



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

RICARDO BESSA MAGALHÃES FRANÇA

**O ENSINO DE CONTRABAIXO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**

SALVADOR

2020

RICARDO BESSA MAGALHÃES FRANÇA

**O ENSINO DE CONTRABAIXO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM
UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS**

Tese de Doutorado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia – UFBA como requisito para a obtenção do título de Doutor em Música. Linha de pesquisa: Execução Musical – Práticas Interpretativas – Processos e Práticas em Execução Musical.

Orientador: Dr. José Maurício Valle Brandão.

SALVADOR

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bessa Magalhães França, Ricardo
O ensino de contrabaixo em cursos de graduação em
universidades públicas brasileiras. / Ricardo Bessa
Magalhães França. -- Salvador, 2020.
224 f. : il

Orientador: José Maurício Valle Brandão.
Tese (Doutorado - Música) -- Universidade Federal
da Bahia, Escola de Música, 2020.

1. Ensino de Contrabaixo. 2. Pedagogia da
Performance. 3. Ensino de Instrumento. 4.
Contrabaixo. 5. Bacharelado em Música. I. Valle
Brandão, José Maurício. II. Título.

“O ENSINO DE CONTRABAIXO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS”

RICARDO BESSA MAGALHÃES FRANÇA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Música, Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 11 de março de 2020

José Mauricio Valle Brandão
Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia

Laila Andresa Cavalcante Rosa
Doutora em Música pela Universidade Federal da Bahia

Maria Thereza Pita Gondim
Doutora pela The University of Alabama, Estados Unidos(2011)

Joel Luis da Silva Barbosa
Doutor of Musical Arts - DMA pela University of Washington, Estados Unidos(1994)

Flávia Albano de Lima
Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil(2017)

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que contribuíram e colaboraram de alguma forma para a realização desta tese:

Orientador, família, companheiro, amigos, colegas de trabalho, docentes que participaram da pesquisa, PPGMUS, UFBA...

FRANÇA, Ricardo Bessa Magalhães. **O ensino de contrabaixo em cursos de graduação em universidades públicas brasileiras**. Orientador: José Maurício Valle Brandão. 2020. 224f. il. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender e reunir informações específicas sobre como ocorre a formação dos contrabaixistas em nível de graduação nos cursos de bacharelado em Universidades públicas brasileiras, através do estudo das práticas pedagógicas dos docentes dessas instituições. Para isso, em um primeiro momento, realizamos uma revisão de literatura sobre o ensino de música e sobre o modelo dos Conservatórios do século XIX na Europa e a sua influência no ensino musical no Brasil. Sobre esse modelo indicamos seis pontos mais criticados por autores como: Kingsburry (1988), Hallam (1998, 2006), Harnoncourt (1988), Haynes (2007), Vasconcelos (2002, 2011) Borém (1997, 2001, 2005, 2006) Fonterrada (1994), Freire (2011), Glaser (2007), Jardim (2008), Louro (2008), entre outros. Em seguida, através de bibliografia especializada e legislação pertinente, analisamos o ensino universitário de Música no Brasil e as quatro funções de um docente universitário: o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração. Elaboramos uma lista de todos as dissertações/teses já publicadas no Brasil sobre o contrabaixo entre os anos de 1992 a 2019, e separamos os trabalhos de acordo com diversos critérios, sobretudo os elaborados por Cerqueira (2015). Listamos todos os cursos de bacharelado em Instrumento/Contrabaixo nas universidades públicas brasileiras. Na segunda parte da tese, elaboramos um questionário, composto por setenta e cinco (75) perguntas, que visou abranger todo o trabalho desenvolvido pelos docentes e foi dividido nos seguintes temas: perguntas de identificação do professor, sobre o ingresso na instituição, o ensino, a aula propriamente dita, o repertório utilizado, condições físicas da universidade, o formato do curso, critérios de avaliação dos alunos, pesquisa, extensão e administração. O questionário foi respondido por doze (12) docentes (75% do total) e suas respostas agrupadas e analisadas.

Palavras-chave: Ensino de Contrabaixo. Pedagogia da Performance. Ensino de instrumento. Contrabaixo. Bacharelado em Música.

FRANÇA, Ricardo Bessa Magalhães. **The teaching of double bass in undergraduate courses in Brazilian public universities.** Thesis advisor: José Maurício Valle Brandão. 2020. 224s. ill. Doctorate Thesis (Doctor in Music) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

This thesis aims to understand and gather specific information on the professional education of double bass players in undergraduate bachelor degree courses in Brazilian public universities. The study focuses on the pedagogical practices of the double bass teachers in those institutions. At first, we conducted a literature review on the teaching of music and the model of the 19th century European Conservatories in Europe as well as their influence on music education in Brazil. About this model we pointed out six items most criticized by authors such as: Kingsburry (1988), Hallam (1998, 2006), Harnoncourt (1988), Haynes (2007), Vasconcelos (2002, 2011) Borém (1997, 2001, 2005, 2006) Fonterrada (1994), Freire (2011), Glaser (2007), Jardim (2008), Louro (2008). Then, through specialized bibliography and legislation we analyzed the university teaching of music in Brazil and the four duties of a university teacher: teaching, research, university extension programs and administration. We compiled a list of all the double bass dissertations / theses published in Brazil between 1992 and 2019, and separated them according to several criteria, especially those elaborated by Cerqueira (2015). We list all bachelor's courses in instrument / double bass in Brazilian public universities. In the case study, we applied a questionnaire composed of 75 questions aimed at covering all the work developed by the teachers. The questionnaire was divided into the following themes: questions on teachers' identification, about students' admission, teaching, the lesson itself, the repertoire used, physical conditions of the University, the format of the course, student evaluation criteria, research, extension programs and administration. The questionnaire was answered by 12 teachers (75% of the total) and their answers grouped and analyzed.

Keywords: Performance pedagogy. Instrument teaching. Double bass. Bachelor of Music. Double bass teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CID – Curso de Iniciação à Docência

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

FAP – Fundação de Apoio à pesquisa do Distrito Federal

FAPEG – Fundação de amparo à pesquisa do Estado de Goiás

FAPEMA – Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e tecnológico do Maranhão

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FAPERGS – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FAPES – Fundação de apoio à Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

FAPESB – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia

FAPESC – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina

FAPESQ – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

IES – Instituição de Ensino Superior

IFE – Instituição Federal de Ensino

INM – Instituto Nacional de Música

MEC – Ministério da Educação

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PAD – Processo Administrativo Disciplinar

PHI – Performance Historicamente Informada

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

THE – Teste de habilidade específica

UDESC – Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UEAP – Universidade do Estado do Amapá

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEM – Universidade Estadual de Maringá

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Trabalhos em Pós-graduação sobre o contrabaixo	96
Gráfico 2 – Número de Dissertações/Teses – 1992-2019	97
Gráfico 3 – Número de Dissertações/Teses por Década	98
Gráfico 4 – Número de Dissertações/Teses produzidos por Universidade	99
Gráfico 5 – Número de Dissertações/Teses produzidas por Região do Brasil	100
Gráfico 6 – Trabalhos de performance por gênero musical	104
Gráfico 7 – Idade	111
Gráfico 8 – Idade por décadas	111
Gráfico 9 – Titulação	112
Gráfico 10 – Tempo de docência no Ensino Superior	113
Gráfico 11 – Disciplinas lecionadas pelos Docentes de Contrabaixo	114
Gráfico 12 – Pergunta 1: Toca com qual(ais) arco (s)?	116
Gráfico 13 – Pergunta 3: Sobre a postura ao tocar	117
Gráfico 14 – Pergunta 5: Toca com que dedilhados de mão esquerda?	119
Gráfico 15 – Pergunta 6: Ensina outros dedilhados de mão esquerda diferentes do que você utiliza para tocar?	119
Gráfico 16 – Pergunta 7: Quais das seguintes técnicas além da tradicional mudança de posição você utiliza tocando?	121
Gráfico 17 – Pergunta 9: Toca com outra afinação sem ser a tradicional em quartas?	122
Gráfico 18 – Pergunta 10: Ensina na Graduação alguma afinação sem ser a tradicional em quartas?	122
Gráfico 19 – Pergunta 11: Ensina de forma teórica sobre outras afinações do contrabaixo?	123
Gráfico 20 – Pergunta 12: Ensina de forma prática outras afinações do contrabaixo?	123
Gráfico 21 – Pergunta 13: Exerce atividade regular em orquestra?	124
Gráfico 22 – Pergunta 14: Toca outro tipo de música que não a de concerto?	125
Gráfico 23 – Pergunta 15: Possui ou possuiu outro emprego com música que não fosse em Orquestra?	127
Gráfico 24 – Pergunta 16: Ensina diferentes estilos musicais (que não o de Concerto)?	127
Gráfico 25 – Pergunta 18: Possui algum tipo de formação pedagógica?	128
Gráfico 26 – Pergunta 19: Acredita ser necessário algum tipo de formação pedagógica para ensinar no ensino superior?	128
Gráfico 27 – Pergunta 20: Trabalha na Extensão Universitária?	130

Gráfico 28 – Pergunta 21: Trabalha com Pesquisa?	131
Gráfico 29 – Pergunta 22: Leciona na Pós-graduação?	131
Gráfico 30 – Pergunta 23: Leciona somente disciplina prática no instrumento?	132
Gráfico 31 – Pergunta 26: Baseado em sua experiência, quantos anos de estudo em média o aluno deve ter antes de ingressar no bacharelado?	135
Gráfico 32 – Pergunta 27: Acredita que o aluno tem ingressado devidamente preparado para o bacharelado?	136
Gráfico 33 – Pergunta 35: Trabalha com leitura à primeira vista?	143
Gráfico 34 – Pergunta 38: Qual o tempo de duração (da aula)?	156
Gráfico 35 – Pergunta 40: Existe alguma rotina em sua aula?	157
Gráfico 36 – Número de recitais obrigatórios	165
Gráfico 37 – Pergunta 60: O bacharelado em Contrabaixo contempla outros estilos musicais que não sejam o da música de concerto?	173
Gráfico 38 – Pergunta 16: Ensina diferentes estilos musicais (que não o de Concerto)?	173
Gráfico 39 – Pergunta 66: Alguma outra disciplina teórica sobre o contrabaixo está presente no currículo ou é ofertada como eletiva?	177
Gráfico 40 – Pergunta 67: Acredita que o currículo do curso de instrumento em nível de bacharelado é o ideal para a formação do músico?	179
Gráfico 41 – Pergunta 70: Acredita que a forma como você leciona a disciplina Contrabaixo tem a ver com como foi a sua formação enquanto aluno?	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de bacharelado em Instrumento em universidades públicas no Brasil.....	26
Tabela 2 – Lista de dissertações e teses sobre contrabaixo publicadas no Brasil	95
Tabela 3 – Trabalhos sobre o contrabaixo divididos segundo as classificações de Cerqueira (2015).....	101
Tabela 4 – Dissertações sobre o contrabaixo relacionados ao ensino/aprendizagem/educação	102
Tabela 5 – Trabalhos por tipo de música	104
Tabela 6 – Cursos de bacharelado em Instrumento e bacharelado em Contrabaixo em universidades públicas do Brasil	107
Tabela 7 – Universidades públicas com curso de bacharelado em Instrumento/Contrabaixo, seus docentes e respostas ao questionário.....	108
Tabela 8 – Repertório exigido no THE em cada universidade.....	134
Tabela 9 – Métodos de estudos utilizados nas universidades	138
Tabela 10 – Métodos de escala utilizados nas universidades.....	138
Tabela 11 – Métodos de mão esquerda utilizados nas universidades.....	139
Tabela 12 – Métodos de mão direita utilizados nas universidades.....	140
Tabela 13 – Métodos de exercícios diários/aquecimento e exercícios sugeridos pelos docentes.	141
Tabela 14 – Métodos específicos de trechos de orquestra	142
Tabela 15 – Como os docentes trabalham com a leitura à primeira vista.....	143
Tabela 16 – Repertório por universidade	145
Tabela 17 – Peças do período Barroco por universidade	145
Tabela 18 – Peças do período Clássico por universidade	146
Tabela 19 – Peças do período Romântico por universidade	147
Tabela 20 – Peças do período Contemporâneo por universidade.....	148
Tabela 21 – Peças brasileiras por universidade	149
Tabela 22 – Peças solo por universidade	150
Tabela 23 – Sonatas por universidades	151
Tabela 24 – Concertos por universidade	152
Tabela 25 – Peças de orquestra por universidade	153
Tabela 26 – Peças de música de câmara por universidade.....	154
Tabela 27 – Como é realizada a escolha dos repertórios por universidade.....	155

Tabela 28 – Como divide o tempo em sala de aula?.....	157
Tabela 29 – Como deve ser a rotina de estudos de um aluno da graduação.	159
Tabela 30 – Resposta das perguntas 43, 44 e 45.	160
Tabela 31 – Pergunta 47: Avalia que os instrumentos são adequados para o ensino-aprendizagem do aluno que está se profissionalizando?.....	162
Tabela 32 – Importância de sala destinada exclusivamente ao contrabaixo	162
Tabela 33 – Respostas das perguntas 50 e 51 por universidades.	164
Tabela 34 – Número de recitais exigidos e opiniões dos docentes sobre esse número	165
Tabela 35 – Pergunta 55: Como realiza o processo de avaliação dos alunos?.....	167
Tabela 36 – Pergunta 56: Quais habilidades devem ser desenvolvidas durante o bacharelado em Instrumento?.....	169
Tabela 37 – Pergunta 57: Quais técnicas de estudo você ensina aos alunos para o melhor aprendizado do repertório? (Explique com suas palavras como você acha que o aluno deve estudar).....	170
Tabela 38 – Pergunta 58: Essas técnicas de estudo são as mesmas que você aprendeu nos anos de graduação ou foram desenvolvidas de outra forma?.....	171
Tabela 39 – Pergunta 59: Há interseção entre disciplinas específicas do instrumento e as outras áreas do conhecimento musical? Em caso afirmativo, o que você acha primordial para a formação do contrabaixista?.....	172
Tabela 40 - Comentários dos docentes sobre a pergunta 61: Acredita que a formação musical do contrabaixista deva acontecer somente no ambiente da música de concerto? Comentários.	174
Tabela 41- Pergunta 62: Em sua opinião, qual a função do bacharelado em Instrumento? Acredita que o curso cumpre essa função?	175
Tabela 42 – Perguntas 63, 64 e 65: Há disciplina de prática de orquestra na grade curricular? Os professores de instrumento possuem algum papel de colaboração com o professor da disciplina? Acredita que isso seria importante?.....	176
Tabela 43 – Comentários pergunta 65	176
Tabela 44 – Disciplinas teóricas sobre o contrabaixo.....	178
Tabela 45 – Acredita que o currículo do curso de instrumento em nível de bacharelado é o ideal para a formação do músico? Comentários.	179
Tabela 46 – Pergunta 68: Se trabalha na Extensão Universitária, fale um pouco sobre seus projetos e sobre a importância da extensão em sua prática docente e na formação dos alunos.	180

Tabela 47 – Pergunta 69: Se trabalha na pós-graduação, fale brevemente sobre suas experiências com pesquisa e a importância dela em sua prática docente e na formação dos alunos.	182
Tabela 48 – Pergunta 70: Acredita que a forma como você leciona a disciplina Contrabaixo tem a ver com como foi a sua formação enquanto aluno? Comentários.	184
Tabela 49 – Pergunta 71: Acredita que a maneira como você dava aulas quando você ingressou como professor no ensino superior se modificou ao longo dos anos?.....	185
Tabela 50 – Pergunta 72:- Acredita que a sua formação em nível de pós-graduação (Mestrado/Doutorado/Pós-doutorado) foi importante/alterou a forma como você passou a lecionar a disciplina de instrumento?.....	186
Tabela 51 – Pergunta 73: Acredita que a sua formação acadêmica te formou adequadamente para lecionar em uma universidade? Comentários	187
Tabela 52 – Pergunta 74: Já esteve em cargos administrativos na universidade? Acredita ser importante para o docente universitário essa experiência de gestão?.....	188
Tabela 53 – Pergunta 75: Por que escolheu a docência no ensino superior e quais os maiores desafios encontrados por você na docência universitária?.....	190

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 TRAJETÓRIA, JUSTIFICATIVA E O PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.2 METODOLOGIA.....	23
1.2.1 Estrutura do trabalho	23
1.2.2 A pesquisa	25
<i>1.2.2.1 O questionário</i>	25
<i>1.2.2.2 As perguntas</i>	28
2 O CONSERVATÓRIO	31
2.1 O CONSERVATÓRIO NO BRASIL.....	36
2.2 CRÍTICAS AO MODELO.....	42
2.2.1 O talento nato	43
2.2.2 Relação professor-aluno	45
2.2.3 A linhagem musical: Com quem você estudou? Ou o “pedigree”	47
2.2.4 Todo músico é professor ou quem sabe tocar sabe ensinar?	50
2.2.5 A formação do músico e o mercado de trabalho	56
2.2.6 Modelo conservatório ou modelo universitário?	62
3 O ENSINO UNIVERSITÁRIO DE MÚSICA NO BRASIL	68
3.1 ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ADMINISTRAÇÃO	69
3.1.1 Ensino	70
3.1.2 Pesquisa	78
3.1.3 Extensão	84
3.1.4 Administração	88
4 AS PESQUISAS SOBRE O CONTRABAIXO NO BRASIL	94
4.1 CLASSIFICAÇÃO DE TRABALHOS SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE CERQUEIRA (2015).....	100

5 O ENSINO DE CONTRABAIXO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	106
5.1 IDENTIFICAÇÃO E PERFIL DOS DOCENTES.....	110
5.1.1 Identificação	111
5.1.2 Perguntas objetivas sobre os docentes e suas práticas	114
5.1.2.1 <i>Questões técnicas e posturais: Mão direita</i>	114
5.1.2.2 <i>Questões técnicas e posturais: Postura ao tocar</i>	117
5.1.2.3 <i>Questões técnicas e posturais: Mão esquerda</i>	118
5.1.2.4 <i>Questões técnicas e posturais: Afinações</i>	121
5.1.2.2 <i>Perguntas sobre a prática profissional</i>	124
6 O ENSINO E AS INSTITUIÇÕES	133
6.1 PERGUNTAS SOBRE O INGRESSO NA INSTITUIÇÃO.....	133
6.2 PERGUNTAS SOBRE O ENSINO	137
6.3 PERGUNTAS SOBRE REPERTÓRIO	144
6.3.1 Barroco	145
6.3.2 Clássico	146
6.3.3 Romântico	147
6.3.4 Contemporâneo	148
6.3.5 Música Brasileira	148
6.3.6 Peça Solo	150
6.3.7 Sonata	150
6.3.8 Concerto	151
6.3.9 Música de Orquestra	152
6.3.10 Música de Câmara	153
6.3.11 Como é feita a escolha dos repertórios	154
6.4 PERGUNTAS SOBRE A AULA.....	156
6.5 PERGUNTAS SOBRE AS CONDIÇÕES FÍSICAS DA INSTITUIÇÃO	159

6.6 PERGUNTAS SOBRE O FORMATO DO CURSO	163
7 PERGUNTAS ABERTAS SOBRE AVALIAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO, ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA	167
7.1 PERGUNTA SOBRE AVALIAÇÃO	167
7.2 PERGUNTAS ABERTAS SOBRE O ENSINO.....	168
7.3 PERGUNTA SOBRE EXTENSÃO.....	180
7.4 PERGUNTA SOBRE PESQUISA.....	181
7.5 MAIS PERGUNTAS SOBRE ENSINO E FORMAÇÃO	182
7.6 PERGUNTA SOBRE ADMINISTRAÇÃO	188
7.7 PERGUNTA FINAL	189
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
SITES CONSULTADOS	212
APENDICE A	214
APENDICE B.....	220
ANEXO A.....	221

1 INTRODUÇÃO

1.1 TRAJETÓRIA, JUSTIFICATIVA E O PROBLEMA DE PESQUISA

Para falar sobre como surgiu a ideia dessa pesquisa faz-se necessário falar um pouco de minha trajetória enquanto músico e docente universitário. Acho importante frisar que toda a minha formação musical foi realizada dentro de uma Universidade pública federal.

Enquanto adolescente, ao pesquisar cursos de formação musical na cidade do Rio de Janeiro, fui informado que a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) oferecia também cursos abertos à comunidade, como atividade de extensão, onde eram aceitos estudantes principiantes. Acabei optando justamente por ingressar nesta instituição no ano de 2002. Naquele momento, a escola contava com três diferentes cursos de extensão: a musicalização infantil (crianças de 5 a 8 anos), o curso básico (para jovens e adultos sem qualquer contato anterior com a música) e o curso intermediário (para jovens e adultos que já possuíam alguma habilidade com um instrumento e conhecimentos básicos de teoria e percepção)¹.

Vale ressaltar que a escola de música da UFRJ foi a primeira e a principal instituição de formação de músicos do Brasil, tendo sido criada em 1841 e suas primeiras atividades realizadas no ano de 1848². Por ser uma escola de música tão tradicional, suas bases conservatoriais³ mantiveram-se com o passar dos anos, não somente na graduação, como também, em grande parte, nos cursos de extensão.

O curso básico (com duração de quatro anos) e o intermediário (com duração de três anos) na universidade foram cursos derivados dos antigos cursos profissionalizantes em música também oferecidos pela instituição. No ano em que ingressei o curso técnico estava sendo extinto, vindo a ser substituído por esses dois cursos que não concediam o diploma de nível técnico existente outrora. Naquela época (e ainda hoje) ambos os cursos contavam com aulas de instrumento individual, teoria e percepção, história da música, música de câmara, prática de orquestra (para os instrumentistas) e canto coral (para os cantores e pianistas).

Antes de ingressar oficialmente na graduação em Música na mesma instituição, cursei integralmente o curso básico e parcialmente o intermediário. Os cursos de extensão na UFRJ, assim como em outras universidades, sempre foram vistos como uma forma de preparação e

¹ Ainda hoje esses três cursos de Extensão são oferecidos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Disponível em: <http://musica.ufrj.br/index.php/extensao/cursos>. Acesso em 05/05/2019.

² Disponível em: <http://musica.ufrj.br/index.php/institucional/escola/historico>. Acesso em 05/05/2019

³ Mais adiante, no capítulo 2, serão explicadas as características do Conservatório de Música como Instituição formadora de músicos ao longo do século XVIII e XIX na Europa e como o seu modelo foi incorporado em todo o mundo ocidental, incluindo o Brasil. Esse modelo, apesar de ter sido pensado em séculos passados, ainda permanece muito presente até os dias de hoje.

formação de alunos para o futuro ingresso nos cursos de bacharelado ou licenciatura. Como para a admissão nos cursos de nível superior era⁴ necessário ser aprovado em um Teste de Habilidade Específica (THE), há a necessidade de os alunos terem uma formação preliminar em música antes de entrarem na educação em nível superior.

Nesse sentido, os cursos de extensão em Música presentes em universidades tendem a ter esse caráter não só preliminar, introdutório, como forma de dar acesso à comunidade algum contato no ensino musical, como também possui um caráter preparatório para aqueles alunos que pretendem cursar futuramente o nível superior na área. Para tal, não só o ensino do instrumento é valorizado, como também a alfabetização musical, visto que para iniciar o curso superior em música o aluno tem de possuir uma fluência mínima na leitura de partituras.

As disciplinas dos cursos de Extensão eram lecionadas por professores da universidade, assim como por professores contratados (em sua grande maioria mestrandos da instituição). Como as aulas da extensão funcionavam no mesmo prédio da graduação, os alunos já possuíam contato com os docentes e discentes da graduação, seja nos corredores, seja através de atividades e apresentações.

Após a realização desses dois cursos de extensão iniciei o curso de Bacharelado em Música na UFRJ, habilitação Contrabaixo. Ainda que o curso esteja vinculado a uma universidade, na prática, a Escola de Música tende a ficar isolada das demais atividades universitárias, visto que seu *campus* se encontra separado dos *campi* de outros cursos. Assim como em outros estados do Brasil e mesmo outros países, muitas escolas de música já existiam antes da criação das faculdades e universidades, sendo posteriormente incorporadas a elas. Dessa forma, esses cursos tendem a manter suas características de outrora (advindas dos Conservatórios) e possuem uma certa dificuldade de se integrarem efetivamente ao pensamento universitário.

No ano de 2014 ingressei no Mestrado em Música na mesma Instituição e após o término do mesmo já havia contado com doze anos de estudos musicais na UFRJ. Falo sobre essa trajetória como lugar de fala de alguém que esteve durante mais de uma década sendo ensinado em uma mesma escola e sob um determinado ponto de vista. Nesse caso, toda a minha formação foi baseada no estilo conservatorial, que será analisado mais adiante.

Com o término do Mestrado em 2016, fui aprovado em concurso público para Professor Assistente do curso de Música da UFBA, onde continuo atuando, e em 2017 ingressei no curso

⁴ O THE continua sendo utilizado em grande parte nos cursos de Música das universidades públicas brasileiras. No entanto, na última década, em decorrência de uma maior pressão por popularização de todos os cursos universitários, tem sido recorrente a tentativa de extinção do exame nestas seleções.

de Doutorado em Música, da mesma instituição.

Ainda na graduação sempre tive interesse e curiosidade sobre o contrabaixo, sua história, ensino, as diferentes técnicas, tipos de interpretação etc. Agora como professor, meu interesse sobre o ensino do instrumento cresceu, já que então, a única referência de ensino-aprendizagem que tinha era da UFRJ, ao longo desses doze anos na instituição. A partir daí, surgiu a necessidade de investigar o processo de ensino-aprendizagem do contrabaixo em outras instituições de ensino superior do Brasil. A minha trajetória em uma única universidade fez com que eu conhecesse o ensino na mesma, mas não como o ensino superior no contrabaixo ocorre em demais cidades do Brasil. O ensino de contrabaixo nas demais universidades brasileiras é conduzido de forma semelhante ou diversa de minha formação na UFRJ? Há algum tipo de unidade ou uniformidade no ensino do contrabaixo brasileiro?

Como professor de contrabaixo e pesquisador da área de performance e ensino sigo buscando conhecer o meio em que atuo. Ao fazer um levantamento de dissertações, teses e artigos⁵ que tratam sobre o instrumento verifiquei que, tradicionalmente, os instrumentistas bacharéis quando ingressam nos cursos de pós-graduação, produzem trabalhos voltados para a performance. Em pesquisa realizada entre os anos de 1981 e 2001, Borém (2006, p.49) afirma que entre os músicos que “têm a performance musical como foco de suas pesquisas, muito poucos têm se interessado em fazer interface com a educação musical (cerca de 12%)”.

Ainda que nos últimos anos tenha crescido o número de pesquisas sobre educação musical, a maior parte delas se ocupa do ensino de música nas escolas. Muitas pesquisas na área de educação e da educação musical têm se dedicado, por exemplo à análise de currículos e de suas inter-relações com o ensino-aprendizagem. Apesar de diversos avanços na pedagogia musical no tocante ao ensino de instrumentos musicais, sobretudo aqueles voltados para a prática orquestral, há ainda hoje uma grande escassez de material nessa área específica.

Ao se discutir currículos em Música, deve-se levar em consideração o fato de o ensino instrumental nos dias de hoje ainda estar pautado nas mesmas bases de séculos passados. A forma de se ensinar música não se modificou ou se modificou muito pouco com o passar dos tempos. Segundo Laura Rónai (2008, p.47), “apesar de métodos e conservatórios serem claramente uma herança do século XIX, o ensino de instrumentos segue ainda preceitos básicos do século XVIII”. E complementa: “um instrumento se aprende individualmente, num contato mestre/aprendiz não muito diferente daquele que caracterizava as corporações e que no século XVIII se aplicava a praticamente todas as profissões ditas artesanais”.

⁵No Capítulo 4 serão abordadas as principais pesquisas sobre o contrabaixo no Brasil.

Partindo do pressuposto de que um instrumento musical é aprendido devido ao contato direto de um para um⁶ e na interação entre um aluno e um professor, é necessário saber como isso efetivamente tem ocorrido nas universidades brasileiras. Apesar de haver a existência dos currículos, o que acontece comumente na prática é a flexibilização dos conteúdos presentes nos mesmos, podendo haver algum distanciamento entre o que ocorre na prática ou mesmo uma grande diferença entre o que é aprendido por diferentes alunos. Devido às próprias características do ensino de instrumento, de sua pessoalidade, individualidade e subjetividade, é comum que os currículos em Música sejam “abertos”, bastante abrangentes, fornecendo diretrizes sobre o conteúdo das disciplinas, mas podendo variar consideravelmente na prática. Por esse motivo, esse estudo pretende investigar, junto aos docentes universitários, como se dá o ensino de contrabaixo na prática.

Flávio Barbeitas (2002, p.77) ao falar do currículo em música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) relata que os conteúdos das disciplinas de instrumento são exatamente os mesmos em todos os períodos⁷ e que isso ocorre “dado o fato de serem as aulas de instrumento individuais e terem de se adaptar, em alguma medida, ao nível de cada aluno”. Dessa forma, fazer somente o levantamento das ementas das disciplinas de contrabaixo nos cursos de nível superior no Brasil, analisá-las e compará-las não seriam suficientes para se ter um retrato (ou dimensão concreta, efetiva) de como realmente ocorre o ensino deste instrumento.

Nesse sentido, a visão de Rejane Harder (2003, p.42) serve como justificativa para essa pesquisa a partir da “necessidade de se registrar e disponibilizar experiências individuais bem-sucedidas no ensino de instrumento, que venham a resultar em novas estratégias e métodos educacionais a serem aproveitados tanto pelos professores em atuação, como pelos futuros professores”. Não podemos esquecer também que a tradição oral do ensino musical ainda é mantida muitas vezes no ensino superior e como os professores não possuem o costume de escrever esses processos de ensino, é possível que eles se percam. (TEIXEIRA, p.41, 2016)

Podemos destacar também o fato de que, segundo a pesquisa de Galizia, Azevedo e Hentschek (2008, p.32), grande parte dos professores de instrumento são oriundos dos cursos de bacharelado e tiveram pouco ou nenhum contato com saberes pedagógicos e curriculares. Por esse motivo, eles acreditam que os saberes experienciais são de grande importância, pois,

⁶ Ana Lúcia Louro (2008) descreve sobre a relação “um-para-um” no contexto educacional do ensino de instrumento e que ele tende a ser focado na figura do professor, o mestre, aquele que conduz a aula e transmite os ensinamentos.

⁷ Ao analisarmos as ementas das disciplinas de contrabaixo nas universidades estudadas o mesmo ocorreu, havia uma ementa única bastante ampla que se aplicava a todos os períodos.

é através da experiência que eles conseguem suprir essa “carência” acadêmico-pedagógica. Para os professores entrevistados nessa pesquisa a prática é essencial para um melhor conhecimento e realização das atividades da docência universitária e eles reconhecem que só aprenderam verdadeiramente o ofício, tornando-se profissionais melhores, com a experiência ao lecionar.

Para os autores Glaser/Fonterrada (2007) e Fausto Borém (2006) é bastante frequente haver no ensino superior em música professores de instrumento com falta de preparo ou formação adequada para lecionar. Isso porque, de acordo com Glaser/Fonterrada (2007, p.2) “o professor de instrumento musical é o músico instrumentista, embora sua formação no curso de bacharelado seja direcionada exclusivamente para a execução musical”. Borém (2006, p.46) é de opinião similar. Segundo o autor, o ensino superior de música possui diversos profissionais consagrados como músicos, mas “que muitos ainda não estão preparados para ensinar música (ou para aprender a ensinar música ao longo de suas carreiras)”. Essa carência de formação específica, segundo esses autores, está diretamente relacionada ao fato de esses cursos não possuírem disciplinas voltadas para a pedagogia e ensino de instrumentos.

Enquanto a licenciatura é planejada para o ensino de música em ambientes escolares com grandes turmas de alunos, o bacharelado é concebido para o aperfeiçoamento técnico-instrumental do virtuose. Cria-se, portanto, uma lacuna, não havendo uma formação específica para o ensino de instrumentos musicais tanto em nível técnico, quanto no superior. Um dos papéis das pós-graduações – Mestrado e Doutorado – deveria ser o dessa capacitação, já que esses programas incluem em suas disciplinas o estágio docente. No entanto, somente o estágio docente de um período não parece ser suficiente para essa qualificação, até mesmo porque as demais disciplinas oferecidas nos cursos de pós-graduação não necessariamente serão voltadas para a pedagogia instrumental.

Sobre a carência de formação pedagógica direcionada ao ensino de instrumentos musicais, Harder (2003, p.40) afirma que “cada professor de instrumento se vê obrigado a ir construindo aos poucos, ao longo de sua carreira, suas próprias competências, desenvolvendo por si só metodologias muitas vezes fundamentadas em tentativas e erros, valendo-se de sua própria intuição e vivências”. Glaser/Fonterrada (2007, p.1) têm opinião no mesmo sentido e relatam que “embora desejem realizar mudanças estruturais no processo de ensino-aprendizagem, boa parte dos músicos, apesar de bem-intencionados, não conseguem efetivar essas mudanças” e esse fato ocorre porque há uma grande tendência de acontecer a repetição da prática pela qual eles realizaram a sua própria formação.

Em síntese, para esses autores, o ensino de instrumento e sua pedagogia específica, em geral, não é estudada no decorrer da formação dos músicos profissionais na graduação. Em

consequência dessa falta de estudo específico da docência, os profissionais que se tornam professores de instrumento são aqueles de reconhecida reputação como músicos, mas que por inúmeras razões não tiveram acesso ao estudo da pedagogia instrumental⁸. Por conta disso, tendem a repetir em seus alunos a forma como aprenderam com seus professores, descobrindo na prática, através de tentativa e erro, o que efetivamente “funciona” ou não. Suas pedagogias são construídas através da prática, que pode ser influenciada diretamente pelo ambiente em que lecionam, onde vivem, os alunos e a própria visão de mundo do professor. Cabe pontuar que em toda profissão uma parte dos conhecimentos é advinda dos saberes experienciais. Para Tardif (2018, p.39), no exercício das atividades os profissionais “desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”.

Nos últimos anos no Brasil vimos o surgimento de diversas pesquisas sobre o ensino superior em Música, para Teixeira (2016, p.64) há uma tendência crescente de pesquisas sobre professores universitários de música e suas práticas. Dentre essas pesquisas, algumas são sobre o ensino superior e o papel do professor universitário, como as pesquisas de Vieira (2000), Louro (2004), Galizia (2007), Pereira (2012), Lima (2017); outras que abordam o ensino de piano como: Glaser (2005), Freire (2010), Reis (2014), Miranda (2015), Teixeira (2016) – flauta transversal e piano – Hammer (2017); pesquisas sobre professores de instrumento, como Borba (2011); formação superior e mercado de trabalho, Coutinho (2014); formação e preparação profissional de regentes, Santana (2015); o ensino de trombone no Brasil, como Oliveira (2010); narrativas de professores de percepção e teoria musical, Otutumi (2008) e Machado (2012). Apesar dessa pluralidade de pesquisas sobre o professor universitário em música, seus cursos, suas ementas e disciplinas, não há até o presente momento um estudo sobre a atuação dos professores de contrabaixo em universidades públicas no Brasil.

Enquanto muitos trabalhos se dedicam ao estudo do contrabaixista iniciante (BARBOSA FILHO, 2017; PAZIANI, 2017; RIBEIRO, 2014; TERRA, 2014; ROSA, 2012; MOTTA, 2001), poucos pesquisadores⁹ buscam compreender como se dá o ensino musical do aluno intermediário/avançado de contrabaixo nos anos de graduação. Até o presente momento, não há sequer um mapeamento de como esse trabalho vem sendo realizado em todo o Brasil. Há diversas “escolas” de contrabaixo no Brasil que são exemplos de sucesso, no entanto tendem

⁸ O que não quer dizer que esses professores não possam ser bons, muitos se apoderaram de suas próprias vivências como estudantes e passaram a retransmitir essa didática para seus alunos. No entanto, apesar de possuírem essa vivência, em sua grande maioria não houve um estudo teórico sobre o ensino instrumental.

⁹ Podemos citar alguns artigos do Professor Dr. Fausto Borém e Dra. Sônia Ray que abordam o tema de forma transversal, mas não necessariamente sobre o ensino de contrabaixo na graduação.

a ficar setorizadas em diferentes estados, não havendo ainda nenhum estudo que dialogue com as diversas pedagogias e ensinamentos do contrabaixo no Brasil. É bastante comum que professores universitários criem as suas formas de lecionar baseadas em suas tentativas e erros. Nesse sentido, é interessante, para esta pesquisa, a análise das soluções encontradas na forma de ensinar contrabaixo por diferentes professores em diferentes Estados. Não queremos com essa tese atribuir o que é certo ou errado no ensino de contrabaixo, mas primeiramente conhecê-lo.

1.2 METODOLOGIA

1.2.1 Estrutura do trabalho

Esta tese será dividida em duas partes. A primeira delas compreende os capítulos iniciais de revisão de literatura, formado por quatro capítulos e uma segunda parte, também com quatro capítulos onde é realizada a discussão e o cotejamento das informações colhidas através dos questionários dirigidos aos professores universitários de contrabaixo no Brasil e posteriormente finalizamos com as considerações finais.

Para a feitura desta tese, em um primeiro momento realizei uma revisão de literatura a respeito do ensino universitário em música no Brasil e os trabalhos, livros, artigos, dissertações e teses que analisam e discutem de alguma forma esse ensino. No capítulo 2, serão apresentados brevemente considerações a respeito do ensino musical profissionalizante e da figura dos Conservatórios desde sua origem na Europa e no Brasil. Apesar de o termo poder ser definido como um espaço físico onde a música é ensinada, durante o século XIX a palavra também se tornou sinônimo de um modelo de ensino musical, uma cultura.

A instituição Conservatório surgiu no século XVI e foi se aperfeiçoando ao longo dos séculos seguintes e estando presente, em grande parte, até os dias de hoje. Primeiramente o modelo é apresentado e em seguida são relacionadas as principais críticas a ele, utilizando para tal autores como: Vasconcelos (2002, 2011), Kingsbury (1988), Susan Hallam (2008), Bruce Haynes (2007), Tourinho (2016), Vieira (2000), Fonterrada (2008), Louro (2004), entre outros.

O terceiro capítulo da tese, intitulado “O ensino universitário de Música”, foca no ensino universitário brasileiro e nos seus três pilares, o ensino, a pesquisa, a extensão e da indissociabilidade dessas funções¹⁰, não esquecendo das funções de administração, também exercida pelos docentes. Todas as quatro funções tidas em nossa legislação (BRASIL,

¹⁰ Cabe ressaltar que consta na Constituição Federal de 1988 no *caput* do seu artigo 207 que: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**” (BRASIL, 1988, grifo nosso)

1988,1996, 2012) como sendo as atribuições de um professor universitário. Nesse capítulo serão analisadas questões pertinentes não só a essas atribuições previstas no ordenamento jurídico, como também as discussões apresentadas por autores da área educacional, como: Marcos Masetto (2015) e Maurice Tardif (2018); e diversos autores da área musical, como: Galizia (2007), Borém (1997, 2001, 2006), Louro (2003), Denardi (2008), Freire (2010), Jardim (2008), Harder (2003, 2008), Hallam (1998, 2006), entre outros.

O quarto capítulo, “As pesquisas sobre o contrabaixo no Brasil” é mais um capítulo de revisão de literatura, nele será realizado um levantamento de todos os trabalhos acadêmicos¹¹ (Mestrado acadêmico e profissional, Doutorado e Pós-doutorado) realizados no Brasil que incluem de alguma forma o contrabaixo como tema, seja o ensino, a prática, seu repertório, questões técnicas e/ou interpretativas. Para elaborar essa lista de dissertações/teses brasileiras que envolvam o contrabaixo, efetuamos uma busca no catálogo de teses da CAPES¹². Como a busca no sistema é realizada através da pesquisa nos currículos *lattes* dos pesquisadores, encontrar as dissertações/teses esteve condicionado ao preenchimento no sistema por parte dos pesquisadores conectados à plataforma, sendo assim, caso algum pesquisador não tenha preenchido esses dados corretamente, é possível que algum trabalho não tenha sido contabilizado.

Os cinquenta e um (51) trabalhos listados foram classificados e agrupados por tipo (dissertação/tese), por ano de defesa, Universidade em que foi realizada e por região do Brasil. Em seguida, separamos as dissertações/teses segundo os critérios elaborados por Cerqueira (2015) e incluímos também a separação por gênero musical (música de concerto estrangeira, música brasileira de concerto e música popular brasileira).

Os três capítulos seguintes (5, 6 e 7) tratam da pesquisa em si, os dados coletados através do uso de questionários encaminhados aos docentes de contrabaixo em universidades públicas brasileiras. Esses capítulos fazem parte da segunda parte da pesquisa, na qual serão analisadas as respostas dos professores universitários de contrabaixo, tentando dessa forma compreender se há uma unidade ou não no ensino de contrabaixo em nível universitário no Brasil. Quais os pontos convergentes e divergentes encontrados nas metodologias próprias de cada um desses professores. Por efeitos práticos dividimos a análise das respostas do questionário encaminhado aos docentes em três diferentes capítulos: o quinto onde ocorre a “Identificação e perfil dos

¹¹ Foram encontrados até o momento um total de 51 trabalhos acadêmicos (compreendendo dissertações de mestrado acadêmico, mestrado profissional, teses de doutorado e uma tese de ascensão à carreira de professor Titular).

¹² Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>.

docentes”, o sexto que trata sobre “O ensino e as Instituições” e o sétimo, “Perguntas abertas sobre avaliação, administração, ensino, extensão e pesquisa”. Por fim, o capítulo oitavo com as considerações finais a respeito do trabalho desenvolvido.

1.2.2 A pesquisa

O objetivo principal da pesquisa é o de reunir informações específicas sobre como ocorre a formação dos contrabaixistas em nível de graduação nos cursos de bacharelado presentes nas universidades brasileiras, através do estudo das práticas pedagógicas dos professores dessas instituições. Os objetivos principais da pesquisa foram:

- Mapeamento dos cursos de bacharelado em Contrabaixo em universidades do Brasil.
- Identificar, através de entrevistas, quais as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes no ensino do contrabaixo nas universidades.
- Contribuir com o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas no contrabaixo.
- Promover a troca e divulgação de experiências profissionais do magistério superior.
- Verificar e compilar as ideias advindas das experiências profissionais na docência do contrabaixo em nível universitário

1.2.2.1 O questionário

Para a concretização desta tese, em um primeiro momento será realizada uma pesquisa documental, buscando o mapeamento dos cursos existentes e seus respectivos professores. Para tal, foram verificados junto ao portal de Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC (emec.mec.gov.br) todos os cursos de bacharelado em Música/instrumento com habilitação em contrabaixo. Apesar de o site do Ministério da Educação fornecer a consulta a todos os cursos existentes, não é possível encontrar facilmente quais as universidades possuem o curso de bacharelado em instrumento Contrabaixo. Isso ocorre, porque o nome do curso normalmente é registrado de forma “genérica” como bacharelado em Instrumento e não como bacharelado em Instrumento/Contrabaixo¹³.

A fim de descobrir todas as instituições públicas em que existe o bacharelado em Contrabaixo foi necessário realizar a busca no sistema do MEC com a palavra “música” e

¹³ Os únicos casos em que o registro no sistema se encontra em separado, com o termo “contrabaixo”, é o da UFRJ e Unicamp, as demais Universidades foram encontradas com a busca: instrumento. Isso ocorre porque o que é registrado no sistema são os cursos, os bacharelados em Música/Instrumento ou Instrumento de orquestra possuem, em geral a mesma carga horária e grade. Por não haver curso específico para cada instrumento não é possível saber através do sistema quais os instrumentos oferecidos em cada instituição.

“instrumento”. Após realizar uma lista em que constam todos os bacharelados em instrumento, tivemos que verificar nos sites de cada uma das Universidades (Federais e Estaduais) a existência ou não do curso/instrumento contrabaixo. Foram encontrados cursos de Bacharelado em Música (Instrumento) em trinta (30) Universidades públicas. Dentre os trinta (30) cursos existentes no Brasil foram encontrados dezessete (17) cursos que possuem o instrumento contrabaixo (tabela 1). De posse dessa lista de Universidades em que se leciona o contrabaixo em nível superior buscamos os nomes e contatos desses professores para encaminhar devidamente o questionário.

Tabela 1 – Cursos de bacharelado em Instrumento em universidades públicas no Brasil

Universidades públicas com cursos de bacharelado	Bacharelado Instrumento / Contrabaixo
(1)UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT	NÃO
(2)UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB	SIM
(17)UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU	NÃO
(29)UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE	NÃO
(38)UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA	NÃO
(43)FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC	NÃO
(54)UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	SIM
(55)UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP	NÃO
(56)UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – UNESP	SIM
(57)UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM	SIM
(570)UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN	SIM
(571)UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR	NÃO
(573)UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES	NÃO
(575)UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG	SIM
(576)UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF	NÃO
(577)UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL	NÃO
(578)UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA	SIM
(579)UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB	SIM
(580)UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE	SIM
(581)UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS	SIM
(582)UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM	SIM
(584)UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG	SIM
(586)UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ	SIM

(634)UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL	NÃO
(693)UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO	SIM
(1036)UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG	SIM
(2564)UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG	SIM
(3172)UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA	NÃO
(15001)UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA	NÃO
(18492)UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR	SIM

Devido ao fato de essas universidades estarem presentes por todo o Brasil e a falta de recursos disponíveis para a realização de entrevistas de forma pessoal, optamos pela confecção de um questionário estruturado em que constam perguntas quantitativas e qualitativas. Dessa forma, busca-se uma maior abrangência incluindo objetividade e subjetividade, tendo os professores uma maior liberdade para justificar ou não as suas respostas, assim como discorrer livremente sobre os assuntos que julgarem necessário. Acreditamos que assim, a pesquisa se torna mais rica por conter um maior número de informações sobre o trabalho desenvolvido e desempenhado por esses profissionais.

É importante ressaltar que “a pesquisa é sempre uma aproximação da realidade, que deve ser confiável por ser coerente e fundamentada, mas sempre passível de revisão ou questionamento” (FREIRE, 2010, p.11). A pesquisa utilizará as informações passadas pelos professores de contraixo e essas respostas refletem as suas ideias e visões pessoais sobre o trabalho que desempenham, desta forma não podemos ignorar a subjetividade presente em cada um dos entrevistados. Não podemos também ignorar a subjetividade presente na forma com a qual o questionário foi redigido e será futuramente analisado. Como contraixista e professor as perguntas também refletem ideias do pesquisador a respeito do ensino instrumental, o que de forma alguma inviabiliza a pesquisa em questão.

Assim como as ideias de Tardif (2018, p.238-239) cremos que esses professores não são meros objetos da pesquisa, mas sim, copesquisadores. Os saberes sobre o ensino não são privilégios dos pesquisadores, não há teoria sem prática, ambos são necessários. Nas palavras de Tardif:

A pesquisa universitária sobre o ensino começará a progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que ela mesma é uma prática referente a atividades (ou seja, ensinar) e a atores (ou seja, os professores) que dispõem de seus próprios saberes e de seus pontos de vista.

(...) essa perspectiva propõe a elaboração de novas formas de pesquisa universitária que considerem os professores de profissão não como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como copesquisadores. (TARDIF, 2018, p.238-239)

Essa pesquisa, segundo a visão de Maurice Tardif deve ser então não sobre o ensino e professores, mas para o ensino e para professores. Devemos ter em mente também que os saberes profissionais sempre são personalizados e se tratam “raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (CARTER, 1990 *apud* TARDIF, 2018, p.265).

1.2.2.2 As perguntas

Optamos por utilizar um questionário estruturado¹⁴ para realizar a pesquisa em função de sua praticidade. Os professores de contrabaixos no Brasil estão presentes em quinze cidades¹⁵ e realizar essa pesquisa pessoalmente sem os devidos auxílios financeiros tornava-se inviável. Pensamos em realizar entrevistas através de aplicativos de vídeo, no entanto, implicaria em conseguir estabelecer horários com cada um dos professores e posteriormente transcrever todo o material.

Preferimos então o questionário enviado por e-mail em arquivo de texto. Como o questionário ficou bastante extenso, nesse formato os professores teriam uma maior liberdade para responder as perguntas em seu tempo e ritmo, não demandando ficar durante um só momento realizando o questionário. Procedendo dessa forma, pois a utilização de formulários *online* não permite interrupção ao preencher o questionário, logo, demandaria que os entrevistados reservassem um tempo maior para respondê-lo do início ao fim, o que não aconteceu com o formato escolhido. Após receber as respostas dos professores, encaminhamos todas elas para um aplicativo de administração de pesquisas, o *Google Forms*, visando facilitar a comparação e organização delas em uma mesma tabela.

O questionário desenvolvido para ser respondido pelos professores de contrabaixo apresenta setenta e cinco (75) perguntas¹⁶ divididas em doze (12) temas (descritos abaixo), entre as quais questões puramente objetivas, questões objetivas que permitem algum tipo de

¹⁴ Ver Apêndice A

¹⁵ Brasília, Campinas, São Paulo, Maringá, Natal, Belo Horizonte, João Pessoa, Recife, Porto Alegre, Santa Maria, Goiânia, Rio de Janeiro, Campina Grande, Curitiba e Salvador (onde leciono).

¹⁶ Na realidade são setenta e seis (76) perguntas, porque ao confeccionar o questionário e enviar aos docentes, colocamos equivocadamente duas perguntas de número 42.

complementação e questões puramente qualitativas. Estas perguntas estão divididas nos seguintes temas:

- Professor
- Ingresso na Instituição
- Ensino
- Repertório
- A aula
- Condições físicas da Instituição
- Formato do curso
- Avaliação
- Perguntas abertas sobre o Ensino
- Extensão
- Pesquisa
- Administração

Esses temas e perguntas foram decididos após a revisão de literatura e através de reflexões junto ao nosso orientador a respeito da prática de um docente universitário do campo da Música e da performance musical. Começamos o questionário com a identificação dos participantes: nome, idade, instituição em que leciona, titulação, formação, tempo de docência no ensino superior e as disciplinas ministradas.

O primeiro grupo de perguntas possui vinte e três (23) questões objetivas (eventualmente com alguma complementação), e objetivavam saber questões técnicas sobre o contrabaixo, se o professor toca com diferentes tipos de arco (modernos e históricos), diferentes posturas (sentado/de pé), dedilhados, afinação, se toca outros gêneros musicais, se ensina esses diferentes tipos aos alunos, se possui estruturação de livros e/ou métodos para serem usados na graduação, sua formação pedagógica, se realiza pesquisa, se leciona na pós-graduação e na extensão.

A segunda parte do questionário, corresponde às perguntas de número vinte e quatro (24) à cinquenta e quatro (54) e compõem a parte central do questionário. Essas perguntas estão divididas em: perguntas sobre o ingresso na instituição, perguntas sobre o repertório, perguntas sobre a aula, perguntas sobre as condições físicas da instituição, perguntas sobre o formato do curso e pergunta sobre a avaliação.

A terceira e última parte do questionário apresenta as perguntas de número cinquenta e cinco (55) à setenta e cinco (75) e elas são as perguntas abertas, discursivas, sobre temas já

mencionados anteriormente, mas com um grau maior de reflexão. Essas perguntas abertas sobre avaliação, administração, ensino, extensão e pesquisa, visam saber junto aos docentes participantes suas opiniões e experiências em cada um desses temas.

De um total de dezesseis (16) professores universitários¹⁷ da disciplina contra baixo, doze (12) deles responderam o questionário e consentiram¹⁸ participar desta pesquisa.

¹⁷ Apesar de ser docente de contra baixo na UFBA, decidi não me incluir nas respostas ao questionário. A pesquisa começou a ser desenvolvida assim que entrei como professor na universidade e por isso, ainda estou construindo uma visão a respeito da formação de um contra baixista, sendo esse um dos motivadores dessa pesquisa.

¹⁸ Junto ao questionário foi encaminhado aos docentes um Termo de consentimento e participação em Pesquisa (Apêndice B), que foi devolvido por e-mail devidamente assinado pelos participantes.

2 O CONSERVATÓRIO

Como já foi explicitado na introdução, apesar de hoje em dia a formação de músicos em nível superior no Brasil ser realizada em Universidades, durante séculos esse não foi o modelo pelo qual os músicos se profissionalizavam, e sim, nos conservatórios. De acordo com o dicionário *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* os conservatórios são “escolas projetadas para instrução especial em música, muitas vezes também em uma ou mais artes”¹⁹ e o termo *conservatório* tem sua origem na Itália (tradução nossa). Segundo Rafael Coelho Machado *apud* Silva (2007, p.28), conservatório pode ser definido como a “grande escola aonde se *ensinão* todos os ramos da arte musical; dá-se-lhe esta denominação por ser destinada a propagar a arte e a conservá-la em toda a sua pureza”²⁰.

A palavra “conservatório” pode se referir a um local físico, uma instituição que promova o ensino de música, no entanto ao longo do século XIX ela se tornou também sinônimo de um modelo de ensino musical, uma cultura, um modelo denominado conservatorial. Para Vieira (2000, p.4), o conservatório serve para conservar o desenvolvimento musical de determinado(s) momentos históricos, a música com a qual se identifica, nesse caso, a música europeia dos séculos XVIII e XIX.

Segundo Weber (2001) a concepção de uma escola voltada para o ensino de música (exclusivo ou não) data da época medieval europeia. Essas escolas estavam vinculadas à Igreja católica e tinham inicialmente o objetivo de introduzir crianças à musicalização. Em contrapartida, as crianças deviam prestar serviços às Igrejas, cantando, sobretudo, nos cultos religiosos. Por volta de 1600, passaram a ser ensinadas nestas escolas também leitura, escrita, retórica e literatura.

Para Fonterrada (2008, p.47) essas primeiras escolas de formação básica em música surgiram na Itália, no século XVI. Esses “conservatórios” eram, na verdade, orfanatos que ensinavam uma série de disciplinas com a intenção de formar profissionais, funcionando como escolas profissionalizantes. Apesar da existência desses primeiros conservatórios, a popularização dessas escolas para formação de músicos foi se desenvolver plenamente somente ao fim do século XVIII.

Antes da criação dos conservatórios era comum que músicos fossem educados em suas casas por membros de suas famílias, por corporações de ofício ou escolas ligadas às igrejas.

¹⁹ *Conservatories: schools designed for special instruction in music, often also in one or more of the other arts. The term originated in Italy as conservatório.* (WEBER, 2001)

²⁰ Essa definição foi retirada do Dicionário Musical de Machado (1855), por isso mantivemos a grafia original.

(WEBER, 2001). As corporações de ofício²¹ eram a principal forma de aprendizado musical no período anterior a popularização dos conservatórios no século XVIII. Os ensinamentos musicais começavam desde a mais tenra idade, muitas vezes antes dos oito anos e havia a clássica relação entre mestre e aprendiz. O mestre era aquele detentor do saber que ensinava o ofício aos aprendizes, com a profissionalização dos aprendizes, uma parte do pagamento recebido por seus trabalhos deveria ser atribuída diretamente ao mestre.

O mestre era também aquele que possuía os contatos profissionais, no caso da música, eram os mestres de capela e mais tarde os maestros empregados nas cortes. O mestre designava o trabalho aos aprendizes e capitães (categoria já profissional, superior ao aprendiz e subordinado ao mestre) e era o mestre quem fazia a divisão do salário pelo ofício prestado. O mestre recebia o valor integral pela prestação de todo o serviço e posteriormente repassava e dividia a quantia entre os capitães e aprendizes (que frequentemente sequer eram pagos pelo trabalho, já que este último estava desempenhando o trabalho como forma de aprendizado). (CASTAGNA, 2003)

A relação entre mestre e aprendiz não era diferente das de outros tipos de profissões, como as dos artesãos. O aprendiz se juntava a um mestre com o intuito de aprender aquele ofício com ele, no caso da música ele aprendia “técnica musical: composição e instrumento” assim como a “retórica, a fim de tornar a música eloquente”. O mestre deveria ensinar ao aprendiz todos os aspectos de sua arte, a compor, tocar instrumento e sobretudo a interpretar a música. (HARNONCOURT, 1990, p.29)

Com a criação de companhias de óperas nas cortes e cidades, assim como o aumento de concertos públicos, nos séculos XVII e XVIII, houve um aumento da demanda por músicos profissionais. Com essa grande demanda, o velho sistema de ensino familiar ou das relações mestre-aprendiz passa a não ser suficiente para supri-la. Com as notícias de sucessos alcançados em escolas italianas de música (os orfanatos), diferentes escolas de música passam a ser criadas na Europa após 1700, como forma de suprir a demanda por músicos e formar uma maior quantidade de profissionais. (WEBER, 2001)

Segundo Fonterrada (2008, p.59), o advento e ascensão da burguesia na Europa foi um dos grandes responsáveis pela mudança no ensino de música, que, como dito antes, estava

²¹ As corporações de ofício eram associações de profissionais artífices agrupados de acordo com seu modo de trabalho surgidas durante a Idade Média. Nessas associações costumeiramente há a uma relação hierárquica entre mestre, capitão e aprendiz. Sendo a figura do mestre daquele que é detentor do saber, dono das oficinas, das ferramentas. Todos os que entravam na corporação entravam na categoria de aprendizes, podendo com o passar do tempo subirem a capitão, mas a ascensão à mestres ocorria com menos regularidade e normalmente acontecia entre os membros de uma mesma família. (FRANCO JR, 2001)

principalmente vinculado às Igrejas católicas. A partir daí o ensino, assim como o consumo, de música passaram a ser adquiridos por quem pudesse pagar por ela. “Após a Revolução francesa, a música alargou seus domínios, saindo dos conventos, igrejas e palácios e alcançando o povo”, no entanto, apesar da criação dos conservatórios, a relação entre professor-aluno continuava muito semelhante do elo mestre-aprendiz. Até o fim do século XVIII, o ensino de música, construído nessa relação mestre-discípulo, era sobretudo individual. Os mestres ensinavam seus discípulos e era comum que eles escrevessem seus próprios tratados para isso. Em decorrência desse fato, houve uma grande proliferação de tratados para o ensino de instrumentos, contraponto, baixo contínuo e teoria da música no período Barroco (1600-1750). (FAGERLANDE, 2011, p.27).

Para Rónai (2008, p.46), uma das principais características desse ensino é que “a aquisição de técnica vem junto com a de repertório- os exemplos utilizados nos Métodos são normalmente extraídos de peças em voga no momento”. Já no século XIX os exercícios técnicos passaram a ser dissociados dos exemplos musicais e são tratados de forma separada no estudo. Apesar da grande profusão de tratados nos períodos barroco e clássico, esses livros não se pretendiam autossuficientes, a figura do mestre continuava a ser indispensável como forma de orientação dos estudos e escolha das peças e materiais a serem estudados pelo discípulo (RÓNAI, 2008, p.108).

Com a Revolução Francesa (1789-1799) houve uma ruptura no modelo mestre-aprendiz e das corporações de ofício que é substituído pelo modelo conservatorial: “Tratava-se de integrar a música ao processo político geral, através de minuciosa uniformização dos estilos musicais” (HARNONCOURT, 1990, p. 29 et seq), a música deveria ser simples para que pudesse ser compreendida pela população. Para educar o povo era necessário criar uma série de livros, métodos e obras pedagógicas com um sistema rígido e didático, capaz de ensinar qualquer pessoa.

O pensamento tecnicista desse período quer possibilitar a criação de um livro que contemple todas as necessidades técnicas e musicais requeridas para a formação de um músico. Por esse pensamento, qualquer pessoa que execute esses livros poderia tocar bem e igual aos demais, com uniformidade. A ideia de naipes de orquestra inteiros tocando junto e da mesma forma se populariza nesse período.

Um novo pensamento ao fim do século XVIII modificou as relações sociais de outrora, ou seja, os músicos deixaram de ser empregados das cortes e do mecenato e passaram a ser autônomos, atuando com mais liberdade. O Conservatório Nacional de Música e Dança de Paris criado em 1795 passou a ser a referência principal para a criação de conservatórios e para a

replicação de modelos em toda a Europa e América Latina durante todo os séculos XIX e XX.

Para Vieira (2000, p.1) e Teixeira (2017, p.2) as práticas do Conservatório Nacional Superior de Paris resguardam até os dias de hoje as diretrizes traçadas para o ensino musical do século XIX sendo os principais: “divisão do currículo em duas sessões – 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 da genialidade”. Apesar de o Conservatório de Paris não ter sido o primeiro nesses moldes, devido à influência francesa e às características sobretudo pedagógicas²² propostas pelos professores da instituição, ele foi o que mais se popularizou e serviu de modelo para o resto do mundo ocidental.

O pensamento romântico do século XIX e a influência direta do Positivismo²³, do tecnicismo, academicismo e do cientificismo fizeram com que o aprendizado musical fosse desenvolvido de forma mais técnica. Sobre a influência do positivismo, Barros (1998, p.35) afirma:

O Positivismo teve uma grande influência no tratamento da técnica instrumental. Os virtuosos, na busca da execução perfeita, passaram cada vez mais a trabalhar a técnica em estudos e exercícios, não raramente desprovidos de sentido musical, que visavam apenas à superação dos limites do instrumento. Separada da interpretação, a técnica tornou-se um fim em si mesma.

Essa percepção do ensino musical tecnicista gerou uma dicotomia com outras correntes do mesmo período, como a valorização da subjetividade, da expressividade, do lirismo, das emoções, da intuição e da liberdade rítmica e de tempo ao interpretar. A ideia do individualismo e da excelência técnica (virtuosismo) fazem com que a música muitas vezes seja comparada aos esportes. A busca por tocar mais rápido e a composição de peças com um nível técnico cada vez mais exacerbado são próprias do período romântico e hipervalorizadas na cultura do conservatório. O melhor aluno, muitas das vezes, é aquele que consegue tocar um repertório tecnicamente mais complicado e de forma mais ágil possível, mesmo que parte de suas habilidades interpretativas estejam “atrofiadas”, a primazia da técnica sobre a música. A técnica instrumental foi, portanto, muito influenciada pelas ideias relacionadas ao Positivismo.

Como uma das consequências do alto treinamento e especialização dos músicos

²² Criação de livros e métodos para todos os instrumentos, teoria, criação de currículo, critérios para exames e provas regulares. Houve uma uniformização e criação de um currículo para se formar músico.

²³ Qualquer doutrina filosófica inspirada no comtismo, em que o conhecimento humano tem como base o cientificismo, valoriza o método quantitativo e nega o idealismo, por vezes, conduzindo ao relativismo, ao misticismo ou ao agnosticismo. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/positivismo/> Acesso em: 08/05/2019.

instrumentistas, houve um desenvolvimento maior da leitura musical, mas um atrofiamento das habilidades de composição e improvisação tão comuns e valorizadas nos músicos de períodos anteriores. “Aprender a criar música é um estudo totalmente diferente ao de tocar um instrumento” (HAYNES, 2007, p. 3), sendo assim, se antes era comum os músicos serem ensinados através da composição, improvisação e terem a habilidade de tocar múltiplos e diferentes instrumentos, agora o músico passa a ser um instrumentista, intérprete das músicas de compositores outros. A alta especialização fez com que houvesse uma cisão no ensino musical, separando as habilidades de compor e de tocar. Alguns se dedicam exclusivamente a composição e regência²⁴, e outros a tocar instrumentos. (HAYNES, 2007, p. 3 et seq)

Para Rónai (2008, p.110) uma das características próprias desse ensino é a prescrição de rotinas de estudo. Naquele período, os livros tendem a ter grandes seções com estudos melódicos em todos os tons, exercícios técnicos repetitivos, escalas, arpejos, trillos, estudos de sequências intervalares, estudos de mecânica e todas as possibilidades de articulações. Um exemplo bastante comum e popular é o método de violino *The bowing School*²⁵ op.2 de Otakar Sevcik²⁶ que a cada estudo orienta que sejam realizadas dezenas de arcadas diferentes, o seu estudo número 6, por exemplo possui um total de 214 combinações de arcadas a serem executadas em um mesmo estudo.

Ainda segundo a autora, o excesso de exercícios mecânicos e estudos muitas vezes não são musicais, são desagradáveis, maçantes, entediantes e visam adquirir competências meramente técnicas, mesmo que não tenham necessariamente a aplicabilidade em repertório específico. Essa forma de pensar a música está intimamente relacionada à Revolução Industrial (entre 1760 e 1850), às linhas de montagem, como se através do estudo do mecanismo pudesse “encontrar uma fórmula mágica da fabricação de um músico” e complementa: “assim como o exercício físico regular aprimora o atleta, é a repetição de passagens padrão que irá aprimorar o músico”. Essa disciplina voluntária para a repetição de dezenas de mecanismos seria a responsável por criar um músico tecnicamente “pronto para tudo”, esses exercícios possuem um caráter de prevenção, de antever possíveis dificuldades técnicas que possam vir a aparecer nas músicas.

Os conservatórios de música se espalharam por todo o mundo, em princípio tendo como

²⁴ Nesse período ainda era comum a existência de cursos de composição e regência. Hoje em dia, já no século XXI, houve uma nova cisão, em geral, os cursos de composição e regência são cursos autônomos.

²⁵ A Escola de Arcadas (tradução nossa)

²⁶ Otakar Sevcik (1852-1934) foi um violinista, pedagogo e professor de violino de origem tcheca. Graduou-se no Conservatório de Praga e em seu tempo tornou-se um violinista famoso, tendo sido professor em Salzburg, Viena, Praga, Kharkiv, Kiev, Londres, Boston, Chicago e Nova York. (PAPATZIKIS, 2014)

modelo a escola italiana (século XVIII), seguido pela francesa (século XIX) e posteriormente pela alemã (século XX). O ensino de música especializado tendo essa instituição como modelo também foi desenvolvido no Brasil, por isso acreditamos ser necessário falar do mesmo.

2.1 O CONSERVATÓRIO NO BRASIL

Para entender sobre os conservatórios de música no Brasil torna-se fundamental analisar o contexto no qual eles surgiram, os principais interesses na implantação e desenvolvimento deles e sua permanência, mesmo após a criação das universidades. Para Bruno Kiefer (1977, p.11) “não há dúvida, os jesuítas foram os primeiros professores de música europeia no Brasil”. O ensino de música europeia no Brasil colônia esteve intimamente ligado às missões jesuítas, onde ela era ensinada e utilizada como forma de catequese do povo indígena. A música era essencialmente destinada a converter os índios, além de cantar e tocar instrumentos, também eram ensinados a língua portuguesa, hábitos, costumes e a cultura europeias.

Nesse sentido, a música lecionada pelos padres era essencialmente religiosa e ela estava presente nas missas, rezas, ladainhas e demais atividades festivas religiosas. A música era disciplina obrigatória das escolas religiosas e seu ensino pelos jesuítas permanece no Brasil até a expulsão deles em 1759. (VIEIRA, 2000, p.15)

Além do trabalho dos jesuítas, não podemos deixar de levar em consideração o trabalho dos padres mestres-de-capela. Assim como na Europa, os mestres-de-capela desempenhavam função similar à relação desenvolvida durante a Idade Média com as corporações de ofício. Esses mestres no Brasil colônia não só ensinavam a cantar e a tocar instrumentos, como também regiam o coro, compunham música e arregimentavam pessoas para tocar nos eventos (em grande parte religiosos) e exerciam verdadeiro monopólio sobre essas atividades. (MARIZ, 2005)

A situação do ensino musical na colônia passa a se modificar já no século XVII com o surgimento das Irmandades de música. A Irmandade de Santa Cecília, com sede em Lisboa, funcionava como uma “espécie de sindicato de músicos”. Várias das irmandades criadas no Brasil eram integradas por negros e pardos, e elas estavam espalhadas nos principais Estados, como Bahia, Pernambuco, Minas Gerais e posteriormente Rio de Janeiro. É importante salientar que, como as irmandades eram as responsáveis pela profissionalização desses músicos, estava terminantemente proibido que músicos não vinculados à alguma irmandade pudessem tocar nas orquestras e corais arregimentados para as festividades e eventos que ocorriam na colônia. Até o início do século XIX, essa relação entre os músicos e as irmandades permaneceu existindo como “resquícios de uma regulamentação do trabalho provinda da Europa Medieval” derivada

das corporações de ofício. (SILVA, 2007, p.24).

O maior desenvolvimento da colônia e a transferência da capital do vice-reinado para o Rio de Janeiro em 1763, fizeram com que a cidade prosperasse. As festas reais promovidas na cidade marcaram a sua história, assim como fomentaram o mercado musical na colônia (MATTOS, 1997, p.24 et seq). O Brasil do século XVIII possuía uma vida artística movimentada. O Rio de Janeiro como capital recebia uma série de companhias de óperas estrangeiras e possuía um grande intercâmbio de artistas não só de Portugal, como de outros países europeus. Muitos músicos de outras cidades brasileiras, sobretudo os de Minas Gerais com a queda da produção de minério, migraram para a capital em busca de melhores oportunidades de trabalho. Com o desenvolvimento do Rio de Janeiro, foram construídos uma série de teatros por particulares, onde eram executadas peças dramáticas, zarzuelas, mágicas e óperas.

Com a expulsão dos jesuítas, o ensino da música passa a ser realizado não somente pelos músicos das irmandades, como também por professores em aulas particulares (normalmente vinculados também a alguma irmandade). De acordo com Mattos (1997, p.29) “os músicos formavam uma categoria profissional bastante forte, empenhada numa rotina de trabalho que resultará, na década de 1780, na criação da Irmandade de Santa Cecília (1784), voltada para os professores de música”. Caberia então à irmandade “zelar pela infraestrutura musical da cidade, os professores de música, seu preparo profissional e controlá-los”. Ainda segundo a autora, a cidade do Rio de Janeiro possuía um ambiente musical bastante desenvolvido para uma colônia e além dos muitos músicos vinculados às irmandades havia a existência de duas Orquestras (da Catedral e da Sé). Foi nesse contexto de intensa produção artístico-musical que viveu, por exemplo, um dos grandes compositores brasileiros, o Padre José Maurício Nunes Garcia²⁷.

A vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, especificamente para o Rio de Janeiro, em 1808 para fugir da invasão napoleônica à Portugal foi de extrema importância para um maior desenvolvimento da cidade e futuramente para a criação do primeiro conservatório de música no Brasil. A cidade outrora colônia passa a ser a sede da monarquia portuguesa. Essa presença na cidade carioca foi de vital importância para o desenvolvimento dela, dentre os órgãos públicos criados por Don João VI estão: a Biblioteca Real, o Museu Real, a Imprensa Régia, o Banco do Brasil, o Horto Real (hoje Jardim Botânico), além de diversas faculdades. (BARROS, 1998, p.7)

²⁷ José Mauricio Nunes Garcia (1767-1830) foi um músico pianista, professor e compositor negro, mestre da Real Capela nos primeiros anos da Corte portuguesa no Brasil e autor de uma obra que pode ser vista como a primeira manifestação de nacionalismo musical brasileiro. (MATTOS, 1997)

Antes disso, a colônia não possuía cursos de nível superior, diferentemente do que ocorrera com as colônias espanholas. A coroa portuguesa manteve até o início do século XIX a total dependência à Universidade de Coimbra. Com a mudança, a chegada da corte portuguesa e a necessidade de mão de obra qualificada, já no ano de 1808 são criadas as primeiras faculdades no Brasil, as Faculdades de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Faculdade de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia da Bahia (hoje Faculdade de Medicina da UFBA)²⁸.

Para Silva (2005 e 2007), apesar de não haver escolas profissionalizantes no Brasil antes da chegada da Família Real, os músicos estavam muito bem organizados profissionalmente através das irmandades. No entanto, após 1808, as demandas dessa classe profissional por um conservatório passaram a crescer, culminando na criação de um dos primeiros institutos do tipo na América Latina. O Conservatório de Música foi oficialmente criado em 1841, mas somente começando a funcionar em 1848.

Cabe ressaltar que os músicos brasileiros possuíam bastante conhecimento a respeito das diversas escolas de músicas sendo criadas e popularizadas na Europa²⁹ desde o fim do século XVIII. Apesar da distância do Brasil para a Europa, o trânsito de “artistas europeus que vinham fazer turnês pela América Latina como um todo, sendo o Brasil um dos portos privilegiados durante todo o século XIX” era bastante intenso e se intensificou ainda mais na segunda metade do século. Este conservatório brasileiro foi o primeiro criado na América Latina, seguido do *Escuela y Conservatório de Música* (1849) no Chile, do *Conservatório Nacional de Música do México* (1866) e da *Escuela de Música y Declamación* (1874) em Buenos Aires, Argentina (SILVA, 2007, p.35)

Na primeira metade do século XIX, os músicos no Rio de Janeiro estavam divididos entre os serviços na Orquestra da Capela Real e Imperial, teatros, festas privadas e aulas particulares. O movimento dos músicos brasileiros pela criação do Conservatório tinha o intuito de constituir mais um campo de trabalho e romper “com as antigas formas de relação profissional, a criação do estatuto do artista e de uma nova arte, o alargamento da arte musical a quem se interessasse estudá-la”. O movimento brasileiro estava de acordo com o que já havia ocorrido na França e os ideais da Revolução Francesa e buscava o desenvolvimento do ensino musical brasileiro,

²⁸ História do Ensino Superior no Brasil. Disponível em: <https://www.academia.edu/37701176/Hist%C3%B3ria_do_Ensino_Superior_no_Brasil>. Acesso em: 30/01/2019

²⁹ Principais Conservatórios Europeus no período: École Royale de Chant (1783) e École pour la Musique de la Garde Nationale (1792) na França; Academia de canto em Leipzig (1771) na Alemanha; No século XIX: Praga em 1811, Bruxelas em 1813; Londres em 1822; Liège em 1826; Lisboa em 1835; Salzburg em 1841; Leipzig em 1843; Florença em 1861; Turim em 1867; Berlin em 1882. (WEBER, 2001)

assim como estava ocorrendo em boa parte do mundo ocidental.

Para o Estado, era também uma necessidade de ordem pública, o ensino musical estava intimamente ligado à ideia de ordem, de civilização e de progresso. Robert Pechman apud Augusto (2010, p.2) sobre a criação de instituições públicas no período afirma que:

(...) essas instituições teriam a “missão” de colocar o país no fluxo civilizatório europeu, buscando um “padrão civilizatório” que pudesse se tornar uma referência para todos os brasileiros, mesmo para os excluídos do pacto do poder. Nesta referência, afirma o autor, uma nova dinâmica é definida pela fusão entre o nacional e o civilizatório, na aproximação entre o particular e o universal.

Por conta de algumas crises em anos anteriores, havia ocorrido uma atrofia dos principais órgãos do governo, a Capela Imperial estava com uma quantidade de músicos reduzida e, portanto, a criação de mais uma Instituição musical (nesse caso destinada ao ensino) estava entre uma das reivindicações dos músicos no Rio de Janeiro. Vale ressaltar também, que quando o Conservatório foi criado a maior parte dos professores eram músicos da Capela Imperial, servindo como uma forma de complementação de renda, aumentando o número de postos de trabalhos para os músicos locais.

Antes da criação do Conservatório, as Capelas Real e Imperial possuíam também função didática, visto que além de promover as músicas nas Igrejas eram importantes para a formação dos músicos, no antigo sistema de corporação de ofício e da relação mestre-aprendiz.

Quando implementado o conservatório, a ideia dos músicos era de uma escola profissionalizante³⁰ que deveria ter dois objetivos: a instrução de pessoas de ambos os sexos e “formar artistas “que *possão* satisfazer ás *exigencias* do Culto, e do *Theatro*” (SILVA, 2007, p.66). É interessante perceber que a ideia inicial da escola era atender a dois públicos distintos, ensinar música a quem quisesse, incluindo amadores, diletantes e mulheres³¹ (que em geral se instruíam e tocavam nas residências, em festas e reuniões privadas). Já os profissionais instruídos pela escola de música, deveriam ser incluídos na crescente demanda por músicos na cidade, fosse na Capela Real ou nos teatros que viviam uma crescente expansão. Apesar de

³⁰ Com a fundação do Conservatório foram instituídos, em princípio, seis (6) disciplinas: 1) Rudimentos preparatórios e solfejos; 2) Canto para o sexo masculino; 3) Rudimentos de canto para o sexo feminino; 4) Instrumentos de cordas; 5) Instrumentos de sopro; 6) Harmonia e Composição. (SILVA, 2007)

³¹ Na sociedade machista e patriarcal do período as mulheres eram um número reduzido entre os músicos profissionais, apesar de muitas estudarem e normalmente se dedicarem ao canto e ao piano, a elas as possibilidades de emprego eram reduzidas. O estudo da música acabava sendo uma forma de ocupação para as que não trabalhavam, mas também de socialização ao tocarem músicas em suas residências e em ocasiões festivas. Jardim (2008, p.56) relata a importância das mulheres nos conservatórios brasileiros, no de São Paulo, no início do século XX elas eram 90% do total dos alunos, mulheres em busca do status de uma educação refinada. No caso do Rio de Janeiro, também há dados que indicam a maior quantidade de alunas do que de alunos.

possuir uma ideia abrangente de público para o Conservatório, a verdade é que com a sua instauração e um aporte de verbas tão reduzido não foi possível contratar muitos professores e a escola dedicou-se efetivamente à formação de músicos profissionais.

Se antes havia a relação mestre-aprendiz, agora essa relação é parcialmente rompida com o Conservatório como instituição pública responsável pela formação musical. Assim como nos conservatórios europeus, no conservatório brasileiro não havia disciplinas com caráter humanista, reflexivo, somente disciplinas musicais estritamente técnicas. Há uma maior sistematização do conhecimento, as disciplinas são divididas entre teóricas e práticas, sendo as segundas consideradas as mais importantes. Quando se pensou o conservatório, baseado nas teorias científicas, tentou-se através dessa separação entre o prático e o teórico dar uma maior “seriedade” e caráter técnico-científico à área artística.

Apesar de no século XIX a regra ser a figura do músico especialista, no caso do primeiro conservatório brasileiro, alguns dos professores lecionavam mais de um instrumento³², muito possivelmente pela falta de mão-de-obra. Esse caso não muda o fato de cada vez mais ao longo do século XIX haver uma maior especialização, onde “o compositor apenas compõe, o regente rege, e o intérprete deve ser um virtuose de seu instrumento e dificilmente irá dominar qualquer outro instrumento”. (SILVA, 2007, p.74)

Em síntese, Silva (2007, p.154) descreve o pensamento a respeito do conservatório brasileiro:

A criação de uma base pedagógica sistemática segue a ideia principal de evolução, no ensino da música – teórico ou de instrumento – os exercícios são pensados para o cotidiano do aluno e progressivamente acrescenta-se uma nova dificuldade. O ensino musical no século XIX é essencialmente o estudo de mecânica, os métodos de piano adotados no Conservatório evidenciam o que para o músico no século XX pode parecer uma obviedade, porém analisar a adoção de tais práticas de estudo, antes de confirmar algo que já é sabido deve fazer refletir sobre os principais objetivos que nortearam a criação e desenvolvimento de um método de ensino. Sua proposta era atingir a todos indistintamente (...)

Ao fim do século XIX, após a Declaração da República em 1889, é anunciada em 1890 a extinção do Conservatório e a criação do Instituto Nacional de Música (INM). Cinco anos mais tarde o então Diretor do INM Leopoldo Miguez³³ foi à Europa, a fim de conhecer o

³² Podemos citar como exemplo o caso de Giuseppe (José) Martini, professor de contrabaixo e violoncelo, que estava no Brasil, pelo menos desde 1849.

³³ Leopoldo Miguez (1850-1902) foi um importante compositor e professor do INM. Em sua viagem à Europa trouxe livros, partituras, instrumentos musicais (hoje disponíveis no acervo da Escola de Música da UFRJ), foi responsável pela compra do órgão de tubos WilhemSauer (o maior da América Latina) e atualmente o salão principal de concerto da EMUFRJ recebe o seu nome.
Disponível em: <http://musica.ufrj.br/index.php/institucional/escola/historico>. Acesso em 12/05/2019.

funcionamento de diferentes conservatórios europeus e saber quais rumos tomar no ensino da escola de Música (PEREIRA, 2012, p.49). De acordo com Jardim (2008, p.44), com a volta de Miguez, o INM passou por reformulações que causaram grande impacto. Estava em voga no momento uma grande discussão a respeito do nacionalismo no Brasil, o canto em língua nacional (de músicas estrangeiras, sobretudo a italiana) estava sendo defendido por uma parcela da sociedade, assim como o estudo e a criação de música brasileira³⁴, no entanto, apesar disso, o modelo europeu de música continua a ser considerado o padrão de civilidade.

Na pesquisa de Jardim (2008) ela declara que os programas tanto de disciplinas teóricas como “Solfejo e Teoria musical”, como o de disciplinas de instrumentos como o canto e piano eram cópias dos programas de curso do Conservatório de Paris, ou seja, a reforma no fim do século XIX para o XX aproximou ainda mais o que era feito no INM ao que era feito na Europa. Algumas músicas brasileiras ou canto nacional foram inseridos nos programas, mas o currículo como um todo seguia o modelo conservatorial europeu.

Ainda segundo a autora, a formação do músico brasileiro continuou essencialmente a mesma: estudos de teoria e solfejo, programa de exercícios técnicos, hipervalorização da leitura, realização de exames periódicos com peças predeterminadas que aumentavam seu número e dificuldade técnica a cada período e a valorização da virtuosidade na formação do aluno. Outros conservatórios brasileiros estudados pela autora, como o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (1906), baseavam-se no mesmo sistema e apresentavam as mesmas características dos programas de cursos dos anteriores

Novas reformas foram feitas com o passar dos anos, sobretudo para incluir disciplinas pedagógicas na formação dos instrumentistas no INM, a fim de permitir que eles pudessem lecionar em escolas. Nesse sentido, Pereira (2012, p.52) afirma:

Nota-se que as reformas – ainda que com intenções nacionalistas – eram inspiradas em um modelo de civilização europeia, a concepção da formação do músico permanecia inalterada e irrefletida, e acrescentaram-se disciplinas pedagógicas à formação do músico a fim de garantir a ele o direito do exercício profissional do magistério. São estas concepções que o Conservatório/Instituto leva para dentro da Universidade quando, em 1931, a instituição foi incorporada à Universidade do Rio de Janeiro.

O modelo de conservatório moldado no Rio de Janeiro, então, foi copiado nos demais

³⁴ No âmbito do INM a música brasileira era aquela composta por brasileiros, mas ainda em estilo francês ou alemão. As poucas referências à música popular/folclórica eram incorporadas dentro dos padrões da música de concerto tradicional, suas harmonias e formas. Apesar da inclusão desses temas, a música composta era ainda de tradição europeia. No caso da ópera, houve algum incentivo ao canto em língua nacional, no entanto ainda se manteve o estudo das principais línguas europeias no canto.

Estados brasileiros, devido à importância da cidade como capital do Império e, posteriormente, da República” (FREIRE, 1996, p. 188). O Conservatório Nacional, depois Instituto Nacional de Música e posteriormente Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro sempre foram “um dos principais focos irradiadores de modelos e práticas de ensino musical para todo o país”. Por serem a principal instituição musical do país os modelos adotados por ela (sobretudo o do Conservatório de Paris) serviram de base para todos os demais conservatórios (escolas de música e futuramente cursos superiores) em todo o Brasil.

2.2 CRÍTICAS AO MODELO

Nas últimas décadas no Brasil, uma série de dissertações, livros e teses tiveram como objeto de estudo os cursos de música nas universidades brasileiras e enfocaram, em uma parte considerável delas, o modelo conservatorial para tratar do assunto. Apesar de diversas reformas terem sido feitas, Harnoncourt (1988, p.30) acredita que a revolução musical ocorrida com o Conservatório de Paris foi tão ampla que em poucas décadas todos os músicos da Europa (e posteriormente do mundo ocidental) passaram a ser formados por esse sistema. No entanto, não faz sentido que em pleno século XXI tenhamos o mesmo modelo de educação musical como base, muitas outras questões importantes foram deixadas de lado.

Segundo Vasconcelos (2002, p.64) as principais características de um conservatório são:

(...) gratuidade do ensino; seleção do alunado; ensino individualizado; subvenção do Estado; gerenciamento por parte de músicos reconhecidos; ênfase na música profana; crença no talento; valorização da virtuosidade; ênfase na formação de músicos de excelência. (...) o perpetuar de uma tradição, valorizada social e culturalmente, que se alicerça nos virtuosos e nos grandes mestres, elementos paradigmáticos do século XIX. (VASCONCELOS, 2002, p. 64)

Fonterrada (1994, p.78 et seq) é de opinião similar e relata sobre o ensino nos conservatórios:

(...) aproxima-se do modelo de educação tecnicista e tem por objetivo a formação de instrumentistas, cantores, compositores e/ou regentes...A vivência musical se dá através do contato com instrumentos musicais. Essa vertente considera a música como privilégio de alguns, bem dotados (...) tem tido certa dificuldade em acompanhar as tendências inovadoras surgidas na prática e na composição musicais, e apresenta traços que a aproximam do ideal romântico que caracteriza a prática da música de concerto (valorização de premiações, carreira internacional, culto à personalidade, colocação da música acima das outras artes e fora do alcance do homem comum). Seu compromisso é com o passado, o que irá determinar a predominância de uma forma de arte reprodutora. (FONTERRADA, 1994, p.78 et seq)

De forma mais sintética, Freire (2011, p.150 et seq) estabelece como características principais: “a ênfase na música ‘séria’”, que seria prioritariamente dos séculos XVIII e XIX; “ênfase nos procedimentos técnicos”; “minimização dos processos criativos” e privilégio das atividades de “reprodução do repertório”; “ênfase à música escrita” e consequente “valorização dos processos de leitura”. Jardim (2008) também advoga no mesmo sentido e acredita que as bases do modelo conservatorial mantiveram-se em grande parte e que muitos profissionais ainda buscam como ideal o modelo europeu.

Baseado em algumas dessas características básicas, iremos nessa parte do capítulo, discutir sobre as principais críticas a esse modelo.

2.2.1 O talento nato

A primeira crítica que apresentamos aqui é a ênfase na cultura do conservatório ao talento nato e o culto à genialidade. De acordo com Kingsbury (1988, p.12) a cultura musical da instituição conservatório tende a hipervalorizar o talento. Desde o primeiro contato com o estudo da música, os alunos são separados os “com talento” e os “sem talento”. Essa ideia de que a música é destinada somente para aqueles com uma maior facilidade ou afinidade inicial se mostra bastante complicada, porque o próprio conceito sobre o que seria o “talento” na música é volátil e teria infinitas gradações.

Separar os alunos entre os geniais/talentosos e os demais não cria um ambiente saudável para o aprendizado, os alunos taxados de talentosos tendem a ter uma pressão muito grande a corresponder essa expectativa de todo um grupo social, assim como os alunos não inseridos nesse grupo tendem a se sentir desestimulados, pois são lembrados a todo tempo de sua “incapacidade natural”. A velocidade para o aprendizado difere de pessoa para pessoa e para ambos (o “talentoso” e o “não talentoso”) é requerido muito estudo para a aquisição de novas habilidades musicais, sejam elas técnicas ou interpretativas. As pessoas possuem potencialidades diferentes, mesmo no aprendizado instrumental, alunos com determinada facilidade para agilidade por exemplo, podem ter uma maior dificuldade com músicas lentas, expressividade e vice-versa.

Esse culto à genialidade tão próprio no ambiente do conservatório cria um ambiente tóxico e que não condiz com a realidade. Essa noção de talento é muito própria de nossa cultura e tende a reconhecer determinadas pessoas como sendo “abençoadas” com um “dom divino”. Nesse sentido Reis (2014, p.24) declara:

“Todavia, é pertinente ressaltar que vários estudos etnomusicológicos – entre

eles os de Blacking (1973), Merriam (1967), Marshall (1982) e Messenger (1958), citados por Kingsbury (1988) – demonstraram que a noção de talento, fundamental ao pensamento ocidental sobre musicalidade, não é compartilhada por sociedades onde os valores sociais e estéticos são diferentes. Nesses povos, a capacidade de fazer música é muitas vezes compreendida como inerente ao ser humano. O talento é recorrentemente entendido como predestinação divina. (REIS, 2014, p. 24)

Esse pensamento ignora a própria percepção da necessidade do estudo para o desenvolvimento de habilidades, assim como uma maior pressão no jovem dito “talentoso” em atender às expectativas do meio social que acredita em sua genialidade. Para Borém (2006, p.47) “o mito da “musicalidade inata” tem impedido muitos professores de instrumento e canto de buscarem metodologias mais eficientes no ensino da música”. Eles tendem a se acomodar nos talentos dos alunos e quando recebem um aluno com maior dificuldade no aprendizado não sabem como lidar. Borém (2006) acredita também que por conta desse motivo os professores de instrumento acabam por ter dificuldade no ensino, sobretudo da musicalidade e da interpretação.

Pereira (2012, p.132) acredita que o mais problemático da separação dos alunos em dois grupos opostos é que possui implicações sociais sérias e que tendem a continuar se reproduzindo e perpetuando dentro da escola e da sociedade. E complementa:

Categories sociais como raça, gênero e classe social acabam por estar intrinsecamente relacionadas à determinação de quem é talentoso e quem não é. A profecia do —*White male genius* acaba por cumprir-se, paralelamente à profecia do fracasso dos pobres e desvantajados (GAZTAMBIDE-FERNÁNDEZ, 2008, p. 253). O discurso do mérito acadêmico individual acaba por fortalecer as inequidades estruturais – assim como a retórica do talento artístico. (PEREIRA, 2012, p.132)

De acordo com Penna (1994) *apud* Vieira (2000, p.6) o mito do “dom”, “talento inato” transforma-se em uma “proteção contra questionamentos” no ambiente do conservatório. Ao transformar qualquer problema em uma inaptidão do aluno “não se discute a ineficácia de tais metodologias”, transformando os alunos nos únicos “responsáveis por seu próprio fracasso”. Ou seja, quando se hipervaloriza o talento, a facilidade do aluno, não há preocupação do professor em questionar as suas próprias metodologias de ensino. Weber (2017, p.107) tem a mesma opinião e acredita que muitos professores “desistem” dos alunos considerados menos talentosos, “desistem” de tentar ensinar de outras formas, já que esses alunos “não servem para a música” e nunca terão um futuro com ela.

2.2.2 Relação professor-aluno

Sobre a relação professor-aluno, muitos dos teóricos que discorrem sobre o ensino de música acreditam que até os dias de hoje, muitas vezes dentro de universidades, um modelo muito próximo ao do Conservatório de música tenha se mantido vivo. Nesse sentido, Rónai (2008, p.47) afirma:

O mais curioso, no entanto, é que apesar de métodos e conservatórios serem claramente uma herança do século XIX, o ensino de instrumentos segue ainda alguns preceitos básicos do século XVIII. Um instrumento se aprende individualmente, num contato mestre/aprendiz não muito diferente daquele que caracterizava as corporações e que no século XVIII se aplicava a praticamente todas as profissões ditas “artesaniais”, como as de ferreiro, marceneiro, ourives...

Portanto, não nos surpreende que hoje os métodos utilizados sejam essencialmente os mesmos do século XIX. Na maior parte das universidades e conservatórios do mundo, ainda são adotados os métodos de flauta do passado. (RONAI, 2008, p.47)

Na fala de Laura Rónai se evidenciam duas questões: a forma de ensinar se manteve a mesma e os livros/métodos também são os mesmos do século XIX. É como se a pedagogia instrumental não tivesse “evoluído” desde a criação e desenvolvimento dos conservatórios de música. Essa mentalidade é na realidade derivada da forma descrita por Bruce Haynes (2007) como sendo a ideologia canônica. Desenvolvida ao longo do período romântico, ela ainda se mantém ainda se mantém nos estudos dentro das universidades (ou seriam conservatórios?). Essa ideologia se baseia nas seguintes concepções: “grande respeito aos compositores, representado pelo culto a genialidade e originalidade; a admiração quase bíblica às obras musicais; a obsessão pelas intenções originais do compositor; a prática de ouvir música como um ritual; o costume de ouvir repetidamente um número limitado de músicas. Não só a música é do século XIX, os instrumentos são do século XIX, os livros utilizados para o aprendizado, como também a roupa utilizada nos concertos é a roupa de gala deste período!

Sobre a forma de dar aula nesse sistema, Louro (2008) nomeia a relação de um para um. Segundo a autora, dentro dessa relação professor-aluno, estabelece-se uma relação como de um fã-ídolo, em que o aluno idolatra seu professor e almeja através das aulas ser e tocar como seu professor. Nessa cultura, a tendência maior é que a aula esteja centrada exclusivamente no professor e em seu método, o aluno tem de se adequar ao pré-estabelecido. A crítica que se faz a essa metodologia é que o mestre é visto como o detentor do saber e o aluno é visto como um ser imaturo, tábula rasa e hierarquicamente inferior. Um ensino estritamente prescritivo e que não leva em conta as particularidades de cada aluno, seus gostos e seus objetivos com o

aprendizado, não levam em consideração o aluno como um ser humano com gostos e vontades. Focar em peças que o aluno gostaria de aprender e dar a liberdade de escolha em parte do repertório poderia ser uma forma de engajar mais o aluno e de estimulá-lo, por exemplo.

É bastante comum nessa relação mestre-aprendiz a aula ser dada de forma imitativa, em que o professor toca e demonstra ao aluno como ele deve executar. Nessa metodologia tradicional, o aluno é ensinado a imitar a forma como o mestre toca.

Sobre essa forma de ver o aluno própria da relação mestre-aprendiz, Vasconcelos (2002, p.70) relata:

Este tipo de funcionamento, baseado no “velho sistema mestre-aluno” [...] advém essencialmente de um conjunto de crenças. Por exemplo, da crença dos alunos face às suas responsabilidades, que se traduz na fascinação de estar frente a frente ao saber do mestre, e da crença do mestre acerca da sua própria responsabilidade em relação aos seus alunos [...] (VASCONCELOS, 2002, p.70)

Para os autores que criticam essa visão da aula centrada no professor, se a aula é individual, por que então o ensino não é individualizado? Por que o ensino não é voltado para as necessidades e por que não, vontades dos alunos? Um professor que repete necessariamente a mesma metodologia e repertórios com todos os seus alunos estaria centrando a aula em si, nessa visão de mestre tida como “ultrapassada” para os críticos.

A respeito do ensino de instrumento individual, Cristina Tourinho (2007, p.2) acredita que “tal modelo de ensino se baseia na relação mestre-aprendiz, aonde se defende a atenção exclusiva ao estudante como a única forma de poder conseguir um resultado efetivo”. Por um lado, esse método é eficiente, focado, por outro excludente, pois atende um seleto grupo de alunos. A verdade é que apesar dos avanços com o ensino coletivo de instrumentos, em determinado momento o aluno necessitará de uma atenção individualizada onde poderão ser trabalhados detalhes técnicos e interpretativos de forma mais direcionada.

Susam Halam (2008) relata que nessa relação de aula individual a tendência maior é de que o professor determine o repertório tocado, o programa e a maneira de se executar. Para a autora poucos são os profissionais que se dedicam verdadeiramente a conhecer novos métodos de ensino e aplicá-los. A tradição do ensino oral no ensino de música é muito forte e se mantém até hoje, o professor costuma ensinar sobretudo em processo de imitação.

Alguns autores falam de outras metodologias de ensino de aula em grupo, no entanto, até determinada “fase” do desenvolvimento musical do aluno, as aulas individuais são cada vez mais necessárias, pois somente através delas que detalhes importantes da execução podem ser trabalhados. Outra forma de aula relativamente comum é a de *masterclasses*, aulas não

necessariamente em grupo, mas em que todo o grupo assiste a aula uns dos outros. Essa metodologia mostra-se também bastante eficiente, visto que ao trabalhar as particularidades de um aluno, os demais tomam ciência e podem se identificar e aprender com os erros e acertos uns dos outros. Nesse caso, os alunos teriam suas aulas individualizadas, onde os detalhes requeridos serão trabalhados, mas também assistem e interagem através das aulas de seus colegas.

Segundo Teixeira (2017, p. 10), apesar de a metodologia de aula um para um ser bastante antiga isso não quer dizer que o olhar do professor sobre ela tenha permanecido o mesmo. Segundo a autora, se antes os professores mantinham certa distância afetiva dos alunos, hoje muitos professores buscam entender o contexto ao qual o aluno está inserido, a olhá-lo de forma única e buscar um diálogo com suas experiências, buscando diferentes formas de ensinar e aprender. E completa:

Nessa visão, sem que a tradição e a imitação sejam postas de lado, o professor passa a ter um olhar sobre a situação pessoal do aluno buscando um equilíbrio entre o processo de aprendizagem e a avaliação do resultado sonoro. Neste olhar existe uma diferença de perspectiva na qual, ao invés da aula se centrar exclusivamente no professor, passa-se a buscar um equilíbrio entre o professor, o aluno e o conteúdo que está sendo ensinado. Uma vez que essa perspectiva se diferencia da tradicional, ela se torna uma contribuição dessa pesquisa de doutorado para os debates sobre a relação entre professores e alunos nas aulas de instrumentos musicais no ensino superior de música. (TEIXEIRA, 2017, p.11)

Teixeira defende, então, a aula individual desde que ela seja em um formato de ensino individualizado, que o docente respeite “a pessoa do aluno, sua capacidade e individualidade, construindo o ensino a partir do que é trazido por ele”. Dessa forma, o foco passa a ser o aluno e as suas experiências. (TEIXEIRA, 2016, p.96)

Louro (2003, p.104) Louro, por sua vez, constatou em sua pesquisa que para grande parte dos professores entrevistados a aula individual é um “meio tradicionalmente eficiente de ensino de instrumento”. No entanto, os mesmos professores acreditam também que a aula coletiva tem sua importância como “um momento onde o espírito crítico é cultivado, onde não é só importante saber o ‘como’, mas também o ‘porquê’”. Nesse sentido, aliar as duas formas de ensino pode trazer uma maior complementaridade entre as diferentes pedagogias, fornecendo ao aluno o ensino individualizado e o em grupo, cultivando um saber crítico e plural.

2.2.3 A linhagem musical: Com quem você estudou? Ou o “pedigree”

Outra faceta da relação mestre-aprendiz diz respeito às linhagens pedagógicas

estabelecidas e sua idolatria. Dentro do culto da ideologia canônica descrita por Bruce Haynes (2007, p.11) a fidelidade ao estilo e ao compositor está constantemente atrelada à figura do mestre que foi instruído por uma geração de mestres, logo o jeito “correto” de tocar e interpretar estaria justificado por essa genealogia. De forma jocosa o autor lista uma série de possíveis nomes para as performances não baseadas no estudo, sobretudo histórico da interpretação e alguns deles seriam “Performance do o que o meu herói pessoal faz deve ser o correto”³⁵ e “Performance do o que o professor do professor do professor do professor do professor fez porque ele era o Beethoven”³⁶.

Um dos problemas apontados pelos críticos dessa visão é que o argumento utilizado para justificar opções técnicas e/ou interpretativas é baseado em um argumento de autoridade. “O correto é tocar assim”, porque eu estudei com o aluno, do aluno, do aluno, do aluno de Liszt, ou qualquer outro compositor ou genealogia instrumental. O argumento é sempre porque estudou com alguém. Para Haynes (2007) esse é um argumento que além de arrogante é extremamente raso, porque ignora o fato de que a forma como as pessoas tocam e interpretam variam com o passar das gerações. Crer que as peças de Beethoven hoje são tocadas como eram tocadas há dois séculos não tem fundamento, porque a cada geração a forma como se toca vai se modificando. O fato de ter estudado com um discípulo de Liszt não quer dizer que essa pessoa tocava e interpretava exatamente como Liszt.

Não faz sentido crer que todos os alunos de um determinado professor tocarão exatamente da mesma maneira que ele. Ainda que sejam trabalhados as mesmas músicas e métodos, a forma como cada um desenvolve não só a técnica como a maneira de interpretar é difusa. Somos influenciados e ensinados de formas múltiplas, ouvimos músicas e interpretações diversas e isso também nos afeta, muda nossa percepção a respeito de uma obra. Ao se pegar gravações de um mesmo intérprete em diferentes fases da vida pode se perceber diferenças notáveis, mudando de pessoa para pessoa as diferenças são ainda maiores. Por que então o senso comum acredita que uma linhagem de professores de diversas gerações poderia ter mantido o jeito de se tocar e interpretar? Há notadamente escolas de ensino e de pedagogias de professores que ao longo da história formaram diversos grandes músicos, entretanto isso não quer dizer também que uma determinada pedagogia é perfeita e deva ser aplicada indistintamente a todos os alunos.

Sobre essa questão Vasconcelos (2011, p.423) declara:

³⁵ *Whatever my personal hero did must be right performance?*

³⁶ *What my teacher's teacher's teacher's teacher's teacher did because he was Beethoven Performance?*

Este estudar com determinado professor é interpretado como tendo a ver “com a tradição que existe na música erudita de estudar com o mestre, de estudar com um modelo”, com a “qualidade” que se consegue alcançar e com a possibilidade que esse professor dá, pelo menos no plano simbólico, de uma determinada inserção profissional”. Segundo o autor dificilmente essa questão mudará, por conta dos próprios alunos e das demais pessoas do meio artístico que insistem nessa visão...vira uma “questão de fé. (VASCONCELOS, 2011, p.423)

Teixeira (2017, p.2) afirma que a pergunta “Com quem você estudou?” é extremamente marcante dentro do grupo social musical. A partir da resposta a essa pergunta já se fazem uma série de pré-julgamentos sobre como você toca ou deveria tocar. Por conta disso há uma busca por parte dos alunos do professor com maior *status* dentro do meio artístico. Estudar com determinado músico pode “abrir portas” e oportunidades de emprego, não só porque esse professor ensina da melhor forma e leva os seus alunos a tocarem melhor, mas porque estudar com esse profissional garante um selo de qualidade, o que podemos de forma irônica dizer um “*pedigree*”, uma garantia de origem. Louro (2004, p.118) também acredita que essa questão está ligada a uma tradição do ensino instrumental em que os professores se tornam “espelhos de uma metodologia”, ou seja, há uma “cultura de origem” na qual os professores são modelos a serem seguidos.

Para Vasconcelos (2011, p. 422) o professor “famoso”, com o qual todos os alunos querem estudar, é aquele com uma história de “sucesso” como solista ou em orquestras importantes. Esse professor normalmente também é aquele que estudou com um outro músico renomado no meio artístico. Assim a questão da linhagem artística serve de garantia da qualidade de um determinado músico, professores com “nome no currículo”. A fama desses professores não tem necessariamente a ver com uma grande habilidade na docência, mas sim por suas qualidades artísticas como intérprete.

De acordo com Henry Kingsburry (1988, p.41 et seq) dentro do ambiente conservatorial os alunos têm seu prestígio aumentado ao estudar com um professor de grande reputação, no entanto, esse prestígio não tem a ver com as qualidades desse professor ao ensinar, mas de sua qualidade como artista. O aluno que estuda com o professor “famoso” no meio artístico é visto de forma diferenciada dentro dessa estrutura social; por ser o “professor estrela” mais alunos querem ter aula com ele, o que lhe permite escolher os alunos mais avançados, garantindo-lhe também uma reputação como professor. O professor de sucesso tem como escolher os “melhores alunos” e com isso aumenta o seu prestígio como professor, é uma via de mão dupla que favorece o professor e seus alunos.

Por conta dessa questão há todo um ambiente de competitividade entre os alunos, assim

como a formação de verdadeiros “grupinhos” ou “panelinhas”. Para o autor esses grupos são elementos fundamentais dentro da estrutura social dos conservatórios, “os alunos de fulano”. Esses grupos geram um verdadeiro culto de admiração e devoção à figura do professor, já que esse enaltecimento do mestre também os afeta diretamente como discípulos dele.

A importância das linhagens na música é tão comum ao conservatório que, frequentemente, nos recitais de alunos o nome do professor vem em destaque no programa, “classe do professor X”. Os programas dos recitais também são repletos de citações como: “estudou com o renomado professor X”, “fez *masterclasses* com o professor Y”. A utilização de nomes de professores/músicos renomados tem a função de atribuir uma maior credibilidade, importância e autoridade ao músico. Essa utilização é claramente derivada de um sistema patronal de educação musical. “A mensagem implícita é que se estudar com um professor em particular, então estará dando um passo para uma linhagem musical específica³⁷”. (KINGSBURY, 1988, p.45, tradução nossa)

2.2.4 Todo músico é professor ou quem sabe tocar sabe ensinar?

Diversos autores falam sobre a relação dúbia entre o músico como artista e o músico como professor. A formação conservatorial tradicional do músico voltada para o aprendizado de um instrumento visa que o músico seja capaz de tocar e interpretar determinados tipos de música em seu instrumento. Ela é toda voltada para a aquisição de habilidades, para o desenvolvimento de sua técnica e interpretação. No entanto, apesar de a formação do músico ser voltada para a prática instrumental, grande parte dos músicos em algum momento passa a lecionar.

Ao falar sobre a realidade dos músicos em Portugal, Vasconcelos (2011, p.251) afirma: “no caso dos músicos intérpretes, por exemplo, a perspectiva dominante é a de que não se consegue “viver exclusivamente da música” com exceção de “dois ou três grandes nomes”. Apesar de estar se referindo a músicos solistas e a citar pianistas famosos em Portugal, a realidade é que como solista de música de concerto as possibilidades reais de “fama” e “sucesso” que permitam viver somente como intérprete são muito poucas. O autor relata que a maior parte dos músicos, mesmo os solistas, vivem de lecionar e complementa “ir para a docência é um “mercado natural” para o músico, não só nas escolas regulares, como em escolas especializadas de música”. (VASCONCELOS, 2011, p.408)

O autor diferencia nesse caso os músicos empregados de orquestra dos solistas, pianistas,

³⁷ The implicit message is that if one studies with a particular teacher, then one steps into a particular line of musical descent. (Kingsbury, 1988, p.45 et seq)

compositores, que tem muitas vezes como única forma de sobrevivência real o magistério, visto que a vida como concertista (ou como compositor) demonstra-se muito instável. Para muitos desses músicos, a atividade docente passa a ser encarada como uma “necessidade pragmática”.

Mesmo para os músicos de orquestra, a realidade do mercado de trabalho é de grande saturação, há uma alta concorrência e competição para conseguir ingressar, o que naturalmente leva a uma maior especialização dos aspirantes a essas vagas. Com o passar dos anos, o mercado de trabalho passou a aumentar as exigências de formação ficando ainda mais difícil ingressar no mesmo por ser tão concorrido e com tão poucas vagas. Essa realidade não é em nada diferente da encontrada no Brasil, a cada geração e com o passar dos anos, tem aumentado drasticamente a concorrência nos concursos para orquestra. Com tantos profissionais qualificados que não conseguem ingresso no mercado de trabalho para o qual escolheram (a performance) muitos desses profissionais tendem a procurar o magistério como fonte de renda.

Para Vasconcelos (2011, p.344) uma das formas de se reduzir essa questão dos músicos “práticos” lecionando é a formação adequada para que eles possam se reinserir nesse mercado de trabalho específico. Segundo o autor, há uma grande importância em se focar no ensino de música nas escolas e no ensino profissionalizante de música, pois somente através deles que haverá bons músicos na formação em nível superior. O trabalho de base é muito importante para o desenvolvimento adequado dos músicos e deve ser realizado por pessoas capacitadas para tal. Galizia e Lima (2014, p.84 et seq) veem de forma crítica o trabalho de bacharéis em música atuando sobretudo nas escolas técnicas e escolas de música. Para os autores somente o bacharelado não fornece aos músicos subsídios para lecionar, uma formação pedagógica também deve se fazer necessária.

Em sua pesquisa, Miranda (2015, p.38) percebeu que a atuação dos músicos como professores é bastante frequente e costuma ser escolhida por oferecer maior estabilidade em relação as demais opções de trabalho. Segundo a autora, “grande parte dos bacharéis em piano podem vir a atuar, em algum momento de sua carreira, como professores”. Apesar de, nesse caso, o estudo da autora ser com pianistas, percebe-se no meio musical que o mesmo ocorre com os demais instrumentistas.

O problema citado pelos autores decorrente dessa readequação no mercado de trabalho é que o músico formado pelo conservatório foi ensinado a tocar, mas não aprendeu necessariamente a ensinar alguém a tocar um instrumento. Nesse caso, o grande problema para os críticos é a falta de formação para ensinar. Teixeira (2017, p.3) por exemplo, destaca a formação do professor de instrumento como quase sempre sendo a do bacharel em música, formado para a prática instrumental e não para lecionar. Glaser e Fonterrada (2007, p.31)

afirmam que “todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento”. Concordamos parcialmente com essa afirmação, até porque na prática a maior parte dos formados bacharéis em instrumento em algum momento da vida irão exercer o magistério, entretanto isso não quer dizer que haja uma “natural” disposição dos músicos em exercer essa função. A natureza das funções é bastante diversa (ensinar e interpretar) e não há uma relação de interdependência de uma a outra, até porque a forma como um músico aprende não será necessariamente a mesma dos demais.

Assim, as autoras relatam sobre a grande dificuldade em se ter profissionais com formação tão completa, como instrumentista e como professor e que ser um bom instrumentista não é garantia de ser bom professor. Ainda que grande parte dos bacharéis em instrumento venham a trabalhar como professores, a falta de formação para lecionar faz com que eles repitam os métodos aprendidos em seu próprio percurso acadêmico. Santos (2003, p.68) acredita que o saber pedagógico está localizado de forma transversal à área de música e por conta disso se faz necessária a cooperação com outras áreas de conhecimento. Pensar as práticas do ensino de música deve ser uma prioridade e o diálogo com a pedagogia é importante para tal.

Sobre a formação nos cursos de bacharelado em Instrumento, Cristina Tourinho (2016, p.5) destaca que o foco é a performance e não o ensino:

Os cursos de graduação em instrumento priorizam determinadas ações, refletidas no estudo organizado e sistemático diário, que objetiva alcançar um resultado de expertise. Geralmente, para cumprir o repertório escolar, os alunos estão mais envolvidos com o estudo da música instrumental de tradição clássica e estão sujeitos a grande pressão social escolar em forma de expectativas, que envolvem apresentações como solistas ou como recitalistas, geralmente executando um repertório difícil, sob o ponto de vista técnico e musical. Sendo assim, eles estão sendo preparados para atuarem potencialmente como instrumentistas. (TOURINHO, 2016, p. 5).

Apesar de o foco do bacharelado ser a performance e não o ensino, Jardim (2008, p.31) crê que o profissional mais indicado para ensinar a tocar um instrumento é o bacharel em música, ainda que ressalte que para lecionar necessita-se de diferentes habilidades:

O músico, cantor ou instrumentista, não recebe apenas, uma instrução para capacitar-se no domínio de seu instrumento, mas também desenvolve, durante o processo de sua formação, competências, técnicas e treinamentos que são condições essenciais para sua realização. Por essa razão, se não for o único capaz, certamente, o instrumentista será o mais indicado para ensinar o seu instrumento. Contudo, existe uma distância entre saber fazer e ser capaz de transmitir o seu conhecimento, visto que, entre tocar e lecionar, o profissional

mobiliza diferentes habilidades (JARDIM, 2008, p. 31).

Faz-se necessário esclarecer que a prática de ensino não é tampouco uma característica “inata” de “seres especiais” e, portanto, a formação para o ensino se faz importante. Tardif (2018, p.78) afirma sobre essa questão que aqueles que atribuem o saber ensinar à sua “personalidade” ou uma “arte” própria “ parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural ou inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e socialização”, ou seja ela é construída e aprendida com o tempo.

Apesar de não possuírem estudo formal voltado para a docência, o ensino de instrumentos é majoritariamente feito por instrumentistas bacharéis. Por não possuírem uma formação voltada para lecionar há “uma tendência de o professor de instrumento ensinar da mesma forma que aprendeu, seguindo os modelos de seus professores”. (OLIVEIRA, 2007, p. 19). Glaser (2007, p 92) acredita também que por falta de formação específica os professores de instrumento acabam por “repetir o modelo experienciado, o que na maior parte dos casos ainda representa o modelo considerado tradicional pelos próprios músicos”.

Glaser e Fonterrada (2007, p.5) afirmam que em pesquisa realizada em São Paulo, constatou-se que 73% dos músicos já lecionou em algum momento da vida ou continua lecionando, mesmo estando empregados em orquestras. As autoras falam ainda que segundo a pesquisa de Gordon, nos Estados Unidos a porcentagem seria ainda maior e 95% dos músicos necessitam do ensino como renda salarial.

Glaser (2007) ainda chama atenção para o fato de os cursos de bacharelado não incluírem em suas grades disciplinas pedagógicas e focarem somente na performance, ainda que na realidade esses profissionais acabem inevitavelmente se tornando professores de instrumento, seja em *masterclasses*, em cursos, aulas particulares, escolas de música. A respeito disso, a autora também destaca que este fato ocorre não só no meio musical brasileiro como em todo o mundo:

Essas afirmações vão ao encontro dos dados recolhidos nas enquetes e mostram que ser instrumentista - professor é uma peculiaridade presente na prática profissional do músico em diferentes países, confirmando que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, elas são habitualmente exercidas pelo mesmo profissional. (GLASER, 2007, p. 34).

Hentscheke (2003, p.54) coaduna com os autores anteriores ao afirmar que a falta de formação pedagógica dos músicos faz com que eles reproduzam o ensino tradicional e lecionem de forma meramente tecnicista e “tradicional”. A autora se refere, inclusive, aos professores

universitários, mesmo os docentes da graduação e da pós-graduação possuem essa visão, havendo uma grande necessidade de o corpo docente universitário possuir formação pedagógica.

Tardif (2018, p.20) acredita que “ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”, e o professor universitário que ministra sobretudo as aulas de instrumento não costuma possuir esse conhecimento por ser oriundo de um bacharelado, curso que via de regra não está destinado ao ensino. Borém (2006) relata que no caso do ensino superior em Música, infelizmente, muitos dos profissionais selecionados em concursos não sabem ensinar e não estão sequer preparados para aprender a fazê-lo.

Ensinar da forma como aprendemos é um fato que ocorre por diversos motivos. É natural que durante os anos que passamos como alunos incorporem como espelhos os ensinamentos de nossos professores. Mesmo quando há formação em pedagogia, autores como Maurice Tardif (2018, p.68) relatam esse fato. Para o autor “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos”. Os professores ficam imersos em seus locais de trabalho durante muitos anos, mesmo antes de efetivamente trabalharem, portanto, suas lembranças do tempo de alunos também constituem parte de sua bagagem de conhecimentos sobre a profissão. Por esse motivo, muitos dos músicos instrumentistas carregam essas informações do tempo em que eram alunos e as reproduzem quando se tornam professores. Em suma, de acordo com Tardif (2018, p.69):

(...) os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. (TARDIF, 2018, p.69)

Susam Hallam (1998, p.241) é de opinião similar. Para a autora a maior parte dos professores de instrumentos tendem a se isolar em suas práticas e possuem pouca oportunidade de compartilhar ideias uns com os outros. Por conta disso, a forma como eles ensinam é muito próxima da qual seus professores anteriores os ensinaram, tendo então uma conservação inerente do modo de ensinar, inibindo a inovação e tolhendo a criação de novas ideias.³⁸

³⁸ Most instrumental music teachers are isolated and have little opportunity for sharing ideas with others. The ways that they teach tend to be those that were used by their teachers in teaching them. This has led to an inherent conservatism in the instrumental teaching profession which has tended to inhibit innovation and prevent the spread

Ainda que boa parte dos músicos que se tornam professores queira realizar mudanças no processo de ensino-aprendizagem, Glaser e Fonterrada (2007, p.1) acreditam que eles “não conseguem efetivar essas mudanças porque continuam recaindo sobre os mesmos pressupostos pedagógicos utilizados nos cursos tradicionais, nos quais realizaram sua formação”. As autoras levantam ainda questões importantes sobre a formação desses músicos: “Haveria a necessidade de um curso preparatório para o professor de instrumento? A formação desse professor faz parte do curso de bacharelado em instrumento? É possível separar a figura desses dois profissionais – instrumentista e professor?”.

No intuito de tentar responder estes questionamentos, destacamos a seguir a contribuição de alguns estudiosos. Santos (2003, p.64), por exemplo, acredita que as fronteiras entre os cursos de licenciatura e bacharelado não deveriam existir como hoje. Essa dicotomia entre ensinar-tocar é encontrada inclusive dentro das universidades, onde ocorre uma suposta hierarquia entre os músicos práticos, oriundos dos bacharelados, e os músicos professores (vistos muitas das vezes como aqueles sem capacidade para tocar). Por conta dessa divisão entre concepções, o próprio processo de revisão dos currículos de bacharelado se mostra dificultoso. Os músicos ensinados por toda a vida dessa forma possuem resistência em modificar suas concepções. Já para Ana Lúcia Louro (1998, p.106) o professor de instrumento musical “desafia a tradicional divisão entre Bacharelado e Licenciatura, uma vez que exigiria em sua formação a busca de um equilíbrio entre competências pedagógicas e músico instrumentais”.

Vieira (2000, p.164), por sua vez, afirma que apesar de muitos professores ainda repetirem a forma como seus professores os ensinaram, “a experiência leva à construção de um modo próprio de ensinar, capaz de responder aos problemas e dúvidas que aparecem em cada situação”. O verdadeiro professor deve “evoluir” com os desafios encontrados na docência e ir aos poucos construindo sua maneira de lecionar, que deve ser flexível e maleável e não uma imposição de um único sistema a todos os alunos.

As universidades no Brasil, talvez por influência das áreas de Ciências Exatas e Biomédicas, tendem a valorizar mais a preparação do docente enquanto pesquisador, em consequência disso a formação pedagógica desses professores não é considerada relevante. Esse fato ocorre nas universidades como um todo e não somente nos cursos de Música, e revela que há uma visão de que o docente em nível superior não necessitaria de uma formação pedagógica voltada para tal.

of new ideas”. HALLAM (1998, p.241)

O docente nas graduações e pós-graduações no Brasil passaram, geralmente, pelos cursos de Mestrado e Doutorado, que possuem somente um período de estágio docente em cada formação. Para Ariza e Toscano *apud* Galizia (2007, p. 35) esse único período de estágio seria muito pouco para a formação desses docentes e poderia gerar os seguintes problemas:

1) tendência dos docentes em converter diretamente os conteúdos disciplinares em curriculares; 2) visão dos conteúdos curriculares exclusivamente conceitual e acumulativa; 3) tendência a considerar os alunos como receptores passivos de informação; 4) separação reducionista entre conteúdos e metodologias; 5) concepção individual de aprendizagem, não se levando em conta sua dimensão social e grupal; 6) e, por fim, um modelo de avaliação seletivo e sancionador, que visa somente medir a capacidade dos alunos em memorizar dados. (ARIZA E TOSCANO, 2000, p.36)

Para Del Bem e Souza (2007) a divisão entre os cursos de bacharelado (voltado para a performance) e a licenciatura (voltada para a educação musical em escolas regulares) faz com que não exista uma formação para o professor de instrumento. Por conta dessa polarização, nem o bacharel está preparado para lecionar o seu instrumento (ainda que haja um consenso de que seja o mais indicado a fazê-lo), nem o licenciado está preparado para tal. Os autores revelam ainda que a quantidade de artigos voltados para o ensino instrumental, assim como encontros específicos para o assunto no Brasil ainda é bem reduzida, fato que pode ser comprovado com as estatísticas trazidas por Borém (2001 e 2005) em que somente 6% de artigos sobre performance focam no ensino instrumental. Uma das soluções que poderiam existir para o problema seria a criação de cursos *lato* ou *stricto sensu* voltados especificamente para a pedagogia instrumental ou os cursos de licenciatura com ênfase em um instrumento (já existem hoje no Brasil algumas licenciaturas nesse formato).

Em suma, devemos levar em consideração o fato de que o professor ideal não deve ser somente “alguém que conheça a sua matéria, sua disciplina e seu programa”, ele deve também “possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (TARDIF, 2018, p.39) Somente assim, esse profissional estará preparado para lecionar e aprender a lecionar, já que a natureza da atividade do professor exige um amplo conhecimento e maleabilidade para adequar os conhecimentos e o programa às necessidades reais de seus alunos.

2.2.5 A formação do músico e o mercado de trabalho

Parte da bibliografia que discute o modelo conservatorial critica com alguma frequência a formação do músico na universidade e sua inserção no mercado de trabalho. Se

uma das funções do ensino de nível superior é a de ensinar uma profissão (claramente se referindo a uma visão mais tecnicista), o modelo conservatorial não estaria cumprindo plenamente essa função.

Os cursos de bacharelado, em geral, restringem-se ao ensino da música de concerto europeia ocidental, independentemente do mercado de trabalho em questão. Uma das críticas é que o mercado de trabalho voltado para a música de concerto está em retração ou manteve-se estável nas últimas décadas. No caso do Brasil, não só não surgem orquestras novas, como parte das instituições tradicionais têm sido extintas ou têm seus corpos artísticos reduzidos. Se o músico formado pelas universidades (ou seriam conservatórios?) é formado estritamente para desempenhar essa função e o mercado de trabalho musical majoritariamente não está relacionado a ela, a universidade não estaria cumprindo com sua função social.

Couto (2014, p. 236) acredita que “o músico profissional atua hoje em diferentes contextos para além da sala de concerto, que lhe exigem conhecimentos, habilidades e técnicas que muitas vezes não são sequer contemplados durante seus anos de universidade”. Para a autora, essa única visão de ensino voltada para a música de concerto, ignora as demais músicas com uma maior demanda pela sociedade. Com a sociedade cada vez mais global e com um mercado musical tão variado, não faz sentido que a universidade continue formando somente um perfil de aluno.

Sobre essa formação conservatorial voltada para a música de concerto, Vasconcelos (2011, p.387) acredita que há uma tensão nas “políticas de repertório, isto é, na problemática das aprendizagens de diferentes tipologias musicais que não apenas a centrada na designada “música erudita ocidental”. E segue afirmando que em Portugal fica a cargo do professor em focar ou não nos cânones do repertório, há uma certa liberdade de escolha de repertórios, no entanto, uma boa parte dos professores tende a manter e focar no repertório “tradicional”. E complementa:

A burocracia profissional e o predomínio de determinados cânones formativos e artísticos no plano do exercício da *actividade* docente têm limitado, na opinião de alguns *actores* desta cena, a existência de outro tipo de experiências e de utilização de repertórios, mesmo em ambientes organizacionais facilitadores do convívio com diferentes culturas musicais: “*os professores] não são criativos, não são inovadores, não estão habituados a ver coisas diferentes *...+. Eu não tenho nenhum complexo que se toque... que nos grupos de música de câmara, possam abordar repertório mais ligeiro. Há boa música ligeira e os miúdos também têm que ter alguma afinidade com o seu repertório, pensem em músicas... em Beatles, podem fazer arranjos... são coisas engraçadas que eles podem desenvolver certo tipo de competências técnicas e de interpretação, e portanto, com repertório mais leve [...] não se consegue. (VASCONCELOS, 2011, p.388)

Pereira (2014, p.95 et seq) em sua pesquisa relata que o modelo conservatorial consistiria em uma ideologia (*habitus conservatorial*³⁹) responsável por orientar todo o ensino de música na universidade até os dias de hoje. Para o autor a estrutura curricular e a ementa de diversas disciplinas (percepção, harmonia, história) é orientado por essa visão de música do conservatório, privilegiando a música erudita. Apesar de algumas universidades já terem incorporado em seus programas disciplinas de música popular/folclórica “o currículo é estruturado a partir de processos imanentes a este produto: a música erudita”. Mesmo quando a música popular se encontra presente, ela é vista sempre em contraponto a música erudita e complementa: “os critérios de seleção curricular se orientam por um *habitus* que privilegia apenas uma estética pretensamente autônoma que se baseia apenas em significados inerentes da música erudita”. (PEREIRA, 2014, p.100)

Para Pereira (2012, p.26), há uma grande falta de conexão entre a universidade e as práticas musicais cotidianas, o modelo conservatorial adotado pelas instituições não vem sendo apenas reproduzido, vem sendo recriado e atualizado, incorporando outras disciplinas em suas grades, mas mantendo a estrutura de orientação do curso. Apesar das críticas o autor deixa claro que não é contra o modelo conservatorial e de sua importância na formação desses músicos (os que se dedicam a música de concerto), mas sim a sua quase exclusividade no ensino superior.

A verdade é que, para o que propõe (o ensino da música de concerto de tradição europeia) o ensino conservatorial é eficiente. Ainda que existam outros cursos hoje, como as licenciaturas e os cursos de música popular, a questão que muitos autores tratam é a quase exclusividade do ensino da música erudita presente nas universidades, como se a profissionalização de músicos para orquestras fosse a principal atividade exercida por músicos brasileiros. Sobre a dualidade dos cursos de música, Vasconcelos declara:

(...) o conservatório, como instituição de formação artística, está em profunda mutação. Não são mais reservados a uma elite, mas continuam com a imagem fortemente enraizada da formação de elites. Não se limitam a ensinar apenas os instrumentos de orquestra, mas têm tido dificuldade em se abrir a outras práticas de formação e tipologias musicais. Querem-se e vêm-se como agentes de serviço público de educação e pólos de desenvolvimento local, mas têm encontrado dificuldades em justificar a sua rentabilidade social e cultural (VASCONCELOS, 2002, p.28).

Sobre a quase exclusividade do modelo de conservatório na educação em nível superior

³⁹ O “*habitus conservatorial* entendido como uma ideologia própria do campo artístico que foi incorporada nos agentes que passaram a atuar no campo educativo. Esta ideologia baseia-se na superioridade da música erudita, ligada a uma suposta autonomia, a um vácuo social que, contudo, não existe.” (PEREIRA, 2014, p.96)

Fucci Amato (2006, p.94) acredita que “o rigor metodológico dos antigos conservatórios traz colaborações eficazes e relevantes na formação do instrumentista”, ou seja, não se discute a eficácia desse modelo para a formação do músico de orquestra, no entanto “essa mesma concepção pedagógica não preenche expectativas de outros tipos de músicos, com destinos variados, especialmente no caso de professores dos mais diversos níveis de ensino”.

Vasconcelos (2011, p.407) por sua vez, acredita que há na visão contemporânea de sociedade uma tentativa de “política de funcionalização da formação artística”, isto é, a formação artística deve ser feita com o propósito de formar para uma profissão e nesse sentido, “a docência acaba por se transformar numa das *actividades* principais da generalidade do músico”, porque é uma das que mais emprega. Então, nesse caso, o curso de licenciatura acaba sendo um curso com uma aceitação social maior. Parte das críticas feitas às Universidades são justamente no sentido de se manter uma grande estrutura mais custosa, com professores lecionando aulas individuais, para formar músicos que serviriam a uma música tida como “elitista” pela sociedade ou que atende uma parcela pequena dela. Freire (1996, p.210) relata que os “currículos continuaram voltados para a priorização do virtuose solista, mesmo no século XX, e mesmo em detrimento das escassas oportunidades no mercado de trabalho”.

Louro (2004) também expõe a pressão sofrida dentro das universidades com o ensino individual, sobretudo, por conta do número de vagas reduzido e o atendimento a poucos alunos. Nesse caso, para Reis (2014, p. 42) há, portanto, duas mentalidades em conflito, um modelo de conservatório, individualista, exclusivo e um modelo mais inclusivo, que acredita que mais pessoas deveriam ter acesso a esse bem cultural. O problema é que a defesa pelo maior número de alunos em sala de aula no curso de Música é normalmente feita por pessoas que não são especialistas na área e não entendem as especificidades do curso, avalia-se, portanto, a relação de custo pela quantidade de alunos atendidos na universidade meramente por uma visão matemática. Gasta-se muito porque as aulas são individuais, logo, para atender uma maior quantidade de alunos nos cursos deve-se aumentar a quantidade de alunos por turma. A defesa dessa visão é meramente matemático-econômica, não se atendo a como afetaria a qualidade do ensino caso se acabassem com as aulas individuais.

Já na pesquisa de Miranda (2015) ela faz um levantamento de uma série de áreas em que o pianista pode atuar, não se restringindo à performance solista. Ela cita, por exemplo, a atuação de pianistas como: correpetidor, camerista, acompanhador/colaborador, atuação como professor particular ou em cursos, festivais, *masterclasses*. Segundo a autora, a maior parte dos cursos não prepara adequadamente o músico-pianista para uma visão ampliada de mercado. Oliveira (2010, p. 252) também ressalta a necessidade de “discutir o contexto da relação entre

a formação e atuação torna-se um desafio tanto para pesquisadores, educadores musicais dos cursos técnicos profissionalizantes quanto para egressos e estudantes em formação”.

Raquel Coutinho (2014) coaduna com as opiniões anteriores e acredita também que as pesquisas desenvolvidas nas áreas de performance têm se preocupado exclusivamente com as questões interpretativas e costumam ignorar a relação do músico atual com o mercado de trabalho. Para o autor, as atividades profissionais para músicos não se limitam à orquestra, a atuação inclui: grupos de música de câmara, banda (sinfônica, militar, bandas de baile), solista, músico de estúdio de gravação, músicos para teatro e lecionar.

Nesse sentido, a pesquisa de Aquino (2007, 2008) é uma referência sobre a questão das múltiplas opções de mercado de trabalho para o músico do século XXI. A autora cria o termo “músico anfíbio” para designar essa versatilidade que deve estar presente neste profissional na contemporaneidade. A autora ressalta ainda, que essa versatilidade está presente na história da música há muitos séculos e que músicos dos períodos barroco, clássico, romântico, também possuíam múltiplos trabalhos; tocando, compondo, regendo, elaborando arranjos, arregimentando músicos para trabalhos (produção) etc. Com o capitalismo moderno, as relações trabalhistas para os músicos passaram a ser cada vez mais informais, portanto, para sobreviver os músicos têm de ter uma postura mais proativa e multifacetada a fim de conseguir se manter nesse mercado. Se as possibilidades de trabalho são variadas e com demandas instáveis, com o propósito de ter uma renda que o faça sobreviver o músico tem de ser versátil, ter a capacidade de exercer funções variadas dentro do mercado musical.

Fucci Amato (2006) também acredita que os professores formados pelo modelo de ensino do conservatório que hoje lecionam nas universidades possuem uma dificuldade maior de revisar a forma como as aulas e os conteúdos são ministrados no sentido de ajustá-los para uma nova realidade de mercado de trabalho. O modelo conservatorial foca somente na aquisição de habilidades para os intérpretes da música de concerto, ignorando as possibilidades variadas de mercado de trabalho presentes nos dias de hoje. A autora destaca ainda que:

“Todavia, como afirma Esperidião (2003), as concepções pedagógicas advindas dos padrões europeus acarretaram na formação musical dos alunos nos conservatórios, uma desvinculação da realidade e do mundo do trabalho que: os descontextualiza da contemporaneidade da linguagem musical, estabelece uma dicotomia entre música erudita e popular e uma fragmentação do saber musical, separa a prática da teoria e conserva o despreparo dos professores quanto a concepções educacionais e metodologias inovadoras pertinentes à realidade social e cultural do país. (FUCCI AMATO, 2006, p.93 et seq)

Couto (2014, p.249 et seq) também expõe sobre a necessidade de novos modos de ensino e a “criação de um currículo que incentive o fazer musical contextualizado, criativo, versátil e reflexivo”. Esses currículos mais diferenciados poderiam atender melhor a essa multifrenia do mercado de trabalho musical atual. Crê ainda que:

(...) o desenvolvimento de outras habilidades tem sido prejudicado: o tocar de ouvido, e habilidades criativas tais como improvisação, se mostram hoje indispensáveis para aquisição de algo que talvez traduza a maior característica requerida dos músicos pelo atual mercado de trabalho: versatilidade. (COUTO, 2014, p.250)

Louro (2003) enfoca bastante a questão da dualidade da formação para a constituição de um cidadão ou simplesmente para a força de trabalho. A autora acredita que os cursos de ensino superior, assim como os professores, devem tentar chegar a um meio termo, a fim de que se formem músicos que não sirvam somente ao mercado de trabalho, mas que o mercado de trabalho não seja ignorado pelas instituições. Nesse sentido, afirma:

(...) buscar a compreensão e a intervenção no mercado de trabalho, bem como estar abertos para as expectativas profissionais dos alunos, são maneiras de dialogar com a sociedade. Tal diálogo pressupõe a consciência de que o mercado de trabalho não é necessariamente o determinante de nossos currículos universitários, mas também não pode estar ausente dos debates enquanto repensamos as nossas práticas educativas. (LOURO, 2003, p.105)

Vieira (2000, p.164) faz questionamentos sobre até que ponto os cursos de Música nas universidades brasileiras estão oferecendo outras opções de modelos que possam estar mais de acordo com as possibilidades de trabalho do mundo atual. E complementa citando a criação de “jingles, trilhas sonoras, música ambiente, possibilidades tecnológicas, repertório popular, jazz, blues, música popular brasileira”. Segundo a visão da autora há também uma necessidade de se expandir as possibilidades dentro dos cursos de música na universidade brasileira.

De acordo com Neide Esperidião (2002, p.70) os cursos de música deveriam reconfigurar as suas bases curriculares a fim de ter uma maior afinidade e “interligação com o mundo do trabalho e as necessidades atuais do mercado profissional do músico”. Para que isso aconteça se faz necessário repensar a concepção de currículo para que ele tenha uma maior transversalidade e interdisciplinaridade, e para tal não basta mudar currículos, deve-se mudar a forma como se vê e ensina música nas universidades. Miranda e Borges (2014, p.128) pensam de forma similar e acreditam que o surgimento de novos perfis profissionais não está gerando mudanças na academia, isto é, na falta de um currículo mais flexível os músicos passam a buscar as suas experiências no próprio mercado de trabalho, as vivências profissionais acabam

suprindo essa formação não direcionada.

Já Vasconcelos (2011, p.410) para exemplificar a questão mercadológica atualmente utiliza a fala do Diretor da Escola Superior de Música de Lisboa:

Esta necessidade de se movimentar em múltiplas áreas e a flexibilidade daí inerente não são apenas característica das profissões artísticas, no dizer de alguns actores, mas é um problema semelhante ao que “se passa no resto das profissões”, uma vez que “aquela noção tradicional, de que se entraria numa escola e que se teria a carreira assegurada a ensinar a matéria x, ou entraria numa orquestra, num agrupamento depois estava ali estável durante muitos anos, hoje em dia, com a precariedade que se instalou na sociedade actual, as pessoas têm de facto a necessidade de serem um pouco mais polivalentes, em se ‘mexerem’ em diversas áreas. (VASCONCELOS, 2011, p.410)

De acordo com o autor, vivemos em um tempo onde há diferentes pressões por parte de vários atores: do mercado de trabalho para que as universidades formem profissionais para novas habilidades/profissões; dos alunos por uma “modernização” dos cursos para contemplar essas novas formas de trabalho com a música (sobretudo àquelas relacionadas aos aparatos tecnológicos cada vez mais utilizados para a composição de trilhas, estúdios, técnicas de mixagem); e de instâncias superiores que acreditam que o curso de Música deve ter uma maior empregabilidade dos alunos.

Em síntese, os músicos professores nas universidades devem ter cada vez mais consciência de que os currículos universitários não devem ser ditados pelo mercado de trabalho, entretanto as novas práticas musicais não devem estar ausentes. A universidade tem de buscar também uma maior relação com esse mercado, sem, contudo, estar unicamente subordinada a ele.

2.2.6 Modelo conservatório ou modelo universitário?

Em todo o tempo nas críticas selecionadas sobre o ensino superior musical brasileiro os autores colocam a questão de até os dias de hoje o ensino ainda ser basicamente o dos moldes do conservatório. No entanto, desde pelo menos a metade do século XX, o ensino musical brasileiro é realizado em universidades, já que as antigas Escolas de Música de caráter profissionalizante que existiam foram incorporadas às principais universidades brasileiras e tantos outros cursos de música foram criados posteriormente em demais instituições. O próprio INM relatado na primeira parte do capítulo foi incorporado à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ora, se as escolas de música fazem parte de universidades, por que o ensino de música não está mais adequado aos moldes universitários?

Segundo Olive (2002) apud Galizia (2007, p.61) uma das primeiras universidades

brasileiras foi criada em 1920, no Rio de Janeiro, “onde foram reunidas, administrativamente faculdades profissionais independentes, desde o período imperial”. Nesse sentido, os cursos profissionais foram reunidos para formar as universidades, no entanto nesse primeiro momento os cursos continuaram independentes e isolados, sem uma necessária troca e compartilhamento de saberes entre as áreas.

O próprio curso de Música aconteceu da mesma forma, as escolas de música passaram a fazer parte das universidades, sem, contudo, efetivamente se integrar aos demais cursos e áreas afins. Em muitos casos, como na Escola de Música da UFRJ, o prédio continuou isolado e distante das demais unidades universitárias até os dias de hoje. Segundo Galizia (2007, p.61) as faculdades quando incorporadas às universidades mantiveram um caráter totalmente independente e elitista, “mais voltadas para o ensino do que à pesquisa e conservadoras da orientação profissional dos cursos”, ou seja, a incorporação às universidades foi muito mais uma questão administrativa do que a real integração entre os diferentes cursos.

De acordo com Barbeitas (2002, p.76), a integração dos cursos de Música à universidade no Brasil sempre foi motivo de resistência por ambas as partes, “nem a universidade adaptou-se bem às muitas especificidades que a música tem em relação às demais áreas do conhecimento, nem tampouco a música integrou-se à universidade em todos os seus aspectos”. Esse conflito é sentido até os dias de hoje, em que os músicos cobram que seus trabalhos artísticos possuam equivalência à trabalhos científicos, assim como uma parte da comunidade acadêmica tende a não reconhecer essas outras formas de saber como válidas. Parte dos professores da música preferem dedicar maior parte do seu tempo à produção artística, muito mais do que a acadêmica, o que nem sempre é compreendido pelos demais setores universitários e por profissionais de outras áreas. Teixeira (2016) é de opinião similar e acredita que o meio acadêmico tende a não valorizar a produção artística dos docentes, por tentar transpor para a área de música a lógica produtivista de artigos e livros. Por esse pensamento, os músicos na universidade não seriam “bem vistos” por possuírem uma menor produção escrita, que é justificável pela atribuição de mais uma produção, a artística.

Mannins (1997) *apud* Galizia (2007, p.62) acredita que há uma grande diferença entre o sistema de ensino de nível superior em música americano e o europeu e que essa diferença entre os sistemas é que cria uma série de visões a respeito de como a música deve se “enquadrar” ou não na universidade. O autor relata que:

(...) nos EUA, são desenvolvidos o ensino, a pesquisa e a produção de música em forma científica (musicologia, etnomusicologia etc.) e artística

(composição, interpretação etc.). Há possibilidades para o pesquisador artista – Mestrado e Doutorado em Artes – e o pesquisador científico – Mestrado e Doutorado Científico (Ph.D.). Dessa forma, o artista está integrado à comunidade universitária e o pesquisador científico à artística. Já na Europa, o ensino, a pesquisa e a produção científica são produzidos na Universidade, enquanto o ensino artístico (formação de compositores e intérpretes em nível avançado) está a cargo das escolas, academias e conservatórios de nível superior. Conclui esse autor que, no Brasil, “os artistas estão sendo integrados às Universidades como nos EUA, e devem manter uma produção científica como na Europa”. (GALIZIA, 2007, p.62)

Essa relação do músico na universidade acaba por ser uma relação dúbia. Há um entendimento de um modo geral, por aqueles formados por um sistema conservatorial que a música, por ser uma arte, não deveria estar dentro da academia e que o trabalho do professor de música não deveria envolver pesquisa (uma mentalidade mais voltada para o estilo europeu conservatorial). Para esses profissionais os professores universitários de música deveriam somente dedicar-se a lecionar e à produção artística.

