade de cursar o ensino superior, foi orientada por seu professor a cursar Licenciatura em Música na universidade estadual existente na cidade:

“Você já tem idade para fazer faculdade, por que você não faz a faculdade de música? Aqui em Montes Claros tem a UNIMONTES, que tem o curso de música.” [...] Aí, foi incentivo do meu professor de piano daqui do conservatório. (Sônia)

A professora de Madalena providenciou o edital da UFU e a preparou para o vestibular, e uma professora do CEM, ao observar a predisposição e interesse de Nelson no estudo do piano, o convidou para ser seu aluno, o preparou e viabilizou sua ida para prestar o vestibular na UFMG:

Minha opção pela música mesmo foi o incentivo da minha professora do curso técnico. [...] Antes mesmo, eu acho, de saber que eu ia fazer o curso de música, ela já sabia por mim. Então ela mesma correu atrás do edital. (Madalena)

A Olga viu que eu tinha uma predisposição boa para o instrumento e me convidou para ser aluno dela, me preparou para o vestibular. Foi essa professora que se mobilizou e me orientou me levou para Belo Horizonte. (Nelson).

É possível afirmar, portanto, que os professores foram os principais influenciadores na escolha profissional dos alunos, inclusive direcionando-os para determinadas universidades presentes na cidade (Sônia) ou na região (Madalena) ou na capital do Estado (Nelson).

A “paixão pela música” e o “gostar de tocar piano” ficou evidenciada nas narrativas de Sônia, Nelson, Guiomar e Valentina:

A partir do momento que eu comecei a tocar, que eu vi que estava saindo a música certinho, do jeito que eu ouvia as pessoas tocarem... Eu amei demais! Foi amor à primeira vista! (Sônia)

[...] eu acho que foi essa questão de eu ter me apaixonado de primeira mesmo e ver que ao tocar piano eu me sentia bem. A gente se sente especial às vezes. Então, a coisa que me fez seguir realmente foi isso. (Nelson)

Eu acho que foi a paixão. A paixão mesmo! Porque como se diz: a gente sofria, mas a paixão falava mais alto (risos). (Guiomar)

E na época do vestibular, sempre aquela dúvida, ‘o que eu vou fazer? o que eu vou fazer?’ Eu lembro que minha mãe falou: ‘O que você gosta de fazer?’ Eu falei: ‘eu gosto de tocar piano’! (Valentina)

Nenhum dos entrevistados mencionou motivação financeira para a escolha da profissão e nem preocupação com o mercado de trabalho. Somente Arnaldo mencionou a necessidade de ter uma profissão como um aspecto que influenciou a continuidade de seus estudos musicais, uma vez que ele tinha interesse em continuar atuando como professor no CEM:

[...] havia o interesse em continuar dando aulas aqui, até porque eu morava em Gouveia e precisava ter emprego, uma profissão. Então, para eu conseguir continuar, pensei: tenho que me formar, me instruir. Então, é... Eu peguei nessa linha e fui começar a estudar de fato o piano.

De maneira sintética, é possível afirmar que a mola propulsora para a continuidade dos estudos musicais dos entrevistados teve vários componentes, a saber: o apoio familiar recebido; a influência das práticas musicais no ambiente familiar; a influência de professores que muitas vezes fizeram o papel de ‘mãe’ orientando o futuro profissional de seus alunos, sugerindo inclusive as escolas de formação superior e as modalidades de ensino e também o forte sentimento de comprometimento – a “paixão pelo instrumento” – não tendo sido marcante a preocupação com o mercado de trabalho.

#### **4.4.2. Formação Acadêmica: Instituições e Modalidades de Ensino**

Como exposto na literatura revisada, de acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, os referidos cursos possuem objetivos formativos distintos, ainda que complementares, com formação de perfis profissionais diferenciados, com competências específicas que particularizam as definições estruturais, políticas e pedagógicas para atuação em campos diferentes, ainda que não excludentes. Os cursos de Bacharelado proporcionam aos alunos uma formação que se destina à atuação musical em espaços diversos, os quais não incluem o ambiente escolar, ou seja, uma formação que não é voltada para a docência. Por outra perspectiva, o curso de Licenciatura tem como objetivo a formação do professor para atuação no ensino de música.

A escolha pela modalidade de ensino (Bacharelado ou Licenciatura) em alguns casos foi orientada pelos seus professores de piano, sem que os entrevistados tivessem conhecimento acerca dos objetivos formativos dos referidos cursos:

[...] Na época o bacharelado era considerado um curso melhor, é, o *status*. A minha professora chegou a falar que preferia que eu fizesse Bacharelado, e aí eu comecei o Bacharelado. Hoje eu repenso essa escolha, talvez eu tivesse

feito Licenciatura. Porque hoje eu dou aula, então talvez tivesse sido mais interessante. (Martha)

[...] eu comecei com a Licenciatura, né? Que foi o que minha professora me orientou. Porque também eu não tinha muito essa noção, eu não pensava lá na frente. Eu entrei assim, meio perdida no curso, então, eu optei pela Licenciatura por causa dela. (Valentina).

Sônia entrou no curso de Licenciatura com a intenção de ser pianista. Ela não tinha consciência de que a Licenciatura a prepararia principalmente para atuar na docência: “eu entrei para ser pianista”. Quando começou a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), ao desenvolver projetos nas escolas, ela começou a se identificar com a carreira docente: “aí que eu comecei a tomar gosto por ser professora e a entender o meu papel como professora de música”.

Apenas Clara demonstrou, em seu discurso, ter conhecimento dos objetivos formativos do curso em que se inseriu, bem como sobre os campos de atuação, sendo o seu objetivo concluir a Licenciatura para se tornar professora de piano e ministrar aulas no CEM:

[...] eu fui para estudar música mesmo, para ser professora mesmo, eu não fui com a ilusão de ser artista, nem nada. Eu fui fazer a faculdade para vir dar aula aqui (conservatório), era o meu objetivo. Eu tinha colegas que tinham outros objetivos, né? Que estavam estudando para ser artista, que queriam tocar, alçar outros voos, eu no máximo enquanto na faculdade, pensei em fazer mestrado. (Clara)

A escolha pela instituição de formação superior foi ora influenciada pelos professores de piano dos CEM que direcionaram seus alunos para as instituições públicas presentes em sua cidade (Sônia) ou na região (Madalena) ou na capital do estado (Nelson), como citado acima, ora influenciada pelos colegas e amigos que já estudavam em alguma universidade (Alicia).

[...] eu escolhi a UEMG porque era a escola em que os colegas estudavam, e eles gostavam. Tinha uma amiga que deu aula aqui, ela já saiu, mas ela gostava muito da UEMG, falava bem dos professores. Aí, eu escolhi ir para lá. (Alicia)

Outros entrevistados, com o intuito de continuar seus estudos musicais e/ou visando a profissionalização, buscaram por conta própria cursos superiores, vislumbrando nos cursos semipresenciais oferecidos na modalidade à distância ou modular a oportunidade de obterem sua formação acadêmica. Seus objetivos relacionavam-se com a necessidade de manter suas

atividades profissionais (Arnaldo e Guiomar), ou adquirir a certificação necessária para atuarem como docente através de cursos de complementação pedagógica (Nelson) ou de especialização (Alicia e Martha).

Na tabela 4.4, observa-se onde se deu a formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa:

Tabela 4.4: Formação Superior

Entrevistado	Instituição	Curso	Ano de conclusão
Alicia	UEMG	Bacharelado / Especialização	2005
Arnaldo	CBM/ UNINCOR	Bacharelado Incompleto / Licenciatura	2005* 2013
Clara	UNIMONTES	Licenciatura	2006
Guiomar	UNIS/ UNINCOR	Licenciatura/ Licenciatura	2014/2019
Madalena	UFU	Licenciatura /Mestrado	2001
Maria João	CBM	Bacharelado / Licenciatura	1997/1997
Martha	UEMG	Bacharelado / Especialização	2013/2015
Nelson	UFMG/ UNINCOR	Bacharelado/ Licenciatura	2007/2012
Sônia	UNIMONTES	Licenciatura	2015
Valentina	UFU	Licenciatura / Bacharelado/ Mestrado	2000/2000

Os percursos formativos e as trajetórias acadêmicas dos professores se diferenciaram em vários aspectos. Enquanto alguns possuem apenas curso de Licenciatura, outros possuem curso de Licenciatura e Bacharelado, ou bacharelado e complementação pedagógica. As formações acadêmicas foram realizadas em instituições públicas (federais e estaduais) do estado de Minas Gerais, como também em instituições particulares dos estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, em caráter presencial, modular ou à distância.

Nota-se que alguns dos respondentes possuem dupla habilitação, ou seja, Bacharelado e Licenciatura, tendo realizado os cursos simultaneamente – Maria João, no CBM e Valentina, na UFU – ou, então, tendo realizado a Licenciatura posteriormente na modalidade à distância, como Arnaldo e Nelson, na UNINCOR. Alicia e Martha fizeram complementação pedagógica. Clara, Guiomar, Madalena e Sônia fizeram cursos de Licenciatura.

#### 4.4.3. Campo Acadêmico e Docência no Instrumento

Pensando na formação superior e atuação docente, Alicia, Valentina, Martha, Arnaldo e Maria João – egressos do Bacharelado – destacaram que, durante a formação acadêmica houve uma ênfase na prática instrumental e nos saberes da performance, mas não na preparação pedagógica para atuar como professor de instrumento. Somente Martha teve em sua grade curricular dois semestres da disciplina Didática do Piano, em que foi possível refletir sobre planejamento de aulas, currículos e conteúdos programáticos.

A docência não se encontra entre as habilidades esperadas do egresso do curso de Bacharelado, apesar de fazer parte das práticas profissionais dos bacharéis, como afirmaram Glaser e Fonterrada (2007, p.34): “ser instrumentista-professor é uma peculiaridade presente na prática profissional do músico em diferentes países, confirmando que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, elas são habitualmente exercidas pelo mesmo profissional”.

Por outro lado, o licenciando é o professor que planeja, organiza e desenvolve atividades relativas ao ensino de música, sendo habilitado para atuar nos mais diversos contextos. No entanto, pela fala de alguns professores entrevistados, os cursos de Licenciatura parecem não estar fornecendo os subsídios necessários à prática docente em escola especializada. Alguns entrevistados relataram que mesmo tendo cursado Licenciatura – após ou paralelamente ao curso de bacharelado, ou por meio da complementação pedagógica – perceberam a permanência de lacunas em relação à preparação pedagógica para atuação no instrumento:

[...] o meu foco, foi muito piano, a graduação toda, piano, percepção e a minha parte pedagógica eu achei muito fraca lá. [...] Eu acho que minha formação na parte da educação foi muito falha. Tanto é que eu fiz o mestrado agora na educação musical. Então, o tempo todo eu sentia que eu não era da área, que eu não tinha conhecimento dessas coisas da educação, e acho que não tenho ainda muito, mas eu tive que ler muito na área, eu era muito crua, porque a minha formação foi meio falha. (Valentina)

Eu considero minha formação acadêmica falha para a docência, embora de forma informal eu tenha suprido todas as lacunas que ficaram. [...] Eu fiz uma complementação pedagógica em artes, nem foi em música. [...] foi uma complementação rápida. Considero que foi interessante porque eu fiz estágio aqui (conservatório), consegui conciliar. Então, eu vi como os professores davam aula, a gente fez algumas análises pedagógicas... Mas a formação acadêmica foi deficiente nesse sentido. (Martha)

Em contrapartida, para outros entrevistados, os conhecimentos adquiridos nas duas modalidades de ensino foram complementares para o exercício da docência no instrumento:

[...] você realmente precisa ter uma formação específica no que pretende lecionar, no caso aqui música, piano, né? [...] a formação técnica para a performance, como também a formação didática. Eu acho que tem que ter um casamento perfeito entre a performance e a didática. Essa questão da formação acadêmica influencia diretamente a sua performance como professor. (Arnaldo)

Ah! Em termos de Bacharel (sic) utilizo muita coisa que eu praticava [...] em relação ao que foi feito comigo no método tradicional. [...] Mas quando eu fiz a licenciatura, eu passei a mudar muita coisa nas minhas aulas, e eu tenho mudado ainda. (Maria João)

Mas eu acho que para a docência é... Toda disciplina está ali na nossa aula. Eu puxei disciplinas que não era, digamos, próprias da docência, tipo regência, contraponto, harmonia, música de câmara. Eu acho que tudo isso você traz o tempo todo para sua aula. As disciplinas da licenciatura... Eu tive aula de multicriação, Pedagogia do piano. [...] Então, eu acho isso... Não só a disciplina de docência, mas todas elas estão presentes, porque a gente acaba trazendo tudo para nossa aula. (Nelson)

Como exposto no Capítulo 1, Vanessa Weber (2014) entende que a formação do professor de instrumento não se limita somente a disciplinas que tenham ênfase em conteúdos pedagógicos, argumentando que as disciplinas do currículo do bacharelado também contribuem para a construção da docência: “nesse sentido, história da música, análise, harmonia, teoria musical, etc. são conhecimentos relevantes para o bacharel enquanto professor, visto que são nestas disciplinas que são construídos os saberes disciplinares, mais tarde mobilizados em suas aulas” (WEBER, 2014, p. 131).

Clara, Guiomar, Madalena e Sônia, egressas de cursos de Licenciatura, apontaram as habilidades enfatizadas e desenvolvidas nos cursos de graduação que frequentaram, bem como as lacunas em suas formações. Guiomar está concluindo o segundo curso de graduação. Sua primeira habilitação foi para Licenciatura em Educação Musical na UNIS, porém, os conhecimentos adquiridos não estavam sendo suficientes para o seu exercício profissional no ensino do instrumento. Desse modo, ela se matriculou no Curso de Licenciatura em Música na UNINCOR, habilitação em piano, que lhe tem fornecido a bagagem para o ensino da iniciação de piano:

[...] eu já consigo ensinar – pelo que eu passei na faculdade – os primeiros processos, o aluno conhecer o piano, o toque, a transferência de peso, que vai ser levada até lá na frente com qualquer peça que ele for estudar.

Clara e Sônia ressaltaram que durante seus cursos de graduação houve grande valorização da prática instrumental e a preparação para a docência somente para atuar na escola regular, não tendo disciplinas relacionadas à pedagogia do instrumento. Aqui, cabe destacar que as duas entrevistadas passaram pela mesma universidade (UNIMONTES), em períodos diferentes (Clara 2002-2006 e de Sônia 2012-2015) e, apesar de o curso ter passado

por reformulação curricular<sup>18</sup> em 2005 tendo sido proposto no Projeto Político Pedagógico mudança para Curso de Licenciatura em Artes – habilitação em Música em substituição ao Curso de Licenciatura em Educação Artística, percebe-se ainda uma predominância de ênfase na performance do instrumento e na preparação para atuar somente no contexto da escola regular. Sendo assim, não foram incorporadas disciplinas relacionadas à didática do instrumento:

A faculdade nossa, ela é uma faculdade de licenciatura, mas a grade é toda bacharel (sic), toda de bacharel (sic). O que eu aprendi na faculdade, foram as coisas que eu fiz, algumas ideias que eu tive no Projeto UNIARTE, que eu estudei, que eu fiz para a escola regular. Mas para o Conservatório, não tem nada. Absolutamente. (Clara)

[...] na hora que você vai fazer aula de instrumento, eles não te dão aula de como ser professora de piano. Você simplesmente continua tocando as músicas. [...] Você continua a sua formação de piano de onde você parou. [...] Se for para dar aula em escola, na educação pública como educador musical, isso no geral, isso sim... Lá eles preparam a gente muito bem, né? (Sônia)

Apesar de ser objetivo dos cursos de Licenciatura preparar os acadêmicos para atuarem na docência tanto na escola regular como nas escolas especializadas ou em outros contextos emergentes da sociedade em que a atuação docente se mostre fundamental, de acordo com a literatura revisada, o enfoque tem sido direcionado quase que exclusivamente à formação do professor para atuar nas escolas de educação básica e não à formação do professor de instrumento. Desse modo, fica evidente a necessidade de implementar mudanças curriculares nos cursos de graduação oferecidos.

Madalena evidenciou que, apesar de durante o curso de Licenciatura ter realizado disciplinas relacionadas à metodologia e didática, sua prática pedagógica foi sendo aprimorada durante o exercício profissional:

[...] eu acredito, que a gente aprende a ser docente sendo docente. A gente como aluno de Licenciatura vê didática, metodologia, então, a gente vê um mundo de fundamentação. Mas a prática pedagógica ela só é, como vou dizer... aprimorada, sendo docente. Então, a gente vem com ideias: vou fazer assim, vou usar tal coisa. Mas a realidade da sala de aula normalmente é bem diferente do que a gente vê na universidade!

---

<sup>18</sup> OLIVEIRA, Maria André Wanderley. O curso de Artes/Música da UNIMONTES e suas inter-relações com a legislação vigente. Anais do II SIMPOM 2012 - Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, p.512 – 521.

Outras professoras também adquiriram seus conhecimentos através da experiência como Martha e Guiomar. Martha, Alicia e Valentina têm procurado suprir lacunas de suas formações a partir de buscas pessoais e solitárias.

Para finalizar essa seção, destaca-se que, a partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa, a formação pedagógica para o ensino do instrumento não foi o foco dos cursos superiores frequentados, tanto na modalidade licenciatura, quanto no Bacharelado. Somente três entrevistados – Nelson, Martha e Guiomar – citaram ter vivenciado disciplinas relacionadas à pedagogia do instrumento. Atualmente, alguns cursos têm incluído disciplinas voltadas à didática do piano e à formação do professor de instrumento, como a UFMG e a UFSJ, mas, em geral, as estruturas curriculares dos cursos não costumam contemplar conteúdos pedagógicos voltados à prática docente instrumental.

Ficou também evidenciado o interesse dos professores em aprimorar seus conhecimentos para atuação docente por meio de capacitações, mesmo que, em alguns casos, essas buscas tenham sido pessoais e solitárias.

Por fim, é importante salientar que a formação docente deve ser permanente, ao longo de toda a vida do professor. Sendo assim, ela não estará completa ao final de uma graduação independente de ser realizada em uma Licenciatura ou em um Bacharelado. Deste modo, a formação para a docência e a construção de conhecimentos pedagógicos deve fazer parte de toda a vida docente.

#### **4.5. Exercício Profissional Docente e as Práticas Pedagógicas desenvolvidas em sala de Aula**

O exercício da docência – partindo de questões como o processo de tornar-se professor, as dificuldades que permeiam o início da carreira, os desafios enfrentados em sala de aula, os saberes construídos durante a prática profissional, os métodos e as metodologias utilizadas e a formação ideal do professor de piano tematizaram o quarto eixo.

##### **4.5.1. Atividade Profissional Docente**

Ao refletir sobre memórias referentes ao exercício do magistério, Miguel Arroyo (2007, p.14) apresenta algumas considerações:

Revisitar o magistério é como revisitar nosso sítio, nosso lugar ou nossa cidade. É reviver lembranças, reencontros com nosso percurso profissional e humano. Reencontrar-nos, sobretudo com tantos outros e outras que fizeram e fazem percursos tão idênticos. O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas. Um espaço de múltiplas expressões.

[...] Quando revisitamos nosso lugar, nossa cidade, matamos saudades e encontramos surpresas. Cada vizinho nos conta uma história do lugar. Não podemos acreditar em tudo, mas nos faz bem ouvi-las. Reacendem nossa memória e nossa identidade. Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos (ARROYO, 2007, p.14).

Ao reconstituir memórias do início da atuação docente, os entrevistados lembraram o início da atividade profissional e o confronto com a realidade do exercício do magistério. Alguns dos entrevistados iniciaram a carreira docente no CEM, ainda quando eram alunos do curso técnico, como Guiomar em substituição aos professores, e Arnaldo no anexo, em Gouveia.

[...] eu cai dentro da sala, opa, agora você é a professora! (risos) Você vai sentar na outra cadeirinha ao invés do banquinho do piano. (Guiomar)

Foi um desafio [...] pela falta de experiência. Então, o começo foi basicamente repassar o que eu sabia, da minha bagagem de experiência. (Arnaldo)

Nelson ministrava aulas particulares, sendo essa prática importante para financiar seus próprios estudos já que se deslocava da cidade que residia para estudar no CEM de Varginha:

[...] uma senhora me convidou para eu dar aula de piano para ela [...] eu dependia de carona, eu ficava no trevo a maior parte do tempo. Então, eu poder dar aula me ajudou muito a estudar, né? Praticamente o meu início como professor foi nessa época. [...] Eu sempre me senti muito à vontade dando aula. (Nelson)

Na área da música é comum haver uma precocidade da profissionalização, ou seja, os alunos ministram aulas antes de obterem a formação em nível superior e acabam por repetir as práticas de seus professores: “começar a trabalhar cedo e sem se formar – podendo portanto, trabalhar enquanto se gradua em música – é um fenômeno que tem caracterizado a profissão em música na contemporaneidade” (MORATO, 2009, p.17). Alícia, Madalena e Valentina iniciaram as atividades docentes no CEM durante o curso superior, enquanto Martha, Sônia,

Maria João, Nelson e Clara iniciaram suas atividades docentes nessas instituições após a conclusão dos cursos de graduação.

Ao rememorar o início da atuação docente, o processo de tornar-se professor, foram relatados nas narrativas dos entrevistados – tanto bacharéis como licenciados ou pelos que possuem dupla habilitação – experiências de insegurança, peso da inexperiência no campo da docência, experimentação dos conhecimentos obtidos no ensino superior, frustrações e sensação de angústia. Apresento a seguir alguns excertos relacionados a isso:

[...] dá um frio na barriga enorme. Eu me sentia totalmente despreparada. A primeira aula eu estava tão nervosa. [...] “Oh meu Deus do céu, eu não sei nada. Como eu vou ensinar?” (Clara)

[...] eu estava reaprendendo um tanto de coisa lá [universidade] e aprendendo a passar aqui [conservatório] [...] Qual é a sua tendência? A gente quer ensinar aqui o que a gente aprende lá [...] E eu não tive sucesso. Demorou um tempo para eu entender que isso não funcionava. (Alicia)

A gente entra meio cru, né? A gente sabe fazer às vezes, mas a gente não sabe ensinar. (Valentina)

[...] no início foi bastante angustiante, assim, perceber que eu não estava pronta. [...] Eu tive que correr muito atrás sozinha, e às vezes eu sentia falta disso, de poder ter acesso a outros professores: “Ah! Deixa eu ver sua aula, deixa eu aprender!” (Martha)

Apesar de alguns professores já atuarem na docência durante o curso técnico e o curso superior no CEM, ou ministrando aulas particulares como o foi o caso de Nelson, o desemprego após a conclusão do curso superior foi um aspecto mencionado por Maria João, em relação ao início da atuação docente:

Muito complicado. [...] formei, voltei para casa e fiquei dois anos desempregada. Aí, uma colega daqui de Juiz de Fora me ligou, falou que havia designação para o conservatório, eu vim e me inscrevi. (Maria João)

Em relação ao exercício da docência, ficou evidenciado nas falas dos professores que esta prática envolve: o aprendizado constante, seja com os alunos ou através de cursos de capacitação (Guiomar, Alicia, Maria João e Sônia); através da experiência e da reflexão acerca da práxis pedagógica (Alicia, Martha, Valentina); as próprias experiências como aluno ou a imitação e reprodução das práticas de seus professores, tomados muitas vezes como modelo ou referência (Madalena, Clara, Nelson e Arnaldo).

[...] a gente não para de aprender, de cada aluno a gente acaba recebendo algo em troca no aprendizado. Na hora que você pensa que você está ensinando, você está aprendendo. (Guiomar)

[...] Cada dia você aprende mais. (Maria João)

Eu fui buscando com os colegas, [...] em cursos online. Participo de festivais de música e vou como ouvinte para observar o jeito que os professores estão ensinando, né? (Sônia)

A literatura confirma o que foi ressaltado pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, o aprendizado do magistério ocorre através da experiência e da reflexão da práxis pedagógica: “saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as situações da profissão” (TARDIFF, 2012, p. 52). A aprendizagem docente envolvendo os saberes experienciais possui, portanto, grande relevância para a construção docente.

[...] a gente apanha um pouco, o aluno vai embora e a gente fala: “nossa que aula ruim”. Aí você vai aprendendo com a experiência. [...] Foi pela experiência, trabalhando com diversidade. (Valentina)

O início foi baseado na minha experiência. (Arnaldo)

[...] é dando aula que a gente aprende a dar aula mesmo, a gente se prepara, mas o aluno, os alunos ou a turma... Eles vão guiando um pouco. [...] Mas foi nesse processo de dar aulas e sempre com autocrítica. (Martha)

Como citado no capítulo 1, a ausência de formação específica suficiente para exercer a docência no instrumento parece ser uma lacuna da formação profissional. E na ausência de uma formação musical pedagógica, a tendência predominante é a reprodução do modelo de ensino experienciado como alunos, tomando como referência seus professores, conforme evidenciado na narrativa dos entrevistados:

A gente vai se descobrindo. É uma descoberta mesmo, dar aula é uma descoberta. No início você faz o que seu professor fez com você, querendo ou não seu professor é a sua inspiração. [...] Então, por isso que é importante também as nossas referências, o que a gente teve como referência de professor. (Madalena)

A gente imita. No início, eu fazia imitando meus colegas mais experientes. Ele faz assim, eu vou fazer também. Aí, depois, a gente vai construindo a nossa própria metodologia, vai entendendo o como deve ser. (Clara)

[...] eu aplicava praticamente o que me aplicavam no Conservatório de Varginha. Eram os mesmos métodos. Quando a gente está começando, a gente não conhece tanta coisa, né? Depois você vai conhecendo outras maneiras de dar aula e outros livros também. Então, o início foi praticamente assim. (Nelson)

No tocante às dificuldades enfrentadas no início da carreira, os entrevistados apontaram os seguintes aspectos: despreparo para atuação como docente (Guiomar e Martha); incapacidade e imaturidade para lidar e resolver situações em sala de aula (Guiomar e Alícia); falta de entendimento da relação professor-aluno (Arnaldo); dificuldades em relação à didática e a metodologias de ensino (Clara e Nelson); o desconhecimento de métodos, materiais e metodologias adequadas para diferentes faixas etárias (Alícia, Valentina, Arnaldo, Sônia e Nelson); e a timidez (Arnaldo e Madalena).

Com o passar dos anos, a aquisição de experiências no exercício da docência tem proporcionado, aos professores, crescimento pessoal e maturidade profissional, interferindo significativamente nas suas condutas pedagógicas e nas posturas assumidas durante a atuação profissional: “[...] bem que se diz que o tempo é o melhor remédio para tudo!” (Guiomar). Na tabela 4.5, apresento o tempo de serviço dos entrevistados para, em seguida, correlacionar com as fases da carreira de Michael Hubberman (1995).

Tabela 4.5: Tempo de Serviço.

Entrevistado	Idade	Tempo de Serviço	Era estudante quando iniciou a carreira?	CEM Leciona
Alícia	37	16	Sim	CEM Padre José Maria Xavier
Arnaldo	37	19	Sim	CEM Lobo de Mesquita
Clara	37	12	Não	CEM Lorenzo Fernandez
Guiomar	42	17	Sim	CEM Lobo de Mesquita
Madalena	40	20	Sim	CEM Cora Pavan Capparelli*
Maria João	44	20 / 13 piano	Não	CEM Haydée França Americano *
Martha	30	05	Não	CEM Padre José Maria Xavier
Nelson	38	09	Sim	CEM Maestro Marciliano Braga
Sônia	28	03	Não	CEM Lorenzo Fernandez
Valentina	42	17	Sim	CEM Cora Pavan Capparelli

Ao retomar as fases da carreira docente proposta por Michael Hubberman (1995, p.39-46), verifica-se que entre os entrevistados existe representatividade de três fases: entrada na carreira (1 a 3 anos), a fase de estabilização (4 a 6 anos) e a fase de diversificação (7-25 anos). Vale lembrar que tempo de serviço na instituição não foi critério para a seleção dos entrevistados.

Sônia leciona no CEM há três anos e, de acordo com a classificação do autor supracitado, encontra-se na fase de entrada na carreira, marcada por uma estado de

“sobrevivência” e de “descoberta” sendo confrontados pela complexidade da situação profissional: “eu ainda sou um bebezinho, estou engatinhando ainda. Tenho muito que aprender.”

Martha atua no CEM há 05 anos e encontra-se na ‘fase de estabilização’, experimentando sentimentos de pertencimento a um corpo profissional, de confiança, de conforto e de competência pedagógica crescente. Em sua narrativa é possível verificar traços de confiança, aprendendo a encarar as críticas com leveza de modo a fortalecer sua prática pedagógica, e de competência pedagógica crescente ao compreender as necessidades de seus alunos expressas por palavras ou por atitudes:

[...] aprender a ter leveza, essa coisa de experiência, é isso que eu estou falando [...] Aprender a ter leveza e entender que não é uma coisa pessoal. O aluno não está ali para lhe agredir, te ofender. Ele está dizendo uma coisa, do que ele precisa e do jeito que ele consegue. Saber ouvir, o professor precisa saber ouvir muito, até as coisas que não são ditas. (Martha)

Os outros professores entrevistados encontram-se na ‘fase de diversificação’ que abrange pessoas que possuem de 07 a 25 anos de carreira. De acordo com o autor, os profissionais que estão nessa fase se lançam em experiências pessoais, diversificam o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, dentre outras questões. Nas falas de Guiomar, que possui 17 anos de profissão, e de Alícia, que possui 16 anos de docência, ficou evidenciada a utilização de experiências pessoais adquiridas durante o exercício da docência:

[...] agora, com o passar do tempo, a gente vê que ali dentro da sala de aula, vão surgir vários caminhos, você tem que saber escolher e mudar conforme a necessidade. (Guiomar)

[...] o que eu mais aprendi, hoje com 16 anos é isso: a observação das particularidades de cada pessoa. Porque se eu entender essas particularidades, eu vou conseguir achar um caminho que ele vai aprender melhor, porque eu estou entendendo o mundo dele, eu estou entendendo ele. (Alícia)

Em relação à diversificação de material didático, Madalena, que possui 21 anos de carreira, relatou o aprimoramento de metodologias, a criação de recursos didáticos e estratégias para atender as necessidades de seus alunos. Arnaldo, que possui 19 anos de serviço, também procura diversificar os métodos utilizados dependendo do desenvolvimento de seu aluno.

O fato de enquadrar os entrevistados nas categorias não impede que os professores nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca se estabilizem, ou que se desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crises econômicas) (HUBBERMAN, 1995, p.38).

#### **4.5.2. Práticas Pedagógicas desenvolvidas em sala de aula**

Na atualidade, em um cenário cultural de constante transformação, um dos paradigmas da educação musical diz respeito à necessidade de atender os anseios e as expectativas das pessoas que buscam aprender música. Nesse sentido, Moema Campos expõe que:

Ao acompanhar as transformações e ocorrências do momento em que vive, o professor só pode ser um aprendiz o tempo todo. Ao experimentar nova maneira de abordar o instrumento sem abster-se das possibilidades anteriores, esse professor busca, como o aluno, nova compreensão da música que possa atender às necessidades dos alunos nesse contexto de transformação (CAMPOS, 2000, p.64).

Embora o ensino de música ainda se baseie fortemente em procedimentos técnico-musicais tradicionais, é possível verificar que algumas mudanças já tem ocorrido. Durante as narrativas sobre as situações em sala de aula, como a utilização de metodologias e métodos, foi possível constatar desde a manutenção de práticas tradicionais até a utilização de propostas afinadas aos novos paradigmas.

Guiomar assumiu que sua forma de ensinar corresponde ao modelo tradicional, sendo sua prática reproducionista: “do jeito que eu aprendi, acaba que eu estou ensinando”. No entanto, ela se sente incomodada com essa situação e busca incrementar suas aulas com “algumas coisas diferentes”. Por outro lado, Nelson se descreveu como um professor versátil, “meio tradicional e um pouco não tradicional”, e trabalha metodologias variadas para atender às necessidades de seus alunos e também aspectos ligados à criação e à improvisação:

[...] Eu trabalho muito com composição logo no começo, a gente monta métodos para o aluno, a gente praticamente faz com que o aluno já nas primeiras aulas entenda como compõe uma pecinha, uma coisa estrutural simples. (Nelson)

Na narrativa de Madalena também ficou demonstrada a preocupação em se trabalhar aspectos relacionados à criação e à improvisação:

[...] a gente fica geralmente meio engessado só na partitura, daí tem que sempre estar lembrando: vamos explorar, vamos sair dessa folha aí, desse repertório, vamos ver o que o aluno pode trazer e produzir também. E eles se divertem quando trabalham improvisação. (Madalena)

A introdução de aspectos relacionados à criação e à improvisação nas aulas de piano, um dos princípios gerais do Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979), foi mencionada somente por Nelson e Madalena. Alícia tentou implantar o modelo em suas aulas durante alguns anos, mas não obteve sucesso. Dessa forma, propôs com sua colega de trabalho Martha, oficinas de apreciação musical e história da música para suprir lacunas na formação de seus alunos de piano.

Como dito anteriormente, cada CEM possui um plano de ensino elaborado pelo respectivo corpo docente de cada instituição, moldado a partir de suas inquietações, intenções e compreensões do fazer musical. A partir das narrativas foi possível perceber que em todos os CEM pesquisados, o plano de ensino tem a função de servir como base para nortear o trabalho dos professores, porém são flexíveis. Desse modo, Alícia, Valentina, Martha, Arnaldo e Nelson disseram que avaliam as habilidades e as limitações de seus alunos e propõem planos de trabalhos individualizados de acordo com as necessidades de seus alunos: “para melhorar o que ele não tem, busco aperfeiçoar o que ele já tem de bom” (Valentina). Dessa forma, entende-se que existe relação entre o currículo prescrito e o currículo em ação, pois durante as práticas educativas os esquemas teóricos orientam as práticas dos professores.

Em relação à escolha de repertório, Sônia, Martha, Madalena, e Maria João demonstraram preocupação com o interesse do aluno, buscando incluir repertórios coerentes com as habilidades que pretende desenvolver e ao mesmo tempo sejam agradáveis para o aluno. Na narrativa de Maria João, percebe-se uma abertura ao repertório de música popular. Por outro lado, na narrativa de Martha ficou evidenciada a preocupação com a ampliação do repertório do aluno:

[...] eu procuro ver músicas mais e menos badaladas, ou mais interessantes, assim... Mas isso é muito relativo, porque tem aluno que quer tocar o repertório que ele ouve, que ele conhece, né? Então, você tem que trabalhar isso, de sensibilizar o ouvido para outro tipo de música. [...] Mas eu deixo o aluno escolher também.

Desse modo, é possível perceber a preocupação das professoras com um repertório que seja significativo para o aluno, bem como o rompimento de fronteiras entre a música erudita e popular.

Em relação aos métodos de iniciação, foi possível perceber a existência de uma inclinação de alguns professores à reprodução de modelos tradicionais, sendo os livros *Meu Piano é Divertido* e o *Leila Fletcher Piano Course* adotados em suas práticas docentes. Outros professores relataram não adotar métodos específicos:

Não tem um método certo que eu uso. Vai depender do aluno e de sua necessidade. Eu criei objetivos [...] Então é tudo misturado. Eu criei os objetivos e eu vou pegando as lições que tem a ver com os meus objetivos em cada um deles. (Sônia)

[...] porque eu nunca consegui justamente utilizar um material só. [...] nenhum método que eu encontrei até hoje, é capaz de suprir todas as competências que eu preciso trabalhar com o aluno, então eu vou mesclando. (Martha)

Método específico para cada um, isso não tem concorda? Você vai usando de acordo com cada aluno. (Maria João)

Através de excertos retirados das narrativas dos entrevistados é possível perceber que os professores utilizam métodos e materiais que estejam alinhados aos objetivos que pretendem alcançar. O sucesso da aprendizagem do aluno está na atuação do professor, na escolha criteriosa dos métodos e dos materiais de trabalho de modo a desenvolver todas as potencialidades de seus alunos. Nesse sentido, afirma Denise Zorzzeti:

É tarefa do professor atentar para a maneira como cada aluno, individualmente, reage à utilização de tal material e estar aberto às mudanças e ajustes que se façam necessários no decorrer do processo. Muitas vezes não é apenas uma publicação que vai atingir os objetivos pretendidos, mas a combinação de duas ou mais obras que apresentem propostas semelhantes, fazendo com que os pontos fracos de um método possam ser complementados com a utilização de outro, pois todo método pode trazer conteúdos que podem precisar de material de reforço (ZORZZETI, 2010, p.35).

Em se tratando ainda da iniciação ao piano, Alícia, Clara e Nelson afirmaram também trabalhar com repertório por imitação:

[...] eu fico mais interessada em que eles se apaixonem pelo instrumento, antes de entrar com toda a metodologia tradicional, entendeu? Por isso eu fico um bom tempo fazendo trabalho com música por imitação para o aluno gostar, para depois partir para a leitura (Clara).

Martha destacou que em suas aulas estão presentes aspectos lúdicos, jogos de imaginação, percepção de sentimentos e expressividade:

[...] Quando eu vou dar aula eu falo assim: ‘Ah! Essa música me deu uma sensação assim meio triste’. E aí, eu deixo ver o que o aluno vai falar, porque, às vezes, ele discorda. Mas eu nunca gosto de dizer: ‘essa música é triste, né?’ Então, eu vou por esses caminhos.

E ela sempre valoriza os progressos dos alunos tecendo elogios.

[...] elogio sempre tudo de bom que o aluno tem. Fazer elogio não é: você é tão legal; você é tão bacana; ai, que bonito você é! Não! ‘Olha como esse fraseado você fez bem, você cresceu e deu a sensação tal’. É elogiar o comportamento.

Além dos aspectos musicais, Sônia e Clara pontuaram a oportunidade de trabalhar aspectos motivacionais e conteúdos atitudinais com seus alunos pela proximidade proporcionada nas aulas de piano, normalmente ministrada individualmente ou em grupos pequenos.

[...] A gente tem essa oportunidade aqui na aula, aqui no conservatório, porque a gente tem essa proximidade com cada aluno. Na escola regular a gente não tem essa oportunidade. Então, é uma coisa que a gente pode fazer pelo aluno além da música. Com a música a gente pode trabalhar a autoestima, a timidez... Você pode fazer tudo isso, porque você está ali ao lado de cada um. (Clara)

Em suas práticas docentes Valentina, Nelson, Arnaldo e Alícia disseram mobilizar saberes da performance adquiridos nos cursos de bacharelado:

[...] influencia sim o conhecimento do instrumento, dos estilos, da produção do som, dos tipos de toque, e de como conseguir um som mais aveludado, essas questões técnicas ajudam demais, ajudam muito. Mas a parte pedagógica eu aprendi sozinha. (Alícia)

[...] utilizo mais a parte da performance, mais a questão da posição de tocar, som que tem que tirar, o dedo que não pode ficar assim ou assado, né? Eu acho que utilizo mais isso, técnica né?! (Valentina)

O conjunto de conhecimentos denominados “saberes da performance” é importante para o professor de instrumento, como tratado na literatura revisada, pelo fato de lidar diretamente com o objeto de aprendizagem das aulas de instrumentos, ou seja, a performance

musical. O constante contato com questões musicais e com a reflexão sobre como desenvolver determinados aspectos técnicos e expressivos, proporcionado pela performance musical, contribui para o ensino do instrumento. Sem negar a importância de uma formação sólida como instrumentista, é preciso destacar a importante e necessária articulação das competências musicais com as competências pedagógicas, para uma atuação docente significativa, em todos os estágios de aprendizagem.

#### **4.5.3. Situações Desafiadoras em Sala de Aula**

Como dito anteriormente crianças, jovens, adultos e idosos tem se engajado em aulas de piano. Os CEM recebem alunos a partir dos seis anos, sendo que os professores de piano atendem a faixas etárias diversificadas, e muitas vezes em algumas situações se sentem desafiados ou incapacitados. Algumas dessas situações estiveram presentes nas narrativas dos entrevistados, a saber: 1) experiências envolvendo alunos com algum tipo de deficiência; 2) experiência com alunos idosos; 3) experiências com alunos que não querem fazer aula; 4) aulas de piano em grupo.

A situação desafiadora mais mencionada nas narrativas diz respeito à educação musical inclusiva. Dos 10 entrevistados, 08 relataram já ter trabalhado e/ou está trabalhando com pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo que somente Guiomar relatou ter incluída em sua matriz curricular uma disciplina relacionada ao tema. Porém, ela destacou haver uma distância muito grande entre a teoria e a prática.

Arnaldo, Nelson, Valentina já vivenciaram situações de ensino com pessoas com deficiência visual. Eles relataram não possuem conhecimento de musicografia braile, tendo sido seu trabalho conduzido de forma intuitiva. Durante as aulas, eles conseguiram desenvolver algumas habilidades de seus alunos no instrumento, através da execução de músicas “de ouvido”, explorando a percepção auditiva. Valentina tem buscado adquirir conhecimentos na área de musicografia braile, e Arnaldo demonstra interesse em adquirir conhecimento na área de educação musical inclusiva:

[...] falta às vezes essa oportunidade de ter essa instrução, para a gente saber conduzir essa aprendizagem e saber direcionar de forma efetiva e clara esse determinado público. (Arnaldo)

Guiomar também relatou ter recebido uma aluna que tinha uma doença degenerativa e que estava perdendo a visão. Como professora, ela sentiu-se muito angustiada por não saber

lidar com a situação. Dessa forma, preferiu expor à aluna sua dificuldade, mas se prontificou a buscar estratégias:

[...] eu sentei com ela e expliquei: ‘Olha, eu não sei como a gente vai trabalhar, mas eu vou procurar saber, vou procurar recursos’. Então, foi muito assim... um choque. Mas ainda bem que eu fui franca com ela... Tentar ensinar, sem saber o que eu ia ensinar. (Guiomar)

Nelson, atualmente, tem uma aluna com Síndrome de Down e Alícia também já trabalhou com uma aluna com essa síndrome durante dois anos. Alícia sentiu-se um pouco frustrada por não conseguir ver sua aluna progredir. Nelson trabalha com sua aluna práticas criativas e sente-se muito motivado com o desenvolvimento dela: “é uma aluna que me deixa muito feliz”!

Clara já trabalhou com alunos com transtorno do espectro autista de graus diferentes e Nelson, atualmente, atende a um aluno. As experiências vivenciadas pelos entrevistados são distintas. Enquanto Nelson vivencia uma experiência positiva, apesar de ter dificuldade de obter atenção de seu aluno e dificilmente conseguir que ele realize a atividade da forma que ele propõe, Clara enfrentou uma situação muito desagradável e desafiadora, talvez o seu maior desafio profissional no âmbito da educação inclusiva:

[...] meu aluno me bateu, né? Aí eu parei de dar aula para ele. Me bateu! E aí eu não dei aula mais para ele. Aí eu fui estudar as leis da Educação Especial. Estudei mesmo! Mesmo! Depois que eu fui agredida. Aí eu descobri que o aluno especial tem que ter um acompanhamento. E a escola não oferece. Então, a gente não devia receber. (Clara)

Sônia, em seu primeiro ano de exercício docente, recebeu uma aluna com Síndrome de Irlen. Quando sua aluna se esquecia de levar para a aula a transparência que utilizava para conseguir ler as partituras, Sônia desenvolvia aspectos relacionados à percepção auditiva.

A educação inclusiva é prevista nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96. O capítulo V, que trata da educação especial, no artigo 59 estabelece que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado,

bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

A resolução nº 718 de novembro de 2005, que regulamenta o ensino de música nos conservatórios também dispõe sobre a educação inclusiva. No capítulo V dessa resolução, que trata “do atendimento da demanda de matrícula”, o artigo 27 estabelece que os Conservatórios Estaduais de Música devem efetivar a matrícula dos alunos a cada período letivo, sendo vedada a discriminação em função de etnia, sexo, condição social, convicção política, crença religiosa ou necessidades educacionais especiais (MINAS GERAIS, 2005, p.6).

A grande maioria dos docentes que atuam nos CEM não possui métodos, recursos educativos, especialização adequada para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, o que gera grande angústia tanto nos professores que não sabem como lidar, como nos alunos que não recebem o tratamento adequado. Os cursos de graduação mais recentes apresentam, por vezes, em suas matrizes curriculares disciplinas voltadas para a Educação Musical Inclusiva, as quais, via de regra, trata do tema de modo amplo sem considerar as especificidades de cada área. Desse modo, os professores como relatado acima, enfrentam esse desafio com uma formação incipiente e/ou sem nenhuma formação na área, sendo que não houve relatos de programas de capacitação para atuação com essa clientela específica, propostos pelo governo estadual. Aqui, vale retomar a indagação apresentada no capítulo 1: “será que o professor de educação musical conhece estratégias de ensino-aprendizagem que sejam adequadas, que enfatizem as potencialidades dos alunos com deficiências, tendo qualificação técnica para esse trabalho específico?” (LOPES, SCHAMBECK, 2014, p.131).

Segundo Viviane Louro (2015, p. 34), a proposta de construção de uma sociedade inclusiva é recente, havendo a necessidade das escolas passarem por adaptações físicas, estruturais e pedagógicas de modo a estarem aptas a receber todos os tipos de alunos: sem ou com deficiências, com altas habilidades, com questões culturais diversas, com problemas psiquiátricos, com autismo, com orientações sexuais distintas, com religiões diferentes, enfim, todas as pessoas, sem exceção.

Outro desafio enfrentado pelos professores diz respeito aos alunos idosos. Alícia relatou ter dificuldade de lidar com alunos idosos, devido às condições físicas decorrentes da idade avançada que afeta o controle dos movimentos. Depois de algumas tentativas de estruturar os gestos motores no piano, sem obter sucesso, ela entendeu que, com esse público, é preciso, por vezes, renunciar a alguns fundamentos pianísticos, valorizando outros aspectos musicais.

Como apontado na literatura revisada, adultos mais velhos, às vezes, não podem fazer certos gestos com facilidade devido à artrite, à atrofia, à degeneração do sistema nervoso ou a outras condições físicas que também afetam o controle do movimento (USZLER, 2000, p.60). Dessa forma, professores que lidam com alunos idosos devem incentivar suas realizações e aguardar o tempo necessário para a aquisição de novas competências motoras, para que o aluno possa avançar com segurança e entusiasmo.

As experiências desafiadoras com crianças que não querem fazer aulas ficaram evidenciadas nas narrativas de Nelson, Martha e Madalena. Nelson e Martha relataram que já tiveram alunos que não queriam participar da aula de piano e se escondiam debaixo da mesa. Diante da situação, Martha enviou um bilhete solicitando a presença da mãe na escola para conversarem e identificarem o porquê dessa atitude, enquanto Nelson chamava a criança para aula e, como ela preferia continuar debaixo da mesa, ele ficava estudando seu repertório. Depois de algum tempo, a aluna participava da aula. Madalena relatou que as dificuldades enfrentadas em situação de ensino residem em despertar o amor pelo instrumento naquelas crianças que estão matriculadas no curso de piano, mas desejam cursar outro instrumento, ou estão na escola obrigadas, porque foi o instrumento que o pai sonhou tocar um dia.

A adoção do ensino de instrumento coletivo por determinações institucionais ou governamentais, aulas de piano em grupo, também foi apontada como uma prática desafiadora. Sabe-se que o ensino de instrumento, em quase sua totalidade, é baseado no ensino tutorial (individual), e a tendência dos professores é a de ensinarem como aprenderam. Clara, em sua narrativa, evidenciou sua dificuldade frente à essa tendência de ensino. Como as aulas de piano para as crianças de 09 anos são coletivas, 03 ou 04 alunos por hora/aula, ela sente a necessidade de ter mais recursos didáticos lúdicos voltados para a modalidade de ensino em grupo:

[...] eu queria ter mais capacitações, ter mais material. Eu gostaria de fazer capacitação para ter mais ideias, sobretudo jogos. Como as aulas são 3 alunos, 4 alunos, no início você consegue dar aula para todos, depois vai desnivelando, porque tem aquele aluno que aprende mais rápido. Aí não dá para você nivelar por baixo, porque não é justo com o aluno que aprende mais rápido. Eu queria ter mais jogos para essa criançada jogar enquanto eu dou aula. Eu tenho, mais os meninos enjoam e vão perdendo o interesse. Mais voltado para a música mesmo. Enquanto eu dou aulas, o aluno ir aprendendo brincando. (Clara)

Segundo Flávia Cruvinel (2005), “a musicalização/iniciação instrumental através do ensino coletivo, pode dar acesso a um maior número de pessoas à educação musical”. Através

desse pensamento, a autora chega à conclusão de que “o ensino coletivo é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical” (CRUVINEL, 2005, p.19). Para Isabel Montandon (2004) não é diferente; segundo esta educadora “o ensino de instrumento em grupo pode ter várias funções, igualmente válidas – formação de instrumentistas, musicalização do indivíduo e democratização do ensino da música” (MONTANDON, 2004, p.46). Neste sentido, ela salienta que:

A aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é “ensino em grupo” ou “aprendizagem em grupo” mas aulas individuais dadas em grupo. Por que? [...] na aula em grupo, todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes (MONTANDON, 2004. p.47).

O ensino coletivo de instrumentos é um importante recurso metodológico que estimula e favorece o desenvolvimento técnico e musical a partir da observação, imitação, interação e convívio com os demais alunos. Neste sentido, Cristina Tourinho (2002), afirma que “a troca de ideias, dentro e fora de classe, os colegas servindo de apoio e espelho, [são] pontos fundamentais para a obtenção de resultados mais efetivos do que o estudante restrito somente ao modelo do professor” (TOURINHO, 2002, p.159, apud SANTOS, 2007).

A prática da docência do piano para públicos diversificados, o ensino coletivo de instrumentos musicais, apresentam-se como uma realidade incontestável, sendo necessário que os professores se capacitem para estarem preparados para lidar com a diversidade de situações de ensino/aprendizagem atuais. No entanto, como já foi dito, é por meio da atuação docente que ocorre o amadurecimento profissional. A prática em sala de aula se configura como a mais importante formação didática, uma vez que “mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (TARDIF, 2012, p.51).

#### **4.5.4. A Formação do professor**

O caráter singular das trajetórias dos professores entrevistados está nos saberes e sensibilidades aprendidas e cultivadas nas salas de aula de tantos mestres de agora e de outrora que fizeram parte de sua formação. Alguns professores foram lembrados como modelos docentes inspiradores de suas práticas profissionais, outros foram lembrados por terem marcado significativamente suas vidas ou trajetórias musicais.

Guiomar e Madalena relembrou as professoras de piano do curso técnico de piano. Guiomar admira sua ex-professora por ser um modelo e Madalena nutre admiração pela sua professora com quem ainda mantém contato:

[...] minha professora do curso técnico de instrumento do conservatório, ainda continua sendo a minha musa. [...] ainda tenho contato com ela até hoje. [...] Ela é o meu modelo de energia, vivacidade, de dinamismo. Ela realmente marcou muito a minha formação e eu conservo na minha forma de dar aula. (Madalena)

Martha, Valentina relembrou suas professoras de piano da graduação pelo fato de terem marcado positivamente suas vidas. Elas possuem um relacionamento próximo e também mantém contato até os dias atuais:

[...] eu acho assim, ela ensina a gente a ensinar. [...] Ela me ensina todo dia, entende? [...] as poucas coisas que ela me mostra, aquilo eu consigo aprender como fazer com meus alunos. (Valentina)

[...] a gente tem uma amizade até hoje, inclusive eu voltei a estudar com ela agora [...] Eu falo que a gente tem muitas mães na vida, então, ela é como uma mãe para mim. (Martha)

Diferentemente, Alícia, Guiomar e Valentina enfrentaram situações negativas envolvendo algumas professoras. Guiomar e Valentina recordaram as experiências das aulas de piano com professoras muito rígidas. Guiomar durante os estudos no conservatório e Valentina com a sua primeira professora de piano na graduação.

Alícia vivenciou uma experiência negativa durante as aulas de piano no início da graduação, tendo recebido um tratamento hostil de sua professora. Na época, ela chegou a pensar em mudar do curso de Bacharelado para o curso de Licenciatura, porém, após a troca de professora, ela seguiu adiante e terminou o curso:

[...] ninguém tem o direito de massacrar o outro, de destruir o sonho do outro, de destruir a autoestima. E quando a gente compara, quando a gente fala determinadas coisas, a gente faz isso. Então, eu como professora, eu via minha professora me tratando e eu tinha essa noção. Nunca faço isso com os meus alunos. Como ela pode fazer isso comigo? (Alícia)

As experiências positivas e negativas e os saberes experienciados vão sendo incorporadas na prática docente a partir da reflexão. Durante as narrativas, quando interrogadas sobre a existência de algum modelo docente que conserva na forma de dar aula,

Guiomar, Madalena e Valentina citaram as professoras acima. Os outros entrevistados disseram que se inspiram nos professores que passaram por suas vidas, mas imprimem suas marcas pessoais. Arnaldo, Nelson e Maria João relataram buscar em suas práticas um equilíbrio entre ser um professor conservador (como aqueles que eles tiveram) e um professor mais atualizado.

[...] a onipresença das lembranças do que foi vivido, experienciado, compartilhado é constitutiva das identidades dos professores do presente, que tiveram diante si, por anos a fio, a pessoa de seus antigos mestres, quando conheceram seu trabalho e suas labutas. Com eles, nas cenas e cenários do cotidiano escolar, foram aprendendo e reaprendendo como vive, como trabalha, como é feito, de que é feito, o que faz e o que não faz de alguém um professor, uma professora. Seus modos de exercer, de sentir e pensar a docência são atravessados pelo que viveram como alunos, pelas imagens de seus professores do passado, pelas escolas onde estiveram, estando nas lembranças que deixaram (CUNHA, 2010, p.18).

No tocante aos conhecimentos que julgam necessários para a atuação como professor de piano, todos os entrevistados expressaram a necessidade de se possuir domínio técnico instrumental e conhecimentos didáticos pedagógicos. Alícia, Arnaldo, Nelson e Valentina destacaram a importância do domínio instrumental e também de tocar em apresentações públicas, uma vez que o professor é a referência para o aluno:

O professor tem que tocar. Tocar muito bem porque é a primeira referência do aluno. Então, ele tem que tocar, ele tem que dominar o instrumento. (Alícia)

O professor tem que subir no palco [...] subir tocar e apresentar. [...] Porque às vezes os alunos têm o professor de instrumento como referência: ‘ah! Eu quero chegar igual meu professor está tocando, olha que coisa linda, maravilhosa’. (Arnaldo)

[...] tocar... Isso é mágico, né? Isso para quem está recebendo é especial. Então, eu acho que o principal para o professor é realmente inspirar o aluno e querer se aperfeiçoar. (Nelson)

Alguns entrevistados destacaram a necessidade de possuir habilidade de empatia para desenvolver uma boa relação professor-aluno (Alícia, Arnaldo, Nelson e Maria João); buscar se aperfeiçoar e se capacitar (Nelson e Sônia); conhecer novos materiais (Guiomar e Sônia) e compreender aspectos relacionados ao corpo e à saúde do músico (Alícia).

Em relação à formação ideal do professor de piano, Alícia, Arnaldo, Clara, Maria João e Valentina referiram-se à formação relacionada à performance – conhecimento técnico musical – atrelada à formação pedagógica e utilização de metodologias adequadas a diferentes faixas etárias. Valentina e Maria João expressaram a necessidade de os professores possuírem dupla habilitação, ou seja, Licenciatura e Bacharelado. Sônia e Clara manifestaram a necessidade de incluir na estrutura curricular dos cursos, disciplinas relacionadas à pedagogia do piano. Martha argumentou que “não existe formação ideal! Eu acho que a formação ideal é a formação continuada, formação que nunca se dá por ideal ou terminada”.

A formação do professor de instrumento, por seus aspectos multifacetados, “deve incluir uma trajetória de estudo musical muito mais longa do que a duração de um curso de graduação, envolvendo participações em cursos de formação pedagógica, conferências, oficinas e máster classes” (DELTRÉGIA, 2015). Ângela Beeching (2005) argumenta que além da participação em cursos e *master classes*, a observação de aulas de um professor mais experiente, criativo e bem-sucedido, e que atue em uma variedade de situações de ensino, favorece o desenvolvimento e a expansão das habilidades como professor (BEECHING, 2005, p.301).

O processo de formação do professor deve ser contínuo. Pelas narrativas foi possível observar que os professores de piano dos conservatórios espelham suas práticas em professores que passaram pelas suas vidas, nas práticas de colegas mais experientes, errando e acertando, nos conhecimentos adquiridos através da experiência. Considero de grande importância investigar e problematizar as práticas pedagógicas dos professores, assim como entender como os saberes são e foram adquiridos por esses profissionais em suas trajetórias de vida.

Na narrativa de Martha ficou evidenciada a preocupação com questões sociais ao destacar a relevância do conservatório como instituição pública dentro de um projeto político maior: “Em Minas Gerais são 12 conservatórios e a gente precisa valorizar isso!”

Eu acho que todas as pessoas que trabalham em instituições públicas, elas têm que ter noção da relevância que tem dentro da sociedade, dentro do projeto político social [...] isso aqui é uma escola gratuita, é uma escola de inclusão, não no sentido somente de deficiências, mas de inclusão de pessoas idosas que não tem às vezes um lugar para ter lazer, um lugar para conversar com alguém, para distrair, enfim... Eu acho que não só isso, mas também de crianças. A gente tem crianças aqui da Casa Lar [...] Casa Lar é um abrigo, para crianças que estão separadas das famílias por problemas, né? Tiradas judicialmente da família. Tem crianças também que são órfãs, e eu acho que a gente tem que trabalhar com todos com o mesmo respeito, sabe... E ajudar

com a música. Nosso papel aqui é fazer uma sociedade mais justa, mais igual, de oportunidades. Então eu não acho que aqui, a gente possa trabalhar como professor de piano: ‘eu quero bons alunos’ sabe?! Eu vou escolher o aluno que eu quero tal... não é isso não! Se for isso, vai trabalhar na sua casa, dá aula particular, aqui é outro esquema: compromisso social. E isso eu acho importantíssimo! (Martha)

#### **4.6. Atividades Profissionais em Outros Contextos**

Nesse eixo, foi examinada a realização de atividades profissionais em outros contextos.

##### **4.6.1. Atuação em outros contextos**

O mundo de trabalho do músico na contemporaneidade, como referenciado no capítulo 1, está cada vez mais expandido, exigindo um profissional com competências e habilidades múltiplas, que saiba transitar com criatividade e eficiência nos mais diversos contextos onde desenvolva suas atividades laborais.

Entre os entrevistados, observa-se a realização de atividades profissionais em outros contextos diferentes do CEM, seja como instrumentista e/ou como professor. Tal fato já era esperado, uma vez que o desenvolvimento de ocupações secundárias ou complementares sempre esteve associado às práticas artísticas. Desse modo, para complementar a renda financeira, alguns respondentes afirmaram ministrar aulas particulares em domicílios, em escolas particulares de música ou na escola regular; participar de eventos como músicos; atuar como pianista acompanhador, solista ou camerista.

Nelson e Sônia afirmaram dar aulas particulares em seus domicílios ou nos domicílios de seus alunos. Nelson trabalha também em uma escola particular especializada de música em um município vizinho. Madalena ministra aulas de música para crianças do ensino infantil em uma escola privada.

Alicia e Sônia atuam como pianistas em eventos. Alicia e Valentina atuam como pianistas acompanhadoras de corais de pessoas idosas, e Arnaldo, como pianista acompanhador de um coral de crianças e jovens. Somente Nelson afirmou atuar como pianista solista e/ou camerista, além do exercício das atividades docentes:

[...] tem uma agendinha de concertos. A gente sempre está tocando. [...] tem umas casas para realizar concerto aqui na região. A gente sempre está no palco [...] A gente gosta de dar aula, mas gosta de tocar também. [...] eu só gostaria de dar menos aula, a gente tem que se entupir de aula para ter um salário razoável. Mas é isso mesmo! (Nelson)

Por outro lado, algumas entrevistadas afirmaram realizar atividades em outros contextos sem ganho financeiro, recompensadas pelo gosto e o prazer de exercer atividades como professora voluntária e organista na igreja (Guiomar e Sônia), assim como em projetos sociais (Martha).

A diversidade das atividades profissionais não parece se constituir como um problema para os entrevistados, sendo compatíveis com a atividade docente no CEM, apesar da sobrecarga de trabalho. Por um lado, “são atividades que, de um modo geral, contribuem para um certo equilíbrio interior e, noutros casos, são uma fonte de renda não negligenciável” (VASCONCELOS, 2002, p.250).

Na ocasião da entrevista, somente Clara e Maria João declararam exercer atividade docente exclusivamente no CEM.

## Considerações Finais

Minas Gerais é o único estado no Brasil que conta com 12 (doze) Conservatórios Estaduais de Música (CEM), públicos e gratuitos, mantidos integralmente pela Secretaria de Estado de Educação, proporcionando acesso a bens culturais e artísticos a uma significativa parcela da população das cidades e regiões onde se localizam. Para além da formação musical, pode-se afirmar que essas instituições também são responsáveis por absorver um número significativo de profissionais que se dedicam ao ensino.

Ciente da importância dessas instituições, e atentando para a lacuna observada em um levantamento inicial sobre o estado da Arte nos CEM, no que diz respeito aos professores como sujeitos de pesquisa e pesquisas que abordassem a totalidade dos CEM, me senti desafiada a desenvolver esse trabalho, que envolveu professores de piano dos 12 (doze) CEM, buscando compreender suas trajetórias de formação e sua atuação profissional por meio de narrativas das histórias de vida.

Do objeto de estudo emergiram os primeiros desafios: aproximar-me dos conservatórios; compreender a estruturação e funcionamento dos cursos de piano; bem como entender a composição de seu quadro docente (levantamento do quantitativo de professores). Busquei ainda apreender por meio da elaboração do referencial teórico aspectos da formação do professor de piano no contexto brasileiro.

Para atingir os objetivos de pesquisa optei por duas abordagens metodológicas distintas. A primeira abordagem, de caráter quantitativo, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário. Os dados coletados permitiram traçar um perfil descritivo da amostra, a partir da apreensão das características sociodemográficas, de aspectos da formação musical e da caracterização da atividade docente dos sujeitos. Esses dados apresentados no capítulo 2, podem ser desdobrados e subsidiar futuras pesquisas e ações de formação continuada aos professores do CEM, no sentido de suprir lacunas de suas formações e/ou do exercício profissional docente. Destaco ainda a necessidade do desenvolvimento de pesquisas nos CEM que abordem o ensino dos outros instrumentos musicais e do canto.

A segunda abordagem, de caráter qualitativo, *corpus* principal dessa pesquisa, consta da análise e discussão de 10 (dez) narrativas biográficas construídas a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas *in situ*. A construção das narrativas exigiu um longo e árduo trabalho, procurando desvelar as singularidades e subjetividades da trajetória de cada indivíduo e são apresentadas no capítulo 3.

Destaco aqui que, a despeito do rigor científico que procurei seguir na condução das entrevistas, em vários momentos tive a sensação de que os entrevistados narravam a *minha* trajetória, tamanha a similaridade das situações vivenciadas durante seus processos formativos e exercício profissional: “histórias de vidas tão diversas e tão próximas” (ARROYO, 2007, p.14). A realização das entrevistas *in situ*, me proporcionou a possibilidade de ressignificação do campo de pesquisa, “estranhar o familiar”, treinar o meu olhar para enxergar outras nuances, captar aspectos da dinâmica do funcionamento de cada instituição visitada, atentar-me às “vozes” e aos sons.

Enfatizo o compromisso social dessas instituições revelado pelos seus atores durante minha breve passagem. O diretor do CEM Cora Pavan Capparelli - atualmente considerado o maior de Minas Gerais - destacou o atendimento a mais de 5.500 alunos da cidade de Uberlândia. A professora Martha durante sua narrativa evidenciou o compromisso social do CEM Padre José Maria Xavier, localizado na cidade de São João Del Rei, por meio da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais da APAE; do atendimento a crianças do abrigo Casa lar; e da formação de coral na Associação de Proteção e Assistência a Condenados (APAC). À época da criação desse CEM, o objetivo era que essa instituição oferecesse suporte às orquestras bicentenárias da cidade, porém, pude constatar que sua área de atuação foi bastante ampliada. Tive também a oportunidade de vivenciar o envolvimento do CEM Lobo de Mesquita na cidade de Diamantina com as manifestações tradicionais da cidade como a formação de charanga composta por professores e alunos, por ocasião do carnaval; e o atendimento a crianças, jovens e adultos oriundos dos mais diversos contextos sociais, nos conservatórios visitados.

Ressalto, portanto, o compromisso social dos 12 (doze) CEM nas cidades em que estão localizados, pois essas instituições sobrevivem a crises e governos, e muitas vezes se sentem fragilizadas, sem voz, impotentes, à mercê de vontades políticas, mas continuam sua missão de difundir arte e cultura. Essas instituições se reinventam a cada dia, adaptam-se às leis de inclusão ainda que de forma precária, aos novos modos de se pensar a educação musical, respeitando as diferentes relações que as pessoas que os procuram possuem com as músicas. Desse modo, é possível afirmar que os CEM mantêm-se como um espaço privilegiado de acesso ao ensino musical formal.

Partindo do binômio “formação e atuação profissional” procurei por meio dessa pesquisa, lançar um olhar sensível e humanizado aos professores de piano que atuam no estado de Minas Gerais por meio da narrativa de suas histórias de vida. Por abordar a música em diferentes contextos sociais e em um amplo leque temporal – da primeira infância às

atuações profissionais – as entrevistas propiciaram um ambiente altamente favorável à expressão da subjetividade dos sujeitos. A despeito da singularidade de cada trajetória, ao cotejar as narrativas em uma análise transversal emergiram alguns pontos que pareceram fundamentais para uma interpretação das trajetórias de formação e da atuação.

O envolvimento familiar com a música ficou evidenciado, seja por meio da inserção da escuta de músicas em atividades de lazer e no cotidiano familiar, seja por práticas musicais amadoras ou profissionais em diversos contextos (residência, práticas culturais locais e igreja) ou práticas educativas musicais profissionais. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades artísticas parece ter sido herança cultural do meio familiar, instituído a partir das vivências musicais e relações sociais estabelecidas no contexto familiar dos entrevistados. Porém, há que se considerar que a socialização no contexto familiar não é suficiente para explicar o comportamento dos indivíduos, sendo necessário considerar igualmente as múltiplas experiências socializadoras vividas pelos indivíduos para além desses ambientes. Desse modo além da família – com destaque para a figura da mãe – outras instituições e figuras socializadoras desempenharam importante papel na promoção e no acesso à formação musical inicial, tais como: o professor particular, a escola especializada, o conservatório, a igreja, as práticas culturais locais.

Ao rememorar a iniciação musical nos espaços socializadores, foram evidenciadas as experiências marcantes. Os estabelecimentos de ensino (CEM e Escolas Especializadas Particulares) foram recordados como locais frequentados com muito prazer e alegria, seja pelo círculo de amizades construído com colegas e professores, pela sensação de familiaridade ou mesmo pelas próprias aulas de música – uma oportunidade de acesso à formação musical em instituição especializada. Experiências marcantes também aconteceram nos contextos familiares, religiosos e em práticas culturais locais. As vivências culturais religiosas na igreja e no seio familiar contribuíram para o desenvolvimento das habilidades musicais e estabeleceu uma rede significativa de sociabilidade. A participação em atividades musicais locais também favoreceu a aquisição de habilidades musicais. Poucas experiências negativas nesse período de iniciação foram referenciadas, quando ocorreram tiveram como protagonistas os professores.

Os percursos de formação pianística ocorreram em três contextos: no contexto de escolas privadas de música, através de aulas particulares e nos CEM. Entre os entrevistados, 08 professores tiveram sua formação musical inicial no instrumento piano nos CEM das suas cidades de origem e/ou residência ou em CEM situados em municípios próximos à residência, sendo que 04 entrevistados iniciaram seus estudos na infância e 04 iniciaram na juventude.

Neste sentido, algumas hipóteses podem ser elencadas em relação à precocidade no aprendizado do piano: o fato de ser algo naturalizado na intenção de formar músicos virtuosos; a facilidade de acesso à instituição pública; a influência das práticas educativas musicais no meio familiar e no contexto religioso; a influência dos pares. Os entrevistados que iniciaram seus estudos na juventude apresentaram objetivos e interesses diferentes das hipóteses elencadas em relação ao aprendizado na infância. Os principais motivos evidenciados foram o aperfeiçoamento para o exercício da docência e a necessidade de obter subsídios para a profissionalização no instrumento. Esse fato da formação tardia tem sido recorrente na atualidade, sendo uma realidade registrada cada vez com maior frequência entre os ingressantes nos cursos superiores.

Para além da formação musical, os CEM foram responsáveis por absorver esses profissionais, sendo possível afirmar a existência de um processo de retroalimentação do sistema. Praticamente todos os professores lecionam nas instituições que obtiveram sua formação musical em piano.

De maneira sintética, é possível afirmar que a mola propulsora para a continuidade dos estudos musicais a ponto de escolher se profissionalizar teve vários componentes, a saber: o apoio familiar recebido; a influência das práticas musicais no ambiente familiar; a influência de professores que muitas vezes fizeram o papel de “mãe” – orientando o futuro profissional de seus alunos, sugerindo inclusive as escolas de formação superior e as modalidades de ensino – e também o forte sentimento de comprometimento – a “paixão pelo instrumento” – não tendo sido marcante, na fala dos entrevistados, a preocupação com o mercado de trabalho.

Os percursos formativos e as trajetórias acadêmicas dos professores se diferenciaram em vários aspectos. Enquanto alguns possuem apenas curso de Licenciatura, outros possuem curso de Licenciatura e Bacharelado, ou Bacharelado e complementação pedagógica. As formações acadêmicas foram realizadas em instituições públicas (federais e estaduais) do estado de Minas Gerais em caráter presencial, como também em instituições particulares dos estados de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, em caráter presencial, modular ou à distância. Percebe-se que, na atualidade, as instituições privadas, atentas à necessidade da complementação pedagógica para exercício docente na área de música, têm explorado essa demanda.

A formação pedagógica para o ensino do instrumento em geral não foi o foco dos cursos superiores frequentados, tanto na modalidade Licenciatura, quanto no Bacharelado. Atualmente, alguns cursos têm incluído disciplinas voltadas à didática do piano e à formação

do professor de instrumento, mas em geral, as estruturas curriculares dos cursos não costumam contemplar conteúdos pedagógicos voltados à prática docente instrumental. Dessa forma, verificou-se a permanência de lacunas em relação à preparação pedagógica para atuação como professor de instrumento nos cursos superiores frequentados.

Apesar de a atividade docente não se encontrar entre as habilidades esperadas do egresso do curso de Bacharelado, sabe-se que muitos bacharéis atuam como professores, construindo suas competências pedagógicas durante suas práticas docentes. Os cursos de Licenciatura, que tem como objetivo preparar os acadêmicos para atuarem na docência tanto na escola regular como nas escolas especializadas ou em outros contextos emergentes da sociedade onde a atuação docente se mostre fundamental, direcionaram seu enfoque quase que exclusivamente à formação do professor para atuar nas escolas de educação básica e não à formação do professor de instrumento. Desse modo, ficou evidente a necessidade de implementar mudanças curriculares nos cursos de graduação oferecidos.

Ficou também evidenciado o interesse dos professores em buscar capacitação para aprimorar sua atuação docente, mesmo que, em alguns casos, essas buscas tenham sido pessoais e solitárias. Importante salientar, que a formação docente deve ser permanente, ao longo de toda a vida do professor. Sendo assim, ela não estará completa ao final de uma graduação independente de ser realizada em uma licenciatura ou em um bacharelado. Deste modo, a formação para a docência e a construção de conhecimentos pedagógicos deve fazer parte de toda a vida docente.

Em se tratando de atividade profissional docente, o início da atuação docente - o processo de tornar-se professor - foi marcado por experiências de insegurança, peso da inexperiência no campo da docência, experimentação dos conhecimentos obtidos no ensino superior, frustrações e sensação de angústia. Em relação ao exercício da docência, ficou evidenciado que esta prática envolve: o aprendizado constante, seja com os alunos ou através de cursos de capacitação; através da experiência e da reflexão acerca das práxis pedagógicas; e as próprias experiências como aluno, na ausência de uma formação musical pedagógica suficiente para exercer a docência no instrumento. Dessa forma, a tendência predominante foi a reprodução do modelo de ensino experienciado enquanto alunos, tomando como referência seus próprios professores.

Embora o ensino de música ainda se baseie fortemente em procedimentos técnico-musicais tradicionais, foi possível verificar que algumas mudanças têm sido efetuadas por alguns dos entrevistados nos CEM ainda que timidamente. Em se tratando das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, como a utilização de metodologias e métodos,

constatei desde a manutenção de práticas tradicionais até a utilização de propostas afinadas aos novos paradigmas como a preocupação em se trabalhar aspectos relacionados à criação e à improvisação e à inclusão da música popular ao lado do repertório erudito, pressupondo um rompimento de fronteiras entre esses gêneros musicais. Os métodos *Meu Piano é Divertido* e *Leila Fletcher Piano Course* ainda são adotados por alguns professores em suas práticas docentes, um reflexo, em meu entender, de suas formações. Porém, outros professores relataram não adotar métodos específicos, utilizando materiais que estejam alinhados aos objetivos que pretendem alcançar.

Ainda em relação às práticas em sala de aula, ficou evidenciada a utilização de repertório por imitação, aspectos lúdicos, jogos de imaginação, percepção de sentimentos e expressividade; além da ênfase em aspectos motivacionais e conteúdos atitudinais. Alguns entrevistados relataram mobilizar, em suas aulas, saberes da performance.

No tocante aos planos de ensino, percebi que estes são flexíveis, sendo tomados apenas como base para nortear o trabalho dos professores.

Quanto às situações desafiadoras em sala de aula, foram relatadas as seguintes: experiências envolvendo alunos com algum tipo de deficiência; experiência com alunos idosos; experiências com alunos que não querem fazer aula; e aulas coletivas de piano.

Considero o ensino musical inclusivo e/ou o ensino instrumental inclusivo uma grande lacuna na área de educação musical, necessitando de propostas urgentes para atendimento a essa demanda. Cabe a nós, como educadores, lutarmos para que se “cumpram as leis, os tratados e convenções existentes, muitas vezes mais avançados do que nossos arranjos institucionais, e que precisam ser devidamente regulamentados para o exercício de uma democracia plena” (Lúcia Campos, 2018)<sup>19</sup>.

Conforme referenciais consultados para este estudo, a proposta de construção de uma sociedade inclusiva é uma concepção contemporânea, que entende a educação de qualidade como um direito inalienável e tem como objetivo garantir o acesso de todas às pessoas, valorizando a diversidade humana. Desse modo, a perspectiva inclusiva deve contemplar a pluralidade étnica, cultural, física, sensorial e de gênero, entre outras que são inerentes aos seres humanos. A valorização das diferenças na educação implica na transformação da cultura, das práticas e políticas vigentes de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

---

<sup>19</sup> E-mail enviado aos alunos matriculados na disciplina “Diálogos entre Educação Musical e Etnomusicologia”.  
Data: 29/10/2018.

O ensino coletivo de instrumentos musicais foi outro grande desafio apontado na educação musical, pois muitos professores ainda adotam métodos conservadores, e muitas vezes, ao invés de ensinar coletivamente, ensinam “individualmente em grupo”. Muitos professores sentem-se incapazes de fazer um trabalho coletivo com seus grupos de alunos por não terem passado por essa experiência enquanto discentes, por não conhecerem materiais e métodos de piano voltados ao ensino coletivo do instrumento e acabam fragmentando o horário de aula para atender as demandas individuais de seus alunos.

A prática da docência do piano para públicos diversificados é uma realidade incontestável, sendo necessário que os professores se capacitem para estarem preparados para lidar com a diversidade de situações de ensino/aprendizagem atuais. O processo de formação do professor deve ser contínuo. Considero de grande importância investigar e problematizar as práticas pedagógicas dos professores, assim como entender como os saberes são e foram adquiridos por esses profissionais em suas trajetórias de vida. No entanto, é por meio da atuação docente que ocorre o amadurecimento profissional. A prática em sala de aula se configura como a mais importante formação didática, uma vez que “mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar” (TARDIF, 2012, p.51).

Portanto, torna-se necessário compreender que somente o curso superior não pode dar conta, com eficiência, de todos os aspectos que envolvem a profissão. Nessa perspectiva, as experiências musicais e pedagógicas vivenciadas nos mais diversos espaços educativos musicais durante seu processo de formação, constituem importantes referências para atender a diversidade do campo de atuação.

O caráter singular das trajetórias dos professores entrevistados está nos saberes e sensibilidades aprendidas e cultivadas nas salas de aula de tantos mestres de agora e de outrora que fizeram parte de sua formação. Logo, a diversidade de experiências dos professores entrevistados sinaliza, antes de qualquer coisa, a impossibilidade de tomá-los como um grupo culturalmente uniforme, não obstante sua condição presente de serem professores de piano dos CEM.

Por fim, é importante dizer que o *locus* de pesquisa escolhido, Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, a princípio, por motivo e vínculo marcadamente pessoal, se mostraram como um campo fértil para a pesquisa e análise da formação profissional oferecidas pelas instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, ao refletir sobre a formação e atuação dos professores de piano dos CEM, surgem novos questionamentos os quais podem subsidiar pesquisas futuras. Nesse sentido, torna-se necessário também voltar a

atenção ao contexto do Ensino Superior, observando-se a relação dos professores formadores dos futuros professores de instrumento em relação à necessidade de uma formação que contemple a Pedagogia do Instrumento e a Educação Musical Inclusiva. Por meio da compreensão e reflexão sobre o processo de formação e atuação dos professores de piano, acreditamos que essa pesquisa contribui também para discussões voltadas ao currículo dos cursos de bacharelado e licenciatura no sentido de implementar mudanças que contemplem as demandas atuais. Espera-se que este trabalho venha enriquecer a discussão acerca da formação superior em música no Brasil, traga maior visibilidade aos CEM e aponte caminhos para a formação continuada de seus professores.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Delmary V. de. **Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores.** 2011. 196f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- AGAY, Denes. The Piano Teacher and Popular Music. In: AGAY, Denes (edited). **The Art of Teaching Piano.** Yorktown Music Press, Inc. 2004. p.431-440.
- ALMEIDA, Jéssica de. **Quando em dois somos muitos: histórias de vida dialogadas a a atuação do professor de música na escola de educação básica.** 2016. 99f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.
- ALMEIDA, José Coelho de. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: Aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e sócio-culturais. Um relato. Palestra Proferida na UFG. In: **Anais do I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical.** Goiânia: 2004, p.11-29
- ALVES, Denise Coimbra. **Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora: História e políticas atuais de capacitação de professores.** Belo Horizonte: UFMG, 2016. 177f. Dissertação (mestrado PROFARTES) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições Ltda, 2014, p. 175 – 196.
- AQUINO, Thaís L. **O músico anfíbio: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica.** 2007. 108 f. Dissertação. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ARAÚJO, Rosane. **Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano,** 2005, 281 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARFUCH, Leonor. **La entrevista, uma invención dialógica**. Buenos Aires: Ediciones paidós, 1995.

ARROYO, Margarete. **Representações Sociais sobre a Prática de Ensino e Aprendizagem Musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de Música**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 406f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de pós Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 10ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: 2007.

BARBEITAS, Flávio T. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 75-81, set. 2002.

BARTÓK, Béla. **Mikrokosmos**, vol 1. Boosey & Hawkes Music Publishers Ltda, 1994.

BASTIEN, James. **How to Teach Piano Successfully**. 3rd ed. San Diego: Neil A. Kjos Music Company, 1995.

BASTIEN, James. **Piano Básico**. Nível pré-iniciante. San Diego: Neil A. Kjos Music Company, 1997.

BEECHING, Angela Myles. **Beyond Talent Creating a Successful Career in Music**. New York: Oxford University Press, 2005.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. **La investigación biográfico y narrativa em Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual**. Forum: Qualitative Social Research. V.7, n.4, Sep.2006

BORBA, Marcelo Barros de. **Narrativas de Docentes Universitários/ professores de instrumento: construção de significado sobre cibercultura**. 2011. 96f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

BOTELHO, Alice G. **Meu Piano é Divertido**. São Paulo: Ricordi, 1976.

BOZZETO, Adriana. **Ensino Particular de Música: Práticas e Trajetórias de Professores de Piano**. Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Brasil.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996, Seção 1, p. 27.833.

BRASIL. Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/ Secretaria de Educação Superior. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

BUCHER, Hannelore. **Toque Piano Hoje e Sempre**. Curso de Piano para adultos. Musical Bucher, 2006.

BURNAM, Edna-Mae. **A Dose do Dia**. Livro Preparatório. Bruno Quaino Editores. 1953.

BURNIER, Suzana; CRUZ, Regina Mara Ribeiro; DURÃES, Marina Nunes; PAZ, Mônica Lana; SILVA, Adriana Netto; SILVA Ivone Maria Mendes. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007

CAMACHO, Vania Claudia. A relação do Ensino do Piano com o gênero Feminino. II **Seminário Nacional Gênero e Práticas Culturais**. Culturas, leituras e representações, 2009, p.1-11.

CAMPOS, Moema Craveiro. **13 Pequenas Peças Brasileiras**. Coletânea para o iniciante de piano. Verbis Editora. Brasília, 2002.

CAMPOS, Moema Craveiro. **A Educação Musical e o novo Paradigma**. Enelivros. Rio de Janeiro, 2000.

CARMO, Sérgio Rafael do. **Conservatórios Estaduais: Arte e Emoção como Aliados da Educação em Minas Gerais** (Org). Belo Horizonte: s/editora, 2002.

CARVALHO, Isamara Alves. **Saberes docentes dos instrumentistas professores: diálogo entre ensinar e avaliar um curso de instrumento musical**, 2004, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CERQUEIRA, Daniel L. Perspectivas profissionais dos bacharéis em Piano. **Revista eletrônica de musicologia**, Curitiba, v.13, jan. 2010.

CLARK, Frances; GOSS, Louise; GROVE, Roger. **Teaching The Music Tree**. A Handbook for teachers. New Jersey: Summy-Bichard, 1973.

CLARK, Frances; GOSS, Louise & HOLLAND, Sam. **The music tree: a plan for musical growth at the piano**. Time to begin. Miami: Summy-Bichard, 2000.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação Musical e transformação social** – uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro- Brasileiro de cultura, 2005.

DELTRÉGIA, Cláudia Fernanda. Considerações sobre a produção acadêmica na área de pedagogia do piano: superando dicotomias ao definir alguns princípios que norteiam a realização de um evento voltado à formação inicial e continuada de professores de piano. **Anais XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** – Vitória – 2015.

DELTRÉGIA, Cláudia Fernanda. Formação Inicial e Formação Continuada de Professores de Piano: Uma Experiência de Ensino. **Anais XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música** – Natal – 2013.

DIOGO, Ana Matias. Dinâmicas familiares e investimento na escola à saída do ensino obrigatório. **Revista Interações** nº2, 2006, p.87-112.

DRUMMOND, Elvira. **Brinquedos de Roda**. São Paulo: Ricordi, 1981.

DRUMMOND, Elvira. **Caderno Preparatório**. Rio de Janeiro: Bruno Quaino, 1988.

DRUMMOND, Elvira. **Nossos Dez Dedinhos**. São Paulo: Ricordi, 1994.

FABER, Nancy; FABER, Randall. **Piano Adventures**. Fort Lauderdale, FL: The FJH Music Co. 1995.

FISCHER, Katherine; KNERR, Julie. **Piano Safari**, 2008. [pianosafari.com](http://pianosafari.com)

FLETCHER, Leila. **Leila Fletcher Piano Course**. book one. 22nd printing. Buffalo, NY: Montgomery Music, 1995.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi; SANTIAGO, Patrícia Furst. **Piano-Brincando**. volume 1. 1a ed. Belo Horizonte, 1993.

FRANÇA, Cecília Cavalieri França; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação, performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista Em Pauta** – v.13 – n.21 – Dezembro de 2002.

FRANÇA, Maria Filomena de Toledo Gorrado Barbosa; AZEVEDO, Sandra Leite de Sousa. Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.27, p. 141-14, jan.jun 2012.

FROELICH, Hildegard. **Sociology for Music Teachers**. Perspectives for Practice. Prentice – Hall, 2006.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. A família como ambiente de musicalização: a iniciação musical de 8 compositores e intérpretes sob a ótica sócio-cultural. **Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais** – maio 2008, p. 407-414.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Palitos Chinos**. Buenos Aires: Barry, 1987.

GAULKE, Tamar G. **Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica**. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GEMÉSIO, Claudia. **“Eu ensino da mesma forma que aprendi”**: Práticas e Saberes de três professores de Piano em início de carreira, licenciados em Educação Artística – música, habilitação – piano, 2010, 137 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GLASER, Scheila R; FONTERRADA, Marisa. Músico – Professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, v.7, n.1, p. 27-49, 2007.

GOHN, Daniel. Educação Musical com as tecnologias da EaD. In: SILVA, Helena Lopes de; ZILLE, José Antônio Baêta (org). **Música e Educação – Série Diálogos com o som**. Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, Barbacena, 2015, p.157 170.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educar pela Música**: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógicas musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50. Porto Alegre: UFRGS, 1993. 187f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de pós

Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. **Educação Musical Através do Teclado** – Etapa de Musicalização – Manual do Professor. 2º edição. São Paulo: Cultura Musical Ltda, 1986.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. **Educação Musical Através do Teclado** – Etapa de Leitura nas Teclas Brancas e Pretas– Manual do Professor. 2º edição. Rio de Janeiro, 1987.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. **Educação Musical Através do Teclado** – Etapa de Leitura– Estudos Suplementares. Maringá, 1992.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. **Educação Musical Através do Teclado** – 1º volume – Musicalização, 6º edição. Rio de Janeiro, 1986.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. **Educação Musical Através do Teclado** – 2º volume – Leitura nas teclas Brancas – 3ª edição. Rio de Janeiro, 1986.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. **Educação Musical Através do Teclado** – Leitura nas teclas Brancas e Pretas. Rio de Janeiro, 1986.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. **Educação Musical Através do Teclado** – 4º volume. Habilidades Funcionais. Rio de Janeiro, 1989.

GONÇALVES, Shirley Cristina. **Conteúdos programáticos para formação em curso técnico de performance pianística**: Conservatório Estadual De Música Cora Pavan Capparelli. Goiânia: UFG, 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, 2ª edição.

HAMMER, Islei Mariano Correa. **Formação Superior e atuação profissional de pianistas: Um estudo a partir das percepções e trajetórias de egressos dos cursos de Bacharelado do UFMG e UEMG**, 2017, 114 f. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte – Minas Gerais, 2017.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares á realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, n.8, p. 53-55, 2003.

HUBERMANN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. P.31-62. Porto: Porto Editora, 1992.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971**. São Paulo, 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

KERN, Fred; KEVEREN, Phillip; KREADER, Bárbara & REJINO, Mona. Hal Leonard Student Piano Library. **Piano Technique**, book one. Milwaukee: Hal Leonard Co., 2000.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Entrevista: Encontro com H.J.Koellreutter, In: KATER, C. (Org.) Educação Musical: **Cadernos de Estudo** nº 6, B. Atravez /EMUFMG/ FEA/ FAPEMIG, 1997, p. 131-144.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

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

LIMA, Diogo B. **Milton Romay Masciadri: narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LIMA, Janaína M. A. **Ingeburg Hasenack**: memórias de uma educadora musical. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

LONGO, Laura. **Divertimentos**. São Paulo, 2003.

LOPES, Josiane Paula Maltauro Lopes; SHAMBECK, Regina Finck. Currículo, deficiência e inclusão. In: SOARES, José; SHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio (Organizadores). **A Formação do Professor de Música no Brasil**. Fino Traço Editora Ltda, Belo Horizonte, MG, 2014. p.127-142.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. **Revista da ABEM**, v.8, p.101-105. Porto Alegre, mar 2003.

LOURO, Ana Lúcia. **Ser Docente universitário- professor de Música**: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

LOURO, Viviane. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. In: SILVA, Helena Lopes de; ZILLE, José Antônio Baêta (org). **Música e Educação – Série Diálogos com o som**. Editora da Universidade do Estado de Minas Gerais, Barbacena, 2015, p.33-50.

LUZ, Jane Finotti Rezende. **Aprender Música Fazendo Arranjo a Quatro Mãos por duas Estudantes de Piano de Nível Técnico do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia/MG**. Uberlândia: UFU, 2013. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. A Música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.23, p. 67-74, mar.2010.

MINAS GERAIS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Resolução nº718, de 18 de novembro de 2005b**. Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino

de música nos Conservatórios Estaduais de Música e das outras providências, Belo Horizonte, 2005.

MIRANDA, Simone de. **A formação do pianista no curso de Bacharelado em Piano da Universidade Federal de Goiás**. 2015. 153 f. Dissertação. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1995, p.111-140.

MONTANDOM, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: **Anais do I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical**. Goiânia: 2004, p.44-48.

MORATO, Cíntia T. **Estudar e Trabalhar Durante a Graduação em Música: Construindo Sentidos Sobre a Formação Profissional do Músico e do Professor de Música**. 307 f. Tese. Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

MOREIRA, Ana Lúcia. **Iniciação ao Piano: Um Olhar sobre a Prática Pedagógica nos Conservatórios da Cidade de São Paulo**. São Paulo, 2005. 274f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista, 2005.

MOTA, Lucius Batista. **Identidades Profissionais: Um Estudo de Narrativas (Auto)Biográficas de Professores de Oboé**. 184f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

MUNDIM, Adriana A. **Pianista Colaborador: a Formação e Atuação Performática Voltada para o Acompanhamento de Flauta Transversal**. 135 f. Dissertação. Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

MUNIZ, Franklin Roosevelt Silva. **O Pianista Camerista, Correpetidor e Colaborador: as Habilidades nos Diversos Campos de Atuação**. 47 f. Dissertação. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2010.

NAKAMURA, Ricardo. **Duetos Populares** – 12 peças a quatro mãos para o iniciante de piano. 1ª edição. Brasília, 2006.

NEVES, Maria Teresa de Souza; BARROS FILHO, Eduardo dias de; REIS, Carla Silva. Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: O Estado da Arte. 3º Nas Nuvens... Congresso de Música – Belo Horizonte de 01 a 08 de dezembro de 2017 – **Anais** p.254-267. <http://musicanasnuvens.weebly.com/>

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Escolha Racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Revista do Programa de Pós Graduação em Sociologia da UFPE**, v.2, nº 18, 2012. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/issue/view/2620>

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1995.

OGANDO, Marcia Gabriela Correia. **O Ensino de Piano e Teclado com Materiais Personalizados**, 2011, 142 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, K. D.; SANTOS, R. A. T.; HENTSCHKE, L. Um perfil de formação e de atuação de professores de piano de Porto Alegre. **Per Musi**, Belo Horizonte, 2009, n.20, p.74-82.

OLIVEIRA, Karla. **Professores de piano: um estudo sobre o perfil de formação e atuação em Porto Alegre/RS**, 2007, 141 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PENNA, Maura. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). **Da camiseta ao Museu** – O ensino das artes na democratização da cultura. João Pessoa: Editora UFPB, 1995. p.101 – 111.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa*. **Anais** do XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal – 2013.

PORTO, Maria Caroline de Souza. **O Pianista Correpetidor no Brasil: Empirismo Versus Treinamento Formal na Aquisição das Especificidades Técnicas e Intelectuais Necessárias à sua Atuação**. Tese. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2004.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. *Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba*. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, 2005. p. 83-92.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. **Piano 1**. Arranjos e Atividades. Belo Horizonte. Gráfica e Editora Cultura Ltda, 2001.

RAPÔSO, Mariane M. **Professores de música em escolas particulares em Santa Maria-RS: um estudo a partir de diários de aulas**. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

REINOSO, Ana Paula Teixeira. **O Ensino de Piano em Grupo em Universidades Brasileiras**, 2012, 266f. Dissertação. (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

REIS, Carla. **Trajetórias em Contraponto: uma Abordagem Microsociológica da Formação Superior em Piano em Duas Universidades Brasileiras**. 294 f. Tese. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.

SAAR, Hadassah. *The Adult Begginer*. In:AGAY, Denes (edited). **The Art of Teaching Piano**. Yorktown Music Press, Inc. 2004. p.253-264.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto alegre: Artmed, 2000. 344p.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. PÉREZ. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Carla. Ensino Coletivo de instrumento: uma experiência junto ao Grupo de Flautas do Projeto “Musicalizar é Viver”. **Anais** do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007.

SKAGGS, Hazel Ghazarian. The Very Young Begginer. In:AGAY, Denes (edited). **The Art of Teaching Piano**. Yorktown Music Press, Inc. 2004. p.247-252.

SOUZA, Jusamara. Análise de situações didáticas em música: os relatos de casos como instrumento de formação e intervenção docente. SIMPÓSIO Parananense de Educação Musical, 7, Londrina, 2000. **Anais...** Londrina: SPEM/ABEM, 2000, p.137-146.

STEELE, Anita Louise. The Piano Teacher and The handicapped Student. In:AGAY, Denes (edited). **The Art of Teaching Piano**. Yorktown Music Press, Inc. 2004. p.277-300.

STEELE, Anita Louise; Fischer, Christopher. Adaptive Piano Teaching Strategies. For the Physically and Cognitively Handicapped Piano Student. **Journal American Music Teacher**, february-march, 2011, p.22-25.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge,1979.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 13 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Ziliane L. O. **Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior**: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento. 2016. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

THOMPSON, John. **Easiest Piano Course**. Part one. Florence: Mills Music Co.,1955.Brasil. Rio de Janeiro, 1966.

THOMPSON, Merlin B. **Fundamentals of Piano Pedagogy** - Fuelling Authentic Student Musicians from the Beginning. Editora: Springer Publications, 2018. 103p. (SpringerBriefs in Education).

TORRES, Maria Cecília de. A. R. **Identidades Musicais de Alunas de Pedagogia: músicas, memória e mídia**. 2003. 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.5, n.11, p.119-1444, 1999.

UZLER, Mariene; GORDON, Stewart; SMITH, Scott McBride. **The well Tempered Keyboard teacher**. Second Edition, Shimer Books, 1991.

VASCONCELOS, António Ângelo. **O Conservatório de Música: Professores, organização e políticas**. - (Temas de Investigação; 27). Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 2002.

VIEGA, Maria Amélia de Resende. **O Ensino de Piano no Curso Técnico do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del Rei (MG): Limites e Alternativas**. 2007. 177f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2007.

WEBER, Vanessa. **Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bacharéis**. 2014. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

WEISS, Douglas. **A formação de professores de acordeom do Rio Grande do Sul: narrativas (auto)biográficas**. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ZANON, Fábio. Música como profissão. In: LIMA, Sônia Albano de (org). **Performance e Interpretação Musical: uma prática interdisciplinar**. P. 102-127, São Paulo: Musa, 2006.

ZORZETTI, Denise. **Proposta de Repertório de Música Brasileira para os níveis introdutório e elementar a partir da análise crítica de três métodos de ensino do Piano**, 2010. 296 f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2010.

Documentos não publicados

Planejamento Anual. Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier, São João del Rei, 2018. (documento não publicado)

Planejamento Piano, 2018. Conservatório Estadual de Música Prof. Theodolindo José Soares, Visconde do Rio Branco, 2018. (documento não publicado)

Planejamentos Curriculares – Piano. Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi, Uberaba, 2018. (documento não publicado)

Plano de Curso Piano. Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. Uberlândia, 2017. (documento não publicado)

Plano de Curso Piano. Conservatório Estadual de Música Raul Belém, Araguari, 2018. (documento não publicado)

Plano de Ensino de Piano, 2018. Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, Montes Claros, 2018. (documento não publicado)

Plano de Ensino de Piano. Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano, Juiz de Fora, 2018. (documento não publicado)

Plano de Ensino de Piano. Conservatório Estadual de Música Lia Salgado. Leopoldina. (documento não publicado)

Plano de Ensino de Piano. Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga. Varginha, 2016. (documento não publicado)

Plano de Ensino Piano 2018. Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita, Diamantina, 2018. (documento não publicado)

Plano de Ensino. Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira. Pouso Alegre, 2017. (documento não publicado)

Proposta Político Pedagógica Piano. Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade, Ituiutaba, 2018. (documento não publicado)

**ANEXOS**

## ANEXO 1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Este documento tem por objetivo convidá-lo(la) a colaborar com a pesquisa de mestrado da aluna Maria Teresa de Souza Neves intitulada “O ENSINO DE PIANO NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS A PARTIR DO OLHAR DE SEUS PROFESSORES” do curso de Pós-Graduação da Escola de Música da UFMG, orientada pela Prof. Dra. Carla Silva Reis.

O Estudo em questão busca compreender os processos de formação e a atuação profissional dos professores de piano dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (na atualidade), bem como oferecer um panorama quantitativo e qualitativo do ensino de piano nessas instituições. A pesquisa é estritamente acadêmica e será realizada ao longo dos anos de 2018/2019. A coleta de dados prevê: 1) aplicação de questionários a serem respondidos via *google* formulários ou através de formulários impressos, em local previamente definido pela pesquisadora; 2) realização de entrevistas semiestruturadas com cerca de 60 minutos de duração a serem realizadas nas dependências da Escola de Música/UFMG e dos Conservatórios Estaduais de Música, ou em local designado pelo entrevistado (na ocasião será usado um gravador para registrar a entrevista). Os questionários e as entrevistas terão como temática, aspectos sociais e biográficos do sujeito, assim como sua relação com o campo da formação pianística.

A pesquisadora responsabiliza-se pela realização de um trabalho ético, ancorado em pressupostos teóricos e metodológicos. Nessa condição, observar-se-á um anonimato total. Isto significa que a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa jamais será divulgada. Você participará da investigação apenas por livre consentimento e poderá recusar ou desistir da participação em qualquer etapa da pesquisa sem qualquer prejuízo acadêmico ou social, sendo que sua participação ou desistência não será em momento algum divulgado. Contamos com sua valiosa contribuição e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos. Desde já agradecemos.

Carla Silva Reis e Maria Teresa de Souza Neves

Assinatura do/a colaborador/a: \_\_\_\_\_

Local \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

## ANEXO 2. Questionário

### “Formação e Atuação Docente dos Professores de Piano dos 12 (doze) Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais”

O presente questionário integra a pesquisa de mestrado “O Ensino de Piano nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais pela mestrandia Maria Teresa de Souza Neves sob a orientação da professora Doutora Carla Silva Reis.

Pretende-se recolher informações acerca da formação e atuação dos professores de piano dos 12 (doze) Conservatórios Estaduais de Música do Estado de Minas Gerais.

O tratamento dos dados tem um interesse estritamente científico e não existe qualquer tipo de ligação institucional de caráter avaliativo.

As informações recolhidas serão utilizadas para fins acadêmicos científicos. Dessa forma, peço autorização para utilizá-las em minha pesquisa.

#### 1. Caracterização Sociodemográfica

1.1. Idade: \_\_\_\_\_

1.2. Local de nascimento: (cidade/UF) \_\_\_\_\_

1.3. Local de Residência Atual: \_\_\_\_\_

1.4. Sexo:

(  ) Feminino    (  ) Masculino

1.5. Estado civil:

(  ) Solteiro(a)

(  ) Casado(a)

(  ) Divorciado(a)

(  ) União Estável

(  ) Viúvo(a)

1.6. Religião: \_\_\_\_\_

1.7. Seus pais são músicos (amadores ou profissionais)?

(  ) Não    (  ) Sim. Qual o tipo de prática musical? Especificar.

#### 2. Caracterização da Formação

2.1. Com que idade você começou a aprender música? \_\_\_\_\_

2.2. Com que idade iniciou os estudos de piano? \_\_\_\_\_

2.3. Em que local?

Conservatório

Escola Especializada

Professor(a) Particular

Com um familiar músico

Outros - Especificar: \_\_\_\_\_

2.4. Como foram seus primeiros contatos com a música? (Assinale as mais importantes).

Pelo meio familiar

Por um professor de música

Pelas atividades musicais em minha cidade

Pelas atividades musicais no meio religioso

Pelos meios audiovisuais (rádio, televisão, cds, internet)

Pelos amigos(as)

Outros – Especificar: \_\_\_\_\_

2.5. Quais foram as principais razões que o (a) levaram a escolher a profissão de músico? (Assinale as três mais importantes).

Meus pais já praticavam e me incentivaram

Um outro familiar já praticava e me incentivou

Um amigo ou grupo de amigos me incentivou

Eu senti que tinha vocação e talento especial

Por gostar de música

Outra(s) – Especificar: \_\_\_\_\_

2.6. Quais os estudos musicais você completou até o presente:

Curso Técnico em Música

Instituição/Ano: \_\_\_\_\_

Superior incompleto?

Instituição: \_\_\_\_\_

Licenciatura

Instituição/Ano: \_\_\_\_\_

Bacharelado

Instituição/Ano: \_\_\_\_\_

Especialização

Instituição/Ano: \_\_\_\_\_

Mestrado

Instituição/Ano: \_\_\_\_\_

Doutorado

Instituição/Ano: \_\_\_\_\_

2.7. Além do piano, você toca outro(s) instrumento(s)?

- Não  
 Sim - Qual(is)? Especificar:
- 

2.8. Você costuma fazer cursos de capacitação e aprimoramento?

- Não  
 Sim – Qual(is)? Especificar:
- 

### 3. Caracterização da Atividade Docente

3.1. Em qual Conservatório você leciona atualmente?

- Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli  
 Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade  
 Conservatório Estadual de Música Haidée França Americano  
 Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira  
 Conservatório Estadual de Música Lia Salgado  
 Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita  
 Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez  
 Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga  
 Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier  
 Conservatório Estadual de Música Prof. Theodolindo José Soares  
 Conservatório Estadual de Música Raul Belém  
 Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi

3.2. Quando você começou a lecionar piano? Ano: \_\_\_\_\_

3.2.1. Na época você ainda era estudante?

- Sim  
 Não

3.3. Há quantos anos você leciona nesse Conservatório? \_\_\_\_\_

3.4. Qual o seu enquadramento profissional no piano?

- Efetivo  
 Designado

3.5. Você possui quantos cargos?

- 1 cargo  
 2 cargos – Nesse caso especificar conteúdos:
- 

3.6. Você possui extensão de carga horária?

- Não  
 Sim – Especificar quantas horas e em que área.
-

3.7. Quais as razões que o(a) levaram a ser professor(a) de piano? (Assinale quantas opções desejar).

- ( ) Prazer de ensinar e de fazer música  
 ( ) Porque é onde existe mais mercado de trabalho  
 ( ) Gostar de ver o aluno progredir  
 ( ) Ser uma profissão que oferece liberdade e autonomia  
 ( ) Por impossibilidade de viver apenas como músico prático  
 ( ) Outros - Especificar \_\_\_\_\_

3.8. Qual(is) os método(s) de iniciação ao piano você utiliza na sua prática docente? (Assinale quantas opções desejar).

- ( ) Meu piano é divertido (Alice Botelho)  
 ( ) Leila Fletcher  
 ( ) Hall Leonard Piano Library  
 ( ) Bastien Piano Básico  
 ( ) John Thompson Piano Course  
 ( ) Educação Musical através do Teclado  
 ( ) Iniciação ao Piano (Elvira Drummond)  
 ( ) Suzuki Piano School  
 ( ) Piano I – Arranjos e atividades (Ana Consuelo e Gislene Marino)  
 ( ) Alfred Piano Method  
 ( ) Piano Adventures (Faber)  
 ( ) The Music Tree  
 ( ) Piano Safari  
 ( ) Tales of a Musical Journey (Irina Gorin)  
 ( ) Outros – Especificar: \_\_\_\_\_

3.9. Utiliza métodos de iniciação específicos para alunos adultos?

- ( ) Não  
 ( ) Sim – Qual(is) – Especificar: \_\_\_\_\_

3.10. Nas suas aulas você trabalha qual(is) atividade(s): (Assinale quantas opções desejar).

- ( ) Repertório por Leitura  
 ( ) Repertório por imitação “rote teaching”  
 ( ) Improvisação e Criação  
 ( ) Apreciação Musical  
 ( ) Técnica (Escalas, formação de acordes, pedal etc)  
 ( ) Leitura à primeira vista  
 ( ) Jogos musicais (não virtuais)  
 ( ) Outros – Especificar: \_\_\_\_\_

3.11. Você utiliza alguns dos recursos tecnológicos listados abaixo para o seu aprimoramento como músico e professor de piano? (Assinale quantas opções desejar).

- Spotify
- Aplicativos – qual(is)? \_\_\_\_\_
- Sites – qual(is)? \_\_\_\_\_
- Blogs – qual(is)? \_\_\_\_\_
- Canais do Youtube – qual(is)? \_\_\_\_\_
- Páginas do Facebook – qual(is)? \_\_\_\_\_
- Instagram - qual(is)? \_\_\_\_\_
- Outros – qual(is)? Especificar: \_\_\_\_\_
- Não utilizo nenhum recurso tecnológico

3.12. Tem interesse em fazer cursos de capacitação e aprimoramento?

- Sim
- Não

3.12.1. Em qual (is) área(s)? (Assinale quantas opções desejar).

- Ensino por imitação – “rote teaching”
- Prática e ensino da Música Popular
- Didática do Piano em grupo
- Criação e Improvisação
- Técnica básica para iniciantes (forma de mão, pedal, uso de toques etc.)
- Novas metodologias para ensino de piano
- Ensino de piano e educação musical inclusiva
- Ensino de piano para a terceira idade
- Ensino do piano e tecnologia
- Outros – Especificar: \_\_\_\_\_

3.13. Você possui alunos com necessidades educacionais especiais?

- Pessoa com deficiência auditiva
- Pessoa com deficiência visual
- Pessoa com deficiência cognitiva
- Pessoa com autismo
- Pessoa com síndrome de down
- Pessoa com hiperatividade
- Outros – Especificar \_\_\_\_\_
- Não tenho alunos com necessidades educacionais especiais

3.14. Você exerce atividade relacionada à música em outro contexto profissional?

- Aulas Particulares
- Correpetição (acompanhamento)
- Músico em Eventos
- Outros – Especificar \_\_\_\_\_
- Não exerço atividades em outros contextos

3.15. Em sua opinião, quais os pontos positivos de atuar como professor(a) de piano no Conservatório? (Assinale quantas opções desejar).

- Estabilidade Profissional
- Ambiente de trabalho adequado (pianos afinados, salas com conforto acústico etc.)
- Oportunidade de crescimento musical
- Oportunidade de lidar com diversos públicos (como por exemplo diferentes faixa etária, condições sociais, objetivos musicais etc.)
- Bom relacionamento com os colegas de profissão
- Outros – Especificar: \_\_\_\_\_

3.16. Em sua opinião, quais os pontos negativos de atuar como professor(a) de piano no Conservatório? (Assinale quantas opções desejar).

- Excesso de carga horária
- Falta de incentivo para capacitação e aprimoramento
- Infra-estrutura inadequada (pianos desafinados, ambiente ruidoso etc.)
- Falta de investimento em materiais didáticos
- Problemas de relacionamento com os colegas de profissão
- Dificuldade em lidar com públicos variados (como por exemplo diferentes faixa etária, condições sociais, objetivos musicais)
- Outros – Especificar: \_\_\_\_\_

3.17. Em sua opinião, o plano de ensino do curso de piano do seu conservatório:

3.17.1. Está atualizado?

- Não
- Sim

3.17.2. Necessita de alterações?

- Não
- Sim

Em caso afirmativo, qual(is)? Especificar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.17.3. Deveria incluir outro tipo de conteúdo?

- Não
- Sim

Em caso afirmativo, qual(is)?Especificar: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **ANEXO 3. Roteiro da Entrevista Semiestruturada**

#### **O ENSINO DE PIANO NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS A PARTIR DO OLHAR DE SEUS PROFESSORES**

##### **1. Dados sobre a origem social dos sujeitos**

- a. Estrutura familiar
- b. Formação escolar e ocupação dos pais
- c. Ambiente cultural familiar: práticas culturais dos pais e parentes próximos
- d. Trajetória na escola regular

##### **2. Formação Musical**

- a. Descrição das primeiras lembranças de contato com a música
- b. Descrição das memórias sobre as primeiras aulas de música
  - Instituição, Professor, métodos, lembranças marcantes, experiências que influenciaram a continuação do estudo em música

##### **3. Formação Superior**

- a. Relato sobre a escolha pelo curso de música
  - Licenciatura ou Bacharelado? Instituição
- b. Lembranças da graduação
  - Momentos marcantes da formação superior
  - Formação continuada (pós-graduação)

##### **4. Formação acadêmica e docência**

- a. Descrição da percepção da formação acadêmica para o exercício da docência
- b. Pensando na docência, o que você considera que foi adquirido durante a graduação?
  - Disciplinas que fizeram parte da formação para a docência
- c. Descrição dos conhecimentos que você adquiriu na graduação e que você mobiliza durante sua atuação como docente (professor de piano)

- d. Relate sobre a existência de outros conhecimentos que você sentiu necessidade de adquirir para orientar seus alunos e como esses conhecimentos foram adquiridos.
- e. Pensando em sua formação, descreva quais conhecimentos gostaria de acrescentar para a posterior atuação como docente (formação continuada).

## **5. Atividade Profissional docente**

- a. Relato sobre sua atividade atual como docente
  - Local de atuação, tempo de atuação, faixa etária dos alunos, relação com os colegas de profissão
- b. Descrição do início da sua atuação docente
  - Processo de tornar-se professor
  - Aprendizagem de dar aulas
  - Dificuldades no início da carreira docente
- c. Descrição da percepção da aquisição da experiência no exercício da docência
  - Conhecimentos adquiridos através da experiência utilizados em sala de aula

## **6. Atividade Docente – situações em sala de aula**

- a. Descrição das aulas de instrumento ministrada
  - Metodologia das aulas
  - O que é considerado importante no planejamento
  - Métodos utilizados
  - Métodos escolhidos pela instituição
  - Repertório das aulas
  - Avaliação dos alunos
- b. Descrição dos conhecimentos que você mobiliza em suas aulas.
- c. Relato sobre alguma situação de ensino vivenciada que não soube como resolver e como você procedeu.
- d. Relato sobre a identificação com algum modelo docente de sua formação conservado na forma de dar aula

## **7. Atividades Musicais em outros Contextos**

- Exerce atividades profissionais relacionadas à música em outros contextos?

## **8. Fechamento**

- a. Descrição dos conhecimentos que você julga necessários para o exercício da docência (na escola especializada)
- b. Você acha que existe algum conhecimento específico necessário ao professor de instrumento? (piano)
- c. Relate-me como seria, em sua opinião, a formação ideal para o professor de instrumento.

## ANEXO 4. Termo de Autorização de Pesquisa



ESTADO DE MINAS GERAIS  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS  
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

INTERESSADA: Maria Teresa de Souza Neves.

A Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica – SEE/MG, após análise do projeto proposto pela mestrandia supracitada, é de parecer favorável à realização do Projeto de Pesquisa: "O ENSINO DE PIANO NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS A PARTIR DO OLHAR DE SEUS PROFESSORES: HISTÓRIAS DE VIDA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE", da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ressaltamos que os procedimentos de aplicação da atividade proposta deverão obedecer, criteriosamente, às orientações da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos e que, em nenhuma hipótese, poderão interferir no desenvolvimento das atividades pedagógicas das escolas e no cumprimento de seu Calendário Escolar.

Ressaltamos ainda que a identidade das pessoas envolvidas deverá ser mantida em sigilo e que a instituição e os participantes não terão ônus com a pesquisa.

Belo Horizonte, 13 de setembro de 2018.

Augusta Aparecida Neves de Mendonça  
Subsecretaria de Desenvolvimento da  
Educação Básica - SEE/MG  
Belo Horizonte, 13/09/2018

Augusta Aparecida Neves de Mendonça  
Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica

## ANEXO 5. Ofício Circular



GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS  
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ofício CircularSEE/SB nº 132/2018

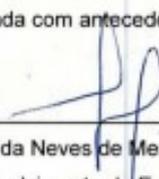
Belo Horizonte, 13 de setembro de 2018.

Senhora Coordenadora,

A Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica encaminha Termo de Autorização de Pesquisa para o projeto intitulado: "O ENSINO DE PIANO NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS A PARTIR DO OLHAR DE SEUS PROFESSORES: HISTÓRIAS DE VIDA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE", da mestranda Maria Tereza de Souza Neves e sob a orientação da Profa. Dra. Carla Reis, a ser realizada nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais:

- Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli
- Conservatório Estadual de Música Dr. José Zóccoli de Andrade
- Conservatório Estadual de Música Haydée França Americano
- Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira
- Conservatório Estadual de Música Lia Salgado
- Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita
- Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez
- Conservatório Estadual de Música Maestro Marciliano Braga
- Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier
- Conservatório Estadual de Música Prof. Theodolino José Soares
- Conservatório Estadual de Música Raul Belém
- Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi

Ressaltamos que a escola deverá ser informada com antecedência.

  
Augusta Aparecida Neves de Mendonça  
Subsecretária de Desenvolvimento da Educação Básica

Augusta Aparecida Neves de Mendonça  
Subsecretária de Desenvolvimento da  
Educação Básica-SEE-MG  
FONE: 1 31 3334

Ilma. Senhora  
Rosalva Alves Portella  
Coordenadora do Plug Minas

## ANEXO 6. Imagens dos Conservatórios Visitados

Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli – Uberlândia (Dezembro /2018).



(Arquivo Pessoal).

Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier – São João Del Rei (Dezembro/2018).



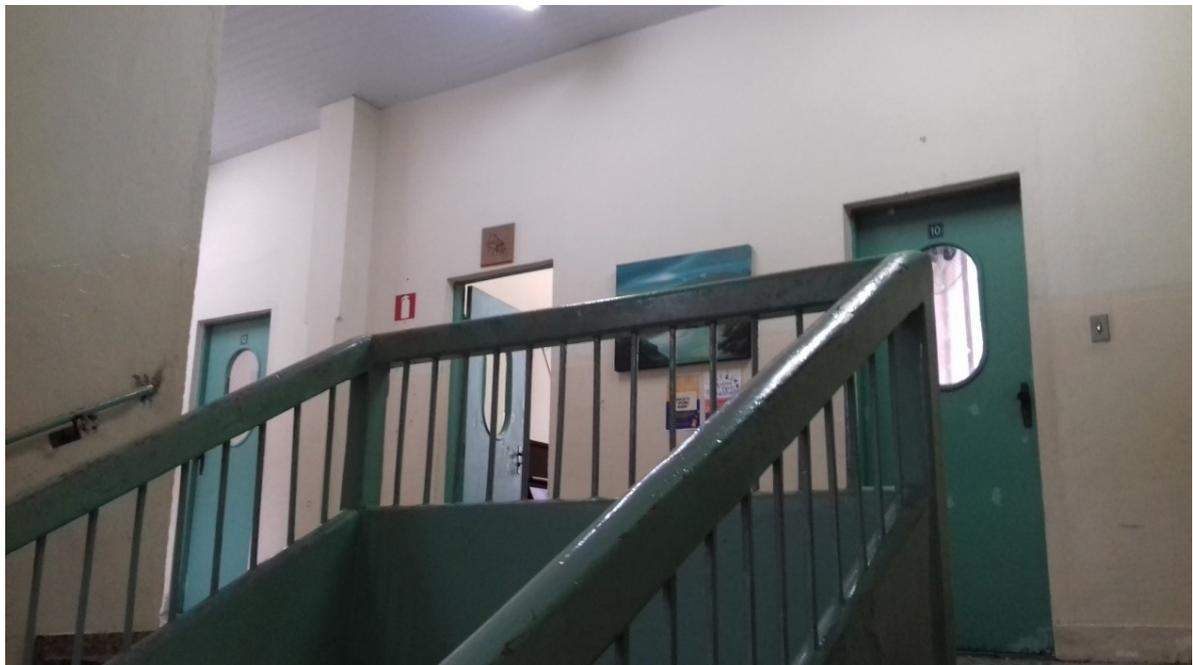
(Arquivo Pessoal).

Conservatório Estadual de Música Lobo de Mesquita – Diamantina (Fevereiro/ 2019).



(Arquivo Pessoal).

Conservatório Estadual de Música Haydée França Americano – Juiz de Fora (Março/ 2019).



(Arquivo Pessoal).

Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernández - Montes Claros (Maio/ 2019).



(Arquivo Pessoal).