

FELIPE DAMATO DE LACERDA

**A FORMAÇÃO DO REGENTE CORAL: UM ESTUDO A PARTIR DE DOIS CURSOS
DE BACHARELADO NA REGIÃO SUL DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

FLORIANÓPOLIS - SC

2018

L131f Lacerda, Felipe Damato de
A formação do regente coral: um estudo a partir de dois cursos de
bacharelado na Região Sul do Brasil / Felipe Damato de Lacerda. - 2018.
152 p. il.; 29 cm

Orientadora: Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Bibliografia: p. 125-129

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2018.

1. Regência - Coral. 2. Bacharelado em artes. 3. Música - Instrução e
estudo - Brasil. I. Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de. II. Universidade do Estado
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD: 782.045 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Alice de A. B. Vazquez CRB14/865
Biblioteca Central da UDESC

FELIPE DAMATO DE LACERDA

A FORMAÇÃO DO REGENTE CORAL: UM ESTUDO A PARTIR DE DOIS CURSOS DE BACHARELADO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) como pré-requisito para a obtenção do grau de Mestre em Música. Área de concentração: Educação Musical.

Banca examinadora

Orientador:



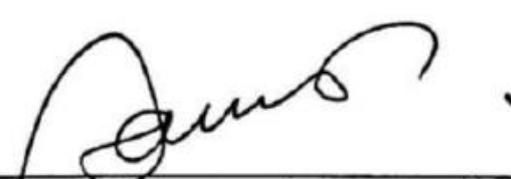
Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
UDESC

Membro:



Prof. Dra. Regina Finck Schambeck
UDESC

Membro:



Prof. Dr. Marco Antonio da Silva Ramos
USP

Florianópolis, 22 de agosto de 2018

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, concessor e mantenedor da Vida Eterna, pelos incessantes convites a minha renovação emocional, intelectual e espiritual, sem as quais este trabalho poderia não ter sido concluído.

Aos amigos espirituais que me deram suporte e inspiração rotineiramente durante a escrita desta dissertação, muito obrigado.

À Perla, companheira dedicada e amorosa, parceira de “cafés filosóficos” e de tantas outras experiências, você é um dos pilares de sustentação da minha presente encarnação e, quem sabe, de outras tantas.

Aos meus pais Leila (*in memoriam*), Ligia e José pela dedicação e apoio ao longo de todos esses anos.

Aos colegas de mestrado pelas trocas de experiências e angústias, em especial ao Rafael Prim Meurer pela cumplicidade e disponibilidade em compartilhar momentos de convivência.

Aos professores do PPGMUS pelo exemplo de dedicação ao seu ofício, em especial ao meu orientador, Sérgio Figueiredo, pela leitura atenta dos meus textos e pela disposição no cumprimento do dever.

Ao povo brasileiro por conceder os frutos do seu trabalho para me dar suporte financeiro durante esta pesquisa. Espero poder retribuir essa generosidade ajudando na construção de uma sociedade mais humanizada.

Quando a vida nos traz momentos de provação e de dificuldades é muito difícil precisar todas as ajudas que recebemos, nem de onde elas vêm. A todos os omitidos neste singelo agradecimento, minha profunda e eterna gratidão.

Amigo, bem se dizia que o Mestre chegaria ao mundo para confusão de muitos em Israel. Toda a história edificante do nosso povo é um documento da revelação de Deus. No entanto, não vedes nos efeitos maravilhosos com que a Providência guiou as tribos hebréias, no passado, a manifestação do carinho extremo de um Pai desejoso de construir o futuro espiritual de crianças queridas do seu coração? Com o correr do tempo, observamos que a mentalidade infantil enseja mais vastos princípios educativos, o que ontem era carinho, é hoje energia oriunda das grandes expressões amorosas da alma. O que ontem era bonança e verdor, para nutrição da sublime esperança, hoje pode ser tempestade, para dar segurança e resistência. Antigamente, éramos meninos até no trato com a revelação; agora, porém, os varões e as mulheres de Israel atingiram a condição de adultos no conhecimento (Estevão).

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem como objetivo principal investigar como a formação em dois cursos de bacharelado em regência da Região Sul do Brasil contempla a diversidade de funções e de espaços de atuação do regente coral. A revisão de literatura considerou publicações que tratam da formação do regente coral, bem como estudos que investigaram a relação entre a formação e a atuação profissional de egressos de cursos de bacharelado em música. Adotou-se como referencial teórico parte da teoria sobre o desenvolvimento da competência profissional de Guy Le Boterf (2003). Alinhada com os pressupostos da pesquisa qualitativa, nesta investigação foram realizados dois estudos de caso em cursos de bacharelado em regência: 1) Bacharelado em Regência Coral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); 2) Bacharelado em Regência da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram fontes documentais, entrevistas semiestruturadas com professores de regência e questionários com alunos. Os participantes da pesquisa demonstraram, de maneira geral, uma percepção ampliada sobre as funções desempenhadas pelo regente coral, desta maneira, os resultados apontaram para uma diversidade de perspectivas concernentes à formação para a regência coral, envolvendo formação técnica, formação musical, formação pedagógica e formação para a atuação. A análise dos currículos identificou uma ênfase de conteúdos musicais dentro dos componentes curriculares. Ambos os cursos dispunham de coros de extensão universitária abertos à comunidade, onde os alunos tinham a oportunidade de atuar sob a orientação dos professores, de modo a complementar a formação curricular. Concluiu-se que a diversidade de funções e espaços de atuação do regente coral é considerada na formação dos cursos investigados através de diferentes componentes curriculares e extracurriculares, contribuindo para a preparação dos futuros profissionais da regência coral.

Palavras-chave: Educação musical. Formação de regentes corais. Bacharelado em Música.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate how the preparation in two conducting bachelor's degrees from the South Region of Brazil contemplate the diversity of functions and contexts of professional practice of choral conductors. The literature review considered publications that discuss the choral conductor preparation, as well as studies that investigated the correlation between preparation and professional practice of music bachelor graduates. Part of Guy Le Boterf's theory on the development of professional competence was used as a theoretical reference. Aligned with the basis of qualitative research, this investigation undertook two case studies with two bachelor's degrees: 1) Bacharelado em Regência Coral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); 2) Bacharelado em Regência da Universidade Estadual de Maringá (UEM). The instruments of data collection used were documental sources, semi-structured interviews with the conducting teachers and forms with the students. The research participants showed a broadened perspective on the choral conductor's functions, thus, the results pointed to a diversity of perspectives on the choral conductor's preparation, containing technical, musical and pedagogical formation, as well as the preparation to the professional practice. The curricula analysis identified an emphasis on musical subject matter. Both degrees had University Expansion choirs open to the community, where the students acted under the supervision of the conducting teachers, complementing their curricular preparation. Concluding, the diversity of activities and contexts of professional practice is considered in the students' preparation in the degrees investigated through different curricular and extracurricular components, contributing to the preparation of future choral conducting professionals.

Keywords: Music Education. Choral conductor's preparation. Bachelor in music.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Compartilhamento de carga horária do currículo do Bacharelado em Regência Coral da UFRGS	62
Figura 2 - Carga horária obrigatória por área de estudo do Bacharelado em Regência Coral da UFRGS	63
Figura 3 - Compartilhamento de carga horária do currículo do curso de Bacharelado em Regência da UEM.....	72
Figura 4 - Carga horária de disciplinas obrigatórias práticas com foco vocal e/ou instrumental do curso de Bacharelado em Regência da UEM	74
Figura 5 - Carga horária obrigatória por área de estudo do Curso de Bacharelado em Regência da UEM	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos superiores de Regência no Brasil	51
Quadro 2 - Identificação dos participantes da pesquisa	57
Quadro 3 – Síntese de saberes e saber-fazer	45
Quadro 4 – Disciplinas eletivas Bacharelado em Regência Coral da UFRGS	64
Quadro 5 – Disciplinas optativas UEM	76
Quadro 6 - Quadro comparativo de carga horária	82
Quadro 7 - Quadro comparativo de carga horária obrigatória em ambos os cursos.....	85
Quadro 8 – Disciplinas eletivas/optativas em educação musical nos dois cursos	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1	FORMAÇÃO DE REGENTES CORAIS	23
2.2	FORMAÇÃO DO BACHAREL EM MÚSICA NO BRASIL	31
3	REFERENCIAL TEÓRICO.....	41
4	METODOLOGIA.....	47
4.1	ESTUDO DE CASO	48
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	48
4.3	COLETA DE DADOS	52
4.3.1	Fontes documentais	52
4.3.2	Entrevistas semiestruturadas.....	53
4.3.3	Questionário.....	54
4.4	ETAPAS DA PESQUISA.....	54
4.5	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS	55
4.6	PROCEDIMENTOS ÉTICOS	56
5	APRESENTANDO OS CURSOS	59
5.1	BACHARELADO EM REGÊNCIA CORAL DA UFRGS	59
5.1.1	A proposta do curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS	60
5.1.2	Projeto de extensão Atividades Corais.....	65
5.1.3	Os professores de regência da UFRGS	66
5.1.4	Os alunos do curso.....	67
5.2	O CURSO DE BACHARELADO EM REGÊNCIA DA UEM	68
5.2.1	A proposta do curso de Bacharelado em Regência da UEM	69
5.2.2	Corais do Departamento de Música da UEM.....	76
5.2.3	Os professores de regência da UEM	78
5.2.4	Os alunos da UEM.....	80
5.3	SÍNTESE DOS CURSOS	80

6	A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS	83
6.1	FORMAÇÃO TÉCNICO-MUSICAL	83
6.1.1	Aspectos técnicos	86
6.1.2	Aspectos musicais	94
6.2	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	98
6.3	FORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL	109
	CONSIDERAÇÕES	121
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICES	131
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES	133
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM ALUNOS	135
	APÊNDICE C – EMENTAS DAS DISCIPLINAS DA UFRGS	139
	APÊNDICE C – EMENTAS E OBJETIVOS DAS DISCIPLINAS DA UEM.....	143

1 INTRODUÇÃO

Atendendo à portaria CAPES nº 206, de 4 de setembro de 2018, informo que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Destaco novamente minha profunda gratidão a todos os contribuintes do Brasil, sem distinção socioeconômica, fonte originária do apoio financeiro recebido por mim durante a realização desta pesquisa.

A prática do canto coral no Brasil ocorre nos mais distintos contextos socioculturais (igrejas, comunidades, universidades, escolas regulares, empresas), abrangendo distintos públicos (crianças, jovens, adultos, idosos) e se constitui com diversas finalidades (estético musical, louvor, recreação, lazer, socialização). Os coros podem apresentar diferentes formas de organização: alguns possuem instituição regimental própria, com presidente, tesoureiro, auxiliares; outros coros podem funcionar como projetos complementares de instituições como universidades, empresas e igrejas; e outros, ainda, não contam com nenhuma organização desta natureza. Independentemente de sua constituição, estes coros podem contratar, além do próprio regente, um preparador vocal, um pianista acompanhador, um assistente de regência, entre outros. No entanto, no Brasil, é comum que apenas o regente seja contratado, assumindo, portanto, todas as tarefas necessárias para o desenvolvimento do grupo em sentido amplo.

Minha experiência com o canto coral iniciou quando entrei para o Coral da UDESC no meu primeiro ano de graduação em música, no ano de 2006. O coro, na época composto por alunos e funcionários da universidade, bem como por membros da comunidade, era bastante heterogêneo e de caráter voluntário. O trabalho nesse grupo, do qual participei durante dois anos atuando como cantor, ensaiador de naipes e bolsista de extensão, era conduzido por um regente, que acumulava sua função com a de pianista de ensaio, bem como por uma professora de voz.

Posteriormente, tive a oportunidade de integrar um coro remunerado, deparando-me então com um ambiente diferente. Os integrantes, em sua maioria, eram graduados ou estavam matriculados em curso superior de música, sendo que todos, inclusive os cantores que eram profissionais de outras áreas, estudavam técnica vocal em aulas particulares e cursos diversos. Lá, as funções de regente, preparador vocal, pianista de ensaio e de preparador cênico eram desempenhadas por pessoas diferentes, não havendo o acúmulo destas funções pelo regente.

Fui cantor desse grupo durante três anos, entrando em contato com repertórios de diversos gêneros e períodos da história da música.

Além destas experiências como cantor de coro, estudei regência coral durante a graduação no curso de bacharelado em música (Violão), atuei como professor particular de canto, fui regente de alguns grupos corais e, um pouco antes do início do meu curso de mestrado, fui contratado para ser professor de canto coral em um curso de licenciatura em música. Em minha trajetória pude vivenciar a prática coral sob diferentes perspectivas (cantor, regente e preparador vocal) e pude perceber o quanto as diversidades contextuais do canto coral requereram adequações com relação a minha atuação.

De forma análoga a minha experiência pessoal, esta pesquisa toma como ponto de partida a natureza diversa da atividade coral e a amplitude de atuações requeridas de regentes corais, considerando-as fatores relevantes para a formação destes profissionais. Desse modo, percebe-se que cursos que objetivem a formação de regentes corais são espaços que deveriam preparar regentes aptos para a atuação em diferentes contextos e com uma perspectiva alargada sobre a função do regente coral. Contudo, não se intentará aqui atribuir a cursos de formação a obrigação de contemplarem todas as possibilidades de ambientes de atuação ou, ainda, de encerrarem a totalidade do desenvolvimento profissional, pois esse envolve um processo contínuo e dinâmico de escolhas, buscas e experiências do indivíduo.

No Brasil a formação de regentes corais ocorre de forma diversificada. Alguns indivíduos aprendem a reger na própria prática como cantores de coros. A partir da vivência em diferentes situações, estes indivíduos podem adquirir competências para a condução de um trabalho coral sem terem passado por preparação formal específica na área. Outros indivíduos buscam a formação em cursos e oficinas de regência coral, geralmente intensivos e de curta duração, oferecidos em distintos contextos. A formação para a regência pode ocorrer também na universidade, em cursos de licenciatura em música, que incluam a regência coral, ou em cursos de bacharelado específicos nessa área. Este trabalho enfocará a formação de regentes corais em universidades, mais especificamente em cursos de bacharelado em regência, pois, no Brasil, são os que se propõem diretamente a essa formação.

A divisão do ensino superior entre bacharelado e licenciatura possui diferentes significados em diferentes épocas e/ou países. No Brasil, *grosso modo*, os cursos de bacharelado têm como objetivo a formação de pessoas para a atuação em um determinado campo profissional e as licenciaturas almejam a formação de docentes em áreas específicas. A formação de qualquer profissional, seja licenciado ou bacharel, necessita dialogar com as

características dos espaços existentes de atuação, além de buscar a criação de novos espaços, de modo que essa formação proporcione, de fato, uma preparação para a vida profissional.

No Brasil, diversos cursos oferecem a formação em regência, alguns deles especificamente para a regência coral. Tendo como foco de investigação a diversidade de espaços e de atuações do regente coral, foram selecionados dois cursos de bacharelado em regência localizados na Região Sul do Brasil. Os critérios utilizados para a seleção destes dois cursos serão apresentados no capítulo referente à metodologia.

Com esses pontos considerados, a questão central desta pesquisa pode ser assim formulada: como a formação em dois cursos de bacharelado em regência da Região Sul do Brasil contempla a diversidade de funções e de espaços de atuação do regente coral? O objetivo geral é investigar como a formação em dois cursos de bacharelado em regência da Região Sul do Brasil contempla a diversidade de funções e de espaços de atuação do regente coral; e os objetivos específicos são: 1) analisar os currículos dos cursos selecionados; 2) conhecer as concepções dos professores de regência que atuam nos cursos selecionados sobre a formação e atuação de regentes corais na atualidade; 3) discutir as experiências formativas e as perspectivas de atuação profissional dos alunos dos dois cursos selecionados; 4) compreender de que forma se relacionam, nos cursos estudados, a formação e a atuação do regente coral.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles. O segundo apresenta uma revisão de literatura que contempla a temática da formação de regentes corais, bem como traz trabalhos que tenham discutido a formação em cursos de bacharelado em música de universidades brasileiras. O terceiro capítulo apresenta um referencial sobre o desenvolvimento da competência profissional através dos conceitos postos por Le Boterf (2003).

O quarto capítulo estabelece as bases metodológicas para a realização desta pesquisa apresentando a abordagem metodológica de estudo de caso, os critérios para a seleção dos participantes, os instrumentos de coleta de dados, as etapas da pesquisa, os procedimentos para a análise dos dados, bem como os critérios éticos adotados. Já o capítulo cinco traz uma contextualização dos cursos e de seus projetos pedagógicos, bem como retrata o perfil dos professores de regência, dos alunos e dos coros de extensão dos respectivos departamentos de música. O sexto e último capítulo articula as perspectivas dos professores e alunos com relação ao currículo de formação de regentes corais à luz da literatura e do referencial teórico.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O levantamento bibliográfico para esta pesquisa foi realizado com buscas em bancos digitais de teses e dissertações, em periódicos nacionais da área de música e em anais dos encontros nacionais da ABEM e da ANPPOM. Foram consideradas principalmente as publicações acadêmicas brasileiras contidas no período de 2003 a 2018, com a incorporação eventual de livros ou de publicações internacionais, quando pertinente.

Esta revisão de literatura está organizada em duas seções. A primeira reúne aspectos referentes à formação de regentes corais e a segunda apresenta publicações que discutem a formação do bacharel em música no Brasil, incluindo pontos sobre currículo e as normativas legais para cursos de graduação em música no Brasil.

2.1 FORMAÇÃO DE REGENTES CORAIS

Neste item da revisão de literatura serão evidenciados aspectos referentes à formação de regentes corais. Vários assuntos são tratados em publicações, a partir de autores que discutem a diversidade de tarefas que são empreendidas pelo regente coral, enfatizando a necessidade de formação consistente em distintos aspectos. Tal diversidade envolve, sinteticamente, a preparação gestual, a preparação vocal, a preparação musical, a preparação pedagógica e a liderança.

Há certo consenso na literatura consultada sobre a necessidade de regentes corais possuírem uma formação musical consistente. Nesse sentido, C. A. Figueiredo (2006, p. 5) aponta que o regente coral precisa ter “boa formação musical geral, envolvendo solfejo, treinamento auditivo, harmonia, análise musical, domínio de um instrumento e outros itens comuns a todas as atividades musicais”. Também sobre esse ponto, Ramos (2003) destaca:

O exercício da regência pressupõe conhecimento na área de técnica vocal, ouvido apurado para questões de afinação, timbre, precisão rítmica, desenvoltura com questões analíticas e musicológicas, domínio do repertório e das questões interpretativas de natureza estilística, muita cultura geral, literária e artística (RAMOS, 2003, p. 1).

C. A. Figueiredo (2006) e Ramos (2003), ao destacarem leitura, percepção, teoria e análise musical, habilidades instrumentais, domínio vocal, além de questões associadas à construção da interpretação musical com base em estilo e época, caracterizam um aspecto da

formação comumente discutido por manuais de regência e outras publicações: o regente como intérprete musical.

Outro aspecto frequentemente discutido relaciona-se aos padrões gestuais da regência. C. A. Figueiredo (2006, p. 6) afirma que é preciso que o regente coral tenha “a capacidade de desenvolver a comunicação através dos gestos, a famosa técnica de regência”. Por ser uma comunicação gestual, a técnica de regência é inerentemente visual e, segundo Kerr (2006, p. 119), exterioriza um “projeto sonoro”: “O som, pretendido pelo gesto, é que o torna regência. As qualidades desse som é o assunto mais importante”.

A concepção de gesto apontada por Kerr (2006) é mais ampla que as preocupações exclusivamente rítmicas e métricas na regência. Lakschevitz (2006, p. 6) também argumenta a favor do desenvolvimento de um “conceito ampliado de expressão gestual” ao olhar para a técnica de regência como uma ferramenta de comunicação sonora e não um fim em si mesma.

Branco (2010), ao estudar as interações não verbais entre cantores e regentes na prática coral, se alinha, em alguma medida, a esse “conceito ampliado de expressão gestual”. A autora constata que os padrões gestuais de regência não são a única forma do regente se comunicar corporalmente com seu coro:

À disposição do regente há toda uma gama de gestos, peculiares a cada escola de regência constituída, que respondem por instigar o grupo a reagir a padrões rítmicos, de intensidade e de altura. Além desses movimentos, conscientemente preparados pelo regente, o cantor percebe também uma segunda mensagem, proveniente da figura global do regente enquanto corpo físico comunicante, mensagem emitida em grande parte de forma inconsciente (BRANCO, 2010, p. 1).

Lakschevitz (2009) relata que podem ocorrer dificuldades no estabelecimento desta comunicação gestual com o coro. Essa situação estaria presente, por exemplo, quando os cantores não compreendem os gestuais padronizados da regência em função de sua inexperiência na área.

Ainda sobre a comunicação gestual do regente, Coelho (2009, p. 73), ao estudar a atuação do maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca junto ao coro Ars Nova, constata: “O Ars Nova era absolutamente condicionado a reagir ao gestual do Maestro Fonseca conforme ele esperava”. Nesse sentido, pode-se conceber que esse condicionamento contempla a compreensão do significado do gesto em si, bem como a compreensão da mensagem musical contida no gesto, assim propiciando a realização musical. Lakschevitz (2009, p. 173) ressalta a importância do “desenvolvimento de outras capacidades de expressão gestual” para o aprimoramento da comunicação do regente com os coros participantes de uma pesquisa que realizou, “o que engendrou uma relação muito mais intuitiva na comunicação entre regente e

coro”. Assim, é perceptível que a técnica de regência, ainda que importante ferramenta na comunicação entre regente e cantores, pode necessitar de ações específicas para que seu potencial seja alcançado.

Outro aspecto na literatura se refere à experiência de cantar em coro como sendo importante no processo formativo de regentes corais. C. A. Figueiredo (2006, p. 7) considera que “para se tornar um bom regente, é necessário que o candidato vivencie o cantar em coro, principalmente sob a orientação de um regente experiente [...]. Não é possível ser um bom regente de coro sem ter sido um cantor de coro”. Ramos (2003, p. 13, grifo do autor) amplia essa recomendação ao se comprometer com a noção de que “ensinar regência coral é promover uma **imersão** no meio, seja estudando, regendo, cantando, ensinando, tocando, administrando, ou quantas mais atividades paralelas o ambiente coral propicie e necessite”. Com isso, ambos os autores defendem que a formação do regente coral requer uma parcela significativa de aprendizado empírico, considerando que viver a atividade coral, não apenas como regente, traz contribuições únicas.

C. A. Figueiredo (2006, p. 7) considera, em particular, um aprendizado essencial que só se pode obter ao cantar em coro: “só conseguiremos entender as necessidades de um coralista, quando nós também tenhamos sentido as mesmas necessidades, ao sermos coralistas”. Esse aprendizado se relaciona com o desenvolvimento da empatia do regente para com as necessidades dos cantores do coro. Assim, chega-se a um aspecto da atividade do regente coral associado ao relacionamento do regente com o coro, manifesto através de sua liderança.

Rocha (2004, p. 24) concebe que uma “relação construtiva entre regente e grupo depende de três fatores: a postura e o comportamento do líder, a forma de condução do grupo na implementação dos planos e a administração de conflitos”. Concernente à “postura e comportamento do líder” o autor cita sete qualidades: “autoridade pessoal, autodomínio, clareza de objetivos e de expressão do pensamento, capacidade de planejamento, empatia e capacidade de mobilização, poder de argumentação e sentido de reconhecimento” (ibidem). Com relação aos aspectos citados por Rocha (2004), é possível perceber que eles não se restringem ao que poderia ser atribuído exclusivamente à personalidade do regente, contemplando também questões objetivas sistematizáveis.

Já Coelho (2009, p. 62), que também discutiu a questão da liderança exercida pelo regente, aponta para uma caracterização dessa atitude em aspectos predominantemente emocionais: “A autoridade vivida pelo Maestro Fonseca era representada por uma cadeia de

aspectos – espírito de competição, seriedade, franqueza, propriedade, tranquilidade, generosidade, desprendimento, autoconfiança, bom humor”.