No entanto, essa não foi a posição adotada pelo Brasil ao incluir os cursos de Música em nível superior dentro das universidades. Percebemos não só nos materiais pesquisados, mas no próprio dia-a-dia dentro da universidade a fala de colegas nesse sentido. Uma parte dos professores acredita que o professor de música na universidade deve limitar-se a fazer produção exclusivamente artística e lecionar, e que a pesquisa acadêmico-científica deve ser realizada somente pelos professores com maior afinidade, sobretudo àqueles que lecionam disciplinas teóricas, as relacionadas à musicologia, etnomusicologia e composição. Essa mentalidade estaria de acordo com o próprio modelo conservatorial que separa os músicos em práticos e teóricos, os que tocam e os que não tocam. Nessa visão, os práticos devem se dedicar exclusivamente à prática e os teóricos à produção acadêmica.

Louro (2004, p.80) relata que “parece existir uma tensão entre as ideias sobre a profissão de professor universitário numa escola de música “tradicional” e aquelas em vigor dentro da academia”. O que acontece é que a grande maioria dos professores na universidade são oriundos do sistema conservatorial e como tal, não compreendem (ou compreendem mal) os seus papéis e atribuições como professor universitário, “na música parece se configurar uma tensão específica entre as estruturas de poder da profissão e aquelas do mundo acadêmico”. (LOURO, 2004, p.80).

Sobre a baixa intelectualização dentre os músicos, Vasconcelos (2011, p.341) atribui isso ao fato de o “ensino especializado” em música ter como pensamento que a formação musical está muito próxima à “formação de atletas”. Ao citar um de seus entrevistados o autor conta que essa formação meramente técnica e sem procurar desenvolver outros potenciais do aluno

típica das escolas profissionais seria a “negação intelectual dos músicos”. O objetivo principal seria manusear o instrumento da melhor forma possível, como se ele fizesse parte de seu corpo, ignorando qualquer tipo de intelectualidade ou ensino mais reflexivo sobre o que se toca e como se toca. Um músico formado por esse pensamento metódico, repetitivo e nada reflexivo pode ser uma ótima mão-de-obra para uma orquestra, mas estaria sendo “aleijado” em sua formação. A música como processo artístico envolve reflexão e não se deveria buscar músicos “adestrados” ou meros “tocadores” de nota.

Alguns dos professores entrevistados por Louro acreditam que com o passar do tempo, a visão de professores de música menos intelectualizados nas universidades tem diminuído e que esse modelo tradicional tem mudado para um mais intelectualizado que compreende melhor suas funções universitárias. Entretanto, essa dualidade de mentalidades opostas dentro das escolas de música gera algum tipo de atrito, entre os que gostariam de preservar o passado e aqueles que buscam uma nova forma de pensar o trabalho, ambos existindo e coexistindo no mesmo espaço. Sobre essa visão dualista dentro das instituições Vasconcelos (2002, p.25) declara: “a escola de hoje é o resultado e a confluência de um processo *dialéctico* entre o passado e o presente, entre as memórias e as *projeções* com quem os diferentes *actores antevêm* o futuro”

Couto (2014, p. 245) acredita que os professores com mentalidade conservatorial tendem em seus discursos a desencorajar e/ou desmerecer a pesquisa “e permanecem atuando de forma a repetir irrefletidamente o mesmo padrão pelo qual foram ensinados”. Se os professores de música não realizam pesquisa é possível que se mantenham desatualizados, fadados a repetir da mesma forma aquilo que aprenderam quando jovens. Não se deve esquecer também que as pesquisas são realizadas visando responder questões, problemas, dúvidas. Se o professor não acredita que fazer pesquisa é uma de suas atribuições, quer dizer que ele não possui dúvidas ou acredita que outros devam respondê-las?

Machado (2012, p.72), por sua vez, relata que os professores entrevistados em sua pesquisa afirmam que “é em suas ações na docência que identificam a necessidade de ‘revisar, modificar ou manter’ os padrões encontrados no contexto de trabalho e referenciais que trazem consigo”, ou seja, o próprio exercício da docência é (ou deveria ser) um processo contínuo de revisão de suas práticas e esse pensamento também pode (e deve) ser utilizado na performance musical. Em suma, tanto para a atividade musical, quanto para a docência a pesquisa se mostra uma ferramenta importante.

Borém (1997) coaduna com os autores anteriores ao criticar o pensamento de músicos que ignoram a pesquisa dentro da universidade e critica esse pensamento que desconsidera a

pesquisa como forma de assessorar a própria performance. Se os músicos que atuam como intérpretes não pesquisarem sobre suas formas de tocar, suas peças, seus processos de aprendizagem e de construção de repertórios, quem o fará? Para o autor, a pesquisa científica auxilia diretamente o *performer* e, portanto, acreditar que o músico universitário deva se dedicar exclusivamente à produção artística (sem reflexão) não faz sentido ao pensamento escolhido pelo Brasil, que atribui ao professor universitário o dever para com o ensino, a pesquisa, a extensão e também a administração.

Sobre essas múltiplas necessidades do professor de música no ensino superior Johnson (1994) *apud* Louro (2004, p.77) afirma que “trabalhar na universidade, para muitos músicos, representa uma luta contínua entre ser um *performer*/professor destacado ou se envolver plenamente com o departamento, faculdade ou universidade”. Nesse caso, mais uma vez o autor defende que o envolvimento com as demais áreas e atribuições universitárias retira tempo para o ensino e sobretudo para a performance artística.

Esse pensamento do músico “alienado” de suas demais funções universitárias cria inclusive uma rivalidade e dicotomia entre músicos práticos e músicos teóricos. A realidade é que essa visão não é inteiramente a realidade, aqueles que se dedicam à prática, não deveriam deixar de cumprir as outras funções acadêmicas relacionadas à pesquisa, pois através dela e da constante atualização é que se pode rever a sua própria atuação e tentar melhorá-la, seja como artista, seja pesquisador ou professor.

No entanto, não se deve condenar o músico dedicado à performance, e sim, buscar uma maior valorização dos saberes artísticos dentro da universidade e a compreensão de que o músico também necessita de muitas horas de estudo e ensaio para tocar bem. Sendo assim, o produto artístico deve ser igualmente valorizado como a produção intelectual já é. Em algumas universidades, inclusive, há uma equivalência entre apresentações artísticas e produção de textos (artigos), mas a própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴⁰ por estar mais relacionada às áreas ditas científicas, tende a valorizar mais as produções textuais, sobretudo, quando do ingresso do professor nos programas de pós-graduação, onde a baixa produção pode ser motivo de seu descredenciamento.

Borém (1997, p.77) declara que um dos grandes problemas com os músicos práticos é justamente o de não documentarem as suas práticas. Aprendemos de acordo com a tradição sobretudo de forma oral e a documentação de nossas práticas e processos deveria ser uma rotina

⁴⁰ Fundação vinculada ao Ministério de Educação (MEC) que “desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> Acesso: 23/05/2019.

dos músicos, pois só assim esses saberes não serão “perdidos”. Há uma visão entre os docentes de música que o tempo destinado à pesquisa ou outras atividades acadêmicas “retira” o tempo que deveria ser destinado ao estudo diário do instrumento. Essa é uma visão um tanto limitada, ainda que, dedicar-se a pesquisa consuma tempo, também não parece ser verdadeira a visão de que é impossível conciliar ambas as atividades. A verdade é que em determinados momentos os professores dedicam mais tempo a uma ou a outra função, de acordo com as necessidades naquele tempo.

Outra questão não levantada na revisão de literatura é o fato de o professor universitário nas escolas de música ser o músico consagrado, o grande solista ou os músicos já empregados em orquestras. O fato é que durante muito tempo, se pensarmos na história dos conservatórios no Brasil, eles surgiram como uma forma de complementação de renda para os músicos já empregados em orquestras. Ao falar sobre o INM no início do capítulo, essa já era uma questão desde o século XIX ainda não superada no século XXI. Uma boa parte dos professores de instrumento nas universidades brasileiras não se dedica exclusivamente a elas, pois continuam a tocar e serem empregados de orquestras. Ora, o trabalho de professor universitário é uma tarefa complexa que envolve saberes múltiplos, atuar com ensino, pesquisa, extensão, administração e, portanto, é uma atividade que envolve a dedicação integral do professor.

No entanto, ainda hoje nas universidades brasileiras, coexistem no ambiente universitário professores que se dedicam exclusivamente à docência universitária e aqueles em que a docência na universidade é vista como um “segundo emprego”, uma complementação de renda. Por se verem e se identificarem muito mais como músicos do que como professores, há uma tendência a uma valorização maior de seus trabalhos com orquestras do que envolvimento e dedicação com a docência.

Essa é uma questão bastante delicada, porque ao longo de décadas pensou-se que o melhor professor para a universidade seria aquele que “tocasse mais” e que possuísse uma vida artística bastante movimentada. No entanto, é justamente esse profissional que costuma atribuir menos tempo às universidades, porque o emprego na docência é visto como uma renda extra, um emprego com maior estabilidade. Em alguns casos percebe-se que esses profissionais sequer possuem qualquer afinidade com a docência ou com as demais atribuições de um professor universitário. Não se pode deixar de reparar, que nas últimas décadas com o crescimento e maior incentivo com a pós-graduação no Brasil esse perfil vem se modificando aos poucos, sobretudo, quando os cargos para docentes são em regime de dedicação exclusiva, não permitindo que o professor tenha outro emprego e encare o exercício da docência apenas como uma renda-extra ou um “bico”.

3 O ENSINO UNIVERSITÁRIO DE MÚSICA NO BRASIL

Cunha (2011) *apud* Santana (2015, p.35) relata que as faculdades isoladas de Engenharia, Medicina e Direito “foram o ponto de partida para o surgimento e multiplicação de outras instituições de ensino superior” no Brasil desde 1808. Com o passar das décadas outras escolas e faculdades, como as de Odontologia, Arquitetura, Economia, Serviço Social, Jornalismo, Filosofia, Ciências e Letras foram sendo criadas e futuramente, no século XX, sua junção seria responsável por formar as primeiras universidades brasileiras. Ainda segundo o referido autor, as primeiras universidades criadas no Brasil foram a de Manaus, no Estado do Amazonas em 1909⁴¹; a Universidade do Paraná em 1912; e a Universidade do Brasil (futura UFRJ⁴²) em 1920.

É importante perceber, que o ensino superior no Brasil, desde o princípio com as primeiras faculdades no início do século XIX até os dias atuais “privilegiou o domínio de conhecimentos e experiências profissionais como únicos requisitos para a docência nos cursos superiores”. As primeiras faculdades criadas derivavam do modelo europeu napoleônico de cursos profissionalizantes e por conta disso, aqueles que demonstravam que tinham maior saber, assim como aqueles com maior “sucesso” em suas profissões se tornavam os professores. (MASETTO, 2015, p.14)

Os cursos criados tinham a função de ensinar aos alunos profissões e durante muito tempo o ensino superior tornou-se sinônimo de uma formação com o intuito de profissionalizar os estudantes. Para Marcos Masetto (2015, p.14) o professor no Brasil é inicialmente um professor formado na Europa. Com o crescimento e a expansão dos cursos superiores e o aumento da demanda, os corpos docentes tiveram de ser expandidos, então, pessoas com grande sucesso profissional em suas respectivas áreas passaram a ser convidados para lecionar. Nesse caso, voltamos à máxima vista no capítulo anterior, tão presente em nossa cultura de que “quem sabe, sabe ensinar”. Os melhores profissionais, aqueles com algum notório saber em suas áreas de atuação tornaram-se professores nas faculdades e universidades.

O autor relata ainda que apesar de já existirem diversas universidades no Brasil nas décadas de 1970, para o ingresso como docentes nessas instituições somente eram exigidos o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. A partir da década de 1980 começou-se

⁴¹ A Escola Universitária Livre de Manaus foi criada em 1909, sendo renomeada em 1913 como Universidade de Manaus. Há divergência, portanto, se desde sua criação em 1909 já era considerada uma Universidade ou se somente em 1913 passou a ter esse *status*.

⁴² A Universidade Federal do Rio de Janeiro foi criada a partir da junção das Faculdades de Engenharia, Direito e Medicina existentes desde o início do século XIX.

a exigir um curso de especialização e a partir da década de 1990 até os dias de hoje as exigências passam a ser as pós-graduações em *stricto sensu*, o mestrado e o doutorado.

Masetto (2015) ainda esclarece que nos últimos anos, uma série de pesquisas tem elencado questões sobre as atribuições dos professores universitários e que a formação somente para a pesquisa ou a experiência profissional na área não suprem as demandas necessárias para o exercício da profissão. Além dos conhecimentos práticos e em pesquisa, cada vez mais vem se percebendo a necessidade de uma formação pedagógica, direcionada ao ensino, pois como educadores temos de colaborar da melhor forma possível para o ensino-aprendizagem dos alunos.

A seguir, discorreremos sobre as atribuições do professor universitário como constam na legislação brasileira: o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso, incluiremos a administração, visto que o docente universitário brasileiro também possui uma série de atribuições administrativas dentro de suas respectivas instituições.

3.1 ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E ADMINISTRAÇÃO

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil promulgada em 1988 estabelece em seu Título VIII, Capítulo III, Seção I, no *caput* do seu artigo 207 que: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de **indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**”. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Sobre as atribuições do docente universitário, a Lei nº 12.772/2012 relata em seu artigo segundo que:

Art. 2º. São atividades das Carreiras e Cargos Isolados dos Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal aquelas relacionadas ao **ensino, pesquisa e extensão** e as inerentes ao exercício de **direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência** na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica. (BRASIL, 2012, grifo nosso)

Como os professores de música em universidades federais são primeiramente docentes do magistério superior⁴³ e tem suas atribuições especificadas em lei, compete também ao professor de música dessas instituições essas funções, que compreendem o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração. Fernando Galizia (2007, p.30) ao falar sobre o trabalho do professor universitário e de suas responsabilidades informa que “embora indissociáveis, o

⁴³ Nesse caso estou utilizando uma legislação federal que diz respeito aos professores de universidades federais, no entanto, docentes em universidades estaduais ou mesmo privadas, tem, em regra, as mesmas atribuições.

ensino, a pesquisa e a extensão não devem ser tomadas como atividades distintas, e sim como atividades que se completam e se confundem no fazer diário do trabalho acadêmico universitário”, ou seja, suas funções apesar de distintas são atividades complementares e, portanto, o professor universitário deve se dedicar e empenhar a realizar todas elas de forma conjunta.

O autor também destaca que uma ruptura no desempenho dessas três atividades “pode gerar uma fragmentação da identidade do professor universitário”. O ideal seria que não houvesse essa dicotomia entre professor/pesquisador, no entanto, no caso da área musical o autor crê que a fragmentação pode ser ainda maior, entre músico/professor/pesquisador. Para Galizia, os processos de avaliação dos docentes universitários pode ser um dos responsáveis por esse problema, visto que valorizam mais os feitos como pesquisador do que as atividades de ensino e extensão.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996, p.16) ao estabelecer sobre as universidades em seu artigo 52, diz que elas são: “instituições pluridisciplinares de **formação dos quadros profissionais de nível superior**, de **pesquisa**, de **extensão** e de domínio e cultivo do saber humano”. (grifo nosso)

3.1.1 Ensino

Como já foi mencionado no capítulo anterior, a função primordial das faculdades, quando criadas no Brasil do século XIX, estava direcionada exclusivamente ao ensino de uma profissão. Hoje, mesmo em universidades mais voltadas para a pesquisa, a realidade é que o ensino profissional acaba por ser o foco principal, é onde um maior número de alunos são atendidos e onde eles aprendem uma profissão. A própria LDB 9394/96 em seu artigo primeiro, parágrafo segundo diz que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, demonstrando o quanto o ensino e a formação direcionados ao trabalho ainda são importantes em nossa sociedade. Para Denardi (2008, p.38), “essa crença atuaria no sistema educacional pelo topo, ou seja, pela universidade” e que esse conhecimento científico e tecnológico “é fundamental para garantir o ensino básico, secundário e técnico, e assim elevar a qualificação da população brasileira”.

Ainda sobre essa questão, Louro (2003, p.102) acredita que essa dicotomia entre a educação voltada para a formação de mão-de-obra para trabalho e a voltada para a cidadania até hoje deve estar em discussão. As dicotomias: “educação ou produção”, “cidadãos ou trabalhadores” ainda estão presentes em nossa sociedade, no entanto, ela crê que ainda que a

educação voltada para a cidadania seja prioridade, “tal formação na universidade se dá dentro de uma complexa cultura profissional, dos “ser”, “fazer” e “ensinar” das profissões”.

A LDB 9394/96 também discorre sobre as atribuições da educação superior e destaca sobre o ensino que deve ser ofertado em cursos sequenciais com diferentes níveis de abrangência, na extensão, na graduação e na pós-graduação. A lei estabelece que o ensino em seus diversos níveis deve ser abrangido pela educação superior:

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I – cursos sequenciais por campo de saber, de **diferentes níveis de abrangência**, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II – de **graduação**, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III – de **pós-graduação**, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV – de **extensão**, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino. (grifo nosso)

Já sobre as finalidades da educação superior, em seu artigo 43 estabelece:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição.

Para Denardi (2008, p.39), em síntese, os pontos principais do ensino superior no Brasil estão relacionados diretamente a “articulação com o mercado de trabalho; ênfase na formação técnica e científica; inserção na realidade e criação do conhecimento”. Já Vanda Freire (1996,

p.200) afirma que o ensino universitário deve ser considerado como “fenômeno dinâmico, multifacetado, mutável e necessariamente articulado com as diversas instâncias da sociedade” e que ele está sempre “implicado temporalmente e espacialmente”.

Como trataremos do bacharelado em música e o ensino de instrumento, faz-se necessário analisar o que o bacharel em música deve, segundo a legislação brasileira, aprender. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (MEC, 2010, p.84) o perfil do egresso do curso de bacharelado em Música corresponde ao descrito abaixo:

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

Como registrado neste documento, esse profissional pode atuar como pesquisador, assim como atuar em conjuntos musicais, ou seja, o foco de sua atuação, em grande parte, é a execução musical, a performance e a interpretação.

O ensino na universidade almeja que o aluno possa desenvolver “competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade”. (MASETTO, 2015, p.24) De acordo com o mesmo autor, o ensino na universidade está pautado na integração entre a teoria e a prática, visando o desenvolvimento do aluno como ser pensante e sua articulação com a sociedade em que vive.

Atualmente, o ensino universitário não está destinado somente ao ensino profissionalizante e o perfil do docente tem se modificado ao longo dos anos. Se antes o professor era o detentor do conhecimento e o aluno “tábula rasa”, hoje, compreende-se o aluno como o centro do ensino-aprendizagem. O professor tem de ser, cada vez mais, um incentivador no processo de construção do conhecimento do alunado. Para tal, Masetto (2015, p.29) acredita que é necessário o professor:

(...) explorar, com os alunos, novos ambientes de aprendizagem – tanto profissionais como virtuais (pela internet) -, a dominar o uso das tecnologias

de informação e comunicação, a valorizar o processo coletivo de aprendizagem (o aluno aprender não só com o professor e por intermédio dele, mas também com colegas, outros professores e especialistas, profissionais não acadêmicos). (MASETTO, 2015, p.29)

Essa visão de ensino deve cada vez mais se integrar ao ensino da música na universidade. Houve nas últimas duas décadas uma revolução no campo tecnológico e o ensino da música deve também se utilizar dessas ferramentas metodológicas para contribuir com a aprendizagem. O aluno aprende não somente nos momentos em que está presencialmente com o professor, a utilização de gravações de áudio, vídeo, *masterclasses*, *play alone*⁴⁴, partituras, livros digitais, programas de editoração de partitura (que executam em MIDI⁴⁵ o que está escrito, por exemplo) são importantes ferramentas para a aprendizagem. Cabe ao professor também conhecer os materiais disponíveis em internet, disponibilizá-los aos alunos e fazer uma necessária filtragem dos materiais dispostos.

Apesar de a música ainda estar muito relacionada ao ensino um-para-um e de todas as características próprias do ensino conservatorial já explicitadas no capítulo anterior, Teixeira e Louro (2017, p.11) acreditam que muitos professores buscam estimular seus alunos, assim como compreender seus contextos sociais, valorizando suas experiências e particularidades. Para as autoras a visão antiga de professor como “transmissor de conhecimento” tem se modificado para uma visão de professor “que busca um diálogo com a experiência do aluno, procurando formas de ensinar e aprender”. A tradição e a imitação ao ensinar não estariam sendo ignoradas, mas o professor estaria tendo uma visão diferenciada sobre o aluno e compreendendo melhor outros aspectos do ensino-aprendizagem. Uma busca pelo equilíbrio entre professor, aluno e o conteúdo a ser ensinado. (TEIXEIRA; LOURO, 2017, p.11)

Freire (2010, p.189) também acredita que os conhecimentos musicais e musicológicos devem estar sobretudo, compromissados à criação de conhecimento. Para a autora, o espaço crítico diferenciado tem de contribuir para a criação de um “conhecimento inovador, fértil, embasado num contexto histórico-social concreto, inserido numa totalidade de relações dinâmicas e múltiplas, avesso a conteúdos cristalizados e imobilizados no tempo e no espaço”. Ou seja, o pensamento conservatorial de apenas manter o conhecimento musical não deve mais se aplicar, ainda que queiramos preservar as músicas do passado, não devemos fazê-lo de forma

⁴⁴ Termo que pode ser traduzido como ‘tocar sozinho’. Refere-se a gravações de bases instrumentais ou em MIDI para que o aluno execute sozinho em casa. Serve como um ótimo auxiliador na aprendizagem, visto que não necessita de uma outra pessoa executando os acompanhamentos ao piano, por exemplo.

⁴⁵ *Musical Instrument Digital Interface* - protocolo que permite a transferência de informação entre instrumentos musicais eletrônicos e computadores. Disponível em: < <https://www.infopedia.pt/dicionarios/siglas-abreviaturas/MIDI>> Acesso em: 02/02/2020

acrítica, assim como não devemos deixar de estudar e inserir outras culturas e outras músicas no ensino universitário.

A autora ainda ressalta que preservar o conhecimento (no caso a música de concerto de séculos passados) não deve significar uma fixação de modelos ideais, tampouco criar uma hierarquização entre as músicas do passado e do presente, “erudita e popular”, mas garantir espaço para diversos tipos de música e de conhecimentos no ambiente universitário. A inserção de outros tipos de música e seu estudo nas universidades se faz necessário, “do popular ao erudito”, “do folclórico à cultura de massa”, pois todos eles estão presentes em nossa sociedade contemporânea do século XXI. Jardim (2008) pensa da mesma forma e crê que as demais músicas além da “erudita” deveriam entrar no currículo sem o aspecto do “excêntrico” ou como contraponto à música de concerto.

O ensino universitário está intimamente relacionado à reflexão crítica e a elaboração teórica sobre ele mesmo. Se em todas as áreas esse é o cerne do ensino universitário, na área musical isso não deveria ser diferente. Ainda que as mentalidades estejam constantemente em mutação, há cada vez mais um embate de visões relacionadas ao ensino conservatorial (pouco crítico, profissionalizante, técnico) do ensino universitário (crítico, plural, reflexivo).

Ainda sobre o professor universitário, é importante compreender a necessidade cada vez maior de o professor buscar conhecimentos pedagógicos a fim de buscar uma maior integração entre teoria e prática, e realizar a constante reflexão a respeito de seu trabalho e dos objetivos da instituição, dos alunos e dos docentes para com o curso. Teixeira (2016, p.129) acredita que é natural que os professores tenham a tendência de se repetirem em suas práticas e que nenhum professor é totalmente tradicional ou totalmente conservador, o ideal é a busca do equilíbrio entre ambos e a constante reflexão a respeito de sua atuação como docente.

A respeito, especificamente, do ensino de um instrumento, Rejane Harder (2003, p.37) enumera quatro habilidades consideradas importantes para o professor: “capacidade de oferecer ao aluno uma perspectiva de carreira”; “capacitação para oferecer parâmetros a seu aluno quanto à aquisição e desenvolvimento de habilidades técnicas”; “competência em adaptar programas pré-estabelecidos e construir planejamentos pessoais flexíveis que contemplem diferentes aspectos abordados pela Educação Musical, respeitando ainda a cultura, valores e gosto do aluno” e “conhecimento profundo das discussões relacionadas com a interpretação musical objetivando embasar teoricamente suas decisões enquanto professor de instrumento”.

Em relação a primeira dessas habilidades, a autora afirma que há um número considerável de alunos que inicia a graduação em Música sem ter uma noção real do universo de trabalho dos músicos, portanto, o professor tem de saber como orientá-los nesse sentido. A segunda das

habilidades diz respeito ao professor saber como auxiliar o aluno nos estudos, como dividir o tempo de estudo no instrumento, quantas horas diárias, quais exercícios devem ser realizados e com que frequência. A terceira habilidade é importante para preparar intérpretes mais conscientes, que conheçam outras possibilidades de trabalho na música, respeitem o gosto musical do aluno, tenham flexibilidade ao ensinar. Finalmente, a quarta habilidade possibilita a criação de intérpretes conscientes do seu fazer musical, que não interpretam baseados unicamente na repetição, mas que saibam analisar as características das músicas a fim de tomar decisões interpretativas mais bem embasadas na teoria. Ainda sobre ela, Harder (2003, p.39), citando Dunsby (1992), esclarece que no século XXI não há mais espaço para “performance ingênua” e que “o intérprete atual já conta com subsídios teóricos que podem servir como ponto de partida na construção de suas interpretações”.

Teixeira (2016) pontua uma outra habilidade fundamental para os professores de instrumento: a promoção da saúde e bem-estar do estudante. Isso porque a profissão de músico exige de forma demasiada o corpo para a execução. Determinados instrumentos, sobretudo aqueles com postura assimétrica, tendem a acarretar lesões corporais após anos de trabalho, mesmo com o cuidado em manter a postura correta. Por conta disso, o autor acredita que o professor de instrumento deve estar sempre atento ao corpo do aluno ao ensinar, pois “uma postura repleta de tensões pode comprometer a qualidade da execução e a longevidade da carreira do músico”. (FONSECA, 2005 *apud* TEIXEIRA, 2016, p.39)

Diante disso, os professores de instrumento devem sempre estar atentos a postura de seus alunos, já que é bastante comum entre músicos (mesmo os profissionais) históricos de lesões, problemas de coluna, tendinites, devido não só a má postura, mas ao esforço repetitivo próprio da profissão. Ao citar Fonseca (2007), Teixeira (2016, p.39) afirma que “tocar um instrumento exige horas de prática diária, movimentos repetitivos, elevados níveis de concentração mental e de esforço físico, precisão e velocidade”. O autor salienta ainda que a longevidade de um músico está diretamente relacionada ao cuidado com seu corpo e compara a nossa atividade com a de atletas. Assim como atletas, é importante conscientizar os alunos que o cuidado com o corpo deve fazer parte do dia-a-dia e que é necessário estar acompanhado por uma equipe de profissionais da área de saúde, médicos, fisioterapeutas, educadores físicos. O cuidado da saúde do corpo do músico deve, inclusive, incluir a prática regular de atividades físicas.

Ainda sobre o ensino de instrumento na universidade, Borém (2006, p.48) afirma que o professor geralmente tende a focar apenas nos aspectos técnicos, na busca pela virtuosidade, deixando, muitas vezes, a musicalidade em segundo plano. Havendo um dilema entre “consolidar uma base musical mais sólida ou avançar sem atrasos o repertório a ser cumprido

em cada semestre”. A realidade é que o curso de bacharelado em Instrumento possui uma série de demandas que grande parte dos alunos não consegue cumprir. São necessárias muitas horas de estudo diário para o desenvolvimento da técnica e muitas vezes um tempo de maturação maior para que ela seja incorporada e o aluno possa tocar sem toda a pressão de estar executando uma peça tecnicamente acima de suas capacidades. A própria pressão psicológica sobre o estudante (e sobre qualquer músico) antes da execução de um repertório, ainda mais pela primeira vez, é um fator complementar de preocupação, que tende a se multiplicar ao longo dos anos de graduação, diante de outros repertórios a serem executados neste período.

Borém (2006, p. 47) também acredita que o papel do professor universitário de instrumento não deva mais ser o mesmo dos antigos professores de conservatório. O professor atual deve estar mais ciente de suas responsabilidades na formação dos novos músicos e acreditar em uma abordagem “multifacetada”, “multifrênica”, onde haja uma maior interação entre teoria e prática. Para o autor, a performance e as decisões interpretativas tão necessárias a ela devem estar relacionadas às demais áreas, como a história da música, a análise musical, comportamento motor e a educação musical. Miranda e Borges (2014, p.127) também possuem opinião semelhante, de que o professor do século XXI não deve mais se isolar somente em sua área e deve buscar uma maior interdisciplinaridade, relacionando diferentes conhecimentos para uma melhoria de suas habilidades profissionais, seja como intérprete ou como professor.

Del-Bem (2003, p.31) também acredita que os conhecimentos pedagógicos são essenciais para ensinar música e que “não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar”, os conhecimentos pedagógicos são tão necessários quanto os musicológicos, “não sendo possível priorizar um em detrimento do outro”. Para Glaser e Fonterrada (2007), de fato, o professor de instrumento não deve ficar restrito aos conhecimentos específicos de sua área, sobretudo os da performance, compreender os processos de ensino-aprendizagem e uma formação na área são primordiais para um melhor exercício da docência, cumprindo melhor com sua função social. Contudo, as mesmas autoras ressaltam as dificuldades para tal, diante da pouca bibliografia disponível em português, e por não existir no Brasil um curso de pós-graduação direcionada especificamente para essa área.

Ainda sobre a falta de formação específica para o ensino de instrumento, Fernandes, Aves e Fagundes (2015) complementam afirmando que os cursos de pós-graduação até então não são suficientes para resolver o problema, justamente porque eles tendem a dar mais ênfase à pesquisa e à produção científica e intelectual do que à formação pedagógica. Eles constataram, através de pesquisa, que 61% dos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) não possuem formação para a docência ou que suas formações foram decorrentes de

“experiências pessoais, disciplinas de metodologia para o ensino superior, e de disciplinas cursadas nos cursos de licenciatura durante o período da graduação”. (FERNANDES; ALVES; FAGUNDES, 2015, p.6)

Como forma de suprir essa carência, segundo os autores, a UFRN tomou algumas iniciativas com o intuito de promover e facilitar o acesso a pedagogia musical para professores bacharéis: a criação da docência assistida, a disciplina metodologia no Ensino Superior e um curso de iniciação à docência (CID). Para a administração da UFRN, uma maior integração entre graduação e pós-graduação com o envolvimento em atividades de ensino garante que a formação do pós-graduando para a docência no ensino superior contribua diretamente para a melhoria da qualidade de ensino na graduação. (FERNANDES; ALVES; FAGUNDES, 2015, p.6)

Os autores destacam ainda que a vivência na pós-graduação deve ser “prático-reflexiva”, buscando mesclar conhecimento teórico e prático. Apesar de incentivos para um maior estudo e preparação para a docência no âmbito da pós-graduação, os autores reconhecem que a maior parte das disciplinas e atividades presentes focam e priorizam a pesquisa e não o ensino.

Susan Hallam (1998) acredita que os professores de música devem ter cada vez mais conhecimento a respeito da aprendizagem através de pesquisas em música relacionadas às áreas de cognição e pedagogia instrumental. Esses conhecimentos são primordiais para o professor de instrumento, visto que a sua profissão está em ensinar da melhor maneira possível os alunos a desenvolverem suas potencialidades. Para tal, o modelo de ensino deve ser mais centrado no aluno. A autora observa ainda que quanto maior o nível de comunicação entre professor e aluno, maior o interesse e participação por parte dos estudantes.

Conhecer o processo de aquisição dos conhecimentos, o que está sendo aprendido e como será aprendido, aumenta a confiança do aluno no processo, assim como sua motivação. Além disso, o professor tem de conhecer variadas formas de estudo, como seus alunos estão estudando e quais as melhores técnicas se adaptam em cada caso concreto, pois a aquisição de técnica e a melhora no desempenho de seus alunos depende diretamente desse fator. O professor tem de auxiliar o máximo possível os alunos a terem consciência a respeito de suas habilidades, seus pontos fracos e fortes, como trabalhar para melhorá-los e estimular a criatividade deles.

Assim, para a autora, a melhor abordagem pedagógica deve se utilizar de críticas construtivas e incentivar os estudantes a refletirem, a fim de solucionar seus problemas e desenvolver melhor suas habilidades e potencialidades, rompendo com algumas abordagens metodológicas arcaicas que se mostravam muito autoritárias. Em síntese, para Hallam (2006, p.177):

Os professores podem auxiliar no desenvolvimento de estratégias de apoio permitindo oportunidades para a discussão de questões relacionadas ao planejamento, estabelecimento de metas, monitoramento de trabalho, gerenciamento do tempo, promover a concentração, administrar a motivação e garantir um melhor ambiente de trabalho possível⁴⁶. (HALLAM, 2006, p.177, tradução nossa)

Assim como os demais autores, Glaser (2005, p. 173) acredita que a formação pedagógica do instrumentista professor é de extrema importância para um melhor exercício da docência. Para tal, descreve:

O conhecimento de fundamentos de Pedagogia, incluindo as correntes pedagógicas mais estudadas nas áreas da Educação, Psicologia do desenvolvimento e de relações humanas e um estudo de material específico direcionado para o ensino do instrumento encontrado em outros países abarcando, além de metodologia e filosofia de trabalho, a própria história do ensino pianístico e dos professores que se destacaram, poderia ser uma fonte preciosa de subsídios para a formação de profissionais instrumentistas professores mais conscientes em sua atividade de ensino e mais sintonizados com as necessidades da sociedade atual, do que ocorre atualmente. (GLASER, 2005, p.173)

Harder (2008, p.132) complementa afirmando que o professor de instrumento deve ser um “facilitador da aprendizagem, com habilidade de identificar o potencial musical em seu aluno, manter com ele um bom relacionamento pessoal e proporcionar ao mesmo um ambiente favorável para que esta aprendizagem ocorra”.

Apesar de os autores anteriormente citados serem enfáticos em concluir que o ensino instrumental na universidade ainda estar centrado nas antigas bases conservatoriais, percebe-se através das últimas pesquisas, um grande esforço por parte dos docentes universitários em melhorar a sua atuação e a rever as suas práticas enquanto docentes.

3.1.2 Pesquisa

Na década de 1930 foi criada a Universidade de São Paulo (USP) com o intuito de ser diferente das faculdades já existentes no Brasil. Como já mencionado anteriormente, as primeiras escolas de curso superior no Brasil possuíam um caráter mais profissionalizante. Quando a USP foi criada ela pretendia romper com esse padrão de instituição de ensino superior

⁴⁶ “Teachers can assist in the development of support strategies by allowing opportunities to discuss issues relating to planning, goal setting, monitoring of work, time management, promoting concentration, managing motivation and ensuring that the working environment is optimal”. (HALLAM, 2006, p.177)

e para tal, o seu foco era numa maior integração entre diferentes áreas de conhecimento e a produção de conhecimento através de pesquisas, realizadas por docentes e discentes. Essas pesquisas deveriam ser a base da USP e a sua principal “bandeira” era “produzir conhecimentos reais e concretos do Brasil”. (MASETTO, 2015, p.25)

O corpo docente da USP desde esse período tinha como incumbências ministrar aulas, realizar pesquisas e contribuir com a produção de conhecimento, que deveria ser divulgado, difundido e discutido entre os pares. Os alunos que ingressavam nesses cursos também deveriam ser orientados pelos professores em grupos de estudo, visando gerar conhecimento novo. Com o passar das décadas esse foi o modelo de ensino universitário escolhido pelo Brasil, que tem como uma de suas bases a pesquisa, não podemos deixar de citar a relevância de agências de fomento à pesquisa em nível federal (Capes, CNPQ), assim como as em níveis estaduais (Fap, Fapeg, Fapesb, Fapema, Fapesq, Faperj, Fapes, Fapemig, Fapesp, Fapergs, Fapesc, entre outras) para com o aprimoramento da pesquisa no país.

Nas duas últimas décadas a pesquisa científica nas universidades brasileiras obteve um crescimento bastante expressivo, tanto qualitativa e quantitativamente, devendo-se isso não somente ao crescimento do número de mestres e doutores, mas também à mudança de perfil do docente universitário. Se outrora os professores universitários eram os profissionais de sucesso em outras áreas que mantinham suas profissões e também lecionavam, nos dias de hoje com a contratação de profissionais que se dedicam de forma integral as suas atividades acadêmicas, houve uma redução de profissionais que enxergavam na docência uma forma de “complementação salarial”⁴⁷ ou mero *status*. Profissionais cada vez mais especializados e atualizados fazem a diferença na produção de pesquisa. A atividade de pesquisa exige conhecimentos diversificados e uma necessidade constante de aperfeiçoamento, realizado sobretudo, através do intercâmbio de ideias e pesquisas em congressos, colóquios e simpósios, sendo, portanto, atividade que deve ser exercida em tempo integral.

Para Marcos Masetto (2015, p.31), a atividade de pesquisa exercida pelo docente universitário pode ser definida como:

(...) aquela atividade que o professor realiza mediante estudos e reflexões críticas a respeito de temas teóricos ou experiências pessoais que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado,

⁴⁷ Para Masetto (2015, p.30) nos primórdios das criações das universidades no Brasil, havia um pensamento de que se exercia a função de professor universitário, por conta do título de “professor universitário”, como forma de “complementação salarial” ou para “fazer alguma coisa no tempo livre que restasse do exercício da outra profissão”. Ou seja, uma visão do trabalho de professor universitário não como trabalho integral, mas como um trabalho complementar, para ocupar o tempo e conseguir uma renda extra.

produzindo textos e *papers* que representem sua contribuição ao assunto e possam ser lidos e discutidos por seus alunos e pares.

Entende-se por pesquisa os trabalhos específicos preparados pelos professores para serem apresentados em congressos e simpósios, explorando aspectos teóricos, relatando criticamente suas experiências pessoais na área profissional ou de ensino, ou ainda discutindo novos aspectos de algum assunto mais atual, considera-se pesquisa a redação de capítulos de livros, artigos para revistas especializadas etc. (MASETTO, 2015, p.31)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em música, as atividades de pesquisa também devem integrar a formação dos estudantes, como podemos destacar em:

Art 2º § 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Música, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

(...)

VII - modos da integração entre graduação e **pós-graduação**, quando houver;

VIII - cursos de **pós-graduação** lato sensu, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações teórico-práticas e tecnológicas aplicadas à área da graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional;

IX - **incentivo à pesquisa**, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

XII – inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

Art. 4º O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

(...)II - viabilizar **pesquisa científica e tecnológica** em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento. (grifo nosso)

Segundo a própria legislação, a atividade de pesquisa desenvolvida no meio acadêmico não é de exclusividade do docente, ela também deve fazer parte da atuação dos discentes ao longo de sua formação. O professor universitário, além de realizar as suas pesquisas, é uma figura de extrema importância, pois irá ensinar e orientar os alunos a também fazê-las. Nesse sentido, cabe duas perguntas: um docente que se dedica exclusivamente ao ensino e não atua como pesquisador na universidade saberá ensinar um aluno de graduação a pesquisar? Poderá efetivamente contribuir com as pesquisas científicas realizadas nas universidades? Vale ressaltar que atuar como pesquisador e como orientador junto a novos pesquisadores, é uma das atribuições do cargo de docente universitário estabelecidas em lei e, portanto, fazem parte da

atividade docente.

Sobre a necessidade da pesquisa no ambiente universitário, assim como na atuação do docente, Maurice Tardif (2018, p.249) acredita que os conhecimentos sobre educação necessitam de uma reavaliação constante. A formação do professor deve ser “contínua e continuada”. Os profissionais da educação (sejam eles professores da educação básica, tecnológica ou do ensino superior) devem estar em constante atualização, ou seja, grande parte de suas trajetórias devem ser dedicadas a formação pedagógica. Estar em atuação constante como profissional da educação não nos exime de avaliar constantemente as nossas práticas, já que os conhecimentos profissionais, científicos e técnicos possuem “a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento”. Nesse sentido, a pesquisa universitária é tão importante não só para a geração de novos saberes, mas também porque influencia diretamente o ensino. Um ensino não questionado ou revisado periodicamente pode se tornar desatualizado e ineficiente. Couto (2014, p.245) também critica a visão que contrapõe músicos teóricos e práticos e relata a existência de alguns professores que “desencorajam e/ou desmerecem a pesquisa e permanecem atuando de forma a repetir irrefletidamente o mesmo padrão pelo qual foram ensinados”.

Já sobre a pesquisa em música alguns autores criticam com frequência a baixa adesão de professores (sobretudo àqueles ligados à prática instrumental) à mesma. Talvez por uma formação ainda muito direcionada à prática (assim como os antigos conservatórios) ou mesmo por parte desses profissionais não se dedicarem exclusivamente à universidade (seja tocando em outras orquestras/bandas ou em suas carreiras paralelas como cameristas/solistas).

Para Harder (2003, p.38) o professor de instrumento também deve estar muito bem informado sobre as diversas produções acadêmicas em sua área de atuação. Para a autora, não se deve pensar em um docente universitário alienado das pesquisas em sua área, ele deve ter plena consciência de seu papel transformador na orientação de novos intérpretes e ressalta que as pesquisas auxiliam não somente à docência, como também a sua atuação como performer. Embasar as suas decisões interpretativas em conhecimentos teóricos e não somente na prática se mostra uma necessidade, tratando o trabalho musical não somente como um produto artístico e sim como uma área de saber científica.

Ainda sobre as atribuições dos professores universitários da área de música, Louro (2004) retoma a tensão existente entre os modelos conservatorial e universitário dentro do ambiente acadêmico para explicar a dificuldade em se realizar pesquisa neste campo. Apesar da implantação da pesquisa nos cursos universitários de música, para além do ensino profissionalizante, parte dos profissionais ainda questiona essa inserção. Assim, há aqueles que

compreendem o seu papel como pesquisador, enquanto outros se recusam a assumir esta função.

Um dos motivos expostos por entrevistados na pesquisa de Louro (2004) sobre a resistência em se fazer pesquisa está diretamente relacionada ao fato de a pesquisa retirar o tempo destinada à prática instrumental. Nesse sentido, os professores de música não deveriam se dedicar tanto à pesquisa e sim ao estudo de seus respectivos instrumentos. Em consequência desse pensamento, o fato é que há ainda uma grande carência de material escrito sobre a interpretação musical, visto que os profissionais da área não possuem o costume de escrever ou teorizar sobre suas práticas. (HARDER, 2003; BORÉM, 2001)

Borém (2006) acredita que há entre os professores de música uma resistência muito grande em perceber que a pesquisa não é uma inimiga da performance e que ela pode auxiliar o fazer musical. Essa antiga e falsa dicotomia entre músicos teóricos e práticos se mostra limitante e os profissionais docentes em universidades não deveriam continuar a reproduzir esse pensamento, onde os músicos práticos não deveriam “perder tempo” com a pesquisa. Para o autor a manutenção desse pensamento está diretamente relacionada à visão de conservatório europeia pelo qual a maior parte desses profissionais foi educado e que por não revisarem essas formas de pensar, continuam a reproduzi-la.

Além disso, o autor ainda complementa seu ponto de vista destacando as seleções para docente em concurso público. Segundo ele, é bastante comum ingressarem nas universidades professores que desconhecem as suas atribuições e responsabilidades acadêmicas, ou seja, que atuem no ensino, pesquisa, extensão e administração, como estabelece a lei, mostrando-se então pouco interessados e com pouca disposição para tal.

Havendo pouco interesse com a pesquisa na universidade e consequente dedicação somente ao ensino, poucos trabalhos científicos na área de performance são publicados. Sobre essa questão, Tourinho (1998, p.197) afirma:

A área de Execução Musical no Brasil se ressentia da ausência de trabalhos escritos que registrem as soluções encontradas por executantes e professores de instrumento. Uma quantidade expressiva de intérpretes e professores ainda não vê como necessidade e de importância o fato de registrar e perpetuar por escrito o seu trabalho como docente ou executante e considerar a pesquisa sistemática não pertinente ao seu campo de ação. (TOURINHO, 1998, p.197)

Susan Hallam (1998, p.241)⁴⁸ também indica como problemática a falta de interação entre

⁴⁸ Most instrumental music teachers are isolated and have little opportunity for sharing ideas with others. The ways that they teach tend to be those that were used by their teachers in teaching them. This has led to an inherent conservatism in the instrumental teaching profession which has tended to inhibit innovation and prevent the spread of new ideas. What it also indicates is that instrumental teachers need to be provided with opportunities for the

professores de instrumento, pois para a autora, os músicos tendem a reproduzir a maneira pela qual foram ensinados. Os músicos se mostram muito conservadores, o que inibe a inovação e restringe o surgimento de novas ideias e metodologias. Por esse motivo, os professores deveriam estar mais em contato uns com os outros, debatendo a respeito de suas experiências dentro e fora da sala de aula. Discutir constantemente sobre o ensino também faz parte do trabalho de pesquisa desses profissionais e influencia diretamente na qualidade do ensino.

Harder (2003, p. 42) é de opinião similar, para ela há uma grande necessidade na área que os professores registrem e disponibilizem suas experiências de sucesso no ensino instrumental, pois através delas podem surgir novas metodologias e estratégias de ensino que poderão ser disfrutadas por outros professores de hoje, assim como futuramente. Não escrever sobre suas práticas gera uma escassez de material pedagógico que poderia contribuir diretamente para o desenvolvimento de todo o campo de pesquisa.

Louro (2004) também acredita que há uma grande dificuldade entre os instrumentistas em saber dividir o tempo não entre o ensino e pesquisa, mas entre as atividades de performance pública e a pesquisa. Parte dos entrevistados pela autora acreditam que o professor de instrumento não deveria se preocupar com a escrita acadêmica e a pesquisa, mas com o estudo de repertório para execuções públicas. Os professores de música reclamam da falta de tempo de preparação para se manterem na ativa como músicos e que enquanto músicos dentro do espaço universitário, estar tocando com frequência nos espaços públicos universitários também seria uma de suas atribuições. Atribuição essa que é “desperdiçada” quando o mesmo docente tem de se dedicar muitas horas para a preparação de artigos científicos. Nesse sentido, os professores universitários de música sentem que há um acúmulo maior de funções, já que além do ensino, pesquisa, extensão, administração, eles também têm de se dedicar aos seus fazeres artísticos.

Outro autor de relevância é Schon (2000) *apud* Hammer (2017, p.23), que defende que o “talento artístico” deve ser ensinado através de um ensino prático-reflexivo. A pesquisa nesse sentido, se mostra como um caminho eficaz para ensinar o aluno a lidar com problemas práticos e “salienta que profissionais, instrutores e pesquisadores devem estudar as próprias práticas, e do mesmo modo transmitir aos alunos tal reflexão”. Complementando ainda que “o desenvolvimento de um ensino prático reflexivo pode somar-se a novas formas de pesquisa sobre a prática e de educação para essa prática, para criar um momento de ímpeto próprio, ou

development of innovation in their teaching, the possibility of trying out new ideas, observing and entering into discussion with other teachers. (HALLAM, 1998, p.241)

mesmo que se transmita por contágio”.

3.1.3 Extensão

A extensão universitária como já descrita anteriormente é um dos três pilares estabelecidos na Constituição Federal brasileira como sendo indissociável ao ensino e à pesquisa no exercício da profissão dos docentes universitários, assim como deve também fazer parte da formação do discente universitário⁴⁹.

A resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, MEC, 2018) estabelece as diretrizes da extensão universitária, definindo “os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país”(artigo 1º).

De acordo com a referida resolução, artigo 3º a extensão universitária pode ser definida como:

Art. 3º. A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a **interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade**, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, **em articulação permanente com o ensino e a pesquisa**. (grifo nosso)

Em seu artigo 7º a resolução esclarece que “são consideradas atividades de extensão as intervenções que **envolvam diretamente as comunidades externas** às instituições de ensino superior **e que estejam vinculadas à formação do estudante**, nos termos desta resolução, e conforme normas institucionais próprias” (grifo nosso), ou seja, as atividades de extensão são as atividades praticadas por docentes que possuem relação com o ensino e a pesquisa, mas que devem necessariamente envolver comunidades externas e estarem vinculadas à formação de estudantes. De acordo com o artigo 8º. existem cinco modalidades de extensão, que seriam: programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços.

Sobre as atividades de extensão em música, Costa, Baiotto e Garces (2013) acreditam que ela “potencializa e estimula a aprendizagem, tornando-a mais humana na medida em que estreita os laços da universidade com a realidade econômica, social, política e cultural e quebra

⁴⁹ A resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, MEC, 2018) em seu artigo quarto estabelece que: “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”. (BRASIL, MEC, 2018)

a visão dualista da razão instrumental, que foi dominante por longo período nas instituições sociais”. (COSTA, BAIOTTO & GARCES, 2013, p. 62).

A extensão universitária é, portanto, uma importante conexão da universidade com a sociedade. Através da extensão a universidade socializa e universaliza o conhecimento gerado dentro da instituição com a comunidade. As pesquisas e os conhecimentos desenvolvidos não podem ser vistos como um produto em si mesmos e por isso a extensão é tão importante, por ajudar a divulgar e promover esses conhecimentos gerados.

Já Cruvinel (2013) destaca a importância da extensão para os cursos relacionados à cultura dentro das universidades. Para a autora, as universidades públicas brasileiras desde o princípio se mostraram abertas às manifestações culturais que ocorriam dentro e fora de seus *campi*, assim como as incentivavam sempre que possível. No entanto, destaca que nas últimas duas décadas houve um esforço maior das instituições em construir uma política de maior interação entre universidade e sociedade, construindo e democratizando o acesso à cultura.

Ainda nos dias de hoje, a extensão universitária na área da música costuma estar bastante presente nas universidades, sobretudo através de projetos de ensino de música. Como para o ingresso no ensino superior, em geral, há a necessidade de conhecimento prévio avaliado no momento do ingresso através de um Teste de Habilidade Específica (THE), é comum que as universidades possuam cursos direcionados para iniciantes. Esses cursos servem como uma espécie de “preparatório” para futuros alunos interessados em ingressar nos cursos de graduação, fornecendo subsídios para tal. Urgel (1997) tem opinião nesse sentido, de que na área da música, “a extensão cumpre um importante papel na comunidade não só formando músicos e apreciadores de música, mas também dando subsídios para estudantes adentrarem nos cursos de graduação em música das universidades”.

Pelo fato de a maioria das universidades ainda cobrarem o THE, esses cursos de extensão voltados aos alunos de níveis iniciantes e intermediários são muito importantes no sentido de preparar os futuros ingressantes dos cursos superiores. Além desses cursos, a extensão nas universidades de música pode contar com diferentes tipos de abordagem, seja a do ensino individual/coletivo, shows, apresentações públicas, apresentações voltadas para a formação de plateia, grupos de câmara, orquestras, bandas, entre outros.

Para Louro (2003, p.103) a extensão universitária na música é de extrema importância, pois revela uma faceta do docente universitário como “gerador de uma ‘movimentação musical dentro da cidade’”. Nesse sentido, ressalta a autora, o professor de instrumento é responsável por incentivar e movimentar a vida cultural da cidade, promovendo apresentações públicas entre docentes, discentes e pessoas da comunidade. O professor de música teria então, a função

social de promover a cultura na cidade em que vive e proporcionar à sociedade uma democratização do acesso à cultura.

A promoção e o incentivo para que alunos toquem em diferentes espaços e dialoguem com a sociedade pode inclusive gerar possibilidades de trabalho futuras para esses discentes. A partir do momento que a vida cultural da cidade passa a ser mais estimulada, há o surgimento de oportunidades de trabalho, seja com a performance musical ou com o ensino de música.

Ainda segundo Louro (2004, p. 102 et seq) os professores entrevistados informaram que suas atividades extensionistas costumam ser “eventos pontuais, como cursos de uma semana ou concertos ou cursos de longa duração”. Sobre os cursos de longa duração promovidos pelas universidades, os professores possuem opiniões diferentes sobre a sua existência. Parte deles compreende que esses cursos são fundamentais na preparação dos futuros alunos que ingressarão no ensino superior, já os demais acreditam que essa não deveria ser uma função da universidade, mas de outras instâncias externas a ela, como as escolas de ensino regular.

Um grupo relatou a grande satisfação do público que frequenta esses cursos de extensão e da diversidade de possibilidades a serem ofertadas pela universidade, seja através do ensino ou do fazer musical. Relatam ainda que eventos, festivais de música com concertos, *masterclasses* e semanas dedicadas a determinados instrumentos levam o trabalho realizado dentro da universidade para “fora de seus muros”, promovendo uma maior integração com a comunidade.

Já um outro grupo acredita que a universidade deva se preocupar somente com o ensino em nível avançado. Ainda que compreendamos que outras instituições externas à universidade possam fazer o trabalho de iniciação musical e o ensino de instrumentos para jovens, adultos em níveis iniciante, básico e intermediário, não cabe acreditar que a universidade deva se preocupar exclusivamente com o ensino musical em nível profissional. A CRFB/88 estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, portanto não há como argumentar que a universidade não deva se ocupar com o ensino na extensão às pessoas da comunidade (em diferentes níveis de aprendizado musical). Advogar que a universidade deva se preocupar somente com o ensino em nível superior e diminuir ou menosprezar a importância da extensão demonstra uma falta de conhecimento sobre as funções do docente universitário, assim como da universidade e sua função social, além de promover uma visão elitista do ensino musical somente para “alguns”.

A autora salienta ainda que parece haver uma confusão a respeito do que seriam as atividades de extensão voltadas à subárea de práticas interpretativas mesmo no ambiente universitário. Guimarães (1997, p.57) *apud* Louro (2004, p.103) afirma que para que haja

realmente atividade de extensão é necessária “uma relação interativa entre universidade e sociedade, de modo que haja um fluxo entre conhecimento acadêmico e o popular com a finalidade de produção de um novo saber”. Com relação a essas dúvidas que existiam sobre o que deve ou não ser considerado extensão na área de música, cremos que a resolução nº 7, de 2018 (BRASIL, MEC, 2018) já possa ter sanado as controvérsias existentes.

Galizia (2007, p.31) por sua vez, afirma que mesmo sendo estabelecida em lei a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na prática há uma ruptura entre as três atividades e a identidade do docente universitário. O autor acredita que os próprios mecanismos de avaliação dos professores tendem a valorizar mais a pesquisa que as demais atividades. Nesse sentido, vê-se uma hierarquia entre essas atividades, onde alguns autores acreditam ser a pesquisa a mais importante e outros o ensino.

A extensão é o elo responsável por dividir com a sociedade os saberes criados através do ensino e da pesquisa, entretanto, a percepção é de que ela é vista como o elo mais frágil deste tripé. Na pesquisa de Galizia (2007, p.4 et seq), é possível perceber entre os professores entrevistados que a extensão acaba sendo a atividade mais marginalizada nas universidades. A falta de tempo, o acúmulo de funções, tarefas e a falta de interesse de parte dos docentes faz com que ela seja tão desprestigiada. Acreditamos também que outro motivo para esse desprestígio esteja relacionado ao fato de grandes instrumentistas não quererem lecionar para iniciantes ou pessoas em nível intermediário. Há uma visão em nossa área de conhecimento de que um instrumentista de renome lecionar para iniciantes seria um desprestígio, o grande instrumentista só quer ensinar os alunos “talentosos” ou “geniais”, aqueles que ganharão concursos e que elevarão o nome do próprio mestre no ambiente musical. Esse pensamento está de acordo com as visões conservatoriais românticas apresentadas no capítulo anterior e diz mais sobre um individualismo e egocentrismo do professor (ou seria mestre?) do que sobre o que deveria efetivamente ser o ensino de música no século XXI.

Assim, as atividades de extensão na universidade devem ser compreendidas por todos como de grande importância, pois “a atividade social fora e dentro do campus é atividade promotora da construção de um conhecimento-na-ação, conduzido pelo refletir-na-ação” (SANTOS, 2003, p.67). O ensino deve ser sempre prático-reflexivo e as atividades de extensão, assim como as demais, devem fazer parte da formação do discente do início ao fim do processo de aprendizagem durante toda a graduação, devolvendo à sociedade o investimento feito por ela.

3.1.4 Administração

A lei nº 4881-A/1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, determina em seu artigo segundo, parágrafo único que “constituem, igualmente, atividades de magistério aquelas inerentes à administração escolar e universitária privativas de docentes de nível superior”, ou seja, para efeitos dessa lei, as atividades administrativas privativas de docentes também seriam consideradas atividades próprias do magistério. O artigo 3º do decreto nº 94.664/87 inciso II também prevê as atividades de gestão como próprias do pessoal docente do ensino superior: “II- as inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente”. (BRASIL, 1987)

Para Correia, Alvarenga e Garcia (2014, p.99) as atividades administrativas desempenhadas pelos docentes universitários podem ser definidas como atividades onde o professor “se envolve com a burocracia instituída na administração seja em funções de direção, chefia, coordenação ou comissões”. Quando o docente se encarrega dessas funções, uma parte de sua carga horária é destinada a elas, por conta disso, reduz-se o tempo dedicado às demais atribuições, como ensino, pesquisa e extensão.

As atividades administrativas que podem ser exercidas por um docente universitário federal são um dos critérios para a atribuição de pontos para fins de promoção e progressão e por esse motivo estão definidas na portaria nº 554/2013 do MEC (BRASIL, MEC, 2013) em seu artigo 6º.:

VII - exercício de funções de **direção, coordenação, assessoramento, chefia e assistência** na própria IFE ou em órgãos dos Ministérios da Educação, da Cultura e de Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente;

VIII - **representação, compreendendo a participação em órgãos colegiados** na IFE ou em órgão dos Ministérios da Educação, da Cultura e da Ciência, Tecnologia e Inovação, ou outro relacionado à área de atuação do docente, na condição de indicados ou eleitos; e

IX - **demais atividades de gestão** no âmbito da IFE, podendo ser considerada a representação sindical, desde que o servidor não esteja licenciado nos termos do art. 92 da Lei nº 8112, de 1990.

Como exemplos de atividades de administração e representação acadêmicas presentes nas universidades públicas, listo as atividades estabelecidas pelo Conselho Universitário da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em sua resolução nº 3/2016:

CAMPO VI- ATIVIDADES DE ADMINISTRAÇÃO/ REPRESENTAÇÃO/ ACADÊMICAS

- 6.1- O exercício dos cargos de Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitor, Chefe de Gabinete do Reitor, Superintendente e Diretor de Unidade Universitária
- 6.2 - O exercício dos cargos de Assessor Especial do Reitor, Coordenador de Órgão Complementar, Diretor de Órgão associado a Sistema Estruturante, Presidente de Conselhos Superiores, Presidente da CPPD, Presidente da CPA, Membro de Conselho Superior (CAE, CAPEX, Curadores), Coordenador de Colegiado de Curso, Coordenador do Núcleo Docente Estruturante (NDE), Chefe de Departamento ou de Órgão equivalente, Coordenador Pedagógico, Coordenador Acadêmico e Coordenadores de Núcleos e Programas, Coordenador de Comissão/Comitê de Ética, Coordenações associadas às Pró-Reitorias e Superintendências
- 6.3- O exercício do cargo de Vice-Diretor de Unidade Universitária, Vice-Chefe de Departamento, Vice- Coordenador de Colegiado ou de Núcleo ou Programa, Vice-Coordenador de Comissão/Comitê de Ética quando houver delegação de competência através de Portaria do dirigente do Órgão
- 6.4 - O exercício de cargo público com afastamento formal e integral da UFBA para exercer cargos nas áreas de Educação, Ciência e Tecnologia, com designação devidamente publicada no Diário Oficial da União
- 6.5 - A participação como membro de comissões permanentes ou transitórias que tenham por finalidade assessorar o Reitor
- 6.6- Participação como membro em órgãos colegiados, definidos no Regimento Geral
- 6.7- Participação, em tempo parcial, em diretorias, conselhos e comissões permanentes de sociedades acadêmicas, órgãos de fomento, órgãos governamentais relacionados com a comunidade acadêmica, órgãos de classe e representações sindicais
- 6.8- Participação como membro de PAD
- 6.9- Participação como membro de comissões de sindicância/ inquérito
- 6.10 Participação como membro de comissões ou grupos de trabalho transitórios, de caráter pedagógico, definidas através de portaria de Direção de Unidade Universitária ou de dirigente de Órgão colegiado definido no Regimento Geral
- 6.11 Participação em comissões de avaliação de processos de progressão/promoção, estágio probatório, PIT/RIT, licitações/compras etc.
- 6.12 Participação em Comissão Julgadora (prêmios em arte e/ou ciência e tecnologia) de órgãos oficiais
- 6.13 Participação em comitês científicos: avaliadores de artigos de periódicos, avaliadores de projetos de pesquisa etc
- 6.14 Coordenador ou responsável por Ambulatório, Laboratório de Ensino de Graduação e Laboratórios de Pesquisa, designado por portaria da Direção da Unidade Universitária ou do Chefe do órgão de lotação do docente
- 6.15 Outras atividades administrativas definidas através de Portaria da Direção da Unidade Universitária ou do Chefe do órgão de lotação do docente. (BRASIL, UFBA, 2016)

Além desses exemplos de atividades administrativas listados nessa resolução da UFBA, é possível que haja a existência de outras atividades administrativas designadas por reitores e diretores em demais IES.

Segundo Cassundé, Lima, Barbosa e Magalhães (2017) o professor, quando assume essas funções de dirigente, normalmente, não deixa de atuar na docência e por isso acaba por acumular ambas as funções.

Os autores creem que esta dupla atividade seja o cerne “do papel de professor-gestor”. Eles também afirmam que, na última década, com o crescimento das universidades brasileiras e seus corpos docentes, cada vez mais têm se buscado docentes que também possuam habilidades de gestão.

Com relação ao desempenho de professores universitários em atividades administrativas, poucos autores discorrem sobre isso na área da música. Entretanto, Galizia (2007, p.30) acredita que as atividades administrativas merecem uma maior atenção e responsabilidade, portanto, tendem a exigir uma maior carga horária disponível e não podem ser encaradas como uma mera colaboração junto à universidade, mas como atividade própria da essência do trabalho acadêmico.

Essas atividades só podem ser exercidas por docentes durante mandatos temporários, ou seja, diante dessa rotatividade sempre se é requerido que docentes desempenhem esta função. Existe uma obrigatoriedade neste fazer, independente de desejo. Isso quer dizer que em algum momento da carreira será exigido do docente o envolvimento em comissões para análise de processos de estágio probatório, concursos, bancas para progressão/promoção, colegiados, NDEs, requerindo um engajamento do docente universitário. Vale ressaltar que essas atribuições também estão presentes na Lei 12.772/2012 em seu artigo 2º: “São atividades das Carreiras e Cargos Isolados dos Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal (...) as inerentes ao exercício de **direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência** na própria instituição, além daquelas previstas em legislação específica”. (BRASIL, 2012, grifo nosso)

Se já há naturalmente alguns questionamentos de docentes que acreditam não serem obrigados a desempenhar todas as três funções de ensino, pesquisa e extensão, com relação as atribuições administrativas o problema é ainda maior. Uma parte dos docentes acredita que desempenhar atividades administrativas não seria um trabalho “inerente” ao de professor, por esse motivo, não seriam “obrigados” a fazê-lo. No entanto, essa não é necessariamente a realidade, pois, mais uma vez ressaltamos, as atividades administrativas também estão entre as competências destinadas ao cargo de docente universitário.

Na pesquisa de Louro (2004, p.98), alguns docentes relataram as dificuldades encontradas nas atribuições administrativas e que a “burocracia é um monstro que pode nos engolir”, no entanto, outros docentes relataram o quão gratificante pode ser o empenho e a entrega em um

trabalho em prol da coletividade. Um dos entrevistados ressaltou que o administrador na universidade não deve tomar as decisões de forma individualizada e que sempre que possível deve articular decisões tomadas pelo coletivo de professores.

A autora destaca também que, apesar de os entrevistados relatarem que o tempo gasto nessa função reduz o de estudo, muitos se sentiram recompensados quando o trabalho é reconhecido e legitimado pelos demais colegas. Um dos argumentos utilizados é o de que determinadas funções só podem ser exercidas por docentes e “já que alguém precisa fazer estas tarefas, eles preferem em alguns momentos de suas carreiras assumi-las, apesar de seu ônus, para poder dar a sua contribuição”. (LOURO, 2004, p.99)

As habilidades voltadas para as atribuições administrativas nas universidades talvez sejam as mais diferentes e pouco relacionadas às outras três (ensino, pesquisa e extensão). Por esse fato, Miranda (2010, p.13) acredita que os professores que assumem essas funções devem possuir “competências gerenciais que lhes permitam alinhar o conhecimento técnico ao administrativo, além de habilidades de negociação e análise do contexto econômico, político e social”. A autora destaca ainda que não há nenhum tipo de curso ou treinamento voltado para o docente que desempenha essas funções e que esse conhecimento tem de ser aprendido e desenvolvido através da prática.

Por conta disso, talvez essa seja a habilidade para o qual se tenha mais dificuldade em encontrar docente apto a realizá-la. O professor ingressante no magistério superior, caso não tenha experiência anterior em outra instituição pública, dificilmente conhecerá os meandros da administração. Ele pode ter passado pelo Mestrado e Doutorado, ter lecionado, desenvolvido pesquisas e atuado em projetos de extensão, mas é pouco provável que ele tenha experiências burocráticas próprias da administração pública, pois não há treinamento ou formação para tal, somente a experiência pessoal.

Borém (1997, p.75) acredita que os concursos para docente universitário devem ser mais exigentes e requererem profissionais com um perfil mais versátil, que contemple todas essas atribuições, como podemos observar:

Efetivamente, é o que faz o professor universitário ideal: forma o profissional do amanhã, faz pesquisa em áreas deficientes, administra orçamentos, intensifica as relações públicas da universidade com a sociedade, presta serviços à comunidade, orienta alunos e funcionários, gerencia pessoal e equipamentos, recebe visitantes, seleciona novos colegas, publica, presta contas. (BORÉM, 1997, p.75)

Para o autor, esse seria o perfil ideal de docente universitário e segundo ele, os concursos

para docente não são tão claros em especificar todas essas atribuições. Borém (2006, p.46) alega que os concursos “avaliam muito pouco do trabalho” e que para “ensinar bem música implica estar atualizado e atuar minimamente nessas quatro esferas” (ensino, pesquisa, extensão e administração). Ressalta ainda que para desenvolvê-las bem o professor deve estar sempre informado e buscando atualização. Ele ainda defende que o “perfil dos docentes recém contratados deveria ser o do professor titular, ainda que em forma embrionária”, no entanto o que ele presencia é que os professores iniciam sua vida acadêmica sem possuir a menor noção das atribuições e responsabilidades da carreira acadêmica e por isso, não se mostram interessados e possuem pouca disposição para o envolvimento acadêmico. (BORÉM, 1997, p.76)

Ora, as atribuições dos cargos de docente universitário estão expressas em lei, os professores são selecionados por provas e títulos em concurso público, se, eventualmente, ocorrer de o professor aprovado em concurso não atender às expectativas da universidade, cabe a sua reprovação em estágio probatório⁵⁰. Se porventura os concursos têm aprovado candidatos sem o perfil ideal de professor universitário, pode se pensar e questionar sobre o que fazer para que sejam selecionados candidatos mais adequados ao cargo. Se há uma reiterada visão de que os docentes não se enquadram no perfil do cargo, talvez possa realmente haver algum problema com os critérios de seleção ou mesmo com a cobrança por parte da administração para que os docentes cumpram suas funções.

Achamos que cabe refletir mais sobre o assunto. De acordo com Hales (2005) *apud* Cassundé, Lima, Barbosa e Magalhães (2017, p.331 et seq), os papéis sociais possuem três diferentes aspectos: “o que se espera que os sujeitos façam (definição do papel ou papel esperado), como eles interpretam e constroem o seu papel (papel percebido) e o que eles realmente fazem no decurso do seu trabalho (comportamento ou performance no papel – papel realizado)”. Por conta disso, os autores esclarecem que a realidade entre o que se espera do professor (o papel esperado), o que o professor pretende fazer (o papel recebido) e o que o professor realmente faz (o papel realizado) pode haver um grande hiato. O professor universitário ideal só existe no mundo das ideias, na prática, encontrar pessoas que desenvolvam todos os papéis e atribuições do docente universitário com igual maestria é uma grande dificuldade.

A versatilidade do cargo de docente universitário engloba um número de atividades

⁵⁰ O estágio probatório é um mecanismo legal de aferição da qualidade e do desempenho do servidor público. Durante os primeiros três anos de serviço esse profissional tem seu desempenho avaliado por um chefe, se bem avaliado o servidor conquista a estabilidade, se não, é exonerado.

bastante diversificadas e parte dos docentes pode não ter tanta afinidade com uma ou mais atribuições, ainda que as desempenhe em menor ou maior grau. Acreditamos que no caso da música esse pode realmente ser um problema mais grave, visto que, ainda há uma visão recorrente no meio musical ainda muito atrelada aos pressupostos do modelo conservatorial, o que pode acarretar na escolha de profissionais, por suas qualidades como artista e não por suas habilidades como professor, pesquisador, gestor etc.

Caso um docente com o perfil unicamente de artista, músico, ingresse na carreira, é comum que tenha dificuldades em entender que não possui apenas a atribuição de lecionar na graduação, mas também desenvolver projetos de pesquisa, extensão e contribuir com a comunidade acadêmica desempenhando atividades administrativas.

4 AS PESQUISAS SOBRE O CONTRABAIXO NO BRASIL

Neste capítulo iremos discorrer brevemente sobre as pesquisas sobre o contrabaixo no Brasil. Com o intuito de elaborar uma lista de dissertações/teses brasileiras que envolvam o contrabaixo, efetuamos uma busca no catálogo de teses da Capes⁵¹. Acho importante frisar que começamos o nosso levantamento, utilizando em princípio, o trabalho de Cerqueira (2015)⁵², no entanto, foi verificado através de nossa pesquisa que o autor deixou de contabilizar uma série de pesquisas envolvendo o contrabaixo acústico. O autor contabilizou somente treze (13) trabalhos entre os anos de 2001 e 2014 que possuem o instrumento como tema; já em nossa pesquisa, encontramos entre os anos de 1992 e 2014 vinte e oito (28) trabalhos, incluindo pesquisas relacionadas à performance musical e/ou o ensino do instrumento. Do ano de 2015 até o ano de 2019 outros vinte e três trabalhos (23) sobre o contrabaixo foram encontrados, totalizando cinquenta e uma (51) dissertações/teses.

A pesquisa na plataforma da Capes se limita somente a dissertações de mestrado e teses de doutorado, por esse motivo, realizamos apenas o levantamento desses trabalhos. Nessa listagem não levamos em consideração os artigos publicados em periódicos, nem os trabalhos de conclusão de curso (TCC) de alunos de bacharelado, justamente por não haver na plataforma uma maneira eficaz de buscá-los e a elaboração de uma lista de trabalhos poderia ser bastante incompleta.

Vale ressaltar também que o site da Capes disponibiliza somente os trabalhos declarados por seus autores, portanto, caso algum pesquisador tenha defendido sua tese/dissertação e não tenha cadastrado a informação no sistema, ele não será encontrado. Dois (2) trabalhos citados em minha lista não estavam devidamente colocados nos currículos *lattes* dos pesquisadores e tomamos conhecimento da existência deles por duas formas: através de divulgação na rede social *Facebook* (FALCON, 2017) e através de citação em outro trabalho acadêmico (BARBOSA FILHO, 2017). Por esse motivo, é possível que nossa lista possa estar incompleta. Através de outras pesquisas na internet soubemos também da existência de dois trabalhos realizados em pós-graduação *lato sensu* (SANTORO, 1995⁵³; SILVA, Tarcísio, 2016),

⁵¹ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>.

⁵² Em 2015 Cerqueira publicou um artigo que faz um levantamento de dissertações e teses sobre o ensino da Performance Musical. Nesse artigo o autor elabora uma lista dos trabalhos em performance e os separa por instrumentos, onde há uma lista de trabalhos que envolvem o contrabaixo acústico.

⁵³ O caso do trabalho de Santoro (1995) é curioso, em princípio seu trabalho seria uma dissertação de Mestrado realizado na UFRJ, no entanto, o autor não cumpriu todos os créditos necessários para obtenção do título de mestre. Por ter realizado uma quantidade menor de créditos seu trabalho acabou por ser validado como um trabalho de pós-graduação *lato sensu*. Essa dissertação é citada por Silva, Cláudio (2016) como uma dissertação de mestrado, entretanto ela não se encontra registrada no sistema de Dissertações e Teses da UFRJ. Ao entrar em contato com

entretanto, por não haver maneira segura de realizar o levantamento de outros trabalhos desse tipo, optamos por contabilizarmos em nossa listagem somente os trabalhos de pós graduação *stricto sensu*.

Ao longo do intervalo de tempo de vinte e sete (27) anos, de 1992 a 2019, foram encontrados cinquenta e um (51) trabalhos publicados sobre o contrabaixo no Brasil, conforme tabela abaixo:

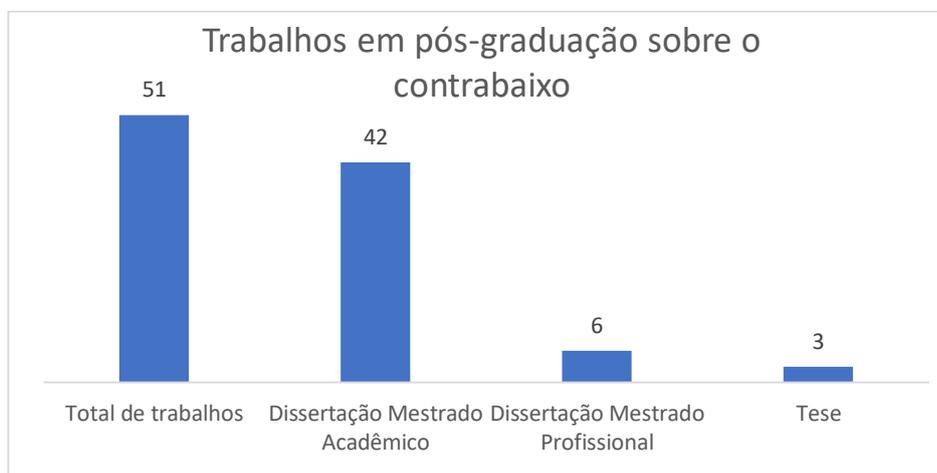
Tabela 2 – Lista de dissertações e teses sobre contrabaixo publicadas no Brasil

Ano	Dissertação Mestrado Acadêmico	Dissertação Mestrado Profissional	Tese	Trabalhos
1992	1			DOURADO (1992)
1996	1			ARZOLLA (1996)
2001	2			CUNHA(2001); MOTTA (2001)
2003	2			GUEDES(2003); RODRIGUES (2003)
2005	3			NASCIMENTO (2005); SANTOS(2005); ZANON (2005)
2007	1			SOUZA (2007)
2008	2			ASSIS (2008); DANJAS (2008)
2009	2			PEDROSA (2009); SOUZA (2009)
2010	2		1	CUNHA(2010); LAGO (2010); BORÉM (2010)
2011	2			ANDRADE (2011); SILVA (2011)
2012	1			ROSA (2012)
2013	5			BARRETO(2013); CARIDADE (2013); CORNÉLIO (2013); LUNA(2013); VIEIRA(2013)
2014	3			CAMPOS (2013); TERRA (2013); RIBEIRO (2013)
2015	4			LIMA (2015); LOPES(2015); OLIVARES (2015); PINHEIRO(2015)
2016	4	1		FRANÇA (2016); MACEDO (2016); SILVA, Alfredo(2016); SILVA, Cláudio (2016); OLIVEIRA (2016)
2017	4	4	1	ALMEIDA (2017); CALADO (2017); LUCENA (2017); PAZIANI (2017); BARBOSA FILHO (2017); FALCON(2017); PACHECO (2017); PORTINHO(2017), ROSA (2017)
2018	3	1		AMARAL (2018); CAMPOS (2018); MAIA (2018); VIEIRA (2018)
2019			1	OLIVARES (2019)

o autor, ele forneceu essa explicação. Por esse motivo, não incluímos esse trabalho na lista de dissertações e teses sobre o contrabaixo, ainda assim, achamos importante citá-lo.

Dos cinquenta e um (51) trabalhos em nível de pós-graduação *stricto sensu* listados a grande maioria é de dissertações de Mestrado acadêmico (42), seguido por dissertações de Mestrado profissional⁵⁴ (6) e por fim, teses de Doutorado (3)⁵⁵. (gráfico 1)

Gráfico 1 – Trabalhos em pós-graduação sobre o contrabaixo

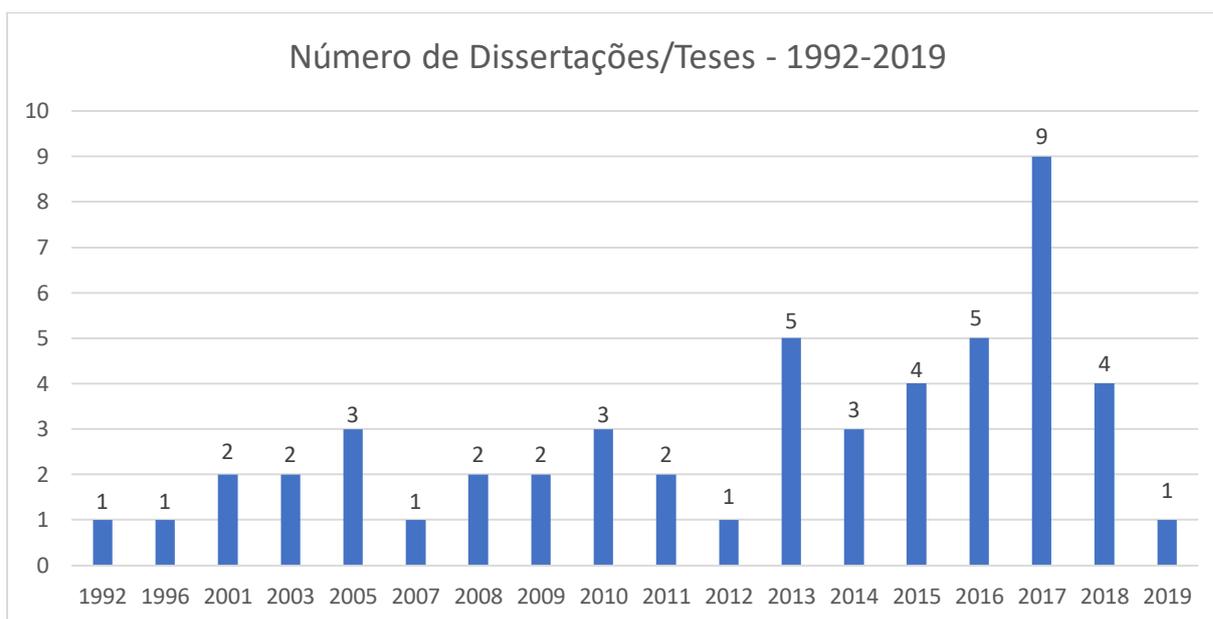


A produção de dissertações e teses com temas relacionados ao contrabaixo no Brasil apresentou um crescimento significativo com o passar dos anos (gráfico 2). Podemos perceber através deste levantamento que na década de 1990 e início dos anos 2000 houve uma produção bem reduzida de trabalhos. Na década de 1990, por exemplo, somente dois trabalhos foram escritos, Dourado (1992) e Arzolla (1996). No início dos anos 2000 começam a surgir mais trabalhos, inclusive houve anos em que mais de um trabalho foi produzido (2001, 2003, 2005, 2008 e 2009), no entanto, nos anos de 2000, 2002, 2004 e 2006 nenhuma dissertação/tese sobre o instrumento foi escrita. Há uma maior constância nessa produção a partir do ano de 2007, onde pode-se perceber a existência de trabalhos em todos os anos até 2019, havendo o ápice no ano de 2017 com nove (9) trabalhos.

⁵⁴ Apesar de o trabalho de conclusão de curso em um Mestrado profissional não precisar ser necessariamente uma dissertação (pode ser um memorial, edição de partituras, livros ou métodos, uma gama variada de opções), na ficha catalográfica dos trabalhos observados encontra-se a descrição de dissertação de Mestrado profissional.

⁵⁵ Duas das teses, Olivares (2019) e Rosa (2017) são resultado de Doutorado. Já a tese de Borém (2010) foi desenvolvida em Pós-Doutorado e apresentada como requisito parcial para concurso de Professor Titular do Departamento de Instrumentos e Canto da Escola de Música da UFMG.

Gráfico 2 – Número de Dissertações/Teses – 1992-2019



A criação de trabalhos através das décadas mostra de forma bastante clara esse crescimento do número de dissertações/teses com o passar dos anos. (Gráfico 3) A explicação para esse aumento do número de trabalhos acadêmicos está diretamente relacionada a expansão da pós-graduação no Brasil na última década, sobretudo da pós-graduação em Música. Até a década de 1990 existiam poucas universidades com Mestrado e Doutorado em Música⁵⁶, muitos músicos de gerações passadas tinham de ir para fora do país para continuar sua formação ou realizar pesquisas em outras áreas de conhecimento, como por exemplo a Educação. Com o aumento dos investimentos na pós-graduação e a ampliação de cursos de Mestrado e Doutorado em Música, consequentemente, houve um significativo crescimento da produção científica na área.

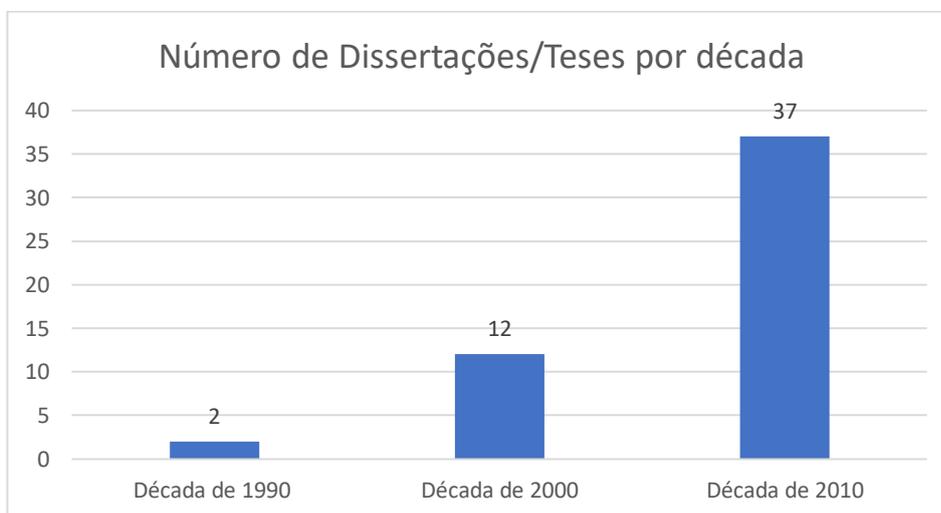
A implementação dos mestrados profissionais⁵⁷ nos últimos anos também parece ter impulsionado esse crescimento na publicação de trabalhos, visto que, tradicionalmente, muitos músicos da área da performance parecem ter pouca identificação com formatos mais tradicionais de pós-graduação acadêmica, assim as possibilidades de produtos diferenciados trazidos pelos mestrados profissionais trouxeram para a academia profissionais com perfis mais diversos. O ano de 2017 foi o ano em que houve maior produção de dissertações/teses com o

⁵⁶ Segundo Sônia Ray (2019, p.41) o primeiro Programa de Pós-Graduação em Artes no Brasil foi fundado em 1974 na USP e o primeiro PPG da área de Música data de 1980 na UFRJ. No ano de 2015 existiam quinze (15) PPGs da área (incluindo alguns de Artes com linhas de Pesquisa em Música) e em 2019 esse número passou a ser de vinte (20). Esses dados demonstram o crescimento da Pós-graduação em Música nas últimas décadas.

⁵⁷ Os dois primeiros mestrados profissionais em Música foram da UFBA (2013) e Unirio (2014).

contrabaixo como tema e esse pico na produção científica na área ocorreu em grande parte devido ao mestrado profissional, que nesse ano produziu quatro (4) trabalhos.

Gráfico 3 – Número de Dissertações/Teses por Década

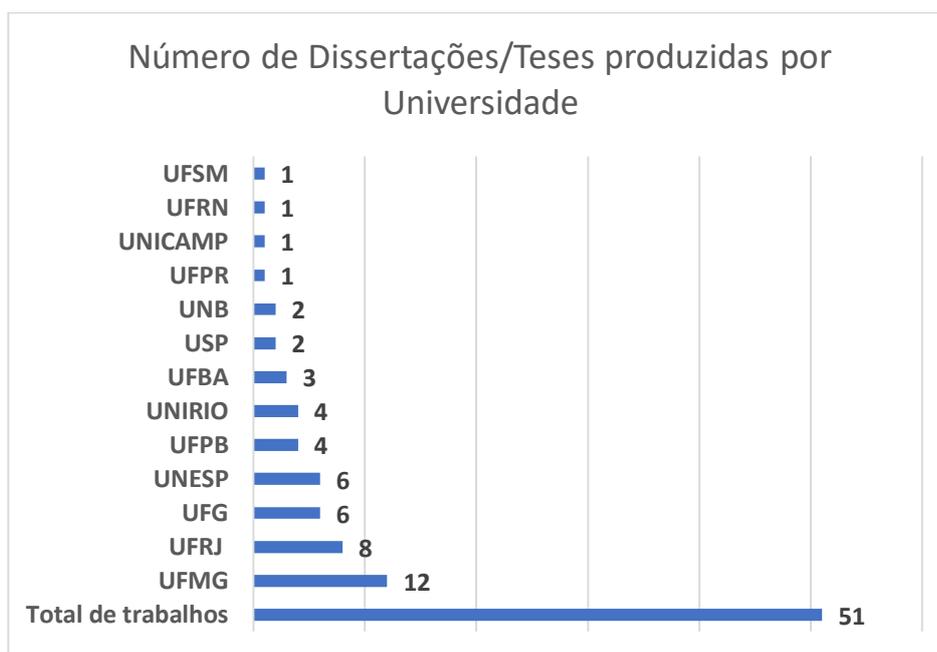


Outra observação bastante relevante é que todas essas dissertações/teses foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em universidades públicas e grande parte delas com apoio de agências de fomento. Entre as universidades que produziram uma maior quantidade de trabalhos com temas relacionados ao contrabaixo, a que mais produziu foi a UFMG (12), seguida pela UFRJ (8), UFG (6) e UNESP (6). A alta produção dessas instituições tem relação direta com o fato de, na maior parte delas⁵⁸, haver professores contrabaixistas integrados ao programa de pós-graduação. Apesar de na UFRJ não existir professor de contrabaixo que leciona na pós-graduação, o Rio de Janeiro possui uma escola bastante profícua de contrabaixistas⁵⁹, assim como muitas orquestras. Com uma abundância de contrabaixistas na cidade é natural que haja um maior número de trabalhos na área, no entanto, por não haver professor orientador contrabaixista na pós-graduação, todos eles buscaram orientação com professores de outros instrumentos/áreas. O gráfico 4 abaixo revela essa produção por universidades:

⁵⁸ Dessas quatro instituições citadas, somente a UFRJ não possui professor de contrabaixo que leciona na pós-graduação, na UFMG temos o professor Dr. Fausto Borém, na UFG a professora Dra. Sônia Ray e na UNESP a professora Dra. Valerie Albright e a professora Dra. Sônia Ray.

⁵⁹ Na cidade do Rio de Janeiro há também duas universidades federais com curso de bacharelado em Contrabaixo, a UNIRIO e a UFRJ. Em consequência disso, há um número maior de alunos e formandos, o que também pode ser uma das justificativas para um expressivo número de trabalhos desenvolvidos na cidade.

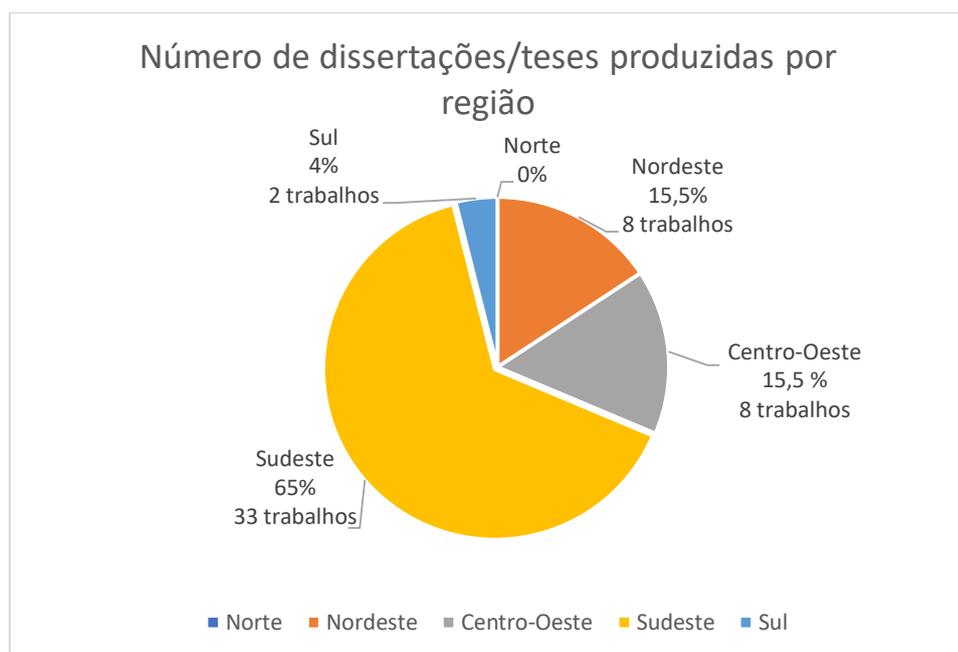
Gráfico 4 – Número de Dissertações/Teses produzidos por Universidade



Outra questão relevante que merece ser pontuada é que a maior parte dessa produção científica foi produzida na Região Sudeste do Brasil. Em nossa análise, 65% (33 trabalhos) foram realizados na Região Sudeste, 15,5 % nas regiões Nordeste e Centro-Oeste (8 trabalhos cada), 4% (2 trabalhos) na região Sul e nenhum na região Norte (gráfico 5). Esses dados demonstram o quão desigual é a produção científica no Brasil na área musical. Não podemos deixar de observar que o Sudeste concentra o maior número de orquestras do Brasil e, portanto, de contrabaixistas, o que explica em parte essa diferença na produção científica. Também nessa região estão as maiores universidades e corpos docentes da área de Música, assim como programas de pós-graduação mais antigos que possuem tanto Mestrado⁶⁰, como Doutorado em Música, o que também pode justificar essa maior concentração na região.

⁶⁰ A UFRJ possui programa de Mestrado em Música desde 1980, sendo o primeiro do Brasil na área, o Doutorado em Música existe somente desde 2015. A UNIRIO, outra universidade federal na cidade, possui o PPG de Música desde 1993 com o curso de Mestrado e o de Doutorado desde 1998.

Gráfico 5 – Número de dissertações/teses produzidas por região do Brasil



A seguir, iremos destacar alguns desses trabalhos, listá-los e separá-los por diferentes critérios de acordo com seus assuntos.

4.1 CLASSIFICAÇÃO DE TRABALHOS SEGUNDO OS CRITÉRIOS DE CERQUEIRA (2015)

Tomamos como base a pesquisa de Cerqueira (2015), onde foram consideradas temáticas afins que se relacionam de alguma forma ao ensino e aprendizagem de instrumentos, canto e regência. Além da separação desses trabalhos por instrumento musical, outros onze (11) critérios foram abordados. Não pretendemos nesse capítulo falar sobre cada um dos trabalhos existentes sobre o contrabaixo acústico, mas organizá-los em categorias por diferentes temáticas com o intuito de facilitar a busca por bibliografia específica da área e, assim, auxiliar futuros alunos, professores e pesquisadores do instrumento.

Os critérios elaborados pelo autor foram os seguintes:

- Estudo das relações de ensino e aprendizagem das Práticas Interpretativas, em caráter individual ou coletivo;
- Reflexões sobre demandas técnicas de execução tradicionais ou estendidas e utilização de ferramentas de estudo – como guias de execução, por exemplo;
- Literatura, Organologia e História dos instrumentos musicais;
 - Análise composicional de obras solo ou camerísticas, erudita ou popular, com base na visão do intérprete;

- Edições críticas e comentadas de obras solo ou camerísticas, erudita ou popular;
- Estudos sobre repertório para fins didáticos;
- Análise ou criação de métodos e material didático-instrucional;
- História e memória de intérpretes-professores e instituições de ensino musical;
- Análise e reflexão sobre matrizes curriculares de cursos para formação de músicos;
- Habilidades necessárias à formação diversificada – músicos professores, solistas, acompanhadores, de orquestra, independentes e produtores, entre outros;
- Discussões sobre o a inserção do músico na sociedade – mercado de trabalho e políticas públicas de Cultura. (CERQUEIRA, 2015, p.3)

Utilizamos essas classificações para listar os trabalhos que tratam sobre o contrabaixo acústico nessas categorias (tabela 3), é importante lembrar também, que um mesmo trabalho pode ser incluído em diferentes classificações. Desses tipos listados por Cerqueira (2015), nenhum dos trabalhos se encontra nos três últimos tópicos (Análise e reflexão sobre matrizes curriculares de cursos para formação de músicos; Habilidades necessárias à formação diversificada – músicos professores, solistas, acompanhadores, de orquestra, independentes e produtores, entre outros; Discussões sobre o a inserção do músico na sociedade – mercado de trabalho e políticas públicas de Cultura).

Tabela 3 – Trabalhos sobre o contrabaixo divididos segundo as classificações de Cerqueira (2015)

Categorias	Trabalhos
Estudo das relações de ensino e aprendizagem das Práticas Interpretativas, em caráter individual ou coletivo	Lucena (2017), Paziani (2017); Silva, Claudio Alves (2016); Terra (2014); Rosa (2012); Motta (2001), Dourado (1992)
Reflexões sobre demandas técnicas de execução tradicionais ou estendidas e utilização de ferramentas de estudo – como guias de execução, por exemplo	Olivares (2019); Amaral (2018); Campos (2018); Maia (2018); Almeida (2017); Calado (2017); Falcon (2017); Rosa (2017); Lucena (2017); Pacheco (2017); Portinho (2017); França (2016); Macedo (2016), Oliveira (2016); Silva, Cláudio (2016); Silva, Alfredo (2016); Lopes (2015); Olivares (2015); Pinheiro (2015); Ribeiro (2014); Barreto (2013); Caridade (2013); Cornélio (2013); Luna (2013); Vieira (2013); Rosa (2012); Andrade (2011); Silva (2011); Borém (2010); Cunha (2010); Lago (2010); Pedrosa (2009); Danjas (2008); Assis (2008); Nascimento (2005); Santos (2005); Zanon (2005); Guedes (2003); Rodrigues (2003); Cunha (2001); Arzolla (1996)
Literatura, Organologia e História dos instrumentos musicais	França (2016), Almeida (2017)

Análise composicional de obras solo ou camerísticas, erudita ou popular, com base na visão do intérprete	Olivares (2019); Campos (2018); Maia (2018); Calado (2017); Rosa (2017); França (2016); Macedo (2016); Silva (2016); Olivares (2015); Caridade (2013); Luna (2013); Vieira (2013); Andrade (2011); Danjas (2008); Nascimento (2005); Santos (2005); Zanon (2005); Rodrigues (2003); Cunha (2001); Arzolla (1996).
Edições críticas e comentadas de obras solo ou camerísticas, erudita ou popular	Olivares (2019); Rosa (2017); França (2016); Silva (2016); Olivares (2015); Caridade (2013); Luna (2013); Vieira (2013); Andrade (2011); Danjas (2008); Nascimento (2005); Santos (2005); Rodrigues (2003); Cunha (2001); Arzolla (1996).
Estudos sobre repertório para fins didáticos e Análise ou criação de métodos e material didático-instrucional;	Falcon (2017); Pacheco (2017); Portinho (2017); Oliveira (2016); Terra (2014); Ribeiro (2014); Caridade (2013); Pedrosa (2009); Motta (2001)
História e memória de intérpretes-professores e instituições de ensino musical	Oliveira (2016); Silva, Claudio Alves (2016); Lima (2015)

Segundo Sônia Ray (2019, p.74) e Borém/Ray (2012) tradicionalmente os instrumentistas tendem a realizar trabalhos de pós-graduação relacionados a performance e somente uma pequena parte dos trabalhos (quase 11 %) envolve interfaces do ensino/aprendizagem/educação. Por esse motivo, decidimos utilizar como categoria e elencar o número de trabalhos sobre o contrabaixo que se relacionam de alguma forma com o ensino/aprendizagem/educação. Dentre as cinquenta e uma (51) teses/dissertações, quatorze (14) delas possuem alguma conexão com o ensino, ou seja 27,4%. Esse dado é bastante relevante, já que o resultado é mais que o dobro da média elencada por Ray (2019) no meio musical, demonstrando que nesse quesito os contrabaixistas estão mais preocupados com questões referentes ao ensino/aprendizagem do instrumento que os demais músicos de outros instrumentos.

Tabela 4 – Dissertações sobre o contrabaixo relacionados ao ensino/aprendizagem/educação

	Dissertações
Lista de trabalhos sobre o contrabaixo envolvendo ensino/aprendizagem/educação	Barbosa Filho (2017); Falcon (2017); Lucena (2017); Pacheco (2017); Paziani (2017); Oliveira (2016); Silva, Cláudio (2016); Lima (2015); Ribeiro (2014); Terra (2014); Rosa (2012); Pedrosa (2009) ⁶¹ ; Motta (2001); Dourado (1992)

⁶¹ Apesar de o trabalho de Pedrosa (2009) não estar necessariamente enquadrado na área do ensino/aprendizagem, seu trabalho analisa e compara os quatro principais métodos de contrabaixo, em todas as suas posições até o *capotasto* e, além disso, sugere e exemplifica o material desses livros com trechos orquestrais que possuem dificuldades técnico-musicais semelhantes. Apesar de ser um trabalho, em princípio, da área de performance, a

Outra informação interessante é que dessas dissertações, quatro (4) delas foram realizadas em programas de Mestrado profissional e todas elas tiveram a criação de algum material didático para auxiliar o ensino/aprendizagem. Falcon (2017) desenvolveu um livro de Choro como possibilidade didática para o contrabaixo (nesse livro constam partituras e CD de áudio para acompanhamento); Pacheco (2017) a criação de um caderno didático baseado em sua experiência como músico popular; Oliveira (2016) um livro de escalas, golpes de arco e excertos orquestrais; Barbosa Filho (2017) não cria propriamente um método, mas desenvolve uma proposta pedagógica de ensino de contrabaixo para iniciantes que resultou na criação de um *audiobook*. Outro trabalho que, apesar de ter sido realizado em um Mestrado acadêmico, também gerou a criação de um método foi a dissertação de Terra (2014) que concebeu uma versão de método Suzuki⁶² para contrabaixo com cantigas folclóricas tradicionais brasileiras.

Esses trabalhos demonstram a importância do Mestrado profissional na criação de produtos diferenciados, distintos do formato tradicional de dissertação, mas que demonstram ser bastante úteis, visto que possuem uma maior ênfase na prática, sem necessariamente deixar de envolver a reflexão presente das dissertações acadêmicas. Até a criação dos Mestrados profissionais era bastante comum no meio musical alguns profissionais criticarem o formato do trabalho final de Mestrado acadêmico (a dissertação), assim, a partir de sua implementação outros tipos de trabalhos como: gravação de CDs e DVDs, criação de livros e métodos práticos, editoração e arranjos de partituras, puderam ser utilizados como produto final, atendendo a outras necessidades do mercado musical.

Outro fato significativo sobre essas pesquisas sobre o contrabaixo que dialogam com o ensino/aprendizagem/educação é que foram desenvolvidas em diferentes universidades e em diferentes estados. Três (3) dessas pesquisas foram realizadas na UFG, três (3) delas na UFRJ, duas (2) na UNESP e uma em cada uma das seguintes: UNB, UNIRIO, UFBA, UFSM, UFPR e USP, demonstrando assim que o interesse pelo ensino do instrumento não está restrito a centros específicos e/ou orientadores que se dedicam exclusivamente a essa interface.

O contrabaixo acústico é um instrumento bastante versátil e apesar de ter sido utilizado por séculos na música de concerto, o instrumento também é amplamente usado na Música

autora acabou construindo um material de apoio muito necessário didaticamente e por esse motivo resolvemos incluir o seu trabalho nessa categoria.

⁶² Shinichi Suzuki (1898-1998) foi um músico e pedagogo japonês idealizador de um método de ensino instrumental conhecido como “método da língua mãe”, ou “método da educação do talento”, ou apenas “método Suzuki”. “A metodologia reconhece que todas as crianças aprendem sua língua materna com amor e encorajamento dentro de seu ambiente familiar e social. Baseado nesse mesmo princípio, defende que o ensino musical e o ensino de um instrumento sejam um meio para desenvolver o caráter, a sensibilidade, a disciplina, a tolerância, etc. Para esse fim, a educação musical deve começar o mais cedo possível”.

Disponível em: < <https://www.associacaomusicalsuzuki.com.br/metodologia-suzuki/> > Acesso em: 18/11/2019.

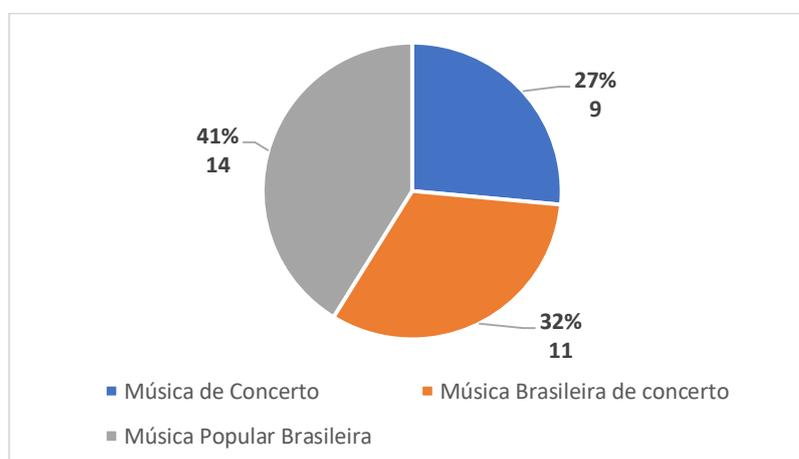
Popular nacional e internacional. Por esse motivo, achamos importante também utilizar três categorias mais amplas relacionadas ao tipo de música de que tratam os trabalhos, que seriam: Música Popular Brasileira, Música de Concerto e Música Brasileira de Concerto. (tabela 5)

Tabela 5 – Trabalhos por tipo de música

Tipo de Música	Dissertações/Teses
Música de Concerto Estrangeira	Olivares (2019); Almeida (2017), Calado (2017), França (2016), Macedo (2016); Silva, Alfredo (2016), Olivares (2015), Vieira (2013), Pedrosa (2009)
Música Brasileira de Concerto	Rosa (2017), Caridade (2013), Luna (2013), Andrade (2011), Danjas (2008), Nascimento (2005), Santos (2005), Zanon (2005), Rodrigues (2003), Cunha (2001), Arzolla (1996)
Música Popular Brasileira	Amaral (2018), Campos (2018), Maia (2018), Falcon (2017), Lucena (2017), Pacheco (2017), Portinho (2017), Campos (2014), Ribeiro (2014), Barreto (2013), Silva (2011), Assis (2008), Souza (2007), Guedes (2003)

O interessante dessa classificação é percebermos que apesar de a formação do bacharelado em Instrumento na Universidade estar intimamente ligada a cultura conservatorial e aos cânones da música de concerto europeia, uma grande parte dos trabalhos abordam a música brasileira (gráfico 6). A Música Popular Brasileira e a Música Brasileira de Concerto, juntas, somam 73% dos trabalhos de performance, demonstrando assim que a Academia está bastante interessada no estudo, aprimoramento e desenvolvimento da pesquisa de nossa música. A música de concerto que aborda peças de autores estrangeiros estaria representada por 27% desses trabalhos.

Gráfico 6 – Trabalhos de performance por gênero musical



Não surpreende o fato de uma grande parte dos trabalhos de contrabaixistas ser sobre a música popular, justamente por sabermos de sua forte presença nessa música; o que é curioso nos dados é essa maior abertura da academia à música popular. Nos trabalhos sobre o contrabaixo, a Música de Concerto (27%) e a Música Brasileira de Concerto (32%) somam 59% ,ainda representando a maior parte, no entanto a Música Popular Brasileira ainda representa uma porcentagem significativa dos trabalhos, com 41%, ou seja, ainda que o modelo conservatorial presente nas universidades contemple em sua maior parte a música de concerto internacional, cada vez mais a Academia vem demonstrando maior flexibilidade aceitando trabalhos com temas relacionados à música popular. Entretanto, apesar de haver essa aceitação da Academia aos temas com música popular na pós-graduação, o número de bacharelados e licenciaturas em Música popular em universidades públicas ainda é bastante restrito, somente oito (8) cursos⁶³.

Os quatorze (14) trabalhos que estudam o contrabaixo na Música Popular Brasileira foram desenvolvidos em diferentes programas de pós-graduação em diversos estados, no entanto há uma maior quantidade de dissertações desenvolvidas na UFG cinco (5) trabalhos) e na UNIRIO três (3) trabalhos), seguidas pela UFRJ dois (2) trabalhos) e depois as demais instituições (UNESP, UFMG, UNICAMP e UFBA) com somente um (1) trabalho cada. A aceitação da música popular nos programas de pós-graduação já é uma realidade, e, no caso do contrabaixo, acreditamos que a maior incidência de dissertações na área presente na UFG deva-se ao fato de a professora Dra. Sônia Ray ser contrabaixista e pesquisadora/orientadora de trabalhos na área.

⁶³ Segundo o site do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, do Ministério da Educação, (*emec.gov.br*) existem atualmente em universidades públicas oito (8) cursos de bacharelado e licenciatura em Música Popular Brasileira: UNIRIO, UFRB (presencial e a distância), UEAP, UNESPAR, UFPB, UFBA, UFPEL e UECE (Música Popular-saxofone).

5 O ENSINO DE CONTRABAIXO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

Como já foi especificado na introdução, o objetivo principal da pesquisa é o de reunir informações específicas sobre como ocorre a formação dos contrabaixistas em nível de graduação nos cursos de bacharelado em universidades públicas brasileiras, através do estudo das práticas pedagógicas dos docentes dessas instituições. Para a concretização desse trabalho realizamos primeiramente uma listagem dos cursos de bacharelado em Música – instrumento (contrabaixo) em universidades públicas no Brasil e dos docentes responsáveis por ministrar as disciplinas de instrumento-contrabaixo.

A fim de coletar essas informações, utilizamos o portal do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, do Ministério da Educação (*emec.mec.gov.br*), no entanto a busca por esses dados neste site não se mostrou tão simples para se chegar às informações que desejávamos. Apesar de fornecer uma lista de todos os cursos existentes, os cursos de bacharelado em Música são, geralmente⁶⁴, registrados de forma genérica como “bacharelado em Instrumento”, “bacharelado em Instrumento de orquestra”, não especificando quais os instrumentos existentes em cada uma das universidades. É importante perceber que essa não especificação e abertura de um curso para cada instrumento oferecido é em grande parte benéfica, pois a inserção de novos instrumentos na graduação não fica necessariamente condicionada a criação de novos cursos. Contudo, o não registro diferenciado para cada instrumento impede que instrumentos com peculiaridades próprias tenham grades diferentes e mais adaptadas ao instrumento em questão.

Para descobrir quais as instituições possuem o instrumento contrabaixo no bacharelado, foi necessário então, realizar primeiramente a busca no sistema do MEC com a palavra “música” e “instrumento” e elaborar uma lista com todos os bacharelados em Instrumento. Após realizar essa lista, foi necessário verificarmos nos sites de cada uma das universidades (federais e estaduais) a existência ou não do curso Instrumento /Contrabaixo. Foram encontrados cursos de bacharelado em Música (Instrumento) em trinta (30) universidades públicas, dentre esses cursos, dezessete (17) deles possuem o instrumento contrabaixo, ou seja, cinquenta e seis por cento (56%) dos cursos de bacharelado em Instrumento podem ser realizados com o contrabaixo (tabela 6).

⁶⁴ Os únicos casos em que o registro no sistema se encontra em separado, com o termo “contrabaixo”, é o da UFRJ e Unicamp, as demais universidades foram encontradas com a busca: instrumento. Isso ocorre porque o que é registrado no sistema são os cursos, os bacharelados em música/instrumento ou instrumento de orquestra possuem, em geral a mesma carga horária e grade. Por não haver curso específico para cada instrumento não é possível saber através do sistema quais os instrumentos oferecidos em cada instituição.

Tabela 6 – Cursos de bacharelado em Instrumento e bacharelado em Contrabaixo em universidades públicas do Brasil

Universidades públicas com cursos de bacharelado	Instrumento Contrabaixo
(1) UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT	NÃO
(2) UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB	SIM
(17) UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU	NÃO
(29) UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE	NÃO
(38) UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA	NÃO
(43) FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC	NÃO
(54) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	SIM
(55) UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP	NÃO
(56) UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – UNESP	SIM
(57) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM	SIM
(570) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN	SIM
(571) UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR	NÃO
(573) UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES	NÃO
(575) UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG	SIM
(576) UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF	NÃO
(577) UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL	NÃO
(578) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA	SIM
(579) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB	SIM
(580) UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE	SIM
(581) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS	SIM
(582) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM	SIM
(584) UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG	SIM
(586) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ	SIM
(634) UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL	NÃO
(693) UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO	SIM
(1036) UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG	SIM
(2564) UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG	SIM
(3172) UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA	NÃO
(15001) UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA – UNILA	NÃO
(18492) UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR	SIM

Na tabela 7, abaixo, encontram-se os nomes das universidades onde há o contraibaixo como instrumento principal do bacharelado, o nome dos professores de contraibaixo de cada instituição e se ele participou ou não dessa pesquisa. Por eu ser o docente de contraibaixo da UFBA não me incluí respondendo a esse questionário, dessa forma temos dezesseis (16) instituições e doze (12) respostas ao questionário, ou 75%.

Tabela 7 – Universidades públicas com curso de bacharelado em Instrumento/Contraibaixo, seus docentes e respostas ao questionário.

Universidades	Docentes	Resposta
(2) UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB	Dr. Alexandre Antunes	Não
(54) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP	Dr. José Alexandre Carvalho	Não
(56) UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO – UNESP	Dra. Valerie Albright	Sim
(57) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM	Dr. José Roberto Imperatore Vianna	Sim
(570) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN	Aírton Fernandes Guimarães Filho	Sim
(575) UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG	Dr. Fausto Borém	Sim
(578) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA	Ms. Ricardo Bessa Magalhães França	---
(579) UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB	Dr. Luciano Carneiro de Lima e Silva	Sim
(580) UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE	José Marcelo Sena	Não
(581) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS	Dr. Alexandre Ritter	Não
(582) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM	Ms. Diogo Baggio Lima	Sim
(584) UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG	Dra. Sônia Ray	Sim
(586) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ	Valéria Guimarães	Sim
(693) UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO	Ms. Antonio Roberto Roccia Dal Pozzo Arzolla	Sim
(1036) UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG	Dr. Valdir Claudino	Sim
(2564) UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG	Dr. Joelson Rodrigues Miguel	Sim
(18492) UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR	Maria Helena Salomão	Sim

De posse dessa lista de universidades em que se leciona o contraibaixo em nível superior buscamos os nomes e contatos dos docentes responsáveis por ministrar o instrumento

contrabaixo e encaminhamos devidamente o questionário via *e-mail* uma primeira vez no dia oito (8) de julho de 2019. Como uma grande parte dos colaboradores não acusou o recebimento do e-mail, outros contatos foram feitos nos meses subsequentes. O último dos questionários foi recebido respondido no dia dezesseis (16) de outubro de 2019. Dois (2) dos docentes⁶⁵ optaram por enviar parte das questões por e-mail e parte das respostas via áudio de *Whatsapp*. Essas mensagens de áudio foram transcritas e devolvidas aos mesmos via *e-mail*. Ambos preferiram dessa forma por acreditar que havia questões mais complexas e que exigiam maiores explicações e fazê-lo através de áudio seria mais simples e demandaria menos tempo que de forma escrita. Além do questionário, foi encaminhado termo de consentimento, que foi assinado e devolvido por todos os docentes via e-mail.

Pensamos em princípio realizar entrevistas individualizadas com cada um dos professores, no entanto, verificamos que devido ao tempo, distâncias e a falta de financiamento para realizá-las, seria mais prudente elaborar um questionário estruturado em que constassem perguntas quantitativas e qualitativas. Dessa forma, buscamos uma maior abrangência incluindo objetividade e subjetividade, tendo os professores uma maior liberdade para justificar ou não as suas respostas, assim como discorrer livremente sobre os assuntos que julgassem necessários. Acreditamos que assim, a pesquisa se tornou mais rica por conter um maior número de informações sobre o trabalho desenvolvido e desempenhado por esses profissionais.

Apesar de ter conseguido via internet, sites próprios das universidades, redes sociais ou mesmo através de amigos o contato de e-mail de todos os docentes listados, dois deles (José Marcelo Sena - UFPE e José Alexandre Carvalho - UNICAMP) não responderam as diversas tentativas de contato. Outros dois docentes, Alexandre Antunes (UNB) e Alexandre Ritter (UFRGS), disseram não poder responder ao questionário no momento por falta de tempo e devido ao fato de o questionário ser muito longo. Alguns dos docentes que responderam ao questionário declararam que ele era muito extenso e que por essa razão algumas das respostas estavam sendo respondidas de forma mais objetiva e/ou resumida.

De fato, o questionário se mostrou bastante extenso porque, ao elaborá-lo, tentamos ter uma abrangência geral do trabalho desses professores de contra baixo, incluindo perguntas de identificação do professor, sobre o ingresso na instituição, o ensino, a aula propriamente dita, o repertório utilizado, condições físicas da universidade, o formato do curso, critérios de avaliação dos alunos, pesquisa, extensão e administração. Ao enviar o questionário foi esclarecido aos participantes que eles teriam total liberdade para responder ou deixar de

⁶⁵ Fausto Borém (UFMG) e Valéria Guimarães (UFRJ)

responder qualquer das questões, fato que ocorreu com parte dos entrevistados. As respostas foram bastante variadas, uma parte se limitou a responder as questões objetivas, alguns responderam as questões subjetivas de forma mais resumida, outros se dispuseram a esmiuçar mais suas respostas.

Ressaltamos novamente que este trabalho utilizou as informações passadas pelos participantes e suas respostas refletem suas ideias e visões pessoais sobre seu trabalho. Sendo assim, não podemos ignorar a subjetividade própria de cada uma delas. As perguntas foram elaboradas por mim, com o auxílio de meu orientador, pensando nas responsabilidades de um professor de instrumento em uma universidade, suas atribuições e sobretudo o ensino do contrabaixo e suas peculiaridades. Ao todo o questionário possui setenta e cinco (75) perguntas divididas em doze (12) temas: professor (identificação), perfil dos docentes, ingresso na instituição, ensino, repertório, aula, condições físicas da instituição, formato do curso, avaliação, perguntas abertas sobre o ensino, extensão, pesquisa e administração.

O questionário foi enviado aos docentes por e-mail em formato de arquivo de texto. Devido a sua dimensão, optamos por esse formato, pois os professores teriam uma maior liberdade para responder as perguntas em seu tempo e ritmo, não demandando ficar durante um só momento realizando o questionário (como ocorreria com um formulário *online*, que não permite interrupção). Após receber as respostas dos professores, digitei tudo em uma ferramenta de coleta e armazenagem de informações, o *Google forms*, visando facilitar a futura comparação entre as respostas e a sua organização em uma mesma tabela.

5.1 IDENTIFICAÇÃO E PERFIL DOS DOCENTES

A primeira parte do questionário objetivou conhecer melhor os docentes que lecionam o contrabaixo, dessa forma, foram pedidos na identificação: nome, idade, instituição em que leciona, titulação, formação, tempo de docência no ensino superior e as disciplinas ministradas. As primeiras vinte e três (23) perguntas eram objetivas (eventualmente com alguma complementação), a fim de saber questões técnicas sobre o contrabaixo, se o professor toca com diferentes tipos de arco, diferentes posturas (sentado/de pé), dedilhados, afinação, se toca outros tipos de música, se ensina diferentes tipos de música, se possui estruturação de livros e métodos que utiliza na graduação, formação pedagógica, se realiza pesquisa, se leciona na pós-graduação e na extensão.

5.1.1 Identificação

Na parte de identificação dos docentes pedimos a eles que respondessem suas idades e o tempo em que lecionam no ensino superior. Com relação a idade dos doze (12) docentes, onze (11) deles respondeu e um (1) deixou de responder, o mais novo deles possui 31 anos e o com mais idade 59 anos. Quase a totalidade dos docentes possui entre 50 e 59 anos de idade, com exceção de dois deles, um entre 30 e 39 anos e o outro entre 40 e 49 anos, o que nos faz concluir que a grande maioria dos docentes de contrabaixo nas universidades brasileiras são contemporâneos de uma mesma geração. (gráficos 7 e 8)

Gráfico 7 – Idade

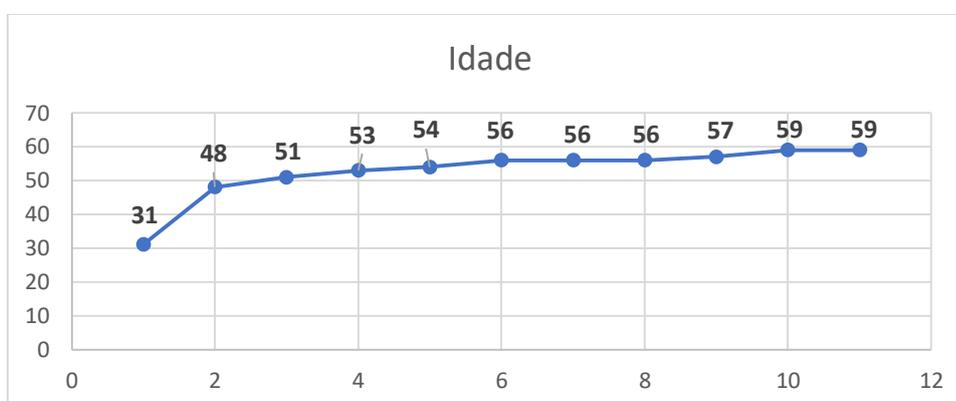
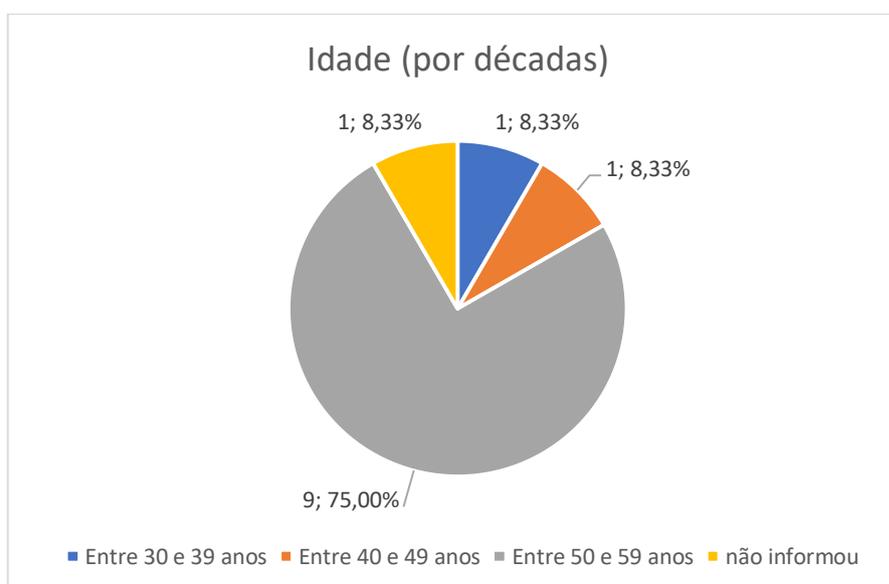
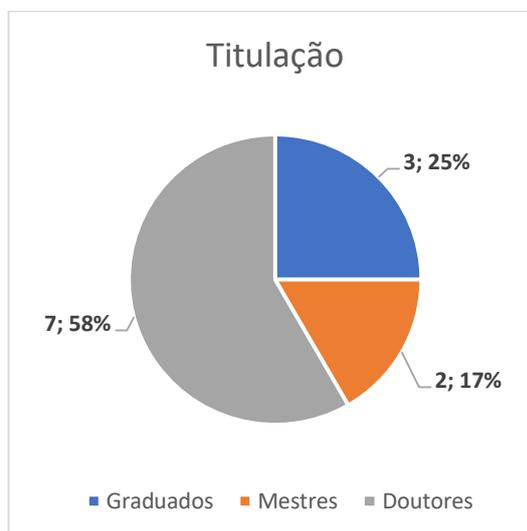


Gráfico 8 – Idade por décadas



Sobre a titulação dos docentes de contrabaixo, a maior parte deles são doutores, dos entrevistados sete (7) são doutores (58%)⁶⁶, dois (2) mestres (17%)⁶⁷ e três (3) deles possuem somente a graduação (25%)⁶⁸. (gráfico 9)

Gráfico 9 – Titulação



Apesar de a pós-graduação *lato-sensu* e o Pós-doutorado não configurarem como títulos, mas sim, como um curso que confere grau de especialista em uma área e um estágio de pesquisa para doutores, respectivamente, achamos importante saber se os docentes entrevistados também os haviam realizado. A pós-graduação *lato-sensu* foi realizada somente por dois (2) dos docentes⁶⁹ e o Pós-doutorado por três (3) deles⁷⁰. Alguns dos professores destacaram que se encontram nesse momento realizando Mestrado e Doutorado, que foi o caso de Diogo Baggio Lima (UFSM) que está concluindo o Doutorado na *University of Georgia (USA)*, Valéria Guimarães que está como aluna do Mestrado Profissional da UFRJ e Aírton Fernandes Guimarães que está realizando o Mestrado Acadêmico na UFRN. Dessa forma, com a conclusão dos mestrados de dois desses professores, em breve haverá somente um professor de contrabaixo em universidade que possua apenas o bacharelado⁷¹.

⁶⁶ Valdir Claudino (UFMG), José Roberto Imperatore Viana (UEM), Valerie Albright (UNESP), Joelson Rodrigues Miguel (UFCG), Fausto Borém (UFMG), Sônia Ray (UFG) e Luciano Carneiro de Lima e Silva (UFPB). Sabemos também que os docentes que não responderam à pesquisa, Alexandre Ritter (UFRGS), Alexandre Antunes (UNB), José Alexandre Carvalho (UNICAMP), também são doutores.

⁶⁷ Diogo Baggio Lima (UFSM) e Antonio Roberto Rocchia Dal Pozzo Arzolla (UNIRIO).

⁶⁸ Aírton Fernandes Guimarães (UFRN), Maria Helena Salomão (UNESPAR) e Valéria Guimarães (UFRJ).

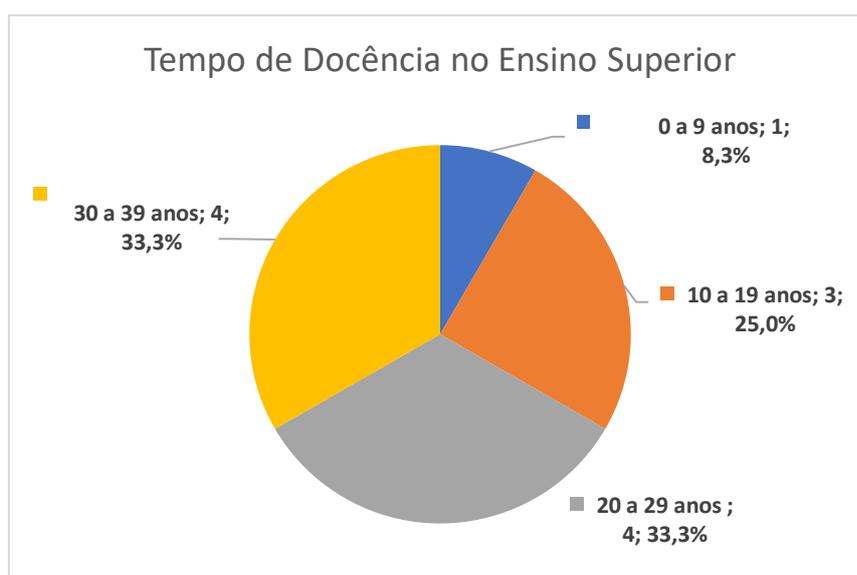
⁶⁹ Maria Helena Salomão (UNESPAR) e Luciano Carneiro de Lima e Silva (UFPE).

⁷⁰ Fausto Borém (UFMG), Sônia Ray (UFG) e Joelson Rodrigues Miguel (UFCG).

⁷¹ Maria Helena Salomão (UNESPAR).

Sobre o tempo de docência no ensino superior⁷² somente um (1) dos entrevistados possui menos de dez (10) anos de experiência, três (3) deles possuem entre 10 e 19 anos, quatro (4) possuem entre 20 e 29 anos e quatro (4) acima de 30 anos de experiência. É interessante perceber que a maior parte desses docentes já possui uma experiência bastante considerável de anos lecionando em universidades e, portanto, uma quantidade de saberes experienciais (TARDIF, 2018), advindos dessa prática bastante relevante, já que a média de tempo na docência, considerando todos os professores participantes, é de vinte e um (21) anos.

Gráfico 10 – Tempo de docência no Ensino Superior



Tradicionalmente nas graduações é muito comum que os docentes que lecionam disciplinas de instrumento acabem ficando responsáveis somente pelas disciplinas práticas de seu instrumento. Por esse motivo, na identificação, perguntamos quais as disciplinas ministradas pelos professores, e descobrimos então, que os docentes que só dão aulas práticas de contrabaixo representam 42% (5 professores) e que a maioria (58%, 7 professores) também está responsável por lecionar outras disciplinas⁷³. (gráfico 11)

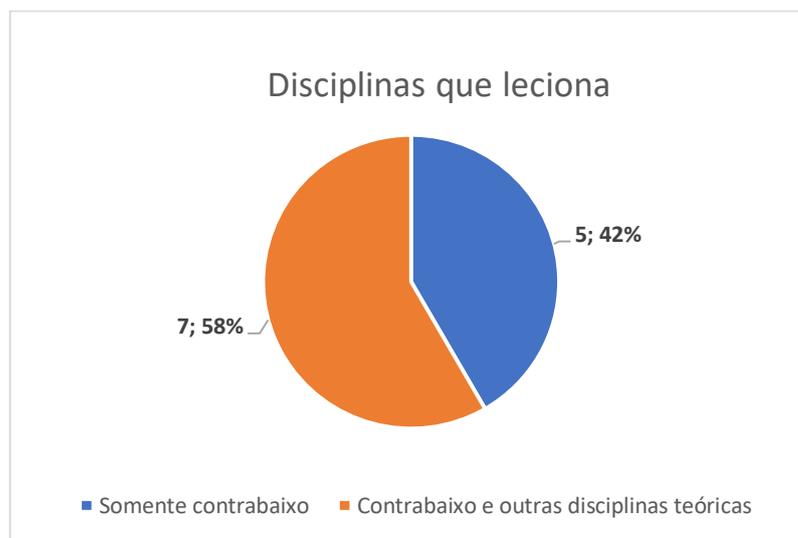
Esse fato pode ser explicado por diferentes razões, uma delas pelo fato de o contrabaixo acústico não ser um instrumento com muita demanda por parte dos alunos e esses professores acabam por ter de complementar suas cargas horárias com outras disciplinas práticas, como Música de câmara, ou mesmo disciplinas teóricas. Apesar de isso muitas vezes acontecer por um baixo número de alunos de contrabaixo em bacharelado, essa versatilidade dos professores

⁷² Os tempos de docência informados pelos entrevistados são: 4, 10, 11, 11, 21, 21, 21, 26, 30, 30, 31 e 37.

⁷³ Entre as disciplinas listadas pelos professores estão: História, pedagogia e literatura do instrumento, Orquestra de cordas, Análise musical, Harmonia, Música de câmara, Instrumento suplementar, História da música, Percepção, Orquestração, Metodologia de pesquisa, Pedagogia da performance e Psicologia da performance.

instrumentistas pode promover uma visão mais abrangente sobre a música que fazem e o ensino do instrumento em sala de aula. A relação do docente com outras disciplinas influencia diretamente no ensino de instrumento e pode ser bastante importante essa visão não exclusiva de uma só disciplina, podendo haver uma ampliação do ponto de vista do próprio docente, influenciando também o ensino do instrumento.

Gráfico 11 – Disciplinas lecionadas pelos docentes de contrabaixo



5.1.2 Perguntas objetivas sobre os docentes e suas práticas

Nesse momento iremos discorrer sobre os resultados do questionário propriamente dito. As primeiras vinte e três (23) perguntas dele são objetivas e eventualmente possuem algum tipo de complementação. Elas dizem respeito a questões técnicas do instrumento, mas também sobre a atuação profissional dos docentes de contrabaixo em universidades brasileiras. Parte dessas questões também serão abordadas novamente ao longo do questionário, mas em perguntas que exigem respostas discursivas.

5.1.2.1 Questões técnicas e posturais: Mão direita

Apesar de o contrabaixo ser um importante instrumento da família das cordas, a sua história difere dos demais instrumentos. Durante séculos os instrumentos de cordas graves da orquestra, levando-se em consideração os violones dos períodos Barroco e Clássico e posteriormente os contrabaixos, careciam de padronização. Seus tamanhos, formatos, construção, arcos, não são padronizados até os dias de hoje.

A diferença mais contundente que permanece atualmente é a existência de dois tipos de arco: o primeiro deles, da herança dos violones, instrumento mais grave da família das *violins da gamba*, chamamos hoje de arco alemão⁷⁴. Esse arco possui um talão maior e é segurado por baixo com a palma da mão para cima (*underhand*)⁷⁵; já o segundo, o arco francês, é um arco como o da família dos violinos, possui um talão menor e é segurado por cima, com a palma da mão virada para baixo (*overhand*). Um dos arcos é oriundo da família dos violinos e o outro da família das *violins da gamba*.

Até os presentes dias ambos os arcos são utilizados em orquestras profissionais em todo o mundo, há diferenças entre os arcos, facilidades e dificuldades próprias de cada um deles, no entanto há ainda hoje (mesmo que de forma velada) preferências por um ou outro arco, dependendo da orquestra e do local do mundo em que ela está. Em orquestras do Leste europeu, por influência alemã, tende-se a utilizar o arco alemão, ou seja, em países desta região é bastante raro ver um instrumentista tocando com o arco francês. Já os países do Oeste europeu, sobretudo Itália e França, majoritariamente utiliza-se o arco de modelo francês, dessa forma, também não possuindo em suas orquestras, normalmente, instrumentistas que toquem com o arco de modelo alemão. Para Dourado (2009, p.29) essas rivalidades, muitas das vezes, têm origens polêmicas nacionalistas ou bairristas e, apesar delas, “contra baixistas com um mínimo de bom senso concordam que a busca pelo domínio do arco e dos golpes de seu repertório deve ser uma constante em qualquer modalidade”.

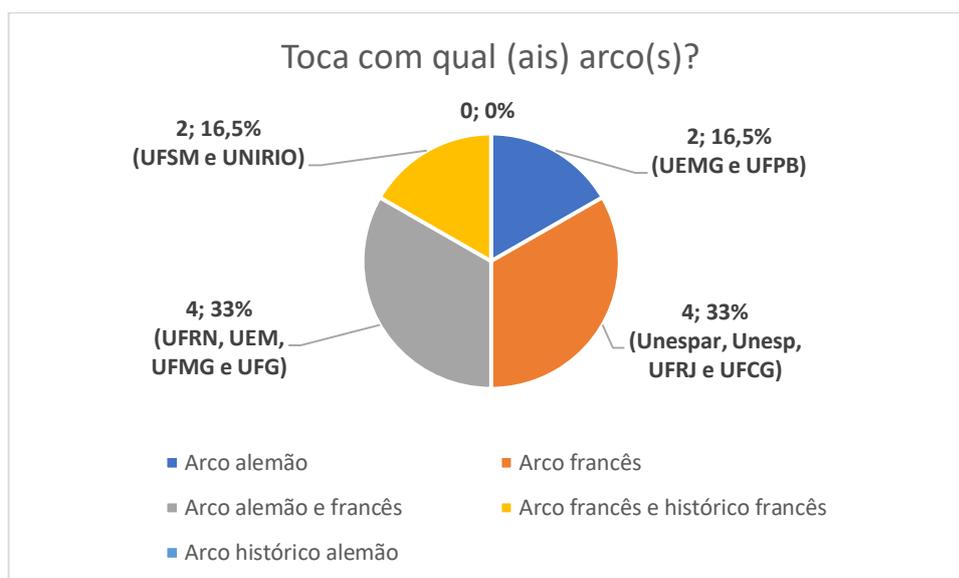
Relatos de alunos que mudaram de professor e que por conta disso tiveram de mudar de arco são relativamente frequentes. Essa mudança nem sempre se dá por conta do professor em si, mas sim por conta de uma própria imposição do mercado de trabalho e do meio orquestral, se um aluno que toca com arco francês vai estudar em um local onde todos tocam com o arco alemão é possível que ele tenha uma maior dificuldade de inserção nesse mercado de trabalho local e por isso seja mais “fácil” ou recomendado mudar de arco.

No caso do Brasil, por não sofrer um peso tão grande de uma tradição secular com o uso de um ou outro arco, diferentes regiões do país utilizam um ou outro arco, ou mesmo os dois em orquestras profissionais. Por conta disso, as duas primeiras perguntas do questionário são justamente sobre o uso dos arcos, já que gostaríamos de saber com qual dos dois arcos cada professor tocava e se ensinava os alunos com diferentes tipos de arco.

⁷⁴ O arco alemão também é conhecido como *Underhand*, Bolonhesa, Butler, Tedesco, Simandl ou Dragonetti. (DOURADO, 2009, p.29)

⁷⁵ Para mais informações sobre os tipos de arco de contra baixo consultar Dourado (2009) e França (2016) capítulo 1.7.2.

Gráfico 12 – Pergunta 1: Toca com qual(ais) arco(s)?



Entre os professores entrevistados dois (2) deles relataram tocar somente com o arco alemão, quatro (4) somente com o arco francês, quatro (4) com ambos os arcos (francês e alemão) e dois (2) com arco francês e arco histórico francês. Nenhum dos professores marcou a opção “arco histórico alemão”.

A pesquisa de França (2016) tratou sobre a performance historicamente informada (PHI) e nela já havia se chegado à conclusão de que os contrabaixistas brasileiros (incluindo alunos, professores e músicos de orquestra) pouco conhecem a respeito dessas práticas. Também nessa pesquisa percebemos que entre os professores universitários havia um maior conhecimento sobre essas práticas (ao menos teórico), mas que na prática poucos possuíam essa experiência. Por esse motivo, resolvemos perguntar aos professores universitários se eles tocavam com arcos históricos, tanto de modelo francês, como alemão. Somente dois docentes responderam tocar com o modelo histórico francês, o arco histórico alemão não obteve respostas.

Apesar de a maior parte dos contrabaixistas tocar somente com um arco, seja o modelo francês ou o alemão⁷⁶, quase a totalidade dos entrevistados respondeu na pergunta seguinte que ensinava os alunos com diferentes arcos, ou seja, mesmo aqueles que não possuem um domínio técnico maior sobre o outro tipo de arco, afirmaram ensinar os alunos independente do arco que

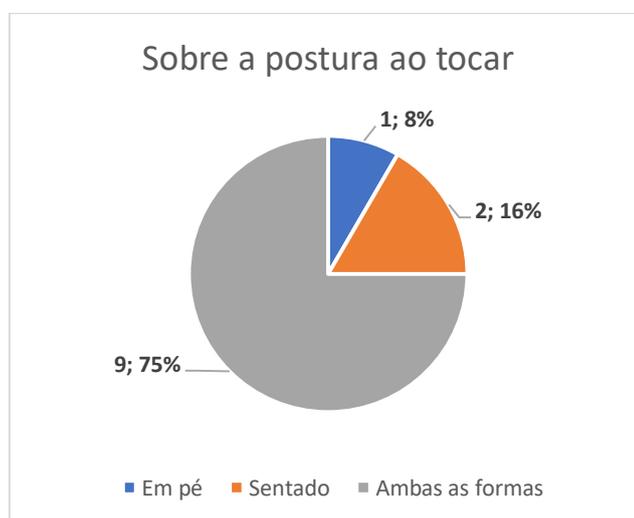
⁷⁶ Ainda que parte dos professores tenha dito tocar com ambos os arcos, normalmente, toca-se, de forma profissional, com apenas um dos modelos. No entanto, parte dos instrumentistas costuma ter alguma desenvoltura tocando o outro arco, ainda que não com a mesma habilidade que seu modelo de arco de origem. Não é muito comum vermos contrabaixistas que efetivamente toquem com o arco moderno francês e alemão, de maneira profissional.

utilizam. Dos doze (12) entrevistados, somente um (1) deles⁷⁷ afirmou ensinar com somente um tipo de arco.

5.1.2.2 Questões técnicas e posturais: Postura ao tocar

A terceira pergunta do questionário trata da postura ao tocar. O contrabaixo possui basicamente duas formas de se tocar, em pé ou sentado. As variações posturais ao tocar o contrabaixo são atribuídas “a aspectos culturais, regiões geográficas e peculiaridades individuais de seus expoentes”. (LAGO, 2010, p.27) De acordo com o contrabaixista Gary Karr⁷⁸ *apud* Lago (2010, p.27) devido às grandes dimensões do instrumento é comum contrabaixistas mudarem constantemente de posição, ao longo de suas trajetórias profissionais, na busca de uma posição mais adequada e cômoda para tocar. Por esse motivo, foi perguntado aos docentes qual postura eles adotavam para tocar, se em pé, sentado ou ambas as formas. Em seguida, se eles ensinavam aos alunos as diferentes posturas de se tocar. A maior parte dos entrevistados, 75% (9), afirmou tocar de ambas as formas, 8% (1) afirmou tocar somente em pé e 16% (2) disse tocar somente sentado. (gráfico 13)

Gráfico 13 – Pergunta 3: Sobre a postura ao tocar



O interessante é que, independentemente de como esses contrabaixistas tocam, todos eles relataram que ensinam o instrumento aos alunos de diferentes maneiras (seja em pé ou

⁷⁷ Joelson Rodrigues (UFCG) relatou ensinar somente com o arco francês.

⁷⁸ Gary Karr (1941), aclamado como o principal contrabaixista solista no mundo (Time Magazine), foi de fato, o primeiro solista do instrumento na história a fazer carreira dedicando-se inteiramente à carreira solo. Desde sua estreia em 1962 solando com a New York Philharmonic, tocou como solista nos seis continentes com as principais orquestras do mundo. Gravou mais de quarenta discos, publicou métodos e vídeo-aulas para o instrumento. Disponível em: <garykarr.com> Acesso em: 04/12/2019.

sentado)⁷⁹. Isso é importante porque nem todos os alunos possuem as mesmas medidas – altura, comprimento de braços, mãos, dedos – todos os corpos são diferentes. Tocar um instrumento é um processo que envolve a utilização do corpo e cada corpo é único, dessa forma, diferentes posturas e formas de se tocar podem se adaptar a um ou mais corpos, mas não necessariamente de maneira igual a todos. Mesmo as posturas de se tocar em pé ou sentado possuem inúmeras variantes, bancos altos ou baixos, espigões altos ou baixos, inclinação do instrumento, tudo isso pode interferir no aprendizado e ser um fator facilitador ou complicador nesse processo. Conhecer, mesmo que de forma teórica, diferentes maneiras de se tocar um instrumento é importante para auxiliar os diferentes tipos de alunos e as diferentes necessidades deles.

5.1.2.3 Questões técnicas e posturais: Mão esquerda

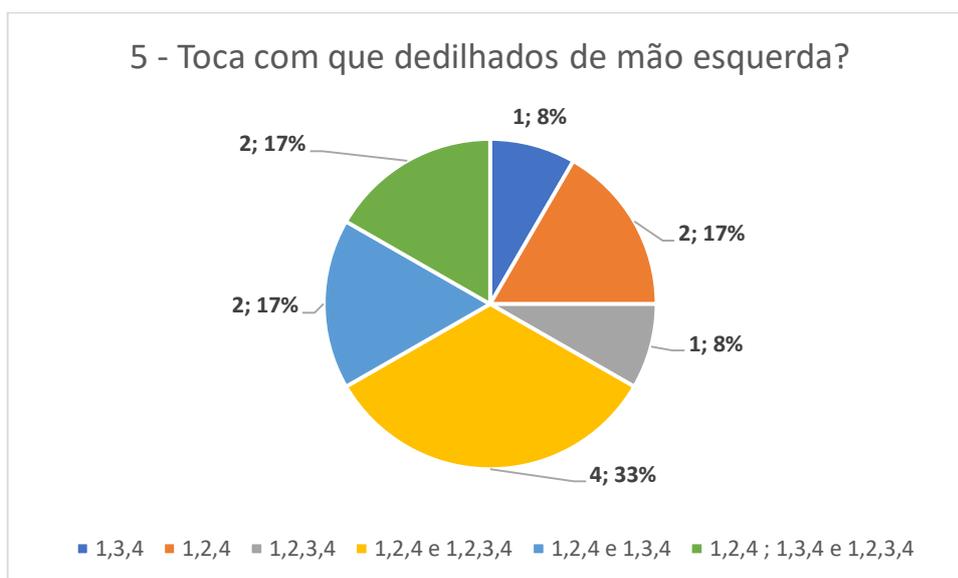
Devido às grandes dimensões do instrumento é comum que contrabaixistas utilizem somente três (3) dedos ao tocar nas posições que se encontram no braço do instrumento. As técnicas mais antigas utilizavam a digitação 1-3-4 (dedo indicador, anelar e mínimo), essa é a digitação encontrada na maior parte dos métodos do século XIX; já no século XX a digitação mais utilizada passa a ser 1-2-4 (dedo indicador, dedo médio e dedo mínimo) devido a maior facilidade de abertura entre os dedos indicador e médio em relação a digitação antiga (onde deveria se abrir mais entre os dedos anelar e mínimo). No entanto, ao final do século XX e início do século XXI, com a redução dos instrumentos e a incorporação da técnica de *pivot*⁸⁰ alguns contrabaixistas passaram a utilizar a digitação 1-2-3-4 (com um semitom entre cada um dos dedos). Até os dias de hoje as técnicas contrabaixísticas estão em constante transformação e, por isso, resolvemos saber entre os docentes universitários quais técnicas de mão esquerda utilizavam e se ensinavam esses diferentes dedilhados aos alunos.

A quinta pergunta do questionário aos docentes, então, relaciona-se com a técnica de mão esquerda e os dedilhados: “Toca com que dedilhados de mão esquerda?” Os docentes tinham a liberdade de escolher mais de um tipo de dedilhado e as respostas para essa questão foram bastante variadas: 33% dos docentes afirmaram utilizar os dedilhados 1-2-4 e 1-2-3-4; 17% deles responderam os dedilhados 1-2-4 e 1-3-4; 17% o dedilhado 1-2-4; 17% os três dedilhados 1-3-4; 1-2-4 e 1-2-3-4; 8% responderam somente o dedilhado 1-3-4; e por fim, 8% o dedilhado 1-2-3-4.

⁷⁹ Pergunta 4: “Ensina aos alunos as diferentes posturas de se tocar?”

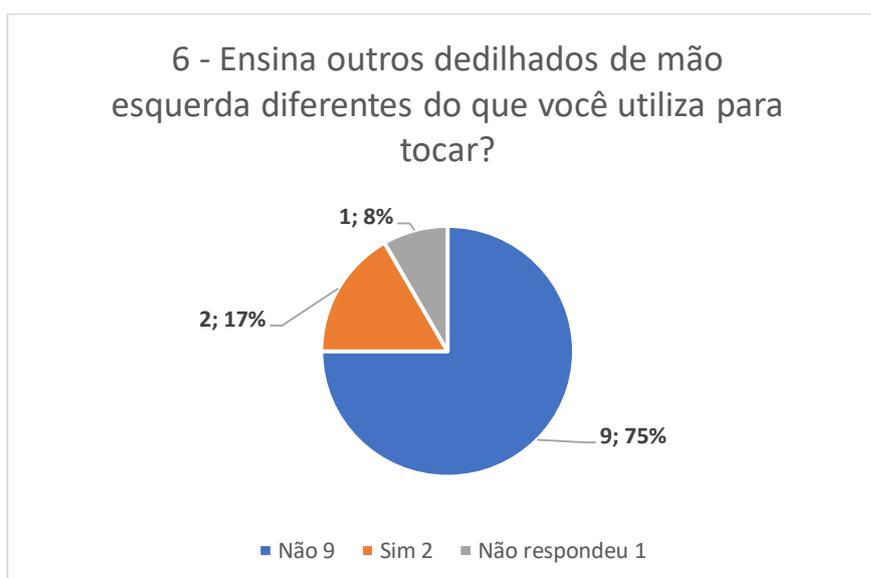
⁸⁰ *Pivot* significa girar, rodar em volta de eixo. A técnica será devidamente explicada mais à frente.

Gráfico 14 – Pergunta 5: Toca com que dedilhados de mão esquerda?



A pergunta seguinte possui relação direta com a anterior. Nesta o entrevistador gostaria de saber se os docentes ensinavam aos alunos dedilhados diferentes dos que eles utilizavam para tocar. Esta pergunta possui relevância, porque mesmo que o professor não domine aquela técnica/dedilhado em sua execução, nada o impede de transmitir esses conhecimentos aos alunos. Ainda que toque com um determinado dedilhado, o contraabaixista pode perceber que outros tipos de dedilhados podem ser mais fáceis ou adaptáveis às necessidades dos alunos.

Gráfico 15 – Pergunta 6: Ensina outros dedilhados de mão esquerda diferentes do que você utiliza para tocar?



A maior parte dos professores, 75%, disse não ensinar aos alunos dedilhados de mão esquerda que eles não utilizam para tocar, ou seja, esses professores ensinam aos alunos somente dedilhados/opções de dedilhados que eles dominam e utilizam em sua prática como

contrabaixistas. Somente 17% responderam ensinar dedilhados diferentes dos que utilizam para tocar e apenas um deles não respondeu à pergunta.

De acordo com o Dr. Donovan Stokes⁸¹, quando se necessita tocar duas notas em uma mesma corda com mais de um tom de distância, tradicionalmente executamos a mudança de posição. No entanto, na mudança de posição há a movimentação de toda a mão/braço para alcançar a nota e esses movimentos, quando há maior agilidade, às vezes podem ser cansativos. Em determinados casos o uso de *pivot* pode ser mais atrativo.

O contrabaixista relata que a técnica do *pivot* consiste em manter o polegar em um mesmo ponto e rotacionar a mão/braço para alcançar a nota mais distante e que essa técnica é muito útil para passagens de um tom e meio ou mais em uma mesma corda. Essa técnica é mais dinâmica, porque há uma redução do movimento da mão/braço. Para Stokes o movimento é parecido com o de girar uma maçaneta. Nessa técnica, o movimento não ocorre em linha reta, mas sim realizando um pequeno arco.

A técnica de *pivot* reduz o movimento em passagens mais rápidas e pode tornar passagens difíceis mais acessíveis para a realização. Stokes ressalta que se deve ter mais cuidado e atenção com a afinação, pois com essa técnica é mais difícil de se tocar afinado. Apesar de essa ser considerada uma técnica contemporânea de mudança de posição associada ao contrabaixista François Rabbath⁸² (responsável pela sistematização dessa técnica), Stokes revela que contrabaixistas de outros tempos já deveriam utilizá-la, como Theodor Albin Findeisen (1881-1936)⁸³, por exemplo, que já havia escrito sobre essa técnica como algo já estabelecido em seu tempo.

Além da forma tradicional de mudança de posição utilizada no contrabaixo acústico e da técnica de *pivot* existe ainda uma outra técnica chamada extensão. Essa técnica, assim como a citada anteriormente, utiliza os quatro dedos da mão esquerda, no entanto, alonga-se a mão

⁸¹ Disponível em: <<https://www.notreble.com/buzz/2013/06/03/left-hand-technique-pivoting/>> Acesso em: 01/12/2019.

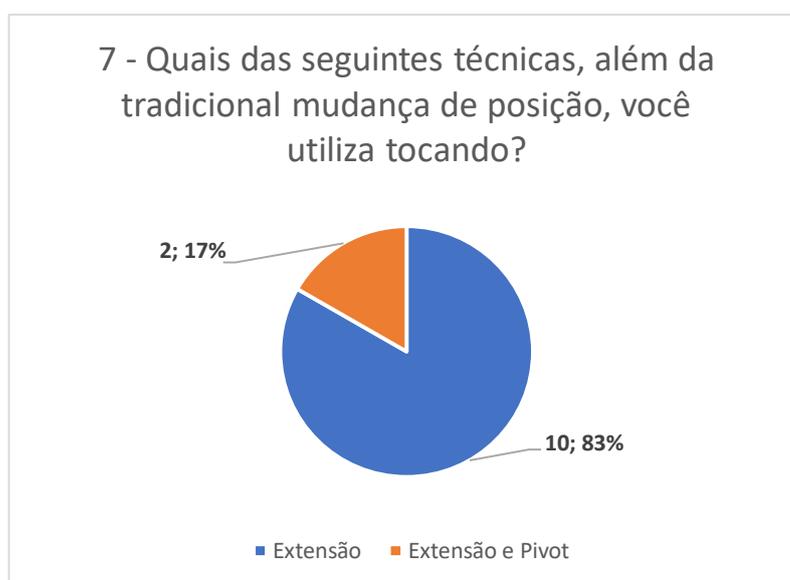
⁸² François Rabbath (1931) é um contrabaixista nascido na Síria, vindo de uma família de músicos, que começou a estudar contrabaixo aos treze anos de idade. Mais tarde mudou-se para Paris onde estudou e desenvolveu carreira como músico, compositor e pedagogo do instrumento. A partir de 1964 tornou-se mais ativo na composição de músicas para cinema e teatro; ao mesmo tempo dedicou-se também a carreira como solista, primeiro na França, depois por toda a Europa e posteriormente na América. A partir de 1978 firmou parceria com o compositor Frank Proto que dedicou diversas peças ao contrabaixista, como concertos e peças concertantes. Disponível em: <<https://www.liben.com/FRBio.html>> Acesso em: 04/12/2019.

⁸³ Theodor Albin Findeisen (1881-1936), nascido na Alemanha, foi contrabaixista, compositor e professor de contrabaixo, discípulo de Franz Simandl. Pouco se sabe sobre sua vida e obra, ele é mais conhecido por ser professor de contrabaixo e por seus vinte e cinco estudos de técnica; compôs peças solos para contrabaixo e música de câmara, mas grande parte se perdeu. Compôs ao menos dois concertos para contrabaixo e orquestra. Foi primeiro contrabaixista na Orquestra de Dresden e em 1922 assumiu a posição de professor de contrabaixo no Conservatório de Leipzig. Disponível em: <https://de.wikipedia.org/wiki/Theodor_Albin_Findeisen> Acesso em: 03/12/2019.

esquerda para que haja um intervalo de semitom de distância entre cada um dos quatro dedos, mantendo-se a mão estática, assim como a posição tradicional. Devido ao tamanho do instrumento e da distância entre as notas só é recomendado utilizar a extensão em posições mais próximas ao meio do instrumento e não das primeiras posições. A extensão, diferentemente da técnica de *pivot*, tende a deixar a mão mais tensa.

As perguntas de números sete (7) e oito (8) foram justamente sobre essas duas técnicas específicas. Gostaríamos de saber se os professores utilizam essas técnicas para tocar (pergunta 7) e se as ensinavam aos seus alunos (pergunta 8). Dos professores entrevistados, 83% relataram utilizar ambas as técnicas para tocar e 17% deles utilizam somente a extensão. (gráfico 16) Ao serem perguntados se essas técnicas eram ensinadas aos seus alunos, todos responderam afirmativamente.

Gráfico 16 – Pergunta 7: *Quais das seguintes técnicas, além da tradicional mudança de posição, você utiliza tocando?*



5.1.2.4 Questões técnicas e posturais: Afinações

O contrabaixo utilizado atualmente difere bastante dos seus “ancestrais” de séculos passados. Os instrumentos dos períodos Barroco, Clássico e até mesmo início do Romântico não eram padronizados, existiam instrumentos de dezesseis pés com variados números de cordas e afinações⁸⁴. Os violones barrocos possuíam, em geral, seis cordas afinadas em quartas com uma terça central⁸⁵; os violones do período Clássico em Viena poderiam ter quatro ou cinco cordas afinadas em terças e quarta⁸⁶; contrabaixos de três cordas afinados em quartas ou

⁸⁴ Para mais informações consulte França (2016), capítulo 1, “Uma breve história do contrabaixo”.

⁸⁵ Violone Barroco em G afinado em: G, C, F, A, d, g; Violone Barroco em D: D, G, C, E (ou F), A, d.

⁸⁶ Violone Clássico Vienense: (F), A, d, f#, a.

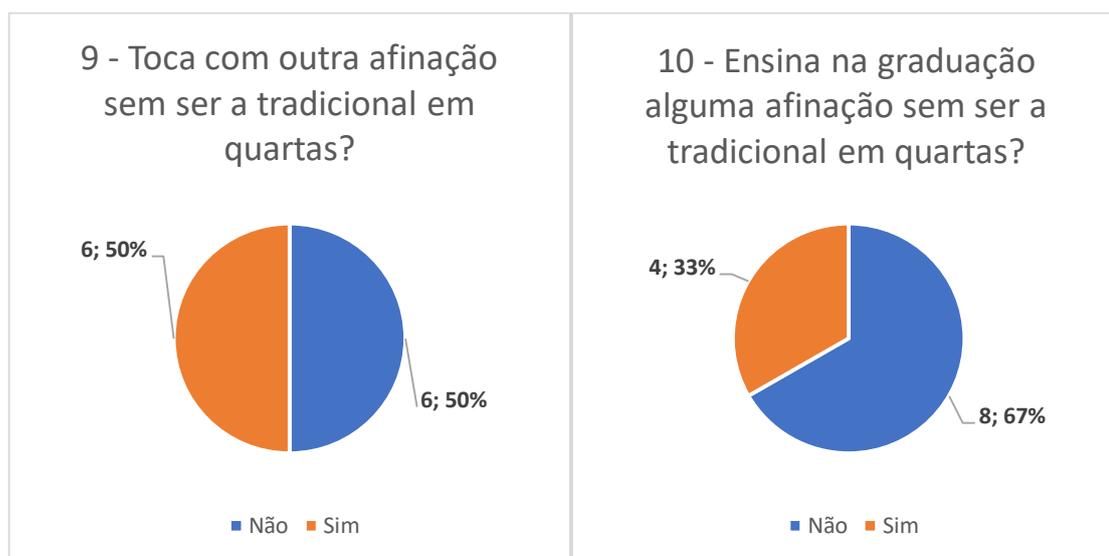
quintas⁸⁷ ainda no período Romântico; ao fim do Romantismo e no início do século XX contrabaixos de quatro cordas afinados em quartas (como nos dias de hoje)⁸⁸; e contrabaixos de cinco cordas⁸⁹ afinados em quartas no século XX. Hoje em dia, no século XXI, alguns contrabaixistas têm voltado a experimentar afinações em quintas justas no contrabaixo, mantendo a afinação do violoncelo uma oitava abaixo⁹⁰.

Sobre a importância de se conhecer outras afinações no contrabaixo, sobretudo as históricas, Planyavsky (1998, p.145) afirma que “todo contrabaixista profissional deve experimentar afinações antigas, instrumentos, estilos de tocar antigos, orquestração reduzida, para fazer descobertas que podem ser usadas nas orquestras de hoje em dia”. O autor ainda complementa: “o objetivo deve ser integrar ambos, o contrabaixo histórico e o moderno, especificamente para diferentes tarefas e qualidades sonoras”.

A questão da afinação do contrabaixo é bastante importante nos dias de hoje, isso porque, tocamos músicas do passado que foram compostas para afinações e instrumentos diversos e sua interpretação pode variar substancialmente se essas músicas forem executadas com o padrão atual de afinação. As peças do período Clássico vienense desenvolvidas para uma afinação particular em terças e quarta, por exemplo, são bastante idiomáticas e muitas vezes impossíveis de serem executadas na atual afinação em quartas sem realizar modificações e adaptações. Por esse motivo perguntamos aos docentes se eles possuíam a prática de tocar com outras afinações que não fossem a tradicional em quartas.

Gráfico 17 – Pergunta 9: Toca com outra afinação sem ser a tradicional em quartas?

Gráfico 18 – Pergunta 10: Ensina na graduação alguma afinação sem ser a tradicional em quartas?



⁸⁷ Contrabaixo de 3 cordas: A d g; Contrabaixo de 3 cordas afinados em quintas (G d a).

⁸⁸ Contrabaixo de 4 cordas: E A d g.

⁸⁹ Contrabaixo de 5 cordas: B1 ou C, E, A, d g.

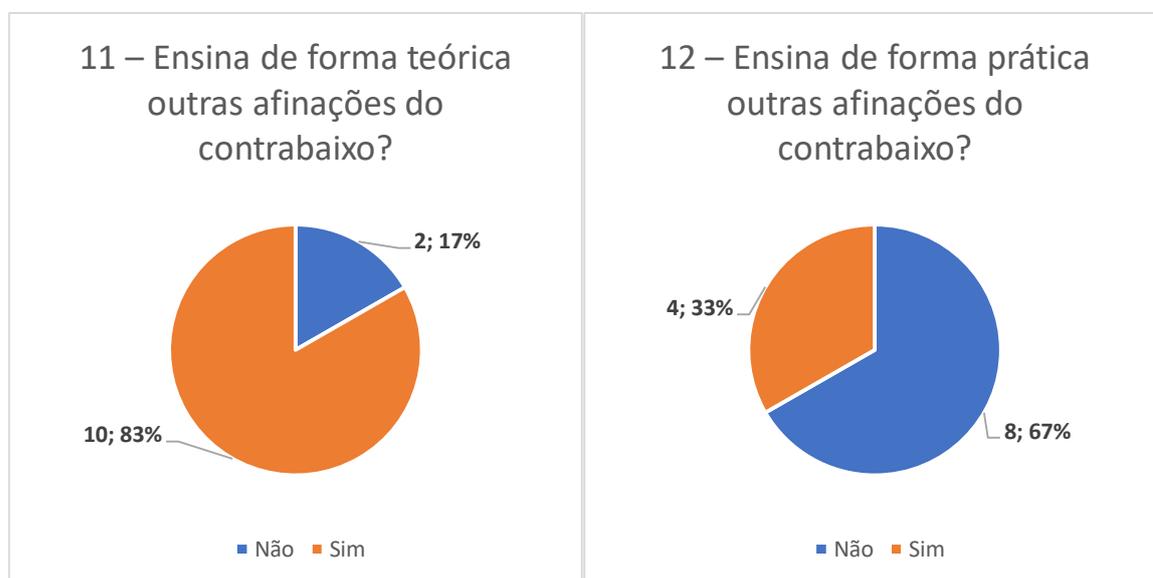
⁹⁰ Contrabaixo de 4 cordas com afinação em quintas: C G d a.

Para a pergunta de número nove (9) metade dos docentes respondeu tocar com outras afinações, já para a pergunta seguinte, se ensinavam na graduação outras afinações do contrabaixo, somente 33% respondeu de forma afirmativa. Apesar de essas afinações serem tão importantes para o estudo do contrabaixo e a compreensão da afinação para cada tipo de peça, somente 33% disseram ensinar sobre essas outras afinações no bacharelado em instrumento/contrabaixo.

As duas perguntas seguintes pretenderam averiguar com esses docentes se eles ensinavam essas afinações do contrabaixo de forma teórica ou prática. Compreendemos que o ensino prático de outras afinações no contrabaixo é bastante complicado, porque muitas vezes para afinações diferentes é necessário trocar as cordas e para que essa forma de ensino pudesse ocorrer seria necessário dispor de contrabaixos diferentes, cada um em uma afinação. Como veremos mais adiante, essa não é uma realidade brasileira, visto que as universidades não dispõem de muitos instrumentos, havendo instituição, inclusive, que sequer possui um instrumento.

Gráfico 19 – Pergunta 11: Ensina de forma teórica outras afinações do contrabaixo?

Gráfico 20 – Pergunta 12: Ensina de forma prática outras afinações do contrabaixo?



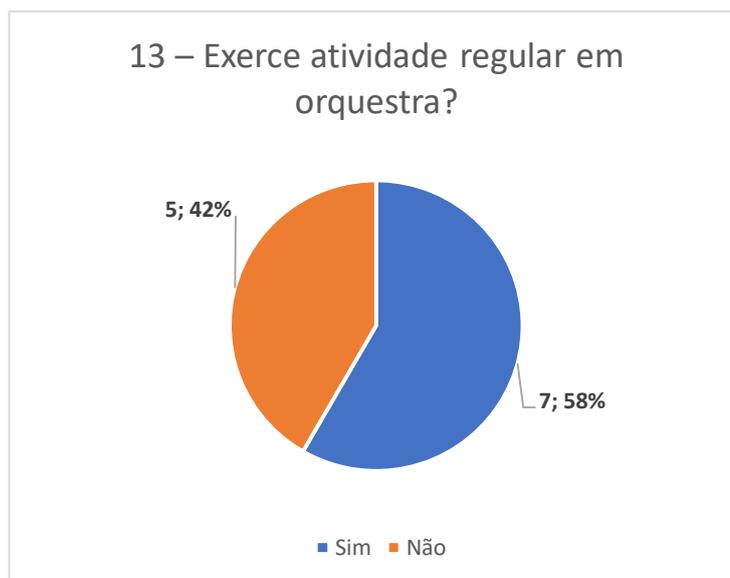
Se ensinar de forma prática outras afinações do contrabaixo se torna complicado no contexto universitário brasileiro devido à falta de instrumentos e cordas específicas para tal, nada impede que ao menos de forma teórica essas afinações sejam ensinadas. O contrabaixista formado pelo curso de bacharelado deveria ao menos de forma teórica sair da universidade possuindo esses conhecimentos. Sobre essa questão (pergunta 11), a maior parte (83%) dos docentes afirmou ensinar essas afinações de forma teórica, no entanto, ao que se refere à prática (pergunta 12) esse percentual reduz significativamente e passa a ser de 33% por cento. Esta

última pergunta possuía um complemento para que o docente informasse quais afinações ensinava, apesar de quatro docentes terem confirmado ensinar de forma prática outras afinações, somente dois deles responderam a esse complemento e as respostas foram: “Afinação vienense e Afinação híbrida (C G d g)” e “Escordaturas eventuais em transcrições minhas”.

5.1.2.2 Perguntas sobre a prática profissional

Antes de serem docentes em universidades, esses profissionais exerciam atividades regulares como músicos. Por esse motivo, achamos pertinente saber dos professores sobre suas práticas e atividades artísticas, se ainda exercem atividade regular em orquestra ou se dedicam exclusivamente à docência, se além das músicas de concerto também possuem experiência em tocar músicas de outros gêneros e estilos musicais. A pergunta de número treze (13) foi sobre a experiência desses docentes em atividade regular em orquestra.

Gráfico 21 – Pergunta 13: Exerce atividade regular em orquestra?



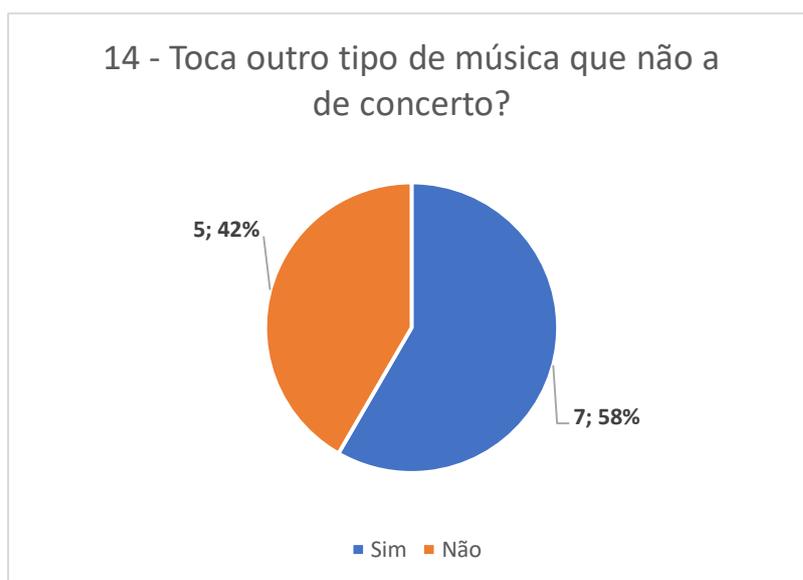
Dos docentes participantes da pesquisa sete (7, 58%) deles exercem atividade regular em orquestra, como músico, dividindo seu tempo entre a docência na universidade. Como complemento a essa pergunta (Há quanto tempo?) dois dos docentes não responderam e os demais responderam entre vinte e dois (22) anos e quarenta (40) anos, ou seja, a média⁹¹ de tempo de atividade em orquestra ficou em trinta (30) anos. É interessante perceber que esses profissionais possuem uma grande experiência na área e possivelmente um acúmulo de saberes relacionados ao repertório orquestral e a interpretação dessas peças.

⁹¹ Os cinco (5) que responderam à essa questão informaram: 22 anos, 22 anos, 30 anos, 38 anos e 40 anos.

Como já foi exposto nos capítulos dois e três desta tese, os cursos universitários de música ainda estão bastante relacionados às culturas dos conservatórios de música e seus docentes e discentes são influenciados por esse pensamento. Mais adiante discutiremos a respeito dessa informação, pois se a docência na universidade é um segundo emprego desses profissionais, será que esses docentes estão se dedicando igualmente ao ensino, pesquisa e extensão como preconiza a nossa Constituição?

O contrabaixo é um instrumento de orquestra, mas que também possui grande versatilidade e importância em outros tipos de música, como a música popular brasileira, por exemplo. Desse questionamento, pensamos se haveria entre os docentes de contrabaixo das universidades públicas brasileiras, alguns com experiência em outros tipos de música que não fossem do gênero “música de concerto”. A pergunta de número quatorze (14) abordou esse assunto.

Gráfico 22 – Pergunta 14: Toca outro tipo de música que não a de concerto?



De acordo com o informado pelos docentes, 58% relataram tocar outros tipos de música que não o de concerto. O complemento a essa pergunta (Quais?) foi respondido por seis (6) dos sete (7) que responderam afirmativamente à questão. As respostas foram: *Jazz* e Música Instrumental Brasileira; Popular; Câmara e solo; Música brasileira, *fusion*, *world music* e *Jazz*; Câmara, orquestral e *crossover*⁹² e Música com gênero popular brasileiro, como Luiza do Tom Jobim.

⁹² Conforme explicado pelo docente em outra pergunta a música *crossover* é aquela que mistura gêneros populares com o erudito.

Ao analisar as respostas, deve-se ter atenção, pois ao menos dois dos entrevistados talvez não tenham compreendido bem a pergunta ou ela não tenha sido suficientemente clara. Um deles respondeu “Câmara e solo”, mas as músicas de câmara e solo estariam compreendidas no gênero música de concerto e o propósito da questão era saber se o docente possuía experiência profissional em outros gêneros musicais que não fizessem parte do “erudito”. Outra resposta que gerou dúvidas foi “Música com gênero popular brasileiro, como Luiza do Tom Jobim”, isso porque é relativamente comum em recitais de contrabaixo e piano a inserção de músicas de gênero popular brasileiro, mas que a melodia é executada no contrabaixo com o acompanhamento ao piano. Não que haja algo de errado nisso, mas executar músicas de caráter popular em uma “versão” para sala de concerto não demonstra necessariamente que esse instrumentista tenha verdadeiro domínio sobre outros gêneros e estilos musicais, até porque o papel do instrumento e a sua linguagem varia de estilo para estilo, a prática da improvisação na música popular seria um desses exemplos. Ora, se levarmos em consideração a resposta desses dois instrumentistas como sendo então, negativa, a proporção passa a ser inversa, 58% não tocam música de outros gêneros que não sejam o da música de concerto e 42% que tocam outros gêneros.

Na pergunta de número quinze (15) gostaríamos de saber se os docentes entrevistados já haviam tido algum outro emprego com música que não fosse o de professor universitário ou como músico de orquestra. No entanto, parece que a pergunta não foi suficientemente clara, ao redigi-la, perguntamos: Possui ou possuiu outro emprego com música que não fosse em orquestra? Como os colaboradores da pesquisa são todos docentes universitários, não pensei que fosse necessário especificar que a docência não deveria ser levada em consideração para esta pergunta. O resultado é que cinco dos entrevistados responderam afirmativamente e no complemento indicaram que o outro trabalho fora de orquestras era a docência na universidade.

Reconsiderando as respostas e indicando somente aqueles que trabalharam com música fora da docência universitária e de orquestras temos somente 17% (dois docentes) que tiveram algum emprego em outras áreas da música ou com outros tipos de música. Os dois docentes que responderam de forma afirmativa forneceram os seguintes complementos: “Professor em projetos municipais, músico *freelancer*, professor em escola de música” e “Trabalhei em estúdio como compositor e arranjador durante dois anos”. (gráfico 23)

Ficou claro através dessa e da pergunta seguinte que o perfil dos professores universitários de contrabaixo está diretamente relacionado ao sistema conservatorial e quase que exclusivamente da música de concerto. A pergunta seguinte era sobre o ensino de diferentes estilos musicais (que não o de concerto) na graduação e somente 25% (três docentes)

responderam de forma afirmativa. (gráfico 24) Como complemento um deles deixou de responder e as respostas dos outros dois foram: “Jazz e Música instrumental brasileira” e “Câmara, orquestral e *cross over*”. Vale ressaltar que nesse caso, música de câmara e orquestral não deveriam estar contempladas, e mesmo a *cross over* talvez não pudéssemos considerar como outro estilo de música, por ser um estilo híbrido da música de concerto com a popular. Essa música seria um estilo “intermediário”, que pode muitas vezes estar mais próximo da música de concerto do que propriamente da popular.

Gráfico 23 – Pergunta 15: Possui ou possuiu outro emprego com música que não fosse em orquestra?

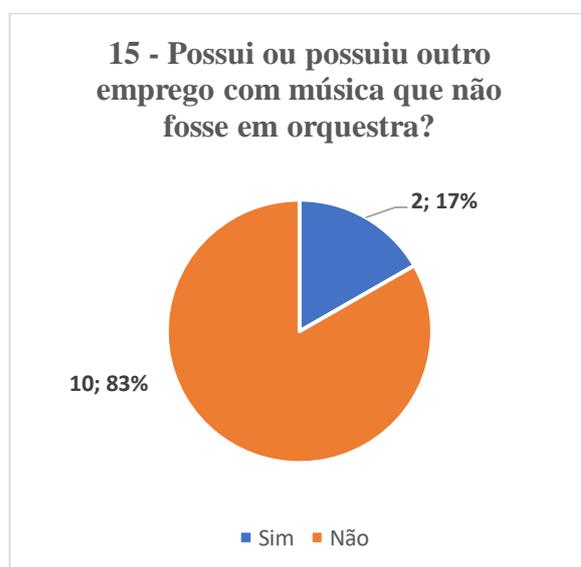
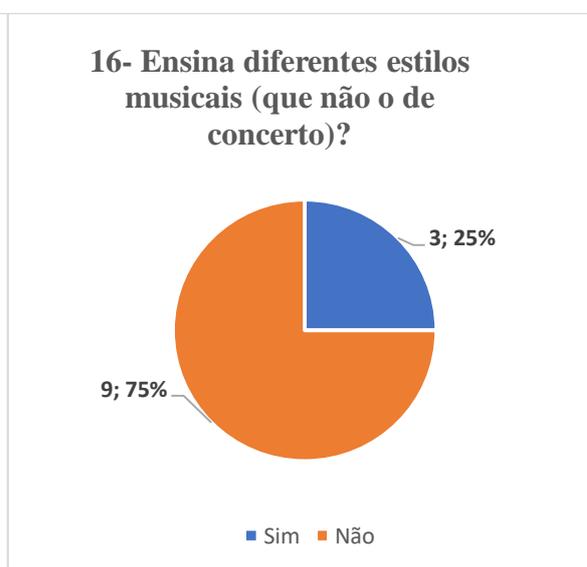


Gráfico 24 – Pergunta 16: Ensina diferentes estilos musicais (que não o de concerto)?



Sobre o ensino do contrabaixo no bacharelado, todos os docentes, na pergunta 17⁹³ afirmaram possuir algum tipo de estruturação de peças, livros ou métodos que devem ser utilizados pelos alunos durante os anos de graduação. Esse dado é bastante relevante e será analisado no capítulo seguinte, onde veremos quais os métodos, livros e repertórios indicados por esses docentes para contribuir com o ensino-aprendizagem do contrabaixo na graduação.

Outra questão levantada por parte da bibliografia⁹⁴ analisada nos capítulos iniciais desta tese dizia respeito ao fato de os professores de instrumento serem todos oriundos dos cursos de bacharelado e não possuírem, em geral, nenhum tipo de formação específica para lecionar. Para esses autores, o bacharelado não fornece subsídios para o ensino, porque seu foco é a

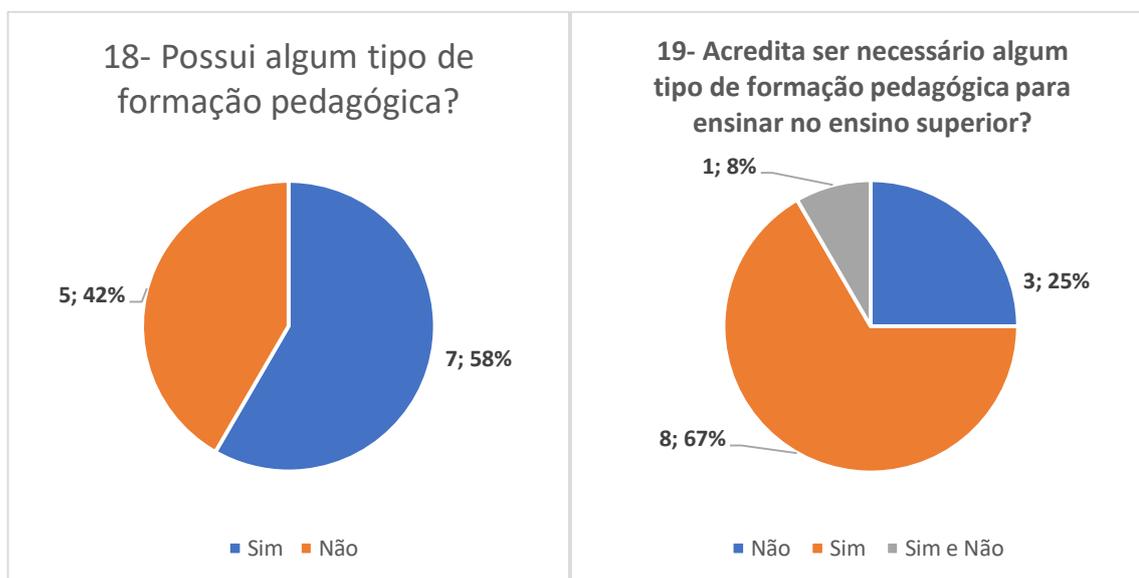
⁹³ Pergunta 17: Possui alguma estruturação de peças, livros ou métodos que devem ser obrigatoriamente realizados pelos alunos ao longo dos semestres/anos?

⁹⁴ Vasconcelos (2011), Galizia e Lima (2014), Teixeira (2017), Miranda (2015), Tourinho (2016), Glaser (2007), Hentscheke (2003), Borém (2006), Susam Hallam (1998), Vieira (2000).

performance e que uma formação pedagógica também seria necessária para suprir essa carência da formação. A formação pedagógica poderia então, romper com a forma e estruturas tradicionais como os professores ensinam o instrumento, que, geralmente, ocorre da mesma forma como aprenderam enquanto alunos. Nesse sentido perguntamos aos docentes se eles possuíam algum tipo de formação pedagógica e, na pergunta seguinte, se julgavam ser necessário possuir essa formação pedagógica para lecionar no nível superior.

Gráfico 25 – Pergunta 18: Possui algum tipo de formação pedagógica?

Gráfico 26 – Pergunta 19: Acredita ser necessário algum tipo de formação pedagógica para ensinar no ensino superior?



Mais da metade dos entrevistados (58%) relatou ter algum tipo de formação pedagógica e essas formações foram bastante variadas, as respostas foram: “Mestrado e Doutorado”, “Mestrado em Educação”, “Seminários de Pedagogia”, “No meu mestrado fiz especialização em pedagogia do ensino de instrumento”. Outros três docentes não responderam ao complemento (Quais?), no entanto, ao olhar as informações presentes no item “Formação” nas identificações iniciais podemos perceber que um deles é formado em licenciatura, o outro possui Doutorado na área de educação e o terceiro realizou Mestrado e Doutorado em Performance e Pedagogia do instrumento em universidade americana.

Esses dados são bastante interessantes, pois ainda que o número de docentes com formação pedagógica não seja tão superior aos que não a possuem (58%), mais da metade deles possui alguma formação na área, ou seja, eles demonstram que esses professores não estão somente ligados e interessados na performance, mas também na atividade docente, algo nem

sempre tão comum na área de música, como foi abordado anteriormente em revisão bibliográfica no segundo capítulo.

Sobre a importância dessa formação pedagógica no exercício da profissão de professor universitário em Música, sessenta e sete por cento (67%) dos docentes acreditam ser necessária, vinte e cinco por cento (25%) não creem nessa necessidade e oito por cento (8%) não conseguiu enquadrar a sua resposta de forma estrita nem no sim, nem no não. As respostas a seguir são para aqueles que responderam de forma afirmativa, negativamente ou a resposta “ambígua”:

“Quando começamos a ensinar, após termos saído do curso de bacharelado, enfrentamos muitas dificuldades por não termos tido esse tipo de formação. Aprendemos a ensinar praticando em sala de aula e isso faz com que percamos um tempo precioso, buscando informações e metodologias possíveis para a nossa prática pedagógica”. (entrevistado 1)

“O ensino de instrumento é tradicionalmente baseado na experiência musical do professor e sua respectiva escola de técnica, onde seus ensinamentos são passados adiante em grande parte através da oralidade. Porém, muito já se avançou na área do ensino de instrumentos desde os tempos das práticas vindas dos conservatórios do século XIX. Esses avanços, apenas para citar alguns, podem ser encontrados tanto na forma de novos materiais técnicos, nas diferentes abordagens das práticas de estudo, e ainda, nos estudos dos processos cognitivos. Sendo assim, o professor de instrumento no ensino superior tem um papel mais complexo, onde a formação pedagógica do professor pode auxiliar o desenvolvimento dos alunos de forma mais reflexiva”. (entrevistado 6)

“Embora não tenho formação, gostaria de ter tido formação em psicologia da educação”. (entrevistado 7)

“O conhecimento da pedagogia da performance musical é fundamental. Estudos sobre como e com que materiais ensinar instrumento são fundamentais para o professor, sobretudo no nível superior”. (entrevistado 10)

“Desculpe-me pela resposta ambígua..., mas é verdadeira. Acredito que o professor necessita ser reflexivo sobre sua própria prática docente, informar-se, ler, discutir com outros professores sobre ensino e aprendizagem, atualizar-se, e estar sempre atento aos alunos. Uma formação pedagógica pode fornecer ferramentas, teorias e suporte para isso, mas não garante nada. Meus melhores professores não tinham a formação que eu tenho.” (entrevistado 3)

“Creio também na formação informal”. (entrevistado 9)

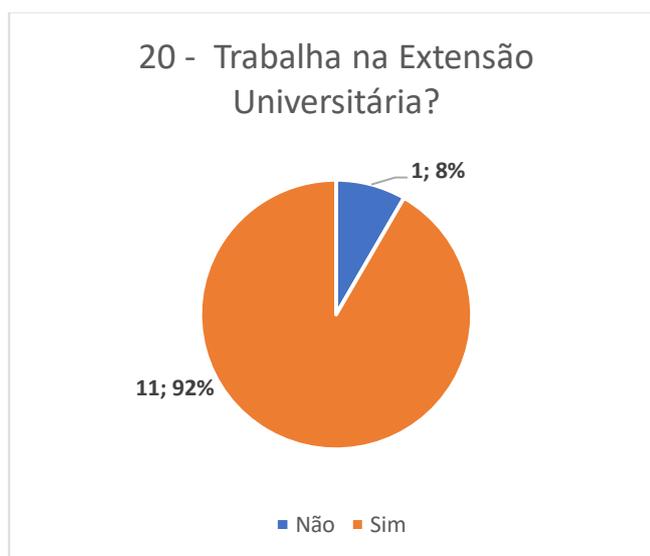
É interessante perceber nas falas desses docentes o relato de experiências pessoais, da falta que pode fazer para um docente universitário a não formação pedagógica. Como já explicado anteriormente, Tardif (2018) relata que o professor nos primeiros anos de atuação vai desenvolver a sua forma de dar aula através da experiência direta em sala de aula, sobretudo na falta de saberes docentes formais, é através da experiência que eles tendem a ser supridos.

Um dos docentes pediu desculpas por não conseguir enquadrar sua resposta no sim ou no não, isso porque, apesar de compreender a importância da formação pedagógica na construção

de um docente mais qualificado, reconhece na prática e em sua história de vida a existência de professores excelentes que não possuíam essa formação e que, portanto, ela não representa garantias de uma melhor atuação do professor de instrumento, ainda que forneça subsídios e ferramentas para tal. O entrevistado que respondeu negativamente justifica a sua resposta na mesma linha, de que acredita em uma formação de um docente que não necessariamente virá através de um estudo formal.

Como já visto no terceiro capítulo, o cargo de professor universitário exige que ele atue de forma indissociável com o ensino, a pesquisa e a extensão. Na área da música é relativamente comum encontrarmos docentes que atuam em uma ou outra função, mas que não necessariamente desempenham todas elas. Por esse motivo, as três perguntas seguintes são sobre o exercício profissional desses docentes na universidade, se trabalham com pesquisa, extensão e se lecionam na pós-graduação em suas instituições.

Gráfico 27 – Pergunta 20: Trabalha na Extensão Universitária?



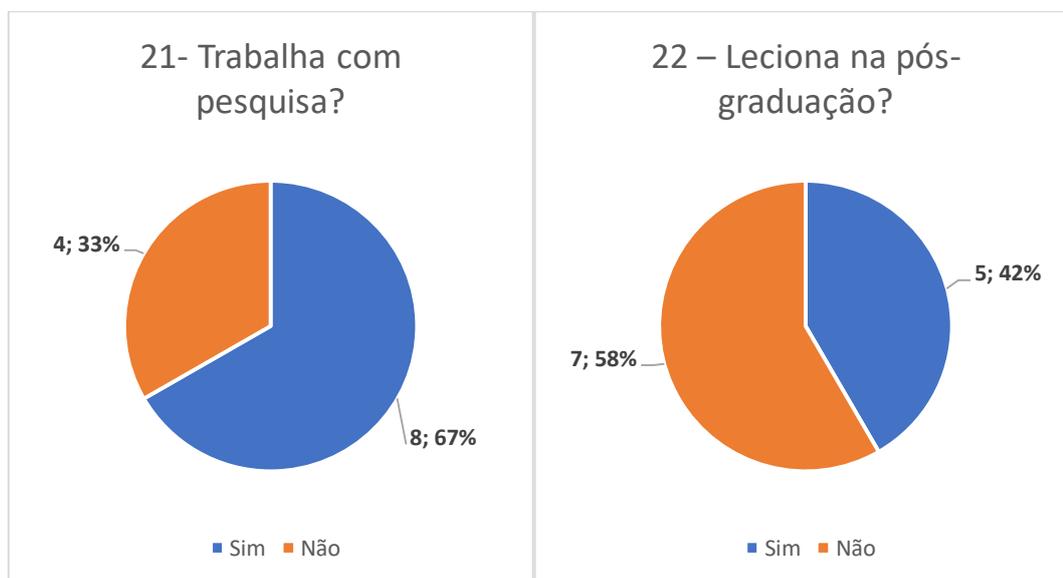
A extensão universitária no curso de Música é extremamente importante, pois através dela se universaliza, divulga, promove e socializa o conhecimento gerado na instituição com a comunidade externa. Em nossa área a extensão é responsável por gerar e transmitir cultura, mas também por promover o acesso à educação musical para a sociedade. Nesse sentido, os contrabaixistas estão bastante inseridos neste setor, somente um deles (8%) revelou não colaborar com a extensão em sua universidade.

Já a participação dos docentes de contrabaixo com a pesquisa e a pós-graduação representa um percentual consideravelmente menor. Quando perguntados se trabalhavam com pesquisa, 67% deles disse fazê-lo, no entanto, ao serem questionados sobre lecionar na pós-

graduação esse percentual diminuiu para 42%. Esse número pode ser explicado pelo fato de uma parte dos docentes serem apenas graduados, 25%, ou mestres, 17%, portanto, não podendo se credenciar aos programas de pós-graduação. Entretanto, mesmo com 58% de doutores, nem todos estão atuando com pesquisa e lecionando na pós-graduação. Como já foi discutido anteriormente, muitas vezes os músicos da área de performance possuem pouca afinidade com a pesquisa e tendem a se dedicar mais ao ensino, extensão e com a promoção de atividades artísticas como intérprete. Os docentes contrabaixistas que atualmente lecionam em pós-graduação no Brasil são: Dr. Valdir Claudino (Mestrado Profissional – UEMG), Dr. José Roberto Imperatore Vianna (Mestrado acadêmico – UEM), Dr. Joelson Rodrigues Miguel (Mestrado acadêmico – UFCG), Dr. Fausto Borém (Mestrado e Doutorado acadêmico – UFMG) e Dra. Sônia Ray (Doutorado acadêmico – UNESP). É importante ressaltar que atualmente somente dois dos professores lecionam em Doutorados acadêmicos e ambos na região Sudeste, um em Minas Gerais e outro em São Paulo, demonstrando mais uma vez a maior concentração existente de pós-graduação no Brasil nessa região.

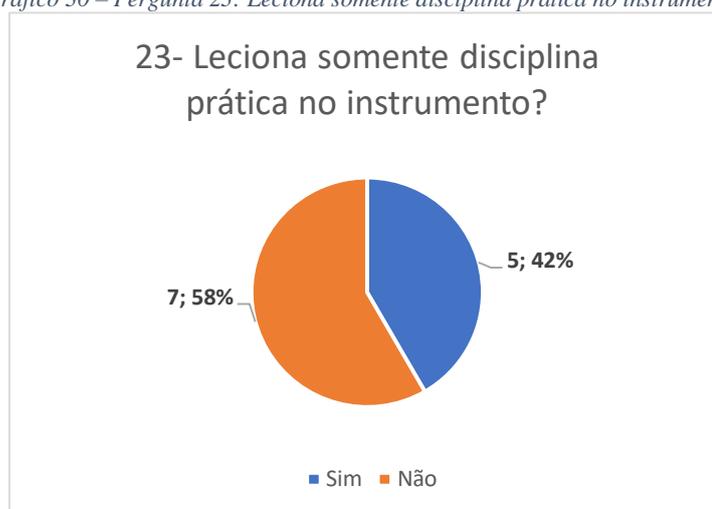
Gráfico 28 – Pergunta 21: Trabalha com pesquisa?

Gráfico 29 – Pergunta 22: Leciona na pós-graduação?



O último ponto dessa parte de perguntas objetivas no questionário está relacionado às disciplinas ministradas pelos docentes, perguntamos se eles lecionavam somente as disciplinas práticas do instrumento contrabaixo ou se também ministravam aulas teóricas. Segundo os colaboradores, cinco (5) deles, ou seja 42%, lecionam somente disciplinas práticas de contrabaixo, enquanto sete (7), 58%, também ministram aulas teóricas e demais componentes curriculares.

Gráfico 30 – Pergunta 23: Leciona somente disciplina prática no instrumento?



6 O ENSINO E AS INSTITUIÇÕES

Nesse capítulo iremos discorrer sobre os dados coletados na parte central do questionário, dividida em perguntas sobre o ingresso na instituição, o repertório, a aula, as condições físicas da instituição e o formato do curso.

6.1 PERGUNTAS SOBRE O INGRESSO NA INSTITUIÇÃO

Para ingressar como aluno nos cursos de bacharelado em Música, o estudante tem de realizar provas teóricas e práticas, no Teste de Habilidade Específica (THE). Por esse motivo gostaríamos de saber junto aos professores de contrabaixo como se dá esse processo em cada universidade. As perguntas de números vinte e quatro (24) a vinte e oito (28) foram sobre esse tema.

As peças escolhidas pelos professores para demonstrar as habilidades técnicas e musicais dos alunos ingressantes no bacharelado são bastante variadas, em geral, compreendem estudos, escalas e arpejos, concertos e/ou sonatas, peças de livre-escolha, peças de diferentes períodos da história da música de concerto, entre outros. Alguns dos programas possuem peças diversas não especificadas, onde se determina que seja executado um concerto, uma sonata, peças de diferentes períodos, esse é o caso dos programas da UFMG, UEMG, UFSM, UFRN (peça de livre escolha), UFPB, UFRJ.

Outros possuem listas taxativas, indicando um concerto ou sonata específicos, isso ocorre por exemplo com o primeiro movimento do Concerto de Dittersdorf⁹⁵ e Dragonetti (Nanny⁹⁶)⁹⁷, ambos pedidos cada um para o ingresso em três universidades diferentes. Sonatas do período Barroco são pedidas em quatro diferentes instituições: em duas delas, UEMG e UFPB, sem peça específica, e em outras duas as sonatas são especificadas, na Unesp são pedidos dois movimentos da sonata de Eccles e na UFCG são pedidos dois movimentos de alguma das sonatas de Benedetto Marcello.

Dentre os quesitos mais pedidos em vestibulares de universidades brasileiras, as escalas e arpejos maiores e menores aparecem em sete delas⁹⁸, algumas especificando o número de oitavas a serem realizadas (duas ou três), outras devendo ser sorteadas pelo candidato no

⁹⁵ Pedido nos vestibulares de três universidades: Unesp, Unirio, Unesp.

⁹⁶ Por décadas esse concerto foi atribuído erroneamente a Domenico Dragonetti, no entanto hoje já se sabe que ele foi composto por Edouard Nanny parafraseando o estilo de Dragonetti.

⁹⁷ Pedido nos vestibulares de três universidades: Unirio, UFCG, UFG

⁹⁸ UFSM, Unesp, UEM, Unesp, UFG, UFPB, UFRJ.

momento da prova, além daquelas escolhidas pela banca no momento da avaliação e em um dos casos⁹⁹, há também a execução com diferentes arcadas.

O segundo quesito mais pedido em THE são os estudos melódicos, que aparecem em seis (6) dos doze (12) programas analisados; o único que não especifica autor é o da UEMG, nos outros programas são pedidos estudos de Montanari¹⁰⁰, Simandl¹⁰¹, Kreutzer¹⁰² e François Rabbath¹⁰³. A música brasileira é exigida somente em três universidades: a UFRN especifica a peça a ser tocada, a Sonatina de Ernst Mahle, já a UFMG e a UFRJ optam por deixar a peça brasileira a cargo da escolha do candidato. Em duas universidades (UEM e UFG) também são exigidos trechos de orquestra, na primeira, trechos específicos de Beethoven e Mozart e na segunda, trechos à escolha do candidato, mas que pertençam à diferentes estilos.

Tabela 8 – Repertório exigido no THE em cada universidade.

Universidade	Repertório Exigido ¹⁰⁴
UFRN	Peça de confronto: Sonatina de Ernst Mahle (Concertino 1978) Uma peça de livre escolha
UEMG	Um movimento de sonata barroca, um movimento de um concerto e um estudo
UFSM	Dois movimentos ou obras curtas (até 5 minutos cada) contrastantes entre si Escalas e arpejos em qualquer tonalidade (sorteados)
UNESPAR	Dois movimentos contratantes da Sonata de Eccles ou 1* movimento (sem cadência) do concerto de Dittersdorf Estudo n*1 Kreutzer Uma escala maior e seu arpejo em duas oitavas.
Unirio	Concerto de Dragonetti (Nanny) ou Concerto de Dittersdorf em Mi maior Estudos de Montanari
UEM	Uma escala maior e sua relativa menor (harmônica e melódica) com seus arpejos; Uma peça de livre escolha Estudo No. 1 de François Rabbath Excertos de Orquestra: Mozart, Eine Kleine Nachtmusik, K. 525 Primeira página Beethoven, 5ª Sinfonia - III Mov. Trio: comp. 133 até 218 sem repetição
UNESP	Concerto para Contrabaixo no. 2 de Dittersdorf versão Urtext, primeiro movimento sem cadência Escalas em três oitavas e arpejos com arcadas variadas, pedidas na hora da prova Estudo de cordas duplas Simandl volume 1
UFCG	Sonatas Benedito Marcello; Concerto Dragonetti, Suite (Bach)
UFMG	Uma variedade que cubra barroco, clássico, romântico, século XX tradicional e com técnicas extendidas, música brasileira, popular.
UFG	1º movimento do concerto de D. Dragonetti (A maior) sem cadência Escalas em 3 oitavas

⁹⁹ Unesp

¹⁰⁰ Unirio

¹⁰¹ Unesp e UFPB

¹⁰² Unespar

¹⁰³ UFPB e UEM

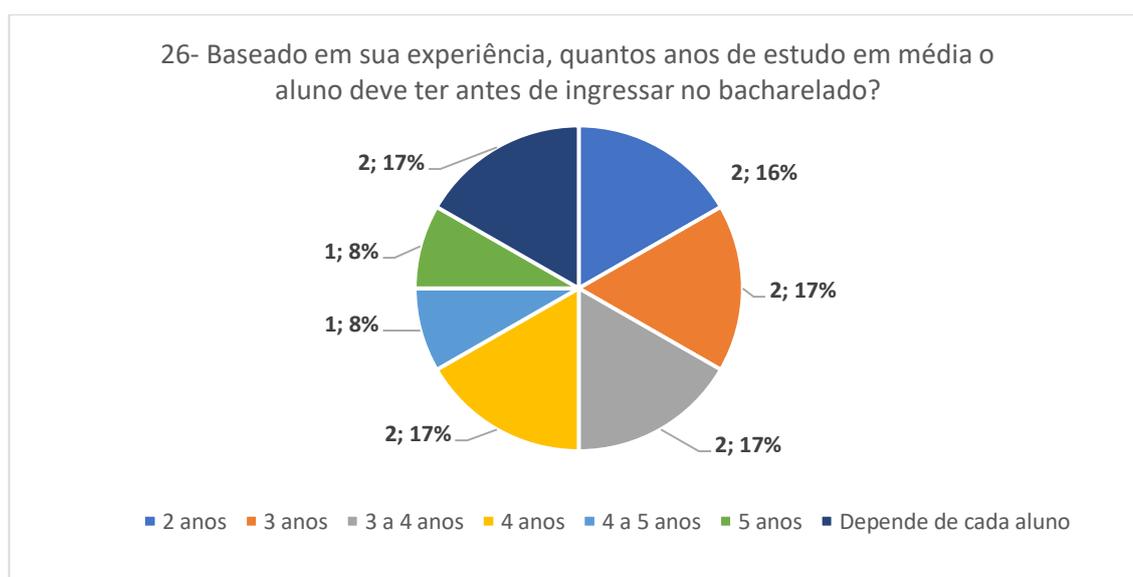
¹⁰⁴ Tabela construída a partir das respostas dos docentes à pergunta de número 24 - Quais peças devem ser tocadas pelo aluno para ingressar no bacharelado em instrumento?

	3 trechos de orquestra de estilos contrastantes
UFPB	Uma sonata do período Barroco. Uma peça de outro período. Um estudo do livro F. Simandl 30 estudos ou F.Rabbath Nova Técnica para Contrabaixo vol.I Escalas e arpeggios maiores e menores em três oitavas.
UFRJ	Concerto Clássico ou Romântico Peça de livre escolha Escalas menores e maiores em 3 oitavas Peça de autor brasileiro

A maior parte dos docentes (67%) revelou não variar esse repertório com frequência¹⁰⁵ enquanto a outra parte deles afirmou fazê-lo. Cremos ser importante manter o mesmo repertório para o ingresso no ensino superior com alguma frequência, isso porque a preparação dos alunos para a realização do THE é um processo que pode ser longo, exigindo planejamento e antecedência para o preparo das peças a serem executadas da melhor maneira possível.

De acordo com as respostas dos docentes à pergunta de número vinte e seis (26) para que os alunos estejam devidamente preparados para o bacharelado em Instrumento, eles deveriam possuir, pelo menos, em média¹⁰⁶, mais de três anos de ensino de contrabaixo anterior ao ingresso no nível superior. Portanto, manter o repertório fixo ao longo dos anos, mesmo que em parte, facilita nesse preparo por parte dos candidatos.

Gráfico 31 – Pergunta 26: Baseado em sua experiência, quantos anos de estudo em média o aluno deve ter antes de ingressar no bacharelado?



¹⁰⁵ Em resposta à pergunta de número 25: Costuma variar esse repertório com alguma frequência?

¹⁰⁶ Realizamos a média utilizando a resposta de dez professores, dois deles responderam que dependia de cada aluno e que o que importava era a aptidão ao tocar o repertório pedido e não o número de anos de estudo.

É claro que o tempo de preparo de um aluno para estar apto ao THE varia bastante de estudante para estudante, por esse motivo, foi perguntado aos docentes o tempo que eles acreditam que em média os candidatos devam ter baseado em suas experiências, não impedindo é claro que alguns o façam com menos ou mais tempo.

Segundo a maior parte (58%) dos professores de contrabaixo, os alunos não têm ingressado devidamente preparados para cursar o bacharelado em Instrumento (gráfico 27). Ao comentar sobre essa questão, diversos professores citaram a falta de trabalho de base para que os candidatos entrem na graduação com um bom nível de preparo e que os permitam se desenvolver adequadamente ao longo do curso. Dois dos docentes reclamaram especificamente da formação musical dada nas escolas. Entre as falas desses docentes cabe destacar:

“Faltam pontos básicos da técnica”, “na média, (os alunos são) muito despreparados musicalmente”. Entrevistado 2

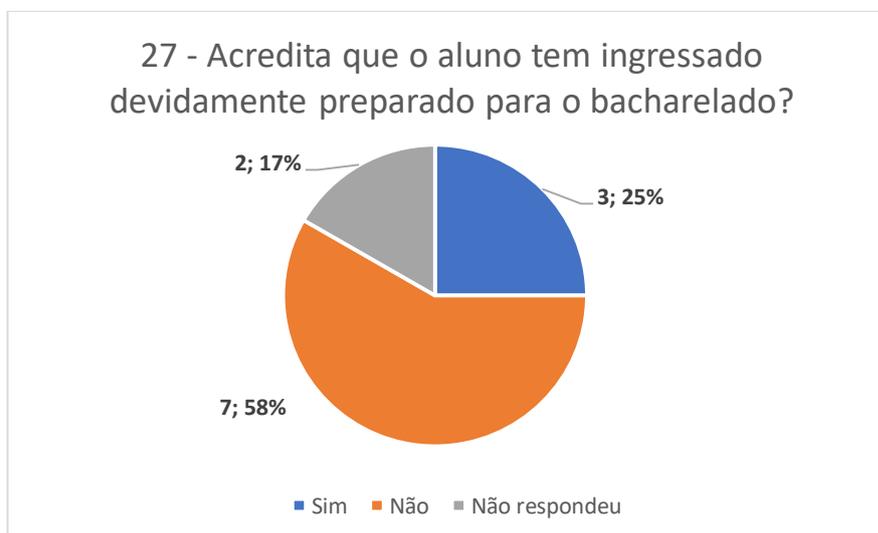
“Eles começam muito tarde e logo querem ou precisam fazer o vestibular, por pressão da família, geralmente”. Entrevistado 5

“Formação muito irregular, principalmente dos programas sociais de música”. Entrevistado 9

“(…) a formação musical formal brasileira ainda é deficitária, se compararmos com países do chamado primeiro mundo. Apesar do ensino de música ser parte integrante do currículo brasileiro, em minha opinião, não prepara, ou ainda, não desperta o interesse daqueles que poderiam almejar o ensino superior de música por inúmeras questões (...). Na falta de uma base musical sólida proporcionada pela escola, os interessados na carreira acabam tendo algumas opções: conservatórios, escolas de música privadas, professores particulares, igrejas e projetos sociais. Dentre estas, poucas são aquelas que oferecem um equilíbrio entre prática e estudo direcionado (...). Entrevistado 6

“Creio que há falta de ensino de música no currículo de escolas públicas (estaduais e municipais). Se houvesse esse ensino o aluno estaria mais bem preparado para ingressar na graduação.” Entrevistado 12

Gráfico 32 – Pergunta 27: Acredita que o aluno tem ingressado devidamente preparado para o bacharelado?



É interessante perceber que um dos docentes que informou estar satisfeito com o nível dos alunos que ingressam no bacharelado destaca que isso só ocorre devido ao fato de haver uma boa escola técnica que prepara devidamente bem os alunos para o nível superior em Música. Esse fato só reforça e comprova a importância de um bom trabalho de ensino de base realizado institucionalmente e que pode e deve ser feito por professores universitários também através de cursos de extensão.

Na pergunta seguinte, tínhamos a intenção de saber junto aos docentes de contrabaixo o que eles consideravam primordial na formação do aluno antes de ingressar na universidade, quais as habilidades que o estudante deveria desenvolver no período pré-bacharelado, que dariam o subsídio e serviriam de base para o trabalho a ser desenvolvido na graduação. É intrigante perceber que para grande parte dos professores de contrabaixo, além das questões técnicas instrumentais relatadas (conhecer bem as escalas, ter boa fluência de mão esquerda e direita), o aluno deve buscar adquirir competências que envolvam a leitura musical, o solfejo, ritmo, percepção e harmonia. É importante criar a consciência de que não há um bom instrumentista que não se dedique também a essas questões, sobretudo ao solfejo, já que o contrabaixo é um instrumento não temperado e que não possui marcações ou trastes onde indiquem exatamente onde estão as notas. Desenvolver a acuidade auditiva é extremamente necessária para se tocar bem o instrumento e nem sempre os estudantes dão o devido valor a esses conhecimentos.

6.2 PERGUNTAS SOBRE O ENSINO

Nessa parte do questionário perguntamos aos professores quais métodos, livros e exercícios eles recomendam para os alunos. Nem todos os docentes informaram quais os livros/métodos recomendados para cada um dos requisitos formulados. A ideia inicial dessa parte era que os professores indicassem quais os livros principais realmente utilizados na graduação.

O primeiro ponto desse grupo de questões era sobre os métodos de estudos¹⁰⁷ utilizados pelos docentes. Com exceção de um professor, todos revelaram trabalhar com métodos de estudos na graduação e somente um deles não identificou os métodos que utiliza. Dessa forma, elaboramos uma lista com a indicação dos livros de estudos melódicos utilizados em cada uma das universidades de atuação. Os principais livros recomendados pelos docentes foram os

¹⁰⁷ Pergunta 29: Utiliza método específico de estudos? Qual (is)?

métodos de Franz Simandl (utilizado em sete universidades), Isaia Billé (utilizado em cinco universidades) e o de Storch-Hrabe (utilizado em quatro universidades).

Tabela 9 – Métodos de estudos utilizados nas universidades

Universidades	Métodos de Estudos
UFRN	Isaia Billé, Luigi Salvi, Francesco Petracchi e Excertos de Orquestra
UEMG	Kreutzer, Sturm, Zimmermann, Lee, Stricher, Simandl, entre outros.
UFSM	Storch-Hrabe I e II, Billé volume III, Kreutzer, Mengoli, Montanari, Nanny, Simandl.
UNESPAR	F. Petracchi (Método) I. Billé (er 304). Simandl (Volume II) Simandl (Gradus ad Parnassum) - Kreutzer (18 estudos). J. Hrabe(20 estudos) A. Mengoli (20 estudos)
UNIRIO	Slama, Storch, Gradus ad Parnassum (Simandl), estudos superiores diversos (Billé, Caimmi, Mengoli)
UEM	Livro de Estudos de Michael Cameron (como base). Outros como: Simandl, Montanari, Sturm, entre outros, de acordo com o nível dos alunos e a necessidade de abordar algum aspecto técnico-musical
UFMG	Estudos que possam ser tocados em recitais: Lino José Nunes, Teppo Auta-Aho, Frank Proto. F. Mignone etc
UFG	Vários misturados: Sturm, Simandl, Rabbath
UFPB	Josef Hrabe 86 estudos ou equivalente (Instrumento I e II); R. Kreutzer, 18 estudos. (Instrumento III); Franz Simandl, Gradus ad Parnassum (Instrumento VII e VIII)
UFRJ	Utilizo vários métodos de estudos, como: Storch Hrabe, Carlo Montanari, Isaia Billé, Klaus Trumpf, Edouard Nanny, Miloslav Gajdos

Na pergunta seguinte todos os professores informaram utilizar na graduação livros/métodos específicos de escalas¹⁰⁸. Mais uma vez somente um dos docentes não informou quais métodos de escala ele utiliza em sala de aula. Parte dos professores utiliza métodos variados para o ensino de escalas, alguns deles elaboraram apostilas com a junção de métodos (UNESP, UFSM, UFG), outros desenvolveram seus próprios materiais baseando-se em suas experiências e estudos próprios (UFRN, UEMG). Os dois métodos mais citados pelos docentes foram os de Jean Marc Rollez¹⁰⁹ e Petracchi¹¹⁰, ambos citados três vezes.

Tabela 10 – Métodos de escala utilizados nas universidades

Universidades	Métodos de Escalas
UFRN	Apostila desenvolvida por mim com toda a digitação das escalas maiores e menores melódicas em três oitavas
UEMG	Ciclo de escalas e arpejos – V. Claudino, entre outros.
UFSM	Uso uma junção de digitações do Billé, Petracchi, minhas, e de meus professores.
UNESPAR	Jean Marc Rollez
UNIRIO	Jean Marc Rollez, Levinson
UEM	Michael Cameron Scales and Exercises for Double Bass 3rd Edition

¹⁰⁸ Pergunta 30: Utiliza método específico de escala? Qual(is)?

¹⁰⁹ Rollez, Jean Marc. Double-bass method, Volumes (1, 2 e 3): Méthode de contrabasse: le contrebassiste virtuose. G. Billaudot, 1997.

¹¹⁰ Petracchi, Francesco. Simplified Higher Technique for double bass. Yorke Edition, Londres, 1982.

UNESP	Henry Portnoi Creative Bass Technique inicialmente e uso uma série de escalas e estudos que é baseada na união dos métodos do Portnoi e Petracchi, aplicando arcadas de vários métodos
UFMG	Escalas em três oitavas com dedilhados variados (1, 2, 3 e 4)
UFG	Vários misturados Gannett, Portnoi, Vance (...)
UFPB	Fraz Simandl Novo Método para Contrabaixo vol. II. (Instrumento I e II) François Rabbath Nova Técnica para Contrabaixo vol. II. (Instrumento I, II, III e IV)
UFRJ	Jean Marc Rollez, Madenski, Bottesini, Billé, Petracchi, entre outros.

Sobre livros específicos focados na técnica de mão esquerda¹¹¹ todos os docentes relataram utilizar algum e novamente, somente um deles não informou qual método utiliza. De todos os livros informados pelos docentes o livro *Simplified Higher Technique*, do contrabaixista e pedagogo italiano Francesco Petracchi, foi o mais citado, sendo utilizado em oito (8) das doze (12) Universidades pesquisadas.

Um dos docentes forneceu uma resposta interessante a respeito, no caso da UFMG o professor relatou crer mais em “ensinar o aluno a transformar trechos específicos do repertório sinfônico/câmara/solístico em exercícios educativos”. Essa resposta foge um pouco dos padrões comuns ao ensino de instrumento pós-conservatório, pois acredita em um ensino da técnica aplicada à música e não da técnica pela técnica, nesse caso, esse pensamento seria em alguma medida o retorno às práticas musicais dos períodos anteriores à criação do sistema conservatorial.

Tabela 11 – Métodos de mão esquerda utilizados nas universidades

Universidades	Métodos de mão esquerda
UFRN	Luigi Salvi e Francesco Petracchi
UEMG	Petracchi, entre outros
UFSM	Petracchi, Billé, Rabbath (eventualmente)
UNESPAR	Portnoi e Petracchi
UNIRIO	Grodner, Petracchi, Simandl
UEM	Tao of Bass, Marcos Machado Edward Nanny, Méthode Complete Pour La Contrebasse à Quatre Et Cinq Cordes Michael Cameron, Scales and Exercises for Double Bass 3rd Edition Franco Petracchi, Simplified Higher Technique for Double Bass Isaia Billé, New Method for Double Bass, Practical Course
UNESP	Henry Portnoi Creative Bass Technique Petracchi Simplified Higher Technique
UFMG	Creio mais em ensinar o aluno a transformar trechos específicos do repertório sinfônico/câmara/solístico em exercícios educativos.
UFG	Vários misturados: Gannet, Bradetich, Petracchi, Machado (...)
UFPB	Fraz Simandl Novo Método para Contrabaixo vol. II. (Instrumento I e II) François Rabbath Nova Técnica para Contrabaixo vol. II. (Instrumento I, II, III e IV)
UFRJ	Hoje aplico alguns exercícios de técnica do livro Tao do Marcos Machado e exercícios do Miloslav Jelinek.

¹¹¹ Pergunta 31: Utiliza método específico de mão esquerda? Qual(is)?

Utilizo um método próprio meu, aplico em cada aluno os exercícios de acordo com a dificuldade específica de cada um

Todos os professores revelaram utilizar método específico para o estudo da mão direita¹¹² e nesse caso, o livro mais utilizado pelos docentes é *A Contemporary Concept of Bowing Technique for the Double Bass*, de Frederick Zimmermann, sendo utilizado em oito (8) universidades, o segundo livro mais citado é o *Bowing technique for Doublebass*, de Klaus Trumpf, indicado por três docentes. É interessante perceber que adaptações de livros muito utilizados no ensino de violino também apareceram nas respostas, como foi o caso dos livros de Otakar Sevcik e Rodolphe Kreutzer em versões adaptadas para o contrabaixo.

Tabela 12 – Métodos de mão direita utilizados nas universidades.

Universidades	Métodos de mão direita
UFRN	Bowing technique for Doublebass (Klaus Trumpf)
UEMG	Kreutzer, Stoll, entre outros
UFSM	Zimmermann, Billè
UNESPAR	Zimmermann
UNIRIO	Klaus Trumpf
UEM	Frederick Zimmermann, A Contemporary concept of bowing technique for the double bass (Porém, utilizo este método com adaptações pessoais) Sevcik adaptado para contrabaixo Utilizo o Tao of Bass para mão direita com exercícios adaptados
UNESP	Henry Portnoi Creative Bass Technique Zimmerman Contemporary Concept of Bowing Technique for the Double Bass
UFMG	Frederick Zimmerman
UFG	Vários misturados: Gannett, Zimmermann, Dourado(...)
UFPB	Zimmerman, Conceito Contemporâneo da Técnica do arco (Instrumento V e VI)
UFRJ	Zimmermann, Trumpf

O quesito seguinte do questionário era sobre a utilização de método de exercícios diários/aquecimento¹¹³. É bastante comum na música de concerto o pensamento de que devemos começar os estudos no instrumento através de um aquecimento, que pode ser bastante variado, estudo de escalas, golpes de arco, exercícios de mecânica de mão esquerda. Já existem no mercado alguns livros com uma seleção de principais exercícios que devem ser tocados todos os dias ao se começar o estudo no instrumento, no entanto nem todo docente os utiliza, alguns tem suas próprias “receitas” e ou compilação de exercícios para tal.

¹¹² Pergunta 32: Utiliza método específico de mão direita? Qual(is)?

¹¹³ Pergunta 33: Utiliza método de exercícios diários/aquecimento? Qual (is)? Caso não utilize, que exercícios recomenda?

Para essa pergunta, oito (8) docentes revelaram utilizar métodos de exercícios diários e quatro (4) informaram não utilizar métodos específicos, no entanto somente dez (10) deles falaram a respeito dos exercícios que indicam a serem realizados como forma de aquecimento. Ao menos cinco (5) dos docentes acreditam que esse aquecimento deva ser realizado com escalas ou escalas e arpejos, outros indicam livros específicos de técnica e um deles achou relevante destacar o preparo antes de tocar, não com exercícios no instrumento, mas sim com o “alongamento de dedos, mãos e braços”. É importante esse professor ter evidenciado o alongamento de nosso corpo, porque muitas das vezes nós músicos não damos a devida atenção a esse aspecto e só começamos a pensar nessas questões após desenvolver lesões e/ou por indicação médica, quando na realidade o alongamento é (ou deveria ser) parte importante do treinamento musical.

Tabela 13 – Métodos de exercícios diários/aquecimento e exercícios sugeridos pelos docentes.

Universidades	Métodos/Exercícios diários/aquecimento
UFRN	Escalas tocadas de forma lenta
UEMG	Escalas e arpejos com variações de arcos
UFMS	Uma lista criada/compilada por mim, com cinco exercícios básicos.
UNESPAR	Exercícios desenvolvidos pelo professor - com escalas progressivas - Jeff Bradetich
UNIRIO	Marcos Machado, Grodner
	Exercícios de J.M. Rollez Tao of Bass, Marcos Machado
UEM	Existe um exercício extraído de uma série maior de J.M. Rollez que trabalha alternância dos dedos da mão esquerda com foco na afinação das distâncias de tom e semitom. Esse exercício é feito em diferentes posições do instrumento com o objetivo de ajustar as aberturas dos dedos para cada região proposta.
UNESP	Uso uma série de escalas e estudos que é baseada na união dos métodos do Portnoi e Petracchi, aplicando arcadas de vários métodos.
UFMG	Alongamento de dedos, mãos e braços
UFG	Phases Warm up (D. Gannett) e Ultimate Challenge (Jeff Bradetich)
UFRJ	Escalas, arpejos e vários golpes de arcos

Em provas e concursos para avaliar músicos ingressantes em orquestras, tradicionalmente são pedidos concertos solo e/ou peças de confronto e, na última etapa, a execução de trechos de peças para orquestra. Esses trechos são escolhidos para avaliar a destreza técnica e musicalidade dos aspirantes à vaga e, em geral, essas passagens musicais possuem uma certa recorrência no repertório orquestral, variando muito pouco de uma seleção para outra. Por esse motivo, cada vez mais no século XXI, o ensino de instrumento tem focado nessas partituras de orquestra e na forma de execução para preparação de concursos.

Atualmente, já existem livros com uma compilação desses fragmentos, alguns docentes os utilizam, outros possuem suas próprias seleções de materiais, perguntamos¹¹⁴ então, se os docentes utilizavam métodos específicos para trabalhar as partituras de orquestra. Dos docentes entrevistados, somente três (3) deles disseram não utilizar esse tipo de método, os outros nove (9) responderam afirmativamente. Abaixo relacionamos as respostas dos docentes sobre quais métodos utilizam e/ou como trabalham com as músicas de orquestra, o livro mais utilizado pelos docentes é a compilação de excertos feita por Frederick Zimmermman em *Orchestral Excerpts from the Symphonic repertoire - for string Bass*, sendo indicado por quatro (4) dos docentes. É relevante destacar que os professores também utilizam suas experiências em orquestras para selecionar os materiais que devem ser estudados pelos alunos em sua formação, não se restringindo somente às peças indicadas em concursos.

Tabela 14 – Métodos específicos de trechos de orquestra

Universidades	Métodos específicos de trechos de Orquestra
UFRN	Zimmermman - <i>Orchestral Excerpts from the Symphonic repertoire - for string Bass</i> (dentre outros)
UNESPAR	Simandl (todos os volumes)
UNIRIO	Excertos do Zimmermann (IMC), Excertos do Reincke e outros, além das próprias partituras de orquestra.
UEM	Montei meu próprio livro de trechos de orquestra baseado nos anos de experiência tocando em orquestras profissionais e nos editais de concurso de orquestra. Adicionalmente utilizo o site https://orchestraexcerpts.com/doublebass/ que possui os excertos com gravações de orquestras conceituadas para referência sonora.
UNESP	Uso os Complete Parts de Oscar Zimmerman como base, mas não recomendo necessariamente as arcadas e muito menos os dedilhados. Mas gosto que o/a estudante tenha a parte inteira para acompanhar alguma gravação com orquestra.
UFMG	Zimmermman - <i>Orchestral Excerpts from the Symphonic repertoire</i> + obras solicitadas em concursos
UFG	Não há método para este fim e sim livros de excertos orquestrais. Uso todos.
UFRJ	Utilizo diferentes excertos, partes que eu achava importante quando tocava na Orquestra Sinfônica Brasileira. Tenho alguns livros de excertos e caso o aluno queira seguir um método específico também é possível.

Apesar de o docente da UFPB não ter dito utilizar livros de trechos de orquestra (e por isso não conter sua resposta na tabela acima), o programa das disciplinas de contrabaixo¹¹⁵ é bastante específico estipulando, semestre por semestre, quais os trechos e partituras de orquestra deverão ser tocados ao longo da graduação. Apesar de o docente não utilizar um método específico, ele mesmo tem estipulado uma seleção de passagens de orquestra que devem ser realizadas pelo estudante ao longo do bacharelado.

¹¹⁴ Pergunta 34: Utiliza método específico de trechos de orquestra? Qual(is)

¹¹⁵ Ver Anexo 1.

A última pergunta dessa parte do questionário era se o docente trabalhava a leitura à primeira vista com os alunos. Muitas vezes em ensaios é requerido do músico de orquestra a prática de ler e tocar de forma simultânea sem estudo prévio e essa é considerada uma importante habilidade no meio da música de concerto. Por esse motivo, averiguamos com os docentes se eles trabalhavam com a leitura à primeira vista e como o faziam. Metade dos professores indicou trabalhar com esse tipo de exercício e a outra metade não. (gráfico 28) A docente da UNESPAR informou que há na universidade professor para essa disciplina. Somente quatro (4) dos docentes explicaram como trabalham para desenvolver essa habilidade. (tabela 15)

Gráfico 33 – Pergunta 35: Trabalha com leitura à primeira vista?

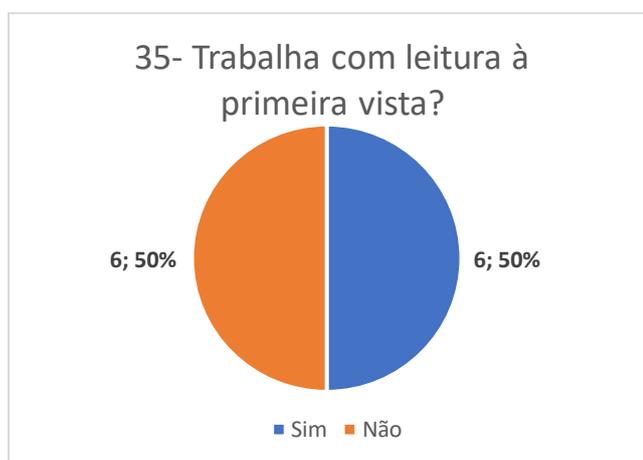


Tabela 15 – Como os docentes trabalham com a leitura à primeira vista

Universidades	Como os docentes trabalham com a leitura à primeira vista
UFRN	Pozzoli de solfejo falado e cantado
UNIRIO	Observando a aptidão do aluno, sugerindo peças para leitura, tocando duetos.
UEM	Semanalmente proponho trechos de estudo, ou de excertos de orquestra que possuam algum elemento técnico estudado pelos alunos e de acordo com o nível técnico de cada um.
UFMG	O repertório pode/deve ser lido inicialmente por trechos como leitura à primeira vista.

6.3 PERGUNTAS SOBRE REPERTÓRIO

O repertório a ser tocado ao longo da graduação é um quesito bastante importante para a formação de um músico, exigir peças de diferentes tipos, estilos e caracteres é algo requerido pelo meio musical. Nesse sentido, nessa seção do questionário perguntamos aos professores se eles possuíam algum tipo de listagem de peças que deveriam ser executadas pelos estudantes ao longo do bacharelado. A única das universidades que possui um programa mais “fechado” com lista de peças estipuladas período a período é o caso da UFPB¹¹⁶, para as demais há uma flexibilidade um pouco maior do professor e do aluno na escolha dos repertórios.

Nesse quesito pedimos aos docentes que listassem as peças mais importantes a serem executadas pelos alunos no bacharelado, a ideia era que listassem as peças essenciais em cada subgrupo pedido¹¹⁷. No entanto, ao que parece, parte dos docentes não entendeu o questionamento e colocou muitas vezes uma lista bastante extensa de possibilidades de peças, não parecendo crível que um estudante execute todas elas. Aparentemente, alguns dos docentes encararam como uma longa lista de possibilidades, mas que não necessariamente o estudante irá realizar todas elas na graduação. Os subgrupos pedidos foram sobre peças dos seguintes períodos e tipos: barroco, clássico, romântico, contemporâneo, música brasileira, peça solo, sonata, concerto, música de orquestra e música de câmara.

Antes de separar as peças por cada um dos quesitos formulados, dois dos docentes informaram como funciona a questão dos repertórios mínimos em suas instituições. Foi interessante que no caso da UFMG além de incluir peças em variados estilos, o docente também incluiu peças brasileiras da música popular (ainda que de forma facultativa aos estudantes com maior identificação e interesse no estilo), destoando em parte de um currículo de base conservatorial, fugindo do cânone da música de concerto europeia. (tabela 16)

Alguns dos docentes não responderam quais peças deveriam ser realizadas por cada estilo e ao menos dois deles não entenderam o questionamento e responderam com número de peças de cada tipo a ser executado. Por esse motivo as tabelas às vezes são mais reduzidas, pois contém somente as respostas dos docentes que as responderam, sendo em alguns casos bem menos que o número total de participantes da pesquisa. Alguns dos docentes explicam ao final

¹¹⁶ Ver anexo A.

¹¹⁷ Pergunta 36: Indique quais peças dos seguintes períodos/tipos devem ser essenciais na formação do contrabaixista e que devem necessariamente ser tocadas ao longo da graduação (cite o número de peças na ordem em que você acredita que devam ser tocadas, caso exista alguma ordem). Não há mínimo ou máximo de peças por categoria, pense nas peças como o mínimo que um contrabaixista deve tocar ao longo da graduação.

como é feita a escolha dos repertórios, o que termina por justificar o porquê de não terem respondido quesito por quesito.

Tabela 16 – Repertório por universidade

Universidade	Repertório
UNESPAR	Mínimo obrigatório: Eccles - Dittersdorf - Dragonetti - Koussevitsky - Bottesini - (todo o repertório que o aluno conseguir executar) obrigatório -Elegié e Concerto em Si m
UFMG	No bacharelado da UFMG os alunos devem tocar todos os semestres, peças ou movimentos de peças que tenham os seguintes estilos: barroco, clássico, romântico, século XX (de vanguarda), século XX em outros estilos (como: neoclássico, atonal, crossover – como a sonata do Proto) e música brasileira. Para aqueles que gostam de popular também tocam arranjos de música popular.

6.3.1 Barroco

O cânone da música de concerto começa sobretudo com as peças do período Barroco da música europeia. Apesar de os instrumentos de dezesseis pés (16') dessa época não serem como o contrabaixo atual e não haver peças solo específicas para o contrabaixo, é bastante comum contrabaixistas tocarem versões de músicas desse tempo originais para outros instrumentos graves (como viola da gamba e violoncelo). Podemos comprovar esse fato pela lista de peças barrocas recomendada pelos docentes contrabaixistas a seguir na tabela 17.

Tabela 17 – Peças do período Barroco por universidade

Universidades	Peças do período Barroco
UFRN	Brandemburgos de Bach
UEMG	Suites para cello de Bach
UNESPAR	Sonatas de Vivaldi e uma Suíte para violoncello de J.S. Bach
UEM	Movimentos das suítes para violoncelo de J.S.Bach, principalmente da 1ª, 3ª e 5ª suítes.
UFCG	3
UFMG	Varia muito de acordo com o nível do aluno, podendo ir desde uma sonata de Benedetto Marcello, Eccles e as sonatas de Gamba de Bach.
UFG	1 sonata
UFPB	Uma Sonata Barroca (Instrumento I, II); Uma suite para cello de Bach (Instrumento V e VI)
UFRJ	Sonatas de Vivaldi, Benedetto Marcello, Eccles

Dentre as respostas dos docentes as suítes de J.S. Bach para violoncelo são as que mais aparecem na lista, sendo exigidas em quatro (4) universidades. Outras peças de Bach são determinadas também, como os Brandemburgos (nesse caso uma peça para orquestra e não solista) e as sonatas para viola da gamba. No caso dessas suítes de violoncelo há diferentes versões delas para o contrabaixo, adaptando ou não as tonalidades para um maior idiomatismo

no instrumento, os professores não informaram quais versões dessas peças eles recomendam aos alunos. Os docentes da UFG e UFCG informaram somente o número de peças a serem tocadas desse período, sem especificar quais as possibilidades de peças.

6.3.2 Clássico

O repertório do período Clássico para contrabaixo é bastante importante para o instrumento, é nesse momento histórico que o violone vienense se torna um instrumento solista e camerista por excelência. Apesar de nos dias de hoje a utilização da afinação vienense não ser uma prática recorrente, o repertório clássico para essa afinação é bastante executado no contrabaixo atual em quartas com as devidas e necessárias modificações.

O repertório para contrabaixo em afinação em quartas também aparece nesse período com o concerto de Capuzzi e com as composições de Dragonetti. Os concertos clássicos de Dittersdorf, Vanhal e Dragonetti são citados pela maior parte dos docentes e configuram atualmente como um repertório “básico” do instrumento, sendo exigido em diversas provas e concursos. É relevante perceber que o docente da UFRN cita como obrigatórias não peças solo para o instrumento, mas sim partituras de orquestra, as Sinfonias 40 e 41 de Mozart também são peças de alto nível de dificuldade e com bastante frequência pedidas em últimas fases de concursos para ingressar em orquestra.

Tabela 18 – Peças do período Clássico por universidade

Universidades	Peças do período Clássico
UFRN	Sinfonia 40 e 41 de Mozart
UEMG	Dragonetti, Dittersdorf e Vanhal – obras menores como sonatas transcritas deste período
UNESPAR	Sonatas de Sperger
UEM	Vanhal, Dragonetti, Dittersdorf.
UFCG	1
UFMG	Desde as peças sem acompanhamento de Dragonetti como as 12 Valsas às peças do Período de Viena escritas para Violone como: Vanhall, Dittersdorff, ária de Mozart.
UFG	1 concerto
UFPB	Concerto para contrabaixo de Capuzzi, ou peça de dificuldade equivalente. (Instrumento I e II) Um concerto do período clássico, e.g. Dragonetti, Vanhal, Dittersdorff, ou equivalente. (Instrumento III e IV)
UFRJ	Capuzzi, Dittersdorf, Sperger, Dragonetti

6.3.3 Romântico

É no período Romântico que surge a figura do contrabaixista e compositor italiano Giovanni Bottesini, considerado o Paganini do contrabaixo, ele é responsável por uma revolução técnica no instrumento. Suas peças, apesar de idiomáticas, representam grande virtuosismo e dificuldade, esse é o principal autor do período para o instrumento, como é de se esperar o autor é bastante citado pelos professores. Outro autor citado quatro (4) vezes pelos docentes é Serguei Koussevitsky, cujo concerto para contrabaixo em fá#m é um dos mais famosos para o instrumento e um dos mais pedidos em concursos para orquestra. Mais uma vez, nesse quesito, o docente da UFRN citou como essenciais peças do repertório orquestral, as Sinfonias de Beethoven e Mahler.

Tabela 19 – Peças do período Romântico por universidade

Universidades	Peças do período Romântico
UFRN	Todas as Sinfonias de Beethoven e pelo menos a Titan de Mahler
UEMG	Gliere, Koussevitsky, Hindemith, Hertel Frantisek, entre outros
UNESPAR	Sonata Arpeggione ¹¹⁸¹¹⁹
UEM	Bottesini Reverie, Elegy. Lucas Drew Solo Albums for Double Bass and Piano, Vol 1
UFCG	1
UFMG	Peças de romantismo tardio como do Glière, peças do Koussevitsky; transcrições. Faço questão de incluir sempre as lições do Lino José Nunes que é o compositor brasileiro mais importante do contrabaixo durante o século XIX (1838 – 6 lições restauradas)
UFG	1 sonata e 1 concerto
UFPB	Uma obra do período romântico, e.g. Valsa miniature, Chanson Triste, Andante (Koussevitzky), Raverie, Melody, Elegy (Bottesini) ou obra de dificuldade equivalente. (Instrumento III e IV) Concerto para contrabaixo de Koussevitzky ou Bottesini. (Instrumento V, VI e VIII) Uma sonata romântica ou Sonata para contrabaixo e piano de P. Hindemith. (Instrumento VII) Bottesini; Tarantela ou La Sonanbula, ou peça de dificuldade equivalente. (Instrumento VII e VIII)
UFRJ	Peças do Bottesini e Koussevitsky

¹¹⁸ Famosa sonata de Franz Schubert para o instrumento Arpeggione que caiu em desuso no período Romântico.

¹¹⁹ Anteriormente a docente já havia citado peças de Bottesini e Koussevitsky como mínimo obrigatório a ser executado na graduação.

6.3.4 Contemporâneo

Sobre as peças dos séculos XX e XXI, há uma grande variedade de compositores citados, sendo considerados os dois mais importantes pelos docentes Frank Proto¹²⁰ e Paul Hindemith¹²¹, cada um deles sendo mencionado por quatro (4) docentes. Apesar de a ideologia canônica conservatorial enfatizar a música do século XIX, é interessante perceber que para a maioria dos docentes as músicas contemporâneas também são colocadas como estilos importantes a serem ensinados na graduação para a formação do contrabaixista.

Tabela 20 – Peças do período Contemporâneo por universidade

Universidades	Peças do período Contemporâneo
UFRN	Frank Proto, Lucíferes e Hindemith
UEMG	Sonata de Guaidubalina, Frank Proto, Light, Oswaldo Lacerda, Enst. Malhe, entre outros
UNESPAR	Sonata de Hindemith
UEM	David Anderson, François Rabbath, Scodanibbio, Frank Proto
UFCCG	1
UFMG	Peças de diferentes níveis do Turetzky, Frank Proto, Tepo Auta Aho e muitos outros compositores. Para os alunos que conseguem tocar, a sonata do Hindemith para contrabaixo e piano, entre outras
UFG	Peças com formações diferentes e com técnicas diferentes (solo, duo, trio, quartetos de contrabaixos e com outros instrumentos)
UFPB	Uma peça do século XX. (Instrumento V e VI) Sonata para contrabaixo e piano de P. Hindemith. (Instrumento VII)

6.3.5 Música Brasileira

Como já relatado nos capítulos de revisão de literatura, o estudo da música de concerto está muito atrelado ao conservatório europeu e a essa cultura. Nesse sentido, as universidades brasileiras tomaram como base os modelos conservatoriais europeus, prestigiando e enaltecendo suas músicas, muitas vezes em detrimento das músicas e culturas nacionais. Por esse motivo, gostaríamos de saber se nas atuais universidades brasileiras nos cursos de

¹²⁰ Frank Proto (1941) é um contrabaixista e compositor norte-americano, que estudou contrabaixo com Fred Zimmermann e David Walter. Trabalhou como compositor e contrabaixista residente para a Orquestra Sinfônica de Cincinnati de 1966 a 1977. Sua primeira composição foi a sonata 1963 para contrabaixo e piano; também compôs peças solo e concertos para diversos instrumentos, como violino, violoncelo, contrabaixo, tuba, clarineta, percussão e trompete. Disponível em: <<https://www.liben.com/FPBio.html>> Acesso em: 17/12/2019.

¹²¹ Paul Hindemith (1895-1963) foi um dos principais compositores alemães da primeira metade do século XX. Procurou revitalizar a tonalidade – sistema harmônico tradicional que estava sendo desafiado por muitos outros compositores – e foi pioneiro na escrita de composições de Gebrauchsmusik, ou “música de utilidade”, para ocasiões cotidianas. Ele considerou o compositor como um artesão (produzindo música para atender às necessidades sociais) e não como um artista (compondo para satisfazer sua própria alma). Como professor de composição, ele provavelmente exerceu influência na maioria dos compositores da geração que o seguiram. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Paul-Hindemith>> Acesso em: 17/12/2019.

bacharelado em Instrumento/Contrabaixo há na prática o ensino de música brasileira, seja ela de origem popular ou “erudita”.

A maior parte dos autores citados são compositores brasileiros de origem “erudita”, os mais citados são Radamés Gnattali¹²², mencionado por seis (6) docentes e Ernst Mahle¹²³, apontado por cinco (5) docentes. No entanto, Radamés Gnattali é bastante conhecido por ter diminuído as fronteiras entre a música dita “erudita” e a popular, a sua única peça (Canção e Dansa) para contrabaixo e piano (com arranjo posterior de acompanhamento em orquestra de cordas) é uma obra de extremo virtuosismo que explora todo o instrumento e é, sem dúvidas, uma das mais importantes e conhecidas peças brasileiras do repertório para contrabaixo. Vale ressaltar também que no currículo das disciplinas de contrabaixo da UFPB não consta nenhuma música brasileira como repertório obrigatório.

Tabela 21 – Peças brasileiras por universidade

Universidades	Peças brasileiras
UFRN	Ernst Mahle, Radamés Gnattali, Leopoldo Miguez e Parpinelli
UEMG	E. Mahle, Andersen Viana, Radames Gnattali, Vilani-Cortes, Fausto Borém, entre outros
UNESPAR	Radamés Gnattali - Canção e Dança - Marlos Nobre - Desafio
UEM	Radamés Gnattali, Claudio Santoro, Francisco Mignone, Vilani Cortes
UFMG	1
UFMG	Desde transcrições do século XIX, como as peças originais, como Impromptu de Leopoldo Miguez. Peças do Lino podem ser incluídas aí. Começo do século XX, 1934 – Canção e Dansa do Radamés Gnattali. Muitas obras em vários estilos, nacionalistas, atonais, neoclássicas (como as peças do Ernst Mahle)
UFG	Peças com formações diferentes e com técnicas diferentes (solo, duo, trio, quartetos de contrabaixos e com outros instrumentos), sobretudo obras de Mahle, Villani-Cortes, Antonio Celso Ribeiro, Estércio Marques Cunha, entre outros.
UFRJ	Sonatina e Concertino Ernst Mahle; Músicas do Santino Parpinelli; Canção e Dança do Radamés Gnattali. Desafio do Marlos Nobre.

¹²² Radamés Gnattali (1906-1988) foi um dos maiores responsáveis pela diluição das fronteiras entre erudito e popular no Brasil, foi pianista, compositor, arranjador e maestro. Atuou em diversas áreas: deixou larga obra sinfônica e camerística e foi um dos mais importantes arranjadores brasileiros, com pelo menos cinco décadas de atuação em música popular. Disponível em: < <https://musicabrasilis.org.br/compositores/radames-gnattali>> Acesso em: 17/12/2019.

¹²³ Ernst Mahle (1929), compositor nascido na Alemanha e naturalizado brasileiro em 1962, foi aluno de Johann Nepomuck David e Hans Joachim Koellreutter. Em 1953, foi um dos fundadores da Escola de Música de Piracicaba, onde exerceu, durante cinquenta anos, as funções de diretor artístico, professor e maestro dos vários conjuntos da entidade: coro, orquestra de câmara e sinfônica. Compôs centenas de peças para os mais variados instrumentos. Para o contrabaixo possui quinze obras, incluindo um concerto para contrabaixo e orquestra, música de câmara para variadas formações e obras didáticas.

Disponível em: < <http://www.abmusica.org.br/academico/ernst-mahle/>> Acesso em: 17/12/2019.

6.3.6 Peça Solo

Sobre as peças solo para contrabaixo, os docentes citaram obras de compositores de diversos períodos. As duas mais citadas foram a suíte para contrabaixo solo em estilo antigo de Hans Fryba¹²⁴ (autor citado quatro vezes) e as suítes para violoncelo solo de Bach¹²⁵ (citado três vezes). A suíte de Fryba, publicada em 1954, foi escrita em um momento que as suítes para violoncelo solo de Bach se tornaram bastante populares na Europa. Por não haver peça similar para o contrabaixo, o compositor resolveu criar uma peça inspirada na escrita de Bach, utilizando toda a tessitura e idiomatismo do instrumento. Somente um dos docentes fez questão de citar peças solo brasileiras que ele julga importante que os alunos toquem durante a graduação.

Tabela 22 – Peças solo por universidade

Universidades	Peças Solo
UFRN	Berio, Fryba, pelo menos uma dentre as suítes de Bach
UNESPAR	Suítes 1 e 3 para violoncelo solo (Bach) C.F. Abel - suíte para baixo solo
UEM	Dragonetti 12 Waltzes, Frank Proto, François Rabbath, Fryba, Stefano Scodanibbio, Teppo-Hauta.
UFCG	1
UFMG	Estrangeiras – tem muitas obras, como de Proto, Teppo Auta-Aho. Tony Osborne também tem algumas... e outras mais contemporâneas. Brasileiras temos algumas muito importantes – estudo para contrabaixo de Francisco Mignone. Tem uma da Sônia Ray. Variações sobre Wave de Tom Jobim feita por mim.
UFG	Peças com técnicas diferentes e de períodos diferentes do Barroco ao século XXI
UFPB	Uma suíte para cello de Bach ou suíte para contrabaixo de Hans Fryba. (instrumento V e VI)
UFRJ	Suíte Hans Fryba

6.3.7 Sonata

As sonatas são tipos de peças muito comuns no ensino de qualquer instrumento ao longo do bacharelado. Apesar de não possuir sonatas originais para o contrabaixo no período Barroco, algumas versões de sonatas para outros instrumentos se tornaram bastante comuns de serem executadas no contrabaixo, como é o caso da sonata em sol menor de Henry Eccles¹²⁶ (citada

¹²⁴ Hans Fryba (1899-1986), contrabaixista nascido na Áustria, foi aluno de Eduard Madenski na Academia Imperial de Música e Arte Dramática de Viena. Integrou a Filarmônica de Viena, Orquestra de la Suisse Romande em Genebra, foi professor no Real Conservatório de Atenas, Grécia. Como compositor fez apenas três obras para contrabaixo: Suíte em Estilo Antigo (contrabaixo solo), Arabesque (contrabaixo solo) e Concertstuck para contrabaixo e piano. Disponível em: < https://de.wikipedia.org/wiki/Hans_Fryba>. Acesso em: 17/12/2019.

¹²⁵ Mais uma vez nenhum dos docentes citou qual ou quais edições utilizam dessa obra.

¹²⁶ Sonata original para violino publicada em 1720, n. 11 do livro *Premier livre de sonates a violon seul et la basse*.

por quatro docentes), as sonatas de Benedetto Marcello (citadas por três docentes), as de Antonio Vivaldi (citadas por três docentes) e a de William de Fesch (citada por um docente). As sonatas clássicas para violone aparecem na lista pela figura de Johann Mathias Sperger, mencionado por três dos professores. Adaptações de sonatas românticas como as de Brahms e Henrique Oswald para violoncelo e Cesar Franck para violino também foram relacionadas pelos docentes. Das sonatas românticas originais para o instrumento, os docentes indicam Adolf Misek (três citações) e como sonata contemporânea a de Hindemith (duas citações). A única peça brasileira citada por um dos docentes é a sonata de Henrique Oswald original para violoncelo.

Tabela 23 – Sonatas por universidades

Universidades	Sonatas
UFRN	Eccles, Vivaldi e Marcello
UEMG	Sonata de Brahms, Cesar Frank, entre outras citadas acima
UEM	Eccles, Marcello, De Fesch, Abel
UFMG	1
UFMG	Sonatas já mencionadas: barrocas, clássicas para violone, sonatas românticas como a de Misek. Transcrições como a sonata de Henrique Oswald que transcrevi de violoncelo para contrabaixo. Sonata de Hindemith. Outras sonatas do século XX menos conhecidas.
UFG	Marcelo ou Vivaldi, Sperger, Hindemith, Misek, Hertl
UFPB	Uma sonata barroca. (Instrumento I e II) Uma sonata romântica ou Sonata para contrabaixo e piano de P. Hindemith
UFRJ	Sonatas de Vivaldi, Eccles, Sperger e Misek.

6.3.8 Concerto

Para este quesito, talvez o mais importante deles, as respostas foram todas bem parecidas. Os docentes mencionaram os principais compositores para o contrabaixo, incluindo os compositores para violone clássico vienense de maior importância. Os concertos clássicos citados foram os de: Antonio Capuzzi (quatro citações), GianBattista Cimador (uma citação) e Domenico Dragonetti (cinco citações), os três originais para contrabaixo afinado em quartas; Carl Ditters von Dittersdorf (cinco citações) e Johann Baptist Vanhal (três citações), alemães com concertos para o violone, originalmente para afinação em terças e quarta. Os concertos românticos indicados pelos docentes foram os de Serge Koussevitsky (seis citações) e Giovanni

Bottesini (seis citações). O único concerto contemporâneo indicado por somente um docente foi o Concertino de Lars-Eric Larsson¹²⁷.

Tabela 24 – Concertos por universidade

Universidades	Concertos
UFRN	Vanhall, Dragonetti, Dittersdorf, Capuzzi, Bottesini e Koussevitsky
UEMG	Vide a cima ¹²⁸
UEM	Capuzzi, Dragonetti, Koussevitzky, Dittersdorf, Bottesini No. 2
UFCG	1
UFMG	Concertos tradicionais do Dittersdorf, Vanhal, Dragonetti (Nanny), Koussevitsky e Bottesini (para os alunos que dão conta de tocar). Há outros concertos, mas depende do interesse do aluno. Concertino do Larson também é bem tocado aqui.
UFG	Dragonetti, Koussevitzky, Botesini n. 2, 1 do século XXI
UFPB	Concerto para contrabaixo de Cappuzzi, ou peça de dificuldade equivalente. (Instrumento I e II) Um concerto do período clássico, e.g. Dragonetti, Vanhal, Dittersdorff, ou equivalente (instrumento III e IV) Concerto para contrabaixo de Koussevitzky ou Bottesini (Instrumento V, VI e VIII)
UFRJ	Capuzzi, Cimador, Dittersdorf, Koussevitsky e Bottesini

6.3.9 Música de Orquestra

Como o bacharelado em Instrumento/Contrabaixo é pensado para formar primordialmente o contrabaixista que atuará em orquestras, faz sentido que uma boa parte do repertório desenvolvido ao longo da graduação seja o de músicas de orquestra. Os docentes que responderam a esse questionamento indicaram, em sua grande maioria, que trabalham com os principais trechos de músicas requeridos em audições para orquestra. O único que apresentou uma listagem extensa e específica foi o docente da UFPB, isso porque essa listagem foi retirada diretamente do programa das disciplinas ministradas (anexo A). O docente da UFRN já havia indicado algumas das peças em perguntas anteriores, referentes a peças dos períodos Barroco, Clássico e Romântico¹²⁹.

¹²⁷ Lars-Eric Larsson (1908-1986) foi um compositor sueco que estudou no Conservatório de Estocolmo e Leipzig. Compositor de estilo eclético variando de Romantismo tardio, música serial, dodecafônica e neoclássica. Compôs para rádio, cinema, teatro, além das formas tradicionais de concerto: sinfonia, concerto, música de câmara e música vocal. Disponível em: <<https://www.allmusic.com/artist/lars-erik-larsson-mn0001744541/biography>> Acesso em: 17/12/2019.

¹²⁸ O docente já havia citado Dragonetti, Dittersdorf e Vanhal nas peças do período Clássico; e Koussevitsky nas peças do período Romântico.

¹²⁹ Barroco: Brandemburgos de Bach; Clássico: Sinfonia 40 e 41 de Mozart; Romântico: todas as Sinfonias de Beethoven e pelo menos a Titan de Mahler.

Tabela 25 – Peças de orquestra por universidade

Universidades	Peças de orquestra
UNESPAR	Todo o repertório entre barroco a contemporâneo
UEM	Basicamente são trabalhados os excertos de orquestra que envolvem obras fundamentais de compositores como J.S Bach, Mozart, Beethoven, Brahms, Tchaikovsky, entre outros.
UFMG	Geralmente eu utilizo os excertos pedidos pela Filarmônica de Minas Gerais, que coincidem com as peças pedidas em concursos tanto no Brasil como no exterior. Normalmente a gente trabalha esses excertos na disciplina Seminários de Contrabaixo. Mas também individualmente o aluno pode trazer em sua aula semanal. Alguns excertos de música brasileira eu peço, como: solo da Bachianas Brasileiras n. 9, outras peças de Villa Lobos também importantes. Algumas de Camargo Guarnieri.
UFG	Todos os trechos mais pedidos em provas
UFPB	<ul style="list-style-type: none"> - Classe de Instrumento I - J S Bach, concertos para Brandemburgo ; J Haydn, Sinfonia 88; L Beethoven, Sinfonia 1 - Classe de Instrumento II - W A Mozart, Sinfonias 35, 39, 40 e 41 - Classe de Instrumento III - Beethoven, Sinfonias 3, 5, 7 e 9 - Classe de Instrumento IV - Aberturas do período romântico (Mozart, Beethoven, Weber, Wagner); Dvorak, sinfonias 8 e 9 - Classe de Instrumento V - Solos orquestrais: Verdi, Othelo e Rigoletto; Haydn, sinfonia 31; Britten, Guia Orquestral para a juventude; A Ginastera, Variações concertantes; Mussorgsky, Quadros para uma exposição VI; Stravinsky, Pulcinela; Bach, Badinerie - Classe de Instrumento VI - G Mahler, sinfonias 1 e 2; Mendelssohn, sinfonia Italiana; Tchaikovsky, sinfonia 4 - Classe de Instrumento VII - Brahms, sinfonias 1, 2, 3 e 4; Strauss, Don Juan - Classe de Instrumento VIII - Berlioz, Sinfonia Fantástica; Shostakovski, Sinfonia 5

6.3.10 Música de Câmara

As peças de formação para música de câmara também são comumente tocadas ao longo da graduação em Música, para essa questão somente cinco (5) docentes responderam quais as músicas consideram importantes e necessárias na formação do contrabaixista no bacharelado. O quinteto “A Truta” de Schubert, por exemplo, foi citado por dois professores. Um dos docentes destacou que o repertório de música de câmara deve ser executado pelos alunos em outra disciplina, mas que é recomendado aos discentes que toquem ao menos uma peça importante de formação original de cada período. Outro docente fez questão de ressaltar a dificuldade que existe durante a graduação de se realizar peças de música de câmara com grandes formações e que possuam um nível de dificuldade mais acentuado, devido à falta de alunos de determinados instrumentos e os diferentes níveis técnico-musicais deles. Das peças específicas para pequenas formações um dos docentes citou Duetos para dois contrabaixos de Bottesini e o Duo de cello e baixo de Rossini. Um segundo docente citou especificamente os quartetos com contrabaixo solista de Hoffmeister, originais para violone.

Tabela 26 – Peças de música de câmara por universidade

Universidades	Peças de música de câmara
UEMG	Quinteto de Dvorak, A truta, Quarteto de Hoffmeister, entre outras
UNESPAR	Schubert -Truta; Rossini - Duetto para violoncello e contrabaixo; Bottesini - Gran duetos para contrabaixos (Número 1)
UEM	Temos a disciplina de música de câmara que cumpre a função de proporcionar a experiência dos alunos tocarem o repertório camerístico original para esta formação que varia de acordo com o nível dos alunos matriculados na disciplina e seus instrumentos. Obs.: O mínimo exigido para o aluno se formar é passar por pelo menos uma peça representativa de cada estilo através de aprovação em banca, além de cumprir os estudos de técnica, escalas e trechos de orquestra. De acordo com seu desenvolvimento esse repertório pode ser expandido abrangendo um conteúdo maior.
UFMG	O repertório é muito grande. Procuo fazer no mesmo esquema. Trios do período Barroco (trio sonata), período Clássico tem várias formações utilizando os compositores de Viena como Sperger, Michael Haydn e outros desse período Vienense. Século XIX – a Truta de Schubert, septeto de Beethoven. Mas são mais raros de se fazer, porque precisa de mais gente e gente que toca bem. Fazemos apenas quando aparece algum grupo muito interessado em fazer. Século XX – tem muita coisa, duos com tudo que é tipo de formação. Na música brasileira também tem muita música de câmara, o Ernst Mahle tem muita coisa. Os duos de contrabaixo de Mário Ficarelli.
UFG	Peças com formações diferentes com técnicas diferentes (solo, duo, trio, quartetos de contrabaixos e com outros instrumentos), nacional e estrangeira

6.3.11 Como é feita a escolha dos repertórios

Para a maioria das universidades participantes da pesquisa não há um programa com repertório fechado ao longo de cada semestre e, portanto, a escolha dessas músicas é fator importante no desenvolvimento dos músicos em formação. Por essa razão, perguntamos aos docentes como era realizada a escolha dos repertórios.

As respostas, em geral, costumam dar algum poder decisório na escolha das peças aos alunos, em alguns casos existem algumas opções e o aluno pode escolher entre elas; em outros as músicas são escolhidas através do diálogo entre professor e aluno; e por último, as peças são escolhidas pelo professor levando-se em consideração o que ele crê que seja necessário desenvolver ao longo da graduação e o nível técnico-musical do aluno.

Não há resposta certa para a questão, mas cremos ser importante que os alunos possam decidir ao menos parte do repertório a ser tocado em algum momento ao longo da graduação, isso porque escolher a peça que deverá tocar provoca um engajamento maior do aluno, pois essa escolha é muitas vezes feita por haver uma identificação maior do discente com esta música. Acreditamos que quando o aluno escolhe, ao menos em parte, o seu repertório, porque

se identifica com ele, há uma maior dedicação, entusiasmo e vontade de realizar a música da melhor forma possível.

Não devemos também ignorar que o professor já conhece caminhos, possui mais experiência, já teve vários alunos, conhece bem o repertório e tem por isso, um conhecimento maior sobre essas possibilidades, sendo também bastante importante a sua sugestão de peças a serem tocadas. Abaixo, seguem as respostas encaminhadas pelos docentes sobre essa questão:

Tabela 27 – Como é realizada a escolha dos repertórios por universidade

Universidades	Como é feita a escolha dos repertórios
UFRN	A partir das peças mais executadas do repertório do contrabaixo, como também através de sugestão dos próprios alunos
UEMG	Na universidade o repertorio já está estabelecido na ementa do curso. As variações são feitas conforme a necessidade do professor no ensino
UFSM	Há um número específico de obras para cada gênero a cada semestre. Para cada gênero há algumas opções/sugestões. No final do curso o aluno tem mais liberdade para escolher, enquanto no início o aluno pode escolher apenas dentro das opções dadas pelo professor.
UNESPAR	O que não é obrigatório é escolhido em comum acordo com o aluno.
UNIRIO	Priorizo os concertos e peças que costumam cair nas provas de orquestra, e peças significativas do repertório em cada estilo e modalidade.
UEM	O conjunto das obras para o bacharelado foi proposto levando-se em consideração primeiramente questões históricas do repertório para o instrumento, estilos musicais, nível das obras e as demandas propostas nos editais de concurso de orquestra. Ao final do curso, o aluno deve estar apto a cumprir o básico exigido nos programas de concurso de orquestra, ou de pós-graduação em performance. Além de serem capazes de montar seus próprios repertórios a partir de suas necessidades.
UNESP	O repertório a ser apresentado no curso depende muito do/a estudante e o nível, a habilidade e a experiência ao ingressar. Talvez as duas únicas peças que são fundamentais são o Concerto de Koussevitsky e Concerto n. 2 de Dittersdorf, por virtude da necessidade de executar essas peças em provas. Não fosse isto, não lecionaria, porque têm muitas outras peças que providenciam requisitos técnicos melhores – e musicais (são musicalmente pobres, inclusive). De resto, depende de cada pessoa. Combinamos juntos o repertório a ser estudado, e procuramos manter épocas variados. Insisto na execução do repertório contemporâneo.
UFCG	Pela frequência técnica que cada sujeito se encontra. (e obviamente uma escolha a partir desse contexto).
UFMG	A escolha do repertório é feita entre o professor e o aluno. O aluno deve tocar todos os estilos relacionados todo semestre. Ou seja: barroco, clássico, romântico, século XX (ao menos dois estilos contrastantes), música brasileira e de preferência também música popular.
UFRJ	O professor sugestiona ao aluno e deixo o aluno ter a opção de escolha.

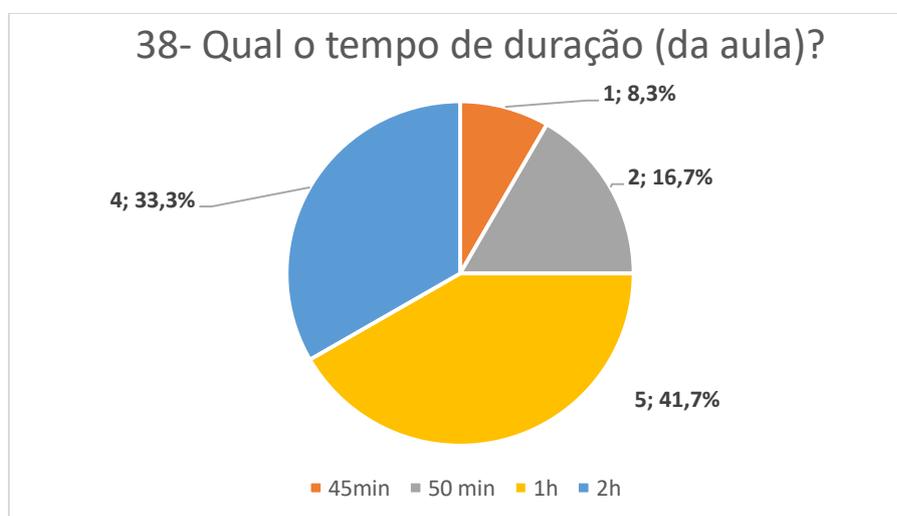
6.4 PERGUNTAS SOBRE A AULA

As perguntas de número trinta e sete (37) a quarenta e dois (42) são sobre a aula de contra baixo em si. Gostaríamos de saber junto aos docentes se a aula era individual, quanto tempo durava, quantas vezes na semana, se existe alguma rotina e como era dividido o tempo da mesma, se o docente acredita que o tempo e frequência são necessários para o desenvolvimento do aluno no bacharelado e qual deveria ser a rotina de estudos dos alunos na graduação.

Sobre a aula de contra baixo, todos os docentes afirmaram que ela é individual e o tempo de duração varia de quarenta e cinco (45) minutos a duas (2) horas. A maior parte dos docentes (41%) leciona aulas de uma (1) hora de duração; trinta e três (33%) por cento a aula tem a duração de duas horas; dezesseis por cento (16%) possui cinquenta minutos e oito por cento (8%) somente quarenta e cinco minutos.

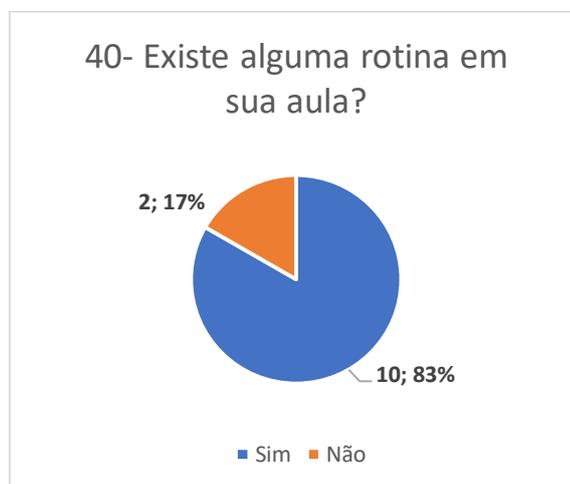
A frequência das aulas pode ocorrer uma ou duas vezes na semana; o docente que informou o tempo de aula de quarenta e cinco minutos, por exemplo, leciona duas vezes na semana. Os dois docentes que informaram dar aulas de cinquenta (50) minutos também responderam que ocorre duas vezes na semana, sendo uma aula individual e outra em grupo. Um terceiro docente que havia informado que a duração da aula de contra baixo era de uma (1) hora declarou que além dessa disciplina individual, os alunos realizam também uma aula de duas (2) horas em grupo, ou seja, em sua grande maioria os docentes lecionam duas horas semanais (ou dois tempos), alguns com uma hora individual e uma em grupo e outros com duas horas individuais.

Gráfico 34 – Pergunta 38: Qual o tempo de duração (da aula)?



Sobre a existência de alguma rotina em sala de aula, oitenta e três por cento (83%) respondeu de forma afirmativa e dezessete por cento (17%) disse não haver.

Gráfico 35 – Pergunta 40: Existe alguma rotina em sua aula?



Os docentes que responderam de forma afirmativa foram perguntados como realizavam a divisão do tempo de aula entre os diferentes métodos, exercícios técnicos e repertório. Esse é um questionamento bastante pertinente com relação à aula, pois há uma grande variedade tanto de exercícios técnicos e repertório comumente exigidos, e por isso, saber como dividir o tempo de aula entre todos esses materiais pode ser bastante importante para um melhor aprendizado. A grande maioria dividiu o tempo em exercícios de aquecimento, escalas, estudos e por fim as músicas do repertório. Parte dos docentes informou que essa logística pode ser readequada segundo às “urgências” e necessidades de cada aluno no momento.

Tabela 28 – Como divide o tempo em sala de aula?

Universidade	Como divide o tempo de aula
UFRN	Numa primeira aula da semana, vemos o repertório (digitação, aspectos históricos e interpretativos, arcadas e articulação). Na segunda, a parte técnica (escalas, exercícios de digitação, métodos e estudos para o capotastro). Nas últimas aulas fazemos ensaios com piano e gravamos os áudios do pianista tocando sozinho, para que o aluno tenha um play along para estudar.
UEMG	Estudos técnicos e música.
UFMS	Depende muito de um aluno para outro, mas sempre há uma rotina.
UNESPAR	20 minutos iniciais de escalas, arpejos e progressões com estudos de golpes de arco. 20 minutos para estudos, alternando semanalmente para trechos de orquestra; tempo restante para repertório solo.
UNIRIO	Arco, escalas, estudos, outros métodos, peças.
UEM	Os primeiros 5 minutos são de exercícios de aquecimento. Em seguida, a escala estudada para a aula. Em seguida, um estudo, e a peça solo que está sendo trabalhada.
UNESP	Ouçõ o repertório que foi combinado na semana anterior, e alternamos entre técnica, orquestra e solo, a não ser que o/a estudante tem alguma “emergência”,

	como prova.
	Vejam as prioridades e procuro dar um tempo maior para estas.
UFMG	A rotina é: ouvir o aluno nos pontos em que precisa e não ouvir a peça inteira (há um espaço para isso que é o Seminários de contrabaixo). Eu anoto e na semana seguinte eu cobro com base no que anotei. A divisão do tempo de aula depende de cada aluno. Tem uns que querem focar mais em um problema, uma peça...
UFG	Técnica, repertório, novidade (4+4+2).
UFPB	Depende do preparo.
UFRJ	Com escalas, estudos repertório de obras a serem cumpridas como sonatas, concertos, peça brasileira, livre escolha e moderna.

Sobre o tempo e a frequência das aulas, a maioria¹³⁰ dos docentes declarou estar satisfeito e acreditar que esse é o tempo ideal para o desenvolvimento dos alunos ao longo do bacharelado. Um dos docentes que se declarou insatisfeito com o tempo de aula, acredita que o ideal seria que ela tivesse uma (1) hora e não cinquenta (50) minutos e que é muito necessário haver uma aula individual e uma em grupo para o devido desenvolvimento do estudante. Apesar de terem respondido de forma afirmativa, outros docentes fizeram questão de frisar que para que haja o progresso musical esperado tem de haver uma relação efetiva com as demais disciplinas, como a prática de orquestra e a música de câmara. Um dos docentes disse estar satisfeito com o formato do curso, mas que o ideal para ele é que o curso tivesse dez (10) semestres e não oito (8). O empenho dos alunos e os estudos individuais foram salientados por outro docente, que ressalta o fato de não haver necessidade de mais aulas, mas que os alunos estudem e compareçam mais bem preparados para elas.

Sobre a rotina de estudos dos alunos na graduação¹³¹, os docentes interpretaram e responderam à pergunta de forma bastante diversa. Alguns docentes encararam como a divisão do tempo e a ordem que os alunos devem realizar os estudos (dividindo em escalas, exercícios técnicos, estudos, música), outros encararam como o tempo de estudo que deve ser dispensado diariamente.

Acreditamos que o mais importante de tudo é o planejamento dos estudos, saber quais os dias e horas livres para se dedicar, como dividir essas horas entre todas as peças e habilidades requeridas e estudar com inteligência. É muito comum músicos falarem somente em muitas horas diárias de estudo, mas não chamarem atenção para a qualidade dessas horas estudadas, saber como estudar e o que estudar otimiza o tempo. Não saber separar os trechos chave para o

¹³⁰ Pergunta 41: Acredita que o tempo e a frequência das aulas são suficientes para o desenvolvimento do aluno no Bacharelado? 83% (10 docentes) Sim e 17% (2 docentes) Não.

¹³¹ Pergunta 42: Em sua opinião, qual deve ser a rotina de estudos dos alunos na graduação?

estudo e como estudá-los pode exigir muito mais horas de estudo que o necessário, saber como estudar é saber como desenvolver as habilidades em menos tempo.

Tabela 29 – Como deve ser a rotina de estudos de um aluno da graduação.

Universidade	Como deve ser a rotina de estudos de um aluno da graduação
UFRN	Escalas, método, repertório solo e de orquestra.
UEMG	Escalas, arpejos, notas longas, estudos e obras
UFSM	Saudável, em primeiro lugar. Entre 2 a 4 horas diárias é suficiente. Estudar sistematicamente escalas e arpejos, exercícios de arco, golpes e ritmos tradicionais, e um longo treinamento guiado para aprender a resolver problemas interpretativos e técnicos do repertório.
UNESPAR	A mesma de muitos estudantes de outras áreas - investir no mínimo 3 horas de estudos diários antes ou após as aulas, escalonando a rotina dos exercícios conforme o roteiro das aulas semanais.
UNIPIO	Rotina variável, discutida sempre com o professor.
UEM	A rotina deve ser planejada em blocos de estudo distribuídos ao longo da semana, evitando a concentração do estudo em véspera da aula. O material trabalhado deve ser estudado de forma contínua e balanceada.
UNESP	Acredito que cada um/a tem que desenvolver um planejamento para estudar de forma eficiente. A rotina dependerá da necessidade do momento, os objetivos e as metas. 4 horas diárias de estudo bem organizado e aplicado é o que precisa para progredir de forma satisfatória.
UFMG	2 h semanais ¹³²
UFMG	Eu acho que a rotina deles deve ser uma rotina de prática deliberada. Ou seja, fazer uma tabela semanal dos estudos encaixando nos horários livres que ele tem e ao final da semana ele ter uma noção exata do que ele trabalhou ou não. A maioria não faz isso, mas é o que eu prego.
UFG	Diariamente.
UFPB	Depende da carga horária e trabalho.
UFRJ	A rotina deve ser de no mínimo 5 horas por dia.

6.5 PERGUNTAS SOBRE AS CONDIÇÕES FÍSICAS DA INSTITUIÇÃO

O contrabaixo é um instrumento de grandes proporções, pesado e de difícil transporte, por esse motivo, assim como outros grandes instrumentos, como o piano ou instrumentos de percussão, se faz necessário que haja contrabaixo disponível no local de ensino.

Acreditamos que para o devido progresso de um estudante de Música, seja necessária uma série de condições proporcionadas pela instituição e a primeira delas é ter um contrabaixo para as aulas. A necessidade de haver contrabaixo nas universidades não é somente para a aula individual, mas também é imprescindível que haja instrumentos que possam ser utilizados em ensaios de orquestra, de câmara, naipe, sem exigir dos alunos que cada um deles tenha de levar

¹³² Não parece fazer muito sentido que um docente acredite que somente duas horas semanais sejam suficientes para um estudante de Música se desenvolver plenamente no bacharelado, acreditamos que o professor possa ter se confundido e tenha pensado em escrever diárias, em vez de semanais.

o seu próprio instrumento. Por esse motivo, as perguntas de número quarenta e dois (42) a quarenta e oito (48) são relacionadas às condições físicas das universidades que julgamos necessárias para um melhor ensino/aprendizagem.

De todas as universidades analisadas na pesquisa somente uma delas (UFPB) não possui nenhum contrabaixo disponível para as aulas ou para o estudo dos alunos¹³³, todas as demais revelaram possuir ao menos um instrumento. Não possuir sequer um instrumento para as aulas é bastante complicado, isso porque exige dos estudantes (e/ou do professor) que levem os seus instrumentos para a universidade todos os dias de aula e ensaios, afetando, sem dúvidas o aprendizado deles.

Tabela 30 – Resposta das perguntas 43, 44 e 45¹³⁴.

Universidades	Número de Contrabaixos	Tipo	Arcos (modelos)
UFRN	7	Todos de 4 cordas. 1 alemão, 5 chineses e 1 aparentemente brasileiro	3 alemão e 2 francês
UEMG	3	4 cordas	2 francês e 2 alemão
UFMS	2	Ambos de 4 cordas muito ruins	2
UNESPAR	4	3 chineses e um Sandrino Santoro (4 cordas)	2 francês
UNIRIO	5	2 Jonas Caldas, 2 estrangeiros antigos, um nacional antigo de compensado	0 Uso um arco meu quando o aluno não traz
UEM	1		3 (2 francês e 1 alemão)
UNESP	1	Um baixo chinês de boa qualidade, 4 cordas, altura do cavalete ajustável pelo braço do instrumento (que é removível)	0
UFCG	4	instrumentos de 4 cordas	5
UFMG	6	No momento 2 estão precisando de manutenção e não estão sendo usados. Todos de 4 cordas. São instrumentos comprados, fabricados e não de <i>Luthier</i> . 2 instrumentos são de <i>Luthier</i> , brasileiros antigos e são instrumentos frágeis. Por isso são de uso restrito.	Tem 1 ou 2 arcos no almoxarifado, mas são fracos. Cada aluno deve trazer o seu.
UFG	2	4 cordas chineses	2 alemão e 2 francês
UFPB	0	0	0
UFRJ	6	4 cordas, tem 1 <i>Pullmann</i> , alguns não tem autor, 1 de autor Italiano	1 francês

¹³³ Pergunta 42: A universidade possui contrabaixos/arcos para as aulas e estudo dos alunos?

Observação: ao encaminhar o questionário aos docentes ele foi encaminhado erroneamente com duas perguntas 42.

¹³⁴ Pergunta 43: Número de instrumentos; Pergunta 44: Quais instrumentos (4 ou 5 cordas, fabricantes ou *luthiers*, ano ou nacionalidade)? Pergunta 45: Possui arcos, quantos e quais?

Nas demais universidades, o número de instrumentos varia entre um (1) e sete (7), no entanto, vários docentes indicaram que os instrumentos não eram bons o suficiente. A realidade das universidades no Brasil costuma ser muito cruel, isso porque os cursos das áreas artísticas tendem a ter um menor número de alunos que as demais áreas e a receber menos investimentos. Talvez por esse motivo, o número de contrabaixos nas universidades seja reduzido e muitos não tenham a qualidade de um instrumento profissional, mas sim para estudante/iniciante. Esse fato é bastante complicado, pois deseja-se formar um músico de excelência sem que haja instrumentos adequados para tal nos locais de formação.

Nenhum dos docentes relatou haver instrumentos de cinco (5) cordas, outro limitador do aprendizado, já que os instrumentos de cinco (5) cordas costumam ser mais caros e difíceis de se encontrar. Não havendo nas instituições de ensino, dificilmente o contrabaixista terá contato com esse instrumento e não desfrutará desse aprendizado em sua formação acadêmica.

Com relação ao número de arcos disponíveis nas universidades, três (3) delas revelaram não possuir nenhum arco, nas demais os números oscilam de um (1) à cinco (5), variando entre arcos de modelo francês ou alemão. Apesar de o arco ser muito mais portátil e fácil de se carregar, cremos ser importante haver nas instituições diferentes tipos de arco, isso porque o contrabaixo ainda possui os dois modelos de arco (francês e alemão) e a experimentação com esses dois modelos é importante para a educação dos contrabaixistas.

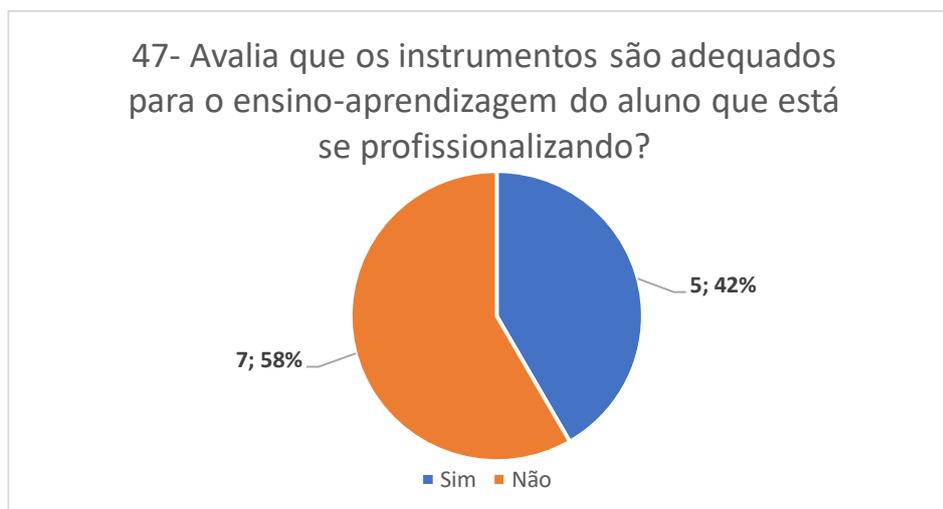
Exigir que um estudante compre um outro arco somente por experimentação não faz muito sentido, devido ao seu alto valor para aquisição. Nenhum dos docentes revelou haver arcos históricos nas universidades, outro grande problema, pois impede que o estudante tenha contato e possa utilizar diferentes tipos de arco para diferentes tipos de música, prática cada vez mais comum em todo o mundo, sobretudo nos movimentos de performance historicamente informada (PHI).

Ainda sobre a performance histórica, é cada vez mais comum em outros países a existência de instrumentos com diferentes afinações (sobretudo as históricas). A afinação clássico-vienense é a principal afinação histórica do contrabaixo e o repertório desse período é amplamente tocado de forma adaptada na afinação em quartas. Perguntamos aos docentes se existiam contrabaixos com diferentes afinações e, com exceção de um¹³⁵, todos responderam não haver.

Sobre os instrumentos disponíveis na universidade, cinquenta e oito por cento (58%) dos docentes não acreditam que eles sejam adequados para o ensino-aprendizagem dos estudantes.

¹³⁵ UNESPAR – contrabaixo com afinação solo. No entanto, a afinação solo não é propriamente uma afinação diferente e sim uma *scordatura* de um tom para cima.

Tabela 31 – Pergunta 47: Avalia que os instrumentos são adequados para o ensino-aprendizagem do aluno que está se profissionalizando?



Quando indagados sobre o que falta para que haja essa qualidade, os docentes informaram a necessidade de ter mais instrumentos e que eles sejam feitos por bons *luthiers*, com madeira de melhor qualidade. Outro docente acredita que o maior problema nos instrumentos é a falta de manutenção “altura das cordas, qualidade do cavalete, regulagens despadronizadas de alma, cavalete, espelho etc., cordas velhas, capa sofrível”. Uma boa parte desses docentes disse também sofrer com a falta de recursos em suas universidades para suprir esses problemas, ou seja, no geral, todas as universidades carecem de material instrumental variado e adequado para o ensino do contrabaixo, seja de diferentes instrumentos, arcos ou acessórios.

A última das perguntas desse bloco era sobre a existência ou não de sala exclusiva para o ensino/estudo do contrabaixo pelos alunos. Todos os docentes responderam afirmativamente e ressaltaram a importância da exclusividade da sala para que os alunos tenham onde estudar e para que o instrumento não tenha de ficar sendo transportado a todo momento, o que aumentaria o risco de acidentes.

Tabela 32 – Importância de sala destinada exclusivamente ao contrabaixo

Universidades	Importância de sala destinada ao contrabaixo
UFRN	Acredito que seja importante sim, nossos instrumentos não são facilmente portáteis e é importante ter uma sala apropriada para ensaios de grupo de câmara como quartetos etc.
UEMG	Sim. Porque é um instrumento de grande porte e o deslocamento dele diariamente traria algum tipo de avaria, o que não seria bom nem pra instituição e nem para o aluno.
UFSM	Absolutamente importante: o ambiente de trabalho do professor de instrumento é seu estúdio e o palco. O imaginário do aluno é intrinsecamente conectado ao lugar onde as experiências de aprendizagem acontecem. A ausência de um local rotineiro e coberto de símbolos contrabaixísticos (cartazes, CDs, fotos, instrumentos, partituras etc.) dificulta o processo de profissionalização do

	músico, além de tornar o trabalho do professor uma dor de cabeça. O estúdio é onde o músico professor estuda, ensina, pesquisa, escreve, e constrói sua turma.
UNESPAR	Facilita a rotina dos alunos que precisam estudar nos baixos da escola e preserva os instrumentos.
UNIRIO	Sim, para evitar a movimentação intensa dos instrumentos.
UEM	Apesar de não termos uma sala exclusiva, as aulas são ministradas no laboratório de composição que oferece as condições necessárias para as aulas. É preciso salientar que, sendo o bacharelado em contrabaixo o curso mais novo do departamento de música, ainda existe muito por fazer, inclusive em termos de infraestrutura. Atualmente, o departamento trabalha para comprar um contrabaixo e planeja fazer os armários para guardar os instrumentos dos alunos.
UNESP	Sim, tanto que temos duas salas, uma para guardar os instrumentos e para estudos dos alunos e outra para as aulas e para estudo quando não está em uso para aulas.
UFCG	Impreterivelmente importante para a capacitação e competências.
UFMG	Nós temos uma sala só de contrabaixo e isso é muito importante porque ela é utilizada não só para aulas, mas também para estudo, uma vez que a concorrência por salas aqui é muito grande.
UFG	Fundamental, pois não se pode circular pelo prédio com contrabaixos. Seria um desgaste físico e perda de tempo.
UFRJ	Sim, a sala deve ser específica para contrabaixo para que os alunos possam também estudar no mesmo espaço.

6.6 PERGUNTAS SOBRE O FORMATO DO CURSO

As perguntas referentes ao formato do curso (perguntas 49 a 54) visavam saber junto aos professores o número de semestres necessários para o aluno se formar, qual ou quais os formatos de trabalho final de curso possíveis, se necessitava de recital para se formar e quantos eram precisos, e por fim, se os docentes acreditavam ser esse formato o ideal.

Com relação ao tempo de duração do curso¹³⁶, todos os docentes relataram o mesmo tempo para integralização dele, oito (8) semestres. Nos cursos de bacharelado, em geral, exige-se um trabalho de conclusão de curso (TCC) que pode ser um recital de formatura e/ou trabalho escrito de diferentes tipos: uma monografia, um artigo, um memorial, projeto de iniciação científica, entre outros. No caso de Música, pelas universidades terem incorporado o modelo conservatorial, os trabalhos de conclusão durante muito tempo eram somente um recital (um trabalho artístico de performance). No entanto, com o passar das décadas e uma maior cobrança por produção de conhecimento científico nas áreas artísticas, em algumas universidades, passou-se a exigir, além do trabalho artístico de performance, um trabalho escrito.

¹³⁶ Pergunta 49: O curso de bacharelado tem duração de quantos anos/semestres?

Nas universidades analisadas¹³⁷, metade delas exige somente o recital de formatura e a outra metade exige além do recital, algum trabalho escrito. Esses trabalhos escritos são bastante variados¹³⁸, como pode-se conferir na tabela 33 abaixo:

Tabela 33 – Respostas das perguntas 50 e 51 por universidades.

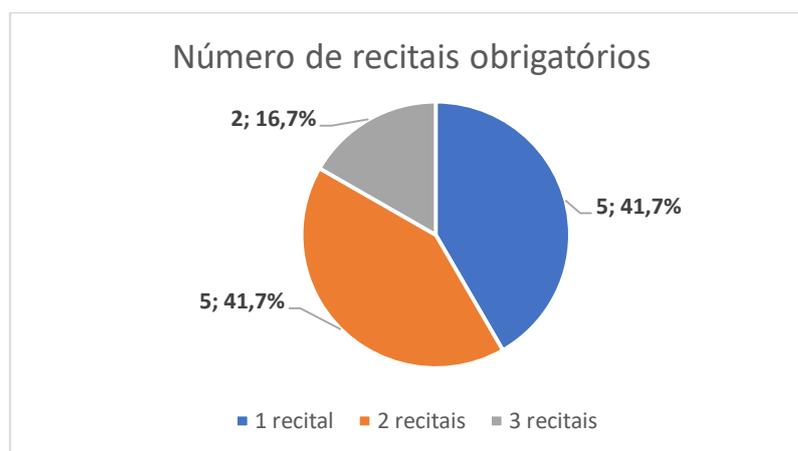
Universidades	Possui TCC escrito?	Modalidades possíveis
UFRN	Não	
UEMG	Sim	Monografia.
UFSM	Não	
UNESPAR	Sim	Monografia, existe a opção de TCC ou Recital de Formatura com apresentação de monografia referente ao repertório executado.
UNIRIO	Não	
UEM	Sim	Memorial, artigo.
UNESP	Sim	Monografia, projeto de iniciação científica, recital (mas é o recital de formatura, não escreve, uma pena)
UFCG	Sim	Monografia.
UFMG	Não	Os trabalhos escritos em contrabaixo são, geralmente, resultados de projetos de iniciação científica.
UFG	Sim	Monografia, memorial, artigo. Um projeto de IC gera um produto que pode ser: memorial, artigo, monografia. Sempre acompanhado de performance.
UFPB	Não	
UFRJ	Não	

Em todos os cursos é necessário apresentar um recital para se formar, no entanto, dependendo da universidade, o número de recitais pode variar de um (1) a três (3). Quarenta e um por cento (41%) dos cursos possui um recital obrigatório, outros quarenta e um por cento (41%) dois recitais obrigatórios e dezesseis por cento (16%) três recitais. Apesar de haver um número fixo de recitais estabelecidos em programa de curso, alguns docentes revelaram incentivar ou mesmo exigir que seus alunos fizessem mais recitais ao longo do curso, além dos obrigatórios.

¹³⁷ Pergunta 50: Para se formar o aluno tem de escrever um TCC?

¹³⁸ Pergunta 51: Qual(is) o(s) formato(s) possível(is)?

Gráfico 36 – Número de recitais obrigatórios



Como o número de recitais para que o aluno se forme é bastante variável e é uma exigência do programa de curso, perguntamos aos docentes se eles acreditavam que esse número de recitais é o ideal. Como pode ser observado, a opinião dos docentes é bastante variada, alguns acreditam que seriam necessários mais recitais e outros acreditam que o formato atual é o suficiente para a devida formação do músico. Abaixo listamos todas as respostas:

Tabela 34 – Número de recitais exigidos e opiniões dos docentes sobre esse número

Universidades	Número de recitais exigidos	Acredita que esse seja o ideal?	Comentários
UFRN	3 (recital solo, de câmara e de graduação), mas eu exijo que toquem em todos os semestres.	Sim	Como eles tocam todos os semestres acredito que seja o suficiente.
UEMG	2	Não	Na minha opinião deveriam ser no mínimo 4.
UFSM	2	Sim	Um é pouco. Três são demais.
UNESPAR	1	Não	São realizados 2 recitais por semestre na disciplina de Música de Câmara que também tem duração de 4 anos.
UNIRIO	3	Sim	
UEM	1 recital final, porém os alunos são incentivados a fazer mais recitais durante o curso, além de passarem por avaliação semestral do conteúdo trabalhado	Sim	Acredito que um repertório completo possuindo uma peça solo, e duas, ou três obras de estilos contrastantes (dependendo do tamanho e complexidade) são suficientes para demonstrar e avaliar como foi o desenvolvimento do aluno durante o curso. Talvez no futuro possamos aumentar para dois dependendo dos ajustes do projeto pedagógico.
UNESP	½ no 3º. ano e 1 ao final	Não	Prefiro ter TCC escrito e 2 recitais inteiros, mas não depende de mim

UFCG	2	Sim	
UFMG	1 recital é obrigatório, mas estimulo os alunos a realizarem 2. Um no meio de curso e um ao final.	Não	Eu creio que 2 no mínimo é o ideal. Mas o currículo aqui não prevê a obrigatoriedade de 2, mas de um só.
UFG	1	Sim	O aluno está construindo repertório e nada impede que o mesmo toque vários recitais ao longo do curso, mas sem banca. Um final está ótimo.
UFPB	1 (50 minutos de música)	Sim	
UFRJ	2	Sim	O aluno precisa se preparar e estudar para estar apto no prazo de 4 anos se formar com um bom professor capacitado para essa finalidade.

7 PERGUNTAS ABERTAS SOBRE AVALIAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO, ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA

No último bloco de perguntas realizamos perguntas abertas para que os docentes pudessem responder livremente as suas opiniões sobre avaliação, administração e sobre os três pilares da educação de nível superior brasileira: ensino, pesquisa e extensão. Esse bloco de perguntas compreende as perguntas de números cinquenta e cinco (55) à setenta e cinco (75).

7.1 PERGUNTA SOBRE AVALIAÇÃO

Por compreendermos a importância dos processos avaliativos na performance em Música ao longo do bacharelado em Instrumento, julgamos necessário saber junto aos docentes como eles pensam e avaliam seus alunos no ensino superior. As respostas dos docentes a essa pergunta¹³⁹ foram bastante diversas, parte dos docentes realiza provas ao final do semestre onde o aluno é avaliado pela performance por uma banca, já outros levam também em consideração outros aspectos, como participação, assiduidade, interesse, crescimento e progresso do aluno ao longo do semestre.

Por trabalharmos com a performance, o exercício semestral de tocar para uma banca ou em público passa a ser um elemento de extrema importância para o desenvolvimento do aluno enquanto *performer*, pois simula-se uma situação que deverá ser vivida pelo discente em sua vida profissional pós-bacharelado, seja em provas de concursos ou na própria atividade como intérprete. Todos os docentes informaram realizar, ao menos, uma apresentação pública por semestre. Um dos docentes se equivocou com a pergunta e respondeu se referindo ao processo de avaliação no vestibular e não como avalia semestralmente os alunos. Abaixo podemos conferir as suas respostas na tabela de número trinta e cinco (35):

Tabela 35 – Pergunta 55: Como realiza o processo de avaliação dos alunos?

Universidade	Como realiza o processo de avaliação dos alunos?
UFRN	Três avaliações: duas a partir de todo o material visto em sala e uma referente ao recital.
UEMG	No vestibular a seleção é feita através da execução das obras já apresentadas no edital e a avaliação da prova geral.
UNESPAR	Prova prática semestral com banca de 3 professores e repertório obrigatório que compreende: um estudo, um trecho de orquestra e uma peça solo.
UNIPIO	Participação, presença, assiduidade, conteúdo aprendido, interesse, desempenho na apresentação etc.
UEM	Fazemos duas avaliações com banca composta pelos professores de cordas. Uma avalia o conteúdo das aulas de instrumento e a outra avalia o conteúdo do repertório da orquestra e excertos tocados nas <i>masterclasses</i> .

¹³⁹ Pergunta 55: Como realiza o processo de avaliação dos alunos?

UNESP	Pelo desempenho durante o semestre, baseado no repertório acordado, pelo plano de ensino e uma apresentação da classe por semestre.
UFCG	Audição sobre o que foi planteado durante o exercício.
UFMG	A avaliação da disciplina contra baixo é feita com 5 notas. A produção mensal do aluno (15 pontos por mês, totalizando 60 pontos) e a prova final vale 40 pontos (prova prática aberta, onde todos assistem, com uma banca com professor convidado).
UFG	Frequência, preparação, progresso na execução do instrumento, cumprimento do programa.
UFPB	Frequência, preparo e crescimento.
UFRJ	A prova é feita com banca (2 ou 3 professores) ao final do semestre. O aluno é avaliado por essa nota, mas também por presença e o desenvolvimento do aluno em sala de aula. A nota é feita por média dessas notas. As provas são apresentação com acompanhamento ao piano.

7.2 PERGUNTAS ABERTAS SOBRE O ENSINO

As perguntas de número cinquenta e seis (56) a sessenta e sete (67) compreendem questões sobre o ensino, parte delas são objetivas com respostas afirmativas e negativas que exigem complementação discursiva e outras completamente discursivas.

A primeira desse grupo de perguntas¹⁴⁰ possui relação direta com a visão dos docentes universitários sobre seu trabalho e sobre como e para que serve o curso de bacharelado em Instrumento. A ideia desse questionamento era saber na opinião dos docentes quais habilidades devem ser desenvolvidas pelos alunos ao realizar o bacharelado em Música/Instrumento. A maior parte dos docentes pensou de forma objetiva e prática sobre as habilidades técnicas que um músico contra baixista deve desenvolver ao longo da graduação, para que possa desempenhar um bom trabalho em sua vida profissional futura.

A maioria dos docentes listou uma série de habilidades técnicas e musicais que envolvem o domínio da mão esquerda, da mão direita, escalas, harmonia, conhecimentos históricos, conhecimentos teóricos, posturas corporais, saber tocar em diferentes estilos, saber dominar processo de preparação de peças e saber executar os repertórios orquestrais. Em geral, muitas das habilidades listadas possuem relação direta com a função do contra baixista de orquestra, mas grande parte também se aplica a qualquer atividade musical desempenhada por um contra baixista. Nenhum dos docentes citou a habilidade de improvisação e leitura de cifras, habilidades técnicas importantes para um contra baixista da música popular, reforçando mais uma vez o foco na música de concerto.

¹⁴⁰ Pergunta 56: Quais as habilidades devem ser desenvolvidas durante o bacharelado em Instrumento?

Tabela 36 – Pergunta 56: Quais habilidades devem ser desenvolvidas durante o bacharelado em Instrumento?

Universidade	Habilidades que devem ser desenvolvidas no bacharelado em Instrumento
UFRN	Ter domínio das escalas maiores e menores; conhecer as possibilidades no uso do <i>capotastro</i> ¹⁴¹ ; conhecer as principais obras do repertório solo e orquestra; conhecer as várias possibilidades de articulação de arco e sua aplicação no repertório; conhecer aspectos históricos e estilísticos de cada período.
UEMG	Técnica, relaxamento e musical.
UNESPAR	Domínio de técnica de arco e de toda a extensão do instrumento.
UNI RIO	Tocar em orquestra, tocar música de câmara, tocar solo, em diversos estilos.
UEM	Leitura musical em diferentes claves, principalmente fá, dó (4ª linha), e Sol. Domínio do braço do instrumento através de escalas e arpejos. Golpes de arco e suas aplicações nos períodos musicais. Adicionalmente, domínio do processo de preparação e planejamento de estudo.
UNESP	O/a estudante deve se preparar para o futuro como profissional, desenvolvendo uma técnica eficiente e sem vícios, postura relaxada, capacidade de organizar seu estudo e capacidade de analisar o repertório para preparo eficiente, pensando, sobretudo, na música(!) Queremos formar músicos que tocam contrabaixo.
UFCG	Escuta harmônica, leitura de textos e estudos dirigidos.
UFMG	As habilidades que o aluno deve desenvolver no bacharelado em contrabaixo devem ser práticas e teóricas. As habilidades teóricas eu friso bastante com os alunos: análise musical e história do contrabaixo e seu repertório. Para o aluno tocar bem uma peça ele deve conhecer muito a cultura, o estilo e saber analisar a peça fora do contrabaixo. As habilidades práticas envolvem técnica e musicalidade. Entre as habilidades, a que acho fundamental, desde o início é ter o controle da afinação. Por isso proponho e tenho utilizado há muitos anos meu método de controle da afinação baseado na combinação entre o ouvido, o tato e a visão. Em relação a técnica também: exercícios de dinâmicas, exercícios de timbre, diversos tipos de articulação (com e sem arco). Estilos (também ligado a musicalidade), como no barroco, as técnicas que imitam instrumento barroco. Eu procuro passar para que os alunos toquem o barroco bem diferente do clássico e do romântico, o <i>enfler</i> , <i>mezza di voce</i> , <i>notes inegales</i> , repertórios francês e alemão, elementos de retórica e tentar simular o arco de época.
UFG	Técnicas e artísticas.
UFPB	Habilidade em repertório de orquestra.
UFRJ	Afinação, estudos específicos, concertos entre outros.

Uma das habilidades que cremos ser de extrema importância para um músico é saber como realizar o estudo de uma peça nova, como dividi-lo e como realizá-lo da forma mais rápida e eficiente possível. Por esse motivo, perguntamos aos docentes quais as técnicas de estudo são ensinadas aos alunos para um melhor aprendizado do repertório. As respostas dos docentes foram bastante interessantes e demonstram todo o conhecimento acumulado em anos de docência.

Destacamos, em especial, as falas de alguns docentes quanto a realizar um caderno de estudos, traçar planos, metas, dividir bem o tempo e os trechos a serem estudados. É relativamente comum alunos estudarem toda a peça e a repetirem várias vezes sem estabelecer

¹⁴¹ Polegar da mão esquerda utilizado normalmente nas posições mais agudas do instrumento, a partir da metade do comprimento de corda do contrabaixo.

critérios e prioridades nos diferentes trechos da música. Outro erro comum aos estudantes é de tentarem tocar a música em andamento rápido sem antes estar com a peça bem tocada de forma lenta, aprender a música em andamento lento é essencial e somente após esse domínio deve-se ir acelerando de forma progressiva. Saber como fazê-lo é importante a fim de não reforçar os erros e sim os acertos ao tocar.

Outra técnica relatada por um dos docentes que merece destaque é a utilização da tecnologia através da gravação de áudio ou vídeo. É comum entre músicos que se imagine uma interpretação e que se acredite que está conseguindo realizar todas as nuances através do instrumento, no entanto, algumas vezes, não estamos escutando o som que produzimos, mas sim escutando o que está em nossa própria imagem cerebral. Gravar-nos e escutar-nos permite analisar com mais clareza o que efetivamente estamos produzindo enquanto *performers*. Aspectos técnicos e físicos também podem ser examinados através de gravações de vídeo, possibilitando que o músico faça uma autoanálise de sua performance, a fim de corrigir possíveis problemas técnicos.

Outros métodos citados pelos docentes envolvem análise da partitura, seus intervalos e solfejo, que também são habilidades importantes a serem desenvolvidas sem necessariamente estar com o instrumento. O estudo mental da peça também é destacado por alguns como sendo muito importante para o processo de estudo, como podemos verificar na tabela de número trinta e sete (37).

Tabela 37 – Pergunta 57: *Quais técnicas de estudo você ensina aos alunos para o melhor aprendizado do repertório? (Explique com suas palavras como você acha que o aluno deve estudar)*

Universidade	Técnicas de estudo (como o aluno deve estudar)
UFRN	Definir arcos e digitação; definir que aspectos históricos e estilísticos devem ser evidenciados; dividir a peça em períodos e frases; tentar sempre tocar de memória para ter um maior grau de envolvimento com a interpretação da obra.
UEMG	Sempre falo que a sala de aula e a sala de estudo são laboratórios e devem ser sempre tratadas assim. A única diferença é que na sala de aula a experiência é a dois, aluno e professor. Desta forma o desenvolvimento da semana terá sempre que ter algum resultado, positivo e não tão produtivo.
UFSM	Sistemática e constantemente. Um caderno de estudo é essencial. O aluno deve sempre controlar o tempo dedicado a cada elemento a ser estudado. Nunca exceder o tempo programado. Controlar constantemente quais pontos da peça merecem mais atenção. Trabalhar com prazos.
UNESPAR	Sempre fazer uma leitura prévia antes de ouvir a obra; pesquisar sobre o compositor e seu estilo; Metrônomo em andamento que esteja sob domínio para cada trecho.
UNIRIO	Além de métodos específicos, exercícios específicos para resolver determinado problema de execução. Cada caso é um caso.
UEM	Procuo incentivá-los a manter uma rotina consistente baseada em alguns itens como: <ul style="list-style-type: none"> • Local com material de estudo necessário onde seja possível manter a concentração. • Exercícios de aquecimento, inclusive para auxiliar a concentração. • Metas para cumprir a curto, médio e longo prazo de forma realista. • Identificação dos desafios e problemas técnicos a serem abordados.

	<ul style="list-style-type: none"> · Estudo em blocos, onde não é necessário tocar o repertório completo em todas as sessões de estudo. · Gravação dos estudos para ter um histórico de progresso e simulação de recital.
UNESP	Insisto que solfejem a música sem o instrumento. Podem ouvir gravações, mas a interpretação final é deles. No caso do repertório de orquestra, têm que saber qual orquestra vão usar de modelo e serem capazes de dizer o que querem. Também precisam fazer roteiro de estudo.
UFCG	Aulas expositivas e dialogadas com analogias em práticas comuns.
UFMG	Ver 56.
UFG	Leitura lenta, escolha de dedilhado e arcadas, prática mental, estudos com mm, alongamento corporal, estudos de concentração, estudos com gravação.
UFPB	Horas de qualidade no estudo e obedecendo o programa estipulado.
UFRJ	Ensino por vários métodos diferentes. O aluno deve estudar solfejando, analisando os intervalos e analisando os dedilhados.

Na pergunta seguinte, gostaríamos de saber dos docentes se essas técnicas de estudo foram aprendidas em seus anos como aluno na graduação ou se elas foram desenvolvidas de outra forma, em outras formações ou pela experiência. Alguns docentes disseram ter aprendido essas técnicas nos tempos de graduação, mas a grande maioria informou que os desenvolveu através de pesquisas pessoais ao longo do tempo, quando realizaram Mestrado e Doutorado, em estudos paralelos ou da experiência advinda de tocar em outros grupos, ou seja, houve um aprimoramento dessas técnicas ao longo dos anos de experiência profissional, de busca e estudos desenvolvidos em anos posteriores, que sanaram de alguma forma as lacunas da graduação.

Tabela 38 – Pergunta 58: Essas técnicas de estudo são as mesmas que você aprendeu nos anos de graduação ou foram desenvolvidas de outra forma?

Universidade	Essas técnicas de estudo são as mesmas que você aprendeu nos anos de graduação ou foram desenvolvidas de outra forma?
UFRN	Algumas sim, mas a maioria foi desenvolvida em período posterior.
UEMG	Não são as mesmas. Eu desenvolvi através dos anos de estudos no Mestrado e Doutorado ouvindo e assistindo não só as minhas próprias aulas, mas também as de outros professores de outros instrumentos.
UFSM	São as mesmas, mas modificadas por mim.
UNESPAR	Minha graduação não foi em Música e sempre tive aulas particulares; assim minha Didática se baseia em fundamentos práticos da minha formação profissional.
UNIRIO	Sim, mas aperfeiçoadas com o tempo e outras experiências e influências.
UEM	Muitas delas aprendi durante meus estudos e através de pesquisas nessa área. Ao longo dos anos venho adaptando de acordo com as necessidades e particularidades de cada aluno.
UNESP	Sim.
UFCG	Tem uma certa semelhança.
UFMG	Essas técnicas não eram disponíveis quando eu estudei. Então, eu construí através de curiosidade, escutando outros instrumentistas, tocando em grupos de música antiga e grupos de música contemporânea.
UFG	As duas coisas.
UFPB	Cada aluno é tratado de forma diferenciada.

UFRJ	Sim, foram aprimoradas com a minha experiência ao longo desses anos.
------	--

Sobre as demais disciplinas do bacharelado e a sua relação com o ensino do contrabaixo no nível superior, perguntamos aos docentes se havia algum tipo de interseção entre outras disciplinas do curso e o ensino de instrumento. Grande parte dos docentes respondeu de forma positiva, no entanto esta pergunta, ao que parece, não foi suficientemente clara.

A ideia inicial era saber junto aos professores se havia algum tipo de colaboração efetiva entre os professores de diferentes disciplinas (sobretudo entre as teóricas e práticas), o que não parece ficar muito evidente nas respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa. Os professores, aparentemente, entenderam a pergunta de forma diversa, se acreditavam na importância das demais disciplinas para a formação do músico ou quais delas eles creem ser importantes. Não parece ficar claro na fala dos docentes se eles efetivamente colaboram ou pensam nos conteúdos a serem trabalhados de forma conjunta pelas diferentes disciplinas.

Tabela 39 – Pergunta 59: Há interseção entre disciplinas específicas do instrumento e as outras áreas do conhecimento musical? Em caso afirmativo, o que você acha primordial para a formação do contrabaixista?

Universidade	Há interseção entre disciplinas específicas do instrumento e as outras áreas do conhecimento musical? Em caso afirmativo, o que você acha primordial para a formação do contrabaixista?
UFRN	Sim. Harmonia, percepção, história da música, prática de orquestra, música de câmara, música popular e prática de ensino do instrumento.
UEMG	Percepção, Harmonia, contraponto, História da música e piano ou violão complementar.
UFES	Sim. Todas.
UNESPAR	Prática de Orquestra, percepção, linguagem de Música popular e de Câmara
UNIRIO	Sim, quanto mais conhecimento de áreas afins, melhor. Quanto melhor a formação teórica também.
UEM	Sim. Em nosso departamento, os professores trocam informações sobre o desenvolvimento dos alunos e também sobre o que é trabalhado em sala de aula nas diferentes disciplinas do curso. Penso ser importante para o contrabaixista ter uma ampla visão das possibilidades do instrumento, já que é utilizado em diversos estilos e gêneros musicais. Nada melhor para o instrumentista do que ter o embasamento de outras áreas do conhecimento
UNESP	Quem canta afinado, toca afinado, e quem toca piano tem um ouvido (e visão) harmônico muito melhor. Cantar e tocar piano fazem muita diferença.
UFCG	Claro com as práticas interpretativas.
UFMG	Não vejo interseção entre o contrabaixo e as matérias teóricas que estão no currículo, mas eu procuro fazer. Eu me sinto obrigado a passar boa parte do que eu acho que a teoria pode ajudar o contrabaixo.
UFG	Sim. A performance musical é interdisciplinar por natureza. Estudamos corpo-mente e instrumento.
UFPB	O programa do bacharelado é estipulado pela coordenação do bacharelado.
UFRJ	Creio que contribui muito a interseção de outras disciplinas e áreas do conhecimento musical.

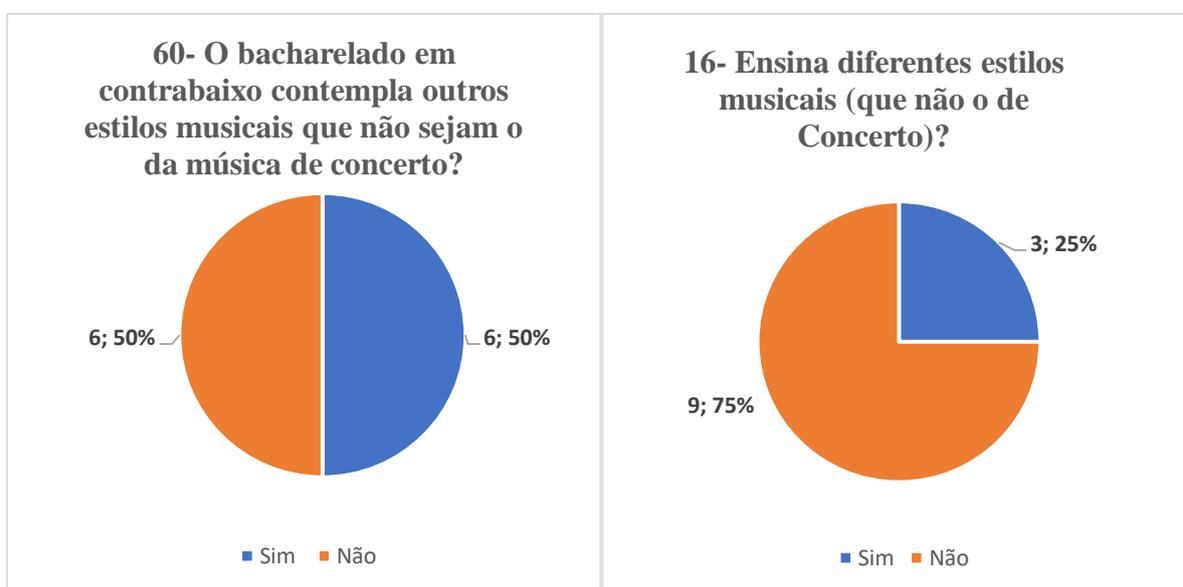
Algumas das perguntas realizadas no início do questionário de forma objetiva foram repetidas agora ao fim do questionário de forma discursiva. Uma dessas perguntas foi sobre os estilos musicais contemplados no bacharelado em Instrumento, mais uma vez fazemos alusão ao fato de o sistema conservatorial ser focado no ensino da música de concerto europeia, não incluindo muitas vezes demais estilos musicais.

Na pergunta de número sessenta (60) indagamos junto aos docentes se o bacharelado em Contrabaixo contempla outros estilos musicais que não o da música de concerto e perguntamos quais seriam esses estilos. Ao responder essa pergunta, metade dos docentes respondeu de forma afirmativa e metade negativa. Esse dado vai de encontro ao da pergunta de número dezesseis (16) onde somente 25% dos docentes informou ensinar diferentes estilos musicais que não fossem da música de concerto (gráficos 37 e 38).

Essa pergunta acabou por gerar dados inconsistentes sobre a inserção ou não de outros estilos musicais no ensino de contrabaixo no bacharelado. Ainda que consideremos as respostas à pergunta de número sessenta (60) somente metade dos cursos inclui algum tipo de música não sinfônica no ensino do contrabaixo em nível superior.

Gráfico 37 – Pergunta 60: O bacharelado em contrabaixo contempla outros estilos musicais que não sejam o da música de concerto?

Gráfico 38 – Pergunta 16: Ensina diferentes estilos musicais (que não o de Concerto)?



Somente quatro dos docentes responderam quais estilos musicais seriam esses, e as respostas foram: “harmonia funcional e improvisação em repertório jazzístico (como disciplinas optativas)”, “no caso do curso de bacharelado em Música, na Escola de Música da UEMG nós temos a optativa de grupo de contrabaixo. Nesta matéria os arranjos são todos de música popular, sempre procurando temas e compositores brasileiros. As vozes são divididas

entre os alunos em forma de rodízio”, “a música de câmara, a música sinfônica e a música *crossover* (mistura de popular com erudito)¹⁴²” e “músicas populares”.

Apesar de a formação do contrabaixista no bacharelado ser direcionada à formação do músico de orquestra, todos os docentes responderam que acreditavam que essa formação não deveria acontecer somente no ambiente da música de concerto¹⁴³. O interessante das falas dos docentes é justamente a consciência de que o mercado de trabalho para a música de concerto tem encolhido cada vez mais gerando uma crescente falta de perspectiva nos alunos. Outros professores falam sobre a necessidade de a formação ser mais abrangente, de os alunos terem contato e dominarem estilos de música popular, por exemplo. No entanto, para que isso aconteça haveria a necessidade de revisão de currículos e da contratação de docentes contrabaixistas que dominassem essa linguagem musical, totalmente diversa da música de concerto (e não necessariamente dominada pelos atuais docentes especialistas em música de concerto). Abaixo listamos os comentários desses docentes nesse sentido.

Tabela 40 - Comentários dos docentes sobre a pergunta 61: Acredita que a formação musical do contrabaixista deva acontecer somente no ambiente da música de concerto? Comentários.

Universidade	61 - Acredita que a formação musical do contrabaixista deva acontecer somente no ambiente da música de concerto? Comentários
UFRN	Penso que a música é uma só, e o contrabaixista deve conhecer o máximo de estilos que puder, isso enriquece as possibilidades musicais, como também amplia sua capacidade de atuação profissional.
UNESPAR	Não há vagas em orquestras para todos os alunos que se formam, enquanto a oferta de postos para Música popular e demais estilos é abundante.
UEM	Quanto mais abrangente for sua formação, maior será seu vocabulário musical. Acredito que as experiências que o contrabaixista adquire ao longo do tempo são fundamentais para formar sua personalidade musical. Mesmo que o contrabaixista atue em um único meio, suas experiências adquiridas em outros ambientes musicais lhe serão úteis até mesmo de forma inconsciente.
UNESP	Gostaria de abordar música popular, mas não temos tempo e não é minha especialidade, mas respeito muito e acho importante o/a estudante ter um contato.
UFMG	Deve acontecer também fora da música de concerto. Deve se interessar também pela música popular, porque o contrabaixo tem muitas técnicas que vieram da música popular.
UFG	Contrabaixo é mais que música de concerto e o aluno deve experimentar ao máximo durante sua graduação.
UFRJ	Não, hoje o discente tem que pensar no futuro e tem que aprender outras modalidades de música, improvisar em vários estilos. O mercado de trabalho hoje exige que tenha essa diversidade no meio musical.

¹⁴² Lembramos mais uma vez que nesse caso a música sinfônica e de câmara correspondem a estilos de música de concerto.

¹⁴³ Pergunta 61: Acredita que a formação musical do contrabaixista deva acontecer somente no ambiente da música de concerto?

Na pergunta seguinte, fica bastante clara a visão do curso de bacharelado em Instrumento/Contrabaixo como aquele que deve formar contrabaixistas com habilidades necessárias para o ingresso em orquestras ou grupos de música de concerto. É importante ressaltar que não há nada de errado nessa formação (que foi a nossa e a de todos os docentes hoje em atividade), mas que seria interessante que o currículo pudesse ser mais diversificado, incluindo músicas populares ou mesmo alguma relação com o ensino de instrumentos em níveis mais básicos, atendendo à diferentes demandas do mercado de trabalho, fatos já discutidos anteriormente no segundo capítulo.

Tabela 41- Pergunta 62: Em sua opinião, qual a função do bacharelado em Instrumento? Acredita que o curso cumpre essa função?

Universidade	62- Em sua opinião, qual a função do bacharelado em Instrumento? Acredita que o curso cumpre essa função?
UFRN	A sua função é formar músicos de alto nível de performance. Penso que é cada vez mais comum o músico depois de formado, atuar também no ensino e na pesquisa, penso que os cursos devem adequar as suas disciplinas cada vez mais, no sentido de prepará-los para essas possibilidades de atuação. Penso também que de modo geral, a nossa escola tem conseguido oferecer essas possibilidades.
UEMG	Tenho alunos de Bacharelado e Licenciatura. A cobrança básica serve para os alunos dos dois cursos. A cobrança de repertório diferencia entre um e outro. Ou seja, a função do Bacharelado, além a do apresentado pelos órgãos de ensino, é de capacitar o aluno durante quatro anos, no nosso caso, aprimorando a técnica no instrumento. Na prática tanto um quanto o outro terá que estudar muito para que a técnica seja pelo menos parecida.
UFSM	Oferecer uma formação profissional em nível superior para contrabaixistas, como qualquer bacharelado. Tenho certeza de que o curso cumpre essa função.
UNESPAR	Sim, posto que o objetivo do curso é preparar o aluno para o mercado profissional e todos os aspectos teóricos e práticos para esta preparação são abordados no decorrer dos 4 anos.
UNIRIO	Formar o profissional contrabaixista. Sim, porém muitos alunos entram fracos.
UEM	A função do bacharelado, em minha opinião, é de formar um instrumentista que esteja apto a desempenhar seu trabalho em orquestras, gravações, apresentações artísticas diversas, ou ainda seguir na carreira acadêmica com conhecimento e domínio de sua profissão. Assim trabalho para que o curso cumpra essa função.
UNESP	Idem resposta n. 56, acho que cumpre na maioria dos casos.
UFCG	Qualificar os instrumentistas para uma prática pedagógica significativa.
UFMG	A função do bacharelado é preparar o músico para ter uma atuação eclética. Ele pode ser um músico de orquestra, um músico de casamento, de música de câmara, enfim...Ele deve se preparar para o mercado de uma maneira mais ampla possível.
UFG	Formar um indivíduo-artista-instrumentista para atuar na sociedade repassando e construindo conhecimento. A universidade tenta!
UFPB	O título já descreve a própria função, adquirir excelência na performance do instrumento.
UFRJ	A função do bacharelado é preparar o aluno para estar apto para entrar no mercado de trabalho musical, seja tocando em orquestra ou em alguma instituição de ensino. Sim, acredito que o curso cumpra com sua função. O bacharelado é um curso de nível de formação acadêmica. Acredito que o aluno de bacharelado está preparado para fazer qualquer exame para orquestra ou outra instituição.

Se a função do bacharelado é formar bons músicos para orquestras e demais grupos sinfônicos, a experiência e a prática nesses grupos é essencial para a formação dos discentes. Nesse sentido, perguntamos aos docentes se há disciplina obrigatória de prática de orquestra no programa de curso do bacharelado. Surpreendentemente, apesar de os cursos focarem na preparação do músico de orquestra, em duas das universidades analisadas a disciplina prática de orquestra não existe ou não é obrigatória, um contrassenso.

Nas duas perguntas seguintes gostaríamos de saber se os docentes de contrabaixo colaboram com os docentes das disciplinas de orquestra e se os professores participantes acreditam que isso seria importante. Na maioria das universidades há algum tipo de colaboração entre as disciplinas, somente em quatro delas não há, no entanto, todos os docentes acreditam que isso seria muito importante para a formação dos discentes. Através dos comentários dos professores de contrabaixo, o intercâmbio entre o que é tocado nas orquestras e a aula de contrabaixo é imprescindível para o pleno desenvolvimento técnico-artístico e pedagógico dos alunos.

Tabela 42 – Perguntas 63, 64 e 65: Há disciplina de prática de orquestra na grade curricular? Os professores de instrumento possuem algum papel de colaboração com o professor da disciplina? Acredita que isso seria importante?

Universidade	63- Há disciplina de prática de orquestra na grade curricular?	64- Os professores de instrumento possuem algum papel de colaboração com o professor da disciplina?	65 - Acredita que isso seria importante?
UFRN	Sim	Sim	
UEMG	Sim	Sim	Sim
UFSM	Sim	Sim	Sim
UNESPAR	Sim	Sim	Sim
UNIPIO	Sim	Sim	Sim
UEM	Sim	Sim	Sim
UNESP	Sim	Não	Sim
UFCG	Sim	Sim	Sim
UFMG	Sim	Não	Sim
UFG	Não	Não	Sim
UFPB	Não	Sim	Sim
UFRJ	Sim	Não	Sim

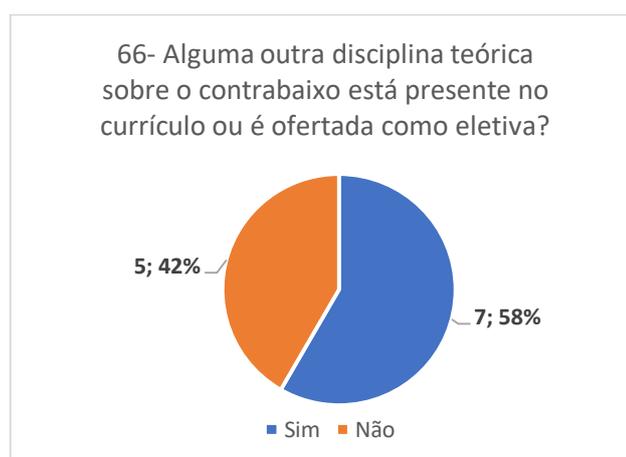
Tabela 43 – Comentários pergunta 65

Universidade	Comentários pergunta 65
UEMG	Não só o professor, mas o programa da orquestra é também baseado na matéria prática de orquestra dada em sala de aula.
UNESPAR	FUNDAMENTAL

UEM	A disciplina de prática de orquestra conta com a colaboração dos professores de cordas e com o professor de regência, permitindo que os alunos sejam assistidos durante a sua prática na orquestra. Questões técnicas e musicais são abordadas durante a prática, justamente quando as dúvidas e problemas aparecem.
UNESP	(É a mesma professora, eu, no caso, somente para os alunos de contrabaixo) (complementação 64) Se tivesse o envolvimento de outros professores, seria bom.
UFMG	Não tem uma relação direta, mas os alunos trazem para aula de contrabaixo e seminários os problemas e repertório que eles tocam na orquestra. Acho isso muito importante.
UFG	Faz parte do plano de aulas da disciplina contrabaixo. É uma necessidade para os que se formam e vão procurar trabalho.
UFPB	Não há emprego para solista de contrabaixo, orquestra é o caminho.
UFRJ	Essa comunicação ajudaria caso o aluno precisasse de uma apreciação mais avaliativa nos seus estudos do contrabaixo.

Além das disciplinas práticas de contrabaixo gostaríamos de saber se existem outras disciplinas sobre o contrabaixo ofertadas nas instituições, como História do instrumento; Pedagogia do instrumento; Literatura do instrumento; Pesquisa, entre outros. Cinquenta e oito por cento (58%) dos docentes informaram existir outras disciplinas sobre o contrabaixo no currículo ou como eletivas (gráfico 39). As disciplinas listadas pelos docentes são: História do instrumento; Literatura do instrumento; Pedagogia do instrumento; Pedagogia da performance; Psicologia da performance; Estágio; Didática I e II¹⁴⁴ (tabela 44). É interessante perceber a existência de disciplinas voltadas para a pedagogia ou a didática nos cursos de bacharelado, pois como já discutido previamente no capítulo 2, a inserção dessas disciplinas (mesmo que de forma pontual) rompe com a clássica divisão bacharelado-licenciatura.

Gráfico 39 – Pergunta 66: Alguma outra disciplina teórica sobre o contrabaixo está presente no currículo ou é ofertada como eletiva?



¹⁴⁴ Apesar de a pergunta ser bastante específica, não sabemos se todos os docentes a compreenderam da mesma forma. Nessas disciplinas listadas não sabemos se em todas há alguma referência direta ao contrabaixo ou ao ensino dele de forma específica ou se são disciplinas “genéricas” sobre o ensino instrumental e a performance. Somente pelo título das disciplinas não é possível saber se incluem de alguma forma o contrabaixo.

Tabela 44 – Disciplinas teóricas sobre o contrabaixo

Universidade	66- Alguma outra disciplina teórica sobre o contrabaixo está presente no currículo ou é ofertada como eletiva?	Quais?
UFRN	Sim	Literatura do instrumento, Pedagogia do instrumento (através de projetos de extensão) e Pesquisa (através da inserção do aluno em grupos de pesquisa).
UEMG	Sim	História do instrumento, pedagogia do instrumento, literatura do instrumento.
UFES	Sim	Introdução à Pedagogia do instrumento, História e Literatura do instrumento e Estudos de Orquestra (dedicada a excertos). Todas obrigatórias.
UNESPAR	Sim	Didática Musical I e II Estágio
UNIRIO	Não	
UEM	Não	Elas ainda não foram implantadas, mas serão ofertadas como eletivas, nos próximos anos.
UNESP	Sim	(Idem resposta sobre as aulas que leciono, mas são aulas teórica/práticas)
UFCG	Não	
UFMG	Sim	Temos pedagogia das cordas. Já ministrei em outras épocas quando havia mais espaço e menos trabalho na UFMG, na pós-graduação. Já ensinei pedagogia de instrumento, história do instrumento, literatura. Mas principalmente na disciplina seminários a gente discute muito história do instrumento, compositores, intérpretes, obras, é um espaço bom. Apesar de não ter uma prova abordando isso. Eu acho que é fundamental esse tipo de interação para que o currículo de contrabaixo seja mais completo.
UFG	Sim	Pedagogia da Performance, Psicologia da Performance
UFPB	Não	
UFRJ	Não	

Sobre o currículo do curso de Instrumento, a maioria, setenta e cinco por cento (75%) dos docentes, acredita que é o ideal para a formação de um músico, enquanto vinte e cinco por cento (25%) deles não acredita que o currículo atual seja o ideal (gráfico 40). Entre os docentes que responderam negativamente à pergunta, dois deles destacam o fato de que falta uma maior integração com as demais disciplinas e a falta de matérias mais específicas sobre literatura, pedagogia e ensino do contrabaixo. Alguns dos que responderam de forma afirmativa creem que o currículo melhorou após ter sido recentemente reestruturado incluindo eletivas diversas; outro docente aponta que nenhum currículo é perfeito e que deve ser realizado um processo de reavaliação constante; já um terceiro destaca que a disciplina “Seminários” é um espaço de

discussão onde são abordadas questões sobre a história do instrumento, compositores, intérpretes, obras e que “é fundamental esse tipo de interação para que o currículo de contrabaixo seja mais completo” (tabela 45).

Gráfico 40 – Pergunta 67: Acredita que o currículo do curso de instrumento em nível de bacharelado é o ideal para a formação do músico?

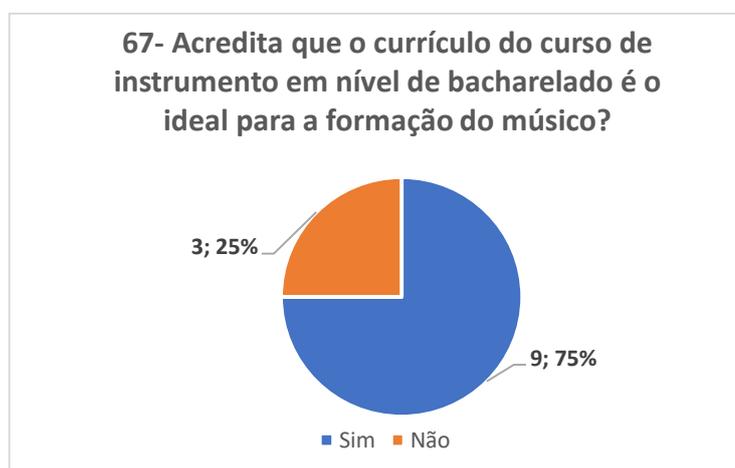


Tabela 45 – Acredita que o currículo do curso de instrumento em nível de bacharelado é o ideal para a formação do músico? Comentários.

Universidade	67- Acredita que o currículo do curso de instrumento em nível de bacharelado é o ideal para a formação do músico?	Comentários
UFRN	Sim	Nossos alunos têm hoje acesso a participação em orquestra, ensino, pesquisa e extensão, além de terem a possibilidade de conhecer e atuar em grupos de música popular, deste modo, penso que há um leque de possibilidades bastante amplo.
UEMG	Sim	
UFSM	Sim	É difícil apontar o que é e o que não é ideal. Poderia ter ajustes, mas esse certamente não é um problema central. Os currículos, a meu ver, nunca serão perfeitos, mas podem (e devem) ser atualizados.
UNESPAR	Sim	
UNIRIO	Sim	
UEM	Sim	Como esse curso é recente, tive a liberdade de criar o currículo baseado em diferentes programas e na minha vivência musical. Assim, meu objetivo é formar um aluno que saia com embasamento teórico e técnico consistente, capaz de seguir sua carreira para conquistar seus objetivos musicais.
UNESP	Sim	No contexto atual, nosso currículo é satisfatório, acabou de ser reestruturado e tem muitas eletivas interessantes.
UFCG	Não	

UFMG	Sim	Já ensinei pedagogia de instrumento, história do instrumento, literatura já ensinei. Mas principalmente na disciplina seminários a gente discute muito história do instrumento, compositores, intérpretes, obras, é um espaço bom. Apesar de não ter uma prova abordando isso. Eu acho que é fundamental esse tipo de interação para que o currículo de contrabaixo seja mais completo.
UFG	Não	Falta maior integração com as demais disciplinas curriculares e disciplinas do conhecimento.
UFPB	Sim	
UFRJ	Não	Creio que poderia ter disciplinas mais voltadas para a pedagogia, literatura e pesquisas específicas para o ensino do contrabaixo.

7.3 PERGUNTA SOBRE EXTENSÃO

Como já abordado anteriormente a extensão no ensino superior brasileiro, sobretudo na área musical, desempenha um importante papel junto à sociedade. Trabalhar com extensão é também uma das funções do docente universitário e, por isso, gostaríamos de saber mais sobre as experiências dos professores de contrabaixo nessa área, lembrando que na pergunta de número vinte (20), quase todos disseram exercer atividades de extensão¹⁴⁵.

Ao falar sobre suas experiências com a extensão, grande parte dos docentes citou a sua importância como forma de preparação para o ingresso na graduação, com o foco no contrabaixista iniciante. Nesse trabalho com formação de contrabaixistas em nível iniciante um dos professores citou o seu projeto de ensino de contrabaixo para crianças, com a utilização de instrumentos e repertório adaptados a elas. Outros docentes citaram a existência de grupos de contrabaixos, orquestras acadêmicas, havendo uma maior liberdade e experimentação com diferentes tipos de repertórios e arranjos, a fim de atender às necessidades de contrabaixistas em formação e mesmo de outros já formados que também integram esses grupos (tabela 46).

Tabela 46 – Pergunta 68: Se trabalha na Extensão Universitária, fale um pouco sobre seus projetos e sobre a importância da extensão em sua prática docente e na formação dos alunos.

Universidade	68- Se trabalha na Extensão Universitária, fale um pouco sobre seus projetos e sobre a importância da extensão em sua prática docente e na formação dos alunos.
UFRN	Faço extensão há mais de 15 anos, todos os anos recebo alunos que tem acesso ao nosso curso através do projeto de extensão “Introdução à técnica do contrabaixo acústico” e mais da metade dos meus alunos do técnico e do bacharelado vêm da extensão. Penso que a extensão é fundamental para o ingresso nas instituições federais.
UEMG	Na extensão temos a Orquestra e o Grupo de contrabaixo que eu organizo o repertório e os eventos. Todos os projetos de extensão da nossa escola são importantes e ativos. As apresentações vão de grupo de choro à orquestra sinfônica.

¹⁴⁵ Somente um (1) dos docentes revelou não trabalhar na extensão universitária.

	Oferecem concertos não só na unidade, aberta ao público, mas também nos espaços especiais da cidade e do interior. Esses projetos nos trazem visibilidade, recrutamos mais alunos para nossa escola, e incentivamos mais aos nossos alunos a prática da performance. Todos ganham com a Extensão.
UNESPAR	O projeto se destina à iniciantes com uma aula semanal de 1 hora e tem como objetivo suprir a falta de projetos sociais com iniciação em Contrabaixo; também supre com aulas práticas a disciplina de estágio e Didática musical II para alunos da graduação.
UNIRIO	Tenho dois cursos, um para alunos formados e outro para alunos que ainda não estão prontos para o bacharelado. Preenchem lacunas.
UEM	A Orquestra de Câmara da UEM é o projeto de extensão no qual estou vinculado. Este projeto está diretamente ligado à graduação, pois os alunos dos bacharelados em instrumento passam necessariamente pela orquestra como parte integrante do currículo do curso. A orquestra foi criada para fornecer aos alunos não somente a prática de orquestra, mas principalmente para colocá-los diante dos desafios da profissão que o músico de orquestra enfrenta diariamente. Os professores participam dos ensaios e auxiliam tanto nas questões técnicas e musicais, quanto na preparação do repertório, estilo etc.
UNESP	A extensão na UNESP passa por uma crise de recurso, não desenvolvo projeto.
UFCG	Importante e já foi mencionado.
UFMG	Informalmente sim, trabalhamos na extensão. Mas aqui na UFMG os projetos de extensão são cadastrados e eles precisam estar atrelados à Pró-reitoria de extensão, desses não participo. Mas os alunos participam e tem vários tipos de bolsa.
UFG	Os projetos são abertos sem sequencialidade e atendem à comunidade profissional da música assim como leigos em turmas separadas.
UFPB	Prepara para a prova do vestibular, ou abrange a comunidade sem pretensão profissional.
UFRJ	Faço um trabalho com crianças da extensão, um trabalho que preparo para que no futuro eles possam vir para a graduação. Trabalho com baixos pequenos adaptados para o tamanho delas e aplico um ensino que idealizei para crianças, aplicando alguns métodos de compositores estrangeiros e brasileiros, dentro de um repertório específico para criança.

7.4 PERGUNTA SOBRE PESQUISA

Como já mencionado nas perguntas de números vinte e um (21)¹⁴⁶ e vinte e dois (22)¹⁴⁷ dentre os docentes de contrabaixo há uma baixa adesão à pesquisa e à pós-graduação. Na pergunta de número sessenta e nove (69) pedimos aos professores que atuam nessa área que contassem um pouco de suas experiências nesse campo.

Os docentes que desenvolvem pesquisas e atuam junto às suas pós-graduações narram experiências bastante enriquecedoras, o fato de poder orientar outros trabalhos, ter contato com outras áreas ou campos dentro e fora da música, agrega valor e os faz crescer como músicos mais informados. As múltiplas formas de aprendizado advindas do intercâmbio com as demais áreas afetam diretamente seus desempenhos, não somente como pesquisadores, mas como músicos e professores. Alguns dos docentes fizeram questão de salientar a criação de materiais

¹⁴⁶ Pergunta 21: Trabalha com pesquisa? 67% Sim e 33% Não.

¹⁴⁷ Pergunta 22: Leciona na pós-graduação? 42% Sim e 58% Não.

tanto didáticos como de performance criados através de suas pesquisas e orientações. A interdisciplinaridade também é destacada por um deles, assim como o fato de trabalhar com “análise de partitura, áudio e vídeo”, contribuindo diretamente para a área de performance musical. As falas dos docentes em sua integralidade podem ser lidas na tabela abaixo (tabela 47):

Tabela 47 – Pergunta 69: Se trabalha na pós-graduação, fale brevemente sobre suas experiências com pesquisa e a importância dela em sua prática docente e na formação dos alunos.

Universidade	69- Se trabalha na pós-graduação, fale brevemente sobre suas experiências com pesquisa e a importância dela em sua prática docente e na formação dos alunos.
UEMG	Na pós eu leciono Análise musical. Na pesquisa tenho um trabalho de tradução e orquestração do método Suzuki usando temas do folclore brasileiro com a professora Dra. Gláucia Borges. A pós nos apresenta um público diferente para o aprimoramento dos estudos em música. São profissionais de várias áreas e isso traz ao professor um enriquecimento musical a mais. No meu caso, que leciono contrabaixo e rejo a orquestra, dar aula na pós me alimenta o lado da docência como professor de Análise musical. Para mim é uma forma de crescimento e entusiasmo profissional. O nosso curso de pós oferece uma gama enorme e variada de matérias voltadas à música brasileira.
UEM	As minhas pesquisas estão relacionadas com as práticas interpretativas e o estudo dos processos envolvidos para a sua realização. Essas práticas estão diretamente ligadas ao estudo e pesquisa de repertório com o intuito de oferecer ao intérprete uma gama de informações para a realização da performance.
UNESP	Não sou da pós, espero entrar ao terminar meu mandato.
UFMG	Acho fundamental o trabalho na Pós-graduação, pois lá, realmente os alunos têm mais condições e maturidade para juntar teoria e prática. Eu tive a experiência de ter vários alunos de mestrado e doutorado cujas pesquisas revelam coisas muito importantes, como: análise de repertório (tanto de partitura quanto de gravações de áudio e vídeo) como de Koussevitsky, Lino José Nunes. Obras que foram restauradas. Estudos interdisciplinares entre música e comportamento motor, música e cinesiologia. A gente tem pesquisas que analisam os movimentos utilizados no contrabaixo, controle da afinação no contrabaixo e foram resultados de pesquisas experimentais. Repertórios do Brasil e de outros países da América Latina também temos. Análise de obras de referência como Canção e <i>Dansa</i> ; Tango do Ru Ferreira (compositor aqui da cidade). Enfim, trabalhamos com análises de partitura, de áudio e de vídeo.
UFG	A pesquisa é um caminho fundamental para se ampliar o conhecimento sobre o instrumento e seu estudo.

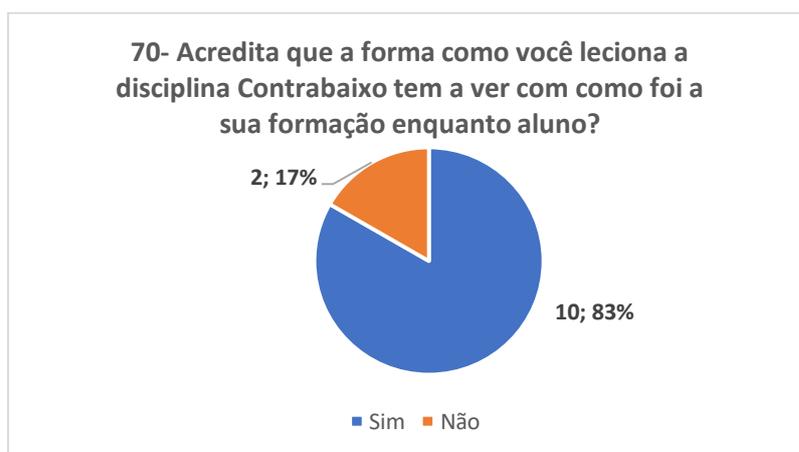
7.5 MAIS PERGUNTAS SOBRE ENSINO E FORMAÇÃO

As perguntas de número setenta (70) a setenta e três (73) dizem respeito a formação dos docentes e a influência dela ou não em sua forma de ensinar. Assim como Tardif (2018) revela, os professores tendem a ensinar da mesma forma como foram ensinados, isso porque os professores permanecem imersos em seu ambiente de trabalho por diversos anos enquanto ainda alunos e essa experiência os marcam e os influenciam para toda a vida, seja de forma positiva ou negativa. No caso da música, acreditamos que isso seja ainda mais intenso, devido ao próprio modo em como ocorre a formação musical em instrumento, com aulas individuais e por uma

visão muitas vezes única na forma de tocar e interpretar. Por conta disso, perguntamos aos professores se eles acreditavam que a forma como lecionam possui semelhança com a forma como foram ensinados.

Quase todos os docentes (83%) acreditam que a forma como ensinam e agem nas aulas possui relação direta com a qual foram ensinados, somente dois (2, 17%) deles responderam de forma negativa à questão (gráfico 41).

Gráfico 41 – Pergunta 70: *Acredita que a forma como você leciona a disciplina Contrabaixo tem a ver com como foi a sua formação enquanto aluno?*



Apesar de concordarem que a forma como aprenderam o contrabaixo está presente na forma como ensinam o instrumento para seus alunos atualmente, grande parte dos docentes fazem questão de frisar que o jeito como lecionam não está fixo, que sofreu e sofre um processo de constante revisão ao longo do tempo (tabela 48). Um dos docentes, por exemplo, fez questão de pontuar que os jovens nos dias de hoje aprendem diferentemente por conta das múltiplas possibilidades e ferramentas disponíveis. Devemos lembrar que a revolução tecnológica atual nos permite ter acesso a diversos materiais, como métodos, áudios, vídeos, vídeo-aulas; os alunos também aprendem a partir dessas mídias e não estão mais “sujeitos” a uma única visão advinda do seu professor de instrumento. Essas novas mídias podem e devem ser utilizadas pelo professor de instrumento do século XXI, incentivando, inclusive, à discussão e reflexão sobre os diferentes materiais.

Outro docente que acreditamos ter dado uma opinião bastante relevante sobre a questão, indicou a importância de tratar o ensino musical com seriedade e como área de conhecimento científico. Durante séculos o ensino musical, dependente da relação um para um entre aluno e professor, tratava o ensino instrumental de forma dogmática, quase religiosa, indicando questões técnicas e musicais como impassíveis de questionamentos, tratando visões musicais, muitas vezes, sob o âmbito de certo e errado. Tratar a música e seu ensino de forma científica

é se permitir questionar o padrão, o *standard*, analisar, comparar, pesquisar novas formas e saber justificar os “porquês” técnico-interpretativos de forma embasada.

Tabela 48 – Pergunta 70: *Acredita que a forma como você leciona a disciplina Contrabaixo tem a ver com como foi a sua formação enquanto aluno? Comentários.*

Universidade	70- Acredita que a forma como você leciona a disciplina Contrabaixo tem a ver com como foi a sua formação enquanto aluno?	Comentários
UFRN	Sim	Acredito que sim, mas percebo, porém, que temos hoje outras possibilidades formativas e outras ferramentas, os alunos inclusive se utilizam de várias ferramentas disponíveis hoje, que não existiam em meu período de formação.
UEMG	Sim	A resposta mais honesta da minha parte é Sim e Não. Algumas coisas eu uso e outras eu já descartei há muitos anos.
UFES	Sim	
UNESPAR	Não	Minha formação não foi em uma instituição de ensino.
UNIRIO	Sim	
UEM	Sim	A minha formação como aluno está diretamente relacionada com a forma que leciono por me colocar na posição dos alunos e saber dos desafios musicais impostos pelo programa. Porém, a experiência dos anos como músico instrumentista e a maturidade me fazem constantemente “recalibrar” minhas abordagens num contínuo processo de aprendizagem, deixando espaço para que os alunos reflitam e possam chegar as suas próprias conclusões.
UNESP	Sim	Minha formação tem influência direta na filosofia de estudo com o desenvolvimento da técnica com indissociáveis ao desenvolvimento do músico/da musicista.
UFCG	Não	
UFMG	Sim	Eu leciono contrabaixo a partir das minhas experiências não só na área de música, mas também na área de arquitetura e engenharia. Eu procuro dar um enfoque mais científico quando trato, por exemplo de mudança de posição, referências de análise musical. Então, acho que sim. Na minha época, o currículo era muito mais limitado, então a parte musical eu tive que desenvolver muitas coisas a partir das minhas próprias experiências.
UFG	Sim	Aplico e reorganizo o que foi positivo para mim e crio processos que melhor se adequam a meus alunos.
UFPB	Sim	William Rhein, Henry Portnoi, Bela Wurtzler (Boston Symphony), Zoltan Tybay (List Ferenc), Gary Kar , Diana Gannet , Ladslav Balek e R. Kroupa.
UFRJ	Sim	Acredito que sim. Tive bastante influência dos meus professores, como meu primeiro professor, um espanhol, Angel Jaso Grella. A gente sempre absorve tudo o que os nossos professores nos ensinaram. É muito interessante porque a forma como a gente conduz no futuro(...), nós vamos aperfeiçoando. Mas é muito parecida a forma como dou aula da forma como o Sandrino dá aula. A gente acaba absorvendo os jeitos, trejeitos do professor. Acaba sendo um processo de criação em cima do que foi ensinado pelos nossos mestres.

Sobre a transformação na forma de lecionar, a grande maioria dos professores de contrabaixo acredita que com a experiência e o passar dos anos a forma como ensinam foi se transformando (tabela 49). Mais de um docente cita a relação entre ensinar e aprender, e que a constante busca por informação ou novas formas de ver determinada questão são importantes para modificar suas próprias visões, demonstrando que o processo de ensino-aprendizagem do aluno também os afeta no sentido de que eles também aprendem através dessa interação. Essa visão é bastante importante, porque quebra a visão tradicional hierarquizada entre professor-aluno tão presente no ensino conservatorial.

Outro docente salienta, mais uma vez, a importância do pensamento científico ao ensinar, que foi se intensificando com o passar dos anos em sua experiência e que tenta transmitir aos alunos na forma como devem ver e analisar uma música/partitura. Um terceiro docente resolveu indicar que com diferentes demandas e perfis de alunos na universidade o repertório teve de ser modificado, isso porque novos alunos com menos tempo disponível de estudo (normalmente por motivos de trabalho) estão mais presentes na universidade. Um quarto docente achou importante citar que o contrabaixo é um instrumento que foi se aprimorando com o passar das últimas décadas e que devido a essa constante evolução da técnica foi necessário ir se aprimorando com o passar do tempo, através do contato com outros contrabaixistas.

Tabela 49 – Pergunta 71: Acredita que a maneira como você dava aulas quando você ingressou como professor no ensino superior se modificou ao longo dos anos?

Universidade	71 - Acredita que a maneira como você dava aulas quando você ingressou como professor no ensino superior se modificou ao longo dos anos?
UFRN	A experiência de lecionar ensina bastante, e penso que o professor comprometido, busca outros materiais, como também procura constantemente se informar e atualizar, penso que isso é fundamental.
UEMG	O tratamento com o ser humano nos dá a oportunidade de crescimento. Melhor ainda quando você é professor. O ato de ensinar e aprender ao mesmo tempo é para poucos.
UNESPAR	Reduzi o repertório obrigatório ao constatar que os alunos de contrabaixo já trabalhavam e não conseguiam o tempo necessário para a preparação de todo o repertório.
UNIRIO	Fui adquirindo experiência e absorvendo outros conhecimentos e influências.
UEM	Acredito que venho aprimorando e aprendendo através das demandas e necessidades de cada aluno. Portanto, a busca por formas de melhorar o desenvolvimento dos alunos é uma das razões para essa modificação.
UNESP	Sou mais confiante e rápida de detectar problemas graves.
UFMG	Eu mudei muito a partir do momento em que ingressei como professor do ensino superior. Modificou muito ao longo desses 30 anos. Hoje o meu ensino é muito mais direto e muito mais global. Eu exijo que o aluno não apenas toque notas, mas que ele realize uma interpretação fundamentada. Em qualquer que seja a escolha de um dedilhado, uma arcada, um estilo musical, uma intenção, uma agógica, hierarquia entre as notas, baseada em uma reflexão.
UFG	A experiência muda o professor. Certamente mudei.
UFPB	Novas ideias, convívio com colegas fora do país. A técnica do contrabaixo sempre evoluindo.

UFRJ	Eu modifiquei para facilitar o aprendizado do aluno, ele pode também ter a liberdade de criar seus próprios estudos e praticá-los.
------	--

Sobre a influência dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na forma como ensinavam o contrabaixo, todos os docentes revelaram a importância dessa formação. Das falas dos professores podemos perceber que com essa formação eles puderam descobrir novos materiais e possibilidades para a prática docente; ter contato com diferentes professores, visões e escolas musicais; o uso da pesquisa na pós-graduação como forma de solucionar dúvidas do músico enquanto docente; e a pesquisa alterando diretamente a forma de concepção do ensino de música (tabela 50).

Tabela 50 – Pergunta 72:- *Acredita que a sua formação em nível de pós-graduação (Mestrado/Doutorado/Pós-doutorado) foi importante/alterou a forma como você passou a lecionar a disciplina de instrumento?*

Universidade	72 - Acredita que a sua formação em nível de pós-graduação (Mestrado/Doutorado/Pós-doutorado) foi importante/alterou a forma como você passou a lecionar a disciplina de instrumento?
UFRN	Sem dúvida, através da tomada de conhecimento de trabalhos investigativos de outros profissionais do contrabaixo como Fausto Borém e Sônia Ray, dentre muitos outros, descobrimos novos materiais e novas possibilidades para a nossa prática docente.
UEMG	Da minha graduação até o meu doutorado tive quatro professores com quatro escolas diferentes e dois arcos diferentes. Um tocava sentado e três em pé. Ou seja, eu me permiti aceitar as diferentes escolas e tirar o máximo de cada uma delas.
UNESPAR	Minha especialização em Música de Câmara foi especialmente baseada em Performance e análise sobre cada repertório que apresentávamos, o que me preparou muito para orientar a preparação de repertórios de diferentes períodos em sala de aula.
UNIRIO	No processo do mestrado consegui resolver muitas dúvidas que tinha através da pesquisa.
UEM	A pós-graduação foi fundamental para definir meus objetivos como instrumentista e professor. Sem dúvida ela me deu o suporte necessário para a definição dos critérios que utilizo no meu dia a dia.
UNESP	Minha pós foi em musicologia, com ênfase em análise. Ajudou muito a ensinar o preparo prévia de uma partitura e quesitos de musicalidade.
UFMG	A minha formação em Pós-graduação foi fundamental para o ensino de instrumento. Quando comecei na UFMG eu já tinha mestrado e doutorado, então isso me deu uma carga de cultura e de conhecimento muito grande para começar a ministrar aulas. Anteriormente eu já havia ministrado aulas em SP na Faculdade Carlos Gomes e em Ouro Preto na UFOP. Então eu acho que tem um impacto muito grande sim a experiência em pós-graduação na carreira de um professor de contrabaixo.
UFG	A pesquisa altera a forma de conceber o ensino.
UFPB	Estudei com excelentes músicos em instituições de alta qualidade, isso faz a diferença.

Quase todos os entrevistados acreditam que seus anos de formação acadêmica os preparou adequadamente para exercer a profissão de professor universitário. Somente dois deles acreditam que não, um deles que já havia esclarecido não ter formação acadêmica na área e o outro que informou que o bacharelado não o preparou para o ensino, tendo o mesmo que

aprender através da prática docente. Entre os que acreditam ter tido uma formação adequada, podemos destacar: que a formação acadêmica foi responsável por ter proporcionado uma maior diversidade técnico-musical; uma possibilidade maior de reflexão como músico e sobre o ensino de instrumento. Um dos professores fez questão de frisar que apesar de a formação ser adequada, a experiência lecionando faz toda a diferença na carreira; já um terceiro citou a sua experiência fora da academia, com a música popular, como uma influência bastante positiva na forma como dá aulas, incentivando os alunos a improvisar e realizar diferentes arranjos para o contrabaixo (tabela 51).

Tabela 51 – Pergunta 73: Acredita que a sua formação acadêmica te formou adequadamente para lecionar em uma universidade? Comentários

Universidade	73- Acredita que a sua formação acadêmica te formou adequadamente para lecionar em uma universidade?	Comentários
UFRN	Não	Quando me formei como bacharel, não tinha conhecimento algum sobre como ensinar, aprendi na prática e isso é mais difícil, acredito.
UEMG	Sim	Sem ela eu estaria simplesmente defendendo uma teoria, uma técnica, um jeito etc. A minha formação acadêmica me proporcionou a diversidade técnica musical.
UFES	Sim	
UNESPAR	Não	
UNIRIO	Sim	
UEM	Sim	A universidade me deu condições de refletir sobre o ensino do instrumento e buscar respostas para questionamentos de como eu poderia utilizar o conhecimento adquirido, não apenas como instrumentista, mas também como professor.
UNESP	Sim	Faço a ressalva de que a experiência é fundamental. Ninguém nasce professor (a), só mesmo fazendo.
UFCG	Sim	
UFMG	Sim	A minha formação acadêmica foi fundamental para que eu me tornasse um professor na universidade. Mas tem coisas que eu aprendi fora do ambiente acadêmico, por exemplo: minha experiência com a música popular, com arranjo e com composição. Isso é fundamental no manejo de tocar o contrabaixo e eu procuro passar para os alunos. Eles também comecem a fazer os seus arranjos e aqueles que tem vontade comecem a compor para o instrumento.
UFG	Sim	Não foi ideal, mas certamente contribuiu.
UFPB	Sim	Yale University, New England Conservatory, Ferenc List, University of Iowa, acredito que sim.

7.6 PERGUNTA SOBRE ADMINISTRAÇÃO

Como visto anteriormente, no capítulo 3, a função de professor universitário também inclui atividades de administração e que elas também constituem práticas próprias do magistério superior. Apesar de essa também ser uma atribuição dos docentes, nem sempre todos eles se envolvem de alguma forma com esse tipo de incumbência, por esse motivo perguntamos a eles se já estiveram em cargos administrativos e se acreditam ser importante para o docente universitário essa experiência com gestão¹⁴⁸.

Somente dois (2) docentes nunca desempenharam essas funções e entre aqueles que desempenharam, a maior parte acredita que essa seja uma contribuição importante, pois através delas pode se conhecer melhor as necessidades e o funcionamento de sua unidade e da universidade como um todo. Achamos importante destacar, da fala de um dos docentes, o fato de não haver uma formação própria para desempenhar os cargos administrativos dentro da instituição e que o ingresso nesses cargos é muitas vezes marcado pelo aprendizado através de erros e acertos; outro docente destaca a importância desses cargos, mas acredita que deveria haver mais preparo e incentivo; um terceiro relata a dificuldade de estar em cargos administrativos e ainda desempenhar atividades em sala de aula (tabela 52).

Tabela 52 – Pergunta 74: Já esteve em cargos administrativos na universidade? Acredita ser importante para o docente universitário essa experiência de gestão?

Universidade	74- Já esteve em cargos administrativos na universidade? Acredita ser importante para o docente universitário essa experiência de gestão?
UFRN	Sim, já fui diretor da nossa escola, acredito que seja uma contribuição importante e necessária.
UEMG	Hoje sou vice-diretor da escola. É de suma importância a participação do professor ou em departamentos ou na diretoria ou em outras comissões. Ver o lado do aluno e das necessidades da unidade são importantes para que a estabilidade do curso seja preservada.
UFSM	Sim. Extremamente importante.
UNESPAR	Não
UNIRIO	Fui chefe de departamento, não considero importante para lecionar.
UEM	Sim. Fui coordenador adjunto do departamento de música na gestão passada e atualmente sou chefe adjunto. Penso que a experiência de gestão é importante e necessária, o problema é que são raros os casos de professores que tiveram alguma formação na área. Dessa forma, acabamos por assumir cargos importantes dentro da estrutura administrativa da universidade sem a experiência, ou treinamento necessário para tais funções. O resultado desse sistema é que passamos por essa experiência de gestão lutando com erros e acertos. Entretanto, através de experiência da gestão é que temos a oportunidade de conhecer como realmente a universidade funciona e colaborar para que ela evolua e se modernize de acordo com as novas demandas que surgem ano a ano.

¹⁴⁸ Pergunta 74: Já esteve em cargos administrativos na universidade? Acredita ser importante para o docente universitário essa experiência de gestão?

UNESP	Já exerci Chefia e Coordenação do Curso, Vice Direção e agora a Direção. Talvez seja bom para dar uma visão dos trâmites e caminhos dentro do Curso e as dificuldades da Universidade, mas na pedagogia, não interessa. Em relação ao meu tempo em sala de aula e minha tranquilidade, não é nada bom ser Diretora.
UFCG	Sim, coordenação.
UFMG	Com 30 anos de Universidade (na UFOP e UFMG) eu já passei por quase todos os cargos na Universidade, só não fui Reitor, nem Pró-Reitor. Eu tive muita experiência e acho importante sim passar para o aluno essa noção mais global de universidade. É uma universidade, como o nome já diz.
UFG	Sim, já estive. Foi importante, porém, é necessário que haja preparo e incentivo ao docente par atuar em tais funções.
UFPB	Não.
UFRJ	Sim, mas depende de qual cargo administrativo.

7.7 PERGUNTA FINAL

Para terminarmos o questionário gostaríamos de saber por que os professores escolheram a docência no ensino superior em Música e quais os maiores desafios encontrados por eles no ensino universitário. Sobre o porquê de ter escolhido o cargo, a maior parte dos docentes disse ter afinidade com a carreira de professor e que apesar de tocar ou ter tocado em orquestras sempre gostou de ensinar.

Um dos desafios que merece ser destacado, relatado por dois professores, é a dificuldade em continuar a incentivar os discentes nos cursos de música a perseverarem nos estudos devido à crescente falta de oportunidades de emprego na área. Com a falta de incentivo nas áreas culturais, sobretudo da música de concerto, torna-se cada vez mais difícil manter os alunos na graduação em Música que exige, na maior parte delas, a dedicação integral, não só por conta da carga horária em si, mas das muitas horas de estudo necessárias para o desenvolvimento técnico-artístico em nossa área de atuação.

Mais de um dos docentes disse estar preocupado com os rumos políticos do Brasil atual e os impactos já sofridos nas universidades, a dificuldade na manutenção e o fortalecimento da qualidade do ensino, a falta de recursos, a burocracia e a dificuldade para aquisição de equipamentos e livros (hoje suprida em grande parte pela internet). Outros docentes fizeram questão de falar sobre a identificação não somente com o ensino, mas também com a pesquisa e que no Brasil a única forma de desempenhá-la é através da universidade. Através dos relatos dos docentes, a maior preocupação nos dias atuais é poder continuar desempenhando as suas funções com excelência por conta de toda a pressão política e os cortes de verbas que vêm se acentuando nos últimos tempos, exigindo dos mesmos e de toda a sociedade a mobilização necessária para o não desmantelamento das universidades públicas brasileiras como a conhecemos (tabela 53).

Tabela 53 – Pergunta 75: Por que escolheu a docência no ensino superior e quais os maiores desafios encontrados por você na docência universitária?

Universidade	75- Por que escolheu a docência no ensino superior e quais os maiores desafios encontrados por você na docência universitária?
UFRN	A princípio pelo salário e pela estabilidade. Hoje percebo a docência universitária como uma das maiores possibilidades de acesso ao ensino de qualidade, seja em música ou em qualquer outra formação. Vejo hoje como grande desafio, a manutenção e fortalecimento da qualidade de ensino, construída ao longo de muitos anos de estruturação da nossa universidade.
UEMG	A minha escolha pela docência veio antes da universidade. O maior dos desafios de uma unidade federal ou estadual é a maneira com que o seu conhecimento sai de você e de que maneira irá chegar ao aluno. Por isso acredito que o professor NUNCA ¹⁴⁹ deve deixar de ser aluno e ter as mesmas vontades, no nosso caso musical, para que esteja sempre motivado.
UFSM	Dificuldade em pôr em prática meus projetos, especialmente pela falta de recursos. Além disso, o mercado de trabalho para os egressos me preocupa muito.
UNESPAR	Havia uma grande demanda na cidade para alunos de contrabaixo e eu já atuava como professora em aulas particulares, o que não proporcionava continuidade na formação dos alunos e achei mais profícuo regulamentar as aulas em uma instituição de ensino; os desafios são os mesmos para todos os docentes de universidades públicas -muita burocracia e dificuldade para aquisição de equipamentos e literatura.
UNIRIO	Um dos desafios é a falta de material de trabalho e de pesquisa, em parte suprida pela internet, nos dias de hoje.
UEM	A carreira acadêmica sempre esteve em meus planos desde os tempos em que era estudante. Naquele tempo já elaborava questionamentos sobre como poderia aperfeiçoar meu processo de aprendizagem musical, e ainda como lidaria com esse processo se fosse eu o professor. De que forma poderia ajudar a resolver algum problema técnico no instrumento, ou ainda, quais as metodologias disponíveis que poderiam auxiliar um possível aluno. No meu caso em particular, o maior desafio foi iniciar o curso do zero numa cidade sem a tradição na formação de contrabaixistas, além de ser praticamente um desconhecido recém-chegado dos Estados Unidos numa cidade que até então também não conhecia. Hoje o curso está entrando em seu quarto ano com ingresso de um aluno por ano cumprindo a meta proposta. O desafio hoje é conseguir superar as limitações estruturais e financeiras da universidade e manter o desenvolvimento e a motivação dos alunos nesses tempos difíceis em que vivemos.
UNESP	Sempre gostei de dar aula e não canso disto. A universidade é um lugar onde podemos realizar o “projeto” (formar aluno/a) com uma estrutura estável e ao mesmo tempo dinâmica. Gosto de tocar em orquestra, mas o convívio com a insegurança trabalhista no Brasil e a falta de estabilidade financeira e a instabilidade emocional dos colegas cansa muito. Fora a repetição do repertório... O desafio da universidade agora é política. Temos que lutar para não permitir a privatização e a cessão de recursos. O plano do governo federal (e estadual em São Paulo) visa acabar com anos de conquistas e melhorias, além de restringir o acesso para as classes menos favorecidas financeiramente. Nossa meta agora é impedir isso.
UFCG	Oportunizar aquilo que sempre foi omitido.
UFMG	Eu tive a experiência, oportunidade e privilégio de tocar em duas orquestras sinfônicas por mais tempo (Sinfônica de Minas Gerais e Filarmônica de Minas Gerais) e algumas orquestras nos EUA enquanto estudava lá (orquestras mais de fim de semana, apesar de serem orquestras boas a gente só completava as orquestras). Para mim era pouco em relação ao que eu queria com o contrabaixo, então a busca de uma carreira acadêmica estava também já na minha mente desde que eu entrei na Universidade. Porque eu me interessava por pesquisa, eu me interessava por saber um pouco mais de música fora do ambiente de orquestra também. E tinha essa visão, que eu confirmo hoje, de que no ambiente de orquestra a sua atuação é muito limitada. Você depende de um maestro e em algumas coisas você amadurece pouco.

¹⁴⁹ Destaque em caixa alta indicado pelo docente ao responder o questionário.

	Em relação, por exemplo à música solista e música de câmara, mas principalmente pesquisa, porque fora da universidade é impossível fazer no Brasil.
UFG	Sempre adorei lecionar, tocar e pesquisar. A universidade me permite fazer as três coisas.
UFPB	O emprego estava disponível, sou nordestino, gosto do clima da região. Sempre fui envolvido no ensino do contrabaixo, passando adiante o que aprendi com meus professores, os quais fizeram o mesmo.
UFRJ	Eu sempre gostei de lecionar/ ensinar. Sempre procurei aprimorar o ensino no contrabaixo, dando ao aluno a possibilidade de também poder ser um espelho do seu professor. Podendo no futuro seguir ensinando contrabaixo, em extensão ou graduação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese visou compreender como o ensino instrumental do contrabaixo no bacharelado ocorre no Brasil. Como docente universitário da área e por ter realizado toda a minha formação na UFRJ, gostaria de saber como era conduzido o ensino do instrumento nas demais universidades públicas brasileiras, buscando encontrar pontos tanto em comum como divergentes nesse ensino.

Para compreender mais sobre esse ensino, antes de realizar a elaboração do questionário e apurar as respostas dos docentes, fizemos uma revisão de literatura nos capítulos de números dois, três e quatro. No primeiro desses capítulos, investigamos através de revisão bibliográfica o modelo educacional do conservatório europeu de música e sua influência no ensino de música não somente na Europa, mas também no Brasil. Compreender a trajetória do ensino instrumental ao longo do tempo é de extrema importância, visto que o processo de mudanças paulatinas ocorridas ao longo dos séculos não transformou de forma tão revolucionária esse ensino e encontramos até os dias de hoje uma influência bastante significativa no modo como ensinamos.

O modelo conservatorial de ensino de música, sobretudo o estabelecido na França do século XIX, tornou-se o modelo pelo qual o ensino da música de concerto europeia passou a ser ensinado em todo o mundo. Apesar de ser um modelo considerado de “sucesso”, diversos autores criticam alguns de seus “dogmas” ou “preceitos”, os principais expoentes utilizados nesse capítulo foram: Borém (1997, 2001, 2005, 2006) Fonterrada (1994), Freire (2011), Glaser (2007), Hallam (1998, 2006), Harnoncourt (1988), Haynes (2007), Jardim (2008), Kingsburry (1988), Louro (2008), Miranda (2015), Pereira (2012, 2019), Reis (2014), Rónai (2008), Teixeira (2016, 2017), Tardif (2018), Tourinho (2007), Vasconcelos (2002, 2011), Vieira (2000). Com o uso desses autores, efetuamos a revisão bibliográfica do capítulo e indicamos seis pontos mais criticados pelos especialistas da área: o talento nato, a relação professor-aluno, a linhagem musical, a associação entre o músico prático ser necessariamente habilitado para ensinar, a relação entre a formação musical e o mercado de trabalho, e a dicotomia entre os modelos universitário e conservatorial.

O terceiro capítulo tratou mais especificamente do ensino universitário de música no Brasil, começando do momento histórico de criação das primeiras universidades brasileiras e a incorporação e criação de escolas e cursos de música a esse modelo. Sobre as competências e atribuições de um docente universitário no Brasil utilizamos autores como: Masetto (2015), Galizia (2007), Denardi (2008), Louro (2003), Harder (2003), além dos já citados

anteriormente. As legislações pertinentes a respeito também foram utilizadas. O capítulo foi dividido em quatro partes: as três primeiras sobre o princípio básico estabelecido na Constituição de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988) e a quarta sobre a atividade de administração, também presente na legislação brasileira como atribuição do docente universitário.

No quarto capítulo da tese falamos especificamente das pesquisas sobre o contrabaixo no Brasil. Fizemos um levantamento de cinquenta e um (51) trabalhos (dissertações/teses) realizados entre os anos de 1992 a 2019. Desse levantamento descobrimos que a maioria é composta por dissertações de mestrado acadêmico (42), seguido por dissertações de mestrado profissional (6) e por fim, teses (3). Pudemos através da elaboração dessa listagem perceber uma maior constância na produção a partir do ano de 2007, com a elaboração de trabalhos envolvendo o contrabaixo em todos os anos até 2019, havendo um ápice no ano de 2017 de nove (9) trabalhos. Todas as dissertações/teses foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em universidades públicas e as que produziram uma maior quantidade de trabalhos com temas relacionados ao contrabaixo, foram: a UFMG (12), seguida pela UFRJ (8), UFG (6) e UNESP (6), demonstrando uma maior concentração em instituições no sudeste do país.

Em um segundo momento deste capítulo utilizamos os critérios elaborados por Cerqueira (2015) para classificar os trabalhos segundo temáticas variadas. Além desses critérios, separamos as obras identificando aquelas que possuíam relação direta com o ensino/aprendizagem/educação e chegamos à conclusão de que entre os contrabaixistas os trabalhos sobre essa temática representam 27% do total de trabalhos, número bem maior que o elencado por Ray (2019) e Borém/Ray (2012) que afirmavam que entre os instrumentistas esses trabalhos representavam apenas 11%, demonstrando assim que os contrabaixistas estão bastante interessados nessa área.

Ao separar essas dissertações/teses sobre o gênero a que pertenciam: música de concerto estrangeira, música de concerto brasileira e música popular brasileira, descobrimos então que entre os contrabaixistas, uma parte considerável deles, 41% desenvolveu trabalhos com temática envolvendo a música popular, indo de encontro ao modelo conservatorial que privilegia os cânones da música europeia. A música brasileira de concerto representa 32% e a música de concerto estrangeira 27% dos trabalhos, ou seja, entre os contrabaixistas que realizam pesquisas no Brasil, a maior parte se dedicou a estudar a música brasileira, seja ela de concerto ou popular. Apesar de uma visão aparentemente tradicionalista, a Academia tem demonstrando que está bastante interessada no estudo, aprimoramento e desenvolvimento da pesquisa de nossa música.

Os capítulos cinco (5), seis (6) e sete (7) trataram especificamente do questionário. Elaboramos um questionário para ser encaminhado a todos os docentes de universidades públicas brasileiras, incluindo estaduais e federais. Para tal realizamos uma busca no site do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior (Cadastro e-MEC), a fim de saber todos os cursos de bacharelado em Instrumento/Contrabaixo existentes. Preparamos uma lista com dezessete (17) cursos e seus respectivos docentes. Fizemos contato com a maior parte deles e por fim obtivemos doze (12) questionários respondidos.

O questionário elaborado se mostrou bastante extenso, porque nosso objetivo com ele era ter uma abrangência geral do trabalho desempenhado pelos professores de contrabaixo. Ele possuía setenta e cinco (75) perguntas, divididas em perguntas de identificação do professor, sobre o ingresso na instituição, o ensino, a aula propriamente dita, o repertório abordado na graduação, condições físicas da universidade, o formato do curso, critérios de avaliação dos alunos, a pesquisa, o ensino, extensão e administração.

Através desse questionário fizemos levantamentos importantes sobre os docentes e suas práticas na universidade. A maior parte dos docentes em atividade hoje são de uma mesma geração de contrabaixistas e já se encontram na atividade docente no nível superior há mais de vinte anos, acumulando muita experiência e saberes ao longo dessas longas trajetórias profissionais. Por esse motivo, ter realizado essa pesquisa nesse momento se mostrou tão importante, já que envolve profissionais extremamente experientes no meio acadêmico.

Ainda nessa primeira parte descobrimos que 58% dos docentes não lecionam somente o contrabaixo, mas também outras disciplinas teóricas e práticas, demonstrando uma maior versatilidade desses professores de instrumento, algo não tão comum entre essa categoria de professores. Levantamos assuntos pertinentes sobre questões técnicas e posturais e pudemos perceber que, ao menos no Brasil, a rivalidade entre os arcos alemão e francês não está presente no ensino universitário, uma vez que quase todos os docentes ensinam aos alunos ambas as formas, independente do arco que efetivamente tocam.

Com relação à diferentes afinações do instrumento, sobretudo as históricas, confirmamos os resultados já apresentados por França (2016), onde o ensino de afinações e instrumentos históricos (aqui incluindo arcos e cordas) do contrabaixo não é comum no Brasil. Podemos afirmar também que a base do ensino ainda é bastante conservatorial e mesmo o contrabaixo sendo um instrumento bastante versátil e presente na música popular, o curso de instrumento é focado somente no ensino da música de concerto europeia, mesmo que de forma pontual, alguns docentes tenham informado trabalhar com outros tipos de música.

Apesar de grande parte dos professores de contrabaixo não tenham possuído formação específica para lecionar, 67% deles acreditam que uma formação pedagógica é bastante importante para o professor de instrumento. A maior parte dos docentes revelou ter desenvolvido a sua pedagogia através da experiência em sala de aula, corroborando a discussão realizada na revisão bibliográfica, onde a falta de saberes docentes durante a formação é suprida através da experiência (TARDIF, 2018).

Outro dado importante coletado nessa primeira fase da pesquisa diz respeito a atuação dos docentes na Extensão universitária, com adesão quase que total (92%) dos professores participantes da pesquisa. Já a adesão deles à pesquisa e a pós-graduação possui uma atuação consideravelmente menor, 67% e 42% respectivamente. O maior foco realmente dos professores de contrabaixo demonstrou ser o ensino na graduação.

No sexto capítulo, analisamos os dados coletados na parte central do questionário e pudemos saber mais sobre como ocorre o ingresso em cada instituição, quais as peças e habilidades exigidas para o ingresso no bacharelado. O repertório que deve ser executado pelos discentes ao longo dos oito semestres de graduação foi outro destaque desse grupo de perguntas, tendo sido dividido por tipos de peça (concerto, sonata, peça solo, música de câmara, música de câmara e música de orquestra) e por período histórico (Barroco, Clássico, Romântico e Contemporâneo). Esse levantamento se mostrou bastante extenso, nem sempre todos os docentes responderam a todas as categorias pedidas, mas foi importante porque nada parecido já havia sido feito no ensino de contrabaixo.

Com as perguntas sobre a aula, soubemos qual a frequência e tempo em que ela ocorre em cada universidade, como é dividido o tempo de aula entre as muitas habilidades e diferentes repertórios exigidos e listamos as diferentes opiniões dos professores sobre como trabalham e o que consideram o ideal.

Sobre as condições físicas das universidades pudemos perceber que em sua grande maioria os professores estão insatisfeitos, os instrumentos não existem em número suficiente, quando existem, a qualidade dos contrabaixos não é a ideal para o ensino em nível superior. Em nenhuma delas há instrumento de cinco cordas disponível ou instrumentos com outras afinações. As universidades no geral também não possuem arcos disponíveis, nem possuem arcos históricos, o que influencia diretamente na formação desses contrabaixistas que acabam tolhidos pela falta dessas experiências. Um dos pontos positivos desse grupo de perguntas foi sabermos que em todos os casos há sala destinada ao uso exclusivo do instrumento, facilitando o estudo por parte dos alunos e diminuindo os riscos de possíveis danos com o transporte desnecessário do instrumento a todo momento.

O formato do curso, sua duração, número de recitais exigidos e a necessidade ou não de TCC escrito para a integralização do curso também foram abordados. Metade dos cursos exige somente o recital de formatura como trabalho de final de curso, enquanto a outra metade determina que além do recital deve ser elaborado um trabalho escrito que pode ser: monografia, artigo, memorial ou trabalho de iniciação científica dependendo da instituição. Em todos os cursos é obrigatório apresentar um recital para se formar, entretanto, o número de recitais obrigatórios pode variar de um a três, de acordo com a universidade (em 41% delas um recital, em 41% dois recitais e em 16% três recitais).

Apesar de haver um número de recitais estabelecidos pelo programa do curso, alguns docentes revelaram incentivar ou exigir que seus alunos fizessem mais recitais (além dos obrigatórios) ao longo do curso. A maior parte dos docentes (66,6%) acredita que o número de recitais é o ideal para formar um contrabaixista, enquanto 33,4% deles acreditam que seriam necessários mais recitais ou mesmo um maior tempo para que o aluno se forme (cinco anos).

O sétimo e último capítulo sobre a apuração dos dados do questionário encaminhado aos docentes retoma uma parte das perguntas iniciais do questionário, só que nesse momento em formato discursivo e com uma maior liberdade e reflexão nas perguntas, a fim de conhecermos melhor os trabalhos de ensino, pesquisa, extensão e administração por parte dos entrevistados.

Sobre os processos avaliativos, os docentes apresentaram opiniões bastante diversas sobre como realizá-lo. Parte deles realiza provas ao final do semestre onde o aluno é avaliado pela performance por uma banca, já outros levam também em consideração outros aspectos, como: a participação, assiduidade, interesse, o crescimento e progresso do aluno ao longo do semestre. O exercício semestral de tocar para uma banca ou em público foi visto como um elemento de extrema importância para o desenvolvimento do aluno enquanto performer, pois simula-se uma situação que será vivida pelo aluno em sua vida profissional, seja em provas de concursos ou na própria atividade como intérprete. Todos os docentes informaram realizar ao menos uma apresentação pública por semestre.

Sobre as habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do bacharelado, os docentes listaram diversas competências técnicas e musicais que envolvem o domínio da mão esquerda, da mão direita, escalas, harmonia, conhecimentos históricos, conhecimentos teóricos, posturas corporais, saber tocar em diferentes estilos, saber dominar processo de preparação de peças e saber executar os repertórios orquestrais. Apesar de grande parte das habilidades listadas possuírem relação direta com a função do contrabaixista de orquestra, a maior parte delas se aplica também a qualquer atividade musical desempenhada por um contrabaixista. Nenhum docente respondeu a habilidade de improvisação e leitura de cifras, habilidades técnicas

importantes para um contrabaixista da música popular, demonstrando mais uma vez que o foco é a música de concerto.

Quanto a diferentes técnicas de estudo, destacamos a realização de um caderno de estudos onde sejam traçados planos, metas e a divisão do tempo por trechos a serem estudados. O uso da tecnologia através de gravação de áudio e/ou vídeo também foi citado por docentes como importante ferramenta de estudos, possibilitando uma análise com mais clareza sobre os aspectos físicos e técnicos, sujeitos a autoanálise e possível correção futura. Outros métodos citados pelos docentes envolvem análise da partitura, intervalos, o solfejo, uso de metrônomo, estudo mental da peça. Alguns docentes revelaram ter aprendido essas técnicas ao longo da graduação, mas para a grande maioria houve um aprimoramento dessas técnicas através da experiência profissional, pela busca, interesse e estudos desenvolvidos ao longo de sua trajetória enquanto docente ou na realização de suas pós-graduações.

Ao repetir de forma discursiva uma pergunta realizada ao início do questionário sobre a presença de outros estilos musicais diferentes da música de concerto no ensino do bacharelado, recebemos respostas inconsistentes¹⁵⁰. No entanto, pelas complementações às respostas e por outras ao longo de todo o questionário ficou bastante claro que o bacharelado é direcionado para a formação do músico de orquestra. Apesar disso, todos os docentes responderam que acreditavam que essa formação não deveria acontecer somente no ambiente da música de concerto, destacando as dificuldades para este tipo de música no mercado de trabalho e a necessidade de uma formação mais ampla que também incluísse o domínio técnico e estilístico da música popular.

Mais da metade dos docentes (58%) revelou existir outras disciplinas sobre o contrabaixo ofertadas nessas universidades, seja como obrigatória ou eletiva. As disciplinas indicadas pelos docentes foram: História do Instrumento, Literatura do Instrumento, Pedagogia do Instrumento, Pedagogia da Performance, Psicologia da Performance, Estágio, Didática I e II. Foi interessante perceber a existência de algumas matérias relacionadas à pedagogia ou didática na grade de alguns bacharelados rompendo em parte com a divisão clássica entre bacharelado e licenciatura.

Quase todos os docentes¹⁵¹ relataram envolvimento com a Extensão universitária, ao falar sobre seus projetos, a maior parte deles citou a sua importância como forma de preparação para o ingresso na graduação, com o foco no contrabaixista iniciante. A extensão realizada através de cursos regulares visa preparar o aluno iniciante para que chegue à graduação devidamente

¹⁵⁰ Na primeira vez 25% dos docentes respondeu que incluía outros estilos diferentes da música de concerto, na segunda vez com pergunta similar 50% responderam de forma afirmativa.

¹⁵¹ Somente um (1) dos docentes revelou não trabalhar na extensão universitária.

apto e capaz para se desenvolver adequadamente no nível superior. Um dos docentes revelou ter também um projeto de extensão para o ensino de contrabaixo para crianças pequenas, com instrumentos e repertório adequados. Outros docentes citaram grupos de contrabaixos (envolvendo alunos e comunidade externa) e orquestras acadêmicas com a possibilidade de experimentação de arranjos e repertórios.

Ao falar sobre suas pesquisas e atuação na pós-graduação, os professores destacaram a importância desse trabalho para o enriquecimento como músico e docente. As diversas formas de aprendizado através de intercâmbios com outras áreas e dos trabalhos desenvolvidos pelos orientandos, a interdisciplinaridade e a utilização de análise de partituras, áudio e vídeo, foram frisadas pelos docentes como indispensáveis para o crescimento na área da performance musical.

Quase todos os professores acreditam que com o passar do tempo a experiência foi muito importante e afetou diretamente a forma como eles lecionam. A constante busca por informação e novas formas de ensinar alunos com diferentes demandas, a relação entre ensino-aprendizagem como via de mão dupla que afeta a ambos nessa interação, a visão do ensino instrumental associado ao pensamento científico, o aprimoramento técnico do instrumento com o passar dos anos, são pontos positivos indicados pelos docentes. Todos os docentes que já realizaram as pós-graduações *stricto sensu* indicam o quão relevante ela é para lecionar no ensino superior e o quanto esses estudos mudaram suas concepções de ensino.

Sobre as funções administrativas, a maior parte dos docentes (83%) já desempenhou alguma atividade de gestão e em geral, eles acreditam que essa função do professor universitário traz boas contribuições e conhecimento maior a respeito do funcionamento da universidade e de suas unidades. No entanto, destacam que um dos problemas é a falta de formação para o desempenho dessas atividades e a dificuldade de exercê-las plenamente com o acúmulo das demais atribuições.

Acreditamos que com essa pesquisa pudemos dar um panorama bastante amplo do trabalho do professor de contrabaixo nas universidades públicas brasileiras e de como esse ensino ocorre efetivamente, segundo a visão desses professores sobre seu ofício. Não pretendíamos com a pesquisa determinar o que é certo ou errado, mas conhecer diferentes histórias, maneiras, jeitos, visões e opiniões desses docentes sobre as atividades que desempenham. Trabalhos futuros ainda poderão ser desenvolvidos focando em um ou mais aspectos abordados ou não por esta tese. Pensamos nela não como um ponto final, mas como um ponto de partida para um maior conhecimento e reflexão sobre o ensino do contrabaixo no Brasil e a docência universitária em Música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Thiago Lima de. **Um olhar crítico para afinação vienense através do contrabaixo moderno**. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: UFPB/CCTA, 41 f., 2017.

AMARAL, Renata Pompeo do. **A música do Bumba Boi do Maranhão e suas possibilidades de performance no contrabaixo**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 133 f., 2018.

ANDRADE, Danilo Cardoso de. **Concertino para Contrabaixo e Orquestra de Câmara de José Siqueira**: um processo de edição, análise e redução para Piano e Contrabaixo. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: PPGM/UFPB, 2011.

AQUINO, Thaís Lobosque. **O músico anfíbio**: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. Dissertação de mestrado. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, 2007. Goiânia: UFG, 2007. 108p.

_____. **O músico anfíbio**: um estudo sobre a atuação profissional multiface do músico com formação acadêmica. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17, 2008, São Paulo. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2008/136%20Tha%C3%ADs%20Lobosque%20Aquino%202.pdf> >. Acesso em 10/03/2019.

ARZOLLA, Antônio Roberto Roccia Dal Pozzo. **Uma abordagem analítico-interpretativa do Concerto 1990 para contrabaixo e orquestra de Ernst Mahle**. Dissertação de Mestrado em Música Brasileira. Rio de Janeiro. UNIRIO, Centro de Letras e Artes, 220 f., 1996.

ASSIS, Paulo Dantas de Paiva. **Improvisação ao Contrabaixo Acústico com uso de arco na Música Popular Brasileira Instrumental (MPBI)**: estratégias de estudo e Performance. Dissertação de Mestrado. Goiânia: PPGMUS/UFG, 2008.

AUGUSTO, Antônio. A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil. **Revista Brasileira de Música. Programa de Pós-Graduação. Escola de Música da UFRJ**. v. 23/1, p.67-91, 2010.

BARBEITAS, Flávio Terrigno. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 75-81, set. 2002.

BARBOSA FILHO, Jair Rabelo Maciel. **Ensino de contrabaixo para iniciantes: uma proposta pedagógica em construção**. 2017. 112 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BARRETO, Eric de Oliveira. **Improvisação na Música Popular Brasileira Instrumental (MPBI)**: aspectos da performance do contrabaixo acústico. Dissertação de Mestrado. Salvador: PPGMUS/UFBA, 2013.

BARROS, Guilherme Antonio Sauerbronn de. **O Pianista Brasileiro**: Do “Mito” do Virtuose à Realidade do Intérprete. Rio de Janeiro. UFRJ, Escola de Música, 114 p. 1998.

BORBA, Marcelo Barros de. **Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento:** construção de significados sobre cibercultura. 2011. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

BORÉM, Fausto. O ensino da performance musical na Universidade Brasileira. **Anais X Encontro Nacional da ANPPOM.** Goiânia, p. 72-85, 1997.

_____. Metodologia de pesquisa em performance musical no Brasil: Tendências, alternativas e relatos de experiência. **Cadernos da Pós-Graduação – Instituto de Artes da UNICAMP**, v. 5, n. 2, 2001, p. 19-33.

_____. Metodologia de pesquisa em performance musical no Brasil: Tendências, alternativas e relatos de experiência. In: RAY, Sonia (org.) **Performance Musical e suas interfaces**, p. 13-38. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

_____. Por uma unidade e diversidade na pedagogia da *performance*. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.13, p.45-54, 2006.

_____. **Um sistema sensório-motor de controle da afinação do contrabaixo:** contribuições interdisciplinares do tato e da visão na performance musical. Tese de Concurso para Professor Titular. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

BORÉM, Fausto; RAY, Sônia. Pesquisa em performance musical no Brasil no século XXI: problemas, tendências e alternativas. In: **Simpósio Nacional de Pós-Graduandos**, 2., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Unirio, 2012. V.1. p.121-168.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 03/03/2019

_____. **Decreto nº 94.664** de 8 de junho de 1987. Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, 1987.

_____. **Lei nº 9394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 25/05/2019

_____, Conselho Nacional de Educação, Câmara Nacional de Educação Superior. Resolução n.º 2, de oito de março de 2004. Aprova as **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. **Referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura.** Brasília, Abril de 2010.

_____. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino

Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei no 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nos 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei no 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. DOU de 31.12.2012. Brasília: 2012.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 554 de 20 de Junho de 2013**. Estabelece as diretrizes gerais para o processo de avaliação de desempenho para fins de progressão e de promoção dos servidores pertencentes ao Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, de que trata o capítulo III da Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2013. Brasília: MEC, 2013.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7 de 18 de Dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014 – 2024 e dá outras providências. Brasília: MEC, 2018.

_____. Universidade Federal da Bahia – Conselho Universitário. **Resolução nº 03/2016**. Estabelece normas procedimentais para progressão e promoção funcional na Carreira do Magistério Superior da Universidade Federal da Bahia, em conformidade com o disposto no Capítulo III, artigos 12 a 15 da Lei no 12.772/2012, Art. 1º da Lei no 12.863/2013, na Portaria nº 554/2013 do Ministério da Educação e no Título IX, Capítulo IV do Regimento Geral da UFBA. Bahia: UFBA, 2016.

CALADO, Ricardo Bigio. **A preparação da performance do contrabaixo acústico e live eletrônicos**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 80 f., 2017.

CAMPOS, Daniel Ribeiro. **O Contrabaixo brasileiro nos trios da década de 1960: aspectos da condução do Contrabaixo**. Dissertação de Mestrado. Campinas: PPGM/UNICAMP, 2014.

CAMPOS, João Paulo Ferreira. **Técnicas estendidas do contrabaixo em três arranjos crossover de canções populares**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. Belo Horizonte, 129 f., 2018.

CASTAGNA, Paulo. Apostilas do Curso de História da Música Brasileira: A Imperial Academia de música e ópera nacional e a ópera no Brasil do século XIX. IA/UNESP.10v. São Paulo, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/1082742/A_Imperial_Academia_de_M%C3%BAsica_e_%C3%93pera_Nacional_ea_%C3%B3pera_no_Brasil_no_s%C3%A9culo_XIX. Acesso em: 20/03/2019.

CARIDADE, Larissa da Costa Coutrim. **As 16 valsas para Fagote solo de Francisco Mignone: transcrição para o Contrabaixo**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PPGM/UFRJ, 2013.

CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo; LIMA, José Rodolfo Tenório; BARBOSA, Milka Alves Correia; MAGALHÃES, Maria Marques dos Santos. O papel do professor-gestor em uma instituição federal de ensino superior de Alagoas: um estudo na UFAL/Campus Arapiraca. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 327-350, Edição Especial 2017

CERQUEIRA, D. L. Levantamento de Teses e Dissertações sobre o Ensino da Performance Musical – 2015. Disponível em <http://musica.ufma.br/ensaio/trab/levepm2015.pdf>. São Luís: **ENSAIO**, 2015.

CORNÉLIO, Giordano Cícero de Oliveira Moraes. **Análise acústica e cinemática da técnica de mudança de posição no contrabaixo acústico**. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: PPGMUS/UFMG, 2013.

CORREIA, Anna Elizabeth Galvão Coutinho; ALVARENGA, Lídia; GARCIA, Joana Coeli Ribeiro. Atividades administrativas e produção científica dos docentes: reflexos em Programas Brasileiros de Pós-Graduação em Física. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.19, n.3, p.98-117, jul./set. 2014.

COSTA, Aline Aparecida Cezar; BAIOTTO, Cléia Rosani; GARCES, Solange Beatriz Billig. Aprendizagem: o olhar da extensão. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Líber Livro, p.61-80, 2013.

COUTINHO, Raquel Avellar. **Formação superior e mercado de trabalho**: considerações a partir das perspectivas de egressos do Bacharelado em Música da UFPB. 2014. 104 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2014.

COUTO, Ana Carolina N. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. **Opus**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014.

CRUVINEL, Flávia Maria. Música no Campus: um projeto de extensão e cultura mobilizador da sociedade. **Revista UFG** / Dezembro 2013 / Ano XIII nº 14.

CUNHA, José Eduardo de Carvalho. **Tremor e Vibrato Humanos**: Medição de Taxa, Profundidade e Regularidade no Movimento de Membros, na Voz e no Contrabaixo Acústico. Mestrado em Engenharia Elétrica. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 112 f., 2010.

CUNHA, Marcelo de Magalhães. **A Sonata para contrabaixo e piano de Andersen Viana: análise da obra, seus aspectos idiomáticos e interpretativos e a relação compositor-intérprete**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, PPGM/UNIRIO, Mestrado em música, Rio de Janeiro, 233f., 2001.

DANJAS, Kilder. **Canção e *Dansa* para contrabaixo e piano de Radamés Gnattali**: estudo de aspectos técnico-interpretativos. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: PPGMUS/UFMG, 67 f., 2008.

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da Abem**, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DEL-BEN, Luciana; SOUZA, Jusamara. Pesquisa em Educação Musical e suas interações com a sociedade: um balanço da produção da ABEM. In: XVII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Música – ANPPOM. **Anais da AMPPOM**. São Paulo, 2007

DENARDI, Christiane. **Professores de música**: história e perspectivas. Curitiba: Juruá, 2008.

DOURADO, Henrique Autran. **Ensino do contrabaixo - uma visão atual**. Dissertação (Mestrado em Artes).1992. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. **O arco dos instrumentos de cordas**: breve histórico, suas escolas e golpes de arco. São Paulo: Irmãos Vitale, 2009.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 69-74, set. 2002.

FALCON, Francisco Eduardo de Sousa. **Contrabaixo no choro**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

FAGERLANDE, Marcelo. **O baixo contínuo no Brasil 1751-1851**: os tratados em português. Rio de Janeiro: 7 letras/Faperj, 2011.

FERNANDES, Everson Ferreira; ALVES, Gislene de Araújo; FAGUNDES, Flávia Maiara. Docência no Ensino Superior: dilemas e perspectivas na formação de professores de música. **II CONEDU** – Congresso Nacional de Educação. Campina Grande, Paraíba, 2015.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A educação musical no Brasil. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, **ABEM**, 2., 1993, Porto Alegre. Anais. Salvador: Gráfica P&A, 1994.

_____. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

_____; FONTEERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**. Goiânia, V. 7, nº. 1, p. 129-140, 2007.

FRANÇA, Ricardo Bessa Magalhães. **Os solos para violone em Sinfonias de Haydn e a prática da Performance Historicamente Informada por contrabaixistas brasileiros**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Rio de Janeiro, 253 f., 2016.

FRANCO Jr., Hilário. **A Idade Média: Nascimento do Ocidente**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREIRE, Vanda Bellard. O Ensino de Música no Brasil Oitocentista. Londrina. In: **ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 5, 1996. Londrina / PR. Anais...Londrina: ABEM, 1996, p. 187-201

FREIRE, Vanda Bellard. **Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música**. - 2 ed. rev. e amp. - Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.

_____. **Horizonte da pesquisa em música**. Vanda Bellard Freire, organizadora – Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Educação pianística: o rigor pedagógico dos conservatórios. **Música Hodie**, Goiânia, V. 6, N. 1, p.75-96, 2006.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. RS.2007. 206f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, 27-35, mar. 2008.

GALIZIA, Fernando Stanzione; LIMA, Emília Freitas. Ensino superior de música: levantamento e análise da produção veiculada na revista da abem (1992-2013). **Revista da ABEM**, Londrina, V.22, N.33, p. 77-93. Jul-dez 2014.

GLASER, Scheilla R. **Instrumentista & professor: contribuições para uma reflexão acerca da pedagogia do piano e da formação do músico-professor**. 2005. Dissertação de Mestrado em Música, IAUNESP, São Paulo, 2005.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, p. 91-99, set. 2006.

GUEDES, Alexandre Brasil de Matos. **Introdução à poética do contrabaixo no choro: o fazer do músico popular entre o querer e o dever**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, PPGM/UNIRIO, Mestrado em música, Rio de Janeiro, 182 f., 2003.

HALLAM, Susan. **Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning**. Oxford: Heinemann, 1998.

_____. **Music Psychology in Education**. London: Institute of Education, University of London, 2006.

HAMMER, Islei Mariano Correa. **Formação Superior e atuação profissional de pianistas: um estudo a partir das percepções e trajetórias de egressos dos cursos de Bacharelado da UFMG**

e UEMG. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Artes, 114f, 2017.

HARDER, Rejane. Algumas considerações em relação ao ensino de instrumento: trajetória e realidade. **Opus**, Goiânia, v.14, n.1, p.127-142, 2008.

HARDER, Rejane. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. **Musica Hodie**, Goiânia, v.3, n.1, p.35-43, 2003

HARNONCOURT, Nikolaus. **O Discurso dos Sons**. Tradução Marcelo Fagerlande. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1990, 2ª edição.

HAYNES, Bruce. **The end of early music** – A period performer's history of music for the twenty-first century. Oxford University Press, New York, 2007.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 53-56, mar. 2003.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Da arte à educação: A música nas escolas públicas 1838 – 1971**. 2008. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

KIEFER, Bruno. **História da música brasileira, dos primórdios ao início do século XX**. Porto Alegre: Movimento, 2. ed., 1977.

KINGSBURY, Henry. **Music, talent & performance: A conservatory cultural system**. Philadelphia: Temple University Press, 1998.

LAGO, Mauricio da Silva. **Aspectos biomecânicos posturais e estratégias em otimização de performance para contrabaixistas**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PPGM/USP, 2010.

LIMA, Diogo Baggio. **Milton Romay Masciadri: narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LIMA, Flávia Albano de. **Os cursos de licenciatura em música: sentido, intencionalidade e funcionalidade na educação brasileira**. Doutorado em Educação (currículo). PUC-SP, São Paulo, 103 f., 2017.

LOPES, Leonardo. **Movimentos básicos de performance do contrabaixo: descrição e análise cinesiológica**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: PPGMUS-UFMG, 63 f., 2015.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 101-105, mar. 2003.

LOURO, Ana L. M. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. Tese (doutorado em música) – PPG-

Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 195 f., 2004.

LOURO, Ana Lúcia. **Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”**. In: SOUZA, Jusamara (Org.) Aprender e Ensinar Música no Cotidiano. Coleção Músicas. Porto Alegre: Editora Meridional, 2008. p. 259-283.

LUCENA, Diuliano Vítor. **Obras para contrabaixo com gêneros da Música Popular Brasileira: Performance e aspectos pedagógicos**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes cênicas (Emac), Programa de Pós-graduação em Música. Goiânia, 49 f., 2017.

LUNA, Iradi Tavares de. **Quarteto para contrabaixos 1995 de Ernst Mahle: análise interpretativa**. Dissertação (Mestrado). João Pessoa: PPGM/UFPB, 96 f., 2013.

MACEDO, Pedro Lopes da Silva. **A preparação para a performance de livre improvisação no contrabaixo**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 86 f., 2016.

MACHADO, Raphael Coelho. **Dicionário Musical**. 2º edição: Rio de Janeiro: Typ. Do Commercio de Brito e Braga, 1855.

MACHADO, Renata Beck. **Narrativas de professores de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional**. 2012. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

MAIA, Cláudio Marcelo Bezerra. **Arranjos de Música Popular Brasileira no contexto modal: a construção da linha do contrabaixo**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas (Emac), Programa de Pós-Graduação em Música, Goiânia, 43 f., 2018

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. Rio de Janeiro. 6º ed. rev. e ampliada. Nova Fronteira, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3 ed. – São Paulo: Summus, 2015.

MATTOS, Cleofe Person de. **José Maurício Nunes Garcia: biografia**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Dep. Nacional do livro, 1996.

MIRANDA, A. R. A. **Um estudo sobre a dinâmica identitária de professoras gerentes de uma universidade pública**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Lavras. Lavras, Minas Gerais.

MIRANDA, Simone de. **A formação do pianista no curso de Bacharelado em Piano da Universidade Federal de Goiás**. 2015. 153 fls. Dissertação. Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MIRANDA, Simone de; BORGES, Maria Helena Jayme. A profissão de músico diante da

diversidade nas possibilidades de atuação. **Revista da FUNDARTE**. Ano 14, número 2. Janeiro/Junho 2014.

MOTTA, Alexandre de Negreiros. **Perspectivas pedagógicas para a iniciação ao Contrabaixo no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: PPGMUS/UFG, 2001.

NASCIMENTO, Paulo André de Souza. **Dança Nordestina de Santino Parpinelli**: aspectos históricos, analíticos e interpretativos. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: PPGMUS/UFMG, 50 f., 2005.

OLIVARES, Rodrigo Guillermo Olivárez. **Habanera, Sonatina, Malambo e Carnavalito de Salvador Amato**: aspectos históricos, analíticos e edições de performance. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: PPGMUS-UFMG, 222 f., 2015.

_____. **Fantasia Concertante, Vals romântico de Ana, Estudio Concierto e Estudio Capricho, de Salvador Amato**: aspectos históricos, analíticos, pedagógicos em arranjos e edições de performance. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: PPGMUS-UFMG, 2019.

OLIVEIRA, Ana Valéria Poles de. **Falando baixo - por toda a minha vida – Uma trajetória musical com o contrabaixo na formação de multiplicadores e na música orquestral**. Dissertação de Mestrado Profissional em Música. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, Antonio Henrique Seixas de. **Métodos e ensino de trombone no Brasil**- uma reflexão pedagógica. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, 283 f., 2010.

OLIVEIRA, Karla Dias de. **Professores de Piano**: um Estudo sobre o Perfil de Formação e Atuação em Porto Alegre/RS. 147 fls. Dissertação. Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. Formação técnica e atuação do músico: um estudo introdutório nas perspectivas do currículo e de um mercado musical em mudanças. **ANPPOM**, XX, 2010, Florianópolis. Anais. Anais. Florianópolis: UDESC, 2010, p. 252 – 256.

OTUTUMI, Cristiane Hatsue Vital. **Percepção Musical**: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música. SP. 2008. 242f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

PACHECO, Omar Cavalheiro. **Desenvolvimento de método**: estudos e música popular para contrabaixo - Relato de uma experiência. Caderno Brasileiro para contrabaixo. Mestrado Profissional em Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 32 f., 2017.

PAPATZIKIS, Efthymios. Sevcik, Otakar IN: **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. Second Edition, London: Macmillan; New York: Distributed within The United States by Grove Dictionary, 2001, 29 volumes.

PAZIANI, Danilo Ribeiro. **O Ensino Coletivo de Contrabaixo Acústico**: A vivência de processos criativos com alunos do Projeto Guri/Ribeirão Preto e a ideia de experiência de Jorge Larrosa. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 141 f., 2017.

PEDROSA, Mayra Stela Dunin. **Abordagem de estudos em métodos de Contrabaixo com vistas à execução de obras do repertório orquestral**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: PPGM/UFPR, 2009.

PEREIRA, M. V. M. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

PEREIRA, M. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Local de publicação (editar no plugin de tradução o arquivo da citação ABNT), 22, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>>. Acesso em: 24 Mar. 2019.

PIMENTA, Letícia Pereira. **História do Ensino Superior no Brasil**. Disponível em: https://www.academia.edu/37701176/Hist%C3%B3ria_do_Ensino_Superior_no_Brasil. Acesso em 20/04/2019.

PINHEIRO, Natalia Cristina. **Classificação de técnicas estendidas no contrabaixo acústico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 79 f., 2015.

PLANYAVSKY, Alfred. **The Baroque Double Bass Violone**. London: The Scarecrow Press, Inc, 1998. Translated by James Barket.

POLES, Ana Valéria. **Sistema de arcadas e golpes de arco em escalas e arpejos para contrabaixo**. São Paulo: Editora Tipografia Musical, 2016.

PORTINHO, Felipe Clark. **Ritmos brasileiros no contrabaixo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 58 f., 2017.

RAY, Sônia. **Pedagogia da performance musical**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2019.

REIS, C. S. **Trajetórias em Contraponto**: uma abordagem microsociológica da formação superior em piano em duas universidades brasileiras. Tese de Doutorado em Educação. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 309 f, 2014.

RIBEIRO, Gadiego Cararo. **O Contrabaixo Acústico na música popular brasileira: utilização de arranjos como ferramenta para ampliação do repertório e material didático**. Dissertação de Mestrado. Goiânia: PPGM/UFMG, 2014.

RODRIGUES, Ricardo Pereira. **Canção e Dansa para contrabaixo e piano de Radamés Gnattali**: aspectos históricos, estudo analítico e edição. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: PPGMUS/UFMG, 109 f., 2003.

ROSA, Alexandre Silva. **Técnicas estendidas na performance e no ensino do contrabaixo acústico no Brasil**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PPGM/UNESP, 2012.

ROSA, Alexandre Silva. **O contrabaixo orquestral de Villa-Lobos: contextualização, idiomatismo e seleção de excertos**. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 176 f., 2017.

RÓNAI, Laura. **Em busca de um mundo perdido: Métodos de flauta do Barroco ao século XX**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2008.

SADIE, Stanley. **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. Second Edition, London: Macmillan; New York: Distributed within The United States by Grove Dictionary, 2001, 29 volumes.

SANTANA, Rosa Eugênia Vilas Boas Moreira de. **Formação e preparação profissional na graduação em regência: o caso UFBA e suas relações com outros cursos de graduação em regência no Brasil**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2015.

SANTORO, Sandrino. **Modelos do contrabaixo de cordas desde a sua origem até os nossos dias**. 1995. Trabalho de Conclusão de Curso, Pós-graduação (*Lato Sensu*) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

SANTOS, Fernando César dos. **O Concerto dos Pampas Sul de Rufo Herrera: aspectos históricos, elementos composicionais e analítico-interpretativos no contrabaixo solista**. Artigo (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música. Belo Horizonte, 96 fl., 2005.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, 63-68, mar. 2003.

SILVA, Alfredo Ribeiro da. **O Andante do Concerto op.3 de Serge Koussevitzky: práticas de performance na sua gravação histórica de 1929**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 84f., 2016.

SILVA, Bruno Rejan. **Improvisação na Música Popular Brasileira instrumental: aspectos da performance do contrabaixo acústico**. 74 f., 2011. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Goiás, 2011.

SILVA, Cláudio Alves e. **Trajectoria e análise das propostas para o ensino de Sandrino Santoro**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Janaína Giroto. Conservatório de Música: a ideia de educação musical da elite Imperial no Brasil. **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina**, 2005.

SILVA, Janaína Giroto. **“O Florão mais belo do Brasil”**: O Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro / 1841 – 1865. 2007. 248f. Dissertação (Mestrado em História Social). Rio

de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Tarcísio José da. **Professor Sandrino Santoro e o Contrabaixo no Rio de Janeiro: sua trajetória como contrabaixista, sua importância na divulgação do contrabaixo e na formação de contrabaixistas de 1956 a 1996.** Trabalho de Conclusão de Curso, Pós-graduação (*Lato Sensu*) em Música de Câmara. Monografia. Rio de Janeiro: FABEL, 2016.

SOUZA, Alba Christina Bomfim. **O perfil de adultos em aulas de instrumentos de cordas friccionadas: violino, viola, violoncelo e contrabaixo.** 2009. 98 f. Dissertação (Mestrado em Música)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SOUZA, Jorge Oscar de. **O contrabaixo acústico em três momentos da música urbana instrumental no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 169 f., 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17.ed. 4ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. **Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 158 p., 2016.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira; LOURO, Ana Lúcia. Aulas de instrumento no ensino superior: o olhar do professor sobre o aluno. XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da **ISME**. Natal, 2017.

TERRA, Natália Iza Teles. **Metodologia Suzuki: uma aplicação para contrabaixo à moda brasileira.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TOURINHO, Cristina. Espiral do desenvolvimento musical de Swanwick e Tilman: um estudo preliminar das ações musicais de violonistas enquanto executantes. In: **Encontro Nacional da AMPOM**, XI., 1998, Campinas. Anais da ANNPOM. Belo Horizonte: ANNPOM, 1998, p.197-200.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: **ENCONTRO NACIONAL DA ABEM**, 2007. Anais. Disponível em:<http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2019

TOURINHO, Cristina; AZZI, Roberta G. **Perspectivas de ingresso no mercado de trabalho por formandos e recém-egressos de cursos de bacharelado em violão.** Disponível em <<https://www.academia.edu/10210532>> Acesso em: 18/05/2019.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.12, p. 11-19, 2005.

URGEL, Cláudio. Prestação de serviços e produção artística na extensão universitária. IN: **Anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM**, 10, 1997, Goiânia. Goiânia: ANPPOM, 1997.

VASCONCELOS, António Â. **O conservatório de música**: professores, organização e políticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VASCONCELOS, António de Jesus Ferreira de. **Educação artístico-musical**: cenas, actores e políticas. Doutoramento em Educação- especialidade em administração e política educacional, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2011.

VIEIRA, Alexandre de Souza. **A integração da voz com o contrabaixo acústico**: criação e interpretação. Dissertação de Mestrado Profissional em Música. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 44f., 2018.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará. 2000. 187f. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, Unicamp, 2000.

VIEIRA, Victor Mesquita. **A Carmen Fantasy para Contrabaixo e piano**: um estudo técnico e interpretativo. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB/CCTA, 83 f., 2013.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Práticas docentes de bacharéis em instrumento: inseguranças e dificuldades com o ensino. **Revista da ABEM**. Londrina, v.25, N.39, 102-114, jul.dez.2017.

WEBER, William. Conservatories IN: **The New Grove Dictionary of Music and Musicians**. Second Edition, London: Macmillan; New York: Distributed within The United States by Grove Dictionary, 2001, 29 volumes.

ZANON, Sonia Regina. **A obra de câmara para contrabaixo acústico de Edmundo Villani-Côrtes**: contribuições interpretativas a partir de considerações sobre o idiomatismo do instrumento. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 127 f., 2005.

SITES CONSULTADOS

Associação Musical Suzuki. Disponível em: < <https://www.associacaomusicalsuzuki.com.br/metodologia-suzuki/>> Acesso em: 18/11/2019.

Artes Visuais e Música da UFPR. Disponível em:
<<http://www.sacod.ufpr.br/portal/artes/musica-licenciatura-e-bacharelado/>> Acesso em:
14/01/2019

Biografia de Ernst Mahle. Disponível em: < <http://www.abmusica.org.br/academico/ernst-mahle/>> Acesso em: 17/12/2019.

Biografia de Frank Proto. Disponível em: <<https://www.liben.com/FPBio.html>> Acesso em:
17/12/2019.

Biografia de Lars-Eric Larsson. Disponível em: < <https://www.allmusic.com/artist/lars-erik-larsson-mn0001744541/biography>> Acesso em: 17/12/2019.

Biografia de Paul Hindemith. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Paul-Hindemith>> Acesso em: 17/12/2019.

Biografia Radamés Gnattali. Disponível em: < <https://musicabrasilis.org.br/compositores/radames-gnattali>> Acesso em: 17/12/2019.

Cursos de Música UEPA. Disponível em: < <https://paginas.uepa.br/musica/>> Acesso em
14/01/2019.

Cursos de Música UFES. Disponível em: < <http://musica.ufes.br/bacharelado>> Acesso em
14/01/2019.

Cursos de Música Unicamp. Disponível em: <<http://www.upa.unicamp.br/musica>> Acesso em
12/01/2019.

Cursos de Música USP. Disponível em: <<https://www5.usp.br/ensino/graduacao/cursos-oferecidos/musica/>> Acesso em 12/01/2019.

Cursos UEA. Disponível em: <<http://cursos3.uea.edu.br/>> Acesso em: 14/01/2019.

Cursos UFAL. Disponível em:
<<https://ufal.br/estudante/graduacao/cursos/@@cursos?unidade=141>> Acesso em 14/01/2019

Definição de Positivismo. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/positivismo/>> Acesso em: 08/05/2019.

Departamento de Música UEM. Disponível em: < <http://www.dmu.uem.br/>> Acesso em:
14/01/2019.

Departamento de Música UFPB. Disponível em: < <http://www.ccta.ufpb.br/demus>> Acesso em: 14/01/2019

Departamento de Música UFPE. Disponível em: < <https://www.ufpe.br/musica>> Acesso em 13/01/2019.

Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Disponível em: < <http://www.embap.pr.gov.br>> Acesso em 12/01/2019.

Escola de Música da UEMG. Disponível em: <<http://esmu.uemg.br/>> Acesso em: 14/01/2019.

Escola de Música da UFCG. Disponível em: <<http://esmu.uemg.br/>> Acesso em: 14/01/2019.

Escola de Música da UFMG. Disponível em: < <http://www2.musica.ufmg.br>> Acesso em 12/01/2019.

Escola de Música da UFRJ. Disponível em: <<http://musica.ufrj.br/index.php /institucional/ escola/historico>>. Acesso em 12/05/2019.

Escola de Música da UFRN. Disponível em: < <http://www.musica.ufrn.br/>> Acesso em 13/01/2019.

Escola de Música da UFSM. Disponível em: < <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santamaria/musica/>> Acesso em 13/01/2019.

Gary Karr – The World’s Leading Solo Bassist. Disponível em: <garykarr.com> Acesso em: 04/12/2019.

Instituto de Artes da UFU. Disponível em: <<http://www.iarte.ufu.br/musica>. Acesso em 12/01/2019.

Hans Fryba. Disponível em: < https://de.wikipedia.org/wiki/Hans_Fryba> Acesso em: 17/12/2019.

História do Ensino Superior no Brasil. Disponível em: <https://www.academia.edu/37701176/Hist%C3%B3ria_do_Ensino_Superior_no_Brasil>. Acesso em: 30/01/2019.

Instituto de Artes UNESP. Disponível em:< <https://www.ia.unesp.br/>> Acesso em 12/01/2019.

Liben Music Publishers. Disponível em: < <https://www.liben.com/FRBio.html>> Acesso em: 04/12/2019.

No Treble – Left Hand Technique: Pivoting. Disponível em:<<https://www.notreble.com/buzz/2013/06/03/left-hand-technique-pivoting>> Acesso em: 01/12/2019.

Theodor Albin Findeisen. Disponível em: < https://de.wikipedia.org/wiki/Theodor_Albin_Findeisen> Acesso em: 03/12/2019.

APENDICE A

Questionário

IDENTIFICAÇÃO

NOME:

IDADE:

INSTITUIÇÃO EM QUE LECIONA

TITULAÇÃO:

FORMAÇÃO (explicitar os cursos e áreas do bacharelado, mestrado, doutorado, pós-doutorado, onde se formou e ano de conclusão):

TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:

DISCIPLINA(S) QUE LECIONA:

As perguntas a seguir serão sobre o Professor:

1 - Toca com qual(ais) arco(s): () francês () alemão () histórico(s) alemão () histórico(s) francês

2 - Ensina aos alunos com diferentes arcos? ()SIM ()NÃO Quais? () francês () alemão () histórico(s) alemão () histórico(s) francês

3- Sobre a postura: () toca em pé () toca sentado () ambas as formas

4- Ensina aos alunos as diferentes posturas de se tocar? ()SIM ()NÃO

5- Toca com que dedilhados de mão esquerda? () 134 ()124 ()1234

6- Ensina outros dedilhados de mão esquerda diferentes do que você utiliza para tocar? ()SIM ()NÃO

7 - Quais das seguintes técnicas além da tradicional mudança de posição você utiliza tocando:
() extensão () pivot

8 – As ensina para os alunos? SIM : () extensão () pivot ()NÃO

9 - Toca com outra afinação sem ser a tradicional em quartas? ()SIM ()NÃO

10 - Ensina na Graduação alguma afinação sem ser a tradicional em quartas? ()SIM ()NÃO

11 – Ensina de forma teórica sobre outras afinações do Contrabaixo? ()SIM ()NÃO

12 – Ensina de forma prática outras afinações do Contrabaixo? ()SIM ()NÃO Qual(is)?

13 – Exerce atividade regular em Orquestra? () SIM ()NÃO Há quanto tempo:

14 - Toca outro tipo de Música que não a de Concerto? ()SIM ()NÃO Qual:

15 - Possui ou possuiu outro emprego com música que não fosse em Orquestra? ()SIM ()NÃO
Qual?

16- Ensina diferentes estilos musicais (que não o de Concerto): ()SIM ()NÃO Quais:

17- Possui alguma estruturação de peças, livros ou métodos que devem ser obrigatoriamente realizados pelos alunos ao longo dos semestres/anos? ()SIM ()NÃO

18- Possui algum tipo de formação pedagógica? ()SIM ()NÃO Quais:

19- Acredita ser necessário algum tipo de formação pedagógica para ensinar no ensino superior?

()SIM ()NÃO . Comente

20 - Trabalha na Extensão Universitária? ()SIM ()NÃO

21- Trabalha com Pesquisa? ()SIM ()NÃO

22 – Leciona na Pós-Graduação? ()SIM ()NÃO

() Pós Lato Sensu ()Mestrado Acadêmico ()Mestrado Profissional ()Doutorado Acadêmico
() Doutorado Profissional

23- Leciona somente disciplina prática no Instrumento? ()SIM ()NÃO Quais:

- Perguntas sobre o Ingresso na Instituição:

24- Quais peças devem ser tocadas pelo aluno para ingressar no bacharelado em Instrumento?

25- Costuma variar esse repertório com alguma frequência? ()SIM ()NÃO .

26- Baseado em sua experiência, quantos anos de estudo em média o aluno deve ter antes de ingressar no bacharelado?

27 - Acredita que o aluno tem ingressado devidamente preparado para o bacharelado? () SIM
() NÃO

Comente.

28- O que você acredita que seja importante na formação do aluno antes de ingressar na universidade para que ele possa desenvolver as habilidades pretendidas durante a graduação?

- Perguntas sobre o Ensino:

29- Utiliza método específico de estudos ? () SIM () NÃO Qual(ais)?

30- Utiliza método específico de escala? () SIM () NÃO Qual(ais)?

31- Utiliza método específico de mão esquerda? () SIM () NÃO Qual(ais)?

32- Utiliza método específico de mão direita? () SIM () NÃO Qual(ais)?

33- Utiliza método de exercícios diários/aquecimento? () SIM () NÃO Qual(ais)?

Caso não utilize, que exercícios recomenda?

34- Utiliza método específico de trechos de orquestra? () SIM () NÃO Qual(ais)?

35- Trabalha com leitura à primeira vista? () SIM () NÃO Como?

- Perguntas sobre Repertório:

36- Indique quais peças dos seguintes períodos/tipos devem ser essenciais na formação do contrabaixista e que devem necessariamente ser tocadas ao longo da graduação (cite o número de peças na ordem em que você acredita que devam ser tocadas, caso exista alguma ordem).

Não há mínimo ou máximo de peças por categoria, pense nas peças como o mínimo que um contrabaixista deve tocar ao longo da graduação:

- BARROCO

- CLÁSSICO

- ROMÂNTICO

- CONTEMPORÂNEO

- MÚSICA BRASILEIRA

- PEÇA SOLO

- SONATA

- CONCERTO

- MÚSICA DE ORQUESTRA

- MÚSICA DE CÂMARA

- Como é feita a escolha dos repertórios?

Perguntas sobre a aula:

37- A aula de contrabaixo é individual? () SIM () NÃO

38- Qual o tempo de duração?

39- Ocorre quantas vezes na semana?

40- Existe alguma rotina em sua aula? () SIM () NÃO

Como divide o tempo de aula?

41- Acredita que o tempo e a frequência das aulas são suficientes para o desenvolvimento do aluno no bacharelado? () SIM () NÃO

Qual seria o ideal?

42- Em sua opinião, qual deve ser a rotina de estudos dos alunos na graduação?

Perguntas sobre as condições físicas da Instituição:

42- A universidade possui contrabaixos/arcos para as aulas e estudo dos alunos? () SIM () NÃO

43- Nº de Instrumentos:

44- Quais instrumentos (4 ou 5 cordas, fabricantes ou *luthiers*, ano ou nacionalidade)?

45- Possui arcos, quantos e quais?

46- Há na universidade algum contrabaixo com diferentes afinações ou instrumentos/arcos históricos? () SIM () NÃO Qual(ais)?

47- Avalia que os instrumentos são adequados para o ensino-aprendizagem do aluno que está se profissionalizando? () SIM () NÃO. O que falta para ser?

48- A instituição possui sala destinada exclusivamente ao contrabaixo? () SIM () NÃO

Acredita que isso seja importante? Comente

Perguntas sobre o formato do curso:

49- O curso de bacharelado tem duração de quantos anos/semestres?

50- Para se formar o aluno tem de escrever um TCC? () SIM () NÃO

51- Qual(is) o(s) formato(s) possível(is)? () monografia () projeto de iniciação científica () memorial () artigo () outros: _____

52- Possui Recital de formatura? () SIM () NÃO

53- Quantos recitais são necessários para se formar?

54- Acredita que esse seja o número adequado de recitais para que o aluno se forme? () SIM () NÃO

Comente:

Pergunta sobre avaliação

55- Como realiza o processo de avaliação dos alunos?

Perguntas abertas sobre o Ensino

56- Quais as habilidades devem ser desenvolvidas durante o bacharelado em Instrumento?

57- Quais técnicas de estudo você ensina aos alunos para o melhor aprendizado do repertório? (explique com suas palavras como você acha que o aluno deve estudar)

58- Essas técnicas de estudo são as mesmas que você aprendeu nos anos de graduação ou foram

desenvolvidas de outra forma?

59- Há interseção entre disciplinas específicas do instrumento e as outras áreas do conhecimento musical? Se sim, o que você acha primordial para a formação do contrabaixista?

60- O bacharelado em contrabaixo contempla outros estilos musicais que não sejam o da música de concerto? () SIM () NÃO Qual(ais)?

61 - Acredita que a formação musical do contrabaixista deva acontecer somente no ambiente da música de concerto? () SIM () NÃO Comente

62- Em sua opinião, qual a função do bacharelado em Instrumento? Acredita que o curso cumpre essa função?

63- Há disciplina de prática de orquestra na grade curricular? () SIM () NÃO

64- Os professores de instrumento possuem algum papel de colaboração com o professor da disciplina? () SIM () NÃO

65 - Acredita que isso seria importante? () SIM () NÃO . Comente

66- Alguma outra disciplina teórica sobre o contrabaixo está presente no currículo ou é ofertada como eletiva? () SIM () NÃO Qual(ais)? (exemplos: História do instrumento, Pedagogia do instrumento, Literatura do instrumento, Pesquisa etc.)

67- Acredita que o currículo do curso de Instrumento em nível de bacharelado é o ideal para a formação do músico? () SIM () NÃO

Comente.

- Pergunta sobre a extensão

68- Se trabalha na Extensão Universitária, fale um pouco sobre seus projetos e sobre a importância da extensão em sua prática docente e na formação dos alunos.

- Perguntas sobre pesquisa

69- Se trabalha na pós-graduação, fale brevemente sobre suas experiências com pesquisa e a importância da mesma em sua prática docente e na formação dos alunos.

70- Acredita que a forma como você leciona a disciplina contrabaixo tem a ver com como foi a sua formação enquanto aluno? () SIM () NÃO

Comente

71 - Acredita que a maneira como você dava aulas quando você ingressou como professor no ensino superior se modificou ao longo dos anos? () SIM () NÃO .

Comente.

72 - Acredita que a sua formação em nível de pós-graduação (Mestrado/Doutorado/Pós-doutorado) foi importante/alterou a forma como você passou a lecionar a disciplina de

instrumento? () SIM () NÃO Comente

73- Acredita que a sua formação acadêmica te formou adequadamente para lecionar em uma Universidade? () SIM () NÃO Comente

74- Já esteve em cargos administrativos na universidade? Acredita ser importante para o docente universitário essa experiência de gestão?

75- Por que escolheu a docência no ensino superior e quais os maiores desafios encontrados por você na docência universitária?

APENDICE B

Termo de consentimento e participação em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO E PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Aceito participar da pesquisa CURSOS DE GRADUAÇÃO EM INSTRUMENTO-CONTRABAIXO NO BRASIL, do doutorando Ricardo Bessa Magalhães França do curso de Música - Linha de Pesquisa: Execução Musical- Práticas Interpretativas- Processos e Práticas em Execução Musical da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Declaro que fui informado que a pesquisa pretende analisar a prática dos docentes que lecionam o instrumento Contrabaixo em nível superior de universidades públicas federais e estaduais.

Como participante da pesquisa, declaro que concordo em responder o questionário e autorizo a utilização dos dados coletados para fins científico-acadêmicos.

Fui informado(a) pelo pesquisador que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, participar da pesquisa, interrompendo a minha participação, temporária ou definitivamente.

Autorizo que meu nome seja divulgado nos resultados da pesquisa, comprometendo-se o pesquisador a utilizar as informações que prestarei somente para os propósitos da pesquisa.

Data / / 2019 local Assinatura do entrevistado

Nome do entrevistado:

Contato:

Assinatura do entrevistador

Nome do entrevistador: Ricardo Bessa Magalhães França

Contato: 71 98878-3010

e-mail: ribmbass@gmail.com / ribmf@hotmail.com

ANEXO A

Programa do curso de contrabaixo UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CCTA – DEP. DE MÚSICA

COORDENAÇÃO DO BACHARELADO EM MÚSICA

PROGRAMA DO CURSO DE CONTRABAIXO

(Atualizado em 2010)

CLASSE DO PROF. DR. LUCIANO CARNEIRO

NIVELAMENTO. 0 CRÉDITOS.

- a) Franz Simandl Novo Método para Contrabaixo vol. I.
- b) François Rabbath Nova Técnica para Contrabaixo vol. I.
- c) Franz Simandl 30 estudos..

INSTRUMENTO I. 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

- d) Franz Simandl Novo Método para Contrabaixo vol. II.
- e) François Rabbath Nova Técnica para Contrabaixo vol. II.
- f) Josef Hrabě 86 estudos ou equivalente.
- g) Uma sonata barroca.
- h) Concerto para contrabaixo de Cappuzzi, ou peça de dificuldade equivalente.

INSTRUMENTO II. 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

- a) Fraz Simandl Novo Método para Contrabaixo vol. II.
- b) François Rabbath Nova Técnica para Contrabaixo vol. II.
- c) J Hrabě 86 estudos ou equivalente.
- d) Uma sonata barroca.
- e) Concerto para contrabaixo de Cappuzzi, ou peça de dificuldade equivalente.

INSTRUMENTO III: 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

- a) François Rabbath Nova Técnica para Contrabaixo vol. II.
- b) R. Kreutzer, 18 estudos.
- c) Um concerto do período clássico, *e.g.* Dragonetti, Vanhal, Dittersdorff, ou equivalente.
- d) Uma obra do período romântico, *e.g.* Valsa miniature, Chanson Triste, Andante (Koussevitzky), Raverie, Melody, Elegy (Bottesini) ou obra de dificuldade equivalente.

INSTRUMENTO IV. 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

- a) François Rabbath Nova Técnica para Contrabaixo vol. II.
- b) Um concerto do período clássico, *e.g.* Dragonetti, Vanhal, Dittersdorff, ou equivalente.
- c) Uma obra do período romântico, *e.g.* Valsa miniature, Chanson Triste, Andante (Koussevitzky), Raverie, Melody, Elegy (Bottesini) ou obra de dificuldade equivalente.

INSTRUMENTO V. 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

- a) Zimmerman, Conceito Contemporâneo da Técnica do arco
- b) Uma suite para cello de Bach ou suite para contrabaixo de Hans Fryba.
- c) Concerto para contrabaixo de Koussevitzky ou Bottesini.
- d) Uma peça do século XX.

INSTRUMENTO VI. 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

- a) Zimmerman, Conceito Contemporâneo da Técnica do arco
- b) Uma suite para cello de Bach ou suite para contrabaixo de Hans Fryba.
- c) Concerto para contrabaixo de Koussevitzky ou Bottesini.
- d) Uma peça do século XX.

INSTRUMENTO VII. 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

- a) Franz Simandl, Gradus ad Parnassum.
- b) Bottesini; Tarantela ou La Sonambula, ou peça de dificuldade equivalente.
- c) Uma sonata romântica ou Sonata para contrabaixo e piano de P. Hindemith.

INSTRUMENTO VIII. 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

- a) Bottesini; Tarantela ou La Sonambula, ou peça de dificuldade equivalente.
 - d) Franz Simandl, Gradus ad Parnassum.
 - c) Concerto para contrabaixo de Koussewitzky ou Bottesini.
 - e) Recital com duração de 50 minutos.
-

CLASSE DE INSTRUMENTO I - 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

J S Bach, concertos para Brandemburgo

J Haydn, Sinfonia 88

L Beethoven, Sinfonia 1

CLASSE DE INSTRUMENTO II - 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

W A Mozart, Sinfonias 35, 39, 40 e 41

CLASSE DE INSTRUMENTO III - 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

Beethoven, Sinfonias 3, 5, 7 e 9

CLASSE DE INSTRUMENTO IV - 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

Aberturas do período romântico (Mozart, Beethoven, Weber, Wagner)

Dvorak, sinfonias 8 e 9

CLASSE DE INSTRUMENTO V - 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

Solos orquestrais

Verdi, Othelo e Rigoletto
Haydn, sinfonia 31
Britten, Guia Orquestral para a juventude
A Ginastera, Variações concertantes
Mussorgsky, Quadros para uma exposição VI
Stravinsky, Pulcinela
Bach, Badinerie

CLASSE DE INSTRUMENTO VI - 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

G Mahler, sinfonias 1 e 2
Mendelssohn, sinfonia Italiana
Tchaicovsky, sinfonia 4

CLASSE DE INSTRUMENTO VII - 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

Brahms, sinfonias 1, 2, 3 e 4
Strauss, Don Juan

CLASSE DE INSTRUMENTO VII - 2 CRÉDITOS, 30 HS/AULA.

Berlioz, Sinfonia Fantastica
Shostakovski, Sinfonia 5