

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

VANUZA BEATRIZ DA CUNHA

O ENSINO DE CANTO NOS CONSERVATÓRIOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO  
E A ATUAÇÃO DE TRÊS PROFESSORES QUE LECIONAM NA REGIÃO DO  
TRIÂNGULO MINEIRO.

Uberlândia  
2022

VANUZA BEATRIZ DA CUNHA

O ENSINO DE CANTO NOS CONSERVATÓRIOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO  
E A ATUAÇÃO DE TRÊS PROFESSORES QUE LECIONAM NA REGIÃO DO  
TRIÂNGULO MINEIRO.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Música da Universidade Federal de  
Uberlândia como requisito parcial para obtenção  
do título de Licenciado em Música, Habilitação  
em Canto, sob a orientação da Professora Dra.  
Vivianne Aparecida Lopes.

Uberlândia  
2022

O ENSINO DE CANTO NOS CONSERVATÓRIOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO  
E A ATUAÇÃO DE TRÊS PROFESSORES QUE LECIONAM NA REGIÃO DO  
TRIÂNGULO MINEIRO.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Música da Universidade Federal de  
Uberlândia como requisito parcial para obtenção  
do título de Licenciado em Música, Habilitação  
em Canto, sob a orientação da Professora Dra.  
Vivianne Aparecida Lopes.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lilia Neves Gonçalves (Membro)  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cintia Thaís Morato (Membro)  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vivianne Aparecida Lopes (Orientadora)  
Universidade Federal de Uberlândia

*"Até aqui o Senhor nos ajudou".*

*1 Samuel 7:12*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me ajudado nessa caminhada.

Aos meus pais que me apoiaram e me ajudaram muito.

À minha irmã Verônica, minha metade, que sempre esteve ao meu lado.

A todos os professores que me guiaram e orientaram durante este percurso.

À minha querida amiga Anna Beatriz que me ajudou em uma etapa desse trabalho.

À minha orientadora Vivianne que me ajudou com esse trabalho, sempre me incentivando a continuar e espalhando a sua energia positiva.

## **RESUMO**

Este estudo teve como foco compreender como a formação de três professores de canto que lecionam em conservatórios do Triângulo Mineiro se reflete na atuação desses docentes nas aulas de canto. Considerando o objetivo proposto, entendeu-se que a abordagem qualitativa seria a mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa. Para a coleta de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada, realizada com os três professores que aceitaram voluntariamente participar da pesquisa. A proposta consistiu, portanto, em traçar uma reflexão acerca do ensino de canto nos conservatórios, entendendo assim os reflexos da formação desses professores em sua atuação. Os resultados obtidos apontam que a formação dos professores entrevistados se reflete em suas atuações. Dos três professores entrevistados, dois dos professores acreditam em uma formação contínua para atender os objetivos dos diferentes alunos, ou seja, sem essas formações complementares não conseguiriam realizar um trabalho vocal ajustado aos diferentes perfis e necessidades dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino Canto; Conservatórios; Formação; Atuação; Professores de canto.

## **ABSTRACT**

This study focused on comprehending how the education of three singing teachers, who work in conservatories in Triângulo Mineiro region, reflects on their singing lessons performance. Considering this objective, a qualitative approach was considered the best suited for the research development. A semi-structured interview was used for data collection, with the three teachers that volunteered to participate in the research. It consisted of making a reflection regarding the singing teaching in conservatories, understanding the influence of these interviewed teachers' education in their teaching practice. The results showed that the teachers' education in fact influences their practice. Two of the three interviewees believe in a continuing education to meet the student's objectives, in other words, without this complementary training they would not be able to give singing lessons adjusted to student's different profiles and needs.

**Key Words:** Singing lessons; Conservatories; Education, Teaching practice; Singing teachers.

## SUMÁRIO

Introdução.....	8
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	11
1.1 Conservatórios: surgimento e estrutura.....	11
1.2 Modelo conservatorial e reflexo nos currículos dos cursos de ensino superior de música.....	13
1.3 Formação e atuação dos professores de música.....	15
2. ESTUDO EMPÍRICO.....	18
2.1 Enquadramento metodológico .....	18
2.2 Caracterização dos professores entrevistados .....	21
2.3 Percepção sobre as aulas de canto.....	22
2.4 Programa curricular dos conservatórios.....	23
2.5 Formação e atuação dos professores de canto entrevistados.....	26
2.6 Discussão dos resultados.....	29
Considerações finais.....	33
Referências.....	35

## Introdução

Este projeto de pesquisa tem como tema o ensino de canto em três conservatórios estaduais do Triângulo Mineiro. O interesse pela temática surgiu da minha experiência como aluna de canto em conservatório. Aos quinze anos matriculei-me em um dos conservatórios da região do Triângulo Mineiro para estudar canto. O meu intuito era aprender para cantar na igreja; o meu interesse era pelo canto popular. Percebi, na época, que esta não era uma vontade apenas minha, mas de outros colegas que estudavam comigo. No entanto, ao iniciar as aulas na instituição, percebi que o trabalho era voltado para o canto erudito. Identifiquei ainda uma dificuldade dos professores de canto com formação erudita em ensinar o canto popular. Isso fez com que eu, obrigatoriamente, tivesse que entrar neste universo do canto lírico, o que se refletiu neste sonho de cantar na Igreja, pois não conseguia encontrar uma conexão entre os dois universos.

Atualmente, como aluna do curso de Licenciatura em Música, continuo enfrentando este desafio, de buscar uma conexão do currículo de canto com a minha prática profissional e atuação como cantora e professora. Percebo esta incompatibilidade entre a formação que temos nas instituições como os conservatórios e universidades e, posteriormente, as demandas da atuação profissional. Entendo que é preciso refletir sobre essa forma de ensino para identificar as dificuldades encontradas pelos professores e entender o que precisa ser mudado ou melhorado na prática.

A literatura que trata do assunto procura discutir questões sobre a predominância da música erudita europeia tanto no ensino de música nos conservatórios (VIEIRA, 2004; CERQUEIRA, ZORZAL E ÁVILA 2012; PEREIRA, 2014; VIEGAS, 2008) como nos currículos dos cursos superiores (PEREIRA, 2014; VIEIRA, 2000; ESPERIDIÃO, 2002; QUEIROZ, 2017; CERESER, 2003; SANTIAGO E IVENICKI, 2017; LUCENA, MATOS, ANDRADE E ABREU, 2021; PIMENTEL, 2017; GONÇALVES, 1993), o que me leva a uma reflexão acerca da atuação desses professores, tendo em vista este amplo universo musical. (SANTIAGO E IVENICKI, 2017; VELOSO, SILVA, FREITAS E FERREIRA, 2020; ALMEIDA, 2019; ROCHA, 2015; LOPES, 2020; BEN, 2003; BELLOCHIO, 2016). Estes estudos, no entanto, não clarificam de que forma a formação dos docentes se reflete na atuação deles nas aulas de canto nos conservatórios, especialmente pensando na diversidade musical dos alunos.

Devido à falta de um estudo mais aprofundado sobre o assunto, o objetivo geral deste trabalho foi compreender como a formação de três professores de canto que lecionam em

conservatórios do Triângulo Mineiro se reflete na atuação desses docentes nas aulas de canto. Queria entender assim, que tipo de formação esses professores têm (formação em canto erudito ou popular) e como se dá a atuação desses professores em relação aos diferentes objetivos dos alunos, ou seja, alunos que querem estudar canto lírico e alunos que querem estudar canto popular. Pretendi ainda entender, por exemplo, os desafios enfrentados por professores com formação erudita para trabalhar com alunos interessados na vertente popular e vice-versa. A ideia era traçar uma reflexão sobre essa temática a partir da fala dos professores. Diante do exposto a pergunta que direcionou esta pesquisa foi a seguinte: Como a formação de três professores de canto que lecionam em conservatórios do Triângulo Mineiro se reflete na atuação desses docentes nas aulas de canto?

Já os objetivos específicos foram:

- Conhecer a formação de três professores de canto atuantes em conservatórios estaduais da região do Triângulo Mineiro;
- Identificar, sob a ótica dos docentes, o(s) objetivo(s) dos alunos de canto com os quais trabalham;
- Entender se estes três professores estruturam suas aulas/programa curricular de canto a partir do (s) objetivo (s) dos alunos;
- Compreender as maiores dificuldades enfrentadas por esses professores para trabalhar canto com diferentes alunos.

