



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UFSJ  
PPGMUSI - UFSJ**

**PROFESSORES DE FLAUTA TRANSVERSAL DOS  
CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS  
GERAIS: REFLEXÕES SOBRE SUAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**ROMÁRIO ALLEF RIBEIRO SILVA**

**São João Del-Rei**

**2023**

**ROMÁRIO ALLEF RIBEIRO SILVA**

**PROFESSORES DE FLAUTA TRANSVERSAL DOS  
CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS  
GERAIS: REFLEXÕES SOBRE SUAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Música do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de São João del-Rei, PPGMUSI – UFSJ, como pré-requisito para a obtenção do grau de Mestre em Música, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Guimarães.

**São João Del-Rei**

**2023**

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)  
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Romario Allef Ribeiro .  
PROFESSORES DE FLAUTA TRANSVERSAL DOS  
CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS: :  
REFLEXÕES SOBRE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS / Romario  
Allef Ribeiro Silva ; orientador Antonio Carlos  
Guimarães. -- São João del-Rei, 2023.  
131 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em  
Música) -- Universidade Federal de São João del-Rei,  
2023.

1. Professores de Flauta Transversal. 2. Práticas  
Pedagógicas. 3. Conservatórios Mineiros. 4. Análise  
de discurso. 5. Imaginário Sociodiscursivo. I.  
Guimarães, Antonio Carlos, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA  
MESTRADO ACADÊMICO



## ATA DE DEFESA DISSERTAÇÃO MESTRADO

Reuniram-se em 13 de abril de 2023, às 15:30h, por meio de videoconferência, os Professores Dr. Antônio Carlos Guimarães da UFSJ- presidente, Dra. Carla Silva Reis da UFSJ, , Dra. Maria Odília Quadros Pimentel da UNIMONTES, e Dr. Leonardo Winter da UFRGS, titulares, e Dra. Líliliana Pereira Botelho, suplente, para o Exame de Defesa do mestrando Romário Allef Ribeiro Silva que apresentou a pesquisa O IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO DE PROFESSORES DE FLAUTA TRANSVERSAL NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS. Após a apresentação, a banca deliberou e considerou o trabalho aprovado, com o seguinte parecer:

Aprovado, recomenda-se acatar as sugestões da banca.

Por ser verdade, firmo a presente, que vai por mim assinada e pelos demais membros titulares da banca.

São João del-Rei, 13 de abril de 2023.

Dr. Antônio Carlos Guimarães - UFSJ

Dra. Carla Silva Reis - UFSJ

Dra. Maria Odília Quadros Pimentel - UNIMONTES

Dr. Leonardo Winter - UFRG

Rua Marechal Bittencourt, 24, Centro. São João del-Rei/MG. CEP 36.300-070  
E-mail: ppgmusi@ufsj.edu.br

O mundo é minha representação, esta é uma verdade que vale em relação a cada ser que vive e conhece, [...] torna-se claro que não conhece Sol algum nem Terra alguma, mas sempre apenas um olho que vê o Sol, uma mão que toca a Terra.

SCHOPENHAUER

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao fim desta intensa jornada que foi o mestrado, percebemos o quão fundamental foi o apoio e a gentileza das pessoas ao nosso redor, tornando esse percurso mais fácil e significativo. Por isso, gostaria de expressar meus mais sinceros agradecimentos:

Ao meu orientador, Professor Antonio Guimarães, sou imensamente grato pela parceria, confiança e pela liberdade que me concedeu ao longo dessa jornada. Seu interesse pelo tema, que antes era desconhecido para mim, foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do PPGMUS e aos demais docentes que encontrei nesse caminho, gostaria de agradecer por suas contribuições significativas, que de diversas maneiras enriqueceram minha formação acadêmica. Em especial, reitero minha gratidão aos professores Maria Clara Maciel, Raiane Maciel, Maria Odília, Marcelo Andrade, Carla Reis, Rachel Ulhôa, Antonio Guimarães e tantos outros que desempenharam um papel ímpar em minha trajetória.

Aos colegas e amigos do PPGMUS, mesmo à distância, vivenciei momentos de trocas maravilhosas, os quais sempre recordarei com carinho e apreço.

Aos meus familiares, pais e irmãos, quero expressar minha gratidão por todo o apoio que me proporcionaram desde o início, desde a preparação para ingressar no mestrado até a elaboração do texto final. Sua presença e suporte foram essenciais para minha conquista.

Em especial, gostaria de agradecer à minha grande amiga Lilian Karla, por ter me apresentado o campo de pesquisa que trilhei durante o mestrado e por estar sempre presente quando precisei. Sem o auxílio dela, esta pesquisa não teria se concretizado da forma que está.

A todos vocês, quero expressar meu mais profundo reconhecimento: muito obrigado por terem contribuído para a realização desta pesquisa. Seus esforços e apoio foram fundamentais para o alcance desse importante marco em minha vida acadêmica.

## RESUMO

O estado de Minas Gerais se destaca nacionalmente pela integração do ensino de música na rede pública de ensino, por meio de seus doze conservatórios mantidos pela Secretaria de Estado de Educação. Essas instituições atendem aproximadamente 30 mil alunos, sendo cerca de 11 mil atendidos diretamente pelos conservatórios e os outros 19 mil por meio de convênios e projetos com escolas de educação básica. Neste trabalho, propomos analisar o Imaginário Sociodiscursivo construído pelos professores dos conservatórios mineiros em relação ao ensino da flauta transversal. Fundamentamos nossa pesquisa na proposta semiolinguística de Patrick Charaudeau (2016), que considera o Imaginário Sociodiscursivo como um conjunto de discursos que circulam nos grupos sociais, organizando-se em sistemas de pensamento coerentes, criadores de valores e desempenhando o papel de justificação da ação social, refletindo-se na memória coletiva do grupo. Por meio da análise das respostas coletadas, identificamos padrões discursivos recorrentes e o nível de adesão dos professores a discursos específicos, o que nos permitiu identificar os saberes mobilizados em seus discursos. Dessa forma, buscamos compreender os modos de ver, julgar e interpretar o ensino da flauta transversal por meio de processos discursivos de discriminação, descrição, classificação e atribuição de valores. A caracterização dos professores participantes foi feita com base nas configurações identitárias propostas por Vasconcelos (2001), que categoriza os professores como orientadores, profissionais, animadores ou mentores. Essa categorização nos auxiliou na compreensão da construção dos imaginários apresentados pelos professores em seus discursos. Além disso, categorizamos a auto identificação dos professores como músico professor, professor de música ou músico e professor, com base em suas diferentes visões e perspectivas. Observamos também que os professores manifestaram diferentes imaginários em relação ao perfil esperado dos alunos novatos e egressos das turmas de flauta, bem como sobre o conservatório enquanto instituição. No que diz respeito aos alunos, categorizamos os imaginários como Intérprete profissional, Músico intérprete e alunos enquadrados dentro da previsão institucional. Esperamos que este trabalho contribua para enriquecer a discussão sobre a posição e atuação dos professores e o ensino de flauta transversal nos conservatórios mineiros. Reconhecemos que este estudo possui limitações, como o tamanho amostral e a abrangência geográfica, que devem ser consideradas na interpretação dos resultados.

**Palavras-chave:** Professores de Flauta Transversal; Práticas Pedagógicas; Conservatórios Mineiros; Análise de discurso; Imaginário Sociodiscursivo.

## ABSTRACT

The state of Minas Gerais stands out nationally for the integration of music education into the public education network, through its twelve conservatories maintained by the State Department of Education. These institutions serve approximately 30,000 students, with around 11,000 served directly by the conservatories and the other 19,000 through agreements and projects with basic education schools. teaching the transverse flute. We base our research on the semiolinguistic proposal of Patrick Charaudeau (2016), who considers the Sociodiscursive Imaginary as a set of discourses that circulate in social groups, organizing themselves into coherent systems of thought, creators of values and playing the role of justification of social action, reflected in the collective memory of the group. Through the analysis of the collected responses, we identified recurrent discursive patterns and the level of adherence of teachers to specific discourses, which allowed us to identify the knowledge mobilized in their discourses. In this way, we seek to understand the ways of seeing, judging and interpreting the teaching of the transverse flute through discursive processes of discrimination, description, classification and attribution of values. The characterization of the participating teachers was based on the identity configurations proposed by Vasconcelos (2001), which categorizes teachers as advisors, professionals, animators or mentors. This categorization helped us to understand the construction of the imaginaries presented by the teachers in their speeches. In addition, we categorize teachers' self-identification as musician teacher, music teacher or musician and teacher, based on their different views and perspectives. of flute, as well as about the conservatory as an institution. With regard to students, we categorize the imaginaries as professional interpreter, interpreter musician and students framed within the institutional forecast. We hope that this work contributes to enriching the discussion about the position and performance of teachers and the teaching of transverse flute in Minas Gerais conservatories. We recognize that this study has limitations, such as sample size and geographic coverage, which must be considered when interpreting the results.

**Keywords:** Flute Teachers; Pedagogical practices; Mining Conservatories; Discourse analysis; Socio Discursive Imaginary.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Distribuição dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais .....	24
Figura 2 -Estrutura dos saberes na formação dos imaginários .....	46
Gráfico 1 -Distribuição da idade dos professores de flauta participante .....	53
Gráfico 2- Distribuição dos profissionais participantes entre efetivos e convocados/ designados.....	53
Gráfico 3- Número de alunos atendidos pelos professores participantes .....	54
Gráfico 4- Distribuição do tempo de trabalho dos professores .....	55
Gráfico 5- Formação acadêmica dos professores participantes .....	58
Gráfico 6- Formação acadêmica dos professores participantes: pós-graduação .....	58
Gráfico 7- Relação de atividades desenvolvidas em sala de aula .....	60
Gráfico 8- Assertiva n° 1 .....	64
Gráfico 9- Assertiva n° 2 .....	65
Gráfico 10- Assertiva n° 3 .....	65
Gráfico 11- Assertiva n° 4 .....	66
Gráfico 12- Assertiva n° 5.....	67
Gráfico 13- Assertiva n° 6 .....	68
Gráfico 14- Assertiva n° 7 .....	68
Gráfico 15- Assertiva n° 8.....	69
Gráfico 16- Assertiva n° 9.....	70
Gráfico 16- Assertiva n° 10.....	70

**LISTA DE QUADROS E TABELAS**

Quadro 1 - Ciclos de Aprendizagem da Educação Musical.	23
Quadro 2 - Distribuição de vagas por área de atuação no Concurso para os CEM	31
Quadro 3 - Distribuição de vagas de flauta transversal por Concurso para os CEM.	32
Quadro 4- Conteúdo previsto para a prova objetiva do edital SEPLAG/SEE nº 02/2014	33
Quadro 5- Distribuição de vagas de flauta transversal e a quantidade de candidatos aprovados no final do Concurso do Edital SEPLAG/SEE nº 02/2014	34
Quadro 6 - Critérios de Avaliação da prova prática no Edital nº 02/2014	35
Quadro 7 - Ordem de classificação adotada no sistema de convocação da SEE	36
Quadro 8 - Número de professores participantes da pesquisa em cada CEM	52
Quadro 9- Professora Larissa: Orientador	74
Quadro 10: Professor Jorge: Orientador	75
Quadro 11: Professor Lucas: Profissional	76
Quadro 12- Professor Pedro: Profissional	77
Quadro 13- Professora Gisele : Profissional	77
Quadro 14- Professora Camila: Profissional	78
Quadro 15- Professora Marcela : Mentor	79
Quadro 16- Professor Gabriel: Animador	80
Quadro 17- Professora Fernanda	81
Quadro 18 - Visão global sobre as identidades dos professores participantes	83

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAC	Atividade artística complementar
AD	Análise do Discurso
ADI	Ação direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
CEM	Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais
CMM	Conservatório Mineiro de Música
CNCT	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos
CNMP	Conservatório Nacional de Música de Paris
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SEE	Secretaria Estadual de Educação
PPGMUSI	Programa de Pós-graduação em Música
STF	Supremo Tribunal Federal
TS	Teoria Semiológica

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>19</b>
<b>1 – A CRIAÇÃO DOS CONSERVATÓRIOS MINEIROS E SUA REDE DE INFLUÊNCIAS</b>	<b>19</b>
1.1. OS CONSERVATÓRIOS: O CONCEITO E A REDE DE INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS	19
1.2. A REDE INSTITUCIONAL DE CONSERVATÓRIOS MINEIROS	23
1.3. A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO DOS CONSERVATÓRIOS	27
1.4. OS PROFESSORES E SUA CONDIÇÃO DE INGRESSO NOS CONSERVATÓRIOS	30
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>44</b>
<b>2 – APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b>	<b>44</b>
2.1. ANÁLISE DO DISCURSO E A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA	44
2.2. NOÇÕES DE REAL E DE REALIDADE E O IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO	46
2.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>55</b>
<b>3 – A IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE FLAUTA TRANSVERSAL: O IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO</b>	<b>56</b>
3.1. APRESENTAÇÃO DO CORPUS: OS PROFESSORES ENTREVISTADOS	56
3.2. OS PROFESSORES DE FLAUTA TRANSVERSAL	62
3.3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	68
3.4. ASSERTIVAS DE ADESÃO	69
3.5. PROPOSTA DE INTERPRETAÇÕES DOS DADOS	80
3.6. MODOS DE ESTAR NA PROFISSÃO: A CONSTRUÇÃO DOS IMAGINÁRIOS	81
3.6.1. PROFESSOR ORIENTADOR	84
3.6.2. PROFESSOR PROFISSIONAL	86
3.6.3. PROFESSOR MENTOR	90
3.6.4. PROFESSOR ANIMADOR	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO</b>	<b>120</b>

## INTRODUÇÃO

O estado de Minas Gerais possui doze conservatórios em sua rede de ensino e se destaca no cenário nacional por ser o único estado que integra o ensino de música na rede pública de ensino. Nessas instituições, de acordo com o último dado apresentado pela SEE, são atendidos, aproximadamente, trinta mil alunos; destes cerca de onze mil são atendidos diretamente pelos Conservatórios e os outros dezenove mil através de convênios e projetos realizados em escolas de educação básica (SEE/MG, 2015).

A estrutura de ensino, tanto nas disciplinas quanto nos repertórios de estudos da rede de Conservatórios de Minas Gerais, foi indiretamente inspirada no modelo francês do Conservatório Nacional de Música de Paris, fundado em 1795. O início da implementação dos Conservatórios Estaduais de Música (CEM) se deu a partir da década de 1950, em Minas Gerais, através da Lei nº 811, de 13 de dezembro de 1951, promulgada pelo então governador Juscelino Kubitschek de Oliveira.

Ainda na década de 50, foram criados por lei dezesseis conservatórios, porém, por questões burocráticas, somente seis<sup>1</sup> deles iniciaram efetivamente as suas atividades nesse período. Ao todo, o Estado de Minas Gerais chegou a criar, no plano legislativo, vinte e dois conservatórios<sup>2</sup>, mas apenas doze deles entraram em atividade e esses continuam em pleno funcionamento como órgãos estaduais (GONÇALVES, 1993).

Essas escolas especializadas já apresentavam, no ato de criação, o propósito de servir como pólos regionais de difusão de cultura, de manifestações artísticas e de música e, por essa razão, tais instituições foram instaladas em cidades consideradas pelo Estado como detentoras de fortes tradições culturais (Gonçalves, 1993). Lilia Gonçalves (1993) descreve como objetivo da criação dos Conservatórios Estaduais de Música a necessidade de atender ao mercado que buscava por professores de música, instrumentistas e cantores. Desse modo, é

---

<sup>1</sup> CEM Pe. José Maria Xavier - São João Del-Rei; CEM Prof. Theodolindo José Soares - Visconde do Rio Branco; CEM JK de Oliveira - Pouso Alegre; CEM Haidée França Americano - Juiz de Fora; CEM Lia Salgado - Leopoldina e CEM Renato Frateschi - Uberlândia.

<sup>2</sup> Entre os conservatórios que não entraram efetivamente em funcionamento temos: LEI Nº 1239, de 14/02/1955 - Conservatórios de Música nos municípios: Conselheiro Lafaiete, Ouro Fino, Divinópolis, Itaúna, Almenara, Bom Despacho e Alfenas. LEI Nº 1262, de 12/07/1955 - Conservatório de Música na cidade de Carangola. LEI Nº 3665, de 03/12/1965 - Conservatórios de Música de Santos Dumont e Viçosa. LEI Nº 4023, de 28/12/1965 - Conservatório de Música em Formiga. LEI Nº 4422, de 09/02/1967 - Conservatório Musical de Poços de Caldas. LEI Nº 4966/1968 de 07/10/1968 - Conservatório de Música de Viçosa.

possível perceber que, desde o início, essas instituições já ofereciam cursos técnicos profissionalizantes.

De acordo com Maria Teresa Neves (2019), todos os CEM, ao serem criados, possuíam autonomia na gestão administrativa e na definição dos programas de ensino, que eram geridos e administrados por normativas próprias. Contudo, na maioria deles, tais documentos foram diretamente influenciados pelos conteúdos programáticos ministrados pelo Conservatório Mineiro de Música, pelo Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro e pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo.

Como uma forma de regulamentar e buscar uma padronização dos conservatórios, em 2005, foi publicada a Resolução estadual nº 718, de 18 de novembro, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos conservatórios estaduais. A resolução se apresentou como uma legislação geral para todos os conservatórios, integrando-os à rede de escolas públicas estaduais e centralizando as decisões administrativas e burocráticas na Secretaria Estadual de Educação (PIMENTEL, 2015). Além disso, também definiu a carga horária máxima e mínima dos cursos e determinou algumas disciplinas que obrigatoriamente deveriam ser ofertadas. Todavia, ainda assim, tal regulamentação manteve a autonomia dos conservatórios na elaboração dos planos de ensino e na oferta de outras disciplinas para completar a carga horária mínima prevista para os cursos.

As disciplinas obrigatórias definidas pela Resolução nº 718 eram suficientes para completar a carga horária mínima estabelecida pela própria resolução, mas isso permitia que cada conservatório apresentasse novas disciplinas que pudessem se relacionar melhor com o público e a região a que atendiam. Assim, cabia unicamente ao colegiado de cada instituição a criação de novas disciplinas, a ampliação da carga horária das disciplinas, bem como a escolha dos instrumentos oferecidos pelos cursos técnicos e de musicalização.

Todos os conservatórios<sup>3</sup> pesquisados ofertam, tanto nos cursos técnicos profissionalizantes como de educação musical, vagas para flauta transversal (PIMENTEL, 2015). De acordo com a Resolução nº 718, no curso de educação musical, as aulas são realizadas uma vez por semana, em turmas de até quatro alunos; já no curso técnico, as aulas são obrigatoriamente individuais e a carga horária é de duas aulas por semana.

---

<sup>3</sup> O Conservatório Estadual de Música Doutor José Zóccoli de Andrade, da cidade de Ituiutaba, passou a ofertar o curso de flauta transversal somente a partir do ano de 2022. Antes disso, era o único entre os CEMs que não possuía vagas para esse instrumento. É pertinente frisar que, no concurso para essa escola, realizado em 2014, não foram ofertadas vagas para professores de flauta transversal no Conservatório de Ituiutaba.

Durante a minha trajetória, tive a oportunidade de conhecer dois dos conservatórios. O Conservatório Lorenzo Fernandes em Montes Claros, enquanto aluno e o Conservatório Lobo de Mesquita em Diamantina, como professor de flauta transversal. As diferenças que encontrei nestes conservatórios no perfil dos alunos, na maneira como as instituições se relacionam com a vida cultural de suas respectivas cidades e como isso se refletia nas aulas fez com que eu me questionasse sobre como seria a realidade dos outros conservatórios, e este foi o fator que me levou ao projeto de pesquisa que submeti ao Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de São João Del Rei. Onde inicialmente tinha o objetivo de entender como funcionava o ensino de flauta nos outros conservatórios.

Durante a revisão de literatura me deparei com um artigo de Maria Thereza Neves (2019), que consistia em uma pesquisa sobre o estado da arte sobre os conservatórios mineiros, entre outras contribuições deste trabalho revelou algumas das lacunas sobre o tema. Entre estas lacunas destacamos o número reduzido de trabalhos que tinham os professores como sujeito de pesquisa e também os poucos trabalhos que abordavam os conservatórios enquanto Rede.

Diante desses dados, decidimos conduzir a nossa pesquisa em direção a abordar tais lacunas. Dessa forma, o trabalho aqui proposto tem como foco avaliar as perspectivas dos professores de flauta transversal dos conservatórios, a fim de identificar, a partir de uma pesquisa quanti quali, quais são os imaginários sociodiscursivos que fundamentam a interpretação destes profissionais acerca da função que eles desempenham.

Assim, considerando as múltiplas diferenças existentes entre o público atendido em cada conservatório, em decorrência das diferenças das regiões em que cada um está localizado, surge a seguinte questão: Quais são os imaginários sociodiscursivos que fundamentam a interpretação dos professores de flauta transversal nos conservatórios acerca do ensino desse instrumento?

Pensando nesta questão apresentamos como objetivo geral identificar imaginários sociodiscursivos utilizados por professores de flauta dos CEM 's através da análise de discursos. Como objetivos específicos temos:

- Pesquisar a formação histórica da estrutura tradicional dos conservatórios, enquanto instituição voltada para a formação musical;
- Investigar a análise do discurso e imaginários sociodiscursivos dos professores de flauta de CEMs

- Investigar práticas pedagógicas dos professores de flauta transversal dos CEM 's.

A fim de buscar maior esclarecimento para responder a essa questão, estabelecemos a Análise do Discurso como nosso referencial metodológico. Para isso, recorreremos a uma disciplina isolada do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, intitulada: *Princípios de Análise do Discurso como Ferramenta Metodológica*. Nessa disciplina, foi abordada a Análise do Discurso como instrumento de análise interdisciplinar, apresentando sua constituição e as principais vertentes teóricas.

Munidos do aporte teórico da Análise do discurso, cujo campo teórico é bastante amplo, com diversas correntes e autores, cada qual com as suas muitas ferramentas de análise e conceitos, muitas vezes distintos, selecionamos, especificamente, a categoria de análise Imaginário Sociodiscursivo, presente na proposta semiolinguística de Patrick Charaudeau, para conduzir esta pesquisa.

O conceito de Imaginário Sociodiscursivo nasce a partir do diálogo realizado por Charaudeau entre os conceitos de “imaginários sociais” de Cornelius Castoriadis, no qual os imaginários são definidos “como a capacidade de simbolização da realidade por um determinado domínio de prática ou grupo social” (MELLO, 2012, p. 10), e as concepções de “representação social” de Serge Moscovici, que se preocupa “fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum” (CRUSOÉ, 2004). A partir desse diálogo, Charaudeau propõe que:

[...] o imaginário pode ser qualificado de sociodiscursivo na medida em que se constrói a hipótese de que o sintoma de um imaginário é o discurso. Em efeito, o imaginário resulta de uma atividade de representação que constrói universos de pensamento, lugares de instituição de verdades, e essa construção se faz pelo viés da sedimentação de discursos narrativos e argumentativos propondo uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos. (CHARAUDEAU, 2012. p. 54)

Assim, decompondo o conceito de Charaudeau (2017), entendemos que em se tratando de Imaginário Sociodiscursivo, o termo imaginário remete à mesma ideia de Moscovici, ou seja, funciona como um processo de significação dos fenômenos a partir da inter-relação entre sujeitos e objetos. Além disso, pela perspectiva da teoria semiolinguística, é atribuída a esse termo a dupla função de descrever a criação de valores e a justificação da ação de um grupo ou de um sujeito. Desse modo, também concernente à proposta de Charaudeau (2017), o imaginário é qualificado como social “à medida que esta atividade de simbolização



representacional do mundo se faz dentro de um domínio de prática social”, da mesma forma como ocorre no conceito de Castoriadis. Por fim, podem ser qualificados de sociodiscursivos na medida em que é a partir dos discursos que tais imaginários podem ser observados e, conseqüentemente, analisados (CHARAUDEAU, 2017, p. 02).

Nas palavras de Charaudeau (2017, p. 579): “os imaginários são engendrados pelos discursos que circulam nos grupos sociais, se organizando em sistemas de pensamento coerentes, criadores de valores, desempenhando o papel de justificação da ação social e se depositando na memória coletiva.” Assim, através dessa categoria de análise é possível identificar, dentro de um determinado *corpus*, quais são os modos de ver e julgar o mundo, por meio de processos discursivos de discriminação, classificação e atribuição de valores.

Neste trabalho, buscaremos construir o imaginário sociodiscursivo dos professores de flauta dos conservatórios mineiros de música acerca do ensino de flauta transversal nessas instituições. A partir da análise dos dados coletados, procuraremos identificar a recorrência de padrões discursivos e o nível de adesão dos professores a discursos específicos. Destarte, as hipóteses e a formação das categorias de análise serão constituídas através das informações fornecidas pelo *corpus*.

A presente pesquisa está estruturada em três capítulos. No primeiro, dedicamo-nos à apresentação de uma revisão de literatura que contempla a criação e a institucionalização da rede de conservatórios mineiros, com o intuito de apontar as influências históricas que acompanharam esse processo. Também abordamos sobre os meios de contratação dos professores que atuam nessas instituições, a fim de apresentar o perfil profissional desejado pelo Estado para atuarem em tais escolas especializadas. Assim, o primeiro capítulo funciona como uma apresentação dos conservatórios que cumprem o papel de *locus* da pesquisa e também dos professores de flauta, que são os sujeitos da pesquisa que terão os seus discursos analisados.

Na segunda parte desta pesquisa, tratamos do arcabouço teórico pertinente ao estudo, levando em conta a abrangência dos estudos sobre a análise de discurso, o que é também uma forma de localizar o leitor dentro dos conceitos que adotaremos no decorrer da pesquisa.

Na sequência, temos a apresentação do questionário, a nossa ferramenta de coleta dos discursos e dos dados que formam o *corpus* da pesquisa/investigação. Seguimos com a tabulação e análise desses dados, considerando os preceitos da análise do discurso, nos quais identificamos os imaginários sociodiscursivos manifestados pelos discursos coletados.

Com base nos dados coletados categorizamos a auto identificação dos professores, como músico professor, professor de música ou músico e professor. A partir dessas visões distintas, os professores também manifestaram diferentes imaginários sobre o perfil esperado dos alunos novatos e egressos das turmas de flauta e sobre o conservatório enquanto instituição. Acerca dos alunos categorizamos os imaginários como Intérprete profissional, Músico intérprete e alunos enquadrados dentro da previsão institucional

Acerca do perfil esperado para os alunos, categorizamos três diferentes imaginários, o primeiro deles foi a ideia de intérprete profissional, músico intérprete e por fim, temos a ideia de alunos preparados para a docência. Como desdobramentos desses imaginários acerca do perfil dos alunos, as visões apresentadas para a função desempenhada pelos conservatórios também são múltiplos, identificamos as ideias do conservatório como Ambiente de ensino, ambiente de formação e ambiente assistencialista.

Vimos em muitos dos relatos dos professores como tem ocorrido um movimento de ruptura em relação a prática de replicação de conhecimentos eurocêntricos associados com o ensino tradicional que vigorou por muito tempo na nossa prática de ensino, mesmo sendo pouco afeitos a realidade social, econômica e cultural das cidades que sediam os conservatórios, o movimento de adaptação é lento e gradativo, mas vimos nas falas de muitos dos professores que essa discussão tem se feito presente quando eles refletem sobre suas práticas de transmissão de conhecimento musical.

## CAPÍTULO I

### 1 – A CRIAÇÃO DOS CONSERVATÓRIOS MINEIROS E SUA REDE DE INFLUÊNCIAS

Neste capítulo, apresentamos uma revisão de literatura sobre os conservatórios mineiros, apontando alguns dos marcos históricos que auxiliam na nossa compreensão sobre a formação da estrutura tradicional que caracteriza os conservatórios, enquanto instituições de ensino musical. Em uma segunda parte, a partir da análise dos editais de processos de contratação docente, temos a apresentação do perfil de profissional esperado pelo Estado, o que é explicitado por meio dos critérios e dos procedimentos de ingresso exigidos desses profissionais.

Desse modo, buscaremos apresentar o *corpus* da pesquisa e a visão dos professores sobre o ensino de flauta transversal nos conservatórios, através da contextualização do ambiente em que estas aulas ocorrem. Posteriormente, considerando que o *corpus* desta pesquisa é constituído a partir das respostas coletadas via questionário com professores de flauta transversal que atuam na rede de Conservatórios, será apresentado o grupo de professores que participaram da pesquisa a partir do seu enquadramento profissional, bem como por suas condições de ingresso nas escolas. Para isso, analisamos os editais de seleção e os critérios para contratação, o que constituiu um perfil do profissional almejado pelo Estado para essa atuação.

#### 1.1. OS CONSERVATÓRIOS: O CONCEITO E A REDE DE INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS

De acordo com Tafuri (2000, p. 115), a origem do conservatório enquanto instituição de ensino remonta a outro tipo de instituição muito antiga que surgiu na Itália durante o século XIV, como uma entidade assistencial, que “tinha como objetivo o de ‘conservar’ e preservar da miséria os órfãos e abandonados ensinando-lhes algumas artes”, entre elas a música. Nesse contexto, a arte cumpria um papel de controle social em um espaço de caridade.

Posteriormente, no século XVIII, em decorrência das grandes mudanças que vieram com a Revolução Francesa, a música passa a assumir um papel de destaque dentro dos conservatórios e essas instituições passaram a desempenhar a função de formar cantores e instrumentistas, visando à excelência da execução musical (MATEIRO, 2015), substituindo o antigo modelo de ensino caracterizado pela relação mestre-aprendiz estabelecida até então, por um sistema institucionalizado voltado para a nova classe burguesa que surgiu nesse período (HARNONCOURT, 1988, p. 29). Antônio Ângelo de Vasconcelos (2002) descreve o modelo de ensino adotado nos conservatórios da seguinte maneira:

A formação ministrada no conservatório de música é o resultado de um cruzamento onde confluem múltiplos factores que advêm da forma como o músico e a música são encarados socialmente, das expectativas em relação ao músico, do percurso sócio-histórico e sócio-técnico da música e de formação, de um modelo originalmente concebido para transmissão de uma cultura musical específica, do confronto entre diferentes ideologias, pressupostos estéticos e procedimentos, no fundo, da coexistência de diferentes paradigmas (VASCONCELOS, 2002, p. 62).

Na história dessas instituições, o Conservatório Nacional de Música de Paris (CNMP), fundado em 1795, ocupa um papel de destaque. Embora não tenha sido o primeiro conservatório a surgir, mesmo enquanto instituição voltada ao ensino de música, Teixeira (TEIXEIRA, 2016, p.28) afirma que sua maior inovação em relação aos demais que o colocou em posição de destaque “se deu por meio da criação de métodos e materiais pedagógicos, escritos pelos professores, bem como da criação de um currículo e de critérios para exames e provas”.

Com um currículo dividido em duas seções: teoria musical e prática musical, mantendo uma ênfase no ensino do instrumento, através de aulas individuais, nas quais se buscava alcançar o virtuosismo (TEIXEIRA, 2016, p.28), o CNMP funcionou como modelo e foi difundido e firmado no decorrer do século XIX para toda a Europa e América. Logo, também foi o modelo francês que inspirou os conservatórios no Brasil (OLIVEIRA, 2015, p. 54).

Dialogando com a descrição proposta por Vasconcelos (2002, p. 62), Cunha (2009, p. 12-13), por sua vez, reitera que o objetivo deste modelo “era a formação musical, visando à excelência da execução musical, tanto no canto quanto no instrumento”. Para atingir esse intento, o público atendido era constituído por alunos muito jovens, embora também fossem aceitos alunos mais velhos. Interessante ressaltar que, em ambos os casos, não havendo

demonstração de aptidão para o estudo da música, eram excluídos do conservatório (ROCHA, 2015).

A criação do primeiro conservatório no Brasil ocorreu muitos anos após a formação do Conservatório de Paris. Seu surgimento no país está associado aos novos padrões de consumo cultural desencadeados pela chegada da família real, em 1808. Os membros da corte bem como o grande número de portugueses que vieram com eles desejavam manter o contato com as mesmas práticas musicais com as quais estavam acostumados na Europa (PEREIRA, 2013, p. 52). Para atender a essa demanda, foi necessário repensar a formação dos músicos brasileiros que, até então, estavam ligados às práticas religiosas por meio dos jesuítas ou pelos mestres de capela.

Diante disso, em 1841, como uma resposta institucional à demanda, foi criado o Imperial Conservatório de Música no Rio de Janeiro, tendo como um dos seus fundadores e primeiro diretor o compositor do hino nacional Francisco Manuel da Silva. A criação desse conservatório apenas foi consolidada em 1847, pelo Decreto nº 496, de 21 de janeiro, que instituiu o plano curricular e as bases para seu funcionamento, que foram inspiradas diretamente no modelo do Conservatório de Paris. Em virtude disso, “privilegiavam a prática instrumental com ênfase no repertório europeu dos séculos XVIII e XIX, além da prática tecnicista, performance e virtuosismo” (ROCHA, 2015). Atualmente, o Imperial Conservatório de Música no Rio de Janeiro funciona como a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Outro conservatório fundado no Brasil que exerceu influência direta na popularização e na expansão dos conservatórios musicais pelo país foi o Conservatório Dramático Musical, criado em 1906, com sede em São Paulo. Essa instituição atendeu, de forma predominante, a um público formado pela classe média alta e pela elite cafeeira que, naquele período, acolheu fortemente o modelo de ensino e o repertório europeus, pois “valorizava a cultura europeizada tida ao mesmo tempo como símbolo de bom gosto e como resgate de suas práticas no caso do imigrante” (COELHO, 2013, p. 18).