Ainda que frequentemente mencionada como essencial para a regência, a liderança tem sido pouco discutida de forma sistemática por autores da área. Essa lacuna na pormenorização da liderança para a regência pode conduzir a uma crença de que “existem inúmeras personalidades e, liderar, não é algo que se possa aprender, mas sim, uma característica inata” (CASTIGLIONI, 2016, p. 1353). Assim, para programas de formação de regentes, torna-se desafiador o estabelecimento de caminhos para que a liderança possa ser construída intencionalmente.

A formação vocal do regente associada à sua função como preparador vocal também tem sido abordada pela literatura (SILVA, 2017). Fernandes (2009, p. 198) argumenta que o “desconhecimento da técnica vocal tende a limitar o regente. Além de colocar em risco a saúde vocal de seus cantores, sua função de intérprete pode ficar comprometida pela falta de habilidades vocais por parte do coro”. No mesmo sentido, S. Figueiredo (1990, p. 76) enuncia que “[o regente] não deve se isentar do conhecimento de técnica vocal para poder exemplificar e ajudar os cantores na realização do repertório. O regente coral deve saber que é antes de tudo, um professor de voz”.

Aqui percebe-se a ideia de que o regente deve procurar desenvolver sua capacidade vocal com o intuito de se comunicar musicalmente com o coro, corroborando com o gestual de regência. Mas também se trata de uma noção de que o regente é responsável pela saúde e habilidades vocais destes cantores, sem as quais sua função de intérprete ficará comprometida.

No entanto, faz-se necessário refletir que o domínio vocal por parte do regente não implica obrigatoriamente em uma capacidade de ensinar técnica vocal. Drahan (2007) pondera que a pedagogia vocal é uma profissão distinta do cantor artista, principalmente por envolver o desenvolvimento de diferentes percepções vocais:

[A] percepção vocal do aluno (função interpretadora) e [a] percepção vocal do professor (função administrativa). O primeiro lado é a fase inicial do segundo. Nesta fase a sua tarefa está em controlar sua própria voz. Muitos cantores, aprendendo a cantar, param nesta fase inicial e nunca se aproximam da fase superior, seja por motivos de falta de consciência, vontade ou habilidade. A percepção vocal do professor, pelo contrário, exercita a função corretora (ou administrativa) de outra voz, portanto exige não somente o domínio sobre as sensações próprias, mas também a consciência sobre as sensações internas do aluno (DRAHAN, 2007, p. 72).

C. A. Figueiredo (2006, p. 6) também recomenda a preparação vocal do regente, incluindo a necessidade de uma didática da técnica vocal para coros, ou seja, o “desenvolvimento de uma didática para aplicação dessas técnicas [vocais] para coralistas é uma

necessidade decorrente inevitável”. A imposição do desenvolvimento desta função está frequentemente associada ao fato de que em vários contextos o regente não terá a possibilidade de ter um preparador vocal à disposição do coro. Assim, “as funções de preparador vocal e de regente geralmente se misturam” (HAUCK-SILVA, 2012, p. 20) em busca de soluções para problemas técnicos e para a construção de uma “sonoridade coral” (FERNANDES, 2009).

Como síntese dos componentes formativos discutidos até este ponto pode-se trazer uma citação de Rasslan (2013), que estudou nove edições dos Painéis FUNARTE de Regência Coral. Os componentes para a formação do regente expostos nesta revisão estão em sintonia com o que foi abordado nos eventos pesquisados pelo autor.

[...] os conteúdos selecionados para a formação do regente foram os mesmos em todas as edições dos painéis, e incluíam: leitura musical entendida como uma capacidade de ler uma obra e entendê-la, o desenvolvimento do ouvido interno (capacidade de ler uma obra e ouvi-la internamente, sem o auxílio de um instrumento musical), conhecimento da área de técnica vocal, domínio de padrões de regência, possibilidade de realização de gestos expressivos, independência das mãos, afinação, consciência tonal, capacidade de liderança, conhecimentos de harmonia, estruturação, fraseologia, além de grande capacidade de gerenciamento interpessoal (RASSLAN, 2013, p. 150).

Na literatura estudada a questão metodológica dos ensaios foi tratada por diferentes autores. Tal discussão poderia ser incluída como parte da formação do regente, que necessita de componentes pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho com cantores. Pois, ainda que se reconheça que a apresentação pública é um dos aspectos fundamentais da prática coral (FIGUEIREDO, C. A., 2006), a importância do ensaio também foi enfatizada pela literatura. Nesse sentido, S. Figueiredo (1990, p. 3) afirma que “a performance é o reflexo de um momento anterior - o ensaio - e se ela não é bem-sucedida, algo está insuficiente na compreensão ou na preparação do grupo”. Rasslan (2013) também revelou que questões de metodologia e dinâmica de ensaio foram recorrentes nas edições dos Painéis FUNARTE de Regência Coral por ele estudadas, evidenciando a relevância desta temática para a formação destes profissionais.

Para a realização de um ensaio coral pertinente e conseqüentemente uma *performance* bem-sucedida, o regente precisa considerar que a “dinâmica do ensaio depende do planejamento e organização do mesmo. Isso implica escolhas de repertório proposto, condizente com o nível do grupo, assim como a forma de aproximar repertório e cantores num processo de compreensão musical” (RASSLAN, 2013, p. 129). Na mesma direção, S. Figueiredo (1990) reforça a importância do planejamento do ensaio coral, considerando que a sistematização das etapas de aprendizagem musical, aliadas à apresentação conveniente de desafios, é essencial para a realização de ensaios produtivos.

Um dos pontos ressaltados para o planejamento do ensaio é a escolha do repertório. A literatura aponta para uma complexidade de fatores que o regente deve levar em consideração ao escolher repertório. Um critério contemplado neste processo se refere à experiência do regente e o que ele espera dos cantores “buscando oferecer-lhe peças que, em sua opinião, pudessem levar o grupo a um melhor desenvolvimento musical” (ALMEIDA, 2016, p. 32). Lakschevitz (2009, p. 193) amplia esse critério ao afirmar que é preciso levar “em conta o contexto sociocultural do cantor, suas características vocais, sua capacidade técnica e mesmo seu gosto musical, na escolha das canções e na confecção dos arranjos”.

Almeida (2016) experimentou um procedimento não convencional para a escolha de repertório, onde ele realizou uma pesquisa de opinião através de um questionário com os cantores e, após a sua própria análise, selecionou algumas peças sugeridas para integrar o repertório do grupo. O autor percebeu que, pelo fato dos participantes se sentirem valorizados e mais identificados com a proposta do grupo, houve benefícios no engajamento do grupo, com a diminuição de faltas e atrasos.

Além da necessidade da escolha de um repertório adequado, também tem sido discutida na literatura a confecção de arranjos personalizados para grupos específicos, como coloca C. A. Figueiredo (2006):

Uma demanda nova colocada aos regentes está na necessidade de virem a criar seu próprio repertório, principalmente ao fazerem arranjos. Todos nós sabemos da dificuldade cada vez maior de termos um coro equilibrado, no que diz respeito a seus naipes. Muitas vezes, a pesquisa de repertório se torna frustrante, ao constatarmos que aquilo que existe não se adapta ao coro que temos. Os regentes brasileiros se deram conta do problema e passaram a investir na criatividade, gerando novas alternativas para repertório (FIGUEIREDO, C. A., 2006, p. 6-7).

Assim, soma-se às múltiplas funções do regente a de arranjador, o que trará implicações para a sua formação, pois exigirá que ele atue na criação de conteúdo musical pautado não somente em critérios estéticos e normativos da música, mas também nas características, aspirações e limitações do grupo em questão. Em seu estudo sobre a figura do regente-arranjador Oliveira (2017, p. 107) constatou que “embora a maior motivação dos regentes para fazer arranjos seja a necessidade, também fazem por gosto, buscando um repertório que estabeleça algum tipo de identificação com o grupo, os arranjos de música brasileira colaboram nesse sentido”.

Ainda sobre a elaboração de arranjos corais, Lakschevitz (2009) discute a necessidade de se considerar diversas características para tornar os arranjos acessíveis à compreensão dos cantores, levando em conta, por exemplo, as experiências musicais anteriores dos cantores e

sua capacidade de realização musical. Ao relatar resultados de uma pesquisa realizada, Lakschevitz (2009) menciona que a tessitura recomendada por autores da literatura coral para as vozes do coro nem sempre era adequada para os cantores que tinha:

Todos os autores mencionados mostram uma tessitura maior que uma oitava para cada voz. Porém, a pouca experiência vocal, bem como o contexto musical dos cantores observados, lhes conferia, na maior parte das vezes, uma extensão mais curta que a oitava (muitos deles consideravam confortável uma região ainda mais curta, contida em intervalos de quarta ou quinta apenas) (LAKSCHEVITZ, 2009, p. 157).

Outro aspecto relevante a ser discutido na questão do ensaio, e que possui implicações para a formação do regente, é “a forma de aproximar repertório e cantores num processo de compreensão musical” (RASSLAN, 2013, p. 129). S. Figueiredo (1990, p. 10) relaciona a aprendizagem musical ao surgimento da compreensão que pode ser promovida pelo treinamento: “A aprendizagem acontece como um reflexo do treinamento se este possibilitar a compreensão. Sendo o treinamento uma etapa do processo de aprendizagem, a compreensão só será possível se houver transferência do conteúdo para uma nova situação”.

Na discussão apresentada em sua dissertação de mestrado, S. Figueiredo (1990) destaca o ensaio coral como parte do processo de aprendizagem musical, trazendo uma perspectiva relacionada à educação musical dos cantores. Dessa forma, o autor estabelece uma relação entre a regência coral e educação musical, perspectiva que tem sido frequentemente abordada em publicações brasileiras nessa área.

O vínculo entre a busca de objetivos artísticos e a capacitação musical de cantores também foi problematizado por d’Assumpção Junior (2010). O autor destaca que faz parte da função educativa do regente coral “encontrar a justeza entre a excelência na *performance* e a procura por mecanismos para lidar com os obstáculos apresentados por aqueles ainda não aptos, através de uma conduta absolutamente educadora por parte do regente” (d’ASSUMPÇÃO JUNIOR, 2010, p. 241). Com relação à conexão entre estas duas profissões, a de professor de música e de regente coral, o autor afirma que “nem todo professor de música, enquanto educador, precisa ser um regente de coros, mas todo regente de coros, precisa ser um educador” (ibidem). Através dessa postura de educador musical o regente mobilizará recursos não somente para a construção de uma *performance* musical, mas também para incentivar o crescimento musical dos seus cantores.

Na mesma direção, S. Figueiredo (2006), ao estudar a importância do estudo da regência coral na formação do educador musical, também ressalta o vínculo entre as atividades de

regência e docência em música. Em um estudo realizado, os participantes, alunos de um curso de licenciatura em música, destacaram a relevância da regência para sua formação de educadores musicais: “[o] estudo da regência trouxe a possibilidade de futuramente utilizá-la profissionalmente, tanto para dar aulas quanto para trabalhar com coros” (FIGUEIREDO, S., 2006, p. 887). O autor conclui que a regência em cursos de licenciatura “sintetiza não apenas diversos aspectos do conhecimento musical, mas também solicita atenção para as questões pedagógicas que são também inerentes à ação do regente” (FIGUEIREDO, S., 2006, p. 888-889), assim aproximando a função do regente e a função do educador musical.

Ainda que possa parecer que a função de educador musical seja mais própria de regentes de coros inexperientes, Whitaker (2017) contesta essa suspeita. A autora, ao analisar o “comportamento¹” de ensaio de regentes orquestrais internacionalmente consagrados, comparando-os com os resultados de pesquisas sobre a regência de grupos musicais escolares nos Estados Unidos, observa que:

Apesar de ser provável que nenhum destes regentes estudaram educação musical da mesma forma que educadores profissionais cujo treinamento focou especificamente em educação musical, os resultados deste estudo revelaram diversas similaridades entre os comportamentos de ensaio destes regentes e os achados de estudos que examinaram comportamentos de professores experientes e peritos em outros níveis² (WHITAKER, 2017, p. 170, tradução nossa).

Algumas das similaridades constatadas pela autora sobre a atuação dos regentes envolveram: a dedicação de mais da metade do tempo de ensaio à performance musical do grupo e a preferência pelo uso de imagens verbais e exemplos para a orientação da performance, ao invés de apenas dar direções de onde começar e terminar. Além destes pontos, a autora percebeu que os regentes de ambos os níveis endereçavam questões de relacionamento entre os integrantes e proviam reforços, tanto positivos, como negativos (WHITAKER, 2017). No entanto, a autora ressalta que os regentes de grupos profissionais analisados usavam seu tempo instruindo “aspectos interpretativos da música, especialmente dinâmica e estilo³” (WHITAKER, 2017, p. 172, tradução nossa), enquanto “regentes de conjuntos menos

¹ *behavior*

² Although it is likely that none of these conductors studied music education in the same manner as professional educators whose training focused specifically on music education, results of this study revealed several similarities between the rehearsal behaviors of these conductors and the findings of studies examining behaviors of experienced and expert teachers at other levels (WHITAKER, 2017, p. 170).

³ [...] focused on interpretational aspects of the music, especially dynamics and style. (WHITAKER, 2017, p. 172)

experientes focam mais frequentemente em aspectos fundamentais⁴” (ibidem), como ritmo, entonação e afinação.

Dessa maneira, ainda que o estudo de Whitaker (2017) tenha focado a regência de grupos instrumentais em contextos diferentes do Brasil, pode-se inferir que o regente irá atuar como educador independentemente do contexto, ainda que ele não se reconheça dessa forma, como por exemplo os regentes estudados na pesquisa supracitada. Com base nesse aspecto, cogita-se que os diferentes contextos possam influenciar o que o regente ensina e de que modo o faz, sem, por isso, deixar de ser um educador, seja lidando com dificuldades de afinação ou construindo a sonoridade coral para a interpretação de obras complexas.

Em síntese, nesta seção buscou-se estabelecer um panorama geral sobre a formação de regentes corais a partir da literatura. Verificou-se que o regente precisa de sólida formação musical, com o desenvolvimento de percepção, leitura e prática musical, além de outras áreas teóricas e práticas da área de música. A comunicação gestual também foi discutida, principalmente, em seu aspecto de expressão sonora, bem como a recomendação de que o regente vivencie a prática coral a partir de outras perspectivas. O aspecto de liderança do regente coral foi debatido com base em seu comportamento diante do grupo, bem como a forma como conduz a construção de relacionamentos no coro. Foi abordada, também, a necessidade de que o regente busque se desenvolver, não somente como cantor, mas também como professor de voz. A dinâmica e metodologia de ensaio foi contemplada através de seus aspectos organizacionais e de planejamento, além da importância da escolha criteriosa do repertório e a necessidade de elaboração de arranjos. Por último, foi estabelecida uma aproximação entre a regência coral e a educação musical.

2.2 FORMAÇÃO DO BACHAREL EM MÚSICA NO BRASIL

Os cursos de bacharelado em música no Brasil têm historicamente oferecido habilitações em instrumentos orquestrais, piano, violão, bem como em regência e/ou composição. A implementação destes cursos é regulada pela Resolução nº 2, de 8 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), que “Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências” (BRASIL, 2004).

⁴ [...] conductors of less experienced ensembles focus more frequently on fundamental aspects” (WHITAKER, 2017, p. 172)

Essa resolução estabelece variados pontos para a elaboração e implementação de projetos de curso de graduação em música. O Artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de graduação em música (DCN-Música) determina as competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas durante a formação:

- I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
- IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;
- V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico (BRASIL, 2004, p. 2).

Nas competências e habilidades prescritas pelas DCN-Música percebe-se a previsão de uma amplitude de atuações possíveis para os profissionais formados, incluindo a docência, criação artística e execução técnica. O Artigo 5º dessa mesma resolução demonstra que os cursos de graduação em música devem:

- [...] assegurar o perfil do profissional desejado, a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados:
- I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia;
 - II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência;
 - III - conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias (BRASIL, 2004, p. 2).

Na descrição de conteúdos necessários à consolidação do perfil de egresso desejado, identifica-se uma concepção de formação que contempla: 1) um corpo de conhecimento considerado constitutivo das ciências humanas, incluindo as artes; 2) conhecimentos da área de concentração de estudos musicais; e 3) atividades que almejam a integração entre estudos disciplinares e a atuação profissional.

Além dos artigos supramencionados, destacam-se também os artigos que aludem a componentes curriculares opcionais: estágio supervisionado, atividades complementares e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O Artigo 7º estabelece que o “Estágio Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados” (BRASIL, 2004, p. 2), sendo que sua realização pode ser dentro da própria Instituição de Ensino Superior (IES) ou em instituições externas.

Com relação às atividades complementares, o Artigo 8º das DCN-Música designa que estas são uma forma de reconhecer

[...] habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as diferentes manifestações e expressões culturais e artísticas, com as inovações tecnológicas, incluindo ações de extensão junto à comunidade (BRASIL, 2004, p. 3).

A resolução estabelece que o TCC se constitui enquanto um componente curricular opcional, sendo que pode ser “desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centradas em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamentação específica” (BRASIL, 2004, p. 3).

A normatização referente à carga horária de cursos de bacharelado no Brasil é estabelecida pela resolução nº 2, de 18 de junho de 2007 do CNE/MEC, que “Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial” (BRASIL, 2007). A resolução estabelece que os cursos de bacharelado em música devem ter uma carga horária mínima de 2.400 horas e que os prazos mínimos para a integralização podem ser de 3 ou de 4 anos.

As normativas que regulamentam os cursos de bacharelado em música no Brasil adotam o princípio da abrangência, evitando o engessamento das propostas curriculares. Desse modo, preserva-se a autonomia das instituições, bem como dos colegiados de curso para a elaboração de propostas curriculares diversificadas no intuito de buscar a formação profissional desejada.

No levantamento bibliográfico realizado para esta pesquisa foram encontradas publicações que discutem a formação do bacharel em instrumento e sua relação com a atuação profissional, bem como uma dissertação que trata especificamente da formação em cursos de bacharelado em regência (SANTANA, 2015).

Santana (2015), que estudou a proposta do curso de Bacharelado em Composição e Regência - Regência da Universidade Federal da Bahia (UFBA), problematizou o perfil de formação almejado por esse curso:

Com uma formação voltada para a música erudita, ao término do curso, o bacharel – advindo da EMUS –, se depara com a realidade de coros de empresas, igrejas e escolas além de concorrer diretamente com outros profissionais com formação diversa. Surge então um questionamento sobre o conteúdo e finalidade do curso de graduação da UFBA contraposto à demanda que o recém-formado irá encontrar (SANTANA, 2015, p. 15).

Ao realizar um estudo no contexto do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Coutinho (2014) revelou que a formação direcionada quase que exclusivamente para a *performance* gerava dificuldades na atuação dos egressos do curso: “o mercado de trabalho do músico instrumentista erudito na cidade de João Pessoa é bastante limitado, forçando o intérprete a direcionar a sua prática para a área da docência a fim de complementar sua renda financeira” (COUTINHO, 2014, p. 43).

Scarduelli e Fiorini (2013), ao apresentaram parte de uma pesquisa que almeja a criação de um novo projeto de curso para o Bacharelado em Violão da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), observaram que a atuação profissional do violonista “não está restrita ao ato da *performance* e sua respectiva preparação técnico-musical” (SCARDUELLI; FIORINI, 2013, p. 217). Os autores também ressaltam que

[...] um dos pontos consensuais a respeito da prática profissional dos bacharéis é que grande parte exerce a docência como atividade principal. Constroem, a partir dela, uma base sobre a qual desenvolvem outras atividades rentáveis mais esporádicas, de *performance* e de desenvolvimento de outros projetos ligados ao Estado, meios privados ou organizações não governamentais (SCARDUELLI; FIORINI, 2013, p. 218-219).

Nesse sentido, os autores evidenciaram que, ainda que a formação dos bacharéis em música seja focada em desenvolver habilidades de interpretação musical, os egressos destes cursos dificilmente obtêm sua sustentação financeira através de atividades dessa natureza e, por esse motivo, muitos exercem a docência.

A vinculação entre egressos de cursos de bacharelado em música e atuação docente tem sido objeto de outras pesquisas. Kothe (2012), que investigou bacharéis em música que atuavam na docência concomitantemente com suas práticas de *performance* junto a orquestras, constatou que, além do ensino instrumental, alguns dos participantes também atuavam com outras formas de educação musical:

Considerando especificamente os bacharéis, foco do presente estudo, pode-se dizer que 21 (91,30%) dos 23 bacharéis avaliados atuam efetivamente na docência instrumental. Além disso, 11 (47,83%) dos 23 bacharéis atuam com a docência em educação musical geral. [...], salienta-se que os bacharéis das orquestras de Santa Catarina dependem de uma carga horária semelhante para atividades de *performance* orquestral e atuação docente (KOTHE, 2012, p. 81)

A alteração de percurso profissional pode trazer implicações concernentes à motivação e realização profissional; Kothe (2012, p. 57) apontou que “as motivações para as atuações em ambientes que não se associam apenas à *performance* [...], estão associadas principalmente pelas necessidades financeiras (13 bacharéis) e pelas oportunidades do mercado (12

bacharéis)”. Alinhada em alguma medida com essa constatação, Coutinho (2014) identifica que a atuação docente para os bacharéis em instrumento não oferecia

[...] realização pessoal para a maioria dos entrevistados, que declararam que sua opção pelo ensino foi decorrente da falta de oportunidades de emprego em sua área específica. Surgem, neste contexto, as representações sociais dos papéis do artista e do professor, onde “ter” que dar aula para complementar a renda oferece certa frustração a quem pretendia “viver de música” apenas através da performance instrumental (COUTINHO, 2014, p. 87-88).

Del Ben (2003) apresenta uma reflexão que retrata essa mudança forçada de profissionalidade; a autora assevera que “ser professor de instrumento e/ou de disciplinas teóricas em escolas de música, sejam elas escolas livres, conservatórios ou cursos superiores, deveria ser visto como uma escolha e não como resultado da falta de espaço profissional para musicistas e/ou bacharéis em música” (DEL BEN, 2003, p. 31). Desse modo pode-se perceber que há, em alguma medida, uma inadequação entre a construção da identidade profissional ao longo dos cursos de bacharelado em música analisados na literatura trazida nesta revisão e a profissionalidade que de fato será desempenhada pelos egressos destes cursos.

Não obstante, a aceitação desse perfil profissional do bacharel em música professor de instrumento não é unânime na área. Louro (2004), em sua investigação sobre identidades profissionais de professores de instrumentos musicais em universidades, aponta que alguns dos participantes acreditam que “é preciso que eles [os alunos] possam almejar atuar em outras instâncias não só como professores”, enquanto outros professores afirmaram que “uma vez que a atuação como professor de instrumento é muito provável, é preciso se preocupar com a formação pedagógica nos cursos de bacharelado em música” (LOURO, 2004, p. 116). O que fica evidente, a partir das análises apresentadas pela autora, é a necessidade de formação pedagógica no curso de bacharelado, associada à atuação em diferentes contextos. No entanto, não há discussão acerca de quais seriam estas diferentes instâncias de atuação, nem o que caracterizaria uma formação pedagógica no curso de bacharelado.

Independentemente da perspectiva que se tome, a experiência cotidiana e as pesquisas na área têm demonstrado que “a atuação do bacharel em instrumento como professor de seu próprio instrumento é uma peculiaridade da área musical, que difere neste aspecto de muitas outras áreas do conhecimento” (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 44-45). Assim, pode-se ponderar que “se todo músico executante é potencialmente um professor de seu instrumento e boa parte dos músicos exerce regularmente essa função, é importante apreciar a possibilidade de um tipo de formação profissional que considere ambas as atividades” (GLASER;

FONTEERRADA, 2007, p. 46). A literatura ainda carece de mais estudos com foco na formação do bacharel, considerando a *performance* e o ensino como partes integrantes da preparação profissional do egresso de tais cursos. Del Ben (2003) apresenta elementos que seriam importantes para serem pensados em termos formativos.

Será suficiente acrescentar algumas disciplinas de cunho pedagógico (ou algumas das já conhecidas “tinturas de pedagogia”) nos currículos dos cursos de bacharelado? [...]. Se pensarmos que a licenciatura é o espaço de formação de profissionais que irão atuar somente nos espaços da educação básica, não estaremos, por exemplo, perpetuando o problema da ausência de formação pedagógica de bacharéis que atuam como professores de música em escolas específicas ou conservatórios? De professores que, muitas vezes, confundem pedagogia com técnica do instrumento ou com o uso de algum “método” específico de educação musical, como Orff, Dalcroze ou Kodaly? Quem irá assumir a formação inicial desses profissionais? Os cursos de bacharelado? (DEL BEN, 2003, p. 31).