Considerando os objetivos propostos, entendeu-se que a abordagem qualitativa seria a mais adequada para o desenvolvimento da pesquisa. Para a coleta de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada, realizada com três professores de canto atuantes em conservatórios da região do Triângulo Mineiro. Os docentes aceitaram voluntariamente participar da pesquisa.

Em termos estruturais, o Trabalho de Conclusão de Curso apresenta essa introdução, que aborda o interesse pela temática do trabalho, o problema de pesquisa estruturado, as considerações gerais dos autores abordados no enquadramento teórico, objetivo geral e específicos do trabalho. A primeira parte, o enquadramento teórico, por sua vez, é dividido em três tópicos: o primeiro trata do surgimento e estrutura dos conservatórios, apontando desde o seu surgimento até os dias de hoje a predominância da música erudita europeia; o segundo fala sobre o modelo conservatorial e currículos dos cursos de ensino superior de música; o terceiro, sobre a formação e atuação dos professores de música, abordando a necessidade de adaptação

e flexibilidade curricular diante desse cenário da diversidade musical. A segunda parte, o estudo empírico, traz o enquadramento metodológico que trata da escolha da abordagem qualitativa para realização do trabalho e aponta a escolha da entrevista semi-estruturada para recolha dos dados; apresenta ainda os critérios de seleção dos professores para a realização das entrevistas e o processo de coleta e análise de dados. Descreve também os principais resultados a partir do cotejo das entrevistas e a discussão dos resultados, comparando os dados analisados com o enquadramento teórico. Na sequência, aponta para as considerações finais do estudo e perspectivas futuras de investigação.

A seguir apresenta-se o enquadramento teórico do trabalho.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para melhor compreender como a formação se reflete na atuação de professores de canto nos conservatórios é importante entender alguns aspectos que envolvem essa percepção. Nesta revisão de literatura apresenta-se autores que buscam entender o surgimento e a estrutura do ensino de música nos conservatórios; a relação com o ensino superior e os currículos destes cursos; e a atuação dos professores diante da diversidade musical.

### 1.1 Conservatórios: surgimento e estrutura

Por se tratar de um estudo da relação entre formação e atuação de professores de Conservatórios mineiros de música, conhecer e entender o surgimento e a estrutura desta Instituição na Europa é algo de suma importância, pois exerce ainda hoje uma influência no modo de organização destas. Em sua obra “A escolarização do ensino de música”, Vieira (2004) apresenta de forma sintética a origem europeia do conservatório, apontando que o seu surgimento se deu na Itália, no século XVI, como uma instituição de caridade que desenvolvia atividades diversas, dentre elas a música. Nestes lugares se abrigavam moças órfãs e pobres. O Conservatório Superior de Paris, ao final do século XVIII se tornou o modelo de ensino musical difundido, consolidando-se no século XIX.

Vieira (2004) aponta a estrutura consolidada no Conservatório europeu, e é claro que esta seria advinda do seu próprio fazer musical. Sobre isso, Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012) afirmam que os conservatórios surgem como modelo de ensino no século XIX, tendo como referência o Conservatório de Paris, que surgiu após a Revolução Francesa. Fazem uso de um ensino tecnicista, preparam músicos para performance em salas de concerto, buscando o virtuosismo, com repertório vindo da música europeia.

Dentro da estrutura apontada pelos autores, de um ensino tecnicista com uso de repertório da música europeia, Vieira (2004), complementa:

São pelo menos dez anos de estudos, iniciados quase sempre na infância, que seguem paralelamente aos estudos da escola de Educação Básica. As aulas se dividem em seções de teoria e prática instrumental e vocal. O aluno que, em geral, ingressou no curso almejando tocar e/ ou cantar, pouco preza o estudo das disciplinas que tratam da gramática e da literatura musical. A rejeição abre ainda mais o abismo entre as aulas "teóricas" - que dariam suporte para decodificação necessária à execução musical - e as aulas práticas. (VIEIRA, 2004, p.143, 144)

Ainda sobre esse modelo de ensino, Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012), afirmam que os conservatórios possuem uma metodologia de ensino com uma precedência na teoria musical, e logo após inicia-se o estudo do instrumento, que adota um programa rígido com diferentes níveis de dificuldades.

A respeito desse programa, Vieira (2004) também acredita haver uma difusão e conservação da música europeia nos conservatórios, compreendendo o que ela chama de “modelo conservatorial”, perspectiva também apontada por Pereira (2014). Considerando esse aspecto, temos o reflexo de um suposto “modelo correto” e até imposto, em que muitos alunos se frustram, por vezes não conseguirem se sair como deveriam. (Idem, 2004).

No Brasil também houve a institucionalização dos Conservatórios de acordo com esse modelo. Em 1951, o então governador de Minas, Juscelino Kubitschek de Oliveira, estipulou todos os parâmetros obrigatórios para o funcionamento destas instituições no Estado. (VIEGAS, 2008). Atualmente, portanto, Minas Gerais é o único Estado que possui uma rede formada por 12 Conservatórios Estaduais no país, instituições públicas que oferecem ensino gratuito de música.

Em 1993, Gonçalves desenvolveu um trabalho significativo a respeito dos Conservatórios Mineiros mantidos pelo Estado. Das Leis 811 e 825, de 14 e 15 de Dezembro de 1951, do Estado de Minas, destaca como objetivos destas instituições:

Formar professores de música, cantores e instrumentistas, bem como 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 (GONÇALVES, 1993, p. 58).

As considerações sobre estes objetivos se conectam às discussões de Viegas (2008), que faz uma comparação do modelo existente na fundação dos Conservatórios com o modelo atual. A autora afirma que apesar de passado mais de cinquenta anos e terem sido realizadas algumas modificações, o ensino continua arraigado às concepções tradicionais. No caso do ensino de piano, Viegas (2008) destaca que o “pianista solista e virtuose”, os programas, e a forma de trabalho dos professores mantêm-se as mesmas, o que considera, pode desmotivar os alunos e levar ao insucesso nos estudos.

Essa perspectiva não é comum apenas no ensino de piano. Vieira (2004), por exemplo, que fez seus estudos em outro contexto, partilham da mesma visão; que essa estrutura dos Conservatórios desmotiva os alunos devido à rigidez curricular.

A revisão de literatura aqui apresentada mostra pontos comuns nessas instituições, como: a difusão e conservação da música europeia e o uso do ensino tecnicista. Ainda com base nessas discussões, a seguir serão abordados aspectos sobre a formação e atuação de professores de música que trabalham nos conservatórios.

## **1.2. Modelo conservatorial e reflexo nos currículos dos cursos de ensino superior de música**

Entender a estrutura do ensino nos conservatórios pode permitir também entender os cursos de ensino superior de música, uma vez que muitos alunos deste âmbito vêm destas instituições. Pereira (2014), por exemplo, apresenta os resultados da sua pesquisa de doutorado mostrando o *habitus conservatorial* dos cursos de ensino superior de música. O termo *habitus conservatorial* de acordo com o autor é um conceito que explica “a atualização das práticas tradicionais - e não a sua mera reprodução”. (PEREIRA, 2014, p.92). O autor levanta algumas características do ensino superior de música e percebe uma forte ligação com a instituição conservatorial, dentre elas destaca-se:

- 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;
- música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada - abstração musical. (PEREIRA, 2014, p.93).

Ainda dentro desta perspectiva de um modelo conservatorial, Vieira (2000) aponta três fundamentos traçados para o ensino musical nesta instituição:

As práticas desenvolvidas no Conservatório Nacional Superior de Música de Paris e nas instituições que, ainda hoje, seguem as mesmas diretrizes, resguardam os fundamentos traçados para o ensino musical no século XIX, na Europa. Esses fundamentos são: divisão do currículo em duas seções - teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; ênfase ao ensino do instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e genialidade. (VIEIRA, 2000, p. 1).

Essas características apontadas pelos autores no contexto europeu prevalecem ainda hoje no Brasil, tanto nos Conservatórios como nas instituições de ensino superior que formam professores de música. As práticas também em universidades indicam a forte ligação a um

modelo pré-estabelecido de ensino. Ainda sobre essa questão, Esperidião (2002) afirma, por exemplo, que apesar de todas as transformações ocorridas na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mantêm-se as suas ligações tradicionalistas, as concepções humanistas, sempre priorizando o tecnicismo e, tendo o repertório europeu como principal, não levando em conta o universo musical do aluno. Assim como Esperidião (2002), Queiroz (2017), em um estudo sobre os traços da colonialidade na educação superior brasileira, reconhece a predominância da música erudita, considera que ela seja importante no ensino de música, porém questiona a exclusão de outras manifestações musicais existentes.