Já em Minas Gerais, a inauguração do primeiro conservatório ocorreu em 17 de março de 1925, quando o então presidente do Estado de Minas Gerais, Fernando Mello Viana, assinou o Decreto nº 6828, estabelecendo o Regulamento Provisório do Conservatório Mineiro de Música (CMM), com sede em Belo Horizonte. De acordo com Neiva (2008), o

objetivo dessa instituição consistia em “ministrar a instrução musical em todos os seus ramos, formando professores de música, de instrumentos e de canto, compositores e regentes de orquestra”.

O CMM influenciou de forma significativa a vida cultural da capital, contribuindo na formação de alunos e professores que, posteriormente, se tornaram musicistas atuantes na vida artística do Estado, seja em orquestras, em universidades ou nos muitos grupos musicais que surgiram (ALVES, 2017 p. 148).

Os programas dos cursos e as diretrizes essenciais para o funcionamento do Conservatório Mineiro de Música foram influenciados pelos modelos utilizados pelo então Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro, o antigo Conservatório Imperial, e pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Em seu decreto de criação, estava previsto que “enquanto não fosse expedido o regulamento definitivo a ser discutido no Congresso Mineiro, a instituição deveria se reger pelas normas constantes do regulamento do Instituto Nacional de Música do Rio de Janeiro”(REIS, 1993). Com a aprovação desse regulamento não houve muitas mudanças, tendo em vista que, em sua maioria, os profissionais que tinham curso superior frequentavam ou tinham frequentado essas instituições (GONÇALVES, 1993, p.67).

Em 4 de dezembro de 1950, o CMM foi federalizado, tendo todo o seu patrimônio passado para a União e, posteriormente, funcionou por alguns anos como sede da escola de Música da UFMG (ALVES, 2017 p. 148). Essa federalização, como veremos a seguir, abriu espaço para o início da rede de conservatórios em Minas Gerais.

O modelo de ensino e a estrutura dos conservatórios criados no Brasil foram diretamente ou indiretamente influenciados pelos modelos europeus, tanto que a própria ideia de conservatório como instituição voltada predominantemente para o ensino de música é algo que surgiu na Europa. Gonçalves (1993, p.67) apresenta uma rede de influências presentes na concepção dos programas dos cursos ofertados nos conservatórios mineiros. Essas influências passam pelos conteúdos programáticos ministrados no Conservatório Mineiro de Música, no Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro e no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, os quais, como indicado pela bibliografia, foram inspirados por modelos europeus visto que, em sua maioria, os profissionais que tinham curso superior frequentavam ou tinham frequentado essas instituições.

Como exemplo desse processo, temos o caso de Fausto Assunção, que se tornou o primeiro professor de flauta no CMM, tendo sido antes aluno de Pedro de Assis, no Instituto Nacional de Música, registro que está documentado no Manual de flautista do próprio Pedro de Assis (1925). Assis exercia o seu ofício como professor e instrumentista tendo como base a tradição Francesa. Fausto Assunção foi um de seus alunos e trouxe a escola francesa do conservatório para Minas.

Expandindo um pouco mais esse ciclo de influências, dois dos alunos de Fausto Assunção, Expedito Vianna (HOMEM, 2005; p.4) e Joaquim da Rocha (SALES, 2011, p. 40), vieram a se tornar professores de flauta transversal nos cursos de música da Universidade Federal de Minas Gerais e no Conservatório Pe. José Maria Xavier, em São João Del Rei. Dessa forma, também levaram para os seus alunos nessas instituições os métodos da escola francesa que tiveram acesso enquanto discentes, perpetuando as tendências europeias.

Assim, mesmo com a aprovação do referido regulamento não houve muitas mudanças, tendo em vista que, em sua maioria, os profissionais que tinham curso superior frequentavam ou tinham frequentado essas instituições (GONÇALVES, 1993, p.67). Portanto, carregavam consigo o método francês e o tinham como modelo a ser seguido (GONÇALVES, 1993, p.67). Reconhecer e identificar essa rede de influência nos ajuda a compreender o contexto enunciativo que contempla os discursos coletados nesta pesquisa.

## **1.2. A REDE INSTITUCIONAL DE CONSERVATÓRIOS MINEIROS**

A criação de vários conservatórios no estado de Minas Gerais deu origem a uma rede institucional de tais estabelecimentos que compartilham, desde o ato de criação, o objetivo de formar professores de música, cantores e instrumentistas, bem como desenvolver a cultura artística e musical do povo, cumprindo, em suas regiões, o papel de "pólos culturais", agindo na preservação e valorização das tradições culturais das cidades e regiões que os sediam (GONÇALVES, 1993).

A rede de influências identificada na história que antecedeu a criação da rede institucional dos Conservatórios mineiros apresenta algumas questões conflitantes com os objetivos propostos para essas instituições. De que maneira uma escola de música estruturada a partir de influências diretas e indiretas nos modelos europeus poderá funcionar como um

polo de cultura regional e agir em prol da valorização das tradições do Estado? Essa é uma questão levantada e que representa uma lacuna na bibliografia, cujo aprofundamento precisa ser abordado em pesquisas futuras.

Em sua pesquisa, Lilia Gonçalves (1993, p. 44) apontou três motivos para o governo mineiro propor a criação dos primeiros conservatórios da rede que temos hoje no Estado. O primeiro motivo foi de ordem econômica, a federalização do Conservatório Mineiro de Música, localizado na capital Belo Horizonte, que ocorreu em 4 de dezembro de 1950, eximiu o governo mineiro de gastos com sua manutenção, gerando oportunidades de ampliação do ensino de música no Estado. Na mensagem que acompanhava o projeto de lei prevendo a criação de quatro

conservatórios enviada à Assembleia Legislativa do Estado, o governador Juscelino Kubitschek aborda esse tema da seguinte forma:

A recente federalização do Conservatório Mineiro de Música, que há 26 anos vem prestando os maiores serviços à cultura artístico-musical do povo de Minas Gerais, exonerando o estado das despesas decorrentes de sua manutenção, propiciou ao Governo a oportunidade de ampliar o cenário do ensino entre nós, com a indicação daqueles recursos, na criação e manutenção dos estabelecimentos ora impostos a funcionarem em diferentes zonas de nosso território (KUBITSCHKEK, Mensagem Nº211, 1951 apud GONÇALVES, 1993).

Gonçalves (1993, p. 42) também apresenta as relações políticas como um fator determinante para a criação e definição das cidades que vieram a receber cada um dos conservatórios, uma vez que o Estado mantinha políticos que possuíam o prestígio de serem cultos e amantes das tradições.

Por fim, também são apresentados pela autora motivos pessoais inerentes ao então governador Juscelino Kubitschek, “cuja relação com a música era estreita, considerava que a música possui uma função bastante importante na educação geral e implica conhecimento, sentimento e emoção” (GONÇALVES, p.56).

Ao todo, foram criados por lei 22 conservatórios, sendo que esse processo se concentrou nos primeiros anos da década de 50, período em que fora aprovada a criação de 16 dessas escolas especializadas, embora apenas 5 delas entrassem efetivamente em funcionamento na época, já que questões políticas e burocráticas fizeram com que o ato de oficialização e a autorização para o funcionamento não ocorressem de forma imediata. Também por motivos semelhantes, entre os 22 conservatórios criados por lei, 10 deles nunca entraram em funcionamento (GONÇALVES, 1993).

Gonçalves (1993) aponta a eleição de Bias Fortes (1956-1961) para o governo de Minas Gerais como um fator determinante para o fim da política de criação de conservatórios.

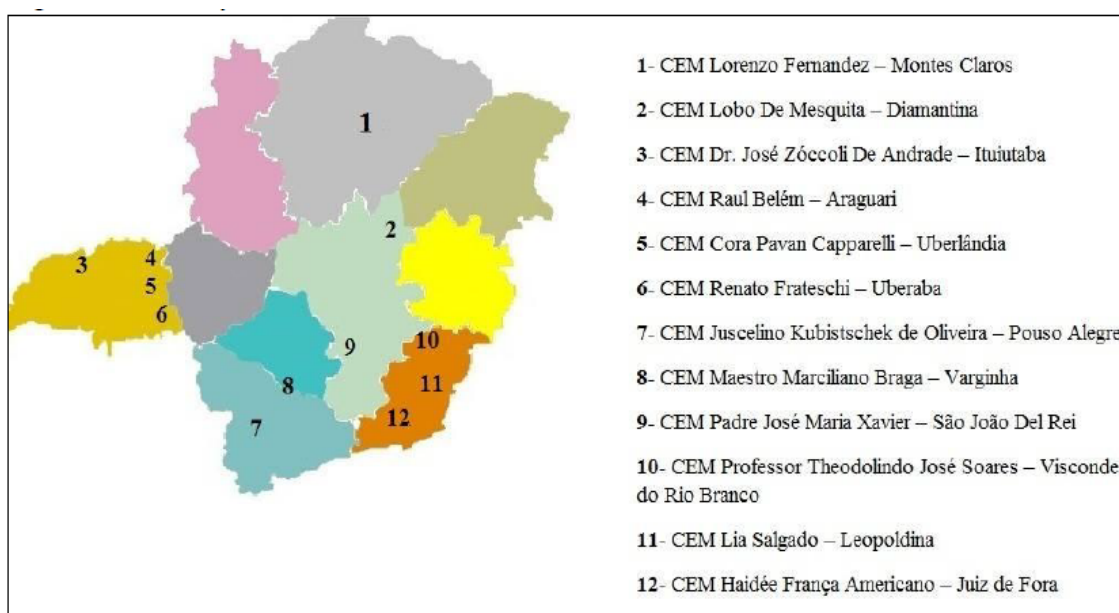


Essa gestão alegou a necessidade de se reduzir gastos, tendo em vista a queda de qualidade no ensino em decorrência do aumento da quantidade desses estabelecimentos. No entanto, paralelo a isso, nesse mesmo governo houve uma ênfase na criação de escolas e ginásios voltados para o ensino agrícola.

Com a passagem do governo para José Magalhães Pinto (1961- 1966), iniciou-se um esforço para a concessão da autorização de funcionamento de Conservatórios que já tinham sido ou foram criados anteriormente. E assim se manteve até a década de 80, quando os 12 conservatórios entraram em atividade, sendo mantidos pelo Estado (OLIVEIRA, 2012, p. 33)

Essas instituições em funcionamento estão localizadas nas seguintes cidades: Montes Claros, Diamantina, Ituiutaba, Araguari, Uberaba, Uberlândia, Pouso Alegre, Varginha, São João Del-Rei, Visconde do Rio Branco, Leopoldina e Juiz de Fora. Tais cidades estão distribuídas no território do Estado de Minas Gerais da seguinte forma:

Figura 1: Distribuição dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais



Fonte: Pimentel (2015)<sup>4</sup>

A legislação mais recente que trata sobre o funcionamento e a organização dessas instituições é a Resolução nº 718, da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, de 18 de novembro de 2005. Essa Resolução dispõe sobre a organização e funcionamento dos conservatórios estaduais, enquanto uma rede de escolas interligadas. Antes da sua promulgação, esses aspectos eram definidos a partir de Leis e Resoluções específicas de cada

<sup>4</sup> Mapa sem escala e com localizações aproximadas.

escola, pelo Decreto nº 3.870/1952, primeiro documento legal que tratava sobre os conservatórios e elaborado após a aprovação da criação das primeiras cinco unidades. Também eram consideradas legislações mais amplas no âmbito nacional e estadual que tratam sobre a educação, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996; a resolução nº8.868 do Conselho Estadual de Educação e também os Decretos Federais nº2208 de 17 de abril de 1997 e n ° 5154 de 23 de julho de 2004, de regulamentação da educação profissional no país (MACHADO, 2014, p. 68).

A Resolução nº 718/2005 integrou os CEMs à rede de escolas de educação básica, unificou as normas de funcionamento e a organização curricular dos conservatórios, determinando inclusive a carga horária de cada disciplina nos cursos ofertados. Além disso, normatizou o ensino musical ofertado dividindo-o em Formação Profissional de nível técnico, Educação Musical e Difusão Cultural - realizada através de cursos livres, oficinas e atividades de conjunto, sendo os dois primeiros de caráter obrigatório e os cursos livres facultativos, dependendo da proposta da diretoria de cada conservatório (MACHADO, 2014, p. 71).

A Resolução nº 718/2005 estabeleceu que o Curso de Educação Musical fosse dividido em ciclos de aprendizagem, cada um com a duração de três anos, são eles: Ciclo inicial, Ciclo intermediário e Ciclo Complementar. Esse curso visa à formação inicial em música, contando com uma aula semanal de um instrumento em turmas de até quatro alunos, no caso, da flauta transversal. As vagas são oferecidas preferencialmente para crianças, mas também são abertas para jovens e adultos.

A organização, os objetivos e as propostas curriculares de cada um dos ciclos propostos pela Resolução nº 718 2005 podem ser observados na tabela, a seguir, elaborada por Neves (2019):

Quadro 1: Ciclos de Aprendizagem da Educação Musical.

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

Fonte: Neves (2019, p. 52)

Resolução SEE/MG nº 718/2005 apresenta o curso técnico como um curso de formação profissional de música, embora não apresente de forma clara quais atividades artísticas e musicais podem estar relacionadas profissionalmente a essa formação técnica. Essa resolução se restringe apenas a dizer que a formação profissional de músicos abrange as “funções de criação, execução e produção próprias da arte musical” (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2005, p. 01) .

### **1.3. A FORMAÇÃO DO CURRÍCULO DOS CONSERVATÓRIOS**

Em 2008, o Ministério da Educação publicou o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), através da Resolução CNE CEB N°3, de 9 de julho de 2008, que buscou organizar os cursos ofertados, redefinindo a carga horária mínima e apresentando uma breve descrição para cada curso catalogado. De acordo com Pimentel (2015, p. 25), na descrição apresentada nesse catálogo são descritas as “possibilidades de temas a serem abordados no curso, possibilidades de atuação dos profissionais formados e infraestrutura recomendada para sua implantação.”

Os cursos técnicos ofertados nos CEMs foram incluídos no eixo tecnológico “Produção Cultural e Design” do CNCT. No caso do curso técnico em instrumento, no qual a flauta transversal se inclui, são previstas como possibilidades de atuação profissional “bandas, orquestras, conjuntos de música popular e folclórica, grupos de câmara, estúdios de gravação, rádio, televisão, multimídia e espaços alternativos de interação social, lazer e cultura.”(BRASIL, 2012, p. 106).

Na prática, de acordo com Oliveira (2012, p. 35), essa formação pode dar “subsídios aos músicos para ministrar aulas particulares ou serem designados para exercer a função de docente nos próprios conservatórios, na falta de um professor mais qualificado.”

O CNCT de 2008 propõe que curso técnico em instrumentos musicais tenha a carga horária mínima de 800h e máxima de 1200h. No caso dos conservatórios mineiros, essa carga horária é distribuída em um período de três anos. A carga de trabalho estabelecida pelo CNCT não altera aquilo que já estava sendo realizado nos conservatórios, tendo em vista que as disciplinas definidas como obrigatórias pela Resolução nº 718/2005 já excediam a carga horária mínima do CNCT, são elas:

I – História da Arte;

II – História da Música e apreciação Musical;

III – Percepção Musical;

IV – Estruturação Musical;

V – Folclore Regional e Música Popular.

No entanto, ao definir os cursos técnicos de instrumento e canto como pertencentes ao eixo tecnológico Produção Cultural e Design, o CNCT elenca algumas questões fundamentais que circundam a atuação profissional a ser desempenhada pelos egressos desses cursos e que, portanto, também devem ser abordadas durante a formação em todos os cursos profissionalizantes desse eixo. As questões fundamentais apontadas são: ética, raciocínio lógico, raciocínio estético, empreendedorismo, normas técnicas e educação ambiental (BRASIL, 2012, p. 104).

Para se adequar a essa exigência do CNCT, em 2009 passaram a ser ofertadas novas disciplinas de forma obrigatória nos cursos ofertados nos CEMs, são elas: Noções de Educação Musical, Ética e Normas Técnicas e Produção Cultural, Oficina de Mídias e Empreendedorismo. Com essa atualização, os cursos técnicos passaram a ter um acréscimo na carga horária obrigatória, passando a ter um total de 966 horas e 40 minutos de carga horária para o curso de instrumento. Ainda assim, permanecia mantida a possibilidade de se ampliar a quantidade de disciplinas para melhor atender às necessidades de cada conservatório. Além disso, o colegiado dos conservatórios, em alguns casos, optou por agrupar as disciplinas obrigatórias ou alterou os seus respectivos nomes.

Em consulta nos *sites* e em editais publicados pelos conservatórios, conseguimos coletar 9 quadros de disciplinas ofertadas nos cursos técnicos em instrumento dessas instituições. Esses quadros serão disponibilizados nos anexos, aqui nos ateremos a uma breve descrição da carga horária e da nomenclatura das disciplinas ofertadas nesses conservatórios.

O curso técnico em instrumento musical do **CEM Lia Salgado, em Leopoldina**, possui uma carga horária de 1166 horas e 40 minutos, ofertando todas as disciplinas obrigatórias previstas na Resolução 718 e também no CNCT. Duas das disciplinas previstas no catálogo do CNCT foram agrupadas em uma única matéria: Produção Cultural e Empreendedorismo. Em outros dois casos, adotaram nomes ligeiramente diferentes daqueles previstos no catálogo: Folclore e Música Popular e Prática de Ensino, que substituíram Noções de Educação Musical. Como disciplinas adicionais o conservatório oferta: Prática de Conjunto, AAC (Artes Cênicas), Canto Coral e Atividades de Conjunto.

Os cursos técnicos em instrumento musical do **CEM Lobo de Mesquita, em Diamantina, do CEM Juscelino Kubitschek de Oliveira, em Pouso Alegre** compartilham exatamente da mesma grade curricular. Ambos possuem uma carga horária de 966 horas e 40 minutos e se restringem a atender às disciplinas obrigatórias previstas na Resolução 718 e também no CNCT. No entanto, adotam o nome Prática de Ensino para a disciplina Noções de Educação Musical.

O **CEM Doutor José Zóccoli de Andrade, de Ituiutaba**, também adota um currículo bastante semelhante aos dois anteriores, porém, não apresenta a carga horária das suas disciplinas no documento disponibilizado *on-line*. Além disso, contém algumas mudanças de nomenclatura como é o caso dos conteúdos: Folclore Regional e Música Popular, Ética e Legislação e Noções de Educação Musical.

Em **Araguari**, o **CEM Raul Belém** alcançou a quantidade máxima da sua carga horária prevista para o período com 1200 horas. Além das disciplinas obrigatórias, oferta também disciplinas como: Instrumento Complementar, Sonorização, Teoria Musical-Ditado-Solfejo, Leitura à Primeira Vista e Prática de Conjunto. Em sua matriz curricular, estão agrupadas História da Arte, Folclore e Música Popular em uma única disciplina. Além disso, oferta Prática de Ensino e Noções de Educação Musical como disciplinas distintas.

Em **Montes Claros**, o currículo do curso de técnico de instrumento do **CEM Lorenzo Fernandez** possui uma carga horária de 933 horas e 20 minutos. O conservatório não apresenta de maneira direta uma disciplina para substituir as Noções de Educação Musical previstas no CNCT. Além de ofertar as outras disciplinas obrigatórias, apresenta aulas de Leitura à Primeira Vista, Prática de Orquestra- Música de Câmara, Prática de Conjunto, Atividade Artística Complementar e Noções de Artes Cênicas.

O documento apresentado no *site* do **CEM Haidée França Americano, em Juiz de Fora**, não apresenta a carga horária do curso, constam somente os nomes das disciplinas ofertadas. A partir disso, identificamos que o conservatório não expõe de maneira direta algumas das disciplinas impostas pela resolução 718 e pelo CNCT. Além disso, na matriz curricular, não apresenta aulas específicas referentes a Noções de Educação Musical e também a Ética e Normas Técnicas. Assim como em outros conservatórios pesquisados, agrupou as disciplinas de Produção Cultural junto com Empreendedorismo e Folclore Regional e Música Popular.

O **CEM Maestro Marciliano Braga**, da cidade de **Varginha**, possui um currículo sem muitas variações em relação ao previsto como obrigatório. Com uma carga horária de 966 horas e 40 minutos, agrupa as disciplinas Produção Cultural e Empreendedorismo; Noções de Educação Musical-Prática de Ensino, Folclore Regional e Música Popular. Também oferta aulas de Canto Coral como um conteúdo adicional.

Por fim, o **CEM Renato Frateschi**, de **Uberaba**, apresenta a menor carga horária entre os conservatórios que disponibilizaram a matriz curricular, composta de 866 horas e 40 minutos. Isso se deve a uma grande redução da carga horária da disciplina Oficina de Multimeios que, diferentemente do que ocorre nos outros, em Uberaba, ela é cursada apenas no primeiro ano do curso técnico. Outra particularidade do CEM Renato Frateschi é que ele apresenta agrupamentos diferentes do que ocorreu nos arquivos analisados anteriormente, pois juntou Noções de Educação Musical e Ética; História da Música e Música Popular, assim como História da Arte e Folclore. Outra inovação foi incluir as disciplinas Prática Profissional e Canto Coral e Regência em sua matriz curricular.

Em 2020, através da Resolução Nº 2, de 15 de dezembro, o CNCT aprovou uma mudança de carga horária mínima para os cursos de canto e instrumento musicais que, até então, era de 800 horas. Contudo, a partir do ano de 2023 deverá ser de, no mínimo, 1200 horas. Como a alteração é recente e ainda estamos dentro do prazo previsto para a adaptação dos currículos, muitos dos conservatórios ainda não disponibilizaram publicamente os novos quadros curriculares. Sendo assim, os dados apresentados na descrição feita nos parágrafos anteriores se referem aos currículos disponibilizados *on-line* pelos conservatórios e que estavam em vigor até o momento da coleta.

No curso técnico, as vagas são destinadas exclusivamente aos alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio. Nesse curso, a carga horária de aulas de instrumento é dobrada, por isso, são oferecidas duas aulas semanais que devem ser obrigatoriamente individuais para todos os instrumentos (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2005, p.3). Por ser a resolução vigente, a apresentação da estrutura presente na Resolução nº 718/2005 é também a descrição do modelo adotado pelos conservatórios mineiros atualmente.

#### **1.4. OS PROFESSORES E SUA CONDIÇÃO DE INGRESSO NOS CONSERVATÓRIOS**

O enquadramento profissional e a forma de ingresso dos professores que atuam nos conservatórios são, historicamente, divididos em dois grupos. Os nomes utilizados para se referir a esses grupos passaram por algumas mudanças, mas, em geral, podem ser divididos por um grupo com vínculos estáveis, estatutários, e outro com vínculo frágil de contratação, o qual deve ser renovado periodicamente.

Para compreendermos essas mudanças a partir de um comparativo histórico, apresentaremos aquelas que foram as condições de ingresso estabelecidas no início da rede de conservatórios e os critérios mais recentes utilizados atualmente.

Após a criação de cada conservatório, as primeiras nomeações do corpo docente foram feitas livremente pelo Governador do Estado. Esses profissionais recebiam o *status* de professor interino e tinham a oportunidade de se efetivarem após a prestação de uma prova, caso aprovados passavam a ser identificados como professores catedráticos (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1952).

O sistema de nomeação de professores nos conservatórios estaduais de Minas Gerais era composto por duas categorias: os catedráticos, nomeados pelo governador do Estado após concurso público de provas e títulos, e os professores interinos, designados para as vagas não preenchidas. Os professores interinos permaneciam nessa condição até a realização de um exame de suficiência, que visava avaliar suas habilidades performáticas (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 1952).

No caso do exame de suficiência para as cadeiras de flauta transversal, o programa de avaliação era composto pelos seguintes elementos: a execução de um Estudo, sorteado no momento da prova entre seis opções apresentadas pelo candidato e pertencentes à última série do respectivo curso (peso 2); a execução de uma peça de autor nacional, também pertencente à última série do curso (peso 2); a execução de uma peça de livre escolha do candidato (peso 2); a execução de um Estudo de Confronto, escolhido livremente pela Comissão Examinadora a partir do programa da última série do curso, publicado com 30 dias de antecedência no órgão oficial do Estado (peso 2); e o julgamento de títulos (peso 1).

Essas etapas do exame de suficiência tinham pesos específicos e compunham o processo de avaliação dos professores de flauta transversal nos conservatórios estaduais de Minas Gerais, assegurando a qualidade do ensino e a competência dos docentes selecionados para ocupar as cadeiras no sistema educacional musical do Estado.

Em 1952, alguns anos após a criação dos primeiros conservatórios mineiros, foi promulgado o Decreto 3.870, de 08 de setembro de 1952, o qual tratava sobre a organização e o funcionamento administrativo dessas instituições e também sobre a regulamentação e os critérios para a realização dos concursos e das provas para o ingresso como professor nessas escolas.

O concurso foi dividido em duas etapas avaliativas, mas antes disso, o decreto também estabeleceu algumas condições para a inscrição de candidatos para o cargo de professor catedrático:

a) apresentação de diploma profissional ou científico de instituto onde se ministre o ensino da disciplina em concurso, ou documento também idôneo que prove trato habitual da matéria;

b) prova de ser brasileiro nato ou naturalizado;

c) apresentação de atestados de sanidade e idoneidade moral;

d) apresentação de 50 exemplares de uma tese sobre o assunto da disciplina em concurso de livre escolha do candidato.

Os critérios estabelecidos visavam aferir a formação e atuação acadêmica através da apresentação de um diploma e da apresentação de uma tese relacionada com a disciplina pleiteada.

Já a prova de títulos, a primeira etapa do concurso, consistia na apresentação dos seguintes elementos comprobatórios do mérito do candidato:

a) diplomas e quaisquer outras dignidades universitárias e acadêmicas apresentadas pelo candidato;

b) estudos e trabalhos artísticos ou científicos, especialmente aqueles que assegurem ou revelem conceitos doutrinários pessoais de real valor;

c) realizações práticas de natureza técnica ou profissional;

d) desempenho de funções públicas, técnicas, relacionadas com a disciplina em concurso.



A segunda etapa, o concurso de provas, tinha como objetivo “verificar a erudição, a técnica e a experiência do candidato, bem como os seus predicados didáticos”. Por sua vez, essa fase contava com quatro provas distintas:

1) defesa da tese apresentada na etapa anterior;

2) prova escrita, com o prazo previamente fixado pela comissão examinadora, que versará sobre o tema da cadeira em concurso, sorteado de uma lista de 15 pontos, organizados pela referida comissão, momentos antes da realização da prova, a fim de não serem conhecidos pelos candidatos;

3) Prova didática que constará de uma aula de 50 minutos sobre o ponto sorteado com 2 horas de antecedência;

4) Prova prática que versará sobre o assunto do programa da cadeira em concurso.

Com base na análise da quantidade de condições e habilidades exigidas para o concurso, podemos apresentar algumas hipóteses para o tipo de profissional que o Estado buscava para desempenhar tal função. Além da formação acadêmica e de exigir uma atuação profissional voltada tanto para a pesquisa quanto para a *performance* musical, por fim, também é cobrada a habilidade de repassar esses conhecimentos através da prova didática.

Por muito tempo, os cargos que estavam vagos foram preenchidos através de nomeações que consideravam como critério de seleção apenas o tempo de serviço. De acordo com Denise Alves (2016, p. 68), “nomeações sem concurso, levando-se em conta apenas o tempo de serviço, ocorreram até 1981”.

Após esse período, passou-se a exigir a realização de concurso público para o provimento das vagas como regra geral. Como uma forma de contornar as especificidades das provas previstas no Decreto 3.870/ 1952, criou-se, assim, possibilidade de “na ausência de concursos específicos para os CEM, os professores destas instituições, prestavam concurso para professores de escolas de educação básica do Estado, no conteúdo curricular Educação Artística, como única e exclusiva possibilidade de posterior transferência para os CEM” (ALVES, 2016, p. 68).

Essa forma de contratação ocorreu pela última vez em 2005, quando alguns dos professores aprovados no componente curricular de Arte do concurso de 2001 não

conseguiram obter transferência ou mudança de lotação em um dos CEMs até a realização no ano de 2011, pois ainda aguardavam nomeação, a qual não ocorreu (ALVES, 2016, p.69).

Essa forma de contratação, que perdurou entre os anos 1981 e 2005, evidencia um cenário que, em prol da simplificação do processo seletivo, não era levada em consideração a aferição de aspectos artísticos e musicais dos candidatos, priorizando a experiência prévia como docente no conservatório. Logo, o profissional almejado nesse período seria aquele que já conhecia a instituição, independente se ele tivesse alto desempenho musical ou grandes titulações acadêmicas.

O momento em que a simplificação do processo de nomeações de professores alcançou o seu ápice se deu em 2007, durante o governo de Aécio Neves, que sancionou a Lei Complementar nº 100/2007. Essa lei previa a efetivação automática de todos os profissionais que estavam em exercício até o dia 31 de dezembro de 2006. Desse modo, esse dispositivo legal permitiu a investidura de 98 mil profissionais em cargos públicos lotados na Secretaria Estadual de Educação, os quais adquiriram estabilidade profissional sem passar pelo processo seletivo de um concurso (NEVES, 2019, p. 54). Através dessa lei, foi criado um terceiro grupo entre os profissionais que atuavam no Estado, além dos designados e os efetivos, surgiram os efetivados.

É pertinente salientar que esse modelo de contratação violava o que é previsto na Constituição Federal que, em seu artigo 37, inciso II, estabelece que:

A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.

Por esse motivo, através de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4876, no dia 26 de março de 2014, o Supremo Tribunal Federal declarou a inconstitucionalidade dessa lei, tornando nulos todos os seus efeitos (NEVES, 2019, p. 54).

Motivados pelo fim das contratações realizadas através da chamada Lei 100, no ano de 2014, foram lançados alguns editais para a realização de concursos públicos que pudessem suprir parte dessas vagas, entre eles, o Edital nº 02/2014 que trata sobre vagas específicas para os conservatórios. Até então, esse foi o concurso mais recente destinado para os CEMs que ocorreu. Nele houve algumas alterações em relação ao primeiro de 1952, o que evidencia a

mudança no perfil dos candidatos desejados e também uma necessidade de simplificar o processo. Foram disponibilizadas 1.237 vagas distribuídas para cada um dos conservatórios, conforme mostra a tabela abaixo:

Quadro 2. Distribuição de vagas por área de atuação no Concurso para os CEMs.

CARGO	ÁREA DE ATUAÇÃO	TOTAL DE VAGAS	NÚMERO DE VAGAS RESERVADAS A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA(*)
Professor de Educação Básica – PEB – nível I – grau A	Música	266	27
	Regência/Música	43	4
	Instrumento de Percussão	50	5
	Instrumento/Acordeon	13	1
	Instrumento/Cavaquinho	6	1
	Instrumento/Clarinetas	9	1
	Instrumento/Contrabaixo Acústico	3	0
	Instrumento/Contrabaixo Elétrico	15	2
	Instrumento/Flauta doce	66	7
	Instrumento/Flauta Transversal	29	3
	Instrumento/Guitarra	42	4
	Instrumento/Orgão	5	1
	Instrumento/Piano	164	16
	Instrumento/Piston/Trompete	10	1
	Instrumento/Saxofone	38	4
	Instrumento/Teclado	123	12
	Instrumento/Trombone	1	0
	Instrumento/Viola	6	1
	Instrumento/Viola de 10 Cordas	4	0
	Instrumento/Violão	227	23
Instrumento/Violino	73	7	
Instrumento/Violoncelo	9	1	
Artes Cênicas	18	2	
Artes Plásticas	17	2	
<b>TOTAL DE VAGAS</b>		<b>1.237</b>	<b>125</b>

(\*) O número de vagas reservadas a pessoas com deficiência está contido no total de vagas, conforme item 3.3 deste Edital.

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

Já as vagas para professor de flauta transversal, que é o foco deste trabalho, foram distribuídas entre os conservatórios da seguinte forma:

Quadro 3- Distribuição de vagas de flauta transversal no Concurso para os CEMs.

<b>CARGO: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – PEB – NÍVEL I GRAU A – INSTRUMENTO/FLAUTA TRANSVERSAL</b>				
<b>SRE</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>UNIDADE LOTAÇÃO / EXERCÍCIO</b>	<b>TOTAL DE VAGAS</b>	<b>VAGAS RESERVADAS A PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b>
DIAMANTINA	DIAMANTINA	CONS EST MUS LOBO DE MESQUITA	2	0
JUIZ DE FORA	JUIZ DE FORA	CONS EST MUS HAYDEE F AMERICANO	2	0
LEOPOLDINA	LEOPOLDINA	CONS EST MUS LIA SALGADO	2	0
MONTES CLAROS	MONTES CLAROS	CONS EST MUS LORENZO FERNANDEZ	3	0
POUSO ALEGRE	POUSO ALEGRE	CONS EST MUS JUSCELINO K OLIVEIRA	1	0
SAO JOAO DEL REI	SAO JOAO DEL REI	CONS EST MUS PE JOSE MARIA XAVIER	4	1
UBA	VISCONDE DO RIO BRANCO	CONS EST MUS PROF T JOSE SOARES	4	1
UBERABA	UBERABA	CONS EST MUS RENATO FRATESCHI	3	0
UBERLANDIA	ARAGUARI	CONSERVATORIO ESTADUAL DE MUSICA E CENTROINTERESCOLAR DE ARTES RAUL BELEM	2	0
UBERLANDIA	UBERLANDIA	CONS EST MUS CORA P CAPPARELLI	4	1
VARGINHA	VARGINHA	CONS EST MUS M MARCILIANO BRAGA	2	0
<b>TOTAL</b>			<b>29</b>	<b>3</b>

Fonte: Edital SEPLAG/SEE nº 02/2014, p.29

Embora tenha sido ofertado um número significativo de vagas, no decorrer do processo seletivo, um percentual muito grande de professores foi eliminado, seja por incompatibilidade dos títulos acadêmicos, seja por erro na inscrição, mas, principalmente, por não alcançar os resultados mínimos exigidos pelo edital.

Para as vagas destinadas a professor de instrumento, estava prevista a necessidade de apresentação do diploma de licenciatura plena, seja em Música ou Educação Musical ou mesmo uma licenciatura em educação Artística/Artes, com habilitação específica em Música. Por fim, também era aceita a apresentação de um bacharelado em música, acrescido de complementação pedagógica ou, ainda, Licenciatura Plena em qualquer linguagem artística. Pode-se afirmar que o edital, de certa forma, ofertou várias possibilidades de habilitação válidas, o que possibilitou a participação de uma variada gama de formações.

As etapas previstas no Edital nº 02/2014 consistiam em:

- a) Primeira Etapa: Prova Objetiva de Múltipla Escolha, de caráter eliminatório e classificatório;
- b) Segunda Etapa: Prova Prática, de caráter eliminatório e classificatório;
- c) Terceira Etapa: Avaliação de Títulos, de caráter classificatório.

A prova objetiva de múltipla escolha representa uma grande simplificação se comparada com o que era previsto no Decreto nº 3.870/52 que exigia, além de outros itens, a defesa de uma tese juntamente com uma prova discursiva sobre temas que dizem respeito à cadeira almejada no concurso. O edital de 2014 tem em sua primeira etapa uma prova objetiva contendo 60 questões de múltipla escolha, que contempla outros conteúdos além dos conhecimentos específicos que tratam sobre música, conforme podemos identificar na tabela abaixo:

Quadro 4- Conteúdo previsto para a prova objetiva do edital SEPLAG/SEE nº 02/2014

PROVAS	DISCIPLINAS	NÚMERO DE QUESTÕES	VALOR DE CADA QUESTÃO	PONTUAÇÃO MÁXIMA	PONTUAÇÃO MÍNIMA PARA APROVAÇÃO
Conhecimentos Gerais	Língua Portuguesa	10	1,0	10	10 pontos (50%)
	Matemática	07	1,0	07	
	Direitos Humanos	03	1,0	03	
Conhecimentos Específicos	Específicos	40	1,0	40	20 pontos (50%)

Fonte:Edital SEPLAG/SEE nº 02/2014, p.11

Conforme é apresentado na Tabela 6, para alcançar a aprovação na prova objetiva, o edital previa que os candidatos deveriam obter, no mínimo, 10 pontos na Prova de Conhecimentos Gerais e, no mínimo, 20 pontos na Prova de Conhecimentos Específicos, mas também eram reprovados caso obtivessem nota zero em qualquer uma das disciplinas.

Tratando, especificamente, sobre o caso dos cargos destinados aos professores de flauta transversal, foram ofertadas 31 vagas entre ampla concorrência e reserva de vagas; destas apenas 21 tiveram professores aprovados ao final do processo.

Quadro 5- Distribuição de vagas de flauta transversal e a quantidade de candidatos aprovados no final do Concurso do Edital SEPLAG/SEE nº 02/2014

<b>CARGO: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – PEB – NÍVEL I GRAU A – INSTRUMENTO/FLAUTA TRANSVERSAL</b>				
MUNICÍPIO	UNIDADE LOTAÇÃO	TOTAL DE VAGAS	ELIMINADOS NA PROVA OBJETIVA	APROVADOS
DIAMANTINA	CEM LOBO DE MESQUITA	2	2	0
JUIZ DE FORA	CEM HAYDEE F AMERICANO	2	3	2
LEOPOLDINA	CEM LIA SALGADO	2	1	0
MONTES CLAROS	CEM LORENZO FERNANDEZ	3	2	1
POUSO ALEGRE	CEM JUSCELINO K OLIVEIRA	1	1	1

SAO JOÃO DEL REI	CEM PE JOSÉ MARIA XAVIER	5	2	7
VISCONDE DO RIO BRANCO	CEM PROF. T. JOSE SOARES	5	3	1
UBERABA	CEM RENATO FRATESCHI	3	2	1
ARAGUARI	CEM E CENTRO INTERESCOLAR DE ARTES RAUL BELÉM	2	2	1
UBERLÂNDIA	CONS EST MUS CORA P CAPPARELLI	5	3	6
VARGINHA	CEM MARCILIANO BRAGA	2	2	1
<b>TOTAL</b>		<b>31</b>	<b>22</b>	<b>21</b>

Elaborado pelo autor

Ao analisar este quadro primeiramente nos chama atenção o fato de que no CEM Pe. José Maria Xavier, embora fosse disponibilizado inicialmente um total de cinco vagas houve um total de nove inscritos, e mesmo tendo ocorrido a eliminação de dois deles ao longo do processo, sete deles conseguiram a aprovação em todas as etapas do concurso, fazendo com que ao final todos esses candidatos fossem convocados para a nomeação.

Entre os candidatos eliminados nessa etapa, chama atenção o fato de que nenhum deles foi eliminado apenas por não alcançar a nota mínima para os conhecimentos específicos, apenas dois ficaram com nota inferior a 20 nesse componente, mas esses também foram reprovados por não atenderem a outros critérios. Dos 22 candidatos, 10 não alcançaram o mínimo de 50% de acertos nos componentes gerais, 8 foram eliminados por obterem nota zero na prova de matemática e 4 por obter zero na prova de direitos humanos.

Os critérios estabelecidos para essa etapa não priorizavam as habilidades musicais, nas quais apenas quatro candidatos tiveram uma nota inferior a 30 entre as 40 disponíveis para as questões específicas de música; mas 22 foram reprovados por não atenderem aos requisitos mínimos nas outras disciplinas e, justamente por isso, muitas das vagas não foram preenchidas ao final do processo.

A prova prática não se refere diretamente à aferição de predicados práticos musicais, mas sim, à elaboração e à exposição didática com 20 (vinte) minutos de duração de um Plano de Aula para a banca examinadora do Concurso Público. Embora não seja apresentada nenhuma informação específica sobre uma parte de prática instrumental com a indicação de peças de confronto, por exemplo, o artigo 10.7 do referido edital consta que: “Os candidatos convocados para a prova prática do cargo de Professor de Educação Básica – Instrumentos deverão levar o seu próprio instrumento musical e acessórios.” Além disso, conforme podemos observar na tabela 6, temos a clareza na execução como uma parte dos critérios de

avaliação, indicando que de alguma forma as habilidades técnicas musicais dos candidatos também eram uma das exigências para o cargo.

Quadro 6- Critérios de Avaliação da prova prática no Edital nº 02/2014

<b>Critérios</b>	<b>Pontos Distribuídos</b>	<b>Pontuação Mínima para Aprovação</b>
Estrutura do Plano de aula	5	2,5
Desenvolvimento do conteúdo e didática	10	5
Clareza na exposição; clareza na execução, elaboração do arranjo ou orquestração e administração do tempo	15	7,5
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>15</b>

Fonte:Edital SEPLAG/SEE nº 02/2014, p.40

A última etapa, Avaliação de Títulos, considerou exclusivamente a formação acadêmica e o tempo de serviço do candidato, concedendo uma pontuação maior para o tempo de serviço do que para um doutorado, evidenciando a mesma ideia de privilegiar a experiência prévia na instituição para selecionar os candidatos. Apesar disso, de acordo com Neves (2019, p. 55), os diretores dos CEMs, em conjunto, enviaram um pedido de suspensão do concurso à Secretaria de Educação, opondo-se, entre outros aspectos, à “baixa pontuação do tempo de serviço no cômputo geral para classificação”. Essa solicitação não foi aceita e o concurso ocorreu conforme previsto no edital.

O fato de terem ocorrido muitas eliminações no decorrer do processo e também de não haver muitos concursos para ingresso nos conservatórios, fez com que a maioria das vagas fossem ocupadas por profissionais interinos.

Isso resultou que o enquadramento profissional dos professores que atuam nos conservatórios fosse composto em uma proporção muito menor de professores concursados, com vínculo estável, em relação aos professores contratados que renovam anualmente os seus vínculos com a instituição. Assim, os cargos vagos são preenchidos em sua maior parte por profissionais contratados temporariamente, através de um vínculo frágil, com duração de um ano e sem possuir o gozo das prerrogativas de ser um servidor público.

O processo de contratação de professores na rede de educação do Estado se inicia com a publicação de uma resolução no ano anterior, estabelecendo as regras e os prazos desse processo que deve ocorrer antes do início do ano letivo. Outra característica dessas resoluções é a recorrente alteração do nome utilizado para nomear o processo, pois até o ano de 2020 era

chamado de Designação; na Resolução da SEE n° 4673, de 09 de dezembro de 2021, passou a chamar Convocação, já na Resolução da SEE n° 4.773, de 04 de outubro de 2022, o nome adotado para exatamente o mesmo processo foi Convocação Temporária. Essas mudanças revelam uma tentativa do Estado de insistir em um sistema que aparenta ser exclusivo de Minas Gerais, mas que já se provou em juízo como inconstitucional.

Atualmente, as contratações ocorrem seguindo uma lista de classificação elaborada após uma inscrição no sistema da SEE, no qual os candidatos devem informar a sua habilitação acadêmica para o cargo e seu tempo de serviço na vaga pretendida.

A partir dos dados apresentados ao *site* da SEE, é elaborada/delineada uma lista classificatória para os componentes teóricos e práticos de cada um dos conservatórios. A classificação prioriza a habilitação do candidato, seguindo a ordem apresentada na Tabela 9, a seguir.

Quadro 7: Ordem de classificação adotada no sistema de convocação da SEE

1°	Licenciatura plena com habilitação específica no componente da convocação ou Bacharelado ou tecnológico acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado nos termos da legislação específica), com habilitação no componente da convocação.
2°	Licenciatura plena em uma das linguagens artísticas, acrescida de bacharelado ou tecnológico, com habilitação específica no componente da convocação.
3°	Registro Profissional expedido pelo Instituto Villa Lobos ou pela Uni-Rio, com habilitação específica no componente da convocação ou Licenciatura plena em uma das linguagens artísticas, acrescida de curso técnico com habilitação específica no componente da convocação.
4°	Licenciatura plena com habilitação em Instrumento, para lecionar os componentes teóricos da convocação ou Bacharelado ou tecnológico acrescido de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado nos termos da legislação específica), com habilitação em Instrumento, para lecionar os componentes teóricos da convocação.
5°	Licenciatura curta em uma das linguagens artísticas, acrescida de curso técnico com habilitação específica no componente da convocação.
6°	Licenciatura curta em uma das linguagens artísticas, acrescida de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu), com habilitação no componente específico e/ou componentes teóricos da convocação ou Bacharelado ou tecnológico em uma das linguagens artísticas, acrescido de pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu), com habilitação no componente específico e/ou componentes teóricos da convocação.
7°	Bacharelado ou tecnológico com habilitação em uma das linguagens artísticas, para lecionar o componente específico da habilitação e/ou os componentes teóricos da convocação que constem no histórico.
8°	Matrícula e frequência a partir dos 3 (três) últimos períodos, em curso de licenciatura em uma das linguagens artísticas, para lecionar o componente específico da habilitação e/ou os componentes teóricos da convocação que constem no histórico.



9º	Matrícula e frequência a partir dos 3 (três) últimos períodos, em curso de bacharelado ou tecnológico em uma das linguagens artísticas, para lecionar o componente específico da habilitação e/ou os componentes teóricos da convocação que constem no histórico.
10º	Curso de Magistério em Educação Artística (1ª a 4ª série ou 1ª a 6ª série), acrescido de curso técnico, com habilitação específica no componente da convocação.

Fonte: Resolução da SEE nº 4.773, de 04 de outubro de 2022

Tendo aferido a habilitação dos candidatos, em caso de empate, o segundo critério é o tempo de serviço no cargo pretendido. Dessa forma, a lista de classificação privilegia os professores que já se encontram nos conservatórios, uma vez que já possuem a primeira habilitação, a cada ano que passa no conservatório se torna mais difícil que perca a sua vaga no ano seguinte, considerando que o principal critério é justamente o tempo de serviço. Na prática, é um retorno ao modelo utilizado entre os anos de 1981 e 2005 e que já havia sido considerado inconstitucional.

O recorrente uso desse sistema de contratação para o preenchimento de uma parcela significativa das vagas ocupadas na rede estadual de ensino foi novamente julgado pelas cortes superiores. Diante disso, logo teve a sua inconstitucionalidade declarada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), através da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF 915-MG - que determinou o fim desses modelos, usando o mesmo artigo da Constituição Federal para fundamentar a decisão que tornou nula a antiga Lei 100: “A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos”.

Em 2022, a decisão do STF interrompeu mais uma vez, mas de maneira abrupta, a maneira de contratação vigente, deixando o Estado impossibilitado de realizar contratações dessa natureza durante alguns meses. Contudo, um novo pronunciamento da corte foi apresentado e nele foi estipulado um prazo para que o governo mineiro regularizasse a situação. Em resposta, o poder executivo estadual deu continuidade às nomeações de professores do concurso do Edital SEE nº 07/2017 das escolas de educação básica e deu início à elaboração de um edital para um novo concurso que atenda a esse público.

Os conservatórios não foram contemplados em nenhuma dessas duas medidas, já que nem no concurso SEE nº 07/2017, nem no novo edital previsto para o ano de 2023 houve destinação de vagas para essas escolas. Provavelmente, a forma de contratação deve permanecer a mesma até que ocorra um concurso que os contemple.

As mudanças na forma de contratação dos profissionais que atuam no CEM podem ser interpretadas como uma maneira de nos auxiliar no entendimento sobre qual o perfil de profissional desejado pelo Estado, ao longo do tempo. As primeiras formas de seleção atribuíram, inicialmente, um papel determinante e personalista na figura do Governador para definir quais seriam os profissionais, este poderia se guiar por critérios pessoais ou técnicos para seleção. Entretanto, apesar disso, esses professores passariam por um exame de suficiência que atestaria não só a sua habilidade como docente, mas, sobretudo, a sua *expertise* musical.

A mesma ideia está presente no Decreto nº 3.870/52, que em suas duas etapas para a seleção dos professores buscava aferir habilidades técnicas, musicais, didáticas e acadêmicas dos candidatos. Nesse período, a ideia de professor almejado seria um músico com experiência musical prática e acadêmica e que pudesse atestar suas habilidades nas provas às quais era submetido, para a efetiva contratação.

Após esse primeiro momento, é possível constatar uma simplificação do modelo de contratação, talvez pela dificuldade de realização de concursos nos moldes propostos anteriormente. Todavia, inicia-se uma fase em que a experiência profissional, mais especificamente o tempo de serviço no próprio conservatório, passou a ser determinante para a contratação. Nesse momento, o perfil esperado para os professores contratados se restringe a sua experiência profissional no próprio cargo que deseja ocupar. A lei 100 se tornou um marco nessa fase, demonstrando que a atuação profissional na instituição passou a ser considerada como o único critério para a contratação.

Poucos concursos foram realizados ao longo da história dos conservatórios. O último deles ocorreu após a anulação dos efeitos da Lei 100 e com um nível de exigências muito menor que o previsto no Decreto nº 3.870/52, aferindo habilidades específicas e gerais em uma prova objetiva de múltipla escolha, avaliando a docência e a prática musical de maneira sutil e, em uma última etapa, pontuando os títulos acadêmicos e com destaque para o tempo de serviço. O profissional que esse edital buscava não seria obrigatoriamente um músico atuante, mas alguém formalmente capacitado para o cargo. Em 2022, um novo processo seletivo foi divulgado pela SEE, no entanto, o edital não contempla os conservatórios.

A partir da apresentação desse percurso histórico das mudanças nos critérios e condições de ingresso dos professores que atuaram e atuam na rede de Conservatórios

Estaduais de Minas Gerais, conseguimos mais informações para traçar um perfil profissional dos professores que participaram da pesquisa através dos questionários. Essas informações nos permitiram analisar com mais profundidade as respostas concedidas, pois elas permitiram entender qual a relação de trabalho é exercida entre os professores e as instituições.

## CAPÍTULO II

### 2 – APONTAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Um discurso pode ser analisado de muitas formas e com vários enfoques diferentes. Ao longo do tempo, muitos teóricos contribuíram com a ampliação do escopo do campo da análise do discurso que ganhou diversas correntes e desdobramentos.

Diante da diversidade de teóricos e teorias dedicadas ao tema, neste capítulo propomos apresentar e delimitar as bases do aporte teórico que orientarão a análise do *corpus* da presente pesquisa. Assim, nossa concentração se voltará para a compreensão de conceitos basilares da análise do discurso e, mais especificamente/detidamente, das teorias e ferramentas mobilizadas como referencial metodológico na estruturação deste trabalho.

#### 2.1. ANÁLISE DO DISCURSO E A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA

A análise e a interpretação de textos e discursos estiveram presentes historicamente em muitas ciências, seja na Hermenêutica, na Retórica, na Lógica, na Linguística, entre outras. No entanto, de modo sistematizado, enquanto disciplina e empreendimento teórico e metodológico, a Análise do Discurso propriamente dita, teve o seu início na década de 1960, tendo dois franceses como seus precursores, o linguista Jean Dubois (1920-2015) e o filósofo Michel Pêcheux (1938-1983).

Dominique Maingueneau (2014) destaca que o campo da Análise do Discurso não corresponde, nem mesmo em sua origem, a um projeto unificado, isso pode ser comprovado a partir da variedade de correntes que surgiram quase simultaneamente em diferentes centros.

De acordo com Maingueneau (2014), o campo da Análise do discurso pode ser entendido com um empreendimento fundamentalmente interdisciplinar, ou mesmo pós-disciplinar, resultado direto da convergência de correntes de pesquisas provindas de diferentes disciplinas, seja a Linguística, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Teoria Literária, a Antropologia, a História, entre outras.

A Escola Francesa de Análise do Discurso (AD), corrente na qual a nossa pesquisa está situada e cujo Pêcheux é tido como o seu iniciador, nasce da interseção entre áreas como a linguística, o marxismo e a psicanálise, mas abrange muitos outros campos do conhecimento, se estendendo para além das suas fronteiras originais (ORLANDI, 2003).

A partir da sua rede de influências teóricas, de diferentes formas, a depender da corrente que representa, a Análise do Discurso procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (MAINGUENEAU, 2014, p. 13).

A linha francesa de análise “busca compreender o discurso levando em consideração a sociedade, o sujeito, sua história e as condições em que o discurso foi produzido” (SANTOS, 2021, p. 86). Dessa forma, Maingueneau (2014) apresenta o papel de mediação entre o homem e a realidade natural e social exercida pela linguagem. Assim, a língua não pode ser entendida como um sistema abstrato na Análise do Discurso, mas como uma maneira de significar o mundo, com homens considerando a produção de sentidos, mediada por seus discursos, seja enquanto parte de suas vidas, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.

Por esse viés, a mediação é realizada por discursos socialmente compartilhados, nos quais são relacionados à linguagem e à exterioridade dos sujeitos. Por outras palavras, o discurso está constituído pelo contexto histórico, os seus processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações estabelecidas pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.

Munidos do aporte teórico da Análise do Discurso, selecionamos especificamente a categoria de análise Imaginário Sociodiscursivo presente na proposta metodológica designada como Teoria Semiollingüística (TS), do linguista francês Patrick Charaudeau (1939 -) para conduzir esta pesquisa.

Essa teoria foi apresentada, inicialmente, em sua tese de doutorado e representa uma importante ramificação da Análise do Discurso Francesa (AD), tendo como diferencial em sua proposta a “presença das intencionalidades e do caráter psicossocial da linguagem” (SOUZA, 2020, p. 02).

Decompondo o termo que dá nome para a sua teoria, “semiollingüística”, temos “semio” que se refere à semiose, ou seja, ao sentido, e “lingüístico” correspondendo ao material languageiro por onde e através do qual os sentidos se manifestam e se tornam passíveis de análise. Para Souza (2020), a TS é um projeto que associa o material languageiro e o sentido, dois elementos essenciais na análise semiollingüística do discurso, uma vez que esta se utiliza das estruturas lingüísticas e da intertextualidade para analisar as possíveis interpretações.

## 2.2. NOÇÕES DE REAL E DE REALIDADE E O IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO

Uma discussão que remonta aos textos de importantes teóricos da Linguística (SAUSSURE, BENVENISTE, PÊCHEUX, CHARAUDEAU *et al.*) é a distinção entre as noções de “real” e de “realidade”. Não existe na literatura um consenso sobre esses conceitos, mas Patrick Charaudeau (2006), em sua proposta teórica, concorda com a hipótese sobre o signo linguístico defendida por Saussure e Benveniste.

No contexto da TS proposta por Charaudeau (2006), é estabelecido que todo signo possui uma dupla face: significante/significado, e também se caracteriza por três dimensões: “**referencial** (remete a qualquer coisa do mundo), **simbólico** (constrói o sentido a partir desse mundo), **contextual** (adquire sentido dentro de uma ampla combinação contextual)” (CHARAUDEAU, 2006, p. 574, grifos nossos).

Assim, o signo resulta da definição de que “o significado não é a própria realidade, mas uma construção significante do mundo” (CHARAUDEAU, 2006, p. 574), e isso se dá a partir das três dimensões citadas acima. Como exemplo, Charaudeau (2006) apresenta a palavra “árvore” que referencia a uma realidade empírica de uma coisa no mundo, previamente conhecida e captada por meio dos nossos sentidos; já o sentido da palavra é construído dentro da língua portuguesa e de determinado contexto cultural. Dessa forma, nas palavras de Charaudeau:

[...]“a realidade” corresponde ao mundo empírico através de sua fenomenalidade, como lugar a-significante (e ainda a-significado), impondo-se ao homem em seu estado bruto aguardando ser significada. Em oposição, “o real” refere-se ao mundo tal qual ele é construído e estruturado por atividade significante do homem por meio do exercício da linguagem em suas diversas operações de nominação dos seres do mundo, de caracterização de suas propriedades, de descrição de suas ações inseridas no tempo e no espaço e de explicação da causalidade dessas ações. O real é, então, ligado à atividade de racionalização do homem (Charaudeau, 2006, p. 574).

O processo de significação que caracteriza aquilo que é tratado como “real” passa pelos imaginários, conceito que no campo da TS resulta da “simbolização do mundo de ordem afetivo-racional através da intersubjetividade das relações humanas, e se deposita na memória coletiva” (CHARAUDEAU, 2017, p. 578). Nessa perspectiva, os imaginários também resultam das representações sociais, visto que as representações “se configuram em discursos sociais que testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo,

outros, sobre um saber de crenças que encerram sistemas de valores dos quais os indivíduos se dotam para julgar essa realidade” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2020, p. 433).

O conceito de Imaginário sociodiscursivo nasce a partir do diálogo realizado por Charaudeau entre os conceitos de “imaginários sociais” de Cornelius Castoriadis, nos quais os imaginários são definidos “como a capacidade de simbolização da realidade por um determinado domínio de prática ou grupo social” (MELLO, 2012, p. 10), e a as concepções de “representações social” de Serge Moscovici que se preocupa “fundamentalmente com a inter-relação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo na construção das Representações Sociais, um conhecimento de senso comum” (CRUSOÉ, 2004, p. 106). A partir desse diálogo, Charaudeau (2007) propõe que:

[...] o imaginário pode ser qualificado de sociodiscursivo na medida em que se constrói a hipótese de que o sintoma de um imaginário é o discurso. Em efeito, o imaginário resulta de uma atividade de representação que constrói universos de pensamento, lugares de instituição de verdades, e essa construção se faz pelo viés da sedimentação de discursos narrativos e argumentativos propondo uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos. (CHARAUDEAU, 2007, p, 54)

Isto posto, decompondo o conceito de Charaudeau, entendemos que em Imaginário Sociodiscursivo o termo imaginário remete à mesma ideia de Moscovici, ou seja, funciona como um processo de significação dos fenômenos a partir da inter-relação entre sujeitos e objetos. Além disso, dentro da teoria semiolinguística, é atribuído a esse termo a dupla função de descrever a criação de valores e a justificação da ação de um grupo ou sujeito. Desse modo, também dentro da proposta de Charaudeau, o imaginário é qualificado como social “à medida que esta atividade de simbolização representacional do mundo se faz dentro de um domínio de prática social”, da mesma forma como ocorre no conceito de Castoriadis. Por fim, o imaginário pode ser qualificado de sociodiscursivo na medida em que é a partir dos discursos que tais imaginários podem ser observados e, conseqüentemente, analisados (CHARAUDEAU, 2017, p. 02).

Nas palavras de Charaudeau (2017, p. 579): “os imaginários são engendrados pelos discursos que circulam nos grupos sociais, se organizando em sistemas de pensamento coerentes, criadores de valores, desempenhando o papel de justificação da ação social e se depositando na memória coletiva.” Logo, através dessa categoria de análise é possível identificar, dentro de um determinado *corpus*, quais são modos de ver e julgar o mundo, por meio de processos discursivos de discriminação, classificação e atribuição de valores.

Destarte, de acordo com Charaudeau (2018, p. 207), os imaginários sociodiscursivos “circulam, portanto, em um espaço de interdiscursividade. Eles dão testemunho das identidades coletivas, da percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais”

Os imaginários, então, caracterizam-se pelas percepções e avaliações das práticas sociais do coletivo e do individual, através do que é posto histórico e socialmente. Em outras palavras, os imaginários são construídos a partir dos discursos que circulam no meio social e que fazem parte da memória dos sujeitos.

Dessa forma, os imaginários concernem aos discursos que circulam socialmente, remetendo a determinados saberes partilhados. Nesse sentido, destaca-se que a compreensão dos significados atribuídos que resultam na identificação dos signos e na criação dos imaginários passa pela necessidade de se estabelecer referências para que seja possível se inscrever no mundo dos signos, significar suas intenções e se comunicar.

Segundo Charaudeau (2004, p. 19-20), esse processo referencial se faz a partir de memórias compartilhadas socialmente; estas são divididas pelo autor em três tipos: memória das situações de comunicação, memória de formas e memória dos discursos.

A memória das situações de comunicação é constituída de “dispositivos que normatizam as trocas comunicativas e que se definem através de um conjunto de condições psicossociais de realização, de modo que os parceiros possam se entender sobre o que constitui a expectativa da troca” (CHARAUDEAU, 2004, p. 19) dentro do contexto e do lugar situacional no qual os discursos ocorrem. Assim, tal memória trata sobre as “comunidades comunicacionais” que funcionam como um “contrato de reconhecimento, condição da construção recíproca e diferenciada do sentido entre sujeitos que partilham a mesma visão (representações) daquilo que devem ser as constantes das situações de comunicação” (CHARAUDEAU, 2004, p. 19).

Já a memória das formas é definida por Charaudeau (2004) como aquela que se constitui em torno das maneiras de dizer. Nessa memória é tratado sobre o uso da linguagem (verbal, icônica, gestual) enquanto execução. Engloba “signos que se organizam enquanto *maneiras de dizer* mais ou menos rotineiras,” (CHARAUDEAU, 2004, p. 20) como se o que importasse da linguagem não fosse o que se diz nem a situação em que foi dito, mas sua execução do ato comunicativo. A memória da forma, tratada também como memória semiológica, é que permite aos sujeitos se reconhecerem por meio da rotinização das formas de comportamento e de linguagem em nome de normas sociais supostamente partilhadas.



Por fim, a memória dos discursos trata sobre identidades coletivas que circulam na sociedade enquanto representações. Esta quando partilhada por diferentes sujeitos que manifestam os mesmos posicionamentos, os mesmos sistemas de valores, quer se trate de opiniões políticas, julgamentos morais, doutrinas, ideologias, etc. formam aquilo que Charaudeau (2017) concebe como comunidades discursivas.

É na memória dos discursos em que a representação social e, conseqüentemente, os imaginários sociodiscursivos são identificados e engendrados a partir de um sistema de saber, nos quais se distinguem os saberes de conhecimento e os saberes de crença, cujo fundamento constitui os imaginários sociodiscursivos (Charaudeau, 2006, p. 193-197).

Os saberes de conhecimento são concebidos a partir da razão científica que formula e apresenta explicações “sobre o mundo que se aplicam ao conhecimento do mundo tal como ele é e funciona” (CHARAUDEAU, 2017, p. 581). Tal saber pode ser subdividido entre os saberes de experiência, tendo como base procedimentos que o fundamentam: procedimentos científicos como de observação, de experimentação e de cálculo, teóricos, entre outros.

Os saberes de crença não se relacionam com o “conhecimento do mundo no sentido que temos que atribuir a ele, mas com as avaliações, apreciações, julgamentos a respeito dos fenômenos, dos eventos e dos seres do mundo, seu pensamento e seu comportamento” (CHARAUDEAU, 2017, p. 582). Logo, esse saber está relacionado com uma percepção pessoal do sujeito sobre os fenômenos internos e externos a ele.

O saber de crença pode ser dividido entre o saber de revelação e o saber de opinião. O primeiro “supõe a existência de um lugar de verdade exterior ao sujeito, mas, diferentemente do saber de conhecimento, essa verdade não pode ser provada nem verificada, isso porque ela exige um movimento de adesão total do sujeito a ela” (CHARAUDEAU, 2017, p. 583). Já o saber de opinião nasce de um processo de escolha do sujeito, considerando diversas lógicas: do necessário, do provável, do possível, do verossímil, de um saber dentre os saberes circulantes nos grupos sociais, o que dá à opinião um caráter particular e partilhado simultaneamente (CHARAUDEAU, 2017).

Os saberes de opinião podem ser divididos em três tipos: opinião comum, opinião relativa e opinião coletiva. A opinião comum é aquela em que o sujeito que a enuncia espera que seja universal ou largamente partilhada. Charaudeau (2017) utiliza como exemplo a opinião expressa através dos provérbios, ditados e outros enunciados de valor geral, e também o uso de frases de validação como “Eu penso como todo mundo que...” ou “Todo o mundo pensa que... e eu também”. De acordo com o autor, com o uso da opinião comum, “o sujeito

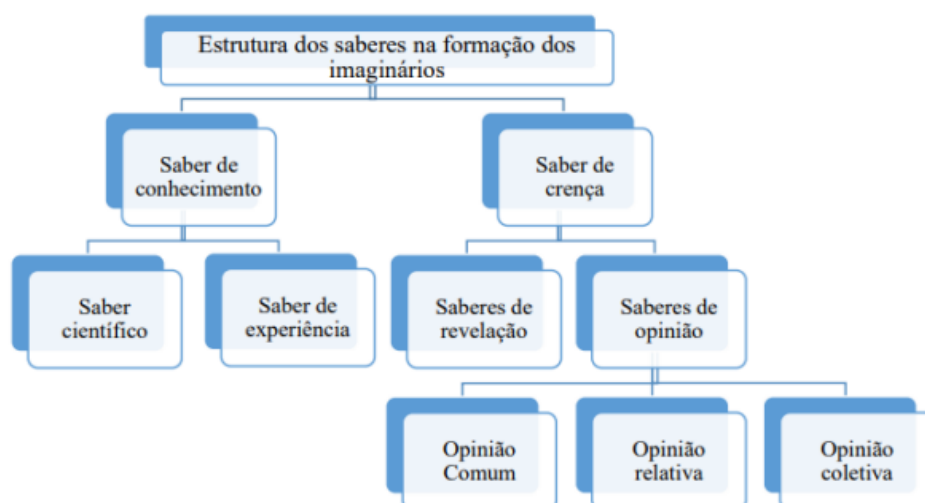
falante não reivindica uma posição particular, pois se apropria do julgamento da crença popular” (CHARAUDEAU, 2017, p. 585).

Já os saberes de opinião relativa parte de uma premissa mais restrita e diz respeito a um julgamento circunstancial relativo a um sujeito individual ou de um grupo restrito e à situação na qual ele é emitido. De acordo com Charaudeau (2017, p. 585), ao se valer de uma opinião relativa o sujeito falante precisa afirmar, frente a frente com outras opiniões, a sua adesão, ou a sua oposição seja a outros sujeitos ou outros grupos, portanto, a opinião relativa se presta obrigatoriamente à discussão. Ao tratar os professores de flauta transversal dos conservatórios como um grupo, podemos identificar a ocorrência de opiniões relativas a esse grupo, juntamente com a ocorrência de reafirmação e oposição dos seus membros a essas opiniões.

Por fim, os saberes de opinião coletiva, definida por Charaudeau (2017, p. 586) como aquela em que um grupo exprime a respeito de outro grupo. Ela consiste em confinar o outro grupo a uma categoria definitiva em seu essencial”. Dessa forma, o saber coletivo consiste na generalização que um grupo faz de um outro grupo, como exemplo da mobilização desse saber Charaudeau (2017, p. 586) apresenta a fala: “Os espanhóis pensam que os franceses são chauvinistas”, aqui é exposto um julgamento atribuído e próprio aos espanhóis e somente a eles se referindo aos franceses enquanto grupo essencializado. Assim o saber de opinião coletiva possui um forte valor identitário, que não se discute e que essencializa um grupo.

Diante do exposto, observa-se abaixo a estrutura dos saberes na formação dos imaginários:

Figura 2: Estrutura dos saberes na formação dos imaginários.



Fonte: (PEREIRA, 2014, p. 47).

Logo, o objeto de estudo dessa disciplina é o real, constituído e manifestado a partir da linguagem. Desse modo, o real não é apresentado a partir de uma descrição objetiva, mas por meio de representações veiculadas pelas respostas concedidas pelos professores que construíram com o intermédio da linguagem, a partir dos fragmentos dados, um mosaico que representa uma “verdade”.

Conforme pontua Charaudeau (2006, p. 8): “o imaginário não é nem verdadeiro nem falso”. Os imaginários sociodiscursivos refletem pensamentos que habitam em comunidades discursivas, portanto, agem com um efeito cognitivo-discursivo ao “veicular imagens mentais pelo discurso, configurando-se explicitamente (palavras ou expressões) ou implicitamente (alusões)” (MONNERAT, 2012, p.309). Dessa forma, os imaginários que se encontram imersos no inconsciente coletivo auxiliam no estabelecimento de crenças numa determinada sociedade, orientam as condutas aceitas numa dada época e desempenham o papel de permitir a adaptação dos sujeitos com fins de se adequarem ao meio ambiente e à comunicação com os outros. Podem também contribuir para a compreensão e identificação de estereótipos individuais ou coletivos estabelecidos.

Dentro do arcabouço teórico proposto por Charaudeau, os estereótipos são tratados como uma representação coletiva cristalizada. Ruth Amossy (2015) define os estereótipos como uma operação que envolve pensar sobre operações reais através de representações pré-existent, esquemas coletivos cristalizados. Assim, a comunidade avalia e percebe os indivíduos segundo um modelo de categoria pré-construído que é veiculado pela comunidade e os classifica dentro dela. Nas palavras de Charaudeau (2017, p. 573):

...o estereótipo tem uma necessária função de estabelecimento do elo social – a aprendizagem social se faria com a ajuda de ideias comuns repetitivas como garantias das normas do julgamento social; de outro, rejeita-se o estereótipo, já que ele deformaria ou mascararia a realidade.

Nessa perspectiva, a construção do estereótipo parte dos conhecimentos do imaginário e das representações sociais. A função de elo social atribuída ao uso de estereótipos facilita a compreensão de diversos fenômenos ao rotular, moldando e definindo certas características como um padrão das mais diversas questões da sociedade (CORREIA, 2020).

A partir dessas considerações teóricas, buscamos identificar como se dá o processo de ensino de flauta transversal nos conservatórios mineiros, por meio dos imaginários descritos pelos professores desse instrumento e manifestados através das memórias e saberes mobilizados em seus discursos.

### 2.3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando as ferramentas metodológicas utilizadas tanto para a coleta quanto a apresentação e a análise dos dados da nossa pesquisa, consideramos que o presente trabalho possui uma abordagem de caráter quantitativa e qualitativa.

A dimensão quantitativa do trabalho reside sobretudo nas ferramentas utilizadas para a apresentação de uma parte significativa dos dados coletados, a quantificação e o uso de gráficos nos ajudam a construir uma representação visual a partir do agrupamento das respostas coletadas, o que facilita a sua compreensão. Assim, a maneira como apresentamos os resultados tanto da parte do questionário referentes à caracterização do perfil dos sujeitos participantes quanto os resultados obtidos nas questões onde utilizamos as escala Likert, são apresentados e analisados sob uma abordagem quantitativa.

Segundo Isabel Ferraz Pinto *et. al.* (2018, p. 31), a metodologia de pesquisa qualitativa, originária e muito utilizada nas ciências humanas e sociais, caracteriza-se, entre outras coisas, pela possibilidade de ser multimetodológica, “envolvendo abordagens interpretativas e naturalísticas dos temas estudados”. A busca por significados a partir da interpretação dos fenômenos nos permite compreender os participantes da pesquisa, o seu modo de vida, as suas relações interpessoais e o próprio fenômeno em si. Minayo (2016) define a metodologia qualitativa como uma ferramenta capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes às relações, aos atos, e às estruturas sociais, sendo estas últimas encaradas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.

O significado ou sentido que os indivíduos dão aos fenômenos vivenciados é o foco da pesquisa qualitativa. A maneira como os participantes vivenciam e informam uma situação vivida é relevante e singular. Nessa lógica, o enfoque dos dados pesquisados reside nos significados atribuídos pelos participantes. Pela natureza do objeto de estudo, local e contextualizado, esteve fora dos nossos objetivos a produção de teorias generalizáveis a outros contextos ou, até mesmo, da totalidade dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais.

A utilização da Análise do Discurso como método de pesquisa permite a aplicabilidade da análise que apresentamos. Ademais, ao propor a realização de um trabalho dentro do escopo da Análise do Discurso, herdamos uma metodologia já consolidada, que

possui uma forte fundamentação teórica, construída por diversos autores e amplamente utilizada por vários pesquisadores.

Os conservatórios mineiros são instituições de grande relevância, responsáveis pela formação musical e pelo ensino de diversos instrumentos no Estado, entre eles, a flauta transversal, cujo ensino está presente em todos os conservatórios estaduais de Minas Gerais. Identificar os imaginários que circundam e fundamentam a interpretação dos professores sobre a atividade que desempenham na prática de ensino da flauta transversal pode ser uma forma de conhecer e de se aprofundar nos desafios que enfrentam.

Com esse intuito, delimitamos os discursos dos professores de flauta transversal que atuam nos conservatórios de Minas Gerais, coletados a partir da aplicação de questionários, como o *corpus* desta pesquisa. Em vista disso, apresentamos uma problemática de caráter representacional e interpretativa, ou seja, o nosso objeto de estudo se estabelece através da identificação de padrões recorrentes de visões dominantes ou não dentro do grupo analisado, a fim de caracterizá-lo (CHARGAUDEAU, 2010, p. 02).

Além disso, elas são interpretativas, visto que é necessário formular hipótese sobre os "posicionamentos sociais" em relação com os discursos proferidos pelos sujeitos investigados, ou seja, suas "práticas discursivas" e os "tipos de sujeitos" que se acham ligados a tais posicionamentos e práticas (CHARAUDEAU, 2010, p. 02).

Nesse contexto, buscamos uma investigação sobre a autopercepção, ou melhor, a representação feita pelos professores de flauta transversal dos Conservatórios de Música sobre a sua prática profissional, o que foi feito através das descrições apresentadas por esses mesmos profissionais, de maneira anônima, no questionário com escala *Likert*. Por meio desse recurso, identificamos o nível de adesão a determinados discursos e no questionário com questões abertas eles puderam expor com mais detalhes seus posicionamentos.

O uso do questionário como ferramenta de coleta de dados pode ser considerado como efetivo para garantir o anonimato da nossa proposta e não prejudica a coleta de informações relevantes, na medida em que o profissional poderia se sentir constrangido de tratar sobre sua percepção pessoal do seu trabalho para outras pessoas, mesmo que fosse apenas para fins científicos.

O questionário aplicado está estruturado em três seções elaboradas e enviadas através da ferramenta *Google Forms*. A primeira seção do questionário tem como objetivo caracterizar o perfil dos sujeitos que compõem o *corpus* da pesquisa, mediante a coleta de informações sociodemográficas básicas, como a faixa etária e o seu gênero. Essa seção

também nos permite identificar o perfil profissional dos entrevistados com questões sobre o tempo de atuação, quantidade atual de alunos atendidos como professor de flauta transversal no conservatório e, por fim, sobre a formação acadêmica dos professores entrevistados.

Na segunda seção, é apresentada uma série de questões estruturadas dentro da escala *Likert*, com cinco pontos. A partir dele, identificamos o grau de adesão dos entrevistados por meio de frases que refletem discursos predeterminados relacionados com diferentes saberes acerca do ensino de flauta nos conservatórios.

No questionário de escala *Likert*, foram abordados temas referentes ao planejamento e à estruturação da rotina, bem como das atividades realizadas nas aulas como: escolha do repertório, definição de estudos técnicos e métodos. Em suma, também retomamos as questões sobre a formação profissional, mas, dessa vez, perguntando sobre como ela influenciou ou não na atuação dos entrevistados como professores de flauta transversal na instituição.

As afirmativas apresentadas no questionário de escala *Likert* trazem algumas palavras ou expressões que evocam determinados saberes, tais como: “conheço”, palavra que remete ao saber de conhecimento; “acredito”, que relaciona-se ao saber de crença e “a minha experiência diz”, como manifestação do saber de experiência. Desta forma, utilizando como exemplo as seguintes afirmativas:

**Acredito** que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno.

**A minha experiência diz** que nas aulas a prática de tocar músicas e exercícios de memória sem o uso de partituras ajuda no desenvolvimento do aluno.

Buscamos identificar o nível de adesão dos profissionais aos saberes de conhecimento de crença e de experiência, para fundamentar os seus discursos. Estes, posteriormente, serão analisados comparativamente com as respostas apresentadas na última seção, também são constituídos de questões abertas sobre o ensino de flauta transversal.

A partir disso, procuramos identificar os imaginários sociodiscursivos do ensino de flauta transversal nos conservatórios mineiros, partindo da representação feita pelos professores nos questionários, na medida em que estes mobilizam os diferentes saberes em suas respostas.

A terceira seção se inicia com um espaço para que outras metodologias ou atividades práticas de ensino utilizadas em sala de aula possam ser acrescentadas pelo entrevistado. Logo

após, apresentamos outras questões que pretendem aferir a maneira como os professores buscam as referências para o trabalho que realizam.

Por fim, nas quatro últimas questões, que são abertas, deixamos um espaço para a descrição da percepção dos professores sobre o objetivo das aulas de flauta, o perfil esperado para os alunos novatos e os formandos dos cursos que lecionam, além de abertura para que o entrevistado discorra sobre o processo de ensino de flauta transversal no conservatório onde trabalha.

As perguntas abertas serão analisadas individualmente, com o intuito de identificar marcas discursivas da manifestação das memórias de forma, discurso e situação comunicativa, considerando a cena enunciativa constituída a partir das respostas do professor entrevistado. Em uma segunda etapa, as respostas serão agrupadas em categorias e, através delas, faremos a identificação e a interpretação dos imaginários.

Tendo identificado os saberes que circundam os discursos nas respostas coletadas, buscaremos/pretendemos organizá-las em categorias, segundo a semelhança dos seus sentidos. Essas categorias apresentarão os padrões e estereótipos coletivos compartilhados pelos professores acerca do assunto, o que dentro da teoria semiolinguística de Charaudeau cumprem o papel de descrever a criação de valores e a justificação das ações de um grupo, estando presentes dentro da memória coletiva.

## CAPÍTULO III

### **3 – A IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE FLAUTA TRANSVERSAL: O IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO**

Este capítulo é voltado para a descrição e análise dos dados coletados via questionário. Para isso, ele foi dividido em três partes, sendo que, na primeira delas, apresentamos os dados sobre a caracterização dos profissionais que formam o *corpus* da pesquisa. Na segunda parte, tratamos sobre a formação dos professores de flauta transversal, destacando a distinção entre os cursos de licenciatura, bacharelado e licenciatura com habilitação em instrumento, juntamente com a discussão sobre os dados aferidos no questionário de escala *Likert*.

Como uma forma de garantir o anonimato dos professores, adotamos os nomes fictícios e aleatórios para nos referir aos participantes. Assim, os professores que participaram da coleta de dados serão tratados por: Larissa, Jorge, Lucas, Pedro, Gisele, Camila, Marcela, Gabriel e Fernanda.

Por fim, apresentamos uma discussão sobre a formação da identidade profissional dos professores de música, a luz de autores que desenvolveram relevantes pesquisas sobre o tema (VASCONCELOS, 2001; CORDEIRO, 2018) e, a partir disso, ampliamos a discussão sobre os dados coletados e fazemos a exposição da análise que objetivamos com esta pesquisa.

Inicialmente, buscamos nesta dissertação um recorte que pudesse contemplar toda a rede de conservatórios mineiros. No entanto, infelizmente, não conseguimos coletar respostas de professores em todas as instituições. Diante disso, evidenciamos que a nossa pesquisa, enquanto um trabalho de abordagem quali-quantitativa, não pretende expor uma generalização do objeto interpretado, uma vez que, ela se limita ao *corpus* analisado. Logo, esta dissertação não se propõe a apresentar uma compreensão sobre a totalidade dos conservatórios mineiros.

Apesar disso, delineamos, a partir do recorte construído, uma contribuição significativa para a discussão sobre os professores e o ensino de flauta transversal nos conservatórios mineiros.

#### **3.1. APRESENTAÇÃO DO *CORPUS*: OS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

Os questionários produzidos para este trabalho foram encaminhados para todos os conservatórios, através do *e-mail* institucional e também enviados diretamente para o *e-mail*



dos professores de flauta transversal, cuja atuação como docentes desse instrumento era atestado pelo *site* dos seus respectivos conservatórios ou, ainda, constavam na lista dos aprovados do concurso de 2014.

Apesar dos esforços para contemplar a totalidade dos conservatórios com o maior número de profissionais, a quantidade de respostas coletadas se limitou a nove conservatórios, sendo duas respostas apresentadas no CEM Lorenzo Fernandez, de Montes Claros e uma resposta em cada uma das outras oito instituições, totalizando 10 questionários respondidos, distribuídos entre os conservatórios da seguinte forma:

Quadro 8 - Número de professores participantes da pesquisa em cada CEM

Conservatórios que participaram da pesquisa	Número de professores
CEM Raul Belém - Araguari	1
CEM Lobo de Mesquita - Diamantina	1
CEM Lia Salgado - Leopoldina	1
CEM Lorenzo Fernandez - Montes Claros	2
CEM Padre José Maria Xavier - São João del-Rei	1
CEM Juscelino Kubitschek De Oliveira - Pouso Alegre	1
CEM Prof. Theodolindo José Soares - Visconde do Rio Branco	1
Cem Renato Frateschi - Uberaba	1
CEM Haidée França Americano- Juiz de Fora	1
<b>Total:</b>	<b>10</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Dessa forma, o *corpus* desta dissertação é constituído pelo discurso manifestado pelos professores de flauta transversal das instituições apresentadas no quadro. Os conservatórios de onde não obtivemos nenhuma resposta foram: CEM Dr José Zóccoli de Andrade, em Ituiutaba, CEM Maestro Marciliano Braga, em Varginha e CEM Cora Pavan Capparelli, em Uberlândia.

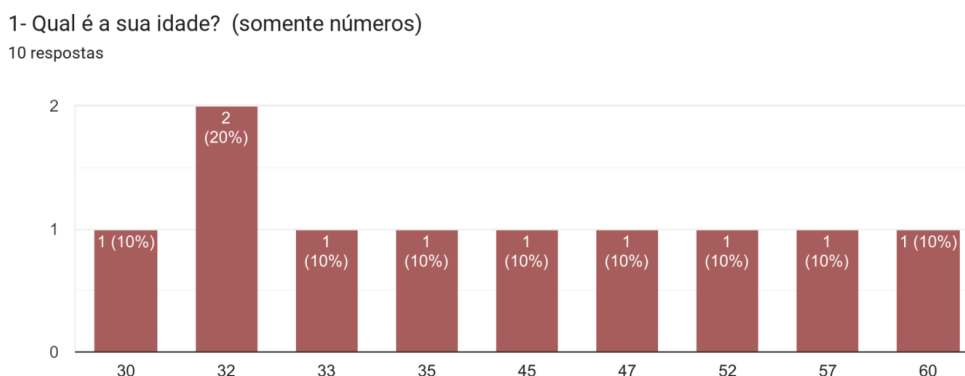
Consideramos que, embora não tenha sido contemplada toda a rede de conservatórios do Estado, ainda assim, o *corpus* desta pesquisa consiste em um recorte representativo, se levarmos em conta o número de conservatórios alcançados. Além disso, se ponderarmos que o edital SEPLAG/SEE, nº 02/2014 indicava a existência total de 31 vagas para professores de flauta transversal distribuídas entre os conservatórios, logo, a nossa amostra representa, aproximadamente, trinta por cento dos profissionais.

No caso específico desta pesquisa, em que o nosso objeto de estudo é identificar os imaginários sociodiscursivos presentes no discurso desses profissionais a respeito do ensino de flauta nos conservatórios, antes de tratar sobre esses discursos, consideramos relevante expor uma apresentação mais detalhada sobre os profissionais entrevistados.

Os questionários foram respondidos de maneira anônima e, por conta disso, o nome dos profissionais não foi revelado. Identificamos apenas o conservatório onde eles atuam. Além disso, coletamos algumas informações que nos ajudam a traçar um perfil sociocultural dos respondentes.

Entre os professores que participaram da pesquisa, 60% são do sexo feminino e 40% do sexo masculino. A idade dos profissionais varia entre 30 anos o mais jovem e 60 o mais velho, e a média de idade encontrada foi 42,3 anos. Os dados encontrados estão distribuídos nos gráficos, a seguir:

Gráfico 1 -Distribuição da idade dos professores de flauta participantes



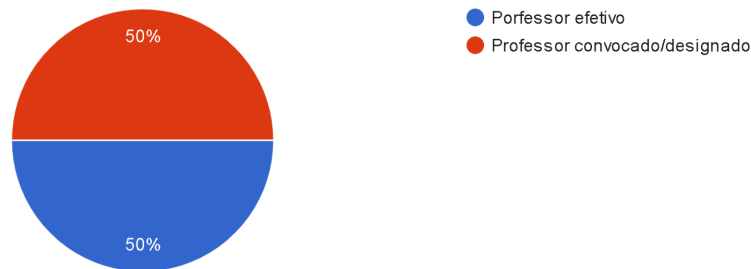
Fonte: Elaborado pelo autor

O vínculo empregatício, ou seja, enquadramento profissional dos participantes, ficou dividido entre 50% formado por professores efetivos e 50% de professores contratados/designados:

Gráfico 2- Distribuição dos profissionais participantes entre efetivos e convocados/ designados

Qual o seu vínculo empregatício com o conservatório em que trabalha?

10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor

Os professores convocados ou designados passam todos os anos por um novo processo burocrático de contratação que consiste basicamente na apresentação de documentos para uma banca formada pela direção da instituição. O contrato anual e a constante mudanças na legislação que rege sobre esse processo faz com que o vínculo desses profissionais seja muito mais frágeis comparando com os professores que passaram por um concurso público e conquistaram a estabilidade dos seus cargos. Essa relação de trabalho certamente exerce uma influência na percepção dos professores com os seus empregos, tal relação precisa ser melhor investigada.

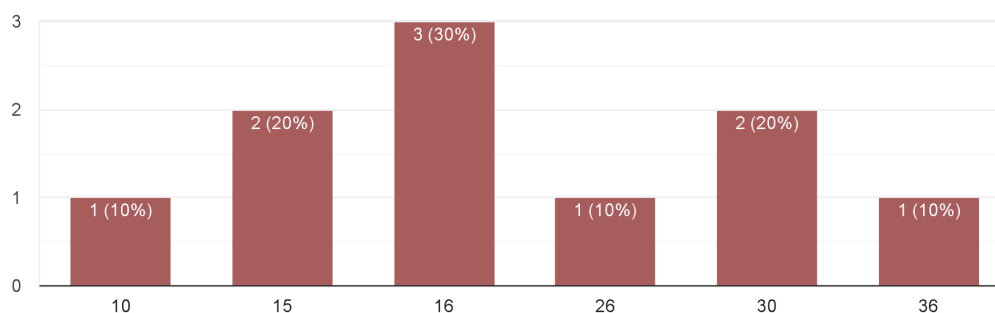
Contudo, convém ressaltar que, apesar do alto número de profissionais com o frágil vínculo de contratado, a média de tempo de trabalho dos professores participantes em seus conservatórios foi de 17 anos, tendo a variância entre 05 e 34 anos. Esse dado ratifica a tendência de privilegiar os professores que já se encontram nos conservatórios, o que tem dificultado a renovação do quadro, conforme apresentamos no Capítulo 1.

O gráfico com a distribuição do tempo trabalhado por cada um deles ficou da seguinte forma:

Gráfico 3- Número de alunos atendidos pelos professores participantes

Quantos alunos de flauta transversal você atende no conservatório, atualmente?

10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor

A quantidade de alunos atendidos pelos professores possui uma grande variação entre os conservatórios. Entre os participantes, a variação foi de 10 até 36 alunos por professor, apresentando 21 alunos em média. Não fizemos distinção em nosso questionário, mas vale ressaltar que os alunos do curso técnico possuem, obrigatoriamente, duas aulas individuais por semana, enquanto os alunos dos cursos de educação musical podem ser agrupados em turmas de até quatro alunos, contando com uma única aula semanal.

Em contraposição a um modelo de ensino quase artesanal voltado para a relação mestre ou aprendiz, que veio a ser substituído pelo modelo conservatorial enquanto instituição voltada para o ensino de música, chama a atenção a quantidade média de alunos de flauta atendidos nos conservatórios.

A Professora Camila descreve algumas das formas que encontrou para superar as dificuldades de atender muitos alunos nas aulas de flauta:

*Busco também ser diversa no ensino musical, possibilitando que os alunos conheçam e toquem músicas eruditas, populares, regionais, enfim, que haja diversidade em sua prática.*

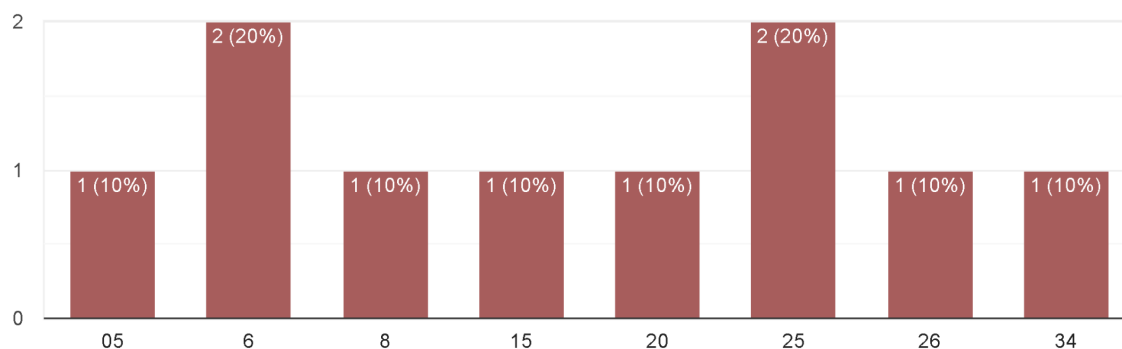
*Como no conservatório há grande possibilidade das aulas serem em conjunto no repertório dos alunos há duos, trios e quartetos. Assistir outros alunos aprendendo faz com que eles se atentem a outras formas de tocar e aprender. Há também muitas dificuldades enfrentadas por termos salas de aulas com 6 alunos em 50 minutos de aula, mas podemos extrair algumas coisas positivas, como o que foi dito anteriormente. Apresentações são grandes ferramentas de incentivo aos alunos.*

Para a Professora Camila, as aulas coletivas, para além das questões técnicas, também funcionam como uma forma de se trabalhar a prática de conjunto e buscando desenvolver habilidades que os ajudarão em apresentações, que por sua vez, também pode ser utilizado como ferramenta de ensino. Dessa forma o conservatório desempenha um papel de formação proporcionando uma vivência musical de forma ampla.

Gráfico 4- Distribuição do tempo de trabalho dos professores

Há quanto tempo você leciona no conservatório? (anos somente em números)

10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor

Diante dos dados coletados, temos como sujeitos em nosso *corpus* de pesquisa professores 60% do sexo feminino, com a média de idade de 42,4, atuando em média há 17 anos como professores/docentes nas instituições investigadas. E com um número expressivo de alunos por professor, como vimos no gráfico anterior, o que proporciona a esses profissionais uma prática pedagógica intensa. Podemos concluir, portanto, que possuem uma significativa experiência no trabalho desenvolvido.

O número expressivo de alunos nos faz refletir sobre qual seria o objetivo dos CEM nesse processo de formação. Nas respostas dos professores encontramos algumas pistas sobre a maneira como essa questão é tratada por seus professores. De acordo com o Professora Marcela, que leciona para 15 alunos:

*O conservatório deve ser um espaço de fomento à cultura e de ensino gratuito e de qualidade de arte, independente do instrumento ou da manifestação artística que oferece. O papel do conservatório, a meu ver, mais do que formar flautistas ou profissionais da música, é tornar acessível o ensino de arte para a população.*

Dessa forma, o número elevado de alunos nas salas de aula de flauta é justificado pela necessidade de se atender o máximo possível à comunidade com a democratização do ensino da música, algo que está além de apenas ensinar a tocar um instrumento.

Já o Professora Camila, descreve o conservatório com uma função mais específica no ensino do instrumento, e contrasta com a resposta anterior:

*Acredito que (o conservatório) tem um papel fundamental na formação de flautistas, pois permite que tenham acesso a um ensino musical formal. Em muitos momentos seus primeiros passos no instrumento são dados nestas instituições, com profissionais habilitados, permitindo um direcionamento específico para técnicas e aprendizados no instrumento.*

Embora a Professora Camila esteja atendendo um número de alunos ainda maior que o professor anterior, 36, ressalta a importância dos conservatórios para a formação de flautistas, em sua fala dá destaque para o desenvolvimento de questões práticas do instrumento. Em sua fala anterior, apresentamos algumas das suas estratégias para superar os desafios da pouca duração das aulas em uma sala cheia, a elaboração de tais planos de ação está associado com a experiência construída ministrando aulas na instituição.

### **3.2. OS PROFESSORES DE FLAUTA TRANSVERSAL**

De acordo com Harnoncourt (1988, p.29), antes de passar a ocupar ambientes formais de ensino em escolas especializadas, como os conservatórios, o ensino de instrumento ocorria através de uma dinâmica “entre aprendiz e mestre na música similar àquela que, durante séculos, houve entre os artesãos. Ia-se a um determinado mestre para aprender com ele o ‘ofício’, sua maneira de fazer música”.

Essa prática de se realizar aulas de instrumentos de forma individualizada ou em pequenos grupos se mantém em muitos dos ambientes formais de ensino de música, inclusive nos cursos de flauta transversal da rede de conservatórios de Minas Gerais. Como apresentamos no primeiro capítulo, ao descrevermos o funcionamento dos cursos técnicos, neles há a exigência de se cumprir, obrigatoriamente, duas aulas semanais realizadas de modo individual.

Aliados à maneira quase artesanal de transmissão da experiência musical, os conservatórios mineiros carregam como herança do conservatório de Paris a divisão das disciplinas entre conteúdos práticos e teóricos, além da utilização ou da disponibilidade dos antigos e tradicionais métodos, igualmente divididos entre práticos e teóricos.

Além dessas práticas que fazem parte da rotina de trabalho, a formação dos professores que atuam nos conservatórios também influencia na dinâmica com que as aulas são conduzidas. Destacamos que a formação musical relatada pelos professores não se estende apenas aos títulos acadêmicos. O Professor Lucas evidencia isso ao falar da sua trajetória:

*A música na minha vida veio muito antes do ensino acadêmico. Nasci numa casa em que, através do meu pai, sempre escutei diversos estilos musicais, principalmente a música instrumental de um modo geral. O Jazz e o choro sempre foram mais*

*evidentes. Aprendi, antes de ler música, a aprimorar o ouvido de forma espontânea. Tudo que escuto, toco automaticamente.*

Revisitando os critérios estabelecidos no último concurso voltado para a contratação de professores para os conservatórios mineiros, encontramos a exigência de se apresentar diploma de licenciatura plena, seja em Música ou Educação Musical, licenciatura em educação Artística/Artes, com habilitação específica em Música, bacharelado em música acrescido de complementação pedagógica ou Licenciatura Plena, em qualquer linguagem artística.

Ademais, as resoluções que tratam sobre o processo anual de contratação apresentam um extenso quadro que estabelece as prioridades entre os candidatos a vagas de professores de instrumento. Nesse quadro, apresentado/exposto no capítulo 1, temos a licenciatura com habilitação em instrumento com maior prioridade. Isso pode ser demonstrado nas respostas coletadas no nosso questionário, o qual aponta que 60% dos profissionais assinalaram essa opção, conforme revela o gráfico, a seguir:

Gráfico 5- Formação acadêmica dos professores participantes

Qual a sua formação acadêmica?

10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor

Nesse gráfico, a presença predominante de profissionais formados em cursos de licenciatura em música, com habilitação em flauta transversal, chama bastante atenção. A ausência de docentes apenas com curso técnico demonstra uma busca de profissionalização e especialização dos professores de flauta. Interessante ressaltar que com relação a outros instrumentos, essa ainda é uma realidade comum que, muitas vezes, os professores se formam em seus instrumentos nos próprios conservatórios onde lecionam.

Entre os relatos apresentados pelos professores participantes da pesquisa destacamos a fala do Professor Lucas, que demonstra como começou a trabalhar no seu conservatório:

*Sou pioneiro a 34 anos no ensino de flauta na minha escola. Quando comecei a estudar, vinha um professor esporadicamente, de outra cidade, dar aulas. Quando formei no curso técnico, comecei a lecionar dando início a uma grande geração de flautistas espalhados na nossa cidade e pelo mundo afora.*

Os cursos superiores em música estão agrupados em duas modalidades: as licenciaturas e os bacharelados. Um terceiro caminho tem surgido e ganhado mais espaço na formação dos professores de instrumento: são as licenciaturas em Música, com habilitação específica em instrumento. Nesse formato, os professores se dedicam à preparação para o ensino do instrumento, somando as disciplinas de cunho pedagógico, características dos cursos de licenciatura, com as aulas práticas do seu instrumento, próprias dos bacharelados em música.

Nos discursos dos professores encontramos citações tratando sobre a formação acadêmica e de que maneira, como exemplo, o Professor Gabriel ao falar sobre sua auto percepção afirma que se considera *“um professor de música, pela própria formação em licenciatura, e também pelo vínculo maior com as salas de aula do que com palcos musicais.”*

Como havíamos dito, as resoluções que tratam sobre o processo de contratação estabelecem uma escala de prioridades para se assumir os cargos. Diante disso, embora as licenciatura com habilitação em instrumento sejam a exceção entre os cursos oferecidos nas universidades, nos conservatórios mineiros a maior parte dos seus profissionais são formados nessa modalidade de licenciatura

Os desafios da formação acadêmica dos professores de instrumento têm sido bastante debatidos na literatura. Queiroz e Marinho (2005, p. 84) afirmam que *“a educação musical exige uma preparação ampla, em que os conteúdos musicais sejam somados a competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente”*.

Os mesmos autores apontam que os cursos de bacharelado em música cumprem o papel de formar *“músicos para atender ao mercado de trabalho profissional, capacitando-os para exercer distintas funções e atuar em diferentes espaços do campo musical em nossa sociedade”*. Já os cursos de licenciatura objetivam a capacitação de profissionais para a atuação no ensino de música na educação básica, em escolas especializadas ou em outros contextos, como projetos sociais.

Em consonância com os autores anteriores, Teixeira (2016, p.33) descreve os cursos de bacharelado a partir de suas aulas individuais, que têm como objetivos aprimorar a *performance* desse músico e prepará-lo para as salas de concertos, e não para a sala de aula.



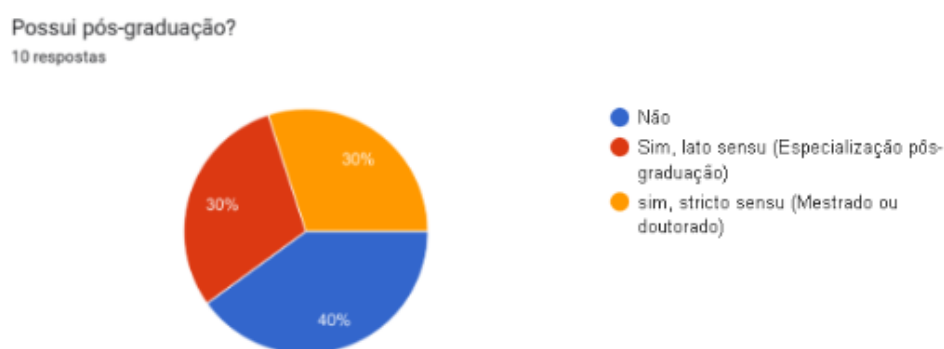
Para Teixeira (2016), o professor de instrumento, quando formado apenas por um curso de bacharelado, aqui adicionamos também a formação em cursos técnicos, seria um músico instrumentista que teve pouco ou nenhum contato com disciplinas como Pedagogia, Didática ou Psicologia.

Teixeira (2016) ainda afirma que, durante a prática docente, os músicos instrumentistas, por não terem formação pedagógica, tendem a utilizar como modelo didático a maneira como lhes foi ensinado, reproduzindo os esquemas de ação que tiveram contato enquanto alunos de instrumento. Cabe pontuar que o uso desses esquemas pode funcionar em muitos casos, porém, não em todos.

Paralelamente a isso, a possibilidade de cursar uma complementação pedagógica aliada ao bacharelado também foi representada no nosso gráfico, o que revela uma alternativa prática a fim capacitá-los com novas ferramentas pedagógicas em um tempo muito menor do que exigiria uma licenciatura. Na escala de prioridades para a contratação, os bacharéis com complementação pedagógica têm preferência sobre aqueles que possuem apenas o bacharelado.

Além da graduação, 60% dos professores participantes declararam possuir cursos de pós-graduação, 30% em nível *lato sensu* e 30% *stricto sensu*:

Gráfico 6- Formação acadêmica dos professores participantes: pós-graduação



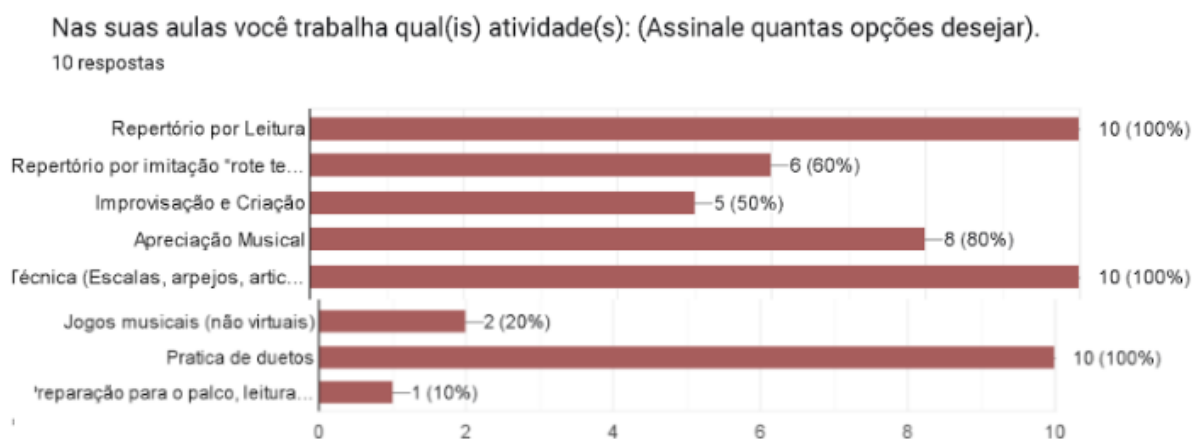
Fonte: Elaborado pelo autor

Entre os cursos de pós-graduação apresentados no questionário temos: Doutorado e Pós-doutorado em Ciências, Pós-graduação *lato sensu* em Literatura e Cultura Afro-brasileira, Mestrado em Etnomusicologia, pós-graduação em Educação Musical e Psicopedagogia,

doutorado em Etnomusicologia, mestrado em Educação Musical e Pós graduação em Inspeção Escolar.

Em se tratando das atividades desenvolvidas na rotina da sala de aula, os professores assinalaram no questionário da seguinte forma:

Gráfico 7- Relação de atividades desenvolvidas em sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor

Todos os professores participantes declararam trabalhar o repertório através da leitura de partituras, exercícios técnicos com escalas e arpejos e também utilizam a prática de duetos em aula. Esses dados indicam a predominância de práticas mais tradicionais no ensino de flauta, herança do modelo conservatorial.

Dados coletados através do questionário de escala *Likert* apontam que os professores, em sua maioria, se posicionaram favoravelmente ao uso predominante dos métodos tradicionais (60% concordam, 10% concordam totalmente). No entanto, 30% se posicionaram de maneira desfavorável (20% discordam, 10% discordam totalmente) e, ainda, 10% se consideraram não decididos sobre o tema. Essa constatação que os dados demonstram direciona para a ideia de que parte das atividades de desenvolvimento técnico e de repertório é desenvolvida para além do que seria reputado como mais usual no ambiente do conservatório.

Isso também é corroborado por outras respostas no questionário de escala *Likert*, como por exemplo, ao tratar sobre o uso do repertório de música popular brasileira em aulas, apenas 30% discordam, contra a aprovação de 40%, somadas a 20% que aprovam totalmente e 10% que não estão decididos sobre isso.

Nos relatos apresentados pelos professores são apresentados mais detalhes sobre a maneira como os métodos tradicionais estão presentes na rotina de trabalho, como por exemplo na apresentação do Professora Marcela :

*O conservatório possui um programa a ser seguido. Com os métodos tradicionais da flauta transversal como "pré-requisitos". Apesar disso, nunca vivi na pele a exigência por parte da direção ou da supervisão para que eu siga à risca esse programa. Sigo como um norte e levo em consideração a importância de todos esses livros para a aprendizagem do instrumento, mas me sinto livre para modificar e adaptar minhas aulas de flauta conforme a necessidade do aluno. Penso que, na nossa escola, cada professor de flauta atua de uma maneira própria e pensa diferente sobre esse aspecto. Uns seguem mais o programa do que outros.*

Tal relato é corroborado pela resposta apresentada pela Professora Camila:

*Com frequência me questiono sobre os métodos tradicionais de ensino e sua eficácia e tento fazer com que tais questionamentos me ajudem a mudar algumas coisas em sala de aula, por mais que seja difícil sair da tradição conservatorial, onde eu mesma aprendi a tocar flauta.*

Nestes relatos nos são apresentados, além do uso dos métodos tradicionais também a flexibilidade e autonomia do professor para se decidir sobre como utilizá-los. Apesar do uso dos métodos tradicionais, os professores expandem a partir de suas práticas os materiais e didáticas empregadas.

Ademais, os questionamentos trazidos pela Professora Camila estão em consonância com aquilo que apresentamos neste trabalho, a busca por materiais didáticos para além dos métodos tradicionais tem se tornado cada vez mais frequentes. Inclusive o uso de métodos brasileiros (além dos europeus) foi citado várias vezes no relato dos professores, como por exemplo no trecho abaixo:

*O ensino da flauta transversal no conservatório é muito gratificante em que é adotado os métodos tradicionais como o Taffanel, Celso, Mascolo e outros mas cada série tem uma apostila de acordo com o que vai ser ensinado priorizando uma escala, 2 estudos e uma peça sempre na mesma tonalidade, e sempre vendo a capacidade de cada aluno e suas dificuldades.*

A prática de apreciação musical juntamente com a prática de estudar repertórios através da imitação nas aulas de flauta transversal foi aprovada por 80% e 60% dos professores participantes, respectivamente. Esse resultado indica uma valorização do desenvolvimento auditivo dos alunos para além do desenvolvimento técnico. Por outro lado, o fato de 50% afirmarem não desenvolver atividades de criação e improvisação representa uma lacuna nas atividades desenvolvidas.

Outras possíveis lacunas podem ser demonstradas ao analisarmos a baixa porcentagem de professores (10%) que informaram trabalhar atividades que busquem a preparação para o palco; assim como o pequeno número (20%) daqueles que disseram não utilizar jogos musicais em suas aulas.

Entretanto, nos relatos de alguns dos professores, algumas das suas estratégias didáticas são apresentadas, evidenciando as diferenças acerca dos objetivos e prioridades estabelecidas por eles para o ensino da flauta em seus conservatórios. O Professora Gisele afirma que: *"No meu Conservatório, priorizamos o ensino da técnica do instrumento mas, também, da sensibilidade particular de cada aluno ao interpretar, improvisar ou compor uma música."*

O seu discurso evidencia a preocupação com o ensino individualizado para as necessidades de cada aluno e reflete sobre a separação entre as questões técnicas e expressivas do instrumento que devem ser estudadas igualmente pelo estudante.

O Professora Camila afirma que:

*"Busco também ser diversa no ensino musical, possibilitando que os alunos conheçam e toquem músicas eruditas, populares, regionais, enfim, que haja diversidade em sua prática."*

Além disso, o relato dessa professora também aborda questões práticas e técnicas das suas aulas:

*Busco iniciar o ensino de flauta já na flauta transversal, independente da idade dos alunos. Eu, por exemplo, tenho alunos que iniciam aos 8 anos. Técnicas de flauta são passadas aos alunos desde o início de sua aprendizagem, assim como alguma noção sobre a estrutura do instrumento e o que precisa ser feito para sanar suas dificuldades específicas. Direcionamento da coluna de ar, articulação, velocidade de ar, respiração, postura, são termos muito utilizados em minhas aulas.*

As falas da professora chama a atenção para pontos que considera fundamentais no ensino do instrumento, ela coloca em destaque a dificuldade de adaptação dos alunos iniciantes com o instrumento, nos levando a supor que esse é o público para quem ela leciona, e justamente por isso possui um número maior de alunos de alunos em turma. Somente nos cursos técnicos e no ciclo complementar que os alunos dos CEM realizam aulas individuais.

### **3.3. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO**

De acordo com Charaudeau (2008), em qualquer situação de comunicação, os sujeitos são polifônicos, mesmo que de forma inconsciente. Segundo o autor:

*(...) é conveniente considerar que o sujeito do discurso é um sujeito composto de várias denominações. Ele é polifônico, uma vez que é portador de várias vozes enunciativas (polifonia). Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros não são conscientes, outros ainda, inconscientes. (CHARAUDEAU, MAINGUENEAU, 2012, p.458)*

Dessa forma, esse imaginário pode ser qualificado de sociodiscursivo, na medida em que se cria a hipótese de que o sintoma de um imaginário é a fala. De fato, ele resulta da atividade de representação que constrói os universos de pensamento, lugares de instituição de verdades, e essa construção se faz por meio da sedimentação de discursos narrativos e argumentativos, propondo uma descrição e uma explicação dos fenômenos do mundo e dos comportamentos humanos. Ele se constrói, assim, de sistemas de pensamentos coerentes, a partir de tipos de saberes (CHARAUDEAU, 2006).

A categoria imaginário sociodiscursivo, ao integrar o imaginário social, como propõe Charaudeau (2006), é relevante para as questões discursivas e identitárias; para as ciências da linguagem; para o conhecimento dos sujeitos de linguagem como parceiros da comunicação enquanto encenação e enunciação, em termos do uso de diferentes intencionalidades, de construção de diferentes imagens, numa relação contratual, dialógica e social necessária, em função da diversidade de lugares ocupados por eles; para o conhecimento das instituições, que são heterogêneas, numa possível abordagem sistêmica e interdisciplinar.

A construção de um *corpus* em análise do discurso pela teoria Semiolinguística, segundo Charaudeau (2006), se dá a partir de um posicionamento teórico ligado a um objetivo de análise, chamado na teoria, de problemática. A problemática em que se insere esse *corpus* pode ser de caráter representacional e interpretativo, ou seja, o nosso objeto de estudo se estabelece através da identificação de padrões recorrentes de visões dominantes ou não dentro do grupo analisado, a fim de caracterizá-lo (CHARAUDEAU, 2010, p. 02).

Além disso, elas são interpretativas, visto que é necessário formular hipótese sobre os "posicionamentos sociais" em relação com as "práticas discursivas" e os "tipos de sujeitos" que se acham ligados a tais posicionamentos e práticas (CHARAUDEAU, 2010, p. 02).

Adotamos como ponto de partida para construção da nossa hipótese para análise as mesmas categorias utilizadas como configurações identitárias por Vasconcelos (2001), são elas: os professores identificados como profissional, orientador, mentor e animador.

### **3.4. ASSERTIVAS DE ADESÃO**

As assertivas de adesão apresentadas na segunda fase do questionário utiliza uma escala de modelo Likert de cinco pontos, formulada com a proposta de aferir a adesão dos professores a determinados discursos através da sua assinalação nas seguintes alternativas: Concordo totalmente, concordo, não estou decidido, discordo e discordo totalmente.

Um questionário Likert pode ser uma ferramenta útil para apoiar a pesquisa no quadro teórico da análise do discurso particularmente quando se trata de obter informações sobre as atitudes, opiniões e percepções dos participantes em relação a determinados discursos ou práticas sociais.

O modelo Likert é uma escala de categorização que consiste em uma lista que solicita aos participantes que evidenciem o grau em que concordam ou discordam de uma afirmação específica. Esta escala fornece uma imagem mais detalhada das colocações dos participantes em relação ao assunto em estudo, captando as nuances e os vários pontos fortes das respostas.

Aplicando um questionário modelo Likert a uma pesquisa baseada na Análise do discurso é possível explorar como os participantes se posicionam em relação aos discursos em estudo, como notam sua eficácia, legitimidade, poder de persuasão e impacto social. As respostas dos participantes podem revelar diferentes perspectivas, pontos de vista, ideologias e valores presentes nos discursos analisados.

Além disso, os questionários Likert podem ser usados para examinar o comprometimento dos participantes com certos padrões discursivos e para determinar a prevalência de determinados discursos e sua influência na formação de opinião e nas práticas sociais. Essas informações podem ser complementadas por outros métodos de coleta de dados, como entrevistas e análise documental, para melhor compreensão do fenômeno discursivo em estudo.

Dessa forma, podemos constatar que o questionário modelo Likert pode ser entendido como uma importante ferramenta na pesquisa dentro do campo da AD permitindo a coleta de dados sobre as atitudes e percepções dos participantes em relação aos discursos em estudo e levando a uma compreensão mais profunda dos fenômenos discursivos e das conexões entre eles contribui para a linguagem poder e sociedade.

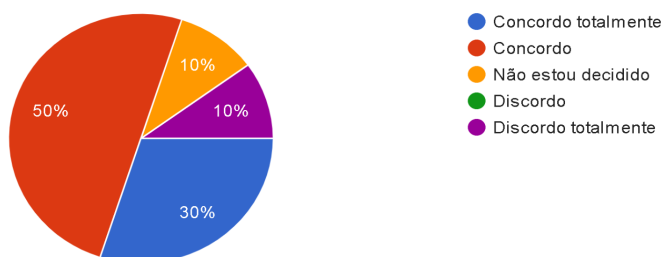
Ao formularmos as frases que pudessem sintetizar os discursos representados nessas assertivas buscamos contemplar diferentes temáticas do universo pedagógico do ensino de flauta no ambiente dos conservatórios, sejam elas inerente a interpretações desses profissionais sobre questões filosóficas, pedagógicas ou ainda sobre questões técnicas ou repertórios trabalhados pelos participantes.

Os dados coletados através do questionário de escala *Likert* nos permitiram identificar o nível de adesão dos professores participantes a determinados discursos relacionados com

diferentes saberes acerca do ensino de flauta nos conservatórios. Tais informações nos permitirão perceber os saberes mobilizados pelos professores na seção de perguntas discursivas do questionário. Na primeira questão de adesão, encontramos os seguintes dados:

Gráfico 8- Assertiva nº 1

Acredito que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno  
10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor

Essa assertiva busca mobilizar os saberes de crença que trata sobre a interpretação dos professores no que diz respeito ao planejamento das aulas de flauta e também o saber de experiência já que para aqueles que aderirem a essa assertiva, a formulação das suas aulas será fundamentada na experiência adquirida no cotidiano das aulas realizadas. Isso contribui para a construção de um imaginário que prioriza a individualidade e o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

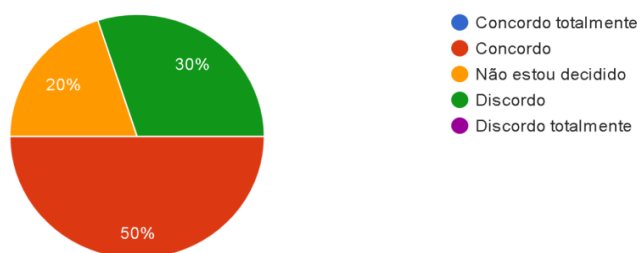
As respostas recebidas na assertiva número 1 revelam uma tendência dos professores participantes em reconhecer a importância de adaptar as suas aulas de flauta transversal de forma individualizada para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, tendendo a aderir a um discurso que afirma que as aulas devem ser pensadas a partir das dificuldades apresentadas por cada um deles.. Entre eles os 30% que concordam totalmente indicam uma forte adesão a essa abordagem, evidenciando a valorização do atendimento personalizado às necessidades dos flautistas estudantes. Já os 50% que concordam também demonstram uma concordância geral, embora possam ter algumas ressalvas ou nuances em relação à aplicação prática dessa abordagem. Os 10% que não estão decididos podem refletir uma falta de clareza sobre a melhor forma de adaptar as aulas individualmente ou talvez estejam considerando outros aspectos relevantes antes de tomar uma posição definitiva. Já os 10% que discordam totalmente indicam uma visão oposta, possivelmente defendendo uma abordagem mais

padronizada e uniforme no ensino da flauta, independentemente das particularidades de cada aluno. Esses dados revelam diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas em relação à individualização das aulas de flauta.

Gráfico 9 - Assertiva nº 2

A minha experiência diz que sobre os aspectos técnicos da flauta devo ensinar os meus alunos da mesma forma que aprendi o instrumento.

10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor

Nessa assertiva, discutimos diretamente a experiência do professor em relação aos aspectos técnicos do ensino da flauta e à eficácia desse método de aprendizagem com base na formação musical do professor. A adesão a essa ideia pode indicar uma tendência em repetir um mesmo padrão de ensino em relação às questões técnicas do instrumento. No entanto, em comparação com a afirmação anterior, isso pode sugerir uma incompatibilidade, pelo menos nesse aspecto, com uma abordagem personalizada, ou seja, uma abordagem direcionada especificamente às necessidades de cada aluno em seu desenvolvimento técnico.

Os resultados apresentados no gráfico 9 revelam que 50% concordam com o discurso de que devem ensinar os alunos da mesma forma que aprenderam o instrumento. Esses professores demonstram acreditar que a abordagem tradicional, baseada em suas próprias experiências de aprendizagem, é eficaz para transmitir os aspectos técnicos da flauta. A predominância da adesão a esse discurso dialoga com a ideia defendida por Teixeira (2016), que identificou a tendência entre os professores de instrumento de ensinar da mesma forma que aprenderam.

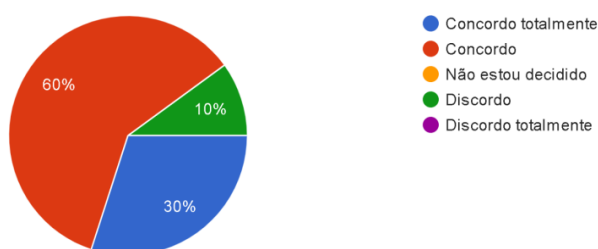
Por outro lado, 30% discordam dessa afirmação, indicando que têm uma visão diferente sobre a maneira como os aspectos técnicos devem ser ensinados. Esses professores podem adotar abordagens pedagógicas alternativas, buscando métodos mais atualizados e adaptados às necessidades e características de cada aluno. Além disso, 20% dos participantes não estão decididos, o que sugere uma falta de clareza ou uma reflexão mais profunda sobre



essa questão específica. Esses resultados apontam para a diversidade de perspectivas e abordagens no ensino dos aspectos técnicos da flauta, destacando a importância de uma constante reflexão e busca por métodos eficazes e atualizados para melhor atender às necessidades dos alunos.

Gráfico 10- Assertiva nº 3

O conhecimento que adquiri na minha graduação é fundamental para maior parte daquilo que transmito para os alunos na sala de aula  
10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor

Já nesta assertiva tratamos sobre a percepção dos professores em relação à importância do conhecimento adquirido durante a graduação na transmissão de conteúdos para os alunos em sala de aula. Corroborando com a assertiva anterior, nesse quesito os professores, de maneira expressiva, aderiram ao discurso de que o conhecimento adquirido na graduação é determinante para a definição do que eles transmitem em sala de aula. Desse modo, reafirmam o saber de conhecimento construído a partir da vivência na universidade, refletindo que a graduação feita pelos professores de música está sendo efetiva.

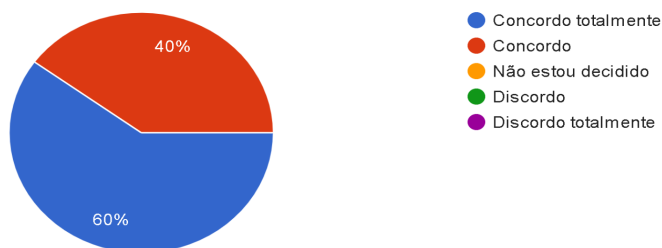
Os 30% que concordam totalmente afirmam que o conhecimento adquirido na graduação é essencial para a maior parte do que eles ensinam, reconhecendo a relevância dos fundamentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso. Os 60% que concordam indicam uma concordância geral, reconhecendo a importância do conhecimento adquirido na graduação, embora possam considerar outros elementos em sua prática docente. Os 10% que discordam demonstram uma posição contrária, sugerindo que o conhecimento adquirido na graduação não é fundamental para a maior parte do que eles transmitem em sala de aula. Esses resultados apontam para a diversidade de perspectivas em relação à relação entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica, ressaltando a importância de abordagens que

considerem tanto os saberes acadêmicos quanto às necessidades e contextos específicos dos alunos.

Gráfico 11- Assertiva nº 4

As minhas experiências fora de escolas de música são fundamentais para aquilo que transmito para os alunos na sala de aula.

10 respostas

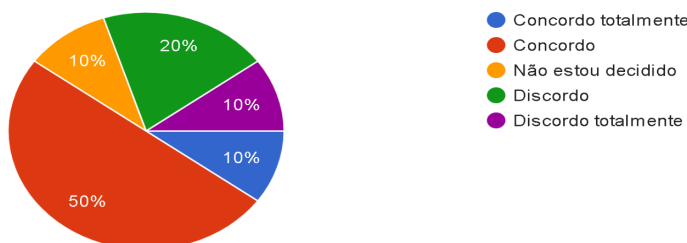


Fonte: Elaborado pelo autor

A assertiva nº 4 também trata sobre a importância de suas experiências fora das escolas de música naquilo que transmitem para os alunos em sala de aula. Os resultados revelam que 60% concordam totalmente que suas experiências fora do ambiente formal e acadêmico trazem uma contribuição mais determinante para o ensino. Isso indica que esses professores reconhecem o valor das vivências pessoais e práticas musicais além do contexto acadêmico, os saberes de experiência, considerando-os como contribuições significativas para o ensino da flauta transversal. Além disso, os 40% que concordam também demonstram uma visão positiva em relação às experiências fora da escola de música, embora não tenham concordado totalmente. Esses resultados enfatizam a importância de um repertório de experiências diversificado para enriquecer a prática docente, possibilitando uma abordagem mais abrangente e enriquecedora para os alunos de fora de onde a teoria é dita.

Gráfico 12-Assertiva nº 5

Acredito que devo priorizar os métodos tradicionais (Taffanel e Gaubert, Celso Woltzenlogel etc...) de flauta nas minhas aulas  
10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor

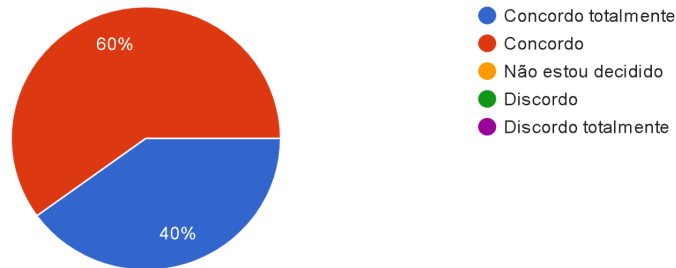
Na assertiva nº 5, mobilizando um saber de conhecimento, mostrando uma divisão de opiniões. Alguns professores valorizam os métodos tradicionais como base para o ensino da flauta, enquanto outros têm uma visão mais flexível em relação a abordagens diferentes. Essa assertiva destaca a presença do saber tradicional no ensino da flauta, valorizando os métodos consagrados e reconhecidos. Isso contribui para a construção de um imaginário que valoriza a tradição e a continuidade dos saberes estabelecidos ao longo do tempo.

A assertiva nº 5 revela diferentes perspectivas em relação à priorização dos métodos tradicionais de flauta nas aulas. Os 10% que concordam totalmente demonstram uma forte adesão a essa abordagem, reconhecendo os métodos tradicionais como fundamentais e eficazes no ensino da flauta. Os 50% que concordam indicam uma concordância geral, porém podem ter algumas ressalvas ou considerar a possibilidade de combinar métodos tradicionais com abordagens mais contemporâneas, de toda forma em partes aponta para a presença de uma das heranças do ensino conservatório. Já os 10% que não estão decididos podem refletir uma falta de clareza sobre qual abordagem é mais adequada ou talvez estejam abertos a explorar diferentes métodos. Enquanto os 20% que discordam podem defender uma perspectiva mais inovadora, questionando a eficácia dos métodos tradicionais ou valorizando abordagens mais contemporâneas e diversificadas. Os 10% que discordam totalmente refletem uma visão oposta, possivelmente defendendo uma abordagem totalmente distinta da tradição, o que chama a atenção e abre a possibilidade de que exista uma mudança na prática de ensino, uma ruptura com o modelo de transmissão de conhecimento sobre os instrumentos. Esses dados revelam a existência de diferentes visões em relação à relevância e eficácia dos métodos tradicionais de flauta no contexto das aulas.

Gráfico 13- Assertiva nº 6

A minha experiência diz que a definição do repertório tocado pelos alunos se fundamenta também a partir das ideias e das vivências trazidas por eles.

10 respostas



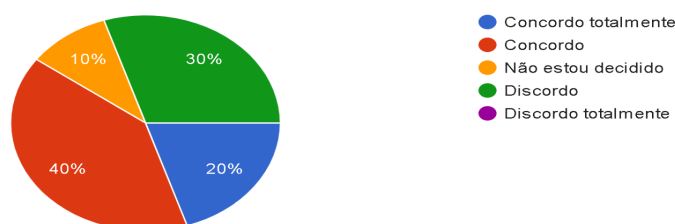
Fonte: Elaborado pelo autor

Essa assertiva destaca a importância das ideias e vivências dos alunos na definição do repertório a ser tocado nas aulas de flauta. Os 40% que concordam totalmente afirmam que a escolha do repertório deve ser baseada nas preferências e experiências individuais dos alunos, acreditando que isso contribui para um maior engajamento e motivação durante as práticas musicais. Os 60% que concordam indicam uma concordância geral com a ideia de envolver os alunos na definição do repertório, reconhecendo o valor de suas contribuições para uma experiência musical mais significativa. Esses dados sugerem que a perspectiva dos alunos é considerada relevante na seleção do repertório, o que pode promover uma maior identificação e interesse por parte dos estudantes, resultando em um processo de aprendizado mais eficaz e prazeroso. Nesse caso, os professores que aderirem à assertiva também aderem a um discurso subentendido de que a definição do repertório passa pelo entendimento desse professor sobre o conhecimento trazido por seus alunos e sua capacidade de direcionar as suas aulas para contemplar esses conhecimentos.

Gráfico 14-Assertiva nº 7

Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música popular brasileira para flauta na sala de aula.

10 respostas



Fonte:

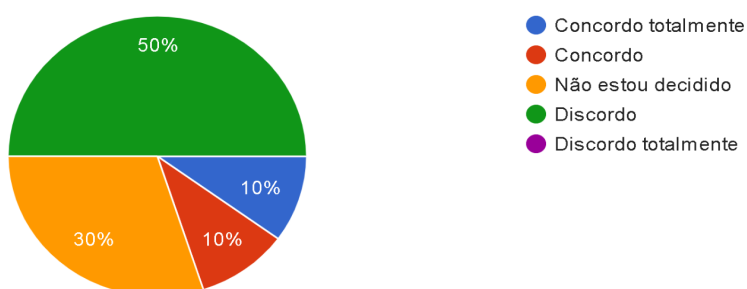
Elaborado pelo autor

Na assertiva nº 7 tratamos sobre a priorização do ensino de músicas populares no repertório tocado em aula. Os professores que concordam com a ideia de que devem priorizar o ensino desse repertório

Os 20% que concordam totalmente afirmam a importância de focar principalmente o repertório popular brasileiro em suas aulas, reconhecendo sua relevância cultural e o interesse dos alunos por esse gênero musical, tendem a se afastar do repertório tradicionalmente tocado no ambiente conservatorial.. Os 40% que concordam indicam uma concordância parcial, reconhecendo a importância do repertório popular brasileiro, mas também considerando outros estilos musicais. Os 10% que não estão decididos demonstram uma posição neutra, sem uma opinião definitiva sobre o foco do repertório. Por outro lado, os 20% que discordam revelam uma preferência por explorar outros gêneros musicais além do popular brasileiro, indicando uma abordagem mais diversificada em suas aulas de flauta. Os 10% que discordam totalmente expressam uma forte discordância com a priorização do repertório popular brasileiro, sugerindo que preferem focar em outros estilos musicais. Esses dados refletem a diversidade de opiniões entre os professores em relação ao repertório a ser trabalhado, evidenciando a importância de uma abordagem que considere diferentes gêneros musicais e atenda aos interesses dos alunos.

Gráfico 15- Assertiva nº 8

Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música clássica para flauta.  
10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor

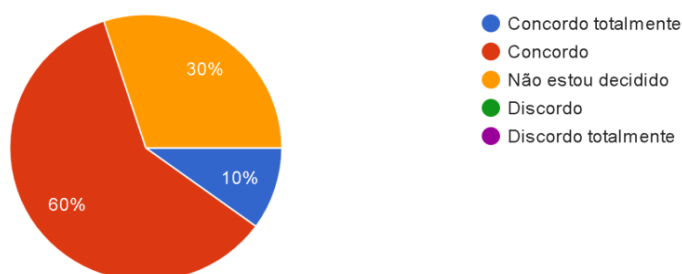
Também tratando sobre a definição do repertório, mas dessa vez abordando a priorização do ensino do repertório de música clássica para flauta. Os professores que se

filiarem a esse discurso se aproximam daquilo que é previsto para o ensino tradicionalmente relacionado com a formação conservatorial.

Os 10% que concordam totalmente afirmam a importância de focar principalmente o repertório clássico em suas aulas, reconhecendo os benefícios musicais e educacionais desse gênero. Os 10% que concordam indicam uma concordância parcial, reconhecendo a relevância do repertório clássico, mas não como exclusividade. Os 30% que não estão decididos demonstram uma posição neutra, sem uma opinião definitiva sobre o foco do repertório. Por fim, os 50% que discordam revelam uma preferência por explorar outros gêneros musicais além do clássico, indicando uma abordagem mais diversificada em suas aulas de flauta. Esses dados apontam para a diversidade de opiniões dos professores em relação ao repertório a ser trabalhado, sugerindo a importância de uma abordagem equilibrada e inclusiva que contemple diferentes estilos musicais.

Gráfico 16- Assertiva nº 9

Acredito que devo trabalhar na maior parte do tempo com o uso de partituras  
10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor

Por fim, nas assertivas nº 9 e 10 tratamos sobre práticas pedagógicas em aula, mais especificamente, sobre o uso ou não de notação musical para o treino técnico e estudo de repertório. A assertiva nº 9 apresenta marcas discursivas associadas a um saber de crença, os professores que aderirem a tal discurso se associam a uma prática tradicionalmente relacionada com o ensino tradicional da educação formal em música. A notação musical tem sua importância e limitações, funciona como um registro que permite a execução de e que a notação musical não tem o objetivo de trazer toda informação musical.

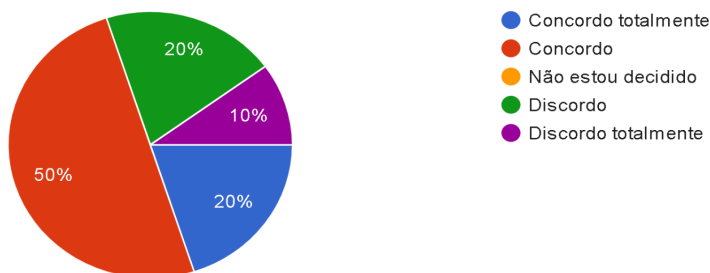
A assertiva 9 revela diferentes perspectivas em relação ao uso de partituras no ensino da flauta. Os 10% que concordam totalmente demonstram uma forte convicção de que o uso

de partituras deve ser predominante durante as aulas. Esses professores valorizam a leitura musical como uma habilidade fundamental para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Os 60% que concordam indicam uma concordância geral, mas podem estar abertos a explorar outros métodos além do uso exclusivo de partituras. Os 30% que não estão decididos podem refletir uma falta de clareza sobre qual abordagem é mais adequada ou talvez estejam dispostos a adaptar seu ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Esses dados mostram uma preferência pela utilização de partituras na maior parte do tempo, porém, também indicam uma abertura para outras abordagens e recursos no ensino da flauta.

Gráfico 17- Assertiva n° 10

A minha experiência diz que nas aulas práticas devemos tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras, pois isso ajuda no desenvolvimento do aluno.

10 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor

A assertiva n° 10 revela diferentes opiniões em relação à utilização de partituras durante as aulas práticas de flauta, temos a proposta de que o uso da partitura possa ser substituído pelas práticas de exercícios de memória como uma forma de desenvolvimento do aluno. Os 20% que concordam totalmente defendem a prática de tocar músicas e exercícios de memória, como uma forma eficaz de desenvolvimento dos alunos. Possivelmente acreditam que essa abordagem estimula a memorização, aperfeiçoa a técnica e promove uma maior conexão emocional com a música. Os 50% que concordam indicam uma concordância geral, mas podem estar abertos a utilizar partituras em determinadas situações ou contextos específicos. Os 20% que discordam expressam uma visão contrária, argumentando que o uso de partituras é fundamental. Por fim, os 20% que discordam totalmente rejeitam completamente a ideia de realizar aulas práticas sem o uso de partituras. Esses dados revelam uma diversidade de perspectivas em relação à abordagem pedagógica nas aulas práticas de

flauta, com alguns defendendo o uso exclusivo da memória e outros enfatizando a importância das partituras para o aprendizado dos alunos.

### **3.5. PROPOSTA DE INTERPRETAÇÕES DOS DADOS**

Ao analisar os resultados a partir da tendência encontrada nas assertivas de adesão dos professores de flauta transversal, podemos obter algumas conclusões sobre as perspectivas e saberes presentes no recorte que apresentamos dessa área, à luz da teoria semiolinguística de Patrick Charaudeau.

Primeiramente, é possível observar que a maioria dos professores concorda que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente, levando em consideração o desenvolvimento de cada aluno. Isso reflete a valorização do saber pedagógico, que reconhece a importância de adaptar o ensino às necessidades específicas de cada estudante, proporcionando uma abordagem personalizada.

No entanto, quando se trata da priorização dos métodos tradicionais de flauta nas aulas, encontramos uma divisão de opiniões entre os professores. Enquanto alguns concordam totalmente com essa abordagem, outros discordam parcial ou totalmente. Essa diversidade de perspectivas revela a presença de diferentes saberes e abordagens pedagógicas, refletindo a riqueza e a pluralidade de ideias no campo da educação musical.

No que diz respeito ao uso de partituras, os resultados indicam um consenso entre os professores. A maioria concorda que o uso de partituras é essencial durante as aulas de flauta, destacando o valor do saber técnico-musical e a importância da leitura musical como uma habilidade fundamental para os estudantes.

Ao analisarmos a opinião dos professores em relação à prática de tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras, observamos uma divisão de opiniões. Alguns professores concordam totalmente com essa abordagem, enquanto outros discordam total ou parcialmente. Essa diversidade de perspectivas pode estar relacionada a diferentes concepções sobre o desenvolvimento musical e o papel da memória na prática instrumental.

Quanto à definição do repertório tocado pelos alunos, os professores concordam que ele deve ser construído levando em consideração as ideias e vivências trazidas por eles. Esse consenso indica o reconhecimento do saber experiencial dos alunos e a valorização da participação ativa dos estudantes na escolha do repertório, buscando uma maior conexão entre a prática musical e suas vivências pessoais.



É importante destacar que a priorização do repertório de música clássica não é amplamente apoiada pelos professores, havendo uma significativa discordância. Isso sugere uma preferência por abordagens mais abrangentes, que incluam diferentes estilos musicais, ampliando o repertório dos alunos e proporcionando uma experiência musical mais diversificada.

Da mesma forma, o ensino do repertório de música popular brasileira na sala de aula também não recebe um apoio expressivo dos professores, indicando uma preferência por outros estilos musicais. Essa divergência de opiniões reflete a existência de diferentes saberes e preferências musicais entre os professores, enriquecendo ainda mais o panorama educacional da flauta transversal.

Os resultados revelam também a importância atribuída pelos professores ao conhecimento adquirido durante a graduação. A maioria concorda que esse conhecimento é fundamental para a maior parte do que é transmitido aos alunos.

### **3.6. MODOS DE ESTAR NA PROFISSÃO: A CONSTRUÇÃO DOS IMAGINÁRIOS**

De acordo com Antonio Ângelo Vasconcelos (2001, p. 01), ser professor de música é resultado do diálogo e da interseção de “múltiplos factores individuais, sociais, culturais, estéticos, formativos, profissionais e organizacionais,” constituídos a partir dos contextos em que estão inseridos. Vasconcelos (2001, p. 01) entende que a identificação do professor de música encontra-se, inevitavelmente, na fronteira entre a profissão docente e a profissão do músico e, conseqüentemente, entre uma formação pedagógica e uma formação artística.

Para Vasconcelos (2001, p. 10), o professor de música “inscreve-se numa rede complexa de interações, influências e de constrangimentos que advêm da sua formação pessoal, da memória, de conceitos e pré-conceitos que cruzam o mundo da arte, da educação, da cultura e do trabalho”. Todos os vetores dessas interações contribuem de alguma maneira para a formação do discurso desses profissionais.

O autor apresenta uma discussão sobre os modos de estar na profissão a partir da autopercepção dos profissionais a respeito do papel que eles desempenham, bem como a forma de encarar a carreira docente imersos nessa interseção entre a educação e a cultura.

Cordeiro (2018), por sua vez, delinea um trinômio "professor-artista-pesquisador". Quando inserido no ensino superior, a dimensão de pesquisador passa a ocupar um novo modo de estar desse profissional, mas na educação básica, como é o caso dos professores dos conservatórios, a pesquisa se configura como um componente inerente dos outros dois modos

de estar. Normalmente, os professores de flauta transversal dos conservatórios, em paralelo à sua atuação docente, desenvolvem atividades de *performance* musical em diversos grupos dos mais variados gêneros musicais; em alguns casos, também trabalham em gravações ou em cerimônias religiosas.

De toda forma, os dois autores trazem/abarcam a ideia de que o Ser professor de música possui uma importante dimensão pluriprofissional, definida a partir da imagem construída de si em relação ao ser-se músico e ao ser-se professor (VASCONCELOS, 2001).

Na pesquisa de Vasconcelos (2001), a construção do que o autor chama de “imagem si” dos professores de música investigados, foi realizada por meio da representação social. Neste trabalho, o referido autor observou os profissionais e realizou entrevistas, posteriormente, agrupou os professores em cinco categorias com base na forma como eles se portavam diante da dicotomia professor-músico. As categorias apresentadas por ele são: uma identificação forte com a profissão de músico instrumentista; uma identificação forte com a profissão de músico; uma identificação fundamentada na apatia calculada, isto é, aqueles que não se identificam especificamente com nenhuma das duas profissões, mas transitam por ambas quando julgar necessário; uma dissociação entre músico e professor; uma não identificação nem com a atual profissão de professor, nem com a de músico.

Em paralelo a essas categorias, Vasconcelos (2001) também apresenta as configurações identitárias, também designadas como identidades socioprofissionais, mais presentes nos docentes de música. Esse segundo grupo categórico se articula diretamente com a identificação dos professores frente a sua atuação profissional. Na verdade, essa segunda categorização pode ser entendida como aplicação prática da primeira, nela estão demarcados: o profissional, o orientador, o tutor e o animador.

Em seu trabalho, Vasconcelos (2001) aponta a concepção do profissional como aquele que possui uma forte identificação com a atuação musical, mas, por necessidade de se manter e de transmitir o que sabe se refugia na docência. Porém, se pudesse optar por ser músico ou ser professor, o profissional escolheria a música.

Na concepção de professor identificado como orientador, o ser-se músico difere da anterior pelo fato de ser um caminho como outro qualquer pela procura de uma individualidade nos modos de expressão artística e docente. Dessa forma, o profissional não se coloca em posição de optar entre as duas profissões, músico e professor, pelo contrário, busca nivelá-las.

Os professores, como mentores, buscam apoio nas relações interpessoais, em vez da indiferença e da racionalidade técnica do profissional. O gosto e o prazer de espalhar experiências e conhecimentos levam à constatação de que faz bem a alguém.

Por último, o conceito de professores como animadores, cujos valores centram-se nas pessoas, nas instituições de ensino, nas comunidades e no desenvolvimento de programas. Um bom professor não é mais aquele que se dedica totalmente a transmitir conhecimento, nem que cuida dos alunos, mas aquele que está envolvido no funcionamento e desenvolvimento de uma instituição educacional. Esse conceito coloca o aluno como pessoa no centro da sua lógica pedagógica, em que a interpretação, a musicalidade e a tecnologia se cruzam. Consciente das diferentes problemáticas, capacidades e motivações dos alunos que afetam esse ensino, ele procura formas alternativas de aprender e ensinar.

Neste trabalho, adotaremos as mesmas categorias e configurações identitárias para classificar os grupos de professores ante a sua autorrepresentação, contudo, com ênfase nas informações dos questionários como forma de coleta de dados e dos pressupostos da teoria Semiolinguísticas de Charaudeau que, por sua vez, carrega similaridades com a representação social que orientou a pesquisa de Vasconcelos (2001).

Como já tratamos no capítulo 2 desta dissertação, Charaudeau (2017) cunhou o conceito de imaginário sociodiscursivo através da combinação dos conceitos de representação social e imaginário social, definindo sua aplicação e análise como um processo de significação dos fenômenos, a partir da inter-relação entre sujeitos e objetos, atribuindo-lhes a dupla função de descrever a criação de valores e a justificação da ação de um grupo ou sujeito, dentro do contexto social em que está inserido (CHARAUDEAU, 2017).

Semelhante ao que foi realizado por Vasconcelos (2001), a fim de aferir a autopercepção dos professores acerca da sua atuação profissional, foram feitas a eles as seguintes questões:

**Questão 1:** Você se considera mais um professor de música ou um músico professor?

**Questão 2:** Os conservatórios estaduais têm um papel importante na formação musical no estado de Minas Gerais. Na sua visão, quais devem ser os objetivos dessas instituições na formação de flautistas?

**Questão 3:** Descreva qual o perfil esperado para os alunos de flauta transversal:

**Questão 4:** Descreva qual o perfil esperado para os egressos e os alunos formandos no curso de flauta:

Com base nas respostas a essas questões, buscamos identificar de que maneira os professores de flauta participantes desta pesquisa se posicionaram sobre a sua atuação profissional, sobre os alunos e sobre a instituição onde atuam. Em suas respostas, pretendemos/objetivamos encontrar marcas discursivas dos saberes mobilizados e interpretá-los para que, a partir disso, seja possível compreender como estão enquadrados dentro desses estereótipos.

### 3.6.1. PROFESSOR ORIENTADOR

Entre os professores participantes da pesquisa, dois deles se aproximaram da configuração identitária de professor orientador. Em suas respostas compartilham a ideia de que as atividades de músico e professor se complementam e as colocam em um mesmo nível de importância para a produção das atividades que são desenvolvidas em sala de aula. No quadro, a seguir, estão elencadas as respostas da Professora Larissa.

Quadro 9: Professora Larissa: Orientador

<b>QUESTÃO 1-</b> <i>As duas formas, pois uma complementa a outra.</i>
<b>QUESTÃO 2-</b> <i>Aprimorar da melhor maneira possível a técnica para adquirir uma boa performance, a fim de ingressar numa graduação, numa banda das forças armadas e orquestra.</i>
<b>QUESTÃO 3-</b> <i>Que o aluno seja capaz de executar qualquer gênero musical de forma correta..</i>
<b>QUESTÃO 4-</b> <i>O aluno ao iniciar o curso de flauta transversal se depara com a dificuldade de adquirir a embocadura e sonoridade, mas ao finalizar ele é capaz de executar as três oitavas da flauta com boa sonoridade, respiração e postura.</i>

O Professora Larissa apresenta em suas respostas a ideia de que o conservatório possui o objetivo de preparar os flautistas para a vida profissional, destacando a preparação para o ingresso em cursos de graduação ou em orquestras e bandas militares. Tal posição é corroborada por seus posicionamentos nas assertivas de adesão em que demonstra forte concordância com a individualização das aulas para se adequar com o desenvolvimento dos alunos, somada à concordância com a afirmativa de que o repertório trabalhado deve se fundamentar nas ideias e vivências trazidas pelos alunos. Além disso, esse posicionamento se fortalece ainda mais ao manifestar discordância com as assertivas que afirmavam que deveriam priorizar músicas populares e clássicas em suas aulas.

O discurso de que o conservatório funciona como um espaço de preparação para algo encontra ressonância nas descrições apresentadas por esses professores para os alunos de

flauta, que tenham capacidade de executar qualquer gênero musical. Ao considerar o conservatório como uma escola preparatória, ela constrói um imaginário sócio discursivo de aluno intérprete, enfatizando a importância da formação técnica e performance de qualidade.

Em síntese, a análise das respostas da Professora Larissa aponta para um imaginário sócio discursivo de aluno intérprete, enfatizando a preparação para a vida profissional por meio da formação técnica e performance de qualidade. Essa perspectiva se apoia em saberes de experiência e saberes de opinião, mas é importante reconhecer a diversidade de visões e objetivos entre os professores.

No quadro, a seguir, elencamos as respostas do Professor Jorge.

Quadro 10: Professor Jorge: Orientador

<b>QUESTÃO 1-</b> <i>Diria que um pouco dos dois, ambos cenários produzem experiência que pode ser aplicada em sala de aula.</i>
<b>QUESTÃO 2-</b> <i>Em um primeiro momento, de abrir os horizontes musicais; usar a bagagem do aluno como motivador e propulsor para novos conhecimentos.</i>
<b>QUESTÃO 3-</b> <i>Interessados, dispostos a aprender mais.</i>
<b>QUESTÃO 4-</b> <i>alunos que tenham uma boa criatividade e a coloquem em prática, educados musicalmente...</i>

A análise das respostas do Professor Jorge revela uma perspectiva em que o conservatório é considerado um espaço para amplificar a bagagem artística trazida pelos alunos, ao mesmo tempo em que busca abrir novos horizontes musicais. Diferentemente da visão da Professora Larissa, que enfatizava a preparação para a vida profissional, o Professor Jorge destaca a construção do conhecimento a partir da bagagem e conhecimento prévio dos alunos, ampliando-os. Nesse sentido, o conservatório é visto como um ambiente que valoriza a experiência e os saberes individuais dos alunos, utilizando-os como ponto de partida para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

Ao descrever o perfil esperado para os alunos de flauta transversal, o Professor Jorge destaca a importância do interesse e da vontade de aprender mais. Essas características refletem a necessidade de motivação e engajamento por parte dos alunos, sendo consideradas essenciais para o processo de aprendizagem. Além disso, o professor ressalta a importância da criatividade na prática musical, indicando que os alunos devem ser capazes de aplicar sua criatividade de forma educada musicalmente. Essas características reforçam o imaginário sócio- discursivo de um aluno intérprete, em que se valoriza a capacidade de expressão e interpretação musical.

### 3.6.2. PROFESSOR PROFISSIONAL

Entre os participantes, quatro professores demonstraram proximidade com o perfil identitário de professor profissional: os professores 3, 4, 7 e 9. Todos se identificaram como músicos professores, mas verbalizam a necessidade de transmitir aquilo que sabem e, por esse motivo, atuam na docência. Elencamos as respostas de cada um desses professores abaixo, juntamente com a nossa análise.

De certa forma, esse também era o perfil do aluno proposto por Vasconcelos (2001) para os professores profissionais, um intérprete profissional, exatamente como um reflexo dos seus professores.

Quadro 11: Professor Lucas: Profissional

**QUESTÃO 1-** *Com certeza, músico professor. A música na minha vida veio muito antes do ensino acadêmico. Nasci numa casa em que, através do meu pai, sempre escutei diversos estilos musicais, principalmente, a música instrumental, de um modo geral. O Jazz e o Choro sempre foram mais evidentes. Aprendi, antes de ler música, aprimorar o ouvido de forma espontânea. Tudo que escuto, toco automaticamente.*

**QUESTÃO 2-** *Principalmente o acesso dos instrumentos para alunos que querem estudar e enfrentam dificuldades para adquirirem instrumentos pelo menos razoáveis.*

**QUESTÃO 3-** *A história da nossa flauta no Brasil é muito rica. A maioria deseja principalmente tocar esse repertório tão importante e maravilhoso.*

**QUESTÃO 4-** *Uma grande maioria deseja sair do curso nos Conservatórios para uma universidade e, posteriormente, um concurso em alguma orquestra.*

Em suas respostas, vemos que o Professor Lucas revela uma identificação mais forte com a figura do músico professor, destacando sua trajetória musical anterior ao ensino acadêmico. Ele atribui um valor significativo à sua experiência pessoal e ao desenvolvimento auditivo espontâneo, o que o diferencia dos saberes científicos adquiridos no ambiente acadêmico. Essa perspectiva ressalta a importância da vivência e da prática musical como base para sua atuação como professor.

Nesse ponto, o Professor Lucas se distancia um pouco dos outros professores que também se identificaram como professores profissionais, pois destaca o papel do conservatório de garantir o “acesso dos instrumentos para alunos que querem estudar e enfrentam dificuldades para adquirirem instrumentos pelo menos razoáveis”. Essa preocupação demonstra uma sensibilidade em relação à questão socioeconômica dos estudantes, aproximando-o do papel de um professor mentor, que busca proporcionar condições para que os alunos possam desenvolver seu potencial musical.

No que diz respeito ao perfil esperado para os alunos de flauta transversal, o Professor Lucas destaca o interesse pelo repertório brasileiro, reconhecendo a riqueza histórica dessa tradição musical. Essa ênfase no repertório nacional contribui para a construção de um imaginário sociodiscursivo em que a música brasileira é valorizada e considerada fundamental para a formação dos flautistas.

Por fim, o professor menciona que a grande maioria dos alunos almeja seguir para uma universidade e, posteriormente, ingressar em uma orquestra por meio de um concurso. Essa expectativa reforça o imaginário de um aluno que busca uma carreira como intérprete profissional, colocando o conservatório como uma etapa preparatória para esses objetivos.

Quadro 12- Professor Pedro: Profissional

<b>QUESTÃO 1-</b> <i>Músico professor podemos passar experiência de tocar com outros instrumentos.</i>
<b>QUESTÃO 2-</b> <i>Descobrir talentos e habilidades musicais em cada aluno para apreciar cada repertório.</i>
<b>QUESTÃO 3-</b> <i>Gosto musical..</i>
<b>QUESTÃO 4-</b> <i>Dedicação, disciplina.</i>

De maneira semelhante, o Professor Pedro se apresenta como um músico professor que ensina os seus alunos a partir do exemplo, destacando a importância dos saberes de experiência na transmissão do conhecimento musical. Ele enfatiza a possibilidade de compartilhar sua experiência de tocar com outros instrumentos, o que amplia sua atuação como professor.

O Professor Pedro indica que a função dos conservatórios deveria ser o de descobrir talentos e habilidades musicais, funcionando com um palco em que os alunos estariam no centro e que todos os seus repertórios seriam apreciados. Essa perspectiva enfatiza a individualidade dos alunos e a diversidade musical, construindo um imaginário sociodiscursivo em que o conservatório é um espaço de descoberta e valorização das potencialidades musicais de cada estudante.

Em contradição ao imaginário proposto para a função do conservatório, o Professor Pedro afirma que a principal característica esperada para os seus alunos seria ter “gosto musical”. Assim, mesmo que o aluno tenha os seus talentos musicais descobertos na instituição, em sua resposta, defende que o aluno tenha basicamente o mesmo gosto musical do professor, o que pode restringir a diversidade de repertórios explorados e limitar a liberdade de expressão musical dos estudantes. Além disso, a descrição do perfil do egresso

destacando dedicação e disciplina pode reforçar uma visão de reprodução de padrões estabelecidos, em vez de fomentar a criatividade e a originalidade dos músicos.

Quadro 13- Professora Gisele : Profissional

<b>QUESTÃO 1-</b> <i>As duas coisas. Sou professora de música, mas sempre gostei de tocar e interagir com outros músicos, sendo dessa forma também, músico professor.</i>
<b>QUESTÃO 2-</b> <i>Formar flautistas não apenas intérpretes, mas também, compositores, arranjadores, improvisadores, pessoas que possam viver a música no sentido mais completo de sua essência e transmiti-la também, da mesma forma.</i>
<b>QUESTÃO 3-</b> <i>Alguns intérpretes, compositores, arranjadores e improvisadores.</i>
<b>QUESTÃO 4-</b> <i>Alunos intérpretes, compositores, arranjadores e improvisadores que tenham a vivência da prática e técnica do instrumento, e prática do ensino do instrumento de uma forma integrada com outros instrumentos musicais.</i>

Diferente dos outros dois apresentados até então, a Professora Gisele se apresenta como pertencente às duas atuações: a artística e a docente. Entretanto, destaca a preferência pela *performance*, movido por um saber de experiência, como ratificam suas palavras: “*As duas coisas. Sou professora de música, mas sempre gostei de tocar e interagir com outros músicos, sendo dessa forma também, músico professor.*”

O mesmo imaginário de aluno intérprete profissional esteve presente na resposta da Professora Gisele, que defende que os alunos atendidos pelo conservatório sejam intérpretes, compositores, arranjadores e improvisadores e os seus egressos sejam alunos intérpretes, compositores, arranjadores e improvisadores, que tenham a vivência da prática e técnica do instrumento, e prática do ensino do instrumento de uma forma integrada com outros instrumentos musicais. Ela defende a ideia de que os alunos devem vivenciar a música em sua essência mais completa e ser capazes de transmiti-la de forma abrangente. Esse imaginário sociodiscursivo amplia o papel do conservatório, enfatizando a formação de músicos completos e criativos.

No entanto, a resposta da Professora Gisele apresenta uma certa ambiguidade na descrição do perfil esperado para os alunos. Por um lado, ela menciona "intérpretes, compositores, arranjadores e improvisadores", o que indica uma visão abrangente e diversificada. Por outro lado, ela se refere apenas a "alguns" desses perfis, deixando em aberto se todos os alunos devem desenvolver essas habilidades ou se apenas alguns deles estarão focados nesses aspectos.

Além disso, ao descrever o perfil dos egressos, a Professora Gisele destaca a importância da vivência prática e técnica do instrumento, integrada com outros instrumentos



musicais e com o ensino do instrumento. Essa abordagem reforça a ideia de uma formação completa e abrangente, mas não especifica outros aspectos importantes, como a expressão artística, a criatividade e a originalidade dos músicos.

Em resumo, a análise das respostas da Professora Gisele evidencia sua identificação como uma professora e destaca a importância dos saberes de experiência. Ela propõe uma formação abrangente para os flautistas, incluindo interpretação, composição, arranjo e improvisação. No entanto, algumas ambiguidades e lacunas na descrição do perfil esperado para os alunos e egressos podem ser identificadas.

Quadro 14- Professora Camila: Profissional

<p><b>QUESTÃO 1-</b> <i>Me considero uma musicista professora, uma vez que tenho uma prática musical ativa, que interfere na minha forma de lecionar. Com frequência me questiono sobre os métodos tradicionais de ensino e sua eficácia e tento fazer com que tais questionamentos me ajudem a mudar algumas coisas em sala de aula, por mais que seja difícil sair da tradição conservatorial, onde eu mesma aprendi a tocar flauta.</i></p>
<p><b>QUESTÃO 2-</b> <i>Acredito que tem um papel fundamental na formação de flautistas, pois permite que tenham acesso a um ensino musical formal. Em muitos momentos, seus primeiros passos no instrumento são dados nestas instituições, com profissionais habilitados, permitindo um direcionamento específico para técnicas e aprendizados no instrumento.</i></p>
<p><b>QUESTÃO 3-</b> <i>Alunos que tenham disponibilidade e tempo para estudar em casa, independente da estrutura social.</i></p>
<p><b>QUESTÃO 4-</b> <i>Professores com formação técnica adequada, formação musical e cultural vasta, não somente voltada à música erudita e também profissionais com formação social e humana adequada.</i></p>

A Professora Camila, ao tratar sobre sua identificação profissional, afirma ser uma musicista professora, argumentando que possui uma prática musical ativa, e que essa sua atuação interfere na sua forma de lecionar. Ela também expressa questionamentos sobre os métodos tradicionais de ensino e busca implementar mudanças em sua prática pedagógica com base nesses questionamentos. Essa abordagem valoriza tanto os saberes de experiência quanto os saberes científicos na formação artística.

Sobre a função dos conservatórios, a professora defende a ideia de que consiste em um ambiente dedicado ao cultivo dos talentos e habilidades trazidos pelos alunos. Assim, para os professores profissionais o objetivo do conservatório seria formar músicos, destacando o aspecto técnico. Reforça a importância dos saberes científicos para a transmissão dessas habilidades, no entanto, por outro lado, também valoriza o saber de experiência na formação artística.

A Professora Camila ainda ressalta a relevância do conservatório como ambiente responsável pelo primeiro acesso dos alunos a um ensino musical formal com profissionais

habilitados, o que, segundo ela, lhes permite “um direcionamento específico para técnicas e aprendizados no instrumento”. Sua fala evidencia as questões técnicas e demonstra que, embora tenha seus questionamentos sobre aquilo que chama de “ensino conservatorial”, continua ensinando da mesma forma como aprendeu.

Em relação ao perfil dos alunos atendidos pelo conservatório, a Professora Camila enfatiza a importância da disponibilidade e tempo para estudar em casa, independentemente da estrutura social. Essa perspectiva pode sugerir que ela valoriza o comprometimento e a dedicação dos alunos em seu processo de aprendizado. No que diz respeito aos egressos, a Professora Camila destaca a importância de serem professores com formação técnica adequada, formação musical e cultural vasta, não limitada à música erudita. Além disso, ela ressalta a necessidade de uma formação social e humana adequada, enfatizando a importância da sensibilidade e consciência social dos profissionais da música.

Em resumo, a análise das respostas da Professora Camila revela sua identificação como musicista e destaca a influência de sua prática musical em sua forma de lecionar. Ela questiona os métodos tradicionais de ensino, mas reconhece a influência do ambiente conservatorial em sua formação. A Professora Camila valoriza a formação técnica e específica oferecida pelos conservatórios, enfatizando a importância do comprometimento dos alunos. Ela também ressalta a necessidade de uma formação ampla, tanto musical e cultural quanto social e humana, para os egressos se tornarem professores completos e conscientes.

### 3.6.3. PROFESSOR MENTOR

Os professores que se identificaram como mentores, na definição proposta por Vasconcelos (2001), buscam apoio nas relações interpessoais, em vez da indiferença e da racionalidade técnica do profissional. Entre os participantes da pesquisa, apenas um deles demonstrou alinhamento com esse perfil e além de tratar sobre questões técnicas e musicais, também manifestou preocupações com outros aspectos sociais na formação dos seus alunos. Segue abaixo o quadro com a resposta do Professora Marcela :

Quadro 15- Professora Marcela : Mentor

**QUESTÃO 1-** *Me considero duas coisas. Apesar disso, gosto mais e me dedico mais à minha função de professora.*

**QUESTÃO 2-** *O conservatório deve ser um espaço de fomento à cultura e de ensino gratuito e de qualidade de arte, independente do instrumento ou da manifestação artística que oferece. O papel do conservatório, a*

*meu ver, mais do que formar flautistas ou profissionais da música, é tornar acessível o ensino de arte para a população.*

**QUESTÃO 3-** *Não existe perfil esperado..*

**QUESTÃO 4-** *Não existe perfil esperado. Existe uma exigência mínima de conhecimento do instrumento.*

A Professora Marcela se apresenta, a partir de um saber de opinião, como professora, embora considere que pertence aos dois campos, mas tem uma preferência e dedicação maior à sua função de professora.. O ponto principal da sua resposta está na descrição que realiza sobre o objetivo dos conservatórios como algo que transcende o ensino de instrumentos, uma vez que torna acessível o ensino de arte para a população. Além disso, afirma não possuir um perfil esperado de aluno, apenas uma exigência mínima de conhecimento do instrumento, estabelecida pela própria instituição. A Professora Marcela acredita que o objetivo principal do conservatório é tornar o ensino de arte acessível para a população em geral, em vez de apenas formar flautistas ou profissionais da música.

Analisando as respostas da Professora Marcela , é possível inferir, mesmo que de forma velada, a valoração que confere ao papel assistencialista desempenhado pelo conservatório, enquanto instituição pública. Assim, os imaginários apresentados/delineados por esse professor consistem na ideia de um conservatório como instituição de ensino assistencialista e alinhada com as necessidades da sociedade; igualmente seria o imaginário dos alunos que estariam em conformidade com a previsibilidade da instituição.

### **3.6.4. PROFESSOR ANIMADOR**

No caso encontrado de professor que se identifica com o perfil de professor animador, destacamos a sua filiação à instituição de ensino como ponto de partida para descrever os alunos e o seu ambiente de trabalho. Apresentamos abaixo as suas respostas:

#### Quadro 16- Professor Gabriel: Animador

**QUESTÃO 1-** *Um professor de música, pela própria formação em licenciatura, e também pelo vínculo maior com as salas de aula do que com palcos musicais.*

**QUESTÃO 2-** *Conseguir fundamentar algo para a prática dos alunos de flauta e lhes transmitir ideias que deem base para a sua autonomia com relação à música e ao instrumento.*

**QUESTÃO 3-** *Até por questões de legislação, seria esperado que entendêssemos mais crianças e adolescentes em idade de formação escolar fundamental e média. Ocorre, porém, que a realidade é outra. Confesso que as contingências todas da realidade diversa das matrículas não me incitam a pensar num perfil esperado.*

**QUESTÃO 4-** *Institucionalmente, o discurso é o de preparar alunos para, se quiserem, ingressar no ensino superior na área de música. Mas, sinceramente, já é um grande passo (com a estrutura atual e a precariedade em muitos aspectos) se esses alunos conseguirem pensar a música diferentemente de um senso comum. Se o egresso for alguém que perceba, sinta e pense o ramo da música com propriedade e senso crítico, considero bem feito também o trabalho.*

O professor Gabriel se identifica como um professor de música, fundamentando essa identidade tanto pela sua formação em licenciatura quanto pelo seu maior envolvimento com as salas de aula em comparação aos palcos musicais. Essa construção de imaginário sociodiscursivo sugere uma valorização da prática docente e do papel educativo do professor de música.

Sobre os conservatórios, esse professor enfatiza a transmissão de um conhecimento sistematizado que visa proporcionar autonomia aos alunos em relação à música e ao instrumento. Esse imaginário sociodiscursivo está associado à ideia de um ensino tradicional de música, onde há um corpo de conhecimentos a ser ensinado e aprendido. No entanto, ele também expressa uma visão crítica em relação à estrutura precária da instituição, que limita a efetividade desse processo educativo.

Em relação aos alunos, o Professor Gabriel menciona a legislação institucional como referência, mas reconhece que a realidade nem sempre corresponde às expectativas estabelecidas. Ele confessa não ter um perfil esperado de aluno devido às contingências da realidade diversa das matrículas. Isso indica uma consciência das complexidades e variabilidades dos contextos em que o ensino de música ocorre, e uma abertura para acolher e adaptar-se às demandas individuais e coletivas dos alunos.

Além disso, o Professor Gabriel destaca a importância de desenvolver nos alunos uma percepção crítica e diferenciada da música, indo além do senso comum. Ele valoriza a formação de egressos que possuam propriedade e senso crítico ao pensar sobre a música, mesmo que o objetivo institucional seja prepará-los para ingressar no ensino superior na área de música. Esse imaginário sociodiscursivo enfatiza a importância da formação integral do aluno, além das expectativas institucionais.

No entanto, a análise poderia ser aprimorada ao fornecer exemplos concretos de como o Professor Gabriel busca desenvolver a autonomia dos alunos e promover uma percepção crítica da música. Além disso, seria interessante explorar mais a relação entre as contingências da realidade e a formação do perfil dos alunos, relacionando-as com as práticas pedagógicas e as necessidades educativas.

Por fim, apresentamos abaixo o quadro com as respostas do último professor participante, no entanto não foi possível categorizá-lo em algum dos perfis identitários propostos.

Quadro 17- Professora Fernanda

<i>QUESTÃO 1- Professor de Música.</i>
<i>QUESTÃO 2- Sim.</i>
<i>QUESTÃO 3- Compreendam os erros, busquem conhecimento, bons músicos e professores, não apenas repitam o ouvido, mas sim, saibam ensinar.</i>
<i>QUESTÃO 4- Correm atrás, fazem o que é proposto, estudam e respeitam o ensino.</i>

As respostas curtas apresentadas por esse participante impossibilitam a realização de uma caracterização mais objetiva. No entanto, um fator que chama atenção é que, entre todos os outros, o Professora Fernanda foi o único que mencionou a dimensão da formação voltada para a atuação pedagógica dos alunos dos cursos técnicos, ofertados nos Conservatórios mineiros. Portanto, a análise das respostas fica limitada devido à falta de detalhes e informações específicas. Não é possível realizar uma caracterização mais precisa ou identificar o participante dentro das categorias propostas anteriormente.

Analisando todas as respostas coletadas acerca do perfil dos alunos, categorizamos três diferentes imaginários. O primeiro deles é a ideia do intérprete profissional, um aluno cuja formação visa exclusivamente a preparação para atuação profissional após concluir o curso. Isso pode ser identificado na fala da Professora Larissa: "Aprimorar a técnica da melhor maneira possível para adquirir uma boa performance, a fim de ingressar em uma graduação, em uma banda das forças armadas ou em uma orquestra".

O segundo imaginário manifestado é o do músico intérprete. Os professores que defendem esse imaginário destacam a necessidade de desenvolver questões musicais técnicas e expressivas nos alunos, propondo uma formação dedicada à música. Esse imaginário é encontrado, por exemplo, no discurso da Professora Gisele: "Formar flautistas não apenas intérpretes, mas também compositores, arranjadores, improvisadores, pessoas que possam viver a música em sua essência e transmiti-la".

Por fim, temos a ideia de alunos preparados para a docência e alunos que se enquadram nas expectativas institucionais. Os cursos técnicos oferecidos pelos CEM são estruturados também para formar profissionais técnicos habilitados para o ensino de seus instrumentos. Como exemplo, temos o discurso da Professora Fernanda, que afirma que o

perfil esperado para seus alunos são aqueles que "compreendam os erros, busquem conhecimento, sejam bons músicos e professores, indo além da reprodução auditiva e sendo capazes de ensinar".

Quanto aos desdobramentos desses imaginários em relação ao perfil dos alunos, as visões apresentadas para a função dos conservatórios também são múltiplas. Identificamos três tipos distintos de ambiente: ambiente de ensino, ambiente de formação e ambiente assistencialista.

No ambiente de ensino, encontramos duas categorias: ensino institucional e espaço preparatório. O professor que trata o conservatório como um espaço institucional de ensino destaca o papel social da instituição em relação à comunidade em geral. A Professora Marcela afirma: "O papel do conservatório, a meu ver, mais do que formar flautistas ou profissionais da música, é tornar acessível o ensino de arte para a população." Assim, o professor destaca a função do conservatório de atender à população em detrimento da formação de flautistas ou músicos profissionais, que ficam em segundo plano.

Já no ambiente de formação, fazemos uma subdivisão entre formação de flautistas, de intérpretes e de professores. A formação voltada para intérpretes amplia a descrição para contemplar competências musicais que vão além da técnica do instrumento, como destaca o Professor Jorge: "Em um primeiro momento, abrir os horizontes musicais; usar a bagagem do aluno como motivador e propulsor para novos conhecimentos." Da mesma forma, o Professor Gabriel afirma que o objetivo do conservatório é "fundamentar algo para a prática dos alunos de flauta e transmitir ideias que deem base para sua autonomia em relação à música e ao instrumento."

No caso dos professores que compreendem o CEM como um ambiente de formação de flautistas temos o foco dos seus discursos voltados para esse instrumento. Como podemos identificar no relato do Professora Gisele que diz que o objetivo do CEM seria "*Formar flautistas não apenas intérpretes, mas também, compositores, arranjadores, improvisadores, pessoas que possam viver a música no sentido mais completo de sua essência e transmiti-la também, da mesma forma.*"

Os professores que o compreendem como ambiente assistencialista destacam questões sociais e sobre o papel da instituição para superar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na busca pelo ensino de música. Nas palavras do Professor Lucas, o objetivo do CEM seria: "*Principalmente o acesso dos instrumentos para alunos que querem estudar e enfrentam dificuldades para adquirirem instrumentos pelo menos razoáveis.*"

Em conclusão, a análise dos dados à luz da teoria de Charaudeau revela a existência de múltiplos imaginários sociodiscursivos entre os professores de música, com diferentes perspectivas sobre o papel dos conservatórios e a formação de músicos e professores. Essas perspectivas refletem as experiências individuais, as formações acadêmicas e as concepções pessoais dos participantes, destacando a importância de considerar a diversidade de visões e abordagens no campo da educação musical.

Em síntese, o quadro seguinte permite um olhar global sobre os imaginários identificados, no que se refere à autopercepção ante a sua atuação profissional, ao perfil do aluno esperado e, por fim, ao seu próprio ambiente de trabalho, o conservatório.

Tabela 9: Visão global sobre as identidades dos professores participantes

	<b>AUTOPERCEPÇÃO</b>	<b>O PERFIL DOS ALUNOS</b>	<b>O CONSERVATÓRIO</b>
<b>Professora Larissa</b>	1 Professor e músico	Intérprete profissional	Ambiente ensino: Preparatório
<b>Professora Fernanda</b>	Professor de música	Aquele que saiba ensinar	—————
<b>Professor Lucas</b>	Músico Professor	Intérprete profissional	Ambiente assistencialista
<b>Professor Pedro</b>	Músico Professor	Intérprete profissional	—————
<b>Professor Jorge</b>	Professor e músico	Músico intérprete	Ambiente para a formação: Intérpretes
<b>Professora Marcela</b>	Professor de música	Previsão institucional	Ambiente ensino: Institucional
<b>Professora Gisele</b>	Músico Professor	Músico Intérprete	Ambiente para a formação de flautistas
<b>Professor Gabriel</b>	Professor de música	Previsão institucional	Ambiente para a formação: Intérpretes
<b>Professora Camila</b>	Músico Professor	Intérprete profissional	Ambiente para a formação de flautistas

Fonte: Elaborado pelo autor

Foi possível identificar professores alinhados com os quatro perfis apresentados por Vasconcelos (2000) e, ademais, cada um desses profissionais trouxe diferentes imaginários para as questões que lhes foram propostas. Não é nosso objeto de estudo julgar qual dos imaginários sociodiscursivos analisados é o melhor, o mais viável, o mais justo, o mais democrático. O nosso interesse foi identificar e analisar os imaginários sociodiscursivos do ensino de flauta transversal nos Conservatórios estaduais de música de Minas Gerais, a fim de traçar um perfil dos docentes, mas sem intenção de juízo de valor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conservatórios mineiros, além de absorver um considerável número de profissionais da música para que atuem com educação musical, funcionam como verdadeiros pólos de difusão cultural regional e desempenham um importante papel na formação musical do Estado (PIMENTEL, 2015). Portanto, ao considerar a vasta relevância dessas escolas especializadas, entendemos que existe uma grande demanda para a produção de trabalhos acadêmicos que abordem esses ambientes, em todos os seus aspectos, o que, até então, é algo/um material muito escasso.

Entre a bibliografia produzida a respeito dos conservatórios, observa-se uma tendência na elaboração de trabalhos dedicados a aspectos ou atividades específicas dessas instituições de forma individual; são poucas as pesquisas em que os conservatórios são estudados como uma unidade ou em comparação com os outros conservatórios estaduais. Considerando o recorte compreendido entre 2007 e 2017, Neves (2017) catalogou os trabalhos produzidos sobre os conservatórios em quatro grupos diferentes: “Inovações Didáticas e Atualização Pedagógica” (16 trabalhos), “Análise Crítica da Organização Institucional” (6 trabalhos), “Formação Profissional e Mercado de Trabalho” (13 trabalhos) e “Abordagens Sócio-Histórico-Culturais” (16 trabalhos).

Este mesmo trabalho aponta para algumas lacunas na bibliografia, entre elas destacamos o baixo número de trabalhos que contemplam os conservatórios enquanto Rede e de trabalhos que tenham os professores como sujeitos de pesquisa. São justamente nessas lacunas em que posicionamos a nossa dissertação e, assim, buscamos trazer uma contribuição mais significativa para o campo de pesquisa acerca dos conservatórios.

Como ex-aluno do CEM Lorenzo Fernandez, em Montes Claros, e atual professor de flauta no CEM Lobo de Mesquita, em Diamantina, experimentei diferentes abordagens no ensino e também tive contato com duas realidades bastante diferentes, tanto quanto ao público atendido, quanto na conexão dos conservatórios com as dinâmicas das cidades onde estão localizados. Essa experiência empírica é motivação para acreditar que também existirão diferenças entre os outros conservatórios e, através desta pesquisa, poderemos identificar quais são elas e quais as justificativas para que ocorram.

No seu curto livro intitulado “O Discurso”, o filósofo francês Michel Pêcheux, considerado um dos fundadores da análise do discurso, inicia a sua obra apresentando uma



breve história sobre um velho teórico marxista que tinha a pretensão de fabricar sozinho a sua própria biblioteca. Esse erudito pertencia a uma época em que os marxistas acreditavam poder construir tudo por si mesmos: a economia, a história, a filosofia, a psicologia, a linguística, a literatura, a sociologia, a arte... e as bibliotecas.

O autor usa a dinâmica entre os parafusos, roscas e porcas, que necessitam uns dos outros para exercerem as suas funções, a fim de explicar como as intenções do velho eram fadadas ao fracasso. A sua postura indicava que se via com a absoluta convicção de que o marxismo o deixava equipado como um parafuso celibatário, quando, na verdade, dispunha apenas de roscas... sem porcas. Assim, sempre que tentava realizar algum trabalho, era como se ele juntasse duas peças de madeira cada uma com buracos em perfeita coincidência, colocasse a rosca no buraco e girasse no vazio, sem obter nenhum resultado e, no fim, a construção sempre se desfazia.

Em uma tentativa de solucionar esse dilema, o velho recorria a outros marxistas que se apresentavam com as mais diversas qualidades de porcas, e assim, invariavelmente, eram produzidos os mesmos resultados, ou seja, nenhum. Hoje, de acordo com Pêcheux, os marxistas que se prezam entendem que é necessário se associarem a outras áreas do conhecimento para erguer estruturas sólidas dentro dos múltiplos saberes em que intentam se aventurar. Desse modo, as outras áreas funcionam como os parafusos e as roscas que se complementam e permitem que o marxismo possa avançar na produção daquilo que se propõe.

Por fim, a história apresentada/contada/narrada por Pêcheux conduz para a conclusão de que a linguística e a Análise do Discurso também podem ser ferramentas que funcionam como porcas e parafusos do marxismo, apropriando-se dos conceitos de ideologia e aplicando-os nos processos analíticos para, então, construírem novos resultados que transcendem o conceito inicial.

Resguardando as devidas proporções, pegamos de empréstimo a analogia construída por Pêcheux para retratar as intenções com o uso da análise do discurso em nossa pesquisa. Ao observar brevemente os principais periódicos e anais dedicados à música, percebemos que o campo da pesquisa em educação musical tem se consolidado cada vez mais no Brasil, não por acaso, nos últimos anos, pudemos observar como ferramentas metodológicas e conceitos de outras áreas como das Ciências Sociais e também das ferramentas de coleta e análise de dados, características das Ciências Exatas, têm sido cada vez mais frequentes em pesquisas de diferentes níveis na música.

A área da Linguística, sobretudo no campo da Análise do Discurso, tem muito subsídio para contribuir com a área musical, visto que a música, de forma ampla, é entendida com um discurso. Logo, pode ser analisada como tal e isso permite construirmos novas perspectivas e avançarmos em nossas pesquisas com a utilização de novas “porcas” e “parafusos”, fornecidos por essa área do conhecimento, ainda pouco explorada nas pesquisas em música.

O presente trabalho teve inicialmente como objetivo geral identificar os principais imaginários sociodiscursivos sobre o ensino de flauta transversal, no âmbito dos Conservatórios Mineiros de Música, através da análise do discurso dos professores deste instrumento. Quanto aos objetivos específicos, buscamos pesquisar a formação histórica da estrutura tradicional dos conservatórios, enquanto instituição voltada para a formação musical; investigar a análise do discurso e imaginários sociodiscursivos dos professores de flauta de CEM's, apresentando seus pressupostos teóricos como uma ferramenta metodológica aplicável em pesquisas da área da música e por fim, investigar práticas pedagógicas dos professores de flauta transversal dos CEM's.

Em decorrência do método de coleta de dados que utilizamos, fundamenta apenas nas respostas concedidas ao nosso questionário online, a obtenção do nosso objetivo geral foi comprometida, mas mesmo com poucas respostas conseguimos identificar os principais imaginários sociodiscursivos sobre o ensino de flauta transversal dentro do nosso recorte de estudo. Ao analisar os dados coletados no questionário de modelo Likert e as respostas dos nove professores (Larissa, Jorge, Lucas, Pedro, Gisele, Camila, Marcela, Gabriel e Fernanda), podemos identificar diferentes perspectivas e imaginários sociodiscursivos relacionados ao papel dos conservatórios de música e à formação de músicos e professores.

A teoria de Charaudeau, que aborda a constituição dos imaginários sociodiscursivos, nos ajudou a compreender como os participantes constroem suas identidades e representações a partir do discurso. Com base nisso, podemos observar algumas tendências e divergências nas respostas dos professores.

A revisão de literatura que nos conduziu na busca pela compreensão da formação histórica da estrutura tradicional dos conservatórios, enquanto instituição voltada para a formação musical, foi fundamental, pois permitiu ampliar a visão que tínhamos sobre o tema, possibilitando o aprofundamento da discussão realizada sobre a atuação profissional dos professores de flauta e, conseqüentemente, ajudou-nos na interpretação do discurso manifestado por eles.

Nesse caminho bibliográfico, identificamos detalhes sobre a estrutura da rede dos Conservatórios Estaduais de Minas Gerais que vão além das suas influências históricas, como as severas mudanças que ocorreram na formação do corpo docente. Distinguir e discutir os critérios de contratação dos professores que atuam nos conservatórios nos ajudou/auxiliou a entender melhor o perfil desses profissionais.

Ao confrontar os dados identificados no primeiro capítulo, verificamos que, na prática, não existe uma diferenciação muito clara entre os professores efetivos e os contratados, já que os critérios adotados fazem com que o tempo de serviço seja determinante para o ato de contratação, fazendo com que a mudança do corpo docente seja pouco frequente.

No decorrer do segundo capítulo desta dissertação, pudemos apresentar um breve panorama sobre o aporte teórico utilizado para a análise dos dados da pesquisa. Dessa forma, o capítulo serviu como uma seção para a apresentação e delimitação das bases do aporte teórico que orientou a análise do *corpus* da presente pesquisa e, com esse propósito, tratamos sobre os conceitos basilares da análise do discurso e, mais especificamente, das teorias e ferramentas mobilizadas como referencial metodológico na estruturação deste trabalho. Entre essas bases destacam-se: A Escola Francesa de Análise do Discurso, A Teoria Semiollingüística e Os Imaginários Sociodiscursivos de Patrick Charaudeau.

Embora a análise do discurso esteja se tornando cada vez mais frequente em pesquisas de diversas áreas das Ciências Humanas e Sociais, no campo da música ela ainda não foi explorada da maneira que o seu potencial permite. Ademais, enquanto disciplina essencialmente interdisciplinar, a análise do discurso também possui muitas ferramentas que permitiriam a ampliação dos resultados e das discussões nos estudos musicais. Em nosso trabalho, focamos nos professores como sujeitos da pesquisa e buscamos uma aproximação aos imaginários sociodiscursivos manifestados em suas visões sobre o ensino de flauta, para debater sobre esse tema.

Nesse contexto, a presente dissertação empenhou-se em analisar os imaginários sociodiscursivos que alicerçam o ensino de flauta transversal nos Conservatórios Estaduais de música de Minas Gerais, considerando a caracterização desses profissionais realizada a partir de suas respostas ao nosso questionário.

Um trabalho bastante importante para a categorização dos discursos dos professores, foi a pesquisa do Antonio Vasconcelos (2001), a sua dissertação apresenta aquilo que chama de configurações identitárias dos professores de música, a sua categorização constrói alguns estereótipos que foram adaptados para o contexto da nossa pesquisa e com os quais filiamos a

nossa análise para nos aproximar dos imaginários sociodiscursivos manifestados nos relatos coletados.

Após realizar análises dos dados coletados, incluindo as respostas dos professores, os resultados do questionário Likert e os imaginários sociodiscursivos identificados, podemos concluir que o Imaginário Sociodiscursivo construído pelos professores de flauta está relacionado à imagem que eles têm de si mesmos em relação à sua atuação profissional. Em outras palavras, os professores analisados se identificam como músicos professores, professores de música ou músicos e professores, e a partir dessa identificação aderem a determinados discursos e defendem certos imaginários que estão alinhados com essa identificação. No entanto, as quatro categorias identificadas neste estudo apresentam discursos que rompem com o estigma do ensino tradicionalista que muitas vezes está associado aos conservatórios.

Os participantes da pesquisa têm visões distintas sobre a atuação e o enquadramento profissional, e o imaginário do professor de música apresenta várias nuances nos relatos coletados. Essas nuances foram categorizadas com base em uma adaptação dos perfis identitários propostos por Vasconcelos.

A partir dessas diferentes visões, os professores também expressaram diferentes imaginários em relação ao perfil esperado dos alunos ingressantes e formados nas turmas de flauta, bem como em relação ao papel do conservatório como instituição. Em relação aos alunos, identificamos três diferentes imaginários: intérprete profissional, músico intérprete e alunos alinhados com as expectativas institucionais. O primeiro imaginário refere-se a alunos cuja formação visa exclusivamente a preparação para atuação profissional após a conclusão do curso. O segundo imaginário destaca a necessidade de desenvolver questões técnicas e expressivas dos alunos, propondo uma formação dedicada à música. Por fim, temos a ideia de alunos preparados para a docência e alunos que se enquadram nas expectativas institucionais, considerando que os cursos técnicos oferecidos pelos CEM também visam formar profissionais técnicos habilitados para o ensino dos instrumentos.

Além disso, em relação ao papel desempenhado pelos conservatórios, observamos múltiplas visões que os categorizam como ambiente de ensino, ambiente de formação e ambiente assistencialista.

Nos relatos dos professores, identificamos um movimento de ruptura em relação à prática de replicação de conhecimentos eurocêntricos associados ao ensino tradicional, que prevaleceu por muito tempo na prática de ensino. Embora nem sempre estejam familiarizados com a realidade social, econômica e cultural das cidades onde estão localizados os conservatórios, percebemos que há uma gradual adaptação em andamento. Muitos professores mencionaram que essa discussão tem se tornado presente em suas reflexões sobre suas práticas de transmissão de conhecimento musical.

Cumpramos ressaltar que não é nosso objeto de estudo julgar qual dos imaginários sociodiscursivos analisados é o melhor, o mais viável, o mais justo, o mais democrático. O nosso interesse foi identificar e analisar os imaginários sociodiscursivos do ensino de flauta transversal nos Conservatórios estaduais de música de Minas Gerais. Espera-se que este trabalho venha enriquecer a discussão acerca dos professores e do ensino de flauta transversal na rede de conservatórios mineiros e que suscite novas investigações, pois se trata de um assunto bastante vasto.

Os imaginários manifestados nos relatos coletados nesta pesquisa evidenciam os diferentes modelos de professores de instrumento musical. Essas proposições decorrem do lugar identitário desses autores sociodiscursivos, de suas ideologias, de suas crenças. Esses imaginários sociodiscursivos parecem evidenciar, ainda, que, embora exista, em certa medida, um afastamento do imaginário de um rígido ensino tradicional de música, muitos aspectos herdados dos modelos do conservatório de Paris continuam presentes nas salas de aula, o que não as impede de se tornarem cada vez mais flexíveis. Entre os saberes que fundamentam o discurso desses professores também identificamos certo equilíbrio entre a presença dos saberes de experiência e dos saberes científicos, em que ambos são valorizados e nenhum se sobrepõe ao outro de forma dominante.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, D. C. **Conservatórios Estaduais Mineiros: Da formação de professores de música a projetos, parcerias e capacitação docente para o ensino básico.** Revista NUPEART, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 146-159, 2017. DOI: 10.5965/2358092517172017146. Acessado em em 5 de setembro de 2022: Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/11653>. Acesso em: 7 ago. 2022.
- ALVES, Denise Coimbra. **Conservatório Estadual de Música de Juiz de Fora: História e políticas atuais de capacitação de professores.** Belo Horizonte: UFMG, 2016. 177f. Dissertação (mestrado PROFARTES) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ANDRÉ, Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. **Entre palavras**, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017.
- ASSIS, Pedro de. **Manual do Flautista: comentários sobre diversos conservatórios da Europa.** Rio de Janeiro: editado pelo autor, 1925.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Diretoria de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.** Brasília, 2012.
- CHARAUDEAU, Patrick. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização, *in* Grenissa Stafuzza e Luciane de Paula (org.) **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil**, Edufu, Uberlândia, 2010., acessado em 5 de setembro de 2022. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Um-modelo-socio-comunicacional-do.html>
- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias.** São Paulo: Contexto, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. **Os estereótipos, muito bem. Os imaginários, ainda melhor.** Traduzido por André Luiz Silva e Rafael Magalhães Angrisano. *Entre palavras*, Fortaleza, v. 7, p. 571-591, jan./jun. 2017.
- COELHO, Nicola Maria Gianoglou. **De Escola de Acordeom a Conservatório Estadual de Música José Zóccoli de Andrade (Ituiutaba-MG 1965-1983).** Uberlândia : UFU, 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- CORREIA, Júlia V. **Do Imaginário ao Estereótipo: uma análise semiolinguística de Divertida Mente.** Revista Discentis. V. 8, n. 1, p. 7-26, dez. 2020.
- CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais de Serge Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *In: Aprender*. Edições Uesb. Ano 2.nº2.2004.p.115-116
- CUNHA, Elisa da Silva. **Compreender a escola de música como uma instituição: um estudo de caso em Porto Alegre –RS.** 2009. 234f. Tese de (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- DEL BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso.** Tese (Doutorado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. **Músico-professor: uma questão complexa.** Música Hodie. Goiânia, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educar pela Música**: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógicas musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50. Porto Alegre: UFRGS, 1993. 187f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Decreto 3.870, de 08 de setembro de 1952. Aprova o regulamento dos Conservatórios Estaduais de Música. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1952.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Lei Complementar n. 100, de 05 de novembro de 2007. Institui a Unidade de Gestão Previdenciária Integrada – Ugeprevi – do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos do Estado de Minas Gerais e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de Minas Gerais e o Conselho Estadual de Previdência – Ceprev -, altera a Lei Complementar nº 64, de 25 de março de 2002 e dá outras providências. Belo Horizonte, 2007.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Resolução nº718, de 18 de novembro de 2005. Dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências, Belo Horizonte, 2005.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Decreto-Lei número 3870, de 08 setembro de 1952. Aprova o Regulamento dos Conservatórios Estaduais de Música. Minas Gerais, v. 60, n.205, p.1-3, 10 setembro 1952.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

HOMEM, Fernando Pacífico. **Expedito Vianna: Um Flautista à frente de seu tempo**. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

KUBITSCHKE, Juscelino. **Mensagem à Assembléia Legislativa**. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1950-1955.

MACHADO, André Campos. **A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento**: Uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas. São Paulo, USP, 2 014. 268f. Tese (Doutorado em Música). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo, SP: Parábola, 2020.

MELLO, Renata Aiala. **Especificidades e interseções entre os conceitos de imaginários sociodiscursivos, imagem de si, estereótipos e representações sociais**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, v. 2, n. 1, 2012. Anais [...], Uberlândia: Edufu, 2012, p. 1-14.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde. 9 ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

NEVES, Maria Teresa de Souza. **O ensino de piano nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais a partir do olhar de seus professores**. Belo Horizonte. UFMG. 2019. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NEVES, Maria Teresa de Souza; FILHO, Eduardo Dias de Barros; REIS, Carla Silva. **Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais: O Estado de Arte**. In 3º Nas Nuvens... Congresso de Música – de 01 a 08 de dezembro de 2017 – ANAIS. Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. **Formação de Nível Técnico e Atuação Profissional do Egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia**, Uberlândia: UFU, 2012.177. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, Livia Roberta. **Práticas Musicais Constituídas pelos Alunos nos Espaços/Tempos Livres no/do Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba-MG**. Uberlândia: UFU, 2015 186f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento,** Tradução: Eni Puccinelli Orlandi 7ª edição. Campinas: Pontes Editores, 2002.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Habitus Conservatorial: do conceito a uma agenda de pesquisa.** Anais do XXIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – Natal – 2013.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 83-92, set. 2005.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. **Escola de Música da UFMG: Um Estudo Histórico (1925-1970).** Belo Horizonte: Santa Edwiges, 1993.

ROCHA, J. G. . **ESCOLAS ESPECIALIZADAS: conservatórios, modelo conservatorial e formação de professores.** In: Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande- PB. anais II conedu, 2015. v. 2.

SALES, Fernando Augusto. **A formação do flautista no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier: Um Estudo Histórico.** Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-graduação em música, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, J. A.; OLIVEIRA, G. S.; SAAD, N. S. Análise de Discurso: fundamentos e procedimentos. In: **Cadernos da Fucamp**, UNICAMP, v.20, n.43, p.84-97, Monte Carmelo, MG, 2021.

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Edital SEPLAG/SEE n. 02/2014.** Concurso público para provimento de cargos da carreira de professor de educação básica, do quadro de pessoal da Secretaria de Estado de Educação, para atuar em Conservatórios Estaduais De Música De Minas Gerais. Belo Horizonte: SEE, 2014.

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Minas Gerais é pioneira na formação em música pela rede pública de ensino básico.** 2015. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/2016-08-09-14-43-45/2018-07-10-17-35-54/story/6864-minas-gerais-e-pioneira-na-formacao-em-musica-pela-rede-publica-de-ensino-basico>> Acesso em 10 de mar. 2020.

SOUSA, J. S.. **Os imaginários Sociodiscursivos presentes na reportagem: A CIDADE MUSICADA, DA REVISTA REVESTRES.** In: VII COGITE - Colóquio sobre Gêneros e Textos, 2020, Teresina. Anais do COGITE - Colóquio sobre Gêneros & Textos, 2020. v. 1. p. 1-15.

TAFURI, J. La Educación e Instrucción Musical en Italia. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). Educação musical em países de línguas neolatinas. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 107-122.

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.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

VASCONCELOS, Antônio Ângelo de. **O conservatório de música: professores, organização e políticas.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002. (Temas de investigação, 27)



## **APÊNDICE**

Apêndice A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Apêndice B - Questionário enviado aos professores

Apêndice C - Respostas individuais dos professores

## **Apêndice A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa de mestrado intitulada: “O IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO DO ENSINO DE FLAUTA TRANSVERSAL NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS”, sob responsabilidade do mestrando Romário Allef Ribeiro Silva e sob orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Guimarães. O objetivo desta pesquisa é identificar os imaginários sociodiscursivos sobre o ensino de flauta transversal no âmbito dos Conservatórios Mineiros de Música, através da análise do discurso dos professores desse instrumento em tais instituições.

A sua participação consistirá em responder a um formulário, composto de perguntas objetivas e abertas, que será aplicado de forma totalmente *on-line*, através de Formulário do Google. O tempo de preenchimento do questionário é de cerca de 20 minutos e poderá ser interrompido pelo participante a qualquer momento. O preenchimento de questionários pode ser considerado como possível causador de danos, desconfortos e constrangimentos. Por isso, como medida para minimizá-los, informamos que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento e que busque ter privacidade para responder ao questionário.

Conforme Resolução CNS no. 510/2016 art.19, o (a) participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito à assistência e a buscar indenização.

O convite à sua participação se deve ao fato de você ser professor (a) de um dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, cuja direção respondeu ao contato do pesquisador, com a carta convite devidamente assinada.

A sua participação é voluntária, possuindo plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado (a) de nenhuma maneira, caso decida não consentir sua participação ou desistir. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Os dados serão tabulados e analisados, a partir dos preceitos teóricos da Análise de Discurso, mais especificamente na ferramenta metodológica intitulada Imaginário Sociodiscursivo, presente na proposta Semiolinguística de Patrick Charaudeau.

Esclarecemos que serão tomadas todas as precauções para assegurar o anonimato dos participantes, durante e após o término da pesquisa. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente, por *e-mail* ou pelo telefone, para esclarecimento de qualquer dúvida. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e estes últimos só serão utilizados para divulgação na dissertação e em publicações em revistas e eventos científicos. Você será informado (a) de todos os resultados obtidos.

Por razões de exequibilidade e possibilidade de abranger uma amostragem mais ampla, tendo em vista a distância existente entre os conservatórios, a coleta de dados será realizada inteiramente *on-line*. Os questionários serão enviados através dos formulários *Google*, via *e-mail*, juntamente com um arquivo em PDF contendo todas as questões para que os participantes possam ler antes de assentir com o termo de consentimento livre e esclarecido, que ocorrerá/aparecerá na primeira página do questionário, ao assinalar a opção: “Li e concordo em participar da pesquisa”.

Os dados serão utilizados somente no caso de concordarem em responder ao questionário. Além disso, em todo momento será garantida a não identificação nominal no formulário, nem no banco de dados, a fim de garantir o seu anonimato e, assim, assegurar ao máximo a confidencialidade e potencial risco de sua violação, por se tratar de um ambiente virtual.

Os questionários serão armazenados em arquivos digitais, assim como os resultados, mas somente terão acesso a esse material o pesquisador e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, da UFSJ- CEPSJ. Ao responder ao questionário, será encaminhada uma cópia para o *e-mail* cadastrado pelo (a) participante. Por isso, recomendamos que ele (ela) também faça o armazenamento desse registro.

Este estudo é importante, porque seus resultados fornecerão informações para a área da educação musical e para os conservatórios, em especial, para o ensino da flauta transversal, já que temos como proposta investigar questões voltadas às práticas sociais do ensino desse instrumento, dentro do contexto dessas instituições.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o CEP SJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da

pesquisa em sua integridade e dignidade. Também visa contribuir com o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, sendo responsável por avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Tel e Fax - (0XX) 32- 3379- 5598 *e-mail*: [cepsj@ufsj.edu.br](mailto:cepsj@ufsj.edu.br)

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74, Bairro, Dom Bosco, São João del-Rei, Minas Gerais, cep: 36301-160, *Campus* Dom Bosco

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61)

3315-5879 *e-mail*: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

Contato com o pesquisador responsável: Antônio Carlos Guimarães

*E-mail*: [acguima@ufsj.edu.br](mailto:acguima@ufsj.edu.br) Telefone: (32) 9 8841 2550

Contato com o pesquisador colaborador: Romário Allef Ribeiro Silva

*E-mail*: [r.allef.rs@gmail.com](mailto:r.allef.rs@gmail.com) Telefone: (38) 99179-801

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, assinale a opção abaixo e, em seguida, forneça os dados solicitados preenchendo o formulário.

( ) Li e concordo em participar da pesquisa.

### **Questionário enviado aos professores**

1. Concorde em participar da pesquisa? \*

Sim

Não

### **Perfil do (a) professor (a) participante**

2- Qual é a sua idade? (somente números)

3- Sexo:

Masculino

Feminino

4- Há quanto tempo você leciona no conservatório?

5- Quantos alunos de flauta transversal você atende no conservatório, atualmente?

6- Qual a sua formação acadêmica?

Licenciatura em música

Licenciatura em música com habilitação em flauta Bacharelado, em flauta transversal  
Bacharelado, em flauta transversal com complementação pedagógica.

Curso técnico ou tecnólogo

Outro: \_\_\_\_\_

7- Possui pós-graduação?

Sim

Não

7.1- Caso tenha pós-graduação, qual o nível e a área?

### **Assertivas de adesão sobre o ensino de Flauta Transversal**

Abaixo, foram colocadas afirmativas e situações. Você deve marcar qual assertiva (de 1 a 5), que melhor se encaixa em sua percepção sobre o ensino de flauta transversal.

8- As aulas de flauta são pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno.

Concordo totalmente

Concordo

Não estou decidido

Discordo

Discordo totalmente

9- Busco priorizar os métodos tradicionais (Taffanel e Gaubert, Celso Woltzenlogel etc...) de

flauta nas minhas aulas.

Concordo totalmente

Concordo

Não estou decidido

Discordo

Discordo totalmente

10- Trabalho na maior parte do tempo com o uso de partituras.

Concordo totalmente

Concordo

Não estou decidido

Discordo

Discordo totalmente

11- Nas aulas, fomento a prática de tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras.

Concordo totalmente

Concordo

Não estou decidido

Discordo

Discordo totalmente

12- A definição do repertório tocado pelos alunos se fundamenta também a partir das ideias e das vivências trazidas por eles.

Concordo totalmente

Concordo

Não estou decidido

Discordo

Discordo totalmente

13- Priorizo o ensino do repertório de música clássica para flauta.

Concordo totalmente

Concordo

Não estou decidido

Discordo

Discordo totalmente

14- Priorizo o ensino do repertório de música popular brasileira para flauta.

Concordo totalmente

Concordo

Não estou decidido

Discordo

Discordo totalmente

15- Acredito que a minha graduação foi fundamental para maior parte daquilo que transmito para os alunos na sala de aula.

Concordo totalmente

Concordo

Não estou decidido

Discordo

Discordo totalmente

16- As minhas experiências fora de escolas de música são fundamentais para aquilo que transmito para os alunos na sala de aula.

Concordo totalmente

Concordo

Não estou decidido

Discordo

Discordo totalmente

17- Sobre os aspectos técnicos da flauta, tento ensinar os meus alunos da mesma forma que aprendi o instrumento.

Concordo totalmente

Concordo

Não estou decidido

Discordo

Discordo totalmente

## **O processo de ensino de Flauta Transversal no Conservatório**

Abaixo, foram apresentadas algumas questões sobre a sua visão sobre o ensino de flauta. Disserte sobre sua posição a respeito delas.

18- Nas suas aulas, você trabalha qual(is) atividade(s): (Assinale quantas opções desejar).

Marque todas que se aplicam.

Repertório por Leitura

Repertório por imitação “rote teaching”

Improvisação e Criação

Apreciação Musical

Técnica (Escalas, arpejos, articulação etc)

Leitura à primeira vista

Jogos musicais (não virtuais)

19- Os conservatórios estaduais têm um papel importante na formação musical no Estado de Minas Gerais. Na sua visão, quais devem ser os objetivos dessas instituições na formação de flautistas?

20- Descreva qual o perfil esperado para os alunos de flauta transversal:

21- Descreva qual o perfil esperado para os egressos e os alunos formados no curso de flauta:

22- Escreva livremente sobre o processo de ensino de flauta transversal no conservatório onde você atua:



## Apêndice C - Respostas individuais dos professores

<b>Professora Larissa</b>	
Instituição:	CEM Lia Salgado Leopoldina
Idade	52
Sexo:	Feminino
Número de alunos	20
Tempo em que leciona no CEM	26 anos
Vínculo de trabalho?	Professor convocado/designado
Formação acadêmica	Bach. em flauta trans. com compl. pedagógica. Pós graduação em educação musical e psicopedagogia

<b>Acredito que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno</b>	Concordo totalmente
<b>Acredito que devo priorizar os métodos tradicionais (Taffanel e Gaubert, Celso Woltzenlogel etc...) de flauta nas minhas aulas</b>	Concordo totalmente
<b>Acredito que devo trabalhar na maior parte do tempo com o uso de partituras</b>	Concordo totalmente
<b>A minha experiência diz que nas aulas práticas devemos tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras, pois isso ajuda no desenvolvimento do aluno.</b>	Discordo

<b>A minha experiência diz que a definição do repertório tocado pelos alunos se fundamenta também a partir das ideias e das vivências trazidas por eles.</b>	Concordo
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música clássica para flauta.</b>	Discordo
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música popular brasileira para flauta na sala de aula.</b>	Discordo
<b>O conhecimento que adquiri na minha graduação é fundamental para maior parte daquilo que transmito para os alunos na sala de aula</b>	Concordo
<b>As minhas experiências fora de escolas de música são fundamentais para aquilo que transmito para os alunos na sala de aula.</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que sobre os aspectos técnicos da flauta devo ensinar os meus alunos da mesma forma que aprendi o instrumento.</b>	Concordo

<b>Professora Fernanda</b>	
Instituição:	CEM Lobo de Mesquita
Idade	30
Sexo:	Feminino
Número de alunos	15
Tempo em que leciona no CEM	15
Vínculo de trabalho?	Professor convocado/designado
Formação académica	Licenciatura em música com habilitação em flauta

<b>Acredito que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno</b>	Discordo totalmente
<b>Acredito que devo priorizar os métodos tradicionais (Taffanel e Gaubert, Celso Woltzenlogel etc...) de flauta nas minhas aulas</b>	Discordo totalmente
<b>Acredito que devo trabalhar na maior parte do tempo com o uso de partituras</b>	Concordo totalmente
<b>A minha experiência diz que nas aulas práticas devemos tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras, pois isso ajuda no desenvolvimento do aluno.</b>	Discordo totalmente
<b>A minha experiência diz que a definição do repertório tocado pelos alunos se fundamenta também a partir das ideias e das vivências trazidas por eles.</b>	Concordo totalmente
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música clássica para flauta.</b>	Concordo
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música popular brasileira para flauta na sala de aula.</b>	Concordo totalmente
<b>O conhecimento que adquiri na minha graduação é fundamental para maior parte daquilo que transmito para os alunos na sala de aula</b>	Concordo totalmente
<b>As minhas experiências fora de escolas de música são fundamentais para aquilo que transmito para os alunos na sala de aula.</b>	Concordo totalmente
<b>A minha experiência diz que sobre os aspectos técnicos da flauta devo ensinar os meus alunos da mesma forma que aprendi o instrumento.</b>	Concordo

Professor Lucas	
Instituição:	CEM Lorenzo Fernandez
Idade	57
Sexo:	Marculino
Número de alunos	10
Tempo em que leciona no CEM	34 anos
Vínculo de trabalho?	Professor convocado/designado
Formação acadêmica	Licenciatura em música com habilitação em flauta

<b>Caso tenha pós-graduação, qual a sua maior titulação especificando o nível e a área.</b>	Concordo
<b>Acredito que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno</b>	Concordo
<b>Acredito que devo priorizar os métodos tradicionais (Taffanel e Gaubert, Celso Woltzenlogel etc...) de flauta nas minhas aulas</b>	Concordo
<b>Acredito que devo trabalhar na maior parte do tempo com o uso de partituras</b>	Concordo totalmente
<b>A minha experiência diz que nas aulas práticas devemos tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras, pois isso ajuda no desenvolvimento do aluno.</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que a definição do repertório tocado pelos alunos se fundamenta também a partir das ideias e das vivências trazidas por eles.</b>	Concordo totalmente
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música clássica para flauta.</b>	Concordo totalmente
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música popular brasileira para flauta na sala de aula.</b>	Concordo
<b>O conhecimento que adquiri na minha graduação é fundamental para maior parte daquilo que transmito para os alunos na sala de aula</b>	Concordo
<b>As minhas experiências fora de escolas de música são fundamentais para aquilo que transmito para os alunos na sala de aula.</b>	Concordo totalmente
<b>A minha experiência diz que sobre os aspectos técnicos da flauta devo ensinar os meus alunos da mesma forma que aprendi o instrumento.</b>	Concordo

Professor Pedro	
Instituição:	CEM Lorenzo Fernandez
Idade	32
Sexo:	Masculino
Número de alunos	30
Tempo em que leciona no CEM	6 anos
Vínculo de trabalho?	Professor efetivo
Formação acadêmica	Licenciatura em música com habilitação em flauta

<b>Acredito que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno</b>	Concordo
<b>Acredito que devo priorizar os métodos tradicionais (Taffanel e Gaubert, Celso Woltzenlogel etc...) de flauta nas minhas aulas</b>	Discordo
<b>Acredito que devo trabalhar na maior parte do tempo com o uso de partituras</b>	Não estou decidido
<b>A minha experiência diz que nas aulas práticas devemos tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras, pois isso ajuda no desenvolvimento do aluno.</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que a definição do repertório tocado pelos alunos se fundamenta também a partir das ideias e das vivências trazidas por eles.</b>	Concordo
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música clássica para flauta.</b>	Não estou decidido
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música popular brasileira para flauta na sala de aula.</b>	Concordo
<b>O conhecimento que adquiri na minha graduação é fundamental para maior parte daquilo que transmito para os alunos na sala de aula</b>	Concordo
<b>As minhas experiências fora de escolas de música são fundamentais para aquilo que transmito para os alunos na sala de aula.</b>	Concordo totalmente
<b>A minha experiência diz que sobre os aspectos técnicos da flauta devo ensinar os meus alunos da mesma forma que aprendi o instrumento.</b>	Discordo

<b>Professor Jorge</b>	
Instituição:	CEM Renato Frateschi
Idade	32
Sexo:	Feminino
Número de alunos	15
Tempo em que leciona no CEM	8
Vínculo de trabalho?	Professor Efetivo
Formação acadêmica	Licenciatura em música com habilitação em flauta- Mestrado em educação musical

<b>Acredito que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno</b>	Concordo totalmente
<b>Acredito que devo priorizar os métodos tradicionais (Taffanel e Gaubert, Celso Woltzenlogel etc...) de flauta nas minhas aulas</b>	Discordo
<b>Acredito que devo trabalhar na maior parte do tempo com o uso de partituras</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que nas aulas práticas devemos tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras, pois isso ajuda no desenvolvimento do aluno.</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que a definição do repertório tocado pelos alunos se fundamenta também a partir das ideias e das vivências trazidas por eles.</b>	Concordo totalmente
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música clássica para flauta.</b>	Discordo

<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música popular brasileira para flauta na sala de aula.</b>	Discordo
<b>O conhecimento que adquiri na minha graduação é fundamental para maior parte daquilo que transmito para os alunos na sala de aula</b>	Concordo totalmente
<b>As minhas experiências fora de escolas de música são fundamentais para aquilo que transmito para os alunos na sala de aula.</b>	Concordo totalmente
<b>A minha experiência diz que sobre os aspectos técnicos da flauta devo ensinar os meus alunos da mesma forma que aprendi o instrumento.</b>	Concordo

<b>Professora Marcela</b>	
Instituição:	CEM Raul Belém
Idade	60
Sexo:	Feminino
Número de alunos	6
Tempo em que leciona no CEM	25
Vínculo de trabalho?	Professor convocado/designado
Formação acadêmica	Licen. em música com hab. em flauta. Doutorado e Pós-doutorado em Ciências -

<b>Acredito que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno</b>	Concordo totalmente
<b>Acredito que devo priorizar os métodos tradicionais (Taffanel e Gaubert, Celso Woltzenlogel etc...) de flauta nas minhas aulas</b>	Concordo totalmente
<b>Acredito que devo trabalhar na maior parte do tempo com o uso de partituras</b>	Não estou decidido
<b>A minha experiência diz que nas aulas práticas devemos tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras, pois isso ajuda no desenvolvimento do aluno.</b>	Concordo totalmente
<b>A minha experiência diz que a definição do repertório tocado pelos alunos se fundamenta também a partir das ideias e das vivências trazidas por eles.</b>	Concordo totalmente
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música clássica para flauta.</b>	Discordo
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música popular brasileira para flauta na sala de aula.</b>	Discordo
<b>O conhecimento que adquiri na minha graduação é fundamental para maior parte daquilo que transmito para os alunos na sala de aula</b>	Concordo
<b>As minhas experiências fora de escolas de música são fundamentais para aquilo que transmito para os alunos na sala de aula.</b>	Concordo totalmente
<b>A minha experiência diz que sobre os aspectos técnicos da flauta devo ensinar os meus alunos da mesma forma que aprendi o instrumento.</b>	Não estou decidido

<b>Professora Gisele</b>	
Instituição:	CEM Prof. Theodolindo José Soares

Idade	45
Sexo:	Feminino
Número de alunos	16
Tempo em que leciona no CEM	26 anos
Vínculo de trabalho?	Professor Efetivo
Formação acadêmica	Curso téc. flauta transv.I, Bach. em Flauta Doce e compl. pedagógica e Pós Lato Sensu

<b>Acredito que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno</b>	Não estou decidido
<b>Acredito que devo priorizar os métodos tradicionais (Taffanel e Gaubert, Celso Woltzenlogel etc...) de flauta nas minhas aulas</b>	Concordo
<b>Acredito que devo trabalhar na maior parte do tempo com o uso de partituras</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que nas aulas práticas devemos tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras, pois isso ajuda no desenvolvimento do aluno.</b>	Discordo
<b>A minha experiência diz que a definição do repertório tocado pelos alunos se fundamenta também a partir das ideias e das vivências trazidas por eles.</b>	Concordo
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música clássica para flauta.</b>	Não estou decidido
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música popular brasileira para flauta na sala de aula.</b>	Concordo
<b>O conhecimento que adquiri na minha graduação é fundamental para maior parte daquilo que transmito para os alunos na sala de aula</b>	Concordo
<b>As minhas experiências fora de escolas de música são fundamentais para aquilo que transmito para os alunos na sala de aula.</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que sobre os aspectos técnicos da flauta devo ensinar os meus alunos da mesma forma que aprendi o instrumento.</b>	Concordo

<b>Professor Gabriel</b>	
Instituição:	CEM Padre José Maria Xavier
Idade	35
Sexo:	Masculino
Número de alunos	16
Tempo em que leciona no CEM	5 anos
Vínculo de trabalho?	Professor Efetivo
Formação acadêmica	Licenciatura em música Doutorado em Música - Etnomusicologia

<b>Acredito que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno</b>	Concordo
<b>Acredito que devo priorizar os métodos tradicionais (Taffanel e Gaubert, Celso Woltzenlogel etc...) de flauta nas minhas aulas</b>	Não estou decidido

<b>Acredito que devo trabalhar na maior parte do tempo com o uso de partituras</b>	Não estou decidido
<b>A minha experiência diz que nas aulas práticas devemos tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras, pois isso ajuda no desenvolvimento do aluno.</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que a definição do repertório tocado pelos alunos se fundamenta também a partir das ideias e das vivências trazidas por eles.</b>	Concordo
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música clássica para flauta.</b>	Não estou decidido
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música popular brasileira para flauta na sala de aula.</b>	Não estou decidido
<b>O conhecimento que adquiri na minha graduação é fundamental para maior parte daquilo que transmito para os alunos na sala de aula</b>	Concordo
<b>As minhas experiências fora de escolas de música são fundamentais para aquilo que transmito para os alunos na sala de aula.</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que sobre os aspectos técnicos da flauta devo ensinar os meus alunos da mesma forma que aprendi o instrumento.</b>	Não estou decidido

<b>Professora Camila</b>	
Instituição:	CEM haidée França Americano
Idade	33
Sexo:	Feminino
Número de alunos	36
Tempo em que leciona no CEM	6 anos
Vínculo de trabalho?	Professor Efetivo
Formação acadêmica	Licenciado em música com hab. em flauta. Pós-graduação lato sensu. Mestrado em curso em etnomusicologia.

<b>Acredito que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno</b>	Concordo
<b>Acredito que devo priorizar os métodos tradicionais (Taffanel e Gaubert, Celso Woltzenlogel etc...) de flauta nas minhas aulas</b>	Concordo
<b>Acredito que devo trabalhar na maior parte do tempo com o uso de partituras</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que nas aulas práticas devemos tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras, pois isso ajuda no desenvolvimento do aluno.</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que a definição do repertório tocado pelos alunos se fundamenta também a partir das ideias e das vivências trazidas por eles.</b>	Concordo totalmente
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música clássica para flauta.</b>	Discordo
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música popular brasileira para flauta na sala de aula.</b>	Concordo
<b>O conhecimento que adquiri na minha graduação é fundamental para maior parte daquilo que transmito para os alunos na sala de aula</b>	Concordo totalmente
<b>As minhas experiências fora de escolas de música são fundamentais para aquilo que transmito para os alunos na sala de aula.</b>	Concordo

<b>A minha experiência diz que sobre os aspectos técnicos da flauta devo ensinar os meus alunos da mesma forma que aprendi o instrumento.</b>	Discordo
---	----------

<b>Professora Larissa</b>	
Instituição:	CEM Juscelino Kubitschek Oliveira
Idade	47
Sexo:	Masculino
Número de alunos	30
Tempo em que leciona no CEM	25
Vínculo de trabalho?	Professor designado
Formação académica	Bacharelado em flauta transversal

<b>Acredito que as aulas de flauta devem ser pensadas individualmente para acompanhar o desenvolvimento de cada aluno</b>	Concordo
<b>Acredito que devo priorizar os métodos tradicionais (Taffanel e Gaubert, Celso Woltzenlogel etc...) de flauta nas minhas aulas</b>	Concordo
<b>Acredito que devo trabalhar na maior parte do tempo com o uso de partituras</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que nas aulas práticas devemos tocar músicas e exercícios de memória, sem o uso de partituras, pois isso ajuda no desenvolvimento do aluno.</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que a definição do repertório tocado pelos alunos se fundamenta também a partir das ideias e das vivências trazidas por eles.</b>	Concordo
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música clássica para flauta.</b>	Discordo
<b>Acredito que devo priorizar o ensino do repertório de música popular brasileira para flauta na sala de aula.</b>	Concordo
<b>O conhecimento que adquiri na minha graduação é fundamental para maior parte daquilo que transmito para os alunos na sala de aula</b>	Discordo
<b>As minhas experiências fora de escolas de música são fundamentais para aquilo que transmito para os alunos na sala de aula.</b>	Concordo
<b>A minha experiência diz que sobre os aspectos técnicos da flauta devo ensinar os meus alunos da mesma forma que aprendi o instrumento.</b>	Discordo

## ANEXO

### Anexo A- Matriz Curriculares



**Anexo B- Parecer Consubstanciado de aprovação do CEP**

**Anexo A- Matriz Curriculares**

**CEM Lorenzo Fernandez - Montes Claros:** Disponível em:

<https://www.lorenzofernandez.com.br/editais/9b88014396e4235e71c72de047d4bf29.pdf>

QUADRO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO											
EIXOS	DISCIPLINAS	1ºANO			2ºANO			3ºANO			TOTAL
		AS	AA	CHA	AS	AA	CHA	AS	AA	CHA	
Tocar/Cantar	Instrumento	02	80	66:40	02	80	66:40	02	80	66:40	200:00
	Leitura à 1ªVista	01	40	33:20	01	40	33:20				66:40
	Prática de Conjunto	02	80	66:40	02	80	66:40				133:20
	Prática de Orquestra/ Música de Câmara							02	80	66:40	66:40
Saberouvir	História da Música e Apreciação Musical	01	40	33:20	01	40	33:20	01	40	33:20	100:00
Entender/ Criar	Percepção Musical	02	80	66:40	02	80	66:40				133:20
	Estruturação Musical				01	40	33:20	02	80	66:40	100:00
Complementar	Oficina de Múltiplos							02	80	66:40	66:40
	Produção Cultural e Empreendedorismo							01	40	33:20	33:20
	Atividade Artística Complementar (Noções de Artes Cênicas)	01	40	33:20							33:20
<b>CHT</b>		<b>09</b>	<b>360</b>	<b>300:00</b>	<b>09</b>	<b>360</b>	<b>300:00</b>	<b>10</b>	<b>400</b>	<b>333:20</b>	<b>933:20</b>

**CEM HAIDÉE FRANÇA AMERICANO- JUIZ DE FORA:** Disponível em:

<https://www.cemhfa.com.br/downloads/EDITAL%2005%20ok%20CFP%202022%20.pdf>

<b>1º ANO TÉCNICO EM INSTRUMENTO/CANTO</b>	Instrumento ou Canto Percepção Musical Estruturação História da Arte Folclore Regional e Música Popular História da Música e Apreciação Musical Oficina Múltiplos Prática de Conjunto (somente para Instrumento) Técnica Vocal (somente para Canto) Instrumento Complementar – Piano (somente para Canto e Bateria)
<b>2º ANO TÉCNICO EM INSTRUMENTO/CANTO</b>	Instrumento ou Canto Percepção Musical Estruturação Musical História da Música e Apreciação Musical Oficina Múltiplos Prática de Conjunto (somente para Instrumento) Noções de Regência e Formação (somente para Canto)
	Técnica Vocal (somente para Canto) Instrumento Complementar - Piano (somente para Canto e Bateria)
<b>3º ANO TÉCNICO EM INSTRUMENTO/CANTO</b>	Instrumento ou Canto Percepção Musical Estruturação Musical Educação Musical Prática de Conjunto Produção Cultural e Empreendedorismo Instrumento Complementar - Piano (somente para Canto e Bateria)

**CEM Raul Belém Araguari:** Enviado pela direção da escola.

**PLANO CURRICULAR – TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL - ANO: 2023**

COMPONENTE CURRICULAR	1º ANO		2º ANO		3º ANO		TOTAL CH
	AS	CH	AS	CH	AS	CH	
	História da Arte, Folclore e Música Popular	1	33h20	-	---	-	
História da Música e Apreciação Musical	-	---	1	33h20	1	33h20	66h40
Leitura à Primeira Vista	1	33h20	1	33h20	1	33h20	100h00
Percepção Musical	2	66h40	2	66h40	1	33h20	166h40
Estruturação Musical	-	---	1	33h20	2	66h40	100h00
Instrumento	2	66h40	2	66h40	2	66h40	200h00
Prática de Conjunto	1	33h20	1	33h20	1	33h20	100h00
Oficina Multimídias	1	33h20	1	33h20	1	33h20	100h00
Produção Cultural e Empreendedorismo	-	---	-	---	1	33h20	33h20
Noções de Educação Musical	1	33h20	1	33h20	-	---	66h40
Prática de Ensino	-	---	-	---	1	33h20	33h20
Sonorização	1	33h20	-	---	-	---	33h20
Instrumento Complementar	1	33h20	1	33h20	1	33h20	100h00
Teoria Musical/Ditado/Solfejo	1	33h20	-	---	-	---	33h20
Noções de Regência	-	---	1	33h20	-	---	33h20
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>400h00</b>	<b>12</b>	<b>400h00</b>	<b>12</b>	<b>400h00</b>	<b>1200h00</b>

**OBSERVAÇÕES**

- 1 - As turmas serão organizadas com o mínimo de 15 alunos para todos os componentes curriculares, exceto para Estruturação Musical (10 alunos). Prática de Conjunto (mínimo de 5 alunos) Instrumento e Leitura à Primeira Vista (aulas individuais).
- 2 - As turmas concluintes poderão ser organizadas com número de alunos diferente do estabelecido no Anexo I da Resolução SEE nº 718/2005, de modo a assegurar oportunidade de permanência dos alunos nos horários agendados.
- 3 - O componente curricular Percepção Musical inclui os conteúdos Teoria Musical e Teoria, Ditado e Solfejo. A Prática de Conjunto inclui Música de Câmara.
- 4 - O componente curricular Produção Cultural e Empreendedorismo inclui o estudo de Ética e Normas Técnicas

**INDICADORES FIXOS**

- Semanas Letivas Anuais: 40
- Dias Letivos: 200
- Dias Letivos Semanais: 05
- Módulo Aula: 50 min.
- A.S. = Aulas Semanais
- C.H. = Carga Horária

**CEM Lobo de Mesquita- Diamantina: Disponível em:**

[https://drive.google.com/file/d/1o1EWBAfQ9oIJ5z6NxyIliH9oxS\\_MtxWQ/view](https://drive.google.com/file/d/1o1EWBAfQ9oIJ5z6NxyIliH9oxS_MtxWQ/view)

## PLANO CURRICULAR

	COMPONENTE CURRICULAR	AULAS SEMANAIS	CARGA HORÁRIA
1º ANO	Atividade Artística Complementar	01	33h20
	Folclore e Música Popular	01	33h20
	História da Arte	01	33h20
	Instrumento	02	66h40
	Noções de Educação Musical	01	33h20
	Oficina Multimeios	01	33h20
	Percepção Musical	02	66h40
	Prática de Conjunto	01	33h20
	TOTAL	10	333h20
2º ANO	Estruturação Musical	01	33h20
	Ética e Normas Técnicas	01	33h20
	História da Música e Apreciação Musical	01	33h20
	Instrumento	02	66h40
	Oficina Multimeios	01	33h20
	Percepção Musical	02	66h40
	Prática de Conjunto	01	33h20
	Prática de Ensino	01	33h20
TOTAL	10	333h20	
3º ANO	Estruturação Musical	02	66h40
	História da Música e Apreciação Musical	01	33h20
	Instrumento	02	66h40
	Oficina Multimeios	01	33h20
	Prática de Conjunto	01	33h20
	Prática de Ensino	01	33h20
	Produção Cultural e Empreendedorismo	01	33h20
TOTAL	09	300h	
TOTAL DO CURSO			966h40

**CEM Lia Salgado- LEOPOLDINA:** Disponível em:

<https://cemliasalgado.com.br/downloads/1beb4ac81c755642419ec71130ea4ed6.pdf>

**PLANO CURRICULAR – ANO: 2022**

CURSOS	CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL						
	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CH CURSO
HISTÓRIA DA ARTE	01	33:20					33:20
HIST. MÚSICA E APREC. MUSICAL			01	33:20	01	33:20	66:40
FOLCLORE E MÚSICA POPULAR	01	33:20					33:20
PERCEÇÃO MUSICAL	02	66:40	02	66:40	02	66:40	200:00
ESTRUTURAÇÃO MUSICAL	01	33:20	01	33:20	02	66:40	133:20
<b>CANTO</b>							
TÉCNICA VOCAL E DICÇÃO							
<b>INSTRUMENTO</b>	02	66:40	02	66:40	02	66:40	200:00
INST. COMPLEMENTAR (PIANO)							
CANTO CORAL E NOÇÕES REGÊNCIA							
PRÁTICA DE CONJUNTO	01	33:20	01	33:20	01	33:20	100:00
OFICINA DE MULTIMEIOS	01	33:20	01	33:20	01	33:20	100:00
NOÇÕES DE EDUC. MUSICAL	01	33:20					33:20
AAC (ARTES CÊNICAS)	01	33:20					33:20
CANTO CORAL			01	33:20			33:20
PRÁTICA DE ENSINO			01	33:20	01	33:20	66:40
PRODUÇÃO CULTURAL E EMPREENDEDORISMO					01	33:20	33:20
ATIVIDADES DE CONJUNTO CILS - CONJUNTO INSTRUMENTAL LIA SALGADO	01	33:20	01	33:20	01	33:20	100:00
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	<b>400:00</b>	<b>11</b>	<b>366:40</b>	<b>12</b>	<b>400:00</b>	<b>1.166:40</b>

**CEM Maestro Marciliano Braga- Varginha:** Disponível em:

[https://drive.google.com/drive/folders/151vxAttHS\\_UeVykz1lG-81g45wd\\_nO9k](https://drive.google.com/drive/folders/151vxAttHS_UeVykz1lG-81g45wd_nO9k)

INDICADORES FIXOS	
Dias Letivos	200
Semanas Letivas	40
Módulo aula(minutos)	50

**Observações:**

- 1- As turmas serão organizadas com o mínimo de 15 alunos para todos os componentes curriculares, exceto para Estruturação Musical (10 alunos), Prática de Conjunto (mínimo de 5 alunos), Instrumento e Canto (aulas individuais)
- 2- O componente curricular Percepção Musical inclui os conteúdos Teoria Musical e Teoria, Ditado e Solfejo. A Prática de Conjunto inclui Música de Câmara.
- 3- O conteúdo Leitura a 1ª vista, Transposição e Acompanhamento será desenvolvido em uma das 2 aulas de instrumento.
- 4- Atividade artística complementar – Artes Plásticas ou Artes Cênicas.
- 5- O componente curricular Oficina Multimeios será oferecido em caráter opcional no 2º e 3º ano.

**PLANO CURRICULAR 2020**

COMPONENTE CURRICULAR	ENSINO MÉDIO – CURSO TECNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL						
	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CH TOTAL
	AS	CH	AS	CH	AS	CH	
História da Arte	1	33:20					33:20
História da Música e Apreciação Musical			1	33:20	1	33:20	66:40
Folclore Regional e Musica Popular	1	33:20					33:20
Percepção Musical	2	66:40	2	66:40			133:20
Estruturação Musical			1	33:20	2	66:40	100:00
Instrumento	2	66:40	2	66:40	2	66:40	200:00
Pratica de Conjunto	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
Oficina Multimeios	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
Canto Coral			1	33:20			33:20
Produção Cultural e Empreendedorismo					1	33:20	33:20
Noções de Educação Musical/ Pratica de Ensino	1	33:20	1	33:20	1	33:20	100:00
Atividade Artística Complementar					1	33:20	33:20
<b>Total</b>	<b>09</b>	<b>300:00</b>	<b>10</b>	<b>333:20</b>	<b>10</b>	<b>333:20</b>	<b>966:40</b>

**CEM Juscelino Kubitschek De Oliveira- Pouso Alegre:** Disponível em:

[https://drive.google.com/drive/folders/1dzM7Zb3PgloB\\_ZRW8\\_OVWM30oDNBB1I7](https://drive.google.com/drive/folders/1dzM7Zb3PgloB_ZRW8_OVWM30oDNBB1I7)

DISCIPLINAS	PLANO CURRICULAR – TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL						TOTAL
	1º ANO		2º ANO		3º ANO		
	AS	CHA	AS	CHA	AS	CHA	
INSTRUMENTO	02	66h40	02	66h40	02	66h40	200h
PERCEPÇÃO MUSICAL	02	66h40	02	66h40			133h20
HISTÓRIA DA ARTE	01	33h20					33h20
PRÁTICA DE CONJUNTO	01	33h20	01	33h20	01	33h20	100h
FOLCLORE E MÚSICA POPULAR	01	33h20					33h20
NOÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL	01	33h20					33h20
OFICINA MULTIMEIOS	01	33h20	01	33h20	01	33h20	100h
ATIVIDADE ARTÍSTICA COMPLEMENTAR	01	33h20					33h20
ESTRUTURAÇÃO MUSICAL			01	33h20	02	66h40	100h
HISTÓRIA DA MÚSICA E APRECIÇÃO MUSICAL			01	33h20	01	33h20	66h40
ÉTICA E NORMAS TÉCNICAS			01	33h20			33h20
PRÁTICA DE ENSINO			01	33h20	01	33h20	66h40
PRODUÇÃO CULTURAL E EMPREENDEDORISMO					01	33h20	33h20
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>333h20</b>	<b>10</b>	<b>333h20</b>	<b>09</b>	<b>300h</b>	<b>966h40</b>

Legenda: AS = AULA SEMANAL CHA = CARGA HORÁRIA ANUAL

**CEM Doutor José Zóccoli De Andrade- Ituiutaba:** Disponível em:

<http://conservatorioituiutaba.com.br/upload/files/PROPOSTA%20PEDAGOGICA%202020.pdf>

Os Conservatórios adotarão, nos planos de cursos técnicos, um conjunto de componentes curriculares obrigatórios, a serem complementados por disciplinas que atendam às especificidades das diversas habilitações.

§1º–Os componentes curriculares obrigatórios

Referidos no Artigo são:

I –História da Arte

II– História da Música e apreciação Musical

III– Percepção Musical

IV –Estruturação Musical

V–Folclore Regional e Música Popular

- VI- Oficina Multimeios
- VII- Produção Cultural e Empreendedorismo
- VIII- Ética e Legislação
- IX- Noções de Educação Musical
- X- Prática de Ensino
- XI- Atividade Artística Complementar
- XII- Prática de Conjunto
- XIII- Instrumento/ Canto

**CEM RENATO FRATESCHI- Uberaba:** Enviado pela direção da escola.

COMPONENTE CURRICULAR	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CH TOTAL
	AS	CH	AS	CH	AS	CH	
História da Arte e Folclore	1	33h20					33h20
História da Música e Música Popular			1	33h20	1	33h20	66h40
Percepção Musical	2	66h40	1	33h20	1	33h20	133h20
Estruturação Musical			1	33h20	2	66h40	100h
Instrumento	2	66h40	2	66h40	2	66h40	200h
Prática de Conjunto	1	33h20	1	33h20	1	33h20	100h
Oficina Multimeios	1	33h20					33h20
Noções de educação Musical e Ética	1	33h20					33h20
Prática Profissional			1	33h20			33h20
Atividade de Conjunto Complementar	1	33h20	1	33h20	1	33h20	100h
Canto Coral e Regencia					1	33h20	33h20
<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>300h</b>	<b>8</b>	<b>266h40</b>	<b>9</b>	<b>300h</b>	<b>866h40</b>

Indicadores Fixos	
Dias letivos	200
Semanas letivas	40
Módulo aula (minutos)	50

Observações
1- As turmas serão organizadas com o mínimo de 15 alunos para todos os componentes curriculares, exceto para Instrumento Complementar(aulas individuais)
2 - O componente curricular Percepção Musical inclui os conteúdos de Teoria Musical, Ditado e Solfejo.
Fundamentação legal: Lei nº 9394/96 de 23/12/96, Resolução SEE nº 521/2004 de 03/02/04, Resolução SEE nº 718/2005 de 18/11/05.

Atividade de Conjunto Complementar: 1º 2º e 3º módulo - Leitura a 1ª vista, Acompanhamento e Transposição - Os alunos de bateria e percussão cumprirão esta carga horária com instrumento Complementar Piano ou Teclado.
--



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO JOÃO DEL REI - UFSJ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO DO ENSINO DE FLAUTA TRANSVERSAL NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS

**Pesquisador:** Antonio Carlos Guimarães

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 62958522.0.0000.5151

**Instituição Proponente:** Departamento de Música

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.743.518

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas do Projeto intitulado O IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO DO ENSINO DE FLAUTA TRANSVERSAL NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS, CAAE: 62958522.0.0000.5151, submetido a este comitê. Segundo o pesquisador responsável "INSERIR O RESUMO DO ESTUDO"

"O estado de Minas Gerais possui doze conservatórios em sua rede de ensino... (...). Estas instituições, que estão localizadas em quase todas as regiões do estado, oferecem cursos técnicos voltados para o ensino de diversos instrumentos e dentre eles a flauta transversal. Neste trabalho buscaremos analisar o Imaginário Sociodiscursivo construído pelos professores dos conservatórios mineiros acerca do ensino deste instrumento. (...). A partir da análise dos dados coletados buscaremos identificar a recorrência de padrões discursivos e o nível de adesão dos professores a discursos específicos identificando os saberes mobilizados em seus discursos...

(...)

O presente estudo foi dividido em duas partes... (...). Na segunda parte... partiremos para a identificação do imaginário social discurso através dos dados coletados via questionário com professores de flauta transversal em conservatórios. (...) Diante da distância existente entre os doze conservatórios, consideramos que a coleta dos dados in loco seria impraticável dentro do

**Endereço:** Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco  
**Bairro:** Fábricas **CEP:** 36.307-352  
**UF:** MG **Município:** SAO JOAO DEL REI  
**Telefone:** (32)3379-5598 **E-mail:** cepsj@ufsj.edu.br





UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO JOÃO DEL REI - UFSJ



Continuação do Parecer: 5.743.518

período determinado para a realização da dissertação e por este motivo esta pesquisa... contará somente com as ferramentas digitais para a coleta de dados... (...) Dessa forma, já delimitamos o corpus desta pesquisa que será constituído a partir da aplicação de questionários e entrevistas para detalhamento com os professores de flauta que atuam nos conservatórios de Minas Gerais. (...) Assim, encaminharemos um questionário constituído em três seções elaboradas e enviadas através da ferramenta Google Forms."

#### Objetivo da Pesquisa:

"Com esse trabalho espera-se ressaltar e compartilhar as práticas relevantes adotadas pelos professores ao ensinar a performance da flauta bem como compreender o perfil do corpo docente de flauta transversal dos conservatórios de Minas Gerais."

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

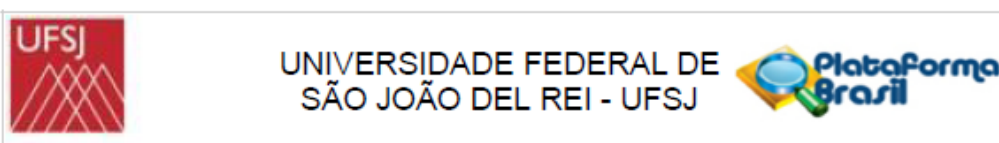
"Riscos:

(...) Os possíveis desconfortos aos participantes da pesquisa são: Riscos ou desconfortos: O preenchimento de questionários pode ser considerado como possível causador de danos, desconfortos e constrangimentos quando há falta de cuidado na elaboração do conteúdo e no modo de aplicação. Também se observa que, dependendo do tipo de questão, a aplicação do questionário pode provocar níveis incomuns de constrangimento, causando experiências negativas. Procedimentos para minimizá-los: Serão dadas as seguintes orientações a todos os participantes: as respostas serão confidenciais; o questionário não será identificado pelo nome para que seja mantido o anonimato; os indivíduos receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa; o preenchimento poderá ser interrompido a qualquer momento; privacidade para responder o questionário; garantia de sigilo; participação voluntária. Conforme Resolução CNS no. 510/2016 art.19, o(a) participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.

Benefícios:

Com esse trabalho espera-se ressaltar e compartilhar as práticas relevantes adotadas pelos professores ao ensinar flauta bem como compreender o perfil a partir dos saberes mobilizados pelo corpo docente de flauta transversal dos conservatórios de Minas Gerais."

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco  
Bairro: Fábricas CEP: 36.307-352  
UF: MG Município: SAO JOAO DEL REI  
Telefone: (32)3379-5598 E-mail: cepsj@ufsj.edu.br



Continuação do Parecer: 5.743.516

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após minuciosa análise referente aos preceitos éticos aprovados em resoluções, normativas e cartas circulares do Conselho Nacional de Pesquisa, este CEP é favorável à aprovação do projeto intitulado "O IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO DO ENSINO DE FLAUTA TRANSVERSAL NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS" para sua devida execução.

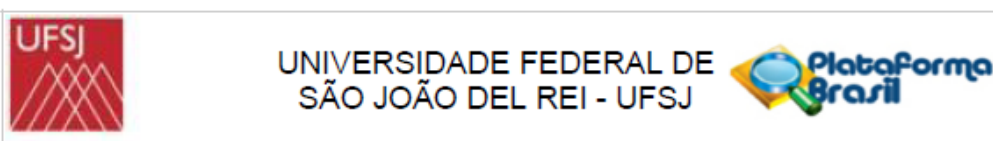
**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto de pesquisa O IMAGINÁRIO SOCIODISCURSIVO DO ENSINO DE FLAUTA TRANSVERSAL NOS CONSERVATÓRIOS ESTADUAIS DE MÚSICA DE MINAS GERAIS e documentações apresentadas estão em consonância com os princípios éticos em pesquisa envolvendo seres humanos nos termos das Resoluções vigentes. Somos, portanto, de parecer favorável a sua APROVAÇÃO. Informamos que relatórios parcial e final da pesquisa devem ser notificados por meio da Plataforma Brasil e, os resultados obtidos, informados aos participantes da pesquisa, publicados e/ou encaminhados às instituições colaboradoras, aos órgãos e entidades representantes da sociedade.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1995901.pdf	10/10/2022 07:35:10		Aceito
Outros	resposta.pdf	08/10/2022 18:54:45	ROMARIO ALLEF RIBEIRO SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/10/2022 14:12:32	ROMARIO ALLEF RIBEIRO SILVA	Aceito
Declaração do Patrocinador	declaracoes.pdf	30/08/2022 13:19:39	ROMARIO ALLEF RIBEIRO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	projeto.pdf	27/08/2022 20:32:23	ROMARIO ALLEF RIBEIRO SILVA	Aceito

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco  
 Bairro: Fábricas CEP: 36.307-352  
 UF: MG Município: SAO JOAO DEL REI  
 Telefone: (32)3379-5598 E-mail: cepsj@ufsj.edu.br



Continuação do Parecer: 5.743.518

Investigador	projeto.pdf	27/08/2022 20:32:23	ROMARIO ALLEF RIBEIRO SILVA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	27/08/2022 20:31:41	ROMARIO ALLEF RIBEIRO SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderost.pdf	27/08/2022 20:23:56	ROMARIO ALLEF RIBEIRO SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Principal.pdf	15/08/2022 11:34:51	ROMARIO ALLEF RIBEIRO SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	colaborador.pdf	15/08/2022 11:32:17	ROMARIO ALLEF RIBEIRO SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO JOAO DEL REI, 07 de Novembro de 2022

---

**Assinado por:**  
Jacqueline Domingues Tibúrcio  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco  
**Bairro:** Fábricas **CEP:** 38.307-352  
**UF:** MG **Município:** SAO JOAO DEL REI  
**Telefone:** (32)3379-5588 **E-mail:** cepsj@ufs.edu.br