Del Ben (2003) defende uma concepção de profissionalização da docência, argumentando que pensar em preparo pedagógico em cursos de bacharelado em música é mais complexo do que apenas inserir disciplinas de didática do instrumento na matriz curricular. Para a autora, o profissional da docência precisa ter domínio de “um certo conjunto de saberes para que possa lidar com as particularidades de seu trabalho, saberes estes que devem ser garantidos na sua formação e, vale ressaltar, garantidos na sua totalidade e em seu caráter de conjunto, e não de modo parcial ou incompleto” (ibidem).

Assim, ainda que seja pertinente argumentar sobre a importância de um preparo pedagógico nos cursos de bacharelado em música, é preciso também atentar para o que está sendo considerado como preparo pedagógico, tanto pelos cursos como pelos egressos. Kothe (2012) informou que 95% dos investigados em sua pesquisa achavam que bacharéis em música eram totalmente ou parcialmente aptos à prática docente, fato que também foi constatado por Oliveira, Santos e Hentschke (2009, p. 80): “entre os professores que têm uma formação superior de Bacharelado em Piano (42%), 13% não se consideram com formação pedagógica [enquanto] 29% se consideram com formação pedagógica”.

Kothe (2012) também informou quais conhecimentos os participantes consideravam mais importantes para ser um bom professor: “Técnica instrumental” (12 menções), “Didática” (12 menções), “Pedagogia” (6 menções) e “Prática docente” (6 menções) foram os mais citados. Quando questionados sobre onde adquiriram esses conhecimentos, 80,95% dos participantes declararam “nas próprias aulas de instrumento”, 71,43% disseram “na graduação, cursando matérias referentes à docência”, 66,67% em “estudos e buscas pessoais sobre o assunto (autodidata)” e 61,90% “na experiência cotidiana” (KOTHE, 2012, p. 75).

A percepção de preparo pedagógico, bem como os modos de aquisição destes saberes apontados por Kothe (2012) levantam uma reflexão sobre a manutenção de metodologias de ensino musical calcadas na tradição. Louro (2004) discute esse assunto, assegurando que “a presença ou não de disciplinas pedagógicas está relacionada à disciplina instrumento, na medida em que, muitas vezes ela é considerada a disciplina onde se aprende a ensinar o instrumento por imitação da metodologia empregada pelo professor” (LOURO, 2004, p. 117). Muitas vezes essa disciplina será ministrada pelo próprio professor do instrumento, que pode compreender que “a metodologia de ensino que a gente vai passar é mais ou menos a que a gente recebeu” (LOURO, 2004, p. 116).

Assim, pode-se inferir que em alguns casos a autopercepção de aptidão para desempenhar a docência, como demonstrada pelos participantes das pesquisas de Kothe (2012) e Oliveira, Santos e Hentschke (2009), esteja calcada nessa concepção de ensino instrumental preservada por tradições nas instituições de ensino musical.

Weber e Garbosa (2015), que estudaram a construção da docência de três bacharéis em música formados na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), trazem um relato que de certa maneira problematiza a abordagem que o preparo pedagógico tem em cursos de bacharelado em música.

Apesar do curso de Bacharelado em Instrumento da UFSM ter como foco, principalmente, a performance, os colaboradores encontraram espaços e momentos ao longo da graduação que contribuíram para aprendizagem docente. Neste sentido, a disciplina de Pedagogia do Instrumento se constituiu em um espaço no qual os colaboradores puderam conhecer e experimentar métodos de ensino de instrumento, bem como discutir e refletir sobre a docência. Apesar da disciplina ter propiciado momentos de reflexões sobre a atividade docente, os colaboradores consideram que apenas um semestre dessa temática é pouco dentro do bacharelado. Outro elemento apontado pelos colaboradores é a carência de momentos em que possam praticar a docência com a orientação do professor, como ocorre no estágio vivenciado no Curso de Licenciatura em Música (WEBER; GARBOSA, 2015, p. 95).

Uma possível saída para esse dilema seria o fortalecimento dos cursos de licenciatura em instrumento e de licenciatura em regência, o que poderia ajudar na construção de um perfil de formação que contemple a docência de forma equitativa à *performance* musical. Sobre a pertinência dessa possibilidade, Grings (2011), ao trazer um relato pessoal de conflitos que vivenciou ao estudar em um curso de bacharelado em regência e trabalhar profissionalmente regendo coros amadores, menciona que suas dificuldades foram mitigadas após cursar uma licenciatura em música.

Ao atuar como regente em grupos corais amadores em diferentes segmentos da sociedade enfrentei dificuldades em conciliar os objetivos que tinha em relação ao resultado musical, que praticava semanalmente no curso de bacharelado em regência, com as possibilidades que o grupo poderia alcançar, já que poucos tinham experiência de cantar em coro e conhecimentos musicais. Este conflito foi amenizado ao cursar a licenciatura em música com habilitação em canto, onde compreendi melhor meu papel como educador musical (GRINGS, 2011, p. 10-11).

Nesse sentido, a criação de licenciaturas em regência, à maneira dos cursos de licenciatura em instrumento, poderia ser uma oportunidade para a construção de novas concepções para a formação de regentes, que também assumissem o desenvolvimento de processos de educação musical, considerando a diversidade de espaços de atuação. Sendo um curso de licenciatura e de regência, a contribuição desse tipo de graduação estaria na preparação de regentes com formação pedagógica acentuada, o que poderia conduzir ao aprimoramento desse processo formativo em consonância com a realidade dos grupos que se tornarão focos da atuação de regentes.

No entanto, há de se considerar que a criação desses cursos por si só não resolveria o conflito, pois ainda permaneceriam outras questões, como aponta Silva (2011), que estudou o curso de Licenciatura em Instrumento da UFPB:

[...] de acordo com os alunos entrevistados, para formar o professor de instrumento é necessário ir além do domínio instrumental, não é suficiente saber tocar para atuar com o ensino. Além disso, sobre o curso de licenciatura em instrumento da UFPB, os alunos alegaram que, com relação à formação do professor de instrumento, é preciso haver conexões entre os conteúdos propostos. Não basta ter a presença de disciplinas específicas de música, específicas de instrumento e de formação pedagógica em música, sem que haja conexão entre elas. Os alunos também julgaram necessário que os professores estejam comprometidos com os objetivos propostos pelo curso. Embora formar o professor de instrumento seja um desses objetivos de formação do curso, os professores não abordam, pensam, ou discutem sobre esta formação durante as suas aulas (SILVA, 2011, p. 66-67).

Sobre a observação de Silva (2011), pode-se comentar a sistematização de Libâneo (2001) para os diferentes níveis de currículo, percebidos como: currículo formal, currículo real e currículo oculto. Segundo o autor, o currículo formal é representado pelos documentos legais produzidos por sistemas de ensino ou instituições educacionais, é o currículo institucionalizado. O currículo real “é a efetivação do que foi planejado [...]. É o currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos” (LIBÂNEO, 2001, p. 144). Já o currículo oculto refere-se ao que é aprendido pelos alunos pela convivência cotidiana com professores e colegas; esse currículo “está ‘oculto’ porque ele não é prescrito, não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem” (LIBÂNEO, 2001, p. 144-145).

Os resultados da pesquisa de Silva (2011), mencionados anteriormente, remetem à percepção dos alunos sobre o currículo real e o currículo oculto. Sobre esse assunto, Hentschke (2003) já discutia o desafio da implantação de ideias curriculares na prática:

Como ex-membro da antiga CEE/Música e atual membro do Conselho Assessor do MEC, a minha preocupação se volta para questões de implementação de todas as nossas idéias. É a implementação do currículo ou, mais especificamente, o currículo em ação que me preocupa neste momento, pois de nada vale discutir concepções educacionais se estas não forem traduzidas para a nossa prática docente (HENTSCHKE, 2003, p. 54).

A autora ainda escreve sobre a dificuldade em se estabelecer de fato “projetos pedagógicos distintos para o bacharelado e licenciatura”, tendo em vista que “na prática nada muda, pois vamos continuar compartilhando o currículo com profissionais que possuem uma disparidade na formação pedagógica e, conseqüentemente, diferentes níveis de compreensão dessa nova proposta” (HENTSCHKE, 2003, p. 55). A autora elucida o que ela considera como sendo essa disparidade:

É inegável que existe uma disparidade de formação pedagógica entre o que denominamos de “educador musical” e o músico instrumentista ou musicólogo que atua como docente nos cursos de graduação. Os educadores musicais, além de terem uma formação pedagógica sólida, estão continuamente atualizando- se, no sentido de buscar formas mais adequadas e contextualizadas para a sua prática docente. Por outro lado, tradicionalmente, o músico docente universitário (daí falo enquanto estereótipo) tem praticado uma proposta educacional mais tecnicista e tradicional de educação. O objetivo desses docentes é a formação do músico profissional (erudito, na maioria dos cursos), baseado em critérios absolutos de perfil de profissional (HENTSCHKE, 2003, p. 54).

Nesse sentido, a autora problematiza que modificar currículos e construir novos perfis profissionais dentro de instituições de ensino de música é mais abrangente que apenas idealizar um projeto pedagógico, ou um documento curricular. Pois, como aponta Hentschke (2003), existe uma complexidade de fatores e pessoas envolvidos no processo que poderão influenciá-lo de diversas maneiras, muitas vezes até se opondo a ele.

Com relação à dificuldade de se estabelecer projetos distintos entre licenciatura e bacharelado, torna-se pertinente a investigação de Pereira (2014) sobre a persistência de um *habitus* conservatorial em cursos de licenciatura em música. O autor argumenta sobre a existência de uma

[...] concepção do que seja “conhecimento específico” musical, orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida até hoje nos cursos superiores de música. A noção de *habitus* explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em

disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004) [...]. O *habitus conservatorial* faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical. Este mesmo *habitus* faz com que a notação musical ocupe um lugar central no currículo. Dela dependem a maior parte das disciplinas que tratam da música erudita [...]. O aprendizado musical torna-se mais visual do que auditivo, por mais paradoxal que isso possa parecer (PEREIRA, 2014, p. 94-95).

A homogeneização da organização dos conhecimentos musicais em torno dos preceitos da música erudita constatada por Pereira (2014), não condiz com abertura com que as DCN-Música (BRASIL, 2004) tratam de conteúdos e práticas musicais. Tendo em vista as questões de atuação docente ocasionada por falta de oportunidades profissionais para a atuação como intérpretes de música erudita, a leitura do *habitus* conservatorial realizada por Pereira (2014) se torna pertinente também para cursos de bacharelado em música:

Reiteramos que não somos contra a prática conservatorial que, apesar de todas as críticas que tem sofrido, apresenta inúmeras qualidades para a formação de artistas para o campo artístico musical. O que nos incomoda é observar que essa formação de artistas é privilegiada mesmo quando se trata da formação de professores para a escola regular, cuja função primordial seria a de intermediar músicas e seres humanos (PEREIRA, 2014, p. 95).

Associando essa problematização de Pereira (2014) aos cursos de bacharelado em música, seria possível questionar um modelo de formação universitária que, ainda que tenha valor para a preparação profissional de um tipo específico de artista-intérprete, não condiz com a realidade social e de espaços de atuação.

As questões trazidas neste item de revisão, ainda que voltadas principalmente para o bacharel em instrumento, podem também ser consideradas pertinentes com relação aos cursos de bacharelado em regência. Constata-se a partir da literatura que o músico instrumentista não possui muitas oportunidades para atuar de forma remunerada como *performer*. Por analogia, é provável que o bacharel em regência também não as encontrará regendo grupos de músicos com formação, onde sua atuação como intérprete apareceria de forma predominante.

Dessa maneira, ao se propor a analisar a formação nos cursos superiores de regência, é necessário que se considere as características do campo de atuação e de que maneira essa formação se relaciona a ele, sendo essa uma demanda em termos de pesquisa sobre a formação em cursos de bacharelado em música no Brasil.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Como referencial teórico foram adotados elementos da obra “Desenvolvendo a competência dos profissionais” de Guy Le Boterf (2003). O autor foi escolhido por conceber a competência profissional como uma ação contextualizada do indivíduo. Ainda que seu foco de estudos tenha sido a gestão de recursos humanos no ambiente empresarial, suas sistematizações foram consideradas adequadas para se investigar a atividade da regência coral.

Le Boterf (2003) expõe sua teorização sobre competência profissional apoiada em alguns alicerces. Primeiramente o autor entende que a competência apenas se concretiza em uma ação contextualizada, não podendo ser confundida com os recursos que o profissional mobiliza para a efetivação dessa ação. Em segundo lugar, a competência profissional, que para o autor pode se manifestar tanto no indivíduo como em coletividades, é construída permanentemente durante a trajetória do profissional, ao que ele chama de “navegação profissional”. E, por último, a competência necessita do concurso de três condições para poder se desenvolver: o “poder agir”, o “querer agir” e o “saber agir” (LE BOTERF, 2003, p. 160).

Para Le Boterf, a dimensão do “poder agir” está relacionada às condições institucionais do local onde o profissional trabalha, ou seja, se ele possui liberdade e recursos materiais para agir, bem como um ambiente que valorize a iniciativa. O “querer agir” se relaciona diretamente com o envolvimento do profissional com a atividade; nesse sentido Le Boterf (2003, p. 80) exprime que “a competência do profissional não é mais apenas uma questão de inteligência: toda sua personalidade e sua ética estão em jogo”. Já a perspectiva do “saber agir” envolve as capacidades do profissional de forma ampla, como, por exemplo, os conhecimentos, o treinamento, as situações de aprendizado, a capacidade de construir interpretações relevantes da realidade, entre outros.

Nesta breve síntese já é possível observar que para a conceituação de Le Boterf (2003) a formação inicial não promove, por si só, o desenvolvimento da competência profissional. O autor expressa um entendimento de que a competência é indissociável da jornada e das vivências do próprio indivíduo, que vão além da formação inicial, incluindo experiências pessoais e profissionais, formação continuada, reflexão na e sobre a prática, convivência social, entre outros.

Para Le Boterf (2003, p. 37) é possível sintetizar a competência profissional em diferentes áreas de atuação da seguinte forma: “o profissional é aquele que sabe administrar

uma situação profissional complexa”. Nessa definição é importante salientar que administrar “se refere mais à pilotagem ou à navegação. *Pede-se ao profissional que saiba navegar na complexidade*” (LE BOTERF, 2003, p. 38, grifo do autor). Já a complexidade não pode ser confundida com dificuldade, tendo em vista que ela, a complexidade, se “remete às características objetivas de uma situação ou de um problema”, enquanto a “dificuldade se refere às capacidades de um sujeito para enfrentar uma situação, que estará relacionada com os recursos de que dispõe” (ibidem).

Um ponto essencial para esse “saber administrar a complexidade” é o “agir com pertinência” (LE BOTERF, 2003, p. 38). É nessa ação pertinente que o profissional constitui sua competência, pois, para o autor, a competência só existe quando um profissional a faz existir através de sua ação. Nesse sentido, Le Boterf se distancia de uma concepção abstrata e despersonalizada de competência, centralizando-a na ação do indivíduo ou de coletividades, bem como nos processos que culminam nessa ação.

Le Boterf estabelece algumas características do profissional capaz de agir com pertinência. Em primeiro lugar, ele deverá ser capaz de abrir mão da sua previsão e realizar uma leitura da situação profissional que de fato se coloca diante dele, relacionando os objetivos almejados com a situação, permitindo-lhe ir além do que foi prescrito para a sua função.

O profissional sabe administrar uma situação profissional não somente em um contexto normal, mas também em contexto excepcional, deteriorado e de crise. *Saber agir é saber interpretar*. As atividades do profissional não poderiam ser automatizadas, pois sua competência é reconhecida por sua inteligência prática das situações, por sua capacidade, não somente de fazer, mas de compreender. *O saber agir é o “saber o que fazer”* (LE BOTERF, 2003, p. 40, grifo do autor).

A capacidade de discernimento e de julgamento fazem parte da competência de um profissional: “*saber agir com pertinência supõe ‘saber julgar’*” (LE BOTERF, 2003, p. 44, grifo do autor). Entretanto, realizar um julgamento pertinente da situação não é suficiente, pois é necessário que o profissional consiga transformar sua interpretação em ação. Para que os atos, oriundos do julgamento, sejam de fato pertinentes é preciso que eles “tenham um sentido em relação àquele que os projeta e que sejam suscetíveis de ter efeitos sobre o contexto que convém modificar [...]. Realizar um ato é dar prova de intencionalidade” (LE BOTERF, 2003, p. 45).

Fazendo um exercício para estabelecer uma conexão com o canto coral, por exemplo, o regente durante um ensaio está constantemente recebendo inúmeras informações de seus cantores: o som que o coro está produzindo, as relações interpessoais, o nível de satisfação, o cansaço, a frustração e a realização dos integrantes do grupo. O regente deve perceber essa situação complexa que se põe diante dele, em detrimento do ensaio por ele previsto, e

transformar suas percepções em julgamentos que guiarão novas ações que precisam sensibilizar os cantores para administrarem sua conduta, seja musical ou pessoal.

Em segundo lugar, para a realização dessa ação pertinente, o profissional, além de “saber o que fazer”, precisará possuir um acervo de recursos mobilizáveis, sabendo também combiná-los, adaptá-los e transpô-los para outros contextos. Para Le Boterf estes recursos são compostos por uma “dupla instrumentalização”:

A instrumentalização de recursos pessoais é *incorporada*: é constituída por saberes, saber-fazer, aptidões ou qualidades e por experiências acumuladas. A instrumentalização de recursos do meio é *objetivada*: é constituída por máquinas, instalações materiais, informações e redes relacionais (LE BOTERF, 2003, p. 93, grifo do autor).

É importante ressaltar que Le Boterf é bastante enfático ao afirmar que a competência “*se baseia* nesta dupla instrumentalização, mas não se confunde com ela. A *competência é a faculdade de usar essa instrumentalização de maneira pertinente*” (ibidem). Desse modo, ele concebe que a competência profissional é mais que a quantificação de conhecimentos e habilidades, bem como suas interrelações.

Le Boterf (2003) distingue três tipos de recursos incorporados ao profissional: 1) saberes, podendo ser teóricos, do meio e procedimentais; 2) saber-fazer, que se dividem em formalizados, empíricos e cognitivos; e 3) aptidões ou qualidades. Os saberes teóricos “servem para *entender*: um fenômeno, um objeto, uma situação, uma organização ou um processo. Visam a descrever e a explicar seus componentes ou a sua estrutura, a depreender suas leis de funcionamento ou de transformação, a entender seu sentido, sua razão principal” (LE BOTERF, 2003, p. 95).

Para a teoria em questão a importância dos saberes do meio, que são os que tratam “dos dispositivos sociotécnicos nos quais o profissional age” (LE BOTERF, 2003, p. 97), se traduz no seguinte raciocínio:

Se a competência profissional só existe quando posta em ação em um contexto de trabalho, esse *saber sobre o contexto* é essencial, pois permite que o profissional se adapte à contingência das situações, “sinta” o terreno, considere o possível e o aceitável, compreenda as linhas de força e as potencialidades, ajuste as decisões a serem tomadas ou as atividades a serem realizadas, antecipe as reações dos dispositivos e das pessoas (LE BOTERF, 2003, p. 98, grifo do autor).

Já os saberes procedimentais “visam descrever ‘como deve ser feito’, ‘como proceder para’. Permitem dispor regras para agir” (LE BOTERF, 2003, p. 99, grifo do autor). É um saber declarativo sobre os procedimentos, “isto é, encadeamentos explícitos de operações ou séries

ordenadas de ações orientadas para a realização de um objetivo determinado” (LE BOTERF, 2003, p. 99). O autor ainda segue ponderando que os saberes procedimentais podem ser enriquecidos pela prática, mas comumente vêm da educação formal.

Já o saber-fazer formalizado, que está em íntima relação com os saberes procedimentais, é a capacidade de realizar um procedimento em uma situação prática. “Aqui, não se trata de ‘saber descrever’ um procedimento, mas de dominar sua aplicação” (LE BOTERF, 2003 p. 101). Por exemplo, o regente ao planejar um ensaio pode conceber e explicar os procedimentos a serem tomados, no entanto, a partir da sistematização elaborada por Le Boterf, pode-se inferir que a capacidade de elaborar um roteiro procedimental não implica necessariamente que o regente executará de forma eficiente estes procedimentos na prática.

O saber-fazer empírico “é o saber que se adquire ‘durante a ação’, por intermédio da experiência” (LE BOTERF, 2003, p. 102). Esse saber é exterior à sistematização formal: “sabe estimar, de imediato, uma situação, ‘tomar atalhos’, interpretar inconscientemente a informação útil ou dispensar o encadeamento de operações mentais” (LE BOTERF, 2003, p. 103).

O saber-fazer cognitivo, segundo a teoria de Le Boterf, corresponde a “operações intelectuais necessárias à formulação, à análise e à resolução de problemas, à concepção e à realização de projetos, à tomada de decisão, à criação ou à invenção” (LE BOTERF, 2003, p. 114). O autor ainda sintetiza dizendo: “capacidade e processos cognitivos são produtores de inferências, isto é, de novas informações criadas a partir de um conjunto de informações iniciais” (LE BOTERF, 2003, p. 115).

Sobre essa sistematização, Le Boterf (2003, p. 123) adverte ser “muito difícil, até mesmo impossível, seguir, em psicologia, o conteúdo ou a representação dos saberes. A ambição científica se torna pretensão quando crê alcançar a transparência total dos processos cognitivos”. Com essa ressalva, ele classifica a manifestação dos saberes e os saber-fazer por ele descritos em dois modos: o declarativo, que “exprime os saberes em termos de conhecimentos ‘proposicionais’, de enunciados ‘sobre’ alguma coisa” (ibidem); e o procedural, que “é integrado nos comportamentos. Com esse modo de expressão, os saberes se expressam mais na atividade do que na linguagem natural ou simbólica” (ibidem).

O quadro 3 sintetiza a explicação de recursos incorporados ao profissional.

Quadro 1 – Síntese de saberes e saber-fazer

Tipo	Função	Modo principal de aquisição	Modo de manifestação
Saberes teóricos	Saber compreender	Educação Formal; Formação inicial e contínua	Declarativo
Saberes de meio	Saber adaptar-se; Saber agir conforme a situação	Formação contínua e experiência profissional	Declarativo
Saberes procedurais	Saber como proceder	Educação Formal; Formação inicial e contínua	Declarativo e procedural
Saber-fazer operacional	Saber proceder; Saber operar	Experiência Profissional	Procedural
Saber-fazer experiencial	Saber agir em função de algo	Experiência Profissional	Procedural
Saber-fazer social ou relacional	Saber cooperar; Saber conduzir-se	Experiência Social e Profissional	Procedural
Saber-fazer cognitivo	Saber tratar a informação; Saber raciocinar	Educação Formal; Formação inicial e contínua; Experiência Social e Profissional analisada	Procedural

Fonte: Le Boterf (2003, p. 124).

Ao final de sua descrição dos recursos incorporados ao profissional, Le Boterf (2003) acrescenta aptidões ou qualidades pessoais. O autor explica que essas características: “a capacidade de escuta, as atitudes de acolhida, a capacidade de iniciativa, a tenacidade e a autoconfiança são qualidades cada vez mais requeridas nas situações profissionais” (LE BOTERF, 2003, p. 125). Isso reforça o entendimento do autor de que competência profissional é uma característica que transcende o acúmulo de conhecimentos e habilidades, bem como suas interrelações.

Os elementos da teoria de Le Boterf (2003) selecionados para este capítulo serão aproximados com os dados obtidos sobre a formação de regente coralvno capítulo final desta dissertação. Não obstante, é preciso reiterar que a teorização a respeito da ação profissional e os recursos mobilizados em favor dela adota uma perspectiva distanciada e não específica a nenhuma profissão. De maneira que o autor deixa em aberto a existência de “várias maneiras singulares de agir com pertinência e competência em um contexto particular” (LE BOTERF, 2003, p. 125).