Os autores reforçam que ainda prevalece a ideia de um ensino voltado para a música erudita ocidental. Vieira (2000) traça uma discussão sobre o impacto desse modelo no ensino musical e traz uma abordagem sobre “O modelo conservatorial como problema no processo de formação dos professores de música de Belém”. Dentro deste tema a autora considera que: “o modelo conservatorial, como paradigma do ensino musical escolar, deve estar presente tanto nos currículos dos cursos profissionalizantes quanto no das licenciaturas” (VIEIRA, 2000, p. 9). Cereser (2003) também apresenta os resultados de sua pesquisa sobre “A formação de professores de música sob a ótica dos licenciandos”, em que os alunos consideram que o curso ainda é muito voltado para a música europeia. Dentro destas abordagens e, ao observar essa estreita relação entre os cursos de ensino superior e os conservatórios, Pereira (2014) conclui que os currículos se baseiam em um *habitus* que privilegia a música erudita ocidental. A inserção da música popular, neste contexto, muitas vezes é vista de forma negativa por professores destas instituições.

Em um estudo dos currículos de três Universidades que oferecem cursos superiores em música, Santiago e Ivenicki (2017), afirmam que a música erudita funcionaria como a música padrão dos cursos de música, que nas palavras dos autores seria uma “espinha dorsal”, tendo seu lugar garantido nos currículos e que outras musicalidades podem ou não aparecerem. Os autores evidenciam essa questão, pelo fato de a disciplina de História da Música (erudita), ser obrigatória nos três cursos analisados.

Reforçando a ideia da predominância da música erudita ocidental nos currículos das universidades, Lucena, Matos, Andrade e Abreu (2021) em seus estudos sobre “As estruturas sociais e seus impactos no campo do ensino superior de música nas universidades federais do Brasil” consideram que esses currículos baseados nos conteúdos europeus nos cursos de música no Brasil, potencializam essa predominância de uma tradição europeia arraigada no ensino musical brasileiro, “como menciona Andrade (1977, p. 131), em O Banquete, “nossa tradição é europeia”. (LUCENA, MATOS, ANDRADE, ABREU, 2021, p. 5)

Dentro dessas abordagens podemos perceber que há basicamente um ciclo: inicialmente os alunos buscam uma formação em conservatórios se preparando para o ingresso em um curso superior, já que a demanda do curso é música erudita e nos conservatórios eles encontrarão essa orientação. Após a formação retornam para os conservatórios como professores dando continuidade ao ciclo, ou seja, reproduzindo esse *habitus conservatorial* fundamentado na música erudita europeia. (PEREIRA, 2014). Nessa perspectiva, Pimentel (2017), em seu estudo sobre os fatores de inserção profissional dos Conservatórios Mineiros, afirma que os cursos técnicos seriam precursores da graduação em música, citando autoras como Nascimento (2002) e Costa (2014) que acreditam que os cursos técnicos preparam os alunos para ingressarem no Ensino superior. Gonçalves (1993) também acredita que os conservatórios têm esse papel de preparar os alunos para os cursos de ensino superior.

Nesta breve revisão de literatura podemos perceber a estreita relação do ensino dos conservatórios com os cursos de ensino superior de música, em que a música europeia ainda é predominante; que estes currículos excluem a diversidade musical e que os conservatórios exercem papéis importantes na preparação dos alunos para os cursos de ensino superior.

Essas questões levantadas pelos autores sobre a predominância da música erudita nos currículos das universidades, nos leva à reflexão sobre a formação dos professores de música; formação esta aparentemente embasada apenas em um estilo musical. A partir desta problemática, fica a indagação: como se dá a atuação desses docentes ao serem expostos à pluralidade de estilos musicais existentes? Algumas discussões a esse respeito serão feitas a seguir.

### **1.3. Formação e atuação dos professores de música**

Como vimos anteriormente, a música erudita europeia possui uma predominância nos currículos dos cursos superiores de música. A partir desta concepção podemos analisar também os reflexos dessa prática na formação dos professores e, conseqüentemente, sua atuação em sala de aula. A esse respeito, Santiago e Ivenicki (2017) consideram que o problema na formação de professores de música é em dobro, pois nas licenciaturas se aprende a ensinar, com isso, o professor terá mais facilidade de ensinar os gêneros aprendidos em sua formação.

Ao refletir sobre o pensamento dos autores, traz-se à tona o seguinte questionamento - considerando que os professores aprendem música erudita, e ao chegar em uma sala de aula podem se deparar com alunos interessados em aprender outro tipo de música, o que fazem? Veloso, Silva, Freitas e Ferreira (2020), a esse respeito, no artigo intitulado “A atuação do

professor de música diante da diversidade musical” acreditam que sobre a predominância da música erudita ocidental, as experiências e vivências dos alunos são desconsideradas e também os gostos e seus conhecimentos já adquiridos. Almeida (2019), dentro deste viés, salienta ainda que:

[...] é necessária uma formação artístico-pedagógica que opere em uma perspectiva multicultural (PENNA, 2005, 2006, SANTIAGO; IVENICKI, 2015, 2016a, 2016b, 2017, e outros), ou seja, que o professor esteja atento não só às particularidades do contexto como, também, aos diferentes mundos musicais e diversidades de seus estudantes (ARROYO, 2002; PENNA, 2003; QUEIROZ, 2004, 2011; SOUZA, 2007; TRAVASSOS, 2005, e outros), perspectiva reforçada pela BNCC. (ALMEIDA, 2019, p. 153)

Rocha (2015) ao analisar as práticas dos professores de música, aponta a importância de os docentes não se limitarem ao que aprenderam, mas ampliar seus conhecimentos e contextualizar-se às práticas musicais da contemporaneidade. E ainda acrescenta que “não seria o caso de esquecer ou abandonar as músicas ditas “eruditas”, mas proporcionar uma experiência musical rica e não limitadora.” (ROCHA, 2015, p. 6).

Dentro dessa ideia de uma “perspectiva multicultural”, temos uma problemática em relação à formação dos professores nos cursos de ensino superior. Percebe-se que os docentes, ao estarem arraigados em apenas um tipo de música predominante, no caso a música erudita europeia, e pela tendência ainda em voga de se reproduzir aquilo que se aprendeu, há uma grande dificuldade em se trabalhar dentro destas diferentes realidades dos alunos. Sobre isso, Lopes (2020) afirma que o professor deve olhar a capacidade do indivíduo, conhecer cada aluno, perceber suas necessidades, pois isso possibilitará que os docentes procurem caminhos diferentes para as suas aulas e saiam do ensino tradicional<sup>1</sup>.

Ainda dentro dessas abordagens, Ben (2003), argumenta sobre a necessidade de uma formação de professores que se relacione com os diferentes espaços de atuação; um professor que opera como agente, criando suas reflexões e suas próprias ações e, não apenas reproduzindo o que já foi feito por outros; uma nova visão para a formação de professores, tirando o enfoque de modelos tecnicistas e pensando em uma educação musical que reconheça as particularidades e necessidades da área.

---

<sup>1</sup> Ensino tradicional – Entende-se por ensino tradicional aquele que “tem um programa rígido e coercitivo, onde o professor tem o papel principal de agente e estudante é um mero receptáculo pronto para receber o conhecimento.” (SANTANA, 2019, p. 3)

Ao considerar a formação dos professores de música, Bellochio (2016), aponta a necessidade de inovações, não desconsiderando a produção de metodologias, mas que estas possam despertar novas possibilidades, possibilidades que permitam aos professores e estudantes uma busca coletiva, uma inovação quanto aos seus pertencimentos e espaços. A autora ainda enfatiza que “Esperam-se conhecimentos musicais para a vida, sem deixar de ser música.” (BELLCHIO, 2016, p. 16).

Considerados esses aspectos, a seguir apresenta-se a segunda parte deste trabalho, com o enquadramento metodológico que norteou este estudo, as categorias e procedimentos de análise de dados, os principais resultados e o diálogo com a fundamentação teórica.

## 2. ESTUDO EMPÍRICO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE CANTO DE TRÊS CONSERVATÓRIOS DO TRIÂNGULO MINEIRO

### 2.1. Enquadramento metodológico

Para o desenvolvimento do trabalho, que teve como objetivo compreender como a formação acadêmica de três professores de canto atuantes em conservatórios do Triângulo Mineiro se reflete na atuação desses docentes nas aulas de canto, utilizou-se a abordagem qualitativa, que Godoy (1995, p. 58) define como uma abordagem que:

Não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

A ideia foi conhecer em profundidade como os professores de canto dos conservatórios selecionados trabalham com os seus alunos. Os professores com formação erudita, ensinam também o popular? Qual é a estrutura das aulas? Qual o tipo de conteúdo trabalhado? Silva e Urbaneski (2015, p. 49) consideram que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.”; é o que se procurou fazer a partir da análise do discurso dos professores de canto.

Como instrumento de recolha de dados, optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada, definida por Nunes, Nascimento e Luz (2016, p. 148) como um formato que “busca alcançar uma maior profundidade nos dados coletados, bem como nos resultados obtidos”. Com base nas ideias de Laville e Dione (1999) as autoras apontam ainda que:

O recurso da entrevista semi-estruturada proporciona uma flexibilidade à coleta de dados, assim como uma maior abertura ao entrevistado, tornando dessa forma as respostas mais fidedignas, a qual se traduz através de uma série de perguntas que seguem o fio condutor que é a raiz da problemática, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas, na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento. (NUNES, NASCIMENTO, LUZ, 2016, p. 148).

No caso deste estudo foram escolhidos três professores de canto atuantes em três conservatórios da região do Triângulo Mineiro. Para o recrutamento dos participantes utilizou-se os sites oficiais das instituições e também redes sociais como o Instagram e o Facebook.

Pelos perfis públicos de divulgação das instituições tivemos acesso aos professores de canto. O primeiro contato, portanto, e a primeira abordagem, foram feitos por meio das redes sociais. Um e-mail também foi endereçado ao contato público dos Conservatórios, secretaria/direção, de modo que os professores de canto tivessem conhecimento do estudo, e caso quisessem participar, entrassem em contato com as pesquisadoras também por e-mail.

Para a escolha dos professores foram seguidos os seguintes critérios:

Critérios de inclusão:

- 1 professor de canto de cada instituição selecionada;
- Atuar em conservatório há pelo menos cinco anos;
- Professores que aceitassem colaborar de forma voluntária com a pesquisa.

Critérios de exclusão:

- Professores de canto que atuassem na mesma instituição selecionada;
- Professores que atuassem em conservatório há menos de cinco anos.
- Professores que não aceitassem colaborar com a pesquisa.

A escolha desses critérios se deu pela necessidade de aprofundamento dos dados. Sendo assim, foram entrevistados apenas três professores, um de cada instituição; e também pelo fato de sentirmos a necessidade de trabalhar com docentes que já tinham alguma experiência na função.

Os riscos consistiam, por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo em que se busca um aprofundamento da temática através de entrevistas semiestruturadas com professores de canto, na possibilidade de identificação destes docentes. A este respeito nos comprometemos a resguardar a identidade dos participantes, utilizando os nomes fictícios Alfa, Beta e Gama, para identificar os professores entrevistados. Havia também o risco de constrangimento por parte dos professores em relação a alguma pergunta feita sobre o tema. Para evitar este tipo de situação foi explicitado aos docentes que estavam livres para responder apenas as perguntas com as quais se sentissem à vontade. Clarificou-se também, que a finalidade não era julgá-los, e sim, desenvolver um trabalho que possibilitasse reflexões acerca da temática e que pudesse contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas na área.

Em função da pandemia causada pela COVID-19, os dados foram recolhidos de forma remota, online, por meio do aplicativo de videoconferência Google Meet. A primeira entrevista

foi realizada com a professora Alfa, no dia 06 de dezembro de 2021, com duração de 43 minutos e 34 segundos. A segunda entrevista aconteceu com o professor Beta, no dia 07 de dezembro de 2021, com duração de 40 minutos e 21 segundos. A terceira entrevista foi feita com a professora Gama, no dia 10 de janeiro de 2022, com duração de 1 hora, 12 minutos e 51 segundos.

Após a coleta, os dados gravados nas entrevistas foram transcritos, revistos e sistematicamente verificados e submetidos a um processo rigoroso de análise de conteúdo. Para essa análise foi utilizada a abordagem de Bardin (2016) sobre análise categorial, que é descrita pela autora como uma das técnicas mais antigas porém mais utilizada. Segundo a autora:

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidade, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, p. 201, 2016).

As categorias, de acordo com a autora: “ são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades ou registro, no caso da análise de documento) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.” (BARDIN, p. 147, 2016).

De acordo com a abordagem analítica da autora, apresenta-se a seguir as categorias e subcategorias de análise:

1. Caracterização dos professores entrevistados
  - 1.1. Formação;
  - 1.2. Experiência com a docência.
  
2. Percepção sobre as aulas de canto
  - 2.1. Estrutura das aulas de canto;
  - 2.2. Faixa etária com a qual trabalham;
  - 2.3. Estilos musicais que os alunos mais procuram.
  
3. Programa curricular
  - 3.1. Estrutura do programa curricular;
  - 3.2. Adaptações do programa de acordo com os objetivos dos alunos;

#### 4. Formação e atuação

4.1. Dificuldade em realizar o trabalho vocal com outros estilos musicais diferentes dos estudados no percurso de formação;

4.2. Necessidade de formação contínua dos professores de canto;

### **2.2. Caracterização dos professores entrevistados**

Em relação à primeira categoria de análise, caracterização dos professores dos conservatórios, é possível destacar que foram entrevistadas duas professoras e um professor. Estes docentes atuam em diferentes regiões do Triângulo Mineiro e respeitando-se às orientações da resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, que segue essa resolução, identificaremos os professores ao longo do texto com as letras do alfabeto Grego - Alfa, Beta e Gama.

Em relação à formação dos docentes, primeira subcategoria da dimensão de análise caracterização dos professores dos conservatórios, destaca-se que a professora Alfa, por exemplo, estudou canto em dois conservatórios do Triângulo Mineiro; é licenciada em música/canto e tem uma pós-graduação, especialização em “A música do século XX”. Tem ainda formação em pedagogia (graduação) e complementação em supervisão escolar. O professor Beta possui formação em canto no curso técnico do Conservatório e graduação em música/canto. A professora Gama também possui formação em canto no curso técnico do conservatório, graduação em música e pós-graduação em “Docência no Ensino Superior”. Um ponto comum no discurso de todos os professores é a formação voltada para o canto erudito, tanto nos conservatórios como no ensino superior. Os três docentes também apontam para a realização de outros cursos/formações para complementar o trabalho vocal que tiveram na graduação (cursos de canto popular, por exemplo; cursos ligados à área de fonoaudiologia, com ênfase no estudo da anatomia e fisiologia vocal; ajustes vocais, drives, belting, entre outros).

Ainda dentro da primeira categoria de análise, a segunda subcategoria se refere à experiência destes docentes como professores. Por meio da análise de dados é possível perceber que as duas professoras entrevistadas atuam há mais de vinte anos como professoras de canto. Apenas o professor Beta tem menos tempo de trabalho com o ensino do canto. Neste sentido, a professora Alfa afirma que possui 25 anos de docência. O professor Beta, como referimos, atua apenas há 7 anos como professor de canto. A professora Gama, por sua vez, possui o maior tempo de experiência, 28 anos de docência com o ensino do canto.

### 2.3. Percepção sobre as aulas de canto

A segunda categoria de análise se refere à percepção sobre as aulas de canto, sendo a primeira subcategoria relacionada à estrutura das aulas de canto. Segue o quadro explicativo:

PROFESSORES	ESTRUTURA DA AULA DE CANTO
Professora Alfa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faz a ativação do corpo. (Alongamento, relaxamento, respiração);</li> <li>- Vocaliza;</li> <li>- Trabalha repertório integrando o programa curricular do curso e o gosto do aluno.</li> </ul>
Professor Beta	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pergunta o que o aluno estudou;</li> <li>- Vocaliza de acordo com o repertório;</li> <li>- Trabalha repertório integrando o programa curricular do curso e o gosto do aluno.</li> </ul>
Professora Gama	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passa exercícios em duas ou três aulas e pede que o aluno já chegue na aula com os exercícios feitos (relaxamento, respiração e aquecimento vocal)</li> <li>- De 15 em 15 dias pede que o aluno grave os aquecimentos e envie para a administração/acompanhamento.</li> <li>- Trabalha o repertório conforme o programa curricular da instituição.</li> </ul>

Pelo quadro de análise identifica-se que apenas a professora Alfa segue uma estrutura completa de aula realizando exercícios iniciais de corpo, respiração, aquecimento vocal e posteriormente o repertório, que mescla o gosto dos alunos com o programa curricular institucional que precisa ser cumprido. O professor Beta inicia sua aula perguntando o que o aluno estudou, o que considera importante para estabelecer uma conexão inicial na aula. Logo em seguida, inicia os vocalizes de acordo com o repertório do aluno e, por último, o repertório partindo do gosto do aluno, mas em conexão com o programa curricular do curso. Já a professora Gama possui uma estrutura um pouco diferente; passa exercícios preparatórios em duas ou três aulas e depois pede que o aluno já chegue na aula com os exercícios feitos. De 15 em 15 dias pede que o aluno grave os aquecimentos e envie para que faça o acompanhamento.

Percebe-se assim, que apenas nas aulas da professora Gama, o aluno é responsável por fazer o relaxamento, trabalho respiratório, e aquecimento antes da aula. Durante o tempo de aula no Conservatório, a professora apenas realiza o trabalho técnico e interpretativo com o repertório. Todo o processo de base inicial fica a cargo do aluno.

A segunda subcategoria de análise descreve a faixa etária com a qual cada professor de canto trabalha. A professora Alfa trabalha com todas as faixas etárias, a partir dos 10 anos de idade. O professor Beta trabalha com adolescentes e adultos. A professora Gama trabalha com meninas a partir de 14 anos e meninos a partir de 18 anos, com a muda vocal já estipulada. A professora Gama afirma ainda que o trabalho vocal com o público infantil foi implantado recentemente no Conservatório, e que essas aulas ficaram com a professora novata, pois ela não possui experiência na área.

A terceira subcategoria em relação à percepção dos professores sobre as aulas de canto, aborda os estilos musicais que os alunos mais procuram nas aulas. Neste sentido, a professora Alfa cita que a Música Popular Brasileira, a música Gospel e a música Sacra são os estilos mais procurados; sendo o principal a música Gospel. O professor Beta apresenta a seguinte ordem: Gospel, Pop, MPB e Rock. A professora Gama não citou os estilos musicais mais procurados pelos alunos. Apenas afirmou que fora da instituição os alunos podem cantar qualquer estilo musical. Na instituição, no entanto, reforça que devem seguir o programa curricular, voltado para o canto erudito. Nas falas dos professores Alfa e Beta percebe-se que a vertente erudita não é mencionada pelos alunos.

#### **2.4. Programa curricular dos conservatórios**

A terceira categoria de análise se refere ao programa curricular dos conservatórios. A primeira subcategoria de análise volta-se para a estrutura desse programa curricular. A esse respeito, a professora Alfa alega que a estrutura curricular do conservatório onde trabalha é dividida em: Curso livre, Educação musical (Ensino Fundamental) e Ensino Médio e Técnico. Pontua também que, neste percurso, aos alunos passam por vários estilos, desde o popular até à música erudita. Alfa justifica a escolha do programa:

Esse programa, a área se reuniu [...] ele acompanhou a evolução dos tempos. Isso a gente acha que foi muito bacana e fundamental, porque nós acreditamos que a escola, ela tem que atender a clientela, uma realidade que se transforma a partir do tempo; a sociedade não é estática. Justamente, esse leque ampliado, ele foi pensado para atender a realidade dos alunos que nos procuram. (ALFA, 2021).

Percebe-se assim que o currículo desta instituição não é fechado/engessado. Há uma flexibilidade maior para que diferentes estilos musicais sejam incorporados ao processo de aprendizagem dos alunos.

Em relação a esse assunto, o professor Beta descreve o programa da instituição em que atua da seguinte forma: dividido por anos (Ensino Fundamental e Médio), cada bimestre tem as linhas específicas de estudo (voltadas para o canto lírico/erudito – estudo do Vaccai, ária antiga, canções brasileiras, etc.). O docente menciona ainda que atua com os alunos dos anos iniciais e por isso, flexibiliza o trabalho com o repertório. Pontua, no entanto, que o currículo do curso técnico, por exemplo, é estritamente erudito, e há pouca “brecha” para aprender um “belting” ou outras técnicas. Acrescenta também que quando fez o curso técnico na mesma instituição, havia mais abertura para que os alunos pudessem cantar outras coisas fora do programa curricular.

A esse respeito, no Conservatório em que atua, a professora Gama explica o programa da seguinte forma: programa dividido por séries (Ensino Fundamental e Médio) com foco no canto erudito e Curso Livre. Menciona que o Ensino Fundamental prepara para cantar no barzinho, na noite, em um casamento; e que o Ensino Médio prepara para o mercado de trabalho e para entrar na universidade (ênfase no canto erudito).

Comparando as percepções e falas dos docentes, é possível identificar que, apenas na instituição em que a professora Alfa leciona, o programa não dá prioridade ao canto erudito. Nas duas outras instituições, o programa curricular, focado no repertório a ser trabalhado ao longo do ano letivo, é erudito, ou seja, voltado para o canto lírico. Alfa, neste sentido, deixa claro que o conservatório procura atender o que os alunos estão buscando. O professor Beta já traz outra visão. Ele vê a necessidade de criação de um currículo específico para o percurso da música popular no conservatório em que leciona.

Ainda conectado com esse tópico, a segunda subcategoria de análise aponta se há adaptações do programa de acordo com os objetivos dos alunos. A professora Alfa afirma há adaptações do programa de acordo com os objetivos dos alunos; que o programa deve ser seguido, mas é adaptável. O aluno pode cantar o que ele quiser, mas o ensino não é restringido somente àquele estilo que o aluno deseja cantar. A docente enfatiza que é importante que os alunos experimentem outros estilos para ampliar o olhar, especialmente em função dos ajustes vocais necessários a cada estilo. Acredita que esse tipo de experiência é fundamental para a formação do aluno, especialmente enquanto cantor. Percebe-se, portanto, que há uma integração do repertório da realidade dos alunos e que Alfa parte primeiramente do interesse do aluno.

O professor Beta, neste sentido, também afirma que sim; que há adaptações do programa de acordo com os objetivos dos alunos. O professor reforça que não impõe nada para os alunos; sempre pergunta o que eles querem cantar. Beta acredita que tem atingido os objetivos tanto com o programa da escola como com a forma como pensa esse tipo de trabalho, agregando os interesses dos alunos. Aponta ainda que é importante abordar o que se tem hoje, e incentiva os alunos a conhecerem o que tem sido produzido no momento, sem excluir o erudito e tudo o que foi construído ao longo do tempo, pois os alunos precisam conhecer e valorizar esse passado.

Já a professora Gama afirma que as adaptações não são de acordo com os objetivos dos alunos, mas com a característica/perfil do aluno. De acordo com Gama, essa flexibilidade é mediante as condições emocionais e psicológicas dos discentes. Gama cita um exemplo de uma aluna com deficiência: “Então assim, o que que eu posso fazer com esse aluno? O programa está lá. Eu tenho que fazer adaptações pra que esse aluno consiga fazer o máximo possível do que se espera dele, do que se espera dela.” Gama ainda afirma que:

Então, quando as pessoas vêm para o conservatório, fica bem claro que o conservatório não tem interesse de atender o aluno. [...] E quando a gente percebe que os alunos que procuram o conservatório, quando ele vem procurar o que ele quer, ele acha que ele vai ter aula particular, entende? A escola é uma escola estadual. Ela tem um currículo, independente, a não ser na questão da alegria de viver, que seria a parte dos 50 anos. Então não. Você pode cantar a sua folia, você pode cantar na sua igreja, você pode cantar na sua dupla sertaneja, mas aqui tem uma estrutura que precisa ser seguida. (GAMA, 2022).

A professora alega que essa necessidade de seguir o programa se dá pelo fato de haver muitas escolas que ensinam o que o aluno quer aprender, o que, em sua perspectiva, torna esse aluno dependente dos professores; sem autonomia. A docente reforça ainda que esse tipo de prática a incomoda; que o conservatório não tem interesse em atender o que o aluno procura e que o programa deve ser seguido.

Percebe-se assim, que o discurso da professora Gama se difere bastante dos outros professores entrevistados. Para a docente, é importante seguir as “regras”, fazer o máximo possível do programa. Como forma de integrar os alunos afirma apenas que:

Essa abertura que a gente dá está relacionado dentro do que que ele tem que apresentar. Mesmo ele tendo um programa pra ser cumprido, mas isso não impede que ele queira cantar uma música e ele seja impedido disso; não que eu vá oferecer, mas o aluno ele tenha o desejo, ele pode sim, e o aluno faz o repertório. (GAMA, 2022).

A fala da docente aponta, portanto, que a flexibilidade, quando existe, é apenas dentro do programa curricular obrigatório da instituição. Se o aluno quiser cantar outras coisas, fora do repertório obrigatório, deve desenvolver esse trabalho externamente, sem a orientação do professor do Conservatório.

## **2.5. Formação e atuação dos professores de canto entrevistados**

Pontuados esses aspectos, destaca-se que a última categoria de análise envolve discussões acerca da formação e atuação dos professores de canto. A primeira subcategoria analisa se há dificuldade em realizar o trabalho vocal com outros estilos musicais diferentes dos estudados no percurso de formação. A professora Alfa, como apontamos anteriormente, afirma que teve formação voltada para o canto erudito tanto na faculdade quanto no conservatório, mas sempre cantou popular. A docente afirma que não sente dificuldades para realizar os ajustes vocais de outros estilos e trabalhar com eles porque continuou num processo de reciclagem, fazendo cursos e se atualizando. Destaca ainda que:

Se eu não tivesse buscado uma reciclagem [...] eu teria muita dificuldade em trabalhar hoje com o ensino do canto, porque como eu te falei, ele se modificou bastante. Para mim houve [...] uma evolução maravilhosa [...] eu acho que o canto era muito elitista antes; essa é minha opinião. Quando pensava só nesse erudito; naquele ser todo estático ali, que não podia se movimentar. É como se ele fosse um transgressor se ele se movimentasse demais e tal. [...] Foram coisas maravilhosas que chegaram. Mas eu só consigo hoje por conta dessa... dessas buscas que eu fiz, realmente é, creio que sim. (ALFA, 2021).

Conclui-se assim que a formação contínua, ou seja, os cursos que fez e continua fazendo pós graduação, estão sendo fundamentais em sua atuação como professora de canto, especialmente considerando os interesses diversos dos alunos.

Em relação a esse tópico o professor Beta afirma que suas dificuldades são, em parte, porque todos os alunos cantam popular: “Eu não tenho um aluno que canta, que chegou: “professor vamos cantar erudito?” Ou aluno que veio de outro professor, que trabalhou alguns anos atrás erudito. Não. Todos os meus alunos cantam popular” (BETA, 2021). Neste sentido, afirma que as dificuldades que encontra são em tentar encaixar aquilo que seria bom para o aluno dentro daquilo que ele quer trabalhar. Aponta ainda um certo medo de sair do habitual sem saber se dará certo ou não. O docente não faz um link direto com a sua formação, mas também afirma que tem feito cursos para acompanhar a pedagogia vocal atual e desenvolver um bom trabalho com os alunos.

Em relação a esse aspecto, a professora Gama também possui uma visão um pouco diferente. A docente afirma que consegue ensinar aquilo que sabe fazer. Também não faz um link com a sua formação, à semelhança do professor Beta, mas afirma que “[...] se está fora da minha compreensão fisiológica, eu tenho essa dificuldade” (GAMA, 2022), ou seja, quando não consegue realizar vocalmente, não consegue ensinar. Neste contexto, menciona, por exemplo, dois alunos que não conseguiu ajudar/trabalhar. Um deles era um baixo e, segundo a professora, queria cantar somente na região grave. Então, ela desistiu, porque aquilo estava fora de sua compreensão fisiológica. A outra aluna que menciona teve um Acidente Vascular Cerebral (AVC) e perdeu a fala. O médico recomendou essa aluna a fazer aulas de canto. De acordo com a professora, como a aluna não conseguia falar o seu nome, não soube orientá-la.

Ainda neste contexto, após citar os dois alunos, a professora aponta que a base fisiológica é a mesma, que se o professor conhece fisiologia, ele ensina qualquer estilo. Neste sentido indica que a sua formação foi importante para balizar a sua atuação como professora de canto. Nas palavras da docente:

Todas as minhas curiosidades, realmente eu resolvi estudando sozinha e dentro da fisiologia, todas as minhas curiosidades.” A minha formação acadêmica me deu condições de saber que eu precisava pesquisar, que eu precisava saber de fisiologia, que me deu oportunidade de conhecer alguns pesquisadores, alguns professores. (GAMA, 2022).

Percebe-se assim, que além da ênfase no conhecimento de fisiologia, Gama aponta o papel de sua formação acadêmica como base para que ela aprendesse a pesquisar e encontrar soluções para atender os alunos e as demandas das aulas de canto.

Ainda conectado a esse assunto, a segunda subcategoria de análise se refere a outros pontos sugeridos pelos professores entrevistados e que tivessem relação com a temática. A necessidade de formação contínua dos professores de canto foi um elemento apontado pelos docentes. A professora Alfa, por exemplo, acredita que o professor deve extrapolar as academias e buscar outros cursos de formação e capacitação. Cita o benefício da internet como aliada dessa busca. O professor Beta compartilha da mesma opinião da professora Alfa:

[...] a formação hoje é isso que eu te falei, precisa ter outros olhares, necessita ter esses outros olhares de formação e não ficar só nessa pilastra que... “eruditizada”, vou usar esse termo. Então eu acredito assim, que essa formação, ela pode ser transformada; não desfazendo a outra, mas dá para criar-se outros tipos de formação. (BETA. 2021).

A necessidade de formação contínua é reforçada, portanto, por ambos. Dentro da perspectiva citada por Beta, da necessidade de outros tipos de formação, o professor ainda complementa que seria importante a criação de currículos específicos para o percurso do canto erudito e do canto popular no Conservatório, visando os seguintes benefícios: Autonomia/maior flexibilidade dos professores das instituições para trabalharem com o programa curricular de maior interesse e ajustado ao seu perfil de formação; Autonomia/maior flexibilidade dos alunos para estudarem o programa curricular de maior interesse. Essa flexibilidade possibilitaria sanar as expectativas dos alunos, atendendo assim aos seus objetivos. Diante disso o professor cita que: “o aluno chega com aquela expectativa, e o professor não dá essa brecha. E é importante isso, sabe?”. Então a criação de dois currículos atenderia de maneira mais satisfatória tanto os professores, quanto os alunos.

A esse respeito, a professora Gama não dá muita ênfase à sua visão. Destaca apenas que acredita que o professor de canto não precisa ser cantor para ensinar; ele tem que ter a formação acadêmica para saber ensinar (ser professor). A professora aponta ainda que o canto lírico é a base para se cantar outros estilos musicais e novamente menciona que o professor precisa conhecer a fisiologia vocal para orientar o aluno a cantar qualquer estilo. Nas palavras da docente:

Então o que que é o aprendizado? Aprendizado no meu ponto de vista é você ter consciência daquilo que você faz. E uma vez que você tem consciência do seu mecanismo vocal, você canta qualquer coisa; desde que esteja dentro das suas condições vocais. Você faz qualquer coisa. Então essa fisiologia acaba sendo um pouco diferente e você realmente precisa compreender esse processo pra que você ensine qualquer coisa, independente do estilo. Então, dentro desta estrutura, quando as pessoas falam pra mim assim: “Ai é canto erudito, é canto popular, é canto gospel”. Isso de certa forma me incomoda. Porque parece que a gente não tem o que ensinar, é só... a pessoa só vai cantar aquilo. E esses conhecimentos, ele não é popular ou erudito, é um conhecimento fisiológico, como que ele comanda toda essa estrutura. Então eu não gosto muito desse termo entendeu? Canto popular... Eu não gosto muito. Eu acho que foge bastante das regras. (GAMA, 2022).

Reforça-se, portanto, que para a professora Gama a fisiologia vocal é base para o ensino de qualquer estilo. As suas ideias diferem-se em vários sentidos dos professores Alfa e Beta, pois ela não acredita haver diferenças entre o canto popular e erudito. Dentro desta perspectiva a docente afirma ainda que quer fazer um curso de canto popular, para entender o que é o canto popular, justamente por não acreditar haver essas diferenças.

Comparando novamente as ideias dos docentes, percebe-se que a visão da professora

Alfa e do professor Beta é semelhante. Ambos concebem esse olhar diferenciado para os diferentes estilos musicais, reconhecendo a importância de uma formação contínua para atender aos objetivos dos alunos. A professora Gama já acredita que esse ensino depende do conhecimento fisiológico e que o canto erudito traz essa base para ensinar os outros estilos. Não acredita que o aluno deva estudar o que ele quer, e sim, o que ele precisa, e que o programa curricular do conservatório vai oferecer isso a ele.

A análise feita aponta que a formação dos professores entrevistados foi embasada no canto erudito. As instituições em que esses professores lecionam possuem um programa a ser seguido e, em duas dessas instituições, este programa é voltado para o canto erudito. A professora Alfa e o professor Beta integram ao programa curricular os objetivos dos alunos, já a professora Gama acredita que o programa da instituição deve ser seguido. A professora Alfa se sente confortável em ensinar qualquer estilo musical, pois fez vários cursos após a conclusão da sua graduação e continua em um processo de formação contínua. O professor Beta afirma que às vezes sente uma certa insegurança em sair da sua linha de formação e do repertório que é cobrado no Conservatório, e em saber o que é bom ou não para o seu aluno. Já a professora Gama, como destacado, volta o foco da sua fala para uma compreensão fisiológica e aponta os dois alunos com os quais teve dificuldade em ensinar, pois o perfil e demandas vocais desses alunos estavam fora de sua compreensão fisiológica.

Percebe-se também, que a professora Alfa e o professor Beta acreditam na necessidade de uma formação contínua dos professores de canto. A professora Gama afirma que a sua formação de base deu suporte para que aprendesse a pesquisar e resolver os problemas dos seus alunos. Aponta novamente o erudito como fundamento e acredita não haver distinção de tipos de canto ou estilos; reforça que o conhecimento fisiológico é fundamental.

Diante dos dados apresentados neste capítulo e da comparação dos elementos principais das ideias dos professores entrevistados, a seguir, abordaremos a discussão dos resultados trazendo o diálogo dessas percepções com os autores de base elencados no enquadramento teórico da pesquisa.

## **2.6. Discussão dos resultados**

O presente trabalho teve como objetivo compreender como a formação de três professores de canto que lecionam em conservatórios do Triângulo Mineiro se reflete na atuação desses docentes nas aulas de canto. Diante do exposto a pergunta que direcionou o estudo foi: Como a formação de três professores de canto que lecionam em conservatórios do Triângulo

Mineiro se reflete na atuação desses docentes nas aulas de canto? A partir da questão estipulada e do objetivo geral, os objetivos específicos foram elencados da seguinte forma:

- Conhecer a formação de três professores de canto atuantes em conservatórios estaduais da região do Triângulo Mineiro;
- Identificar, sob a ótica dos docentes, o(s) objetivo(s) dos alunos de canto com os quais trabalham;
- Entender se estes três professores adaptam suas aulas/programa curricular de canto a partir do (s) objetivo (s) dos alunos;
- Compreender as maiores dificuldades enfrentadas por esses professores para trabalhar canto com diferentes alunos.

Para realizar essa investigação, portanto, três professores atuantes em três Conservatórios da região do Triângulo Mineiro foram entrevistados.

O primeiro objetivo específico era conhecer a formação desses docentes. Atendendo ao objetivo, foi observado na fala dos professores, que as formações desses docentes tanto no conservatório quanto na graduação, foram embasadas no canto erudito. Estas informações vão de encontro ao que dizem alguns autores apresentados no enquadramento teórico desse trabalho. Nos conservatórios, autores como Gonçalves (1993), Vieira (2004), Viegas (2008) e Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012), apontam essa predominância da música erudita nestas instituições. Já nos cursos superiores, Vieira (2000), Esperidião (2002), Cereser (2003), Pereira (2014), Queiroz (2017), Santiago e Ivenick (2017) e Lucena, Matos, Andrade e Abreu (2021), reforçam a ideia da predominância da música erudita nos cursos de ensino superior e que esta viria de um “habitus” ou modelo conservatorial.

O segundo objetivo específico foi identificar sob a ótica dos professores de canto o(s) objetivo(s) dos alunos de canto com os quais trabalham. Para essa investigação os objetivos foram relacionados aos estilos musicais que os alunos mais procuram. Neste sentido, a professora Alfa cita que a Música Popular Brasileira, a música Gospel e a música Sacra são os estilos mais procurados; sendo o principal a música Gospel. O professor Beta apresenta a seguinte ordem: Gospel, Pop, MPB e Rock. A professora Gama não se manifesta neste sentido.

O terceiro objetivo específico procurou entender se esses professores adaptam suas aulas/programa curricular de canto a partir do(s) objetivo(s) dos alunos. Os professores Alfa e Beta estão atentos a esse programa curricular obrigatório, mas afirmam que fazem adaptações desse programa de acordo com os objetivos de seus alunos, ou seja, procuram equilibrar o que

é exigido institucionalmente com as expectativas dos alunos. Considerando essas questões, Almeida (2019) reforça a ideia de os professores estarem atentos à realidade musical de seus alunos, atuando em uma perspectiva multicultural. Nos contextos pesquisados, apenas a professora Gama reforça que os alunos devem seguir estritamente o programa curricular, voltado para o canto erudito. A esse respeito, Vieira (2004) e Viegas (2008) apontam que a rigidez curricular pode desmotivar os alunos. No artigo de Veloso, Silva, Freitas e Ferreira (2020), intitulado “A atuação do professor de música diante da diversidade musical” que trata dessa questão da predominância da música erudita, os autores destacam também que esse tipo de prática desconsidera os gostos, vivências e experiências dos alunos. Isso é perceptível nas falas da docente, que dá muita ênfase em seguir o programa curricular da forma como está estruturado. Ainda dentro desta perspectiva, a professora Gama afirma que o aluno não tem que aprender o que ele quer, pois isso o torna dependente. “O aluno pode cantar o que quiser, mas no conservatório existe um programa e ele deve ser seguido” (GAMA, 2022). Percebe-se que a docente ainda está muito arraigada ao ensino voltado para o canto erudito.

As discussões acerca dos currículos e da necessidade de se considerar a pluralidade musical dos alunos são defendidas também por autores como Barbeitas (2002), Esperidião (2002) e Lopes (2020). A esse respeito da adaptação curricular, o professor Beta complementa a sua visão e comenta a importância de buscar o novo, mas sem desconsiderar o passado e o que foi trazido para a pedagogia do canto com a música erudita. Rocha (2015) também traz essas discussões e enfatiza que os professores devem ampliar seus conhecimentos e contextualizar-se às práticas musicais da contemporaneidade, mas não abandonar o erudito; que é necessário proporcionar uma experiência rica e não limitadora aos alunos.

O último objetivo específico buscou compreender as maiores dificuldades enfrentadas por esses professores para trabalhar o canto com diferentes alunos. A esse respeito, a professora Alfa afirma que, como a sua formação foi “erudita”, se não tivesse feito outros cursos, ou seja, mantivesse um processo de formação contínua, teria dificuldades em lecionar outros estilos musicais e atender os objetivos dos alunos nos cursos. A professora Alfa e o professor Beta compartilham da mesma visão, da necessidade de uma formação contínua. Autores como Ben (2003), Rocha (2015), Bellochio (2016), Almeida (2019) e Lopes (2020), reforçam essa concepção de que os professores devem estar sempre buscando novos conhecimentos, novas possibilidades e inovações. Essas concepções dos docentes Alfa e Beta vão ao encontro ainda das ideias dos autores Santiago e Ivenick (2017), que consideram que o professor terá mais facilidade em ensinar aquilo que aprendeu em sua formação. Dentro dessas perspectivas, conecta-se especialmente a fala do professor Beta em relação à sua dificuldade para entender o

que seria melhor para o seu aluno. O docente reforça essa ideia de ter mais facilidade em ensinar aquilo que aprendeu e pontua que os conservatórios deveriam ter dois currículos, um voltado para a linha erudita e um voltado para o popular, de modo que tanto os professores como os alunos pudessem escolher com que linha trabalhar.

Em uma ótica diferente à dos dois professores apresentados anteriormente, a professora Gama, por sua vez, a respeito das dificuldades em trabalhar canto com diferentes alunos, apontou dois alunos que não conseguiu ajuda-los, pois não possuía domínio para lecionar de acordo com os objetivos desses alunos. A docente não acredita haver distinção entre canto popular e erudito e alega que é preciso conhecer a fisiologia. Afirmar ainda que o canto erudito é a base para ensinar qualquer estilo. Porém, a esse respeito, Loiola (2013), que faz um estudo das características vocais e os ajustes do trato vocal no canto popular e erudito, afirma que: “é preciso conhecer e compreender as peculiaridades dos ajustes vocais de cada gênero musical, pois esses apresentam especificidades.” (LOIOLA, p. 3, 2013). Ainda em consonância com essa visão, Nascimento (2016) afirma que cada tipo de canto possui uma técnica específica e que são necessárias várias configurações diferentes e que o aparelho vocal permite essas realizações. Ao confrontar essas perspectivas com a fala da docente Gama, percebe-se que, mesmo conhecendo fisiologia, é necessário compreender qual ajuste é adequado para cada estilo, uma vez que são diferentes.

Levando em consideração as discussões apresentadas e a pergunta de pesquisa que direcionou esse trabalho - Como a formação de três professores de canto que lecionam em conservatórios do Triângulo Mineiro se reflete na atuação desses docentes nas aulas de canto? - pode-se afirmar, pela análise do discurso dos entrevistados, que a formação desses professores se reflete em suas atuações. Os três professores entrevistados tiveram formação voltada para o canto erudito. Dois dos professores (Alfa e Beta) acreditam que a formação contínua, com a realização de cursos em diferentes áreas da pedagogia do canto, possibilita uma atuação mais assertiva, levando em consideração os diferentes estilos musicais existentes e os objetivos dos alunos de canto atualmente. Ambos apontam que sem esta complementação teriam dificuldade em trabalhar com os alunos em seus respectivos contextos. Apenas a docente Gama pontua que o canto erudito deve ser a formação de base e que os alunos da instituição em que atua seguem o programa com este foco/direcionamento. As dificuldades que aponta são direcionadas para os alunos e não para lacunas em seu processo de formação.

Considerados estes aspectos, a seguir apresenta-se as considerações finais do trabalho e perspectivas futuras de investigação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas a respeito da formação e atuação dos professores de canto dos conservatórios da região do Triângulo Mineiro, possibilita entender como se dá esse processo e as implicações dessa formação sobre a atuação.

O enquadramento teórico mostrou o enraizamento ainda tão presente tanto nos cursos de formação de ensino superior tanto nos conservatórios com a música erudita européia. E também os autores fazem reflexões acerca da diversidade musical existente hoje, sobre os desafios desses docentes em realizar esse trabalho sobre essa perspectiva.

Nas entrevistas realizadas com os professores, dois deles também percebem essa necessidade da busca por novas formações que possibilitem atender a toda essa diversidade musical existente hoje. Apenas uma das docentes que possui uma visão diferente, acreditando que o canto erudito e o conhecimento fisiológico são a base para ensinar qualquer estilo musical. A realização das entrevistas possibilitou também perceber sob a ótica dos docentes a realidade do ensino de canto nos contextos em que atuam. A instituição em que a professora Alfa atua procura se adequar a essa diversidade musical, pois estrutura um programa curricular mais aberto. Nas instituições em que o professor Beta e a professora Gama trabalham percebe-se que o ensino ainda é voltado para a música erudita. Porém, o professor Beta percebe a necessidade da mudança, da adaptação à realidade dos alunos. A professora Gama, entretanto, não pensa dessa forma, ainda acredita no canto erudito como a base do ensino. O que chama a atenção entre a professora Alfa e a professora Gama é que o tempo de atuação de ambas é muito próximo (Alfa 25 anos; Gama 28 anos). No entanto, o ponto de vista delas é diferente.

Partindo dessas percepções, o que se observa é que a sociedade está em constante transformação e o ensino precisa acompanhar isso. O canto erudito tem a sua importância e ele deve ser ensinado. Entretanto, a pedagogia do canto precisa considerar os outros estilos musicais existentes e as outras formas de se cantar. Percebe-se, pelos autores consultados e pelas entrevistas realizadas, que não só o currículo dos conservatórios precisam fazer essas adaptações, mas os currículos dos cursos de ensino superior de música também, pois são esses cursos que formam os professores dos conservatórios. Como apontado pelos professores Alfa e Beta, eles conseguem realizar este trabalho com outros estilos musicais porque fizeram outros cursos de formação, pois eles precisam atender às demandas que chegam dos alunos e do mercado. Com isso, percebe-se a necessidade de agregar aos cursos de ensino superior de música outros estilos musicais e de se ter ainda uma maior flexibilidade curricular, possibilitando ao professor de canto uma melhor atuação profissional tendo em vista os diversos

objetivos de seus alunos.

Acredito que este trabalho possa ajudar tanto alunos quanto professores de canto em um processo de reflexão sobre mudanças e adaptações que sejam necessárias para um melhor ensino-aprendizagem do canto. Refletir sobre a formação e a atuação de professores de canto em conservatórios pode ser importante também para repensar essa forma de ensino, identificando as dificuldades encontradas pelos professores para a realização do trabalho vocal com diferentes alunos. Penso ainda que este estudo possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas na área.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jéssica de. Formação do educador musical: contribuições de uma abordagem (auto) biográfica. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 12, n. 1, p. 150-167, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1983734837169>. Acesso em: 06 jun. 2021.
- BARBEITAS, Flavio Terrigno. 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.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v.24, n.36, p. 8-22, jan.jun. 2016.
- DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.
- CERESER, Cristina Mie Ito. **A formação dos professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura**. 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- CERQUEIRA, D. L.; ZORZAL, R. C.; ÁVILA, G. A. de. Considerações sobre a aprendizagem da performance. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.26, 2012, p.94-109.
- ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.
- GONÇALVES, Lília Neves. **Educar pela música: Um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos conservatórios estaduais mineiros na década de 50**. 1993. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1993.
- LOIOLA, Camila Miranda. **Canto popular e erudito: características vocais, ajustes do trato vocal e desempenho profissional**. 2013. 108 f. Tese (Doutorado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.
- LOPES, Vivianne Aparecida. **Práticas curriculares e diferenciação: percepções de docentes e discentes no contexto das aulas de canto dos cursos de bacharelado em música das Universidades Federais Brasileiras**. 2020. 177 f. Tese (Pós-Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa. Porto, 2020.
- LUCENA, Rodrigo Fernandes de. et.al. As estruturas sociais e seus impactos no campo do

ensino superior de música nas universidades federais do Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 5, 2021. Disponível em:  
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14570>. Acesso em: 08 set. 2021.

NASCIMENTO, Carlos Eduardo do. **O Cantor Crossover**: Um estudo sobre a versatilidade vocal e algumas diferenças básicas entre o canto erudito e popular. 2016. 89 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2016.

NUNES, Ginete Cavalcante, NASCIMENTO, Maria Cristina Delmondes do, LUZ, Maria Aparecida Carvalho Alencar. Pesquisa Científica: conceitos básicos. **Id on line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [S.I.], v.10, n. 29, fev. 2016.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Licenciatura em Música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan.jun. 2014.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. Fatores de Inserção Profissional em Música: reflexões a partir de um estudo sobre egressos dos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais. **DEBATES**, Rio de Janeiro, n. 18, p.207-231, mai. 2017.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p 132-159, jul./dez. 2017.

ROCHA, João Gomes Da. Escolas especializadas em música: conservatórios, modelo conservatorial e formação de professores. In: Congresso de Educação (CONEDU), 2. 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em:  
 <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/15990>>. Acesso em: 28 set. 2021.

SANTANA, Clarissa Cissa. **Resumo do livro “Ensino: As abordagens de processo” de Maria da Graça Nicoletti Mizukami**. v2820200108 89465 2pcjgu. Porto Alegre, 2019.

SANTIAGO, Renan, IVENICKI, Ana. Diversidade musical e formação de professores(as): Qual música forma o(a) professor(a) de música? **Rev. FAEEBA**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 187-204, jan./abr. 2017.

SILVA, Renata, URBANESKI, Vilmar. **Metodologia do trabalho científico**. Indaial: UNIASSELVI, 2009.

VELOSO, Alécio da Silva. et. al. A atuação do professor de Música diante da diversidade musical: reflexões e possibilidades. *Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, Teresina, v. 2, n. 2, p.124-139, mai./ago. 2020.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Para. 2000. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:  
 <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252039>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. **Pro-Posições**, v. 15, n. 2, v.44, mai./ago. 2004.

VIEGAS, M. A. de R. O ensino de piano no curso técnico do conservatório estadual de música padre josé maria xavier de são joão del-rei enquanto prática pedagógica institucional: o problema, suas implicações, e perspectivas. **Cadernos do Colóquio**, [S.I.], v.8, n. 1, 2008.