



CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA RENATO FRATESCHI: A MÚSICA COMO CULTURA PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO FORMAL

RENATO FRATESCHI STATE MUSIC CONSERVATORY: MUSICAL CULTURE BEYOND FORMAL MUSIC EDUCATION

Lucas Borges de Oliveira Dutra¹
<https://orcid.org/0000-0003-4542-8636>

Pedro Donizete Colombo Junior²
<http://orcid.org/0000-0003-3324-5859>

Daniel Fernando Bovolenta Ovigli³
<https://orcid.org/0000-0002-4057-547X>

Resumo:

Esta é uma pesquisa de caráter exploratório que buscou compreender as ações extracurriculares que acontecem no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi (CEMRF), um espaço de educação formal - escola pública estadual - situado na cidade de Uberaba/MG. Nas reflexões sobre tais ações buscamos construir diálogos com pesquisas da área sobre a temática da educação não formal no intuito de contribuir com a construção de conhecimentos acerca destas práticas para a sociedade. Buscamos compreender de que forma as ações desenvolvidas no CEMRF acontecem e interagem com o curso formal, bem como sua relação com os alunos e a comunidade. Trabalhamos os resultados a partir de referenciais teóricos de “Análise de Prosa”, construindo narrativas a partir de entrevistas realizadas com professores, e analisando-as a partir de sete eixos aglutinadores: Acasos, Novos Caminhos, Consonância, Processos de Aprendizagem, Realizações, Dedicção e Novos Olhares. As discussões construídas por meio dos eixos aglutinadores demonstram a importância de aspectos históricos dos professores no fundamento de suas ações, os benefícios gerados à comunidade escolar e comunidade em geral, os desafios que enfrentam e as ramificações das ações empreendidas.

Palavras-chave: Conservatórios; Música; Cultura; Educação Não Formal.

Abstract:

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Professor efetivo junto ao Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi (CEMRF), Uberaba/Minas Gerais, Brasil.

² Doutor em Ensino de Física pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba/Minas Gerais, Brasil.

³ Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba/Minas Gerais, Brasil.

This is an exploratory research that sought to understand the extracurricular actions that take place at the State Conservatory of Music Renato Frateschi (CEMRF), a formal education space - state public school - located in the city of Uberaba/MG. We seek to build dialogues with research on the theme of non-formal education in order to contribute to the construction of knowledge about these practices for society. We also seek to understand how the actions developed at CEMRF happen and interact with the formal course, as well as its relationship with students and the community. We worked on the results from theoretical references of "Prose Analysis", building narratives from interviews with teachers, and analyzing them from the unifying axes Chance, New Paths, Consonance, Learning Processes, Achievements, Dedication and New Looks. The discussions built through the unifying axes demonstrate the importance of historical aspects related to teachers in the foundation of their actions, the benefits generated to the school community and the community in general, the challenges they face and its ramifications.

Keywords: Conservatory; Music; Culture; Non formal education.

AVENTURANDO-SE PELOS CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como campo de estudos um conservatório estadual de música e suas ações de educação não formal, por meio de grupos musicais que levam a cultura para além da educação formal. O espaço em questão é o Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi (CEMRF), situado na cidade de Uberaba/MG. Trata-se de uma escola que promove educação musical de forma gratuita em cursos regulares (formais), mas que também tem sustentado grupos musicais e projetos extracurriculares (não formais), nos quais a participação dos alunos não é obrigatória, porém incentivada.

Ao nos referirmos à cultura, ponderamos um termo polissêmico, ao qual foram conferidos significados diversos ao longo dos séculos, conforme o contexto no qual fora utilizado. Cultura pode ser entendida como um conjunto de hábitos sociais e religiosos e, ainda, como manifestações intelectuais e artísticas que caracterizam uma sociedade. Em outro olhar, o termo cultura define semelhanças e características de determinadas pessoas ou atividades. Neste sentido pode retratar, por exemplo, manifestações intelectuais, festivas, hábitos ou crenças de um povo. Trata-se de afirmação ressonante às ponderações de Camargo (2019), indicativas de que a cultura reflete tudo aquilo que expressa o modo de viver de determinado grupo, desde produções materiais, intelectuais, hábitos e normas diversas. Ampliando este entendimento, Morgado (2014, p. 2) defende ainda que “cada sociedade transmite às novas gerações o patrimônio cultural que recebeu de seus antepassados”, sendo que “a aquisição e a perpetuação da cultura são um processo social, não biológico, resultante da aprendizagem”, ou seja, há uma vertente educacional intrínseca à ideia de cultura.

No contexto desta pesquisa, considerar as discussões relacionadas tanto à cultura quanto à educação em um conservatório nos recorda ao apelo que, historicamente, se faz à música por suas contribuições ao desenvolvimento humano, além de promotora da integração entre culturas distintas. Beyer (1993, citado por URIARTE, 2004) aponta registros egípcios de educação musical datados de 2500 a.C., entre chineses de 1959 a 256 a.C., além da valorização da música na cultura helenística do Império Romano. A música é entendida historicamente como uma arte que cultiva o intelecto, o emocional, além de expressar as multifacetadas manifestações dos diversos grupos

que existem na sociedade. A utilização da música, principalmente na prática da educação musical, busca tradicionalmente concretizar os valores que são a própria definição de cultura, valores estes que são associados a uma melhor eficiência nos hábitos, conhecimentos e expressões do indivíduo que os assimila.

Investigar aspectos da aproximação entre a educação formal e a educação não formal no contexto de um conservatório de música contribuiu para realizar novas leituras das dinâmicas empregadas nos trabalhos extracurriculares neste contexto educacional, tanto como fomento para a promoção de um acesso à cultura para classes que foram desconsideradas como detentoras de expressão artística, quanto para diálogo entre as diferentes classes participantes dos projetos musicais.

Assim, consideramos que a música se configura como uma arte capaz de integrar diferentes esferas educacionais, dentre elas a formal (representada pelas ações escolares sistematizadas) e a não formal (entendidas no âmbito das ações extracurriculares). Quanto a esta última, importa pontuar que entender quais ações de educação não formal vinculadas à música têm sido desenvolvidas em um conservatório traz consigo relevância científica e cultural. Científica uma vez que estuda a difusão de conhecimento para o desenvolvimento humano, o que se dá na área das pesquisas em Educação. Cultural pois a investigação das problemáticas destes grupos musicais fomenta o diálogo com outras pesquisas acerca da temática de práticas culturais a partir de ações não formais, ao adquirir e colaborar com conhecimentos acerca das adversidades, soluções e contribuições destas práticas para a sociedade.

Sobre a discussão dos diferentes vieses educacionais, concordamos com Rogers (2004) que os processos pedagógicos formal, não formal e informal não acontecem definitivamente separados, o que indica uma aproximação de ações ou abordagens pedagógicas. Um exemplo sobre este entendimento pode ser percebido quando vislumbramos uma visita a um espaço museal, no qual o ambiente pode ser frequentado por alunos, que seguem um planejamento proposto pelo professor (vertente formal), mas também pode ser frequentado por alunos em visitas espontâneas na busca em solucionar dúvidas de um trabalho acadêmico, sem um direcionamento específico (vertente não formal). Acrescenta-se, ainda, a visita realizada por pessoas em busca de momentos de lazer (vertente informal).

O exposto evidencia que a aproximação entre as diferentes vertentes educacionais variou conforme a intenção do público, embora a proposta pedagógica do espaço tenha sido a mesma nos três casos. Para aprofundar e dissertar sobre a temática, adotamos nesta pesquisa a conceituação apresentada por Gohn (2006, p. 28), a qual menciona que:

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

Sobre a educação não formal, a autora acrescenta ainda que nesta tipologia educacional há “uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes” (GOHN, 2006, p.29). No caso da música, apoiada nas colocações de David Elliot, Gohn (2010, p.

88) coloca que além dos conhecimentos formais (teoria da música) e procedimentais (como se fazer música), a ciência musical integra ainda conhecimentos do tipo “informal, impressionístico e supervisional”, no qual o conhecimento informal se baseia naquele criado pela experiência, o impressionístico pela intuição e o supervisional se refere às escolhas ou aplicações que o indivíduo faz ao direcionar e coordenar os conhecimentos que adquiriu nas outras formas. São, portanto, ações não obrigatórias e abertas à comunidade.

Dito isso, neste texto debruçamo-nos sobre as seguintes inquietações: como estas ações extracurriculares acontecem na prática? Como dialogam com a comunidade? Elas contribuem ao ensino de música com algo além do que já era proporcionado no conservatório? Assim, caminhamos para compreender e investigar as ações de educação não formal no âmbito do CEMRF, seus processos, seus desafios e suas contribuições para o acesso e fomento à cultura pela sociedade, no olhar dos professores atuantes.

Na busca por responder a tais questionamentos, o foco da pesquisa recai sobre grupos musicais, em especial sobre seus dirigentes – professores, que desenvolvem atividades extraescolares no conservatório por meio de um processo didático independente e singular. Extraescolares no sentido de que, para além de serem atividades extracurriculares, estes grupos realizam atividades além das salas de aulas, da educação formal. Singular no sentido de que o processo didático é independente, uma vez que o que é trabalhado e sua forma são geridos pelos professores que dirigem cada grupo, tendo o professor a liberdade de organizar o trabalho a ser desenvolvido. Nem todos os dirigentes dos grupos do Conservatório estavam disponíveis para participação na pesquisa e, além disso, determinados grupos são geridos por grande número de professores, o que dificultaria a construção de dados. Por estas razões concentramos nossos esforços em quatro grupos. Pontuamos que o presente texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado acadêmico desenvolvida entre os anos de 2019 e 2020 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (PPGE/UFTM).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O FENÔMENO EM ANÁLISE

Para atender aos objetivos delineados para a presente pesquisa, adotamos técnicas de construção de dados no espectro qualitativo, por meio de análises descritivas de documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar, além de ementas dos grupos musicais. Também foram utilizadas entrevistas semiestruturadas organizadas sob a forma de narrativas, oriundas dos diálogos com os participantes (professores dirigentes dos grupos musicais). Seguimos, então, as orientações de Gil (2008) quanto às pesquisas em ciências sociais, as quais buscam estudar cientificamente a realidade social, em um viés de pesquisa exploratória,

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008, p. 27).

A exploração em questão recai sobre a manifestação de ações não obrigatórias e abertas à comunidade em uma instituição formal de ensino de música, o Conservatório Estadual de Música

Renato Frateschi. Buscamos identificar quais fatores qualificam e possibilitam a educação não formal nas atividades do conservatório, partindo de dados construídos (análise de documentos escolares e entrevistas com professores – dirigentes dos grupos musicais).

Em diálogo com a administração do conservatório e análise preliminar de documentos da escola, buscamos mapear os grupos musicais que realizam ações não obrigatórias e abertas à comunidade. A ideia foi selecionar grupos para que se pudesse dar enfoque na construção de dados, para assim compreender o *modus operandi* destes a partir do olhar do professor-dirigente de cada um destes sobre o desenvolvimento de ações de educação não formal na instituição. Foi justamente neste ponto que entendemos que uma entrevista semiestruturada seria alternativa plausível de ser adotada, uma vez que:

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Ampliando este entendimento, a tipificação de entrevistas ainda pode ser classificada como “entrevista por pautas”, na qual “o entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que se refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo” (GIL, 2008, p. 112). Esta foi uma postura adotada na condução desta pesquisa, ao balizarmos a busca pela análise e problematização de aspectos de ações educacionais não obrigatórias e abertas à comunidade e desvelar as contribuições e os impactos socioculturais que esta forma de educação musical gera no ambiente pesquisado.

O LOCAL INVESTIGADO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Sendo um exemplo único de política pública a nível estadual no Brasil, os conservatórios estaduais mineiros têm cada um uma história de desafios vencidos que refletem as dificuldades históricas de acesso à cultura e as lutas pela democratização do conhecimento artístico. O primeiro conservatório criado em Minas Gerais foi o Conservatório Mineiro de Música, fundado em 1926 em Belo Horizonte. Esta escola teve grande influência sobre a vida cultural da capital mineira nas décadas que se seguiram, vindo a se federalizar em 1950⁴, quando passou a oferecer também cursos superiores de formação de músicos e professores de música, além de encorajar a inauguração de outros conservatórios do tipo em outras regiões do estado (ALVES, 2017, p. 148).

Já existiram 22 conservatórios estaduais de música em Minas Gerais, sendo que 12 destes se mantêm em funcionamento, nas cidades de Araguari, Ituiutaba, Uberaba, Uberlândia, São João del Rei, Juiz de Fora, Leopoldina, Visconde do Rio Branco, Montes Claros, Diamantina, Pouso

⁴ Um pouco desta história é narrada pelo conservatório da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no endereço eletrônico: https://www.ufmg.br/conservatorio/paginas/quem_somos_historia.html

Alegre e Varginha. Os primeiros destes conservatórios foram criados durante o governo de Juscelino Kubitschek, e tinham o intento de:

[...] formar professores de música, cantores e instrumentistas, desenvolver a cultura artístico-musical do povo, mediante exercícios práticos e audições e concertos de professores, nos quais sejam executadas as mais seletas composições musicais, antigas e modernas, de autores nacionais e estrangeiros (MINAS GERAIS, 1951, não paginado).

A partir desta lei podemos ter ideia dos objetivos do ensino conforme é citado o que será conteúdo de ensino, mas não encontramos no documento observação sobre a forma como estes conteúdos seriam trabalhados na prática.

Conforme levantado por Ribeiro (2013), o CEMRF foi fundado em 1949 pelo maestro Alberto Frateschi, e foi denominado Conservatório Musical de Uberaba até 1967. Mesmo sendo uma escola relativamente pequena em seu primeiro ano (30 alunos, 5 professores, 4 pianos alugados) seu valor foi reconhecido pela mídia à época. Em 1950, com a abertura do curso infantil, a quantidade de alunos aumenta exponencialmente, porém dificultando também a manutenção do prédio. Ao observarem a dificuldade de gerenciamento das atividades da escola com os valores que eram cobrados seus fundadores, juntamente ao governador Juscelino Kubitschek (amigo pessoal da família Frateschi), passam a trabalhar pela encampação da escola pelo estado. Obtêm sucesso com a publicação da lei nº 811 em 1951, que criou os conservatórios de Uberaba, Diamantina, Visconde do Rio Branco, São João Del-Rei e Juiz de Fora. Hoje em sua sede própria, construída pelo governo estadual em terreno doado pelo município, o CEMRF conta com mais de 2000 alunos e emprega mais de 100 professores, além dos demais funcionários necessários à manutenção das atividades (Figura 1).

Figura 1: Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi em Uberaba/MG.



Descrição: Imagem superior à esquerda evidenciando a fachada da escola. As imagens superiores à direita apresentam o anfiteatro da unidade, com o piano e uma das salas onde se leciona coral. A imagem abaixo à esquerda retrata o pátio e os blocos F, G e H da escola. Na imagem abaixo à direita estão os blocos D e E, além de salas de aula.

Fonte: dos autores, 2023.

Por várias décadas os conservatórios estaduais de música puderam formar em nível superior professores de música. Em 1998 e 1999 uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e professores da UFMG, com a participação de diversos professores dos conservatórios, atuaram na formação de professores alfabetizadores para a utilização de música em suas práticas pedagógicas. No início dos anos 2000 diversas atividades pedagógicas apoiadas por resoluções da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) promoveram ainda mais estas formações, possibilitando que os conservatórios estabelecessem atividades chamadas cursos livres,

[...] destinados prioritariamente à atualização e requalificação em Música de professores do ensino básico, a manutenção de projetos existentes e criação de novos, além de parcerias com instituições de ensino básico, dentre outras

atividades de caráter facultativo em atendimento à comunidade em geral (ALVES, 2017, p. 151).

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

Com os objetivos iniciais dos cursos livres, surgiram propostas dos professores de se fundarem grupos musicais diversos nesta linha de ensino inaugurando-se, assim, grupos musicais diversos como orquestras de cordas, de sopros, de violões, entre outros. A pesquisa por nós realizada (DUTRA, 2021) demonstra que os dirigentes destes grupos musicais o fazem com interesse em realizá-los e não por obrigação, e podem mantê-los conforme prosseguem na carreira e conquistam mais tempo de serviço, tendo maiores chances de serem contratados conforme adquirem experiência. Percebemos aqui que a história dos grupos musicais fundados como cursos livres acabam por acompanhar a carreira dos professores que os dirigem, e os trabalhos por eles realizados tendem a representar os valores e anseios de seus dirigentes.

O próprio Conservatório é uma escola de música gratuita que realiza diversos concertos também gratuitos. A cultura promovida é organizada pela própria sociedade por meio dos participantes dos grupos, sem sequer ajuda de custo, e trabalha músicas que em muito diferem das promovidas pela indústria cultural, o que se caracteriza como um diferencial em suas atividades.

OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

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

Para entender esta constituição, primeiro importa dizer que como cada grupo musical se organiza com certa autonomia no conservatório, então limitamos o número de professores para ser possível construir informações sobre suas concepções de trabalho. Entendemos, aqui, que cada concepção dos dirigentes dos grupos musicais seria diferente entre si, portanto simplesmente mostrar a diferença entre todos os grupos não traria grandes contribuições. Decidimos por apresentar estas diferenças utilizando-nos de poucos grupos de modo a aprofundar em sua atuação, premissa da pesquisa qualitativa na qual nos respaldamos. Para selecionar os dirigentes a serem entrevistados estabelecemos como critérios que a ementa do projeto deve ter sido disponibilizada na administração, para possibilitar o levantamento com os dirigentes de quantos professores participam de fato da organização e do planejamento do projeto. Adotamos, ainda, como critério para seleção, os grupos terem em sua direção apenas um professor, pois assim precisaríamos de menos entrevistas para construir conhecimentos sobre as ações desenvolvidas, o que possibilitou a investigação sobre um número maior de grupos.

Assim, os participantes da pesquisa foram quatro grupos musicais: o *Coral Frateschi*, a *Orquestra de Cordas*, a *Orquestra Sopro de Vida* e, o *BATUcadaSOM* na pessoa de seus

dirigentes, professores responsáveis por cada grupo e que, neste artigo, serão identificados como A, B, C e D, respectivamente. Cada um destes grupos representa uma área instrumental específica da escola, tem participantes de níveis diversos e realiza ao menos quatro concertos durante o ano. Destaca-se que a participação ou não dos alunos nestes grupos não influencia na aquisição do diploma da conclusão do curso formal oferecido pela escola. Apontamos, ainda, como relevantes características destes grupos musicais, o caráter de trabalho socializado em grupo, a quantidade maior de concertos realizados por meio deles, o fato de não haver avaliação e a ilimitada quantidade de participantes. A quantidade de participantes de cada grupo é gerida pelos seus respectivos dirigentes, conforme suas preferências individuais de trabalho.

Por tratarem do funcionamento dos grupos musicais e terem, ainda, o intento de identificar a forma como o dirigente do grupo musical organizou seu trabalho, construímos dados não apenas com entrevistas, mas também por meio de consultas a documentos escolares. Buscamos observar também as ementas dos grupos musicais e das áreas instrumentais representadas, relacionando-as à aproximação utilizada pelo docente que dirige o grupo musical, a fim de estabelecer relações de contribuição entre a educação não formal e a educação formal.

No que tange à organização dos dados construídos, as entrevistas semiestruturadas foram transcritas e passaram por um processo de transcrição, sendo postas como narrativas. De acordo com Meihy (2005) a transcrição tem como produto um texto narrativo no qual são excluídas as perguntas do entrevistador e, em consonância com Garnica (2005), o pesquisador pode organizar cronologicamente as narrativas dos participantes, o que gera uma textualização organizada para posterior leitura. Pontuam-se dois aspectos importantes da pesquisa: (i) todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, uma vez que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM; (ii) as entrevistas foram realizadas ao longo do ano de 2020, momento em que vivenciamos momentos mais críticos da pandemia da Covid-19. Desta forma, por questões de segurança sanitária, optamos pela realização das entrevistas no formato remoto, via ferramenta Google Meet, sendo todas as vídeo chamadas gravadas com a devida anuência dos participantes.

A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS E A ANÁLISE DOS DADOS

No que tange à organização dos dados construídos, as entrevistas semiestruturadas foram então transcritas e fomentaram a construção de narrativas. Segundo Gomes (2003) narrativa pode ser entendida como “uma forma das pessoas darem sentido e significado à sua experiência, ou seja, uma metáfora da sua experiência. Sendo assim, apresenta os eventos passados pela perspectiva do narrador, que tem, à posteriori, uma visão holística daquilo que ocorreu” (GOMES, 2003, p. 1). Devido à extensão do texto tornou-se inviável trazer as narrativas na íntegra, porém apresentamos excertos que contribuíram com nossas análises e que iluminam as discussões realizadas frente às dimensões delineadas. As narrativas construídas estão disponibilizadas na íntegra na página do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENFEC - <https://genfec.com.br/>), na aba “Dissertações defendidas”, buscando pela pesquisa sobre o CEMRF.

Para analisar e validar os dados construídos por meio das narrativas julgamos a técnica de Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983) como a mais pertinente em relação à natureza dos materiais estudados. André (1983) propõe uma análise que questiona os significados presentes em

observações, entrevistas, documentos, filmes, etc. e sugere, ainda, o estabelecimento de categorias a serem construídas, e até questionadas, conforme o estudo se realiza:

Em lugar de um sistema pré-especificado de categorias eu sugiro que tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo. É preciso também que esses tópicos e temas sejam frequentemente revistos, questionados, reformulados na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação. [...] É preciso pois que o método de análise permita a identificação de tópicos e temas principais na situação estudada mas que também ajude a questionar frequentemente as interpretações e ofereça indicações para interpretações alternativas (ANDRÉ, 1983, p. 67-68).

Utilizando desta técnica, podemos definir categorias que norteiam as discussões sobre o nosso tema. André (1983) destaca, ainda, três instrumentos de validação destas categorizações realizadas pelo pesquisador: (i) credibilidade junto aos informantes, (ii) corroboração por parte de outro(s) analista(s) e (iii) triangulação. Segundo a autora, os informantes estão mais próximos da situação estudada, por isso são capazes de avaliar a abrangência das categorias e sua relevância, apesar de estarem também em uma posição vulnerável, o que pode levar a objeções se a interpretação do pesquisador divergir de sua filosofia ou da ideia que eles têm do objeto de estudo. Para contornar a situação, a autora sugere que o pesquisador atue para que este processo seja o “menos ameaçador possível” aos informantes, e que esta técnica de validação é muito útil nas pesquisas que tratam de interesses e preocupações dos informantes (ANDRÉ, 1983, p. 69). A corroboração por parte de outro(s) analista(s) contribui por meio de uma observação das categorias por outro ponto de vista, entretanto, a autora assinala que isso não obriga outros autores a assumirem as mesmas categorias para o objeto estudado. Quanto à triangulação, a autora a descreve como sendo:

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

Atendendo a este aspecto da validação, nesta pesquisa os dados foram construídos a partir da consulta a documentos e entrevistas, portanto a validação das categorias por meio da triangulação se deu quando estas se correlacionaram a todas as fontes documentais e narrativas construídas, uma para cada professor, dirigentes dos grupos musicais. Consideramos neste estudo que cada um dos professores que dirige grupos musicais no conservatório tem seus motivos próprios, a partir de uma trajetória pessoal e profissional. Nesta trajetória, cada um destes indivíduos deve ter valorado os acontecimentos de sua trajetória de forma particular, o que se reflete em suas narrativas.

Quanto à formulação de categorias, André (1983) comenta sobre os graus de abstração destas e como determinar o grau de importância de um tema. Em relação aos graus de abstração, lembra da importância de se considerar a natureza do material pesquisado, o tema da pesquisa e a orientação teórica do pesquisador. Assim, pontua que “a interação do pesquisador com o objeto pesquisado se torna algo único em cada estudo de natureza qualitativa” (ANDRÉ, 1983, p. 68). Discutindo sobre o grau de importância para o estabelecimento de categorias, a autora defende que não basta observar informações recorrentes ou até divergentes, e que a interpretação e intuição do

pesquisador são fundamentais para a categorização e interpretação da informação, considerando que as experiências anteriores do pesquisador, seus valores e propósitos auxiliam na formatação de seu ponto de vista, o que é positivo para a seleção, captação e categorização de informações.

A partir das construções teóricas de Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983), delineamos juntamente com os participantes *eixos aglutinadores* das temáticas mais relevantes ou importantes para eles, postas nas narrativas. Esta questão foi requisitada após todos terem aprovado e editado a narrativa transcrita.

Em discussão, surgiram eixos a partir das quatro narrativas: 1. *Acasos, Superações, Novos Caminhos, Consonância*, 2. *Processos de Aprendizagem, Dedicção*, 3. *Vivência com os pares, Refletir sobre a própria prática, Abertura de currículo*, 4. *Realizações e Novos Olhares*. Evitando repetições, tais indicações culminaram em sete eixos aglutinadores, sendo: *Acasos, Novos Caminhos, Consonância, Processos de Aprendizagem, Dedicção, Realizações e Novos Olhares*, os quais fomentaram nossas análises, as quais passamos a apresentar e discutir na seção seguinte do texto.

A despeito de a apresentação da análise dos resultados, da forma como foi construída, trata-se de uma opção dos autores para manter a organicidade das narrativas que são objeto de análise, ou seja, não fragmentá-las. Escolhemos identificar os eixos aglutinadores dentro de cada narrativa, e não o contrário, daí haver a retomada dos eixos em diferentes pontos do texto. Na seção seguinte, estão apresentados mais detalhadamente cada professor e os respectivos grupos que dirigem para, na seção “Reflexões e Implicações”, trazer os eixos aglutinadores exemplificados com determinadas narrativas dos professores e seus respectivos grupos. Ainda considerando a opção pelo caráter mais orgânico de apresentação e interpretação do material empírico sugerido pela utilização das narrativas, esta última parte do texto também inclui as considerações finais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos nesta seção uma interpretação das transcrições realizadas com base nas entrevistas. Buscamos estruturar o texto de modo que tangesse à forma como foram narradas as informações, porém mesmo respeitando sempre que possível os termos utilizados pelos professores, por vezes portamos sinônimos para demonstrar o texto com fluência e de forma condensada.

Sobre o primeiro grupo, *Coral Frateschi*, a professora A narra que sua trajetória na música se iniciou a partir do curso regular do CEMRF, por indicação de um amigo. Seus estudos foram primeiramente em piano, que é um instrumento diferente daquele que leciona atualmente. Devido a experiências com outro instrumento e a convite de uma colega, acabou experimentando o canto e “se apaixonando”, buscou mudar assim sua área de atuação. Retornou ao CEMRF e lá concluiu os estudos em canto e se graduou em seguida. O grupo musical que esta professora dirige é um grupo coral, ou seja, um conjunto musical formado apenas por cantores.

Este coral era um grupo que já existia no CEMRF quando a professora passou a lecionar e, a partir de diálogos com a administração, requisitaram que ela assumisse a gerência do grupo. A professora explica que este grupo anteriormente atuava tal qual uma aula regular de coral,

disciplina esta que já existe na matriz curricular do curso regular do conservatório e, portanto, decidiu realizar alterações em sua organização. A carga horária de ensaios passou de uma para duas horas semanais, além de acontecerem ensaios extraordinários conforme a necessidade era levantada, de modo a se prepararem para apresentações. O repertório trabalhado no início do grupo era focado em composições eruditas, quando os integrantes eram principalmente alunos cantores. Atualmente a professora também trabalha músicas populares e inclui, dentre os participantes do coral, músicos que não estudam canto no CEMRF, mas atendem às demandas de qualidade estipuladas pela docente. O principal critério de escolha de repertório da professora é que as músicas agreguem à técnica vocal dos participantes, abrindo espaço inclusive para que os alunos sugiram repertório, trazendo para o coral músicas com significado pessoal para os participantes.

Existem relações entre os trabalhos realizados pela professora no curso regular do CEMRF e o trabalho desenvolvido no coral. São incluídos, por exemplo, materiais trabalhados no grupo musical no programa trabalhado nas aulas regulares de coral. É pontuado por ela que a possibilidade de participar de apresentações com o grupo musical contribui para um maior interesse dos alunos nas aulas regulares, uma vez que altera comportamentos em sala de aula e melhora a relação de afeto que eles têm com a música trabalhada.

Tratando do grupo *Orquestra de Cordas*, o professor B relata que este já existia quando ele ainda era aluno, tendo sido uma experiência por ele vivenciada na maior parte de sua formação como músico e professor de música, em contraste com a experiência na universidade, onde não havia orquestra. Pontuando as razões para a existência deste grupo, ele se baseia em valores e competências que considerou importantes para sua formação: o desenvolvimento de habilidades por meio do convívio com outros colegas, o estudo em profundidade da história da música e o contato com a comunidade.

O professor organizou o grupo para precisar de poucos recursos para apresentações, a fim de facilitar o contato com a comunidade. Esse contato vai além das performances, visto que membros da comunidade podem assistir aos ensaios do grupo e até sugerir peças para o repertório, sugestões estas que passam pelos critérios estabelecidos pelo professor quanto à possibilidade técnica dos alunos as executarem, e de a peça trazer contribuições para o desenvolvimento deles. Dentre as habilidades a serem desenvolvidas, o professor coloca o hábito de buscar referências de outros instrumentistas, hábito fomentado por seus professores quando estes iam além das suas obrigações e emprestavam seu acervo pessoal para que ele conhecesse músicos que eram referência no meio musical. O professor entende que o hábito da pesquisa cria no aluno independência e crivo artístico que são essenciais para sua formação, demonstrando assim a importância de peças que tragam boas referências aos alunos quando pesquisadas. Importante colocar que estas referências não precisam ser necessariamente do meio erudito, apesar de o violino ser um instrumento tradicionalmente mais atuante nesta ramificação da música.

Existem contribuições das ações formais do conservatório para o apoio do grupo. Professor B relata que docentes que lecionam disciplinas relacionadas à edição de partituras geralmente contribuem com a formatação de peças para serem utilizadas pelos grupos. Além disso, a própria escola cede instrumentos que seriam utilizados por alunos do curso formal, para que sejam utilizados nos ensaios da *Orquestra de Cordas*.

Para avaliar o desenvolvimento das atividades, o olhar do professor B recai sobre os hábitos e posturas que o aluno toma durante as ações. Ele relata que a paciência em superar desafios, a valorização do ensino e a atenção à técnica são habilidades que já são trabalhadas no curso formal, mas que são mais incentivadas quando no trabalho em grupo. Para isso, o professor divide os ensaios em três momentos, tocando peças mais simples no primeiro, intermediários no segundo, e avançadas no terceiro. Com isso, os alunos mais avançados tocam as peças mais simples junto dos alunos iniciantes e intermediários, sendo uma referência para o desenvolvimento destes.

O terceiro professor, dirigente da *Orquestra Sopro de Vida*, inicia sua fala comentando sobre o início de sua formação musical, que se deu a partir da igreja em uma cidade onde não havia conservatórios. Ele, ainda jovem, aprendeu instrumentos diversos e logo passou a lecionar para os alunos iniciantes da igreja. Após mudar-se para Uberaba, concilia trabalhos administrativos com musicais, além de aprofundar seus estudos no CEMRF (violão) e no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli (saxofone e clarinete). Mesmo recebendo propostas de emprego que trariam renda mais elevada, o professor opta por continuar em Uberaba e junto com a administração da escola inaugura os cursos regulares de saxofone e clarinete no CEMRF. Buscando continuar sua formação, ele se junta a outros colegas do conservatório e passa a viajar semanalmente para Presidente Prudente, no interior do estado de São Paulo, formando-se em Artes Plásticas, uma vez que não havia graduação para seu instrumento na região. Mais tarde ele consegue realizar a Licenciatura em Música - Saxofone pela Faculdade Paulista.

Junto aos trabalhos com a *Orquestra Sopro de Vida*, o professor iniciou trabalhos semelhantes em uma escola particular e em um projeto social. Trabalhar nestes três contextos contribuiu com diferentes conhecimentos mas, segundo o professor, a pressão por um trabalho de maior qualidade aconteceu com a orquestra no conservatório, pois lá o objetivo principal era fazer música em uma perspectiva de fruição cultural, de forma mais livre e não direcionada, diferentemente do setor privado, no qual a orquestra realizava atividades definidas pela direção da escola regular, geralmente ações voltadas para musicais, com estrutura já determinada pela gestão escolar. No projeto social o foco incidia em trabalhar com jovens em situações de vulnerabilidade social, de forma que as práticas musicais não eram tão complexas quanto no conservatório. No setor privado o professor C também narra que aprendeu a importância do grupo para a autoestima do aluno e de suas respectivas famílias, o que acontece mesmo quando a prática musical não é tão complexa. No projeto social, por sua vez, o professor aprendeu como necessidades humanas básicas afetam a disciplina dos alunos, o que fez necessário que estendesse seus trabalhos neste projeto para além da função de seu cargo, ao contribuir com recursos para transporte e alimentação de determinados alunos. Em sua narrativa o professor coloca episódios no contexto do CEMRF que ressoam os valores construídos no setor privado e no projeto social.

O professor C tem como critérios para avaliar as ações de seu grupo o avanço profissional de seus alunos. Assim como a busca pela formação musical foi observada em sua história profissional, ele avalia que o grupo cumpre sua função conforme alunos buscam estudar em universidades de qualidade reconhecidas dentro e fora do país, e assim alcançam níveis técnicos superiores aos dele. Outro ponto observado pelo professor é a possibilidade de formação, como quando o grupo conseguiu que a prefeitura de uma cidade vizinha mantivesse um ônibus trazendo alunos para Uberaba semanalmente de modo a manter os estudos de música.

A professora que gerencia o grupo *BATUcadaSOM* graduou-se em Educação Musical e tem pós-graduação em Arte-Educação. Dentro do conservatório já lecionou as disciplinas de piano, musicalização infantil, percepção, atividade rítmica e canto coral para todas as faixas etárias. Ela comenta que seu grupo se origina do curso formal do conservatório. Ela lecionava a disciplina de coral infantil quando a escola solicitou que ela fizesse uma apresentação “um pouco maior”. A partir do sucesso dessa apresentação ela passou a se repetir anualmente, além de começar a inserir atividades de percussão que havia aprendido na pós-graduação ou pesquisado por conta própria. Ela observou que as crianças se tornavam mais interessadas conforme ela inseria atividades percussivas junto com as peças cantadas, o que deu a ela a ideia de fundar um grupo musical especializado nesse tipo de prática.

Este grupo apresenta turmas no matutino e no vespertino e, por questões de horário, é mais frequentado por crianças e adolescentes, ainda que não haja limite de idade. A professora delimitou a quantidade de 25 alunos por turma, somente pelo critério de conseguir atender às necessidades e dúvidas dos integrantes. A partir do sucesso deste grupo, foi integrada à matriz curricular do curso formal uma disciplina chamada *Atividade Rítmica*, que realiza essas práticas com o público do curso regular do CEMRF. As interações entre o grupo e as ações formais da escola se estendem à partilha de instrumentos, uma vez que a professora investiu do próprio salário em equipamentos para as ações do grupo, e permite que outros profissionais da escola se utilizem destes no curso formal.

Outras interações possíveis com o curso formal, que poderiam se dar no contexto de repertório, não acontecem de maneira óbvia. O grupo *BATUcadaSOM*, sendo um coral que também se utiliza de percussões na performance, teria a princípio ligações com as disciplinas de percussão e coral do curso regular. No entanto, a professora pontua que há mais ligações com as disciplinas de *Musicalização*, *Percepção* e *Atividade Rítmica*, pois trabalha atividades que desenvolvem a coordenação motora dos alunos.

O bom andamento do grupo é avaliado conforme os seus integrantes consigam atuar em conjunto uns com os outros. A professora organiza atividades de diferentes níveis de complexidade, de modo que se algum aluno não conseguir realizar determinada peça, ele é encorajado a assumir uma função mais simples no grupo. A professora ainda abre a possibilidade de sugestões dos integrantes às atividades, inclusive para alterar aquelas que já haviam sido planejadas. Essa possibilidade é notável em um dos eventos relatados pela professora, na qual o erro de um aluno foi integrado à música, sendo posteriormente levado para o palco.

As interações do grupo com a comunidade acontecem principalmente nos momentos de apresentações. É raro haver membros externos à escola, uma vez que há limite de integrantes. Quando isso acontece a professora declara que este membro externo acaba buscando se matricular por conta própria no CEMRF.

Vemos em cada um dos grupos uma relação entre as atividades que realizam e os cursos formais do CEMRF. Cada um dos professores vai além de suas funções, investindo seu tempo e dinheiro nas ações ali desenvolvidas. Outro aspecto importante a ser pontuado é que cada professor teve algum momento de destaque durante sua formação, seja uma dificuldade, seja uma busca, e que esse momento se reflete nas ações realizadas nos grupos formais. Um exemplo se dá nas formas pelas quais os professores avaliam o desenvolvimento de suas atividades, empenhando-se

para terem formação específica, além de avaliarem se o grupo musical cumpre sua função quando os seus integrantes também se empenham para se formarem.

As conquistas dos grupos perpassam diversas esferas. Além de dialogar com a educação formal do CEMRF, observamos conquistas culturais, referências técnicas para os alunos, conquistas de representatividade, quando os grupos dialogam com a cultura que os alunos já trazem, e conquistas políticas quando as ações não formais possibilitam o acesso à educação musical para cidades vizinhas. Estes feitos se tornaram possíveis devido aos trabalhos realizados pelos professores conforme estes ampliaram os horizontes de suas funções, aplicando nos grupos musicais valores que desenvolveram durante sua formação.

REFLEXÕES E IMPLICAÇÕES

Neste tópico expomos como foram desenvolvidos os eixos aglutinadores que orientaram nossas conclusões. Demonstraremos como as discussões se desenvolveram com a condução destes e traremos as implicações que emergiram destas análises.

A partir dos fundamentos da Análise de Prosa colocados por André (1983), foram estabelecidos pelos entrevistados *eixos aglutinadores* das temáticas mais relevantes ou importantes para eles e que aparecem nas narrativas. Esta questão foi a eles requisitada após terem aprovado e editado a narrativa transcrita. O estabelecimento destes eixos para analisar as atividades desenvolvidas se faz fundamental para a consistência das conclusões, pois por meio das narrativas foi verificado que as ações não obrigatórias e abertas à comunidade se tornam terreno não apenas para aplicação e difusão dos conhecimentos técnicos destes professores, mas dos valores morais e habilidades sociais desenvolvidos na sua história pessoal-profissional.

A professora A, por exemplo, pontuou como importantes as situações não premeditadas de sua formação. Destacou, ainda, a superação dos desafios e também a situação em que ao ouvir uma música durante uma viagem se motivou a buscar outros “voos”. Ela observou, ainda, conseguir passar aos alunos o amor pelo coral, respeitando a “energia do grupo”, o que possibilitou, segundo ela, alcançar grandes resultados. A partir dos destaques dela, foram levantados quatro eixos aglutinadores: *Acasos, Superações, Novos Caminhos e Consonância*.

O professor B citou como pontos mais importantes em sua narrativa as situações interativas que surgem dos encontros da orquestra, principalmente da aprendizagem em grupo que acontece a partir destas, a exemplo dos momentos nos quais o aluno consegue refletir sobre si, repensando sua técnica, por meio do convívio com outros estudantes. Citou, ainda, a flexibilidade do repertório da Orquestra de Cordas, que trabalha música erudita, mas também abre espaço para produções populares. Um ponto que nos chama a atenção é a habilidade de “refletir sobre si” colocada pelo professor nesse momento de definição dos eixos aglutinadores. Este processo se dá de forma singular para cada aluno, o que é diferente dos processos coletivos de adequação às atividades em conjunto da orquestra. Desta forma, estabelecemos como eixos aglutinadores *Vivência com os pares, Refletir sobre a própria prática e Abertura de currículo*.

Em sua narrativa, o professor C demonstrou valorizar as realizações que a música trouxe para seus alunos e para si mesmo, em vista de que estas se converteram em benefícios para os alunos. Em certos momentos comenta como as ações nas diferentes instituições em que trabalhou

contribuíram para seu crescimento pessoal e profissional, ao permitirem que seu trabalho também melhorasse com o tempo. Daqui foram engendrados os eixos *Realizações* e *Novos Olhares*.

Por sua vez, a professora D percebe em sua própria fala uma valorização dos processos de aprendizagem, que permitem novas organizações do material que está a ser ensinado e possibilita ao professor adaptar melhor o trabalho segundo as necessidades do aluno e do grupo. Além disso ela pontua o quanto ações extracurriculares se fazem necessárias para as realizações do grupo. Surgem desta narrativa os eixos *Processos de Aprendizagem* e *Dedicação*.

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

Nos processos da Análise de Prosa, nesta fase retornamos às narrativas, de posse destes sete eixos aglutinadores, e encontramos aspectos de cada trecho em todas as narrativas. Em vista de que esta etapa gerou vinte e oito comentários sobre as narrativas (sete eixos em quatro narrativas), respeitamos o espaço de que dispomos neste artigo, passando assim à etapa em que discutimos estes vinte e oito comentários à luz das nossas inquietações de pesquisa. Esta etapa da análise também está disponibilizada integralmente na página do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (GENFEC), citada anteriormente.

Para compreender como estas ações extracurriculares acontecem na prática, buscamos o eixo *Acasos* para explicá-las. No caso da *professora A*, seu interesse pelos corais ocorreu de modo despretenhoso, ao haver reconhecido uma música em um shopping e pelo acaso de ter encontrado essa música profissionalmente. No caso do *professor B* há o modo pelo qual ele avalia suas ações, pelo sucesso de seus alunos, pois este critério depende de fatores que não estão sob seu controle. Não foram mapeados *Acasos* na narrativa dos outros dois professores.

Para todos os grupos, *Novos Caminhos* surge na inovação de repertório como forma de realização das ações extracurriculares. Este eixo aparece também na integração de membros da comunidade, fato este ocorrente em todos os grupos, e na integração de alunos de outros instrumentos nas práticas do *Coral Frateschi* e do *BATUcadaSOM*. Este eixo emerge, ainda, quando o *professor B* vai além de seu trabalho no conservatório, de forma a possibilitar oportunidades aos seus alunos.

Principalmente na definição de repertório o eixo *Consonâncias* é aparente, pois o que será trabalhado geralmente é decidido entre e/ou para os alunos e a comunidade. No caso do *BATUcadaSOM*, até *erros* dos alunos se tornam repertório. Compreendemos este eixo também quando parte do planejamento de todos professores incide na preocupação em lidar com os alunos de forma que se sintam bem com o que conseguem realizar enquanto se socializam e aprendem com seus colegas.

Processos de Aprendizagem foram os motivos da inauguração do *BATUcadaSOM*, quando a *professora D* percebeu os benefícios do trabalho com ritmos e instrumentos exóticos. Este eixo reaparece em todos os grupos quando um dos critérios para a realização das ações diz respeito ao fato destas serem pedagógicas. Além do repertório, vemos principalmente na fala dos *professores B e C* uma organização prática para os alunos iniciantes aprenderem com os avançados, como colocá-los um ao lado do outro para tocar e requisitar os mais avançados a tocarem as músicas mais simples.

As primeiras relações que fazemos a partir do eixo *Dedicação* se referem aos esforços realizados pelos professores para a manutenção das ações extracurriculares dos grupos, que vão desde trabalhos não-remunerados (pesquisa e elaboração de repertório, logística de performance, etc.) até assumir custos financeiros para os grupos (manutenção de instrumentos, cópia de partituras, alimentação e transporte de alunos, etc.). Este eixo também se afirma no processo de avaliação do andamento das atividades, quando um dos critérios observados é o interesse dos alunos pelo grupo.

O próximo eixo, *Realizações*, surge em diversos momentos de todas narrativas quando trata de apresentações executadas pelos grupos. Algumas destas performances tornam este eixo um motivador, como foi com o *BATUcadaSOM*, fundado a partir do sucesso de performances (tanto em público como em aprendizagem), a inauguração do curso de clarinete que se faz pela necessidade de se formarem clarinetistas para a orquestra *Sopro de Vida* e a disponibilização de transporte pela prefeitura de uma cidade vizinha. Os professores avaliam, ainda, que participar em um grupo deve ser uma *Realização* para o aluno, cujos benefícios vão além da aprendizagem, possibilitando experiências que não seriam possíveis de outras formas, a exemplo de viagens e o empreendimento de trabalhos únicos.

Novos Olhares acontecem na elaboração dos trabalhos de todos os grupos em seu início. Cada um dos professores precisou adaptar seus grupos conforme as possibilidades materiais e humanas, fazendo com que seus grupos assumissem formações diversas em sua trajetória. Este eixo se mostra também conforme os professores orientam suas ações para mudar a opinião e despertar o interesse da comunidade, o que acontece a partir da permissão dada aos membros da comunidade para assistirem aos ensaios, e também da realização de apresentações, muitas vezes didáticas.

Examinando agora como estas ações dialogam com a comunidade, percebemos novamente o eixo *Acasos*, com o agendamento de apresentações, que não é esperada por nenhum dos grupos, e nenhum dos professores limita a quantidade de apresentações que os grupos fazem, buscando atender o maior número de pedidos possível. Este eixo se mostra também nas possibilidades que porventura são aproveitadas pelos alunos que participaram das ações, como um ex-aluno que ao mostrar habilidades musicais em seu trabalho, foi reconhecido por um produtor e mudou de carreira.

O eixo *Novos Caminhos* surge dentre os benefícios das apresentações, possibilitando que membros da comunidade se interessem em estudar música e participar destes grupos, buscando assim uma formação musical e conforme os alunos passam a experimentar a performance em instrumentos que não são aqueles que estão matriculados. Além disso, o trabalho com repertórios incomuns como músicas africanas, músicas populares e brincadeiras musicais geralmente não são

levados a palco como uma performance musical, as práticas dos professores ampliam assim as possibilidades musicais que foram culturalmente estabelecidas às formações de coral e orquestra. Existem ainda os casos já descritos em que a atuação dos grupos possibilitou o fornecimento de transporte para alunos.

Consonância acontece nos eventos em que são incorporadas nas apresentações as ações e gostos dos alunos e comunidade. Em alguns casos as peças sugeridas por estes grupos são incorporadas ao repertório, contribuindo com que eles se identifiquem melhor com as ações culturais desenvolvidas, e em outros casos, como o do BATUcadaSOM, as próprias criações dos alunos por vezes são incorporadas às apresentações, dando espaço para estes desenvolverem e aplicarem sua criatividade

Todos professores citaram ainda a aprendizagem comportamental das ações, o *professor B*, inclusive, cita como as ações conquistaram o respeito de autoridades em locais onde tocaram. Esse mesmo professor ainda relata o conhecimento que adquiriu sobre a importância de um parente emocionar-se ao ver o filho se apresentar, o que no caso seria um *Processo de Aprendizagem* do professor sobre questões afetivas acionadas em uma apresentação pública.

O eixo *Dedicação* se relaciona a partir dos trabalhos assumidos pelos professores para possibilitar as performances, indo além das horas estipuladas ao trabalho nos grupos, organizando a logística dos alunos, se relacionando com as instituições que convidaram, indo até a trabalhar na técnica de áudio dos eventos. Este trabalho realizado além do contratado se estende até professores que não atuam nos grupos, quando estes são convidados a participar de algumas apresentações e de boa vontade oferecem seu trabalho.

Todos os grupos entendem as performances como *Realizações* no momento em que estas significam conquistas que marcam a aprendizagem dos alunos em eventos e experimentam o reconhecimento do público pelo seu estudo. Este eixo pode se relacionar ainda com as mudanças de repertório, pois os professores buscam fazer com que as apresentações sejam experiências diferentes para a comunidade sempre que possível. As apresentações marcam ainda *Realizações* profissionais tanto dos professores quanto dos alunos, onde surgem novas oportunidades de exercício profissional e/ou de aprendizagens (pois alguns cursos requerem vídeos de performances para a inscrição). Os próprios espaços frequentados pelos grupos se tornam uma conquista, por ser uma atividade que nem todas pessoas tem acesso, e quando um membro da comunidade se torna aluno ele passa a frequentar.

O eixo *Novos Olhares* aparece quando a *professora D* organiza apresentações em formatos os quais não existe referência. Esta professora ainda transforma *erros* dos seus alunos em parte da performance, ressignificando os descuidos dos alunos. Todos professores comentaram situações em que alunos de outros cursos participaram de seu grupo, criando uma situação que alunos que em sua formação não teriam a oportunidade de integrar uma orquestra, por exemplo, possam ter esta experiência, criando opiniões sobre esta prática baseadas em eventos que eles mesmos participaram. Esse eixo também se relaciona à escolha de repertório, quando os professores permitem que os anseios musicais dos alunos, comunidade e os seus próprios sejam atendidos através da prática dos grupos.

Buscando compreender se estas ações extracurriculares fazem contribuições que vão além do que é proporcionado no ensino formal, retornamos ao eixo *Acasos*. Voltamos nosso olhar

primeiramente para a inauguração dos grupos musicais, pois a *professora A* não esperava receber o convite para gerir seu grupo. A escolha de repertório em um dos grupos também se relaciona a *Acasos*, conforme a professora busca conhecer os interesses do grupo antes de definir o que será trabalhado nos ensaios. Este eixo ainda se mostra na organização dos eventos pois os professores não tem controle sobre os possíveis convites que irão receber durante o ano e as performances muitas vezes acontecem em locais onde não existe apresentações musicais de forma regular. As contribuições destas ações acontecem também quando alunos que integraram os grupos passam por *Acasos* e conquistam oportunidades de trabalho, foram citados inclusive casos em que músicos de renome que fizeram parte da formação dos professores se cruzam com seus alunos que integraram as ações extracurriculares, lhes dando oportunidades.

A própria participação no grupo se integra no eixo *Novos Caminhos* quando os professores permitem a alunos de instrumentos que não fazem parte do foco do grupo participem dele. Outra situação é a permissão que terceiros da comunidade recebem para assistir aos ensaios, o que não seria possível em uma aula regular, acarretando processos de interesse em se iniciar o estudo musical. *Novos Caminhos* surgem nas formações que estes professores buscam para atender às ações. A existência de um dos grupos levou à inauguração de um curso formal para um instrumento no CEMRF, ampliando as possibilidades de ensino da escola. Este eixo tem influência também nas ações sociais que surgem através das práticas, que vão além das apresentações, criando hábitos de frequentar teatros em famílias que não cultivavam este comportamento,

O eixo *Consonâncias* emerge na inauguração de alguns grupos quando a escola sugere que um professor estude em outra cidade para abrir um curso no CEMRF, ou pede ainda que uma professora organize apresentações infantis fora da escola, o que levou à fundação de um dos grupos. Também podemos citar aqui as performances de repertório com peças inéditas, ou ainda com criações de alunos.

Quando entendemos cultura como conhecimentos e comportamentos de um grupo, vemos que os *Processos de Aprendizagem* instituídos nos grupos buscam fixar comportamentos diferentes daqueles cultivados no ensino formal do conservatório. Um destes comportamentos é a pesquisa literária referente ao instrumento. Outros professores buscam no grupo realizar *Processos de Aprendizagem* que aconteceram durante sua formação, como a aprendizagem por imitação através da convivência com outros estudantes, e até a ressignificação de *erros*.

O eixo *Dedicação* surge na realização de performances conforme a *Dedicação* dos alunos e professores amplia o acesso à cultura pela comunidade. Este eixo também serve de critério para quando os professores convidam alunos do curso regular a participar dos grupos, levando em consideração não as notas, mas o interesse dos alunos em atuar nos projetos. Quando as ações dos grupos são reformuladas com o objetivo de inovação, os professores investem tempo e salário em elaborar novas práticas e até novos instrumentos, portanto essa inovação das ações também se relaciona a este eixo.

Relacionados ao eixo *Realizações* estão os valores afetivos trabalhados pelos professores nas diversas relações que ocorrem no grupo, pois são valores que despertam o gosto para ações culturais que não se conhecia, incentivando o interesse dos alunos e comunidade para atividades semelhantes às dos grupos. Mais um ponto relevante a este eixo surge quando a história dos professores amplia as possibilidades dos alunos, tanto pela transmissão de experiências que os

professores tiveram ao buscarem sua formação, quanto pelo aproveitamento dos caminhos percorridos e contatos já construídos, ou seja, as *Realizações* dos professores abrem caminho(s) para as *Realizações* dos alunos.

A maioria dos professores aplicam concepções novas aos grupos, permitindo que formações clássicas como corais e orquestras respondam aos anseios da comunidade, trabalhando também com repertório popular e flexibilizando a participação no grupo, estas concepções adentram o campo de *Novos Olhares*. Este eixo também tem relevância em eventos onde a prática musical leva a mudanças de opinião, tanto de outras pessoas sobre o grupo, quanto dos alunos sobre si mesmos, criando oportunidades e incentivando a atuação dos alunos e professores.

Observando agora se existe alguma relação entre as ações extracurriculares e o curso regular (formal) do conservatório, *Acasos* surge nos eventos que incentivaram as professoras a dirigir os grupos, uma delas a partir do sucesso das apresentações realizadas com as turmas do curso regular e a outra pelos eventos inesperados de conhecer e apreciar uma música, reencontrando-a depois ao acaso durante um ensaio no curso regular do CEMRF.

Relacionando-se a *Novos Caminhos* notamos que quando os professores construíram suas formações eles adquiriram conhecimentos que vão além daqueles previstos no curso regular, desta forma eles criam um espaço dentro da escola para transmitir conhecimentos que vão além da educação formal e que refletem suas escolhas na carreira. Neste eixo vemos também a importância das ações não obrigatórias e abertas à comunidade quando estas incentivam membros da comunidade a se matricularem no curso regular do CEMRF. Foram ainda as ações de um dos grupos que tornou possível a inauguração do curso regular de clarinete.

O primeiro relato de *Consonância* se refere à flexibilização do programa curricular da educação formal como um reflexo das ações não obrigatórias e abertas à comunidade. Conforme o professor relata, ele sentiu a necessidade de aproximar a orquestra da comunidade, então durante as aulas ele também abre espaço para o aluno sugerir músicas caso o programa formal já tenha sido atendido.

No eixo *Processos de Aprendizagem* encontramos na fala de um dos professores que foi adaptado o programa curricular da educação formal para atender a necessidades das ações não obrigatórias e abertas à comunidade. Outro trecho que se apresenta é quando um dos professores incentiva a pesquisa de referências musicais entre seus alunos tanto do curso regular quanto das ações não formais, mas ele nota que os alunos mais dispostos à pesquisa são os que participam das ações. Outra relação entre o curso regular e as ações se dá quando existem semelhanças entre as atividades realizadas nos grupos com atividades realizadas no curso regular. Nesta situação, as professoras concluíram que os trabalhos realizados nas ações não obrigatórias e abertas à comunidade devem se dar de forma diferente daqueles da educação formal. *Processos de Aprendizagem* também se relaciona à formação dos professores quando eles passam por designações em disciplinas diversas no CEMRF, e com isso adquirem conhecimentos que são aplicados nos grupos. Outro processo relevante surge quando a professora do *BATUcadaSOM* relata que ela atua em disciplinas do curso regular em que é cabível utilizar o material musical trabalho na ação não formal que desenvolve, inclusive em aulas para idosos, que se beneficiam tanto das atividades elaboradas pelas professoras quanto dos instrumentos que ela comprou com o próprio salário.

As primeiras relações entre educação formal e as ações extracurriculares relacionadas à *Dedicação* foram encontradas no relato de que os professores dos grupos pedem ajuda da disciplina *Oficina Multimeios* para transcrever alguns dos arranjos, embora não dependam completamente desta disciplina para isso. Ainda relacionado a este eixo está o relato de um dos professores quando ele oferece transporte e alimentação a alguns alunos que participam dos grupos para que eles possam frequentar os ensaios e, conseqüentemente, a educação formal do CEMRF.

Realizações começa representando a sensação de conquista que os professores buscam criar nos alunos com a participação nos grupos, visto que por meio destas ações podem frequentar espaços diversos pelas performances, como universidades, museus, e realizar viagens para outras cidades. Ainda é interessante pontuar que a motivação para a inauguração de alguns desses grupos veio da direção pedindo que os professores realizassem apresentações no contexto das disciplinas da educação formal, e as ações destes grupos incentivaram a inauguração de disciplinas e cursos. Vemos neste eixo que com a participação de alunos da educação formal nos grupos musicais estes usufruem de benefícios físicos (como as viagens) e afetivos (como o orgulho por participar).

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

Vemos durante todo o processo que esforços realizados no passado pelos professores para possibilitar sua própria formação permite a eles que orientem os caminhos dos alunos. Como eles se empenharam para realizar sua expressão, valorizam adicionalmente a expressão dos alunos, buscando incentivar neles comportamentos e conhecimentos que ajudaram a superar seus desafios de outrora, muitas vezes adaptando espaços de ensino regular para isso. Este processo é marcado por triunfos e dificuldades, exigindo dos professores ações que vão além da sua atuação contratada, mas que mesmo assim realizam. Os professores não avaliam o sucesso dos trabalhos nos grupos pelos benefícios que recebem, mas pela importância do grupo na vida do aluno e da comunidade, observada pela concretização de uma carreira musical ou pela formação de laços afetivos entre grupo-aluno e grupo-comunidade.

A partir da prática nestes grupos os alunos têm acesso a processos de aprendizagem coletivos, criando laços entre outros educandos e integrando experiências que não fazem parte da educação formal, como viagens, apresentações e mesmo repertórios diversos. Os grupos musicais se tornam também espaços nos quais podem trabalhar juntos para criar uma expressão do grupo. As ações da educação não formal acolhem também a cultura popular e ressignificam a identificação dos alunos e comunidade para com estas formações, ao incentivar o interesse em buscar estas expressões culturais por estes atores.

Como ações em educação formal estruturadas no modelo dos conservatórios estaduais de Minas Gerais são raras no Brasil, ainda é discutida a possibilidade de se existir uma educação não formal voltada para a música. Com esta pesquisa mostramos não só que é possível uma educação musical estruturada por currículo e estabelecida em legislação, mas também são possíveis ações educativas para além do formal em música. A existência destas abordagens dentro dos mesmos espaços, formais e não formais, não busca complementaridade, mas sim a criação de laços e apresentações que ampliem as possibilidades culturais de toda a comunidade envolvida. Para tal mostramos que formações musicais que tradicionalmente atendem repertórios europeus podem também atender à cultura da comunidade, sem que isso signifique um abandono à história dos conhecimentos já desenvolvidos em música, mas sim uma apropriação de técnicas.

Concluindo, os benefícios gerados por meio das ações de educação não formal se dão no âmbito material, afetivo, político e, perpassando por todos estes, pedagógico. A partir da educação não formal são angariadas estruturas em todos estes aspectos, aproveitadas tanto pelos grupos musicais quanto pelo ensino regular. Buscamos mostrar como essas ações educativas para além do formal influenciam no curso formal, mas indicamos a necessidade de reflexão sobre o porquê de determinadas práticas ainda ficarem restritas às ações que não integram a formação “regular” da instituição.

Por fim, como desdobramentos futuros, seria interessante refletir se algumas das ações não obrigatórias e abertas à comunidade e realizadas no âmbito do CEMRF não poderiam ser assumidas também nos cursos regulares ofertados pela instituição. Há princípios importantes da educação musical sendo considerados nessas ações que poderiam enriquecer as práticas de educação formal no conservatório. Uma possibilidade diz respeito a estabelecer contrapontos entre estas ações e as disciplinas semelhantes que ocorrem no âmbito dos cursos regulares: por exemplo, em quais aspectos o Coral Frateschi se diferencia da aula de Coral? E, igualmente, em que a Orquestra de Cordas se diferencia da Orquestra do Conservatório (ou das disciplinas de práticas coletivas)? Estas reflexões sobre aspectos percebidos nas ações estudadas e que ainda não foram incorporadas nos cursos regulares poderiam contribuir para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, como por exemplo maior abertura do repertório, maior consideração das vivências dos estudantes, realização de apresentações mais frequentes para a comunidade sem o caráter avaliativos dos recitais que são usualmente realizados, dentre outros.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 45, p.66-71, maio 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ALVES, Denise Coimbra. Conservatórios Estaduais Mineiros: da formação de professores de música a projetos, parcerias e capacitação docente para o ensino básico. **Revista NUPEART**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. Florianópolis, SC, v. 17, n. 17, p. 146-159, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/issue/view/601/87>. Acesso em 15 jan. 2021.

BEYER, E. Fundamentos da educação musical. **Revista do NEA – Núcleo de Estudos Avançados Educação Musical**, v. 1, n. 1, p. 7-11. Porto Alegre, 1993.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **EmTese**. Santa Catarina. Vol. 2 n° 1, p. 68-80, janeiro-julho/2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 26 mai. 2020.

CAMARGO, Orson. Cultura. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-1.htm>. Acesso em: 09 fev. 2023

DUTRA, Lucas Borges de Oliveira. **Educação não formal e cultura no Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi**: a música para além da sala de aula nas narrativas de quatro professores. 2021. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1117>. Acesso em 12 fev. 2023.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro. **Comunicação apresentada no V CIBEM**, Porto, Julho de 2005.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação musical à distância**: propostas para ensino e aprendizagem de percussão. 2010. 191f. Tese (Doutorado em Interfaces Sociais da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_ab2ae0ca045f5fc7e12a76ef56f113e6. Acesso em: 20 jan. 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal na pedagogia social**. Em: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL. 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 25 set. 2019.

GOMES, Ana Rita Costa. **A narrativa enquanto Instrumento de Investigação e de Autoconhecimento**. Um estudo da narrativa pessoal de uma professora de Educação Física acerca de sua experiência no projecto “Férias em Português em Timor Lorosa’e”. 2003. 377f. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Ciência do Desporto). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Porto, Portugal. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi3sav29rr9AhU_qZUCHeF3DNIQFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio-aberto.up.pt%2Fbitstream%2F10216%2F14344%2F7%2F5925_TM_01_P.pdf&usq=AOvVaw3JL6DmUUQkCZo3pqL_DDbT. Acesso em: 01 fev. 2023.

MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MINAS GERAIS. **Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951. Cria cinco conservatórios de música**. Diário do legislativo. Poder executivo estadual. Belo Horizonte, MG, 13 dez. 1951. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-811-1951-minas-gerais-cria-cinco-conservatorios-estaduais-de-musica>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MORGADO, Ana Cristina. As múltiplas concepções da cultura. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, v. 4, n. 1, p. 1-8, Belo Horizonte, 2014.

RIBEIRO, Maria Conceição Magnabosco. **O Conservatório Estadual de Música Renato Frateschi (1949 - 1987) em Uberaba - MG:** a educação musical sob a tutela de Minas Gerais. 2013. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização *Lato Sensu* em sociologia e filosofia da educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fd6EftGZEP2DzcH4gceLaLtTOdVbGVp5/view?pli=1>. Acesso em 10 fev. 2023.

ROGERS, A. **Looking again at non-formal and informal education:** towards a new paradigm. In: The encyclopedia of pedagogy and informal education. INFED. 2004. Disponível em: <http://infed.org/mobi/looking-again-at-non-formal-and-informal-education-towards-a-new-paradigm/>. Acesso em: 25 fev. 2020

URIARTE, Mônica Zewe. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar em revista**, v. 2, n. 24, p. 245-258, Curitiba, 2004.