4 METODOLOGIA

Este estudo seguiu as premissas da pesquisa qualitativa que segundo Creswell (2014, p. 51) é um tipo de investigação que se relaciona às “múltiplas perspectivas dos participantes do estudo”. A presente pesquisa alinha-se com esse entendimento, tendo em vista que os cursos de regência foram estudados a partir das perspectivas de professores e alunos, considerando suas interpretações da realidade em questão.

Os dados foram coletados nos locais habituais dos participantes e em meio às suas atividades corriqueiras. Nesse transcurso, o pesquisador foi uma peça central na produção de dados, ao elaborar os instrumentos de coleta e contatar com o campo, bem como no processo contínuo de interpretação das realidades estudadas. Esses pontos se conectam com a pesquisa qualitativa na medida em que ela “tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave” (TRIVIÑOS, 1987, p. 128). Assim, a “reflexividade do pesquisador” (FLICK, 2009, p. 25), bem como a sua individualidade foram incorporados ao processo da pesquisa.

Creswell (2014) também menciona que os métodos de pesquisa qualitativa são predominantemente indutivos. Gil (2008, p. 10) esclarece que ao se adotar um raciocínio indutivo a explicação de um fenômeno “não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade”. Esta pesquisa não teve como propósito validar nenhuma hipótese predefinida; dessa maneira, o estudo buscou encontrar “padrões, categorias e temas ‘de baixo para cima’, organizando os dados indutivamente até unidades de informação cada vez mais abstratas” (CRESWELL, 2014, p. 50).

O projeto de pesquisa emergente também é característico desse tipo de perscrutação. Para Creswell (2014, p. 51) “isso significa que o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito e que todas as fases do processo podem mudar ou trocar depois que os pesquisadores entram no campo e começam a coletar dados”. Dessa maneira, o desenho, objetivos, questões do estudo foram sendo aprimorados ao longo de todo o processo de planejamento da pesquisa, coleta e análise dos dados, bem como durante a redação deste relatório.

4.1 ESTUDO DE CASO

Estudo de caso é uma estratégia de pesquisa qualitativa que busca compreender em profundidade uma situação complexa dentro do seu contexto. De acordo com Triviños (1987, p. 133, grifo do autor), é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente”. Para Yin (2005, p. 19) o estudo de caso é preferido “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Creswell (2014) ressalta a importância da intenção do pesquisador em desenvolver um estudo de caso:

[...] um estudo de caso qualitativo pode ser composto para ilustrar um caso peculiar, um caso que tem interesse incomum por si só e precisa ser descrito e detalhado [...]. Ou, então, a intenção do estudo de caso pode ser entender uma questão, um problema ou uma preocupação específica (CRESWELL, 2014, p. 87).

Tendo em mente as perspectivas mencionadas sobre estudo de caso, entende-se que foi do interesse desta pesquisa a compreensão aprofundada dos casos (cursos de regência) dentro de seu funcionamento habitual. No entanto, almejou-se discutir, a partir dos cursos selecionados, a formação de regentes corais de forma geral.

A escolha por realizar um estudo com dois casos se deu pela possibilidade de enriquecimento da discussão. Yin (2005) argumenta que normalmente estudos com mais de um caso possuem o benefício de uma análise mais consistente, pois oferecerão possibilidades analíticas que emergem de diferentes casos. Para este estudo os cursos foram analisados e apresentados separadamente, sendo utilizados concomitantemente para uma discussão sobre a formação para a regência coral.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A fim de que se pudesse ter uma fonte de dados segura para embasar a escolha dos cursos a serem investigados, foi efetuado um mapeamento compreensivo que identificou as Instituições de Ensino Superior (IES) que ofertam cursos de Bacharelado em Regência e/ou Licenciatura em Música com habilitação em Regência no Brasil. O levantamento foi realizado inicialmente no primeiro semestre de 2017, sendo atualizado em maio de 2018.

Para a efetivação deste mapeamento, foram utilizadas três diferentes fontes de informação que se complementaram. A primeira fonte utilizada foi o Censo da Educação

Superior de 2016, disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), publicado em 31 de agosto de 2017; nessa fonte foram pesquisadas as instituições de ensino superior brasileiras com seus respectivos cursos na área de música. A segunda fonte de informações foi a base de dados do e-MEC, onde se realizou busca pelo termo “regência” com a finalidade de também encontrar referências a cursos superiores que envolvessem essa atividade. A terceira fonte de informação foram os sites oficiais de instituições de ensino superior; a partir de diferentes ferramentas de busca online foram identificadas todas as IES federais e estaduais, sendo acessados os respectivos sites para a verificação da existência de cursos de regência; também foi realizada uma busca com os termos “Bacharelado em Regência” e “Licenciatura em Regência” para identificar IES particulares.

Cruzando os dados das três fontes mencionadas foi possível identificar a existência de 21 IES que disponibilizavam 25 cursos superiores de Música - Regência no Brasil. As instituições foram agrupadas de acordo com as regiões do Brasil, a fim de se conhecer a localização dos cursos de regência e sua distribuição pelo território nacional.

Na Região Norte, duas instituições públicas oferecem três cursos de regência. A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) oferece o único curso de Licenciatura em Regência do país, concomitantemente com um curso de Bacharelado em Regência. A Fundação Carlos Gomes (FCG), mantida pelo estado do Pará e que adquiriu sua autonomia administrativa em 2013, oferece um curso de Bacharelado em Regência de Bandas.

Na Região Nordeste foram identificados três cursos envolvendo regência, todos oferecidos em instituições públicas: 1) Bacharelado em Regência da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); 2) Sequencial de Formação Específica em Regência de Bandas e Fanfarras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB); e 3) Bacharelado em Composição e Regência - Regência da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A maior concentração de cursos de regência no Brasil está na Região Sudeste, sendo 13 cursos oferecidos por 10 instituições públicas e privadas. Nessa Região, cursos de bacharelado em regência são oferecidos nas seguintes instituições: Conservatório Brasileiro de Música (CBM-CEU), Faculdade Santa Marcelina (FASM), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e FIAM-FAAM Centro Universitário em São Paulo, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Cabe destacar que a Universidade Estadual Paulista (UNESP) oferece dois cursos: Bacharelado em Regência Coral e Bacharelado em Regência Orquestral e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) disponibiliza três: Bacharelado em Regência Coral, Bacharelado em Regência Orquestral e Bacharelado em Regência de Bandas.

A Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), que não apareceu nas informações disponíveis no INEP e no e-MEC, possuía em seu site, no momento da realização da pesquisa, uma chamada de vestibular para o curso de “Bacharelado em Música com Habilitação em Composição e Regência” (com data de 07 de fevereiro de 2017), bem como uma lista de aprovados em 2017/2 para um curso de “Bacharelado em Música” (UNIMES, 2018). Essas informações não evidenciam o seu efetivo funcionamento, mas como há a possibilidade de que o curso tenha sido inaugurado com essa turma e que esteja se estruturando ainda dentro da universidade optou-se por incluí-lo no levantamento com essa ressalva.

A Região Centro-Oeste abriga três instituições públicas que oferecem cursos de Bacharelado em Regência: a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade de Brasília (UNB).

Na Região Sul encontram-se três cursos que incluem a regência como finalidade, oferecidos em três instituições públicas: Bacharelado em Regência da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Bacharelado em Composição e Regência da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Bacharelado em Regência Coral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O Quadro 1 sintetiza os cursos descritos.

Quadro 2 - Cursos superiores de Regência no Brasil

Região	Cidade/Estado	IES	Curso
Norte	Manaus/AM	UEA	Bacharelado em Regência
	Manaus/AM	UEA	Licenciatura em Regência
	Belém/PA	FCG	Bacharelado em Regência de Bandas
Nordeste	Campina Grande/PB	UFCG	Bacharelado em Regência
	João Pessoa/PB	UFPB	Sequencial de Formação Específica em Regência de Bandas e Fanfarras
	Salvador/BA	UFBA	Bacharelado em Composição e Regência – Regência
Sudeste	Rio de Janeiro/RJ	CBM-CEU	Bacharelado em Regência
	São Paulo/SP	FASM	
	Campinas/SP	UNICAMP	
	São Paulo/SP	USP	
	Rio de Janeiro/RJ	UNIRIO	
	Belo Horizonte/MG	UFMG	Bacharelado em Regência Coral
	São Paulo/SP	FIAM-FAAM	
	São Paulo/SP	UNESP	Bacharelado em Regência Orquestral
	São Paulo/SP	UNESP	Bacharelado em Regência de Bandas
	Rio de Janeiro/RJ	UFRJ	Bacharelado em Regência Coral
	Rio de Janeiro/RJ	UFRJ	Bacharelado em Regência Orquestral
Rio de Janeiro/RJ	UFRJ	Bacharelado em Composição e Regência	
Centro-Oeste	Cuiabá/MT	UFMT	Bacharelado em Regência
	Goiânia/GO	UFG	
	Brasília/DF	UNB	
Sul	Maringá/PR	UEM	Bacharelado em Regência
	Curitiba/PR	UNESPAR	Bacharelado em Composição e Regência
	Porto Alegre/RS	UFRGS	Bacharelado em Regência Coral

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Dessa forma, foram incluídos no mapeamento realizado: 1 curso de Licenciatura em Regência, 14 cursos de Bacharelado em Regência, 2 cursos de Bacharelado em Composição e Regência, 2 cursos de Bacharelado em Regência de Bandas, 1 Sequencial de Formação Específica em Regência de Bandas, 3 cursos de Bacharelado em Regência Coral e 2 cursos de Bacharelado em Regência Orquestral.

Em princípio, a formação do regente coral poderia acontecer em qualquer um destes cursos, portanto, foi preciso elaborar critérios para a escolha dos participantes. O primeiro critério estabelecido foi a menção à regência coral no nome do curso e o segundo critério foi a restrição do estudo a instituições da Região Sul, devido a custos e logística para a realização da

pesquisa, tendo em vista que desde o início do processo havia a intenção de visitas *in loco* nas instituições selecionadas para a investigação.

Na época da definição dos locais de pesquisa, a UFRGS e a UEM eram as duas instituições com cursos que atendiam aos critérios estabelecidos. Entretanto, após a definição dos participantes, observou-se que as informações públicas sobre o curso de música da UEM estavam desatualizadas e o curso de Regência Coral tinha sido reformulado para Regência em 2016. Mas, a partir de contato com os documentos referentes ao curso da UEM observou-se que o foco se manteve predominantemente na regência coral, sendo o mesmo mantido para a realização da pesquisa. Assim, os dois cursos a serem estudados são: 1) Bacharelado em Regência da Universidade Estadual de Maringá (UEM), situado na cidade de Maringá/PR; 2) Bacharelado em Regência Coral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), situado em Porto Alegre/RS.

4.3 COLETA DE DADOS

Para se compreender de forma aprofundada uma realidade em um estudo de caso, Yin (2005) e Creswell (2014) apontam para necessidade de diversificar as fontes de dados. De acordo com a questão e os objetivos propostos, considerou-se adequado o uso dos seguintes instrumentos: documentos, entrevistas semiestruturadas e questionários.

4.3.1 Fontes documentais

As fontes documentais para o estudo de caso segundo Yin (2005) envolvem cartas, agendas, documentos administrativos, recortes de jornais, entre outros. Para o autor “o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2005, p. 112). O autor, no entanto, adverte para que não se utilize documentos como detentores da verdade e que o uso dessa fonte de informações seja criterioso no estudo de caso.

Para esta pesquisa as fontes documentais utilizadas se referem ao Projeto Pedagógico, matriz curricular, ementas e objetivos de disciplinas dos cursos selecionados. Com esses documentos intentou-se obter informações sobre a criação dos cursos, reformas curriculares, objetivos do curso e perfil de egresso, além de constituir uma perspectiva sobre a formação proposta com base em cargas horárias e ementas das disciplinas.

O Projeto Pedagógico do Curso do Bacharelado em Música da UFRGS foi encaminhado para o pesquisador pela presidente da Comissão de Graduação em Música (COMGRAD/MUS)

daquela instituição. O documento enviado não continha a matriz curricular dos cursos de Bacharelado em Música, mas foi possível obtê-las, bem como as ementas das disciplinas, através de um sistema disponibilizado no site da universidade. No caso da UEM, o Projeto Pedagógico do curso no site da instituição estava desatualizado, sendo que a versão atualizada foi enviada para o pesquisador por um dos professores de regência da instituição.

4.3.2 Entrevistas semiestruturadas

Gil (2008, p. 109) considera que “a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas”. Para Yin (2005) a espontaneidade na realização de entrevistas é essencial para que o entrevistado se sinta confortável em expor suas opiniões. Nesse sentido, o autor adverte que se evite fazer questionamentos de modo a colocar o entrevistado em uma posição defensiva, perdendo-se a espontaneidade da conversa e possivelmente informações valiosas.

As entrevistas foram centrais para o processo de pesquisa como um todo, pois ofereceram a possibilidade de se conhecer as concepções dos professores sobre a formação e a atuação de regentes corais e de que forma eles percebem o curso do qual fazem parte. Esse instrumento possibilitou aos entrevistados descrever, discutir, aprofundar, debater concepções, bem como dialogar com os documentos oficiais e com as vivências dentro do curso. Essa interação entre participantes e pesquisador também propiciou o conhecimento de aspectos da formação e atuação profissional dos entrevistados, mudanças experimentadas pelo curso ao longo do tempo, planos futuros, entre outros.

As entrevistas seguiram um roteiro (Apêndice A) que foi estabelecido a partir dos objetivos da pesquisa. O roteiro contemplou tópicos sobre: 1) a formação musical, a trajetória como regente e o processo de se tornar professor de regência; 2) informações sobre funcionamento do curso, das disciplinas de regência e aspectos a serem contemplados na formação de regentes corais; e 3) percepções sobre o campo de atuação profissional, características da atuação do regente coral na atualidade, o movimento coral na região do curso, entre outros. As entrevistas foram realizadas em espaços de convivência e de atuação dos professores e foram conduzidas em formato de conversa, dando ao processo uma informalidade que foi essencial para que os entrevistados se sentissem à vontade para expressar suas opiniões.

O roteiro foi apresentado e discutido com dois professores experientes na área de regência em cursos de licenciatura em música, os quais não participaram da pesquisa. Tais professores foram convidados a opinar sobre o roteiro das entrevistas, considerando sua experiência na área de formação de regentes em cursos superiores. Os comentários realizados pelos dois professores contribuíram significativamente para a finalização do roteiro, assim como para a preparação do pesquisador para a condução das entrevistas.

4.3.3 Questionário

Gil (2008, p. 121) define questionário como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”. Para o autor o questionário apresenta os benefícios de se atingir um número grande de pessoas e garantir o anonimato, mas apresenta as limitações de poder ter um número reduzido de respostas, bem como apresentar divergências na interpretação dos enunciados por parte dos respondentes.

Buscou-se amenizar essas limitações através da aplicação presencial do questionário ao maior número de alunos possível. Uma versão online, feita através de uma plataforma de elaboração e tabulação de questionários (*Google Forms*), foi enviada para os ausentes no encontro, permitindo um aumento no índice de respostas.

Os questionários (Apêndice B) contemplaram quatro seções: informações pessoais preliminares, experiências antes da universidade, experiências durante o curso e perspectivas de atuação profissional. Esses dados foram importantes na elaboração do perfil do aluno e suas percepções sobre sua formação no curso de regência e perspectivas de atuação profissional. O questionário também foi submetido aos comentários dos mesmos dois professores de regência que discutiram o roteiro de entrevista.

4.4 ETAPAS DA PESQUISA

A primeira etapa da pesquisa foi o contato inicial com o campo, feito através do envio de uma carta de apresentação aos coordenadores dos cursos escolhidos. A partir dos coordenadores foram contatados os professores de regência dos cursos e, após esclarecimentos a respeito do projeto de pesquisa, todos aceitaram participar do processo da pesquisa, sendo agendadas as entrevistas e as visitas do pesquisador às instituições.

A segunda etapa consistiu na realização das entrevistas e da aplicação dos questionários na UFRGS. Essa etapa foi realizada entre os dias 23 e 26 de outubro de 2017, quando foram realizadas entrevistas com os dois professores de regência do curso, bem como a aplicação do questionário com os alunos.

A terceira etapa consistiu na coleta de dados com os participantes da UEM. A entrevista com um dos professores do curso se deu em 15 de outubro de 2017, por ocasião da vinda desse professor a Florianópolis. O restante da coleta de dados na UEM - entrevista com o outro professor e preenchimento do questionário por parte dos alunos - ocorreu entre os dias 21 e 24 de novembro de 2017. Todas as entrevistas foram registradas em áudio e vídeo com o consentimento dos participantes.

4.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

Para Gil (2008, p. 176) a “análise não é a última fase do processo de pesquisa; ela é cíclica ou concomitante à coleta de dados. A rigor, o processo de análise inicia-se no momento da própria coleta; essas duas etapas se comunicam”. Dessa maneira, o contato com as atividades dos cursos, a audição das gravações das entrevistas e a subsequente reflexão sobre as informações apresentadas fizeram com que o pesquisador fosse aprimorando o processo de coleta de dados na medida em que cada etapa era realizada.

As quatro entrevistas realizadas foram transcritas em um momento posterior à coleta dos dados e foram organizadas em quatro cadernos e arquivadas pelo pesquisador. As transcrições prontas foram enviadas para os respectivos participantes a fim de que os mesmos pudessem revisar e/ou solicitar alteração de alguma fala ou corrigir alguma informação. Nessa etapa apenas um professor respondeu solicitando que alguns trechos fossem retirados. Simultaneamente com essas etapas, iniciou-se o processo de codificação, análise e reflexão das informações obtidas com esse instrumento.

Também como parte do processo de organização dos dados, os questionários respondidos de forma manuscrita foram inseridos na plataforma digital *Google Forms*, a fim de que fosse realizada automaticamente a tabulação das questões. Alguns alunos ausentes nos dias previstos para a aplicação do questionário responderam diretamente ao formulário online.

Os documentos dos cursos passaram por um processo de análise de seus conteúdos de modo que se identificasse pontos como objetivos dos cursos, perfil de egresso, entre outros. As disciplinas obrigatórias foram categorizadas por áreas de estudos musicais e de ciências

humanas para se precisar quais componentes curriculares estão presentes na formação de regentes corais e de que forma são distribuídos no processo de formação destes regentes.

4.6 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Flick (2009) discute questões de ética na pesquisa acadêmica apresentando elementos que deveriam ser considerados pelos pesquisadores nas diferentes etapas do processo de pesquisa.

As questões éticas serão enfrentadas em cada uma das etapas da pesquisa. A maneira como o pesquisador entra no campo, o modo como lida com ele e como seleciona os participantes da pesquisa, levantam a questão sobre a forma como este pesquisador informa a respeito da pesquisa e seus propósitos, assim como sobre suas próprias expectativas (FLICK, 2009, p. 54).

Flick (2009) ainda destaca pontos principais a serem considerados para a condução ética de uma pesquisa qualitativa. Primeiramente deve se dar atenção ao consentimento informado, onde o sujeito deve estar participando voluntariamente e estando informado sobre as características da pesquisa. Nesta investigação não houve complicações nesse ponto, pois os entrevistados são professores universitários, todos com experiência em pesquisa acadêmica, de modo que compreenderam os propósitos da pesquisa e as implicações de se conceder a entrevista. Os alunos de graduação, que estavam acompanhados dos professores de regência no momento da realização do questionário, também foram esclarecidos e todos concordaram em participar. Esses procedimentos concorrem a fim de se minimizar a possibilidade de prejuízos durante o processo de coleta de dados.

Outra preocupação ética mencionada por Flick (2009) é a dificuldade em se manter o anonimato dos participantes de pesquisas qualitativas: “Quando o pesquisador estuda um caso isolado ou um número limitado de casos em campos bem definidos e utiliza fragmentos extraídos de histórias de vida em suas publicações torna-se muito mais fácil a identificação daquela pessoa” (FLICK, 2009, p. 56). Para o autor deve-se considerar a busca pela manutenção do anonimato tanto para um público externo ao campo de pesquisa como para as pessoas envolvidas: “Com esse propósito, o pesquisador deverá alterar detalhes específicos para a proteção das identidades” (FLICK, 2009, p. 55).

Inicialmente planejou-se garantir o anonimato aos professores participantes, no entanto a banca de defesa desta dissertação destacou que qualquer tentativa de lhes ocultar a identidade seria infrutífera, até mesmo despropositada, pelo fato de que o meio coral é restrito e qualquer

dado pessoal permitiria a pronta identificação dos participantes. Assim, foi solicitada aos professores participantes através de contato formal via e-mail a autorização para a publicação de seus nomes reais, ao que todos concordaram. A versão final deste trabalho traz os nomes verdadeiros dos professores entrevistados.

Com intenção de garantir o anonimato aos alunos respondentes eles serão nomeados através de um código, que informará a qual instituição está matriculado o aluno através das iniciais das cidades sede (“P” para UFRGS; “M” para UEM), bem como diferenciará os alunos com números (1, 2, 3, ...). Os estudantes da UEM serão identificados como “Aluno M1”, “Aluno M2” e assim por diante; já os estudantes da UFRGS serão chamados de “Aluno P1”, “Aluno P2” e assim sucessivamente. O Quadro 2, abaixo, ilustra essa nomenclatura.

Quadro 3 - Identificação dos participantes da pesquisa

Instituição	Alunos
UEM	Aluno M1, ..., Aluno M7
UFRGS	Aluno P1, ..., Aluno P13

Fonte: Elaborado pelo autor, 2018

Na UFRGS, de um total de 18 alunos, 13 responderam ao questionário, sendo que a denominação destes alunos irá de Aluno P1 até Aluno P13. Já na UEM de um total de 8 alunos, 7 responderam ao questionário, sendo que a nomeação dos alunos nessa instituição irá de Aluno M1 até Aluno M7.

5 APRESENTANDO OS CURSOS

Este capítulo é dedicado à contextualização dos cursos. Inicialmente, serão apresentados breves históricos dos cursos e das instituições a que pertencem; em seguida, os Projetos Pedagógicos dos cursos serão analisados. Também será realizada uma introdução ao funcionamento dos cursos de extensão mantidos pelos respectivos departamentos de música e, por fim, será delineado um perfil dos professores de regência e dos alunos participantes da pesquisa.

5.1 BACHARELADO EM REGÊNCIA CORAL DA UFRGS

O curso de Bacharelado em Regência Coral da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se encontra sediado nas dependências do Instituto de Artes, em Porto Alegre/RS. A cidade de Porto Alegre é a capital do estado do Rio Grande do Sul (RS), foi fundada em 1772 através de imigração açoriana e recebeu, posteriormente, no século XIX, imigrantes alemães e italianos. Possui uma população estimada em 2017 de 1.484.941 habitantes e densidade habitacional de 2.837,53hab/km², segundo dados do IBGE⁵.

A UFRGS é uma instituição de ensino superior autárquica, cuja história teve início em 1895, com a criação da Escola de Farmácia e Química e da Escola de Engenharia, em Porto Alegre. Em 1934, as escolas e institutos existentes na capital gaúcha, inclusive o Instituto de Belas Artes, foram unificados para criação da Universidade de Porto Alegre. A federalização dessa instituição e sua renomeação para Universidade Federal do Rio Grande do Sul ocorreu em 1950⁶.

O Instituto de Artes (IA) da UFRGS foi fundado em 22 de abril de 1908 e atualmente é composto pelos Departamentos de Artes Visuais, de Artes Dramáticas e de Música. O IA conta também com o Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, que oferece cursos *stricto sensu* em nível de mestrado e doutorado. O Departamento de Música (DEMUS) através de concurso vestibular disponibiliza, anualmente, 65 novas vagas de graduação, divididas de forma não fixa entre os cursos de Licenciatura em Música e de Bacharelado em Música, este

⁵ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/panorama>

⁶ Fonte: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>

último ofertado nas habilitações Canto, Teclado, Cordas ou Sopros, Regência Coral, Composição e Música Popular⁷. A habilitação em Regência Coral foi criada em 1988, substituindo o então curso de Graduação em Composições e Regência, que estava em funcionamento desde 1964.

5.1.1 A proposta do curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS

O Projeto Pedagógico do Curso Música - Bacharelado da UFRGS foi implementado em 2005 e “seu desenvolvimento vem sendo acompanhado sistematicamente pela Comissão de Graduação (COMGRAD-MUS)” (UFRGS, 2016, p. 15). A versão consultada do projeto não continha as matrizes curriculares dos cursos, no entanto, estas foram obtidas no site da instituição.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) disponibilizado possui 27 páginas e está dividido em 11 seções: Perfil do Curso; Atividade do Curso; Perfil do Egresso; Forma de Acesso ao Curso; Sistema de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem; Sistema de Avaliação do Projeto do Curso; Trabalho de Conclusão do Curso; Estágio Curricular; Ato Autorizativo Anterior ou Ato de Criação; Política de atendimento a Portadores de Necessidades Especiais; e Docentes do Curso. A análise realizada neste capítulo enfocou objetivos do curso, perfil de egresso, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), estágio curricular, bem como as matrizes curriculares.

O documento estabelece que o objetivo geral é o mesmo para todos os cursos de bacharelado em música:

[...] preparar profissionais aptos à inserção no campo da música bem como ao seu desenvolvimento, em suas dimensões artística, social, cultural, científica e tecnológica. Mais especificamente, o Curso visa à formação do músico, que atuará nos espaços profissionais já constituídos, sendo capaz, também, de identificar e atuar naqueles espaços profissionais emergentes (UFRGS, 2016, p. 3).

O PPC informa que o perfil de egresso está baseado no estipulado pela resolução do CNE/MEC que estabelece as DCN-Música (BRASIL, 2004). Assim, uma vez que objetivo é a formação de músicos profissionais, o curso espera que o egresso das habilitações em Canto, Teclado, Cordas e Sopros e Regência Coral esteja “apto a desenvolver recitais públicos, produzindo-os e executando-os, assim como tenha competência para produzir outros

⁷ Fonte: <https://www.ufrgs.br/institutodeartes/>

conhecimentos a partir da performance musical, a partir de diferentes registros – escritos, audiovisuais, etc.” (UFRGS, 2016, p. 10).

De acordo com o projeto, o TCC é um componente curricular obrigatório que “consistirá no ápice de um processo de mobilização e integração dos saberes acadêmicos com vistas à prática profissional” (UFRGS, 2016, p. 17). Outras orientações são incluídas com relação ao TCC para os alunos do bacharelado em música: “Considerando que o Curso de Bacharelado em Música, em suas diferentes habilitações, visa à formação do músico, o TCC consistirá [...] de um Recital de Graduação” (ibidem) para as habilitações em Canto, Teclado, Cordas e Sopros e Regência Coral.

Observa-se que o projeto de curso é claro sobre o foco da formação no curso de Regência Coral para a prática artística a partir de uma concepção centrada na *performance* musical. Isso é delineado com clareza ao se estabelecer que o egresso deve ser apto à realização de “recitais públicos, produzindo-os e executando-os” e que o TCC/Recital de Graduação consiste em um “ápice de um processo de mobilização e integração dos saberes acadêmicos com vistas à prática profissional”. Além destes pontos, os professores de regência informaram, também, que é solicitado aos alunos que realizem, como componente avaliativo da disciplina de Regência Coral V, um recital de meio de curso ao final do 5º semestre.

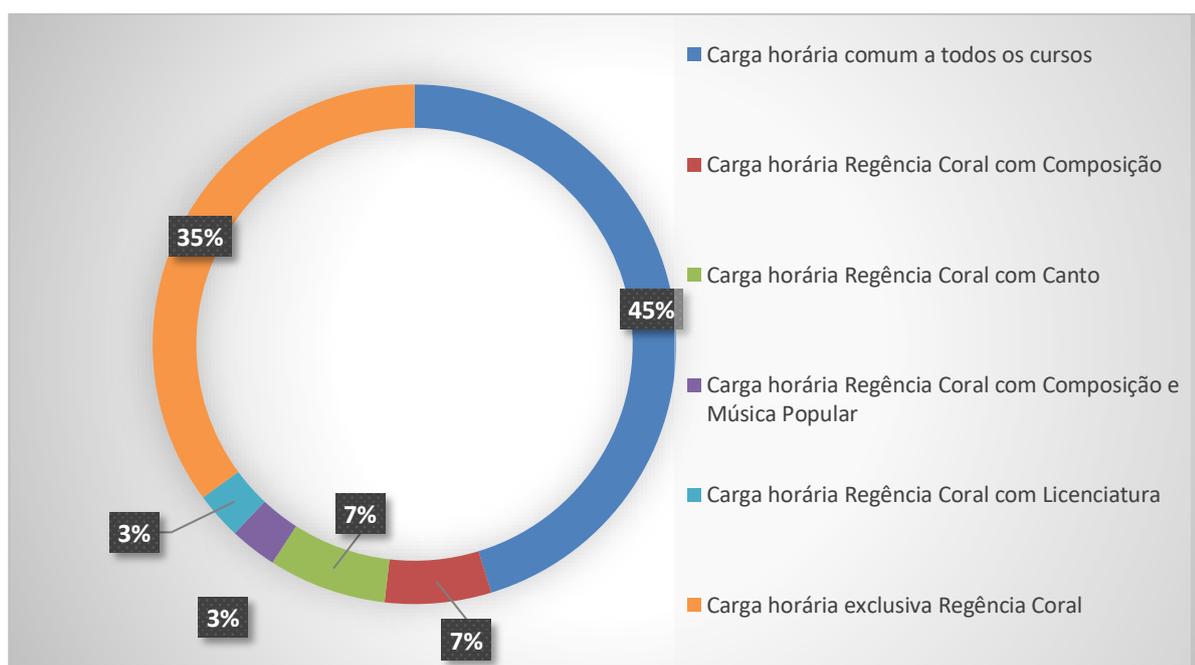
Com o intuito de alcançar a formação almejada o projeto de curso prevê uma matriz curricular

[...] que propicie aos egressos o desenvolvimento de uma sólida formação básica no campo da música [...] entendida como o domínio do conjunto de saberes, específicos e interdisciplinares, teóricos e práticos, que particularizam e dão consistência à área de música como campo de conhecimento. Esses saberes estão representados pelas disciplinas de caráter obrigatório (UFRGS, 2016, p. 3).

O curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS possui um prazo de integralização de 4 anos e tem uma carga horária total de 2.445 horas. Dessa carga horária total, 2.055 horas (84% do total) são de disciplinas obrigatórias, 180 horas (7,3 % do total) são de disciplinas eletivas e 210 horas (8,5% do total) são de atividades complementares. O projeto distingue que as disciplinas obrigatórias têm o propósito de garantir “uma sólida formação básica no campo da música”, enquanto as disciplinas eletivas, bem como as atividades complementares, têm o objetivo de possibilitar ao aluno “conhecer ou trilhar determinados percursos profissionais, constituídos por meio das disciplinas de caráter eletivo e das atividades complementares” (ibidem).

Explorando a carga horária obrigatória do curso de Bacharelado em Regência Coral e comparando-a com as outras habilitações pode-se identificar alguns compartilhamentos. Do total de 2055 horas obrigatórias, 930 horas compõem um núcleo comum a todos os cursos de música da UFRGS, incluindo a licenciatura, enquanto 720 horas são obrigatórias apenas para o curso de Regência Coral. Esse núcleo comum é composto pelas disciplinas de Percepção Musical I a IV; História da Música I a IV e História da Música Brasileira I e II; Fundamentos da Música; Contraponto I e II; Harmonia A até D; Análise Musical I a IV; e Iniciação à Pesquisa. Já as disciplinas que compõem o núcleo exclusivo de Regência Coral são: Regência Coral II a VII (a Regência Coral I é compartilhada com a Licenciatura em Música), Recital de Graduação – Regência Coral, Teclado Complementar para a Regência I a IV e Prática Vocal I e II (Figura 1).

Figura 1 - Compartilhamento de carga horária do currículo do Bacharelado em Regência Coral da UFRGS



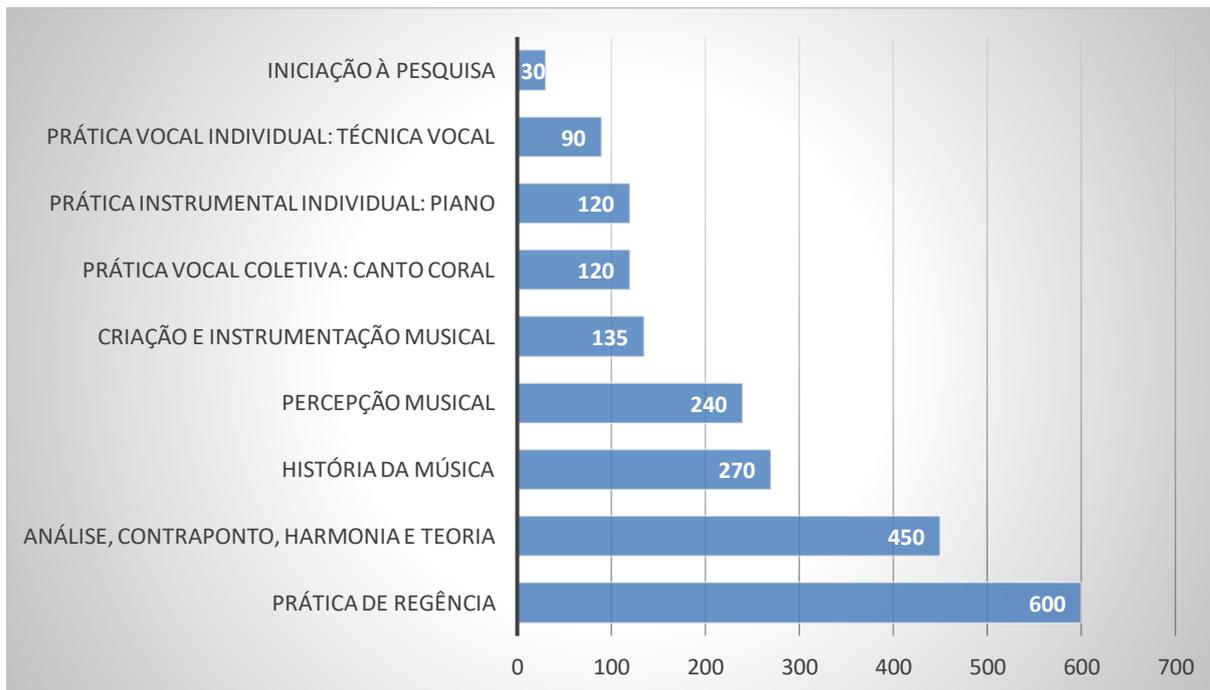
Fonte: elaborado pelo autor a partir dos currículos dos cursos de música da UFRGS (2018).

É possível verificar na Figura 1 que, além do núcleo comum e da carga horária exclusiva, outras disciplinas obrigatórias são compartilhadas com cursos específicos. Os cursos de Bacharelado em Regência Coral e de Bacharelado em Canto compartilham 150 horas através das disciplinas de Laboratório de Execução Coral I a IV e Fisiologia da Voz. Com as disciplinas de Instrumentação e Orquestração I e II e Contraponto III os cursos de Bacharelado em Regência Coral e de Bacharelado em Composição compartilham 135 horas, enquanto 60 horas

são compartilhadas entre o curso de Bacharelado em Regência Coral e os cursos de Bacharelado em Composição e de Bacharelado em Música Popular (Arranjos Vocais e Instrumentais I e II). Por fim, 60 horas são compartilhadas na disciplina de Regência Coral I entre o curso de Bacharelado em Regência Coral e o curso de Licenciatura em Música.

Outra análise efetuada foi a categorização das disciplinas obrigatórias por área de estudo musical. No curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS as disciplinas obrigatórias contemplaram 9 categorias: “Prática de Regência” (600hs), “Análise, Contraponto, Harmonia e Teoria” (450 horas); “História da Música” (270 horas); “Percepção Musical” (240 horas); “Criação e Instrumentação Musical” (135 horas); “Prática Vocal Coletiva: Canto Coral” (120 horas); “Prática Instrumental Individual: Piano” (120 horas); “Prática Vocal Individual: Técnica Vocal” (90 horas); e “Iniciação à Pesquisa” (30 horas). A Figura 2 sintetiza a carga horária atribuída a cada uma destas categorias.

Figura 2 - Carga horária obrigatória por área de estudo do Bacharelado em Regência Coral da UFRGS



Fonte: elaborado pelo autor a partir do currículo do curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS (2018).

Com relação à carga horária eletiva para o curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS, a matriz acessada dispõe de uma lista de disciplinas que foram categorizadas de forma similar às disciplinas obrigatórias. Destaca-se que o conjunto de conteúdos oferecidos por estas

disciplinas possibilitam certa variedade da formação do aluno do curso, observada, principalmente, nas categorias de “Educação Musical”, “Musicologia/Etnomusicologia”, “Estudo de Línguas e Diccção” e “Outros”. O Quadro 3 sintetiza a categorização das disciplinas eletivas do curso.

Quadro 4 – Disciplinas eletivas Bacharelado em Regência Coral da UFRGS

Categorias	Disciplinas
Educação Musical	Práticas Vocais para a Educação Musical I e II Projetos Sociais e Culturais e Educação Musical Psicologia e Educação Musical Repertório em Educação Musical Sociologia e Educação Musical Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Estudos sobre a Mente Musical
Criação e Instrumentação Musical	Improvisação I e II Instrumentação e Orquestração III e IV
Musicologia/Etnomusicologia	Músicas Tradicionais do Brasil Tópicos em Música Popular Tópicos em Músicas do Mundo Seminários de Pesquisa em Musicologia/Etnomusicologia Seminário Monográfico em Musicologia/Etnomusicologia
Estudo de Línguas e Diccção	Alemão Instrumental I e II Francês Instrumental I e II Inglês Instrumental I e II Italiano Instrumental I e II
Prática Vocal Individual: Técnica Vocal	Prática Vocal III e IV
Prática Vocal Coletiva: Canto Coral	Laboratório de Execução Coral V a VIII
Outros	Encontro de Saberes Estética da Música I e II Música e Tecnologia A Tópicos em Acústica e Psicoacústica Musical

Fonte: elaborado pelo autor, 2018.

Através desta análise foi possível observar que os documentos curriculares do curso de Bacharelado em Regência Coral direcionam, de fato, o curso para a constituição do regente enquanto músico intérprete, apresentando coerência entre a proposta do curso e a distribuição de disciplinas e atividades na formação de regentes corais. O conjunto de disciplinas eletivas demonstrou, em alguma medida, diversificação da matriz curricular obrigatória, no entanto estas constituem um percentual reduzido (7,3%) da carga horária total.

Contudo, esta análise deve ser relacionada à totalidade do funcionamento do curso, com as concepções dos professores e projetos subjacentes. Por esse motivo, a seguir será introduzido

o projeto de extensão “Atividades Corais”, buscando relacionar o desenvolvimento dessa atividade com o projeto do curso.

5.1.2 Projeto de extensão Atividades Corais

O DEMUS/UFRGS dispõe de um projeto de extensão universitária chamado “Atividades Corais”. Esse projeto, que comemorou 25 anos ininterruptos de atividade em 2017, mantém atualmente 7 grupos de canto coral abertos à comunidade: 1) Laboratório de Iniciação Vocal; 2) Oficina Coral; 3) Madrigal Ludus Vocalis; 4) Coro de Câmara; 5) Coro Infanto-Juvenil; 6) Coro Sênior; e 7) Prática Coral. Para participar destas atividades, além de pagar uma semestralidade, o(a) interessado(a) deve pagar uma taxa de inscrição para a realização de uma entrevista, que ocorre todo início de semestre. Na entrevista o(a) interessado(a) é avaliado(a) quanto às suas capacidades vocais e musicais, bem como seus interesses e objetivos com a prática coral. Todos os(as) candidatos(as) são aceitos no projeto, sendo que essa entrevista tem o propósito de direcionar os(as) participantes aos grupos mais adequados.

Os quatro primeiros grupos, dos sete listados anteriormente, compõem o que o coordenador do projeto chama de eixo central. São todos coros adultos e mistos, que conservam entre si certa progressividade no que diz respeito às capacidades musicais dos cantores. Para o Laboratório de Iniciação Vocal são encaminhados os candidatos que não possuem experiência anterior com canto e/ou com canto coral e que na entrevista apresentaram alguma dificuldade mais acentuada em afinação e/ou ritmo. O coordenador informou que procura manter o Laboratório de Iniciação Vocal com grupos pequenos abrindo mais de uma turma, se necessário, com o intuito de que os participantes sejam atendidos de forma mais individualizada.

A Oficina Coral reúne os cantores que apresentaram na entrevista um maior domínio vocal e musical, mas que ainda não possuem experiência com canto coral. Nesse grupo é desenvolvido um trabalho progressivo de familiarização com a linguagem coral. O Madrigal Ludus Vocalis é composto por cantores que dominam, em alguma medida, as habilidades necessárias à execução coral. Já o Coro de Câmara é constituído por alguns alunos do curso de Bacharelado em Regência Coral e do curso de Bacharelado em Canto, além de cantores convidados de outros coros do projeto. O objetivo desse grupo é direcionado para a realização artística, através de um repertório com maior complexidade técnico-musical.

A cada início de semestre a equipe que trabalha com o projeto “Atividades Corais” efetua uma avaliação do progresso dos cantores, que podem ser convidados a mudarem para um grupo que a coordenação considera mais adequado.

Paralelamente a esse eixo central existem o Coro Infante-Juvenil e o Coro Sênior, com o objetivo de atenderem crianças e adolescentes e idosos, respectivamente. A Prática Coral, sétimo e último coro do projeto, é um grupo que recebe, além de pessoas da comunidade, alunos da disciplina de Prática Coral, obrigatória para algumas habilitações do curso de música, mas que também pode ser cursada como eletiva por alunos de qualquer curso da universidade. Esse grupo é o maior coro que o DEMUS/UFRGS tem, com aproximadamente 55 cantores.

Em cada um destes grupos há um aluno do curso de Canto atuando como preparador vocal e um aluno do curso de Regência Coral atuando como regente, ou regente assistente, nos casos da Prática Coral e do Coro de Câmara. Todos os alunos participantes desse projeto recebem bolsa de extensão e são convidados a participar pelo professor coordenador.

O projeto de extensão Atividades Corais constitui parte integrante do processo formativo dos regentes corais no curso de Bacharelado em Regência Coral e Bacharelado em Canto da UFRGS na medida em que eles têm a oportunidade de atuarem com grupos corais com perfil similar aos que encontrarão em seu campo de atuação. As atividades de extensão mesclam-se com as atividades obrigatórias do currículo, oferecendo importantes locais de construção de conexões entre os conteúdos disciplinares a atuação prática em grupos de diferentes tipos.

5.1.3 Os professores de regência da UFRGS

O Professor Vilson Gavaldão de Oliveira é natural do estado de São Paulo. É Médico Pediatra especializado em saúde na adolescência, possuindo, também, o título de Mestre em Música pela UFRGS. Durante a infância conviveu em ambientes musicais férteis, tanto em casa quanto na igreja; o cantar, o canto coral e o piano fizeram parte de sua rotina enquanto criança e adolescente. Participou como pianista e ensaiador de naipe do coro da igreja que frequentava e onde também assumiu sua primeira regência. Estudou piano intensamente durante a adolescência; não obstante, escolheu a atividade com regência coral porque desejava “[...] algo que fosse mais coletivo e não só o pianista solo” (Professor Vilson).

Durante sua graduação em medicina na Universidade de São Paulo (USP) continuou estudando música e regência em disciplinas oferecidas pelo Departamento de Música dessa instituição. Após o término da residência médica foi aprovado em concurso público para ser

professor de pediatria na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). O Professor Vilson assumiu o coro dessa universidade e, aos poucos, aquele grupo conquistou, através de prêmios em concursos de coros, projeção nacional, o que rendeu a esse professor um convite da FUNARTE para lecionar regência coral em cursos de curta duração em diversos lugares do Brasil. Durante esse período participou da implementação do curso de música na universidade em que lecionava, sendo, então, transferido para o Departamento de Artes da instituição. Durante um dos cursos de regência coral que realizou em Porto Alegre, foi convidado a assumir o curso de regência coral que na época estava sem professor. Após os processos legais pertinentes, o Professor Vilson foi transferido para a UFRGS, onde leciona há 25 anos. Esse professor cursou um Doutorado na área de Teologia, o qual não pode concluir por questões pessoais. Ele mantinha sua atuação como ministro de música da Igreja Batista e como médico pediatra, concomitantemente com sua atuação docente na música até o momento da realização da entrevista.

O Professor Jocelei Cirilo Soares Bohrer é natural do Rio Grande do Sul. Começou a estudar acordeom ainda criança em um conservatório musical na cidade onde morava, iniciou suas atividades como regente de coros ainda adolescente no coro da igreja que frequentava. Esse professor chegou a trabalhar profissionalmente em outras áreas antes de decidir fazer vestibular para música e ingressar em um curso de bacharelado em Composição e Regência.

Já formado foi contratado como professor de matérias teóricas pela Escola de Música de Brasília, onde também atuou como regente assistente do madrigal e do coro de câmara da escola, participando como ensaiador em produções de ópera, oratórios, entre outros. Desenvolveu trabalhos com coros de empresa e de associações culturais em diferentes momentos, participando de concursos de coros com estes grupos. Fez seu mestrado e doutorado em música na Europa e após seu retorno definitivo ao Brasil assumiu, em 2005, cargo efetivo como professor de regência na UFRGS, lecionando, além das disciplinas de regência coral, as de práticas de orquestra dos cursos de bacharelado em instrumento.

5.1.4 Os alunos do curso

Em 2017/2 o curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS possuía 18 alunos matriculados, conforme informado pelos professores do curso, sendo que 13 responderam ao questionário. Dos respondentes, 9 (69,3%) são homens e 4 (30,7%) são mulheres; 6 (46,2%) estão na faixa etária entre 20 e 29 anos, 4 (30,7%) tem entre 30 e 39 anos de idade e 3 (23,1%)

tem 50 anos ou mais. O ingresso no curso se deu através de vestibular para apenas 3 (23,1%) dos respondentes, sendo que 1 (7,7%) respondente ingressou através de transferência interna, 1 (7,7%) de transferência externa e 8 (61,6%) de reingresso de diplomado. Do total de respondentes, 10 (76,9%) alunos já cursaram outra graduação, sendo que para 4 (31%) destes essa graduação foi em música. Todos declararam ter estudado música antes de ingressar no curso.

As motivações mais mencionadas para a escolha do curso foram: gosto pela música coral, a interação humana que a prática coral promove, atuação como regente de coros amadores e a busca pessoal por aprimoramento musical. Apenas um dos respondentes informou que está no curso por falta de opção, pois, por ser militar, é transferido com frequência e nem sempre o local tem curso na sua área (trompa).

Sobre as perspectivas de atuação profissional na área, 10 (76,9%) dos respondentes declararam que já atuam como regentes de coros fora da universidade; todavia, destes, 2 (20%) demonstraram ter dúvidas sobre seguir atuando na regência coral. Dos 3 (23,1%) que informaram que ainda não atuam como regentes, apenas 1 (7,7%) disse que não planeja atuar nessa área.

Dos 13 alunos respondentes, 9 (69,3%) informaram que participam ou já participaram do projeto de extensão “Atividades Corais”. A avaliação do curso por parte dos respondentes é positiva de maneira geral, sendo que 9 (69,3%) declararam estar satisfeitos com o curso e 4 (30,7%) disseram estar parcialmente satisfeitos.

5.2 O CURSO DE BACHARELADO EM REGÊNCIA DA UEM

O curso de Bacharelado em Regência da Universidade Estadual de Maringá (UEM) se encontra sediado em Maringá/PR. Maringá é um município planejado fundado em 1947 e possui uma população estimada em 2017 de 406.693, com densidade habitacional de 733,14hab/km², de acordo com o IBGE⁸.

A UEM é uma instituição de ensino superior autárquica mantida pelo estado do Paraná. Iniciou suas atividades em 1959 com a Faculdade de Ciências Econômicas, sendo unificada em 1969. O Departamento de Música dessa instituição foi criado em 2007 e é parte do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Atualmente o departamento abriga os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música e de Licenciatura em Teatro⁹.

⁸ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/maringa/panorama>

⁹ http://www.uem.br/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Os cursos de Bacharelado e Licenciatura em música da UEM foram criados em 2002, a partir do Curso Técnico em Música da Escola de Música da UEM, existente desde 1994 e que ainda mantém suas atividades. Atualmente são oferecidos os cursos de Licenciatura em Educação Musical; Bacharelado em Instrumento (opções: violino, viola, violoncelo, violão, flauta transversal, piano); Bacharelado em Canto; Bacharelado em Regência; e Bacharelado em Composição.

5.2.1 A proposta do curso de Bacharelado em Regência da UEM

O curso de Bacharelado em Regência Coral foi criado em 2006 e, em 2013, conjuntamente com todos os cursos de música da UEM, passou por reformulação do seu projeto de curso. Nessa alteração o curso de Bacharelado em Regência Coral teve sua habilitação alterada:

A habilitação em Regência Coral passa a abarcar também a Regência de Instrumentos, aproveitando assim a estrutura que o curso de música já apresenta com os laboratórios de prática instrumental. Para tanto, o programa das disciplinas de regência contemplam também, nesta alteração, o estudo da técnica de regência de conjuntos instrumentais (UEM, 2013, p. 3).

O documento disponibilizado para esta pesquisa foi o de “Alterações do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música da UEM”, de 27 de agosto de 2013. Esse documento possui 136 páginas e está dividido em 7 seções: Justificativa da alteração do Projeto Pedagógico; Síntese das alterações; Perfil do profissional, habilidades e competências (Bacharelado em Regência); Organização Curricular; Plano de disciplinas e demais componentes curriculares; Regulamento do componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); e Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do curso de graduação em Música habilitação Licenciatura em Educação Musical.

Com a reformulação o perfil de egresso do curso de Bacharelado em Regência sofreu poucas alterações com relação ao projeto anterior, sendo que apenas o termo “instrumental” foi adicionado.

O Curso de Música, habilitação em Regência, confere o grau de bacharel e destina-se à formação de profissionais habilitados ao exercício das atividades ligadas à direção e pesquisa musical da literatura coral **e instrumental**. De sua formação, resultará o regente apto a formar, organizar, ensaiar e dirigir grupos corais **e instrumentais** dos mais variados tipos, amadores ou profissionais em diferentes espaços de atuação como organizações governamentais e não-governamentais, e instituições religiosas (UEM, 2013, p. 10, grifo nosso).

No perfil de egresso descrito acima percebe-se em “formar, organizar, ensaiar e dirigir” a preocupação em contemplar diferentes aspectos da atuação do regente. Estes verbos sugerem uma concepção de que a ação do regente, além da construção e da condução da *performance* musical, passa por outras iniciativas que visam à criação e manutenção de grupos musicais. No perfil se encontram contemplados também uma diversidade de contextos de atuação, “amadores ou profissionais em diferentes espaços de atuação como organizações governamentais e não-governamentais, e instituições religiosas”, demonstrando a inclusão de espaços onde estes profissionais egressos irão atuar.

Além do estabelecimento do perfil de egresso, o projeto prevê múltiplas competências a serem desenvolvidas pelo aluno no curso. Ainda que algumas das competências prescritas possam estar interligadas, elas foram organizadas em três grupos a fim de facilitar a compreensão: 1) atuação junto a grupos musicais - “atuar como regente de coro, orquestras, ou conjuntos instrumentais nas suas diversas formações; e produzir, dirigir musicalmente e artisticamente conjuntos musicais diversos tais como: duos, trios, quartetos, orquestras de cordas, conjuntos vocais, bandas, corais e solistas” (UEM, 2013, p. 10); 2) domínio e construção de conhecimentos musicais - “dominar os fundamentos da música, conhecer a sua história e as manifestações musicais nas diversas culturas; e desenvolver pesquisas em Práticas Interpretativas e áreas afins” (ibidem); e 3) atuação ampla como produtor cultural -

Elaborar projetos musicais. Atuar como agente cultural. Atuar no mercado fonográfico como produtor ou intérprete. Produção musical para multimídia, publicidade, cinema e teatro. Atuar na área de editoração musical, sonoplastia, marketing cultural entre outras, inseridas na realidade do mercado de trabalho. Atuar na área de tecnologia musical tanto como produtor quanto pesquisador. Registrar e distribuir bens culturais musicais, através da atualização, do conhecimento e do manuseio de recursos desenvolvidos pelas novas tecnologias (ibidem).

O projeto prevê uma ampla gama de possíveis atuações que os egressos podem desempenhar como músicos, não se restringindo apenas à direção musical de grupos vocais ou instrumentais. Dentro das competências almejadas percebe-se também um direcionamento para a pesquisa acadêmica, que será contemplada na matriz com uma disciplina de Metodologia da Pesquisa e com a exigência de TCC.

O documento analisado traz um regulamento que normatiza o “Componente Curricular Trabalho de Conclusão de Curso”. Para esse regulamento o TCC é um “componente curricular integrante do currículo pleno do Curso de Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá, para todas as habilitações ofertadas” (UEM, 2013, p. 127). Nessa normativa estão previstas três áreas de concentração para a elaboração dos TCC: “Música, Criação e Expressão,

Música e Educação e Musicologia” (ibidem). No caso específico dos cursos de bacharelado esse documento ainda prevê que essa exigência deverá ser cumprida “sob a forma de um artigo científico [...] voltado preferencialmente para a área de concentração Música, Criação e Expressão” (UEM, 2013, p. 128). Observou-se que esse componente curricular, para o curso em questão, representa, de fato, um exercício de escrita acadêmica.

Os professores de regência informaram que o aluno precisa realizar no último semestre de curso um recital de formatura; no entanto, esse não é caracterizado como um TCC, mas sim um componente avaliativo das disciplinas de regência.

O currículo do curso de Bacharelado em Regência da UEM, previsto para ser concluído em 4 anos, adota regime anual, característico da instituição, e possui uma carga horária total de 3223hs/aula (2685,83 horas¹⁰). Dessa carga horária total de 3223hs/aula, 2567hs/aula (79,6%) são de disciplinas obrigatórias, 272hs/aula (8,4%) são de disciplinas optativas obrigatórias, além de 384 horas/aula (11,9%) de atividades complementares.

O projeto de curso estabelece um conjunto de disciplinas que compõem um tronco comum a todos os cursos de música da UEM, totalizando 1632hs/aula. Entretanto, nesse total estão contabilizadas as 272hs/aula de disciplinas optativas, portanto, para esta análise do currículo será considerado tronco comum apenas as disciplinas que, de fato, os alunos de todas as habilitações cursam. Desse modo, o tronco comum considerado é de 1360hs/aula, que compõe 53% da carga horária de disciplinas obrigatórias do curso de Bacharelado em Regência da UEM.

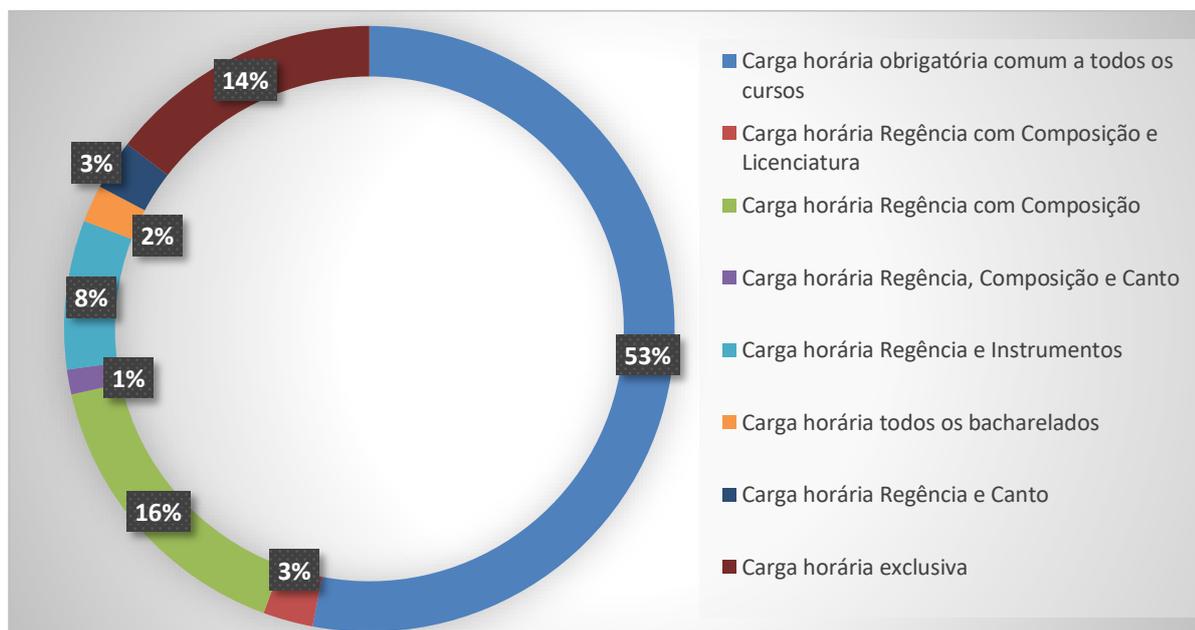
Essa distribuição de carga horária comum ultrapassando a metade do total para o curso de regência é comentada pelo Professor Paulo:

[...] a grade do nosso curso permite um tronco comum muito grande, então, às vezes, o aluno faz composição e tem acesso as disciplinas de regência; ele se forma e entra como portador de diploma, vem e faz regência; é o caso de diversos alunos que nós temos. Outros fazem educação musical e vem fazer regência, outros fazem educação musical, fazem composição e fazem regência. [...] eu não sei se é um ponto positivo em outros aspectos... pra nós é, porque como a gente não tem tantos alunos aqui, então isso faz com que a gente tenha os alunos mais tempo com a gente; não foi o que a gente pensou inicialmente, mas aconteceu. E os alunos também acabam tendo um porto seguro aqui, de continuar pesquisando, continuar descobrindo coisas novas (Professor Paulo).

¹⁰ Segundo as orientações para a elaboração de projeto pedagógico da UEM: “o tempo de duração da hora/aula dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Maringá é de 50 minutos” (UEM, 2013, p. 162). O PPC consultado apresentava as cargas horárias utilizando estas duas medidas, ‘horas’ para designar tempo efetivo de trabalho acadêmico e ‘horas/aula’ para ajustar este tempo ao regime de créditos da instituição.

O tronco comum é composto por disciplinas de diferentes áreas do conhecimento. A área de práticas musicais é representada pelas disciplinas de Canto Coral I e II e Prática de Conjunto I. Disciplinas teóricas ou teórico-práticas são: Contraponto, Fundamentos Básicos da Música, Percepção Musical I a IV, História Geral da Música I a III, História da Música no Brasil, Introdução à Etnomusicologia, Harmonia Tonal, Análise Musical do Repertório de Prática Comum, Análise Musical do Repertório dos Séculos XX e XXI e Laboratório de Tecnologia Musical. Esse núcleo comum também prevê disciplinas de pesquisa acadêmica: Metodologia da Pesquisa e Orientação para TCC I e II. Por fim, também existem disciplinas oferecidas aos cursos de música por outros departamentos da universidade como: Princípios da Organização e Funcionamento do Corpo Humano, Acústica, Introdução à Filosofia e à Estética e Expressão Corporal para Músicos. A Figura 3 mostra os compartilhamentos de carga horária entre os cursos de música da UEM.

Figura 3 - Compartilhamento de carga horária do currículo do curso de Bacharelado em Regência da UEM



Fonte: elaborado pelo autor a partir do Projeto Pedagógico dos cursos de música da UEM (2013).

A Figura 3 mostra a existência de uma carga horária exclusiva ao curso de Bacharelado em Regência, que representa 374hs/aula de disciplinas (Canto Coral III; Regência III a VI; e Laboratório de Regência Coral III e IV).

Além do tronco comum e da carga horária exclusiva foi possível perceber alguns outros compartilhamentos entre habilitações específicas. As disciplinas de Introdução à Regência I e

II (68hs/aula) são comuns aos cursos de Bacharelado em Regência, Bacharelado em Composição e Licenciatura em Educação Musical, enquanto a disciplina de Prosódia Musical (34hs/aula) é compartilhada entre o Bacharelado em Regência, Bacharelado em Composição e Bacharelado em Canto. As habilitações em Regência e Composição dividem uma carga horária de 408hs/aula (Piano Complementar I e II; Regência I e II; Laboratório de Regência Coral I e II; Repertório Coral; Repertório Orquestral; e Instrumentação e Orquestração). Os cursos de Bacharelado em Regência e todos os Bacharelados em Instrumento compartilham 204hs/aula através das disciplinas de Prática Instrumental Coletiva I e II. As disciplinas de Dicção Lírica I e II (68hs/aula) são comuns à Regência e ao Canto e, por último, a disciplina de Metodologia do Ensino da Música (51hs/aula) é obrigatória a todos os bacharelados. A Figura 3 mostra essa proporção de compartilhamento de carga horária do currículo.

Com relação aos compartilhamentos de matrizes curriculares entre habilitações em particular é importante destacar alguns pontos. A afinidade entre as habilitações em regência e composição fica evidente ao se constatar que a carga horária que os alunos de composição compartilham com os alunos de regência, incluindo o tronco comum, representa 75% da matriz obrigatória do curso de regência.

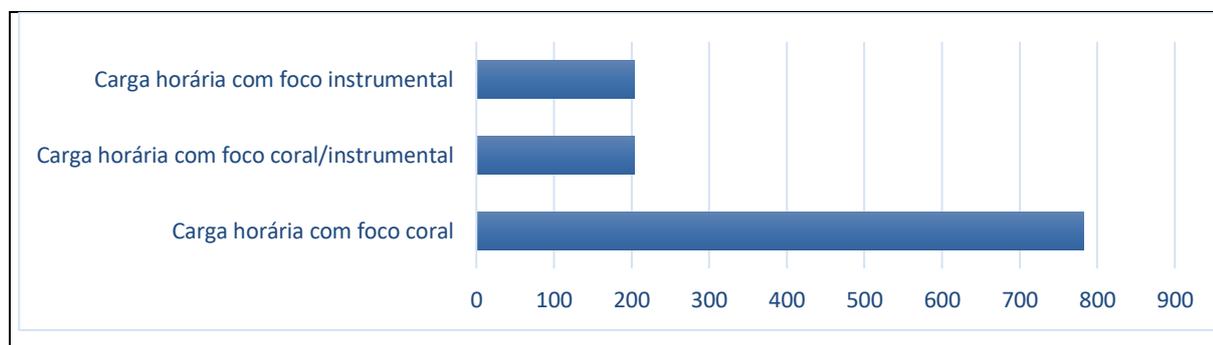
Essa afinidade entre estas duas áreas, em particular, é ressaltada pela Professora Andréia: “a gente conseguiu essa parceria com a composição, porque a gente entende que é uma área irmã, então os alunos da composição fazem dois anos da carga horária ali de disciplinas da regência”. No entanto, nesse encontro de matrizes o conjunto de disciplinas que podem ser relacionadas especificamente à regência (Introdução à Regência I e II; Regência I e II; e Laboratório de Regência Coral I e II) totalizam uma carga de 272hs/aula, maior que as 102hs/aula relacionadas à composição (Instrumentação e Orquestração; e Prosódia Musical).

A mudança de habilitação do curso de Bacharelado em Regência Coral para Bacharelado em Regência, na reforma curricular de 2013, trouxe mudanças pontuais na matriz curricular. Primeiramente, foram implantadas no 3º e 4º ano as disciplinas obrigatórias de Prática Instrumental Coletiva I e II, cursadas conjuntamente com as habilitações em instrumento, que possuem as opções “orquestra de cordas; orquestra de violões; orquestra de flautas; teclados” (UEM, 2013, p. 98); também é facultado ao aluno de regência cursar Prática Instrumental Coletiva III e IV como optativas. Um dos objetivos presentes em todas estas disciplinas é “propiciar aos alunos de regência a experiência de atuar em um contexto prático” (UEM, 2013, p. 102-105), sendo, então, disciplinas onde os bacharelados em instrumento têm oportunidade de uma prática coletiva e o aluno de regência a de reger grupos instrumentais.

Outras disciplinas incluídas na reforma que buscam contemplar a formação do regente para a lida com grupos instrumentais foi Instrumentação e Orquestração e Repertório Orquestral. Além destes, as ementas e objetivos das disciplinas de Regência III a VI buscam, ainda que não exclusivamente, contemplar o desenvolvimento das capacidades para a direção de grupos instrumentais: “Técnicas de Regência Coral e de conjuntos instrumentais aplicadas a um repertório de vários períodos” (UEM, 2013, p. 62-63). Não obstante a alteração das ementas e objetivos de algumas das disciplinas de regência, bem como a inclusão das disciplinas supramencionadas, o direcionamento da formação, como mostra a matriz curricular, ainda se mantém predominantemente para a regência coral, percepção que foi confirmada nas entrevistas com os dois professores de regência do curso.

A fim de ilustrar essa orientação do curso foram reunidas as cargas horárias de todas as disciplinas obrigatórias que envolvessem práticas instrumentais e/ou vocais e estivessem marcadas como disciplinas práticas pelo projeto de curso. A Figura 4 sintetiza estes dados.

Figura 4 - Carga horária de disciplinas obrigatórias práticas com foco vocal e/ou instrumental do curso de Bacharelado em Regência da UEM



Fonte: elaborado pelo autor a partir do Projeto Pedagógico dos cursos de música da UEM (2013).

Apreciando a matriz curricular sob outra perspectiva, categorizou-se as disciplinas obrigatórias relacionadas às áreas de estudo musical. Nesta análise ficou evidente que o curso de Bacharelado em Regência da UEM contempla uma grande diversidade de áreas do conhecimento dentro de seu currículo. As disciplinas obrigatórias abrangeram 11 categorias: “Prática de Regência” (748hs/aula); “Prática Vocal Coletiva: Canto Coral” (306hs/aula); “Percepção Musical” (306hs/aula); “História da Música” (238hs/aula); “Análise, Contraponto, Harmonia e Teoria” (204hs/aula); “Criação e Instrumentação Musical” (102hs/aula); “Iniciação à Pesquisa” (102hs/aula); “Prática Instrumental Coletiva” (68hs/aula); “Prática Instrumental Individual: Piano” (68hs/aula); “Repertório” (68hs/aula) e “Didática Musical” (51hs/aula). A Figura 5 sintetiza a carga horária atribuída a cada uma destas categorias.

Figura 5 - Carga horária obrigatória por área de estudo do Curso de Bacharelado em Regência da UEM



Fonte: elaborado pelo autor a partir do projeto político pedagógico dos cursos de música da UEM, 2017.

Com relação às disciplinas optativas o projeto de curso estabelece que

[...] o aluno deverá cursar obrigatoriamente 272 horas-aula dentre as disciplinas oferecidas em qualquer uma das habilitações que não esteja em sua matriz curricular obrigatória, bem como disciplinas oferecidas em qualquer um dos departamentos da UEM desde de que tenha relevância para sua formação e aval do coordenador do curso (UEM, 2013, p. 30).

Nesse sentido, o projeto de curso não prevê a existência de disciplinas específicas como optativas já que as disciplinas optativas serão sempre as mesmas que são oferecidas como obrigatórias a outros cursos de música, bem como disciplinas de outros departamentos. Não obstante, o PPC lista as disciplinas disponíveis como optativas para o curso de regência, que foram categorizadas à maneira das disciplinas obrigatórias.

Quadro 5 – Disciplinas optativas UEM

Categorias	Disciplinas
Educação Musical	Psicologia da Educação Fundamentos da Educação Educação Musical I a IV Didática L Políticas Públicas e Gestão Educacional Introdução à LIBRAS
Criação e Instrumentação Musical	Composição Eletroacústica Composição Musical I a III
Prática Vocal Individual: Técnica Vocal	Canto I a IV Estúdio Ópera Masterclass Vocal I a IV Prática Vocal I e II Introdução à Pedagogia Vocal
Prática Vocal Coletiva: Canto Coral	Prática De Conjuntos Vocais I e II Canto Coral IV (somente optativa)
Prática Instrumental Individual	Instrumento Harmônico I e II Instrumento Melódico I e II Masterclass Instrumental I a IV Piano Complementar III e IV Prática Instrumental I a IV
Prática Instrumental Coletiva	Música de Câmara I e II Prática de Conjunto II e III
Prática de Regência	Prática Instrumental Coletiva III e IV
Repertório	Prática de Repertório I a IV

Fonte: elaborado pelo autor a partir do Projeto Pedagógico dos cursos de música da UEM (2013).

O currículo do curso de Bacharelado em Regência da UEM oferece ampla diversidade de áreas do conhecimento em sua composição, tanto nas disciplinas obrigatórias quanto nas optativas. Dentre as disciplinas optativas disponíveis para esse curso, destacam-se as que foram categorizadas como “Educação Musical” que oferecem uma variedade de formação para o aluno que desejar buscar aprofundamento no preparo pedagógico. Contudo, a carga horária estabelecida para as disciplinas optativas apresenta uma proporção reduzida (8,4%) quando comparada com a carga horária total do curso.

Com o intuito de aprofundar a análise do curso de Bacharelado em Regência, a seguir será apresentado o projeto de extensão que complementa a formação dos alunos do curso.

5.2.2 Corais do Departamento de Música da UEM

O Departamento de Música da UEM (DMU/UEM) possui 5 coros de extensão abertos à comunidade. O Professor Paulo coordena o Coro Infanto-juvenil, a Oficina Coral e o Coro da

UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade). A Professora Andréia mantém o Coro Escola e o Coro Feminino do CCH (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes). No ano de 2018, após o processo de coleta de dados, o coro universitário da UEM, que é vinculado à Diretoria de Cultura (DCU), foi reativado após 5 anos de interrupção, por motivo do falecimento da regente. Todos os(as) interessados(as) em participar destes grupos passam por um processo de entrevista e são direcionados(as) para o coro que melhor se adequa ao perfil do(a) cantor(a). A participação em qualquer um dos coros é gratuita.

O Coro Infanto-juvenil foi criado no ano de 2008 e completou 10 anos de atividades ininterruptas em maio de 2018. O coro, que tem como objetivo central “o desenvolvimento da técnica vocal, o contato com repertório coral diversificado e a iniciação musical dos participantes¹¹”, sendo constituído por crianças e adolescentes na faixa etária de 10 a 16 anos.

No grupo Oficina Coral é desenvolvido um trabalho voltado para “questões mais básicas, mais chão mesmo do canto coral” (Professora Andréia), sendo composto por cantores que apresentam alguma “dificuldade de afinação de um modo geral” (Professor Paulo).

O Coro da UNATI é mantido pelo Departamento de Música da UEM, apesar de oficialmente estar vinculado à UNATI que é um órgão suplementar da reitoria. Nesse coro podem se inscrever pessoas com idade igual ou superior a 60 anos.

Ativo desde sua criação em 2004, o Coro Escola foi o primeiro coro de extensão do DMU/UEM. Esse grupo recebe acadêmicos da UEM, professores, funcionários e membros da comunidade externa. No site do DMU/UEM está anunciado que os objetivos desse grupo são direcionados “à formação técnico-vocal dos participantes, à vivência artística através da atividade do canto coral e ao aprimoramento musical dos coralistas e monitores através de aulas de sensibilização musical, de técnica vocal e estudo de repertório coral diversificado¹²”.

O Coro Feminino do CCH é composto por professoras, funcionárias e alunas da UEM e está em atividade desde 2006. O coro universitário, coordenado pelos dois professores de regência, se constitui enquanto uma proposta artística de coro cênico e possui um preparador cênico à disposição. Esse coro também está aberto para a participação de monitores que desejem se familiarizar com esse tipo de prática coral.

Todos estes grupos possuem alunos das disciplinas de regência atuando como monitores, sejam eles do curso de Bacharelado em Regência ou de outras habilitações. Ainda

¹¹ http://www.dmu.uem.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=49&Itemid=137

¹² http://www.dmu.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74:coral-da-escola-de-musica-da-uem&catid=49&Itemid=137

que essa participação seja voluntária, sem recebimento de bolsa de extensão, e que não esteja contemplada no currículo do Bacharelado em Regência, ela é altamente recomendada pelos professores.

Pode-se perceber então que a intenção é que estes grupos forneçam uma intermediação entre os estudos propiciados pelo curso e o campo de atuação profissional de grupos musicais compostos por pessoas sem estudo musical formal.

5.2.3 Os professores de regência da UEM

O Professor Paulo Lopes é Licenciado em Educação Artística – Música e Mestre em Música pela mesma universidade estadual paulista. Sua experiência com canto coral começou ainda criança no coro da Igreja Batista em São Paulo. Sobre essa vivência ele relata que “a igreja que eu ia tinha uma regente, uma senhora russa, que trabalhava com muita habilidade a divisão vocal, então, desde sempre, não se cantava em uníssono na minha igreja, se cantava com vozes divididas” (Professor Paulo). Além desta participação em coro de igreja, esse professor relatou uma vivência instrumental significativa na infância com o violão, estudando em um curso mantido pela prefeitura de Santos e, posteriormente, no Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier em São João del Rei, Minas Gerais.

O Professor Paulo estudou e trabalhou profissionalmente na área de informática como programador e somente com 25 anos de idade entrou para o curso superior de música. Começou a reger coros, especificamente coros infanto-juvenis, antes da entrada no ensino superior de música.

Quando eu fui pra graduação eu já regia [...] um coro de igreja. Porque a igreja tem a seguinte função: se tem alguém que sabe mais de música ele vira regente do coro, mesmo que ele não tenha técnica e a minha técnica mesmo se fez na universidade. Eu regia por ter tido essa vivência desde criança, tinha até uma técnica de regência rudimentar, vamos chamar assim, mas não tinha habilidade de trabalho vocal, não tinha nada disso, isso me formei na universidade (Professor Paulo).

Dentro do curso de graduação em música ele deu prosseguimento aos seus estudos instrumentais com o violão e com a regência coral. Para esse professor a decisão por atuar predominantemente na regência coral veio pela oportunidade de trabalho que teve após a graduação, que foi lecionar canto coral para crianças e adolescentes no conservatório de São João del Rei. Durante o curso de mestrado foi aprovado para atuar como professor substituto de regência do DMU/UEM em uma vaga direcionada para profissionais com experiência em

coros infanto-juvenis. Posteriormente passou em concurso público assumindo a vaga de forma efetiva.

A Professora Andréia Anhezini da Silva, que cresceu no interior de São Paulo, é Bacharel em Composição e Regência, Especialista em Regência Coral e Mestre em Música por universidades estaduais paulistas. Iniciou o estudo de piano aos seis anos de idade e próximo de completar 18 anos de idade se formou em um curso técnico de piano na cidade de Ribeirão Preto. Começou a cantar em coro universitário durante uma graduação não concluída em fisioterapia.

Durante o curso de bacharelado em composição e regência teve sua iniciação profissional regendo o coro de uma escola de música e um dos coros de uma associação cultural paulista. Durante esse trabalho com o coro da associação cultural teve aulas na própria prática com o regente fundador da associação, o que esse professor considera que foi valioso para a sua formação. Após o término da graduação fundou sua própria associação cultural, onde desenvolveu espetáculos que traziam propostas musicais não usuais para o canto coral, mesclando-o com outras linguagens artísticas.

Durante sua formação na graduação em composição e regência, a Professora Andréia participou de diversos cursos de curta duração na área, também estudando canto lírico em um conservatório musical paulista. Sendo contratado como professor substituto pela UEM enquanto ainda cursava o mestrado, a Professora Andréia, no seu primeiro semestre na universidade, foi incumbido pelo coordenador de curso da época de elaborar um projeto para um curso de regência a ser implantado no ano seguinte.

E aí eu tive 6 meses pra montar o curso de regência [...]. Consegui pensar esse curso por meio também da graduação que já existia, canto, principalmente [...]. E o bacharelado na época era regência coral, porque era a área que eu dominava, eu não podia criar a regência plena, não tinha meios, a gente não tinha nada de laboratório de instrumentos no curso [...]. E aí eu fiz uma pequena pesquisa na cidade, do perfil dos alunos, o que já existia em termos de coral e verifiquei que a cidade tinha um grande potencial para regência coral mesmo (Professora Andréia)

Posteriormente esse professor foi admitido em caráter efetivo. Durante a entrevista demonstrou interesse em se afastar das atividades na universidade para a realização de um doutorado, assim que fosse possível.

5.2.4 Os alunos da UEM

No semestre em que foi feita a coleta de dados o curso de Bacharelado em Regência da UEM possuía 8 alunos matriculados, conforme informado pelos professores do curso; desse total, 7 responderam ao questionário. Dos respondentes, 4 (57,1%) são homens e 3 (42,9%) mulheres; 5 (71,4%) estão na faixa etária entre 20 e 29 anos e 2 (28,6%) tem entre 30 e 39 anos de idade. O ingresso no curso se deu através de vestibular para 5 (71,4%) dos respondentes e de reingresso de diplomado para 2 (28,6%). Do total de respondentes, 3 (42,9%) já cursaram outra graduação, sendo que para 2 (28,6%) essa graduação foi em música.

Todos os alunos participantes declararam ter estudado música antes de ingressar no curso de Regência. Já as motivações mais mencionadas para a escolha do curso foram: gosto pela música coral e a busca pessoal por aprimoramento musical. Dois dos respondentes informaram que estavam na habilitação em Regência apenas porque o curso de música que desejavam não era oferecido na UEM.

Sobre as perspectivas de atuação profissional na área, 2 (28,6%) dos respondentes declararam que já atuam como regentes de coros fora da universidade. Do total, 3 (42,9%) demonstraram que não desejam seguir atuando na regência coral. Todos os alunos informaram que participam ou já participaram como monitores dos coros de extensão do DMU/UEM. Os alunos avaliaram, de forma unânime, o impacto positivo desta atividade para a sua formação profissional.

A avaliação do curso por parte dos respondentes é positiva de maneira geral sendo que 6 (85,7%) declararam estar satisfeitos com o curso e 1 (14,3%) disse estar parcialmente satisfeito. A percepção geral dos alunos é de que estão recebendo uma boa formação musical e de que têm, através dos coros de extensão, a oportunidade de praticar a regência, tanto em ensaios, como em apresentações.

5.3 SÍNTESE DOS CURSOS

Com essa contextualização foi possível estabelecer algumas similaridades e diferenças entre os cursos estudados. O Instituto de Artes da UFRGS tem mais de 100 anos de história com ensino superior em música, e o curso de Bacharelado em Regência Coral completou 30 anos de funcionamento. Já o curso de graduação em música da UEM completou 15 anos e o curso de Bacharelado em Regência tem 11 anos de funcionamento.

Os dois cursos possuem coros de extensão que têm como objetivo oportunizar ao aluno uma integração entre a formação objetivada no curso e a realidade de atuação profissional. Os projetos apresentam algumas similaridades entre si, como por exemplo, terem coros etários como os coros infanto-juvenis e os coros de terceira idade e manterem um coro de iniciação vocal para os cantores com maior dificuldade rítmica e de afinação.

Entretanto, alguns pontos diferenciam os projetos. Por exemplo, na UFRGS cada coro possui apenas 2 monitores - um regente, aluno do curso de Bacharelado em Regência Coral, e um preparador vocal, aluno do curso de Bacharelado em Canto – sendo que todos recebem bolsa de extensão. Já na UEM os monitores, que não são remunerados, podem ser quaisquer alunos das disciplinas de regência, independente da habilitação que estejam cursando, e dispõem de liberdade de desempenhar todas as funções necessárias, assim como participar de mais de um grupo se tiverem interesse. Outro ponto é que na UFRGS os cantores participantes pagam taxas, enquanto na UEM o projeto é gratuito.

Os cursos de graduação em música da UFRGS, somando-se todas as habilitações, ofertam anualmente 65 novas vagas, enquanto a UEM disponibiliza 32. Em 2017 o curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS possuía 18 alunos, não sendo possível identificar se houveram ingressantes para o ano de 2018, já o Bacharelado em Regência da UEM tinha 8 alunos e recebeu, em 2018, 7 alunos novos, 3 de vestibular e 4 de reingresso de diplomado.

O perfil dos alunos, com base nas respostas ao questionário, mostrou que em ambos os cursos a maioria dos alunos são homens. Os alunos respondentes da UFRGS, com relação aos da UEM, possuem uma faixa etária mais avançada e um maior número deles já cursaram outra graduação. A atuação como regentes corais fora da universidade foi mais presente entre os alunos da UFRGS do que entre os da UEM. As motivações para o ingresso no curso se mostraram semelhantes em ambos os cursos, sendo que a maioria dos alunos das duas universidades avaliaram bem seus cursos, bem como a proposta de formação nos coros de extensão.

A análise das cargas horárias observou que ambos os currículos têm prazo de integralização de 4 anos e preveem disciplinas obrigatórias e eletivas/optativas, além das atividades complementares. Os currículos de ambos os cursos apresentaram, com relação ao mínimo legal de 2400 horas, um acréscimo de carga horária, de 1,8% no caso da UFRGS e de 11,8% no caso da UEM. Observou-se que a matriz curricular do curso de Bacharelado em Regência da UEM possui maior quantidade de carga horária em todos os segmentos analisados, conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6 - Quadro comparativo de carga horária

	UFRGS	UEM ¹³
Total	2445 horas	2685 horas (3223hs/aula)
Obrigatórias	2055 horas	2139,34 horas (2567hs/aula)
Núcleo comum (obrigatórias)	930 horas	1133,42 horas (1360hs/aula)
Eletivas/optativas	180 horas (7,3%)	226,7 horas (272hs/aula - 8,4%)
Atividades Complementares	210 horas (8,5%)	320 horas (384hs/aula - 11,9%)

Fonte: elaborado pelo autor com base nos projetos de curso, 2018.

Nos dois cursos investigados foi identificada a previsão de TCC como componente curricular obrigatório. Na UFRGS esse é caracterizado como um recital de formatura, enquanto na UEM há a exigência de que o aluno escreva um artigo científico. Estas diferentes formas de implementar o TCC estão previstas na resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cursos de graduação em música (BRASIL, 2004).

Com a categorização das disciplinas obrigatórias, percebeu-se que ambos os cursos apresentaram certa diversidade de áreas do conhecimento, sendo que a da UEM foi mais variada. Não obstante, foi possível perceber um conjunto de categorias presentes nos dois currículos e que, em alguma medida, também apresentaram designação de carga horária semelhante. São elas: “Prática de Regência” “Análise, Contraponto, Harmonia e Teoria Musical”; “História da Música”; “Percepção Musical”; “Criação e Instrumentação Musical”; “Prática Vocal Coletiva: Canto Coral”; Prática Instrumental Individual: Piano”; e “Iniciação à Pesquisa”.

Foi identificado também algumas similaridades de perfil dos professores de regência entrevistados. Todos eles tiveram formação musical desde a infância e acabaram estudando e/ou trabalhando em outras áreas antes de se dedicarem profissionalmente à música. Observou-se também uma diferença de faixa etária, sendo que os professores da UEM são mais jovens do que os da UFRGS. Foi perceptível, através da análise das entrevistas, que essa diferença etária, e como consequência dela o fato de terem se formado e vivido em momentos diferentes do canto coral no Brasil, gerou diferenças de concepções e de como os entrevistados percebem o movimento coral na contemporaneidade.

¹³ As cargas horárias do curso de Bacharelado em Regência da UEM foram convertidas de hora/aula de 50 minutos para horas de 60 minutos, a fim de facilitar a comparação com as cargas horárias do curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS.

6 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS

Neste capítulo serão debatidas concepções que norteiam a formação de regentes corais nos cursos investigados. Tanto os alunos respondentes ao questionário como os professores entrevistados apresentaram perspectivas diversificadas no tocante às capacidades que consideravam importantes para uma atuação competente na regência coral. Assim, almeja-se neste capítulo conectar as perspectivas identificadas nos dados coletados à literatura e ao referencial teórico adotado. Os tópicos a serem abordados foram organizados em três grandes grupos temáticos: 1) formação técnico-musical; 2) formação pedagógica; e 3) formação para a atuação profissional.

6.1 FORMAÇÃO TÉCNICO-MUSICAL

Todos os alunos respondentes ao questionário iniciaram sua formação musical anteriormente ao ingresso nos cursos, haja vista que é necessária a realização de exame teórico-prático de conhecimentos musicais em todos os processos de ingresso de ambas as instituições.

Para ingressar no curso de Bacharelado em Regência da UEM o candidato precisa ser aprovado em uma "Prova de Percepção e Conhecimentos Gerais de Música", bem como em uma "Prova Prática de Instrumento/Canto, Regência e Composição". O programa da prova prática para o curso de regência apresenta dois itens:

- 1) Uma leitura de trecho musical-vocal à primeira vista fornecido pela banca examinadora; 2) Três peças vocais de estilos ou gêneros contrastantes, devendo o candidato entregar as respectivas partituras à banca examinadora no início da prova. Exemplos: música dos períodos barroco, clássico e romântico, música popular brasileira, música folclórica, jazz, tango etc. (UEM, 2018).

O curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS também apresenta um teste de conhecimentos musicais em duas etapas. A primeira consiste em um exame teórico perceptivo comum aos candidatos de todas as habilitações; já a segunda, de caráter prático, possui programas específicos para cada curso. O Professor Vilson comentou que a prova prática para a admissão no curso é extensa, contemplando diversos tópicos de avaliação.

[O candidato] tem que fazer uma música de total livre escolha, no instrumento de livre escolha, estilo de livre escolha [...] o que a gente quer com essa música é que o candidato ou a candidata mostre para a gente a maior intimidade que ele ou ela tem com a música, já que escolheu tudo [...]. A partir daí ele vai ter que fazer algumas peças no teclado [...] tem que escolher entre o Ciclo Nordestino de Marlos Nobre,

entre uma Cirandinha de Villa-Lobos ou uma das invenções a duas vozes de Bach. Ele [também] vai ter que tocar um coral de Bach, com uma peça brasileira, [...] onde ele vai ter que cantar uma voz e executar a outra [...]. Depois ele vai ter que fazer uma leitura à primeira vista no piano [...]. Bom, passou dessa parte vem então uma leitura vocal, o solfejo, que é dada pela comissão que organiza o vestibular. Depois ele tem que fazer ainda uma regência a seco de um coral de Bach, aí a gente vê como ele está na questão de gesto, se ele teve alguma formação ou não. E depois a gente entrega uma peça que ele vai ler e reger a banca cantando [...]. Então eles entram com alguma noção de música (Professor Wilson).

Tendo em conta essa seleção, os alunos respondentes ao questionário, tanto na UFRGS (n=13) quanto na UEM (n=7), informaram ter estudado música antes do ingresso no curso. As vivências musicais por eles descritas foram diversificadas, havendo destaque para o estudo de piano (UFRGS=10; UEM=4) e experiências com o canto coral em diferentes contextos (UFRGS=9; UEM=4). Os espaços mais mencionados onde ocorreram estes estudos foram em “Aulas Particulares” (UFRGS=11; UEM=5) e “Escolas Livres de Música” (UFRGS=9; UEM=3), sendo que na UEM “Cursos de Extensão Universitária” (5) também estiveram entre os mais mencionados.

A forma de aquisição dos conhecimentos necessários ao ingresso nos cursos pesquisados é similar à identificada por Pereira (2012) em sua investigação sobre cursos de licenciatura em música. O autor constata que “esta preparação fica a cargo de escolas especializadas e os candidatos ao vestibular têm apresentado deficiências no domínio da teoria musical básica. Alguns cursos vêm buscando solucionar o problema oferecendo cursos de capacitação de extensão” (PEREIRA, 2012, p. 183). No caso específico da UEM foram constatadas ações de extensão universitária que permitiram o acesso ao curso superior, sendo esse fato comentado pelo Professor Paulo:

[Dos alunos que são] do coro da graduação, eu poderia levantar uns 10 que foram do coro juvenil. Isso pra mim também é uma realização, você ter um processo que possibilite as pessoas acessar um curso superior de música, o que hoje normalmente não é mais uma realidade nas escolas de música que tem na nossa região (Professor Paulo).

No decorrer da análise das matrizes curriculares foi identificado que a promoção de capacidades musicais práticas e teóricas encontra lugar de destaque nos cursos. O Quadro 7 apresenta o somatório de cargas horárias das disciplinas obrigatórias atribuídas às categorias mais recorrentes nos dois cursos.

Quadro 7 - Quadro comparativo de carga horária obrigatória em ambos os cursos

	UFRGS	UEM
Prática de Regência	600 horas	623,4 horas (748hs/aula)
Análise, Contraponto, Harmonia e Teoria	450 horas	170 horas (204hs/aula)
História da Música	270 horas	170 horas (204hs/aula)
Percepção Musical	240 horas	255 horas (306hs/aula)
Criação e Instrumentação Musical	135 horas	85 horas (102hs/aula)
Prática Vocal Coletiva: Canto Coral	120 horas	255 horas (306hs/aula)
Prática Vocal Individual: Técnica Vocal	90 horas	N/A
Prática Instrumental Coletiva	N/A	56,6 horas (68hs/aula)
Prática Instrumental Individual	120 horas	56,6 horas (68hs/aula)
Repertório Musical	N/A	56,6 horas (68hs/aula)
Total	2025 horas 82,8% da CH Total 98,5% da CH Obrigatória	1728,2 horas (2074hs/aula) 64,3% da CH Total 80,7% da CH Obrigatória

Fonte: elaborado pelo autor com base no projeto de curso da UEM (2013) e na matriz curricular da UFRGS (2018).

As categorias de análise sinteticamente apresentadas no Quadro 7 indicam certa diversidade curricular nos cursos estudados. No entanto, a partir da análise realizada e das categorias estabelecidas é possível identificar elementos comuns aos dois cursos, evidenciando certos padrões formativos com variações pontuais que, de certa forma, estão alinhadas com o apontado pela literatura de regência.

Souza (2015), em seu estudo sobre a regência como componente curricular nos cursos de licenciatura em música de universidades federais no Brasil, apresentou um levantamento bibliográfico realizado por José Maurício Valle Brandão (2011) sobre o corpo de conhecimento que compõe a função do regente de orquestras. Tomando como base o trabalho de Brandão (2011), o autor o ampliou a fim de incluir também obras que trataram da regência de bandas e de coros. A síntese da revisão divide os conhecimentos em musicais e não-musicais, trazendo com destaque os seguintes tópicos: Técnica Gestual; Técnicas de Ensaio; Leitura de Partitura à Primeira Vista; Análise; *Performance*; Instrumentação e Orquestração; Teoria Musical; História da Música; Interpretação Musical; Treinamento Auditivo; Proficiência em um instrumento principal e Domínio razoável de instrumento(s) secundário(s); e Repertório e Literatura da Área (SOUZA, 2015, p. 59). As categorias apresentadas no Quadro 7 se alinham, em alguma medida, com os tópicos apresentados pela revisão de Souza (2015).

A seguir serão discutidos os aspectos técnicos da formação nos cursos investigados e em sequência os aspectos musicais.

6.1.1 Aspectos técnicos

Para este item foram considerados os componentes formativos relacionados à aquisição de habilidades musicais práticas. Estas habilidades podem ser percebidas, a partir da perspectiva do referencial teórico, como saberes procedimentais (declarativos) e como saber-fazer formalizado (procedural). A discussão focará três pontos principais: gestual de regência, estudo instrumental e preparação vocal.

Dentro da categoria de “Prática de Regência” foram incluídas as disciplinas de Regência Coral da UFRGS e as disciplinas de Introdução à Regência, Regência, Laboratório de Regência Coral e Prática Instrumental Coletiva na UEM. As ementas e objetivos destas disciplinas foram organizados em cinco grupos de análise¹⁴, sendo pertinentes para este item dois deles: Gestual de Regência e Técnica Vocal.

Dentro das disciplinas de Regência Coral da UFRGS foram identificados pontos relacionados ao gestual de regência (técnica de regência) nas ementas das disciplinas de Regência Coral I - dedicada à fundamentação gestual com padrões métricos, entradas, cortes, entre outros - e de Regência Coral IV a VII, apresentando tópicos sobre diferentes técnicas e escolas de regência, bem como o uso do gesto para “a expressão das indicações contidas na partitura” (UFRGS, 2018).

No curso de Bacharelado em Regência da UEM foram detectados assuntos relacionados à técnica de regência em todas as disciplinas categorizadas como “Prática de Regência”, à exceção de Prática Instrumental Coletiva. Em síntese, as ementas e objetivos destas disciplinas almejam o desenvolvimento de capacidades gestuais aplicadas a repertório coral de diferentes períodos da história da música, apresentando enfoque em regência instrumental nas disciplinas de Regência V e VI.

As questões relativas à técnica de regência ocuparam um espaço importante dentro das ementas e objetivos das disciplinas categorizadas como “Prática de Regência”, possuindo o maior número de menções dentro dos grupos de análise estabelecidos para esta categoria. Os professores entrevistados expuseram diferentes concepções sobre técnica de regência e sua importância para a formação e para a atuação do regente coral.

O Professor Joclei afirma que em sua percepção existem três aspectos fundamentais da regência: “aspecto musical, aspecto técnico e aspecto da liderança”.

¹⁴ Gestual de Regência; Estudos Interpretativos e de Repertório; Condução do Ensaio e Educação Musical; Prática de Regência e *Performance*; Técnica Vocal.

[...] a análise é muito importante pra formar a imagem sonora da peça, a técnica é importante pra você entregar isso e o aspecto de liderança é o reconhecimento de que grupo você está lidando [...], porque cada vez que se reúne o estado do grupo é diferente [...], então o teu gesto pronto ou então a pura e simplesmente marcação quadrada do compasso não resolve nada, a falta de técnica inviabiliza o resto (Professor Jocelei).

Nessa fala pode-se identificar uma concepção de que o gesto é uma ferramenta indispensável na comunicação do regente com os cantores. A importância desse aspecto é reiterada pelo Professor Jocelei em outro momento quando ele avalia, visualmente, o desempenho de instrumentistas renomados atuando como regentes: “excelentes músicos e autoridades [...] que não são bons regentes pelas gravações que você vê. Então não necessariamente um bom músico vai ser um bom regente” (Professor Jocelei). Esse ponto de vista representa, de certa maneira, um entendimento tradicional da figura do regente enquanto um intérprete de música erudita, que comunica suas ideias interpretativas aos executantes através do gesto.

Em contrapartida, os dois professores de regência da UEM relativizaram a importância da técnica de regência, tendo em vista que a percebem como apenas um dentre os diversos aspectos necessários à atuação do regente coral.

[É preciso] refletir sobre o seu papel como regente, um papel que é muito amplo. Ele não é essa coisa formatada do regente que chega ali na frente e que instrui com o seu gesto e morre ali. Não! O regente ele é uma diversidade de atuações e você tem que tocar essas várias pontas. [...]. É muito além do que aprender lá os gestos de regência e a gente sempre fala isso pros alunos, sempre está trabalhando isso com os alunos de regência, tem que ter essa abertura de visão (Professora Andréia).

[...] mas qual que é a função do regente, é só balançar o braço na frente do coro? Eu vou quebrando com eles [alunos] todos esses paradigmas, vou ensinando gesto, mas ao mesmo tempo vou colocando pra eles que isso não é o mais importante. É importante? É importante! Mas e ouvir? E saber como orientar, quando orientar? (Professor Paulo).

Sobre a questão do gesto é pertinente revisitar as discussões apresentadas na revisão de literatura. Kerr (2006) e Lakschevitz (2006) argumentaram a favor de um entendimento da técnica de regência como uma ferramenta de comunicação sonora e não como um fim em si mesma, enquanto Branco (2010), de certa maneira, se alinhou a essa noção ao constatar que a técnica de regência é apenas uma das formas do regente se comunicar corporalmente com os cantores.

Lakschevitz (2009, p. 172) observou que toda a literatura consultada durante a realização de sua pesquisa em coros de empresa apresentava a tendência de “considerar como

padrão o modelo de atuação [de regência] iniciado no século XIX [...], bem como a utilização dos padrões gestuais como sua espinha dorsal”. O autor também considerou que o estabelecimento da comunicação entre regente e coro

[...] pressupõe um código em comum entre as partes envolvidas. Ora, se o principal resultado de toda essa atividade é uma mensagem auditiva que o grupo (sob a liderança do regente) transmite ao seu ouvinte, a comunicação entre regente e coro deve ser de natureza não-verbal. O código em comum é formado, então, por gestos e movimentos. Mas os cantores dos coros observados não compreendiam os padrões gestuais de regência, situação decorrente de sua inexperiência na área. Para uma utilização funcional desses padrões seria necessário seu ensino aos coristas, o que requereria tempo e, principalmente, interesse destes, fato que entraria em conflito com o objetivo maior de sua participação, que era “fazer música”, como atestavam os cantores em conversas e depoimentos (“vamos cantar” era uma expressão comumente usada pelos cantores quando um momento do ensaio em que estivesse sendo realizada outra atividade que não as próprias canções se alongava) (LAKSCHEVITZ, 2009, p. 173).

Assim, pode-se inferir que a concepção de regência como o domínio de um código de comunicação de padrões gestuais estabelecidos pela tradição não se aplica, diretamente, aos contextos estudados por Lakschevitz (2009). O autor relatou que para a utilização destes padrões seriam necessários processos educativos que a maioria dos cantores dos coros não se mostraram dispostos a realizar, motivando o autor a desenvolver outras ferramentas de comunicação gestual com o coro.

Outro componente formativo previsto em ambos os cursos foram as disciplinas categorizadas como “Prática Instrumental Individual: Piano”. Na matriz curricular da UFRGS foram encontradas as disciplinas de Teclado Complementar para a Regência I a IV e na UEM existem as disciplinas de Piano Complementar I e II.

A ementa para todas as disciplinas de Teclado Complementar para a Regência da UFRGS é a mesma: “Instrução coletiva, visando o desenvolvimento progressivo das seguintes habilidades: leitura de partituras, realização de baixo cifrado, harmonização de melodias, execução coletiva de arranjos e/ou partituras corais” (UFRGS, 2018).

No caso da UEM, a ementa, idêntica para as duas disciplinas de Piano Complementar, compreende o “estudo do piano como instrumento complementar, focando uma fluência no domínio do instrumento como recurso para os estudos teórico-musicais” (UEM, 2013, p. 123-124). Estas disciplinas têm como objetivos “Desenvolver a técnica instrumental básica, a harmonização, a improvisação, a leitura à primeira vista. Realizar o estudo de obras do repertório pianístico erudito de diferentes épocas e estilos” (ibidem).

A valorização do estudo do piano, em detrimento de outras práticas instrumentais, é representativa de uma concepção do uso desse instrumento como ferramenta para o estudo

musical do regente e para o ensaio de coros. Esse ponto ficou evidente na presença de conteúdos relacionados à leitura musical, harmonização e acompanhamento nas disciplinas supramencionadas. O Professor Vilson reforçou essa ideia ao falar sobre a exigência de domínio do piano na prova prática do vestibular: “[o aluno] vai precisar [...] ter um instrumento harmônico para o ensaio dele”; a Professora Andréia também comentou que a existência destas disciplinas tem como objetivo auxiliar o aluno “a utilizar o piano como apoio”.

O curso de Bacharelado em Regência da UEM também prevê uma disciplina relacionada à “Prática Instrumental Coletiva”. A disciplina de Prática de Conjunto I, pertencente ao tronco comum, tem como objetivos “Proporcionar a prática de execução musical em conjunto, objetivando o desenvolvimento da capacidade interpretativa. Desenvolver princípios de liderança em grupos musicais diversos” (UEM, 2013, p. 58). A presença desta disciplina representa uma percepção de que o fazer musical coletivo, bem como a condução de grupos musicais são importantes para a formação do músico, independentemente de área de concentração.

A revisão de literatura realizada por Souza (2015) evidenciou a recomendação de práticas instrumentais para a formação de regentes. Ainda que Souza (2015) não tenha evidenciado se a literatura por ele consultada especificava o estudo de algum instrumento em particular, percebe-se que as disciplinas de piano identificadas nos dois cursos se alinham com as orientações presentes na literatura.

Foram observados três componentes principais relacionados ao preparo vocal do regente coral dentro dos cursos estudados: o estudo de línguas estrangeiras, técnica vocal e canto coral.

O estudo de línguas estrangeiras foi encontrado em ambas as matrizes curriculares investigadas. No caso da UEM existem as disciplinas obrigatórias Dicção Lírica I e II, comuns aos cursos de Bacharelado em Regência e de Bacharelado em Canto da instituição. A ementa de Dicção Lírica I prevê a “Introdução ao alfabeto fonético internacional e aplicação à dicção das línguas de origem latina: Latim, Português brasileiro, Francês, Italiano e Espanhol” (UEM, 2013, p. 90); enquanto a ementa da disciplina Dicção Lírica II determina a “Aplicação do Alfabeto Fonético Internacional (IPA) à dicção das línguas inglesa e alemã” (UEM, 2013, p. 91). Através do foco em estudos fonéticos direcionados à pronúncia e à dicção das línguas apresentadas, verifica-se o objetivo de utilizar estes elementos em favor da interpretação da música vocal de diferentes países por regentes e cantores.

De maneira similar às disciplinas de Dicção Lírica da UEM, o currículo do curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS contempla estas questões nas disciplinas de Prática

Vocal I a IV (III e IV são eletivas). As ementas destas disciplinas acrescentam cumulativamente diferentes línguas, culminando em: “Dicção e trabalho com repertório para canto em português, italiano, alemão, francês e inglês” (UFRGS, 2018).

Na UFRGS o estudo de línguas estrangeiras também está contemplado nas disciplinas eletivas Alemão Instrumental I e II; Francês Instrumental I e II; Inglês Instrumental I e II; e Italiano Instrumental I e II. Estas disciplinas são oferecidas pelo Instituto de Letras (IL) da UFRGS e estão listadas como eletivas para as habilitações em Canto e em Regência Coral. As ementas destas disciplinas são direcionadas para o desenvolvimento de capacidades de leitura e interpretação de texto com finalidades acadêmicas. A partir das ementas analisadas pode-se supor que o benefício ensejado para a formação do regente coral seja a compreensão do texto do repertório vocal de diferentes nacionalidades.

O estudo de técnica vocal também foi contemplado como parte da formação para a regência coral nos cursos pesquisados. Todos os professores entrevistados, em alguma medida, destacaram a importância de o regente coral possuir capacidades razoáveis como cantor, sem a necessidade de ser um solista. Alguns destes professores evidenciaram que além de saber cantar era importante que o regente soubesse conduzir a aprendizagem vocal dos cantores do coro. O Professor Paulo, ao constatar as características do campo de atuação, sintetizou essa concepção ao afirmar que o regente precisa ser um

[...] bom cantor, porque ele é a referência vocal do coro dele. Ele precisa ser um solista? Não, não precisa, mas ele tem que ser bem afinado. Segundo, além de bom cantor, ensinar técnica vocal mínima, porque ele nunca tem um preparador vocal, ele é o preparador vocal do grupo dele, então ele tem que ser um bom preparador vocal. Então ele tem que saber tanto cantar bem e dar bons exemplos musicais, como ensinar o coral a cantar, senão não tem resultado (Professor Paulo).

Essa situação descrita pelo Professor Paulo está sobremaneira alinhada com a identificada na revisão de literatura desta pesquisa, sendo identificados autores que recomendaram o desenvolvimento vocal e de capacidades pedagógico-vocais para o regente coral (S. FIGUEIREDO, 1990; C.A. FIGUEIREDO, 2006; FERNANDES, 2009; HAUCK-SILVA, 2012; SILVA, 2017).

Dentro do curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS essa formação vocal se encontra em destaque nas disciplinas de Fisiologia da Voz e Prática Vocal I a IV (III e IV são eletivas), sendo identificados também os tópicos “Respiração e técnicas. Domínio do aparelho fonador” na ementa da disciplina de Regência Coral VI. A disciplina de Fisiologia da Voz, oferecida pelo Instituto de Ciências Básicas da Saúde, estuda a voz a partir da perspectiva da

área médica, contemplando aspectos anatômicos e fisiológicos do sistema nervoso central, do sistema respiratório e do aparelho fonador.

A ementa da disciplina de Prática Vocal I inclui o “Estudo e aplicação dos fundamentos da mecânica vocal (postura, respiração e registro médio)” (UFRGS, 2018), enquanto na ementa da disciplina de Prática Vocal II são adicionados os registros vocais agudo e grave. Caso o aluno opte por prosseguir com as disciplinas eletivas, em Prática Vocal III é adicionado “Classificação vocal para o coro a quatro vozes. Princípios da estruturação do aquecimento vocal” (ibidem); e em Prática Vocal IV: “Expansão do desempenho mecânico do instrumento vocal. Estruturação e aplicação de aquecimentos vocais” (ibidem).

Percebe-se que esse conjunto de disciplinas almeja principalmente a compreensão e o domínio dos mecanismos de funcionamento da voz e sua aplicação a um repertório vocal em diferentes línguas, conforme visto anteriormente. É possível inferir, com base na prescrição das línguas, que o repertório contemplado é primordialmente erudito calcado na tradição musical europeia, ainda que esse fato não esteja explícito nas ementas das disciplinas de Prática Vocal. Observa-se também que nas disciplinas de Prática Vocal III e IV, eletivas para o curso de Regência Coral, são contemplados aspectos de classificação e aquecimento vocal, pontos importantes para a atuação do regente coral.

No currículo do curso de Bacharelado em Regência da UEM não há previsão de disciplinas obrigatórias específicas de técnica vocal; no entanto, foram identificados elementos destes assuntos nas disciplinas obrigatórias de Canto Coral. O Professor Paulo refletiu sobre essa questão ao considerar: “nosso ponto fraco passa por [...] a gente conseguir ter uma formação vocal ideal dentro da grade do curso pro aluno poder fazer”. Não obstante, ele também afirmou que os alunos são aconselhados “a fazerem disciplinas de canto com professor de canto”, que podem ser cursadas como optativas.

Há uma variedade de disciplinas de técnica vocal, ofertadas como obrigatórias para outras habilitações, disponíveis para os alunos do curso de Bacharelado em Regência da UEM cursarem como optativas. As disciplinas oferecidas para o curso de Bacharelado em Canto são: Canto I a IV, *Master Class* Vocal I a IV, Estúdio Ópera, e Introdução à Pedagogia Vocal; já as ofertadas como obrigatórias para a Licenciatura em Educação Musical são: Prática Vocal I e II. As ementas das disciplinas de Canto I a IV contemplam orientações técnicas e interpretativas direcionadas para a formação do cantor lírico, enquanto as ementas de *Master Class* Vocal I a IV tratam da *performance* pública do repertório trabalhado nas disciplinas de Canto. A disciplina de Estúdio Ópera tem como objetivo a montagem de espetáculos operísticos a partir

de trechos ou obras completas. Já a disciplina de Introdução à Pedagogia Vocal tem como ementa: “Estudo dos principais métodos, processos e técnicas a serem utilizadas no ensino do canto lírico com revisão dos conceitos fundamentais da pedagogia vocal” (UEM, 2013, p. 93). As disciplinas de Prática Vocal I e II, em contrapartida, apresentam, além dos aspectos técnicos direcionados ao canto, tópicos concernentes à saúde vocal do professor, desenvolvimento da voz falada, registros e classificação de vozes infante-juvenis e questões relacionadas à realização de repertório vocal na Educação Básica.

A partir dos programas analisados verificou-se que em ambos os cursos as disciplinas de voz, à exceção de Prática Vocal na UEM, estão direcionadas para a técnica e o repertório de música erudita europeia. Dois professores entrevistados comentaram sobre a concepção de ensino de voz para coro calcado nas tradições pedagógicas do canto solista. O Professor Vilson, ao argumentar em favor de uma concepção mais alargada do significado de preparo vocal em coros, reflete sobre a desconexão entre o trabalho vocal em coros e o repertório a ser realizado:

[...] é um vocalize estanque, são padrões já estabelecidos, nada contra eles, mas que nunca faz um aquecimento de alma, um aquecimento de corpo para cantar. [...] então venho discutindo com o grupo [de monitores] que eu acho que eles têm que pensar também um aquecimento [...] de intenções no ensaio, muito mais que um aquecimento vocal, o aquecimento tem que ser muito mais amplo. Primeira coisa, você tem que tirar a pessoa do seu ambiente externo trazê-la para o ambiente de ensaio e a partir daí dar ferramentas para que o corpo dela interaja com a música, não só a mente que vai entender a linha, que vai saber dizer o texto ou que vai afinar aquela nota, mas que seja uma pessoa íntegra fazendo música na sua totalidade [...]. Acho que isso é uma falha [...] aqueles vocalizes que abrem a extensão lá para cima e para baixo para cantar depois de uma música de “bolachão”. Acho que você sempre tem que pensar que você tem pessoas no grupo e tem que envolver as pessoas, não é a voz das pessoas, são as pessoas que têm que estar cantando (Professor Vilson).

A Professora Andréia, em alguma medida alinhado com essa colocação do Professor Vilson, questiona a incorporação de paradigmas do preparo de cantores líricos solistas para o trabalho vocal em coros. Esse professor, que teve formação específica como cantor lírico, relatou:

[...] nunca fiquei muito satisfeita com aquilo que eu tinha de instrumental pra trabalhar voz do coralista, nem a minha própria voz, nem a do coralista [...]. Não contente eu sempre fiquei de olho em coisas que pudessem me trazer um universo maior em relação a voz para o canto coral [...]. Não é aquele viés do solista [que] você tem que aprender a cantar as árias, vai ser cantor de ópera, o coralista não é isso. O coralista vai ali ensaiar uma vez por semana e você não tem a perspectiva do canto individual, de trabalhar a voz individualmente, você trabalha a voz no coletivo, é outra maneira de você perceber (Professora Andréia).

A problematização sobre o trabalho vocal em coros levantada pelos Professores P1 e M2 evidencia a distinção entre as perspectivas adotadas para o trabalho vocal que almeja a

formação do cantor solista e o preparo vocal em coros. Ainda que não tratando diretamente da contraposição aqui apresentada, o preparo vocal em coros já recebeu aprofundamento específico na literatura (FERNANDES, 2009; HAUCK-SILVA, 2012; RHEINBOLDT, 2014; SILVA, 2017).

Dentro da categoria “Prática Vocal Coletiva: Canto Coral” foram contempladas disciplinas que ensejavam o desenvolvimento vocal dos alunos através da atividade coral. A UFRGS possui em sua matriz curricular as disciplinas de Laboratório de Execução Coral I a IV, cuja ementa é a mesma para as quatro disciplinas: “Tópicos relacionados à prática de performance na área de música coral”. O Professor Jocelei, responsável por estas disciplinas, mencionou que o impacto positivo desta prática para os alunos extrapola as questões puramente de execução vocal promovendo o desenvolvimento da leitura musical: “quando [o aluno] entra pro LEC sem saber ler nada, no quarto semestre tá lendo, a diferença é enorme”. Esse professor também destacou a identidade destas disciplinas ao afirmar que elas não eram laboratórios de regência para os alunos praticarem e sim espaços para que eles pudessem vivenciar como cantores um fazer musical coral qualificado.

No curso da UEM existem as disciplinas de Canto Coral I a IV, sendo que Canto Coral IV é oferecida apenas como optativa. As ementas destas disciplinas são similares, preservando certa progressividade entre si. A fim de sintetizar o que estas disciplinas tratam será apresentada a ementa de Canto Coral III: “Prática de leitura em conjunto, afinação em conjunto, técnica vocal e equilíbrio dinâmico e timbrístico. Gêneros, estilos e formas corais” (UEM, 2013, p. 75). Nestas disciplinas notou-se a preocupação em desenvolver o domínio do instrumento vocal, bem como a leitura e a interpretação de repertório coral variado. A Professora Andréia reiterou a importância destas disciplinas para o aprimoramento musical dos alunos de regência enquanto cantores de coro.

A valorização da experiência do cantar em coro como componente formativo do regente coral foi destacada por C.A. Figueiredo (2006), que reiterou que a continuidade da experiência do regente coral como cantor de coro pode beneficiá-lo de diferentes formas para sua atuação como condutor de grupos corais.

Neste item foram considerados os componentes formativos associados diretamente à prática musical, sendo abordados os tópicos de gestual de regência, estudo instrumental e preparo vocal. Observou-se que ambos os cursos oferecem em seus currículos amplas oportunidades para que os alunos desenvolvam estas habilidades.

6.1.2 Aspectos musicais

Neste item foram agrupados os componentes formativos relacionados a conhecimentos musicais gerais, que envolvem, não exclusivamente, percepção, leitura, estruturação da linguagem musical e história da música. Dentro da perspectiva do referencial teórico adotado são os saberes teóricos e procedurais, que se manifestam de forma geral de modo declarativo.

As disciplinas incluídas na categoria “Percepção Musical” em ambas as instituições trouxeram uma diversidade de aspectos relacionados ao treinamento auditivo, domínio de estruturas musicais, apreciação musical, todavia, objetivaram principalmente o desenvolvimento da leitura musical, em suas dimensões rítmicas e melódicas. Reparou-se que em todas as disciplinas incluídas nesta categoria, o fenômeno musical, de forma geral, é percebido e interpretado com a intermediação da escrita musical. Nesse sentido, notou-se que os tópicos apresentados nas ementas eram direcionados tanto para a capacitação dos alunos em transformar a escrita musical em sons e vice-versa.

Essa ênfase em aspectos notacionais da música pode ser exemplificada através do seguinte tópico comum às ementas das disciplinas de Percepção Musical III e IV da UEM: “Treinamento auditivo: leitura e escrita da linguagem musical por meio de solfejos e ditados diversos” (UEM, 2013, p. 120-121); bem como nestes pontos da disciplina de Percepção Musical I da UFRGS: “Desenvolvimento da leitura musical nas claves de sol e fá na 4º linha; Expressão rítmica: ritmo livre e medido (compasso simples e composto); inícios rítmicos. Fraseado. Solfejo e improvisação melódica. Transcrição de melodias” (UFRGS, 2018).

As disciplinas associadas à musicologia histórica e à etnomusicologia foram categorizadas como “História da Música”. Dentro das disciplinas obrigatórias incluídas nesta categoria percebeu-se a predominância de disciplinas de História da Música que abordam a historicidade da música a partir da música europeia e seus desdobramentos no Brasil. Observou-se também que as ementas destas disciplinas periodizaram a história da música europeia em Renascença, Barroco, Classicismo, Romantismo e Séculos XX e XXI (Modernidade e pós-Modernidade).

A previsão de estudos de história da música para a formação de regentes é frequente na literatura, conforme apontado por Souza (2015), sendo também recomendados por outros autores que trataram especificamente da regência coral (RAMOS, 2003; C.A. FIGUEIREDO, 2006).

Também foi identificada a presença da abordagem etnomusicológica em ambos os cursos. No curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS estas questões são tratadas

pelas ementas das disciplinas obrigatórias de História da Música no Brasil I e II, bem como pelas disciplinas eletivas: Músicas Tradicionais do Brasil; Tópicos em Música Popular; Tópicos em Músicas do Mundo; Seminário Monográfico em Musicologia/Etnomusicologia; Seminários de Pesquisa em Musicologia/Etnomusicologia. No caso da UEM essa perspectiva é contemplada na disciplina do núcleo comum Introdução à Etnomusicologia, que tem como ementa: “Abordagem das diversas correntes etnomusicológicas no estudo das manifestações musicais de diversas etnias, com ênfase à cultura popular brasileira” (UEM, 2013, p. 55).

Dentro das disciplinas categorizadas como “História da Música” percebeu-se um choque de concepções que convivem dentro dos cursos de música no Brasil. Observou-se a partir dos nomes das disciplinas, tal como das ementas analisadas, a manutenção de uma distinção conceitual entre as áreas acadêmicas de musicologia e etnomusicologia, a primeira tendo como objeto de estudo a “Música”, enquanto a segunda a “Música Étnica”. Esse fato também foi percebido na separação disciplinar entre os estudos históricos de “Música” e de “Música Brasileira”. Pereira (2012), em sua investigação sobre a presença de um *habitus* conservatorial dentro de cursos de licenciatura em música, observou que

[...] algumas disciplinas suscitam algumas reflexões, e revelam concepções arraigadas: a História da Música Ocidental é tratada à parte da História da Música Brasileira, como se esta última não fizesse parte da primeira. E ainda, a Música Brasileira não inclui a Música Popular Brasileira, que é tratada também em disciplina à parte (PEREIRA, 2012, p. 174).

O fato de que os cursos de graduação em música ainda estejam abordando de forma hierarquizada as diferentes expressões musicais merece aprofundamento focalizado. Não obstante, com relação à questão específica da regência coral, é preciso refletir que as práticas musicais empregadas em coros brasileiros, por exemplo, já incorporaram um hibridismo significativo entre a tradição musical europeia e diferentes correntes de música popular de diversas localidades, o que já problematizaria, nesse caso, a separação entre essas “Histórias da Música”.

Oliveira (2017), ao estudar detidamente questões relacionadas à figura do regente-arranjador e a distribuição de repertório entre coros brasileiros, constatou a partir das análises realizadas “a massiva presença de arranjos de música brasileira no repertório coral brasileiro do período estudado, e ainda atestou o regente-arranjador como principal produtor destes arranjos, com ampla circulação deste repertório entre os grupos” (OLIVEIRA, 2017, p. 106). A autora

também discutiu o processo de hibridização entre as tradições musicais europeias e a música brasileira:

Este produto [o arranjo coral] é híbrido não só por estar inserido num repertório coral que antes era majoritariamente ligado a tradições eruditas. A partir do arranjo coral, a canção original passa por ressignificações de estrutura e discurso musical, e já não está mais no seu contexto de origem, sofre enormes mudanças sonoras devido à escrita coral e à realização ao vivo. Este posicionamento singular do arranjo entre duas tradições tão distintas como a música popular e erudita, pode permitir a criação de um produto artístico de características novas que incorpora ao mesmo tempo elementos das duas linguagens, mas já não é mais nenhuma delas (OLIVEIRA, 2017, p. 77).

Dentro dos currículos dos cursos pesquisados foram encontradas disciplinas relacionadas a processos de “Criação e Instrumentação Musical”. Ambos os cursos possuem disciplinas obrigatórias que contemplam a área de Instrumentação e Orquestração, sendo que o curso da UFRGS possui também disciplinas de Arranjos Vocais e Instrumentais e o curso da UEM uma disciplina de Prosódia Musical.

As ementas desse conjunto de disciplinas apresentam, de maneira geral, tópicos relacionados a características de instrumentos musicais, escrita vocal e instrumental para formações diversas, harmonização de melodias e junção ritmo-melodia-texto. Percebe-se que a presença destas disciplinas nos currículos investigados decorre da preocupação em fornecer ferramentas técnicas para a análise de obras, bem como para a elaboração de arranjos vocais e instrumentais.

A Professora Andréia ressaltou a pertinência do desenvolvimento destas capacidades pelos alunos de regência. No entanto, ainda que esse aspecto seja trabalhado com os monitores nos coros de extensão, ele afirma que gostaria que estas questões tivessem mais espaço dentro do currículo do curso de Bacharelado em Regência da UEM, mas por questão de carga horária não é possível ainda.

O estudo de repertório foi identificado dentro das disciplinas categorizadas como “Prática de Regência”. Nas ementas destas disciplinas em ambos os cursos foi observada a preocupação em proporcionar aos alunos de regência contato com repertório coral de diferentes formações vocais e técnicas compositivas. Também foi notada a presença de critérios para a construção da interpretação musical, bem como para a seleção de repertório adequado a diferentes grupos corais.

No curso de Bacharelado em Regência da UEM em particular, também há a previsão de disciplinas de Repertório Orquestral e Repertório Coral. As ementas das disciplinas são idênticas entre si, alterando-se apenas a formação instrumental/vocal: “Apreciação e recepção

do repertório coral de diversas épocas, estilos, gêneros, nacionalidades. Análise estilística e fruição estética de obras corais” (UEM, 2013, p. 67).

Dentro dos cursos investigados as disciplinas relacionadas à categoria “Análise, Contraponto, Harmonia e Teoria” buscam o entendimento das normas de estruturação da música, em especial a forma e a organização horizontal e vertical de sons com altura definida. Percebeu-se que as ementas destas disciplinas, tanto na UFGRS como na UEM, ordenaram as práticas composicionais com a mesma cronologia observada nas disciplinas de “História da Música”. Essa forma de organização disciplinar é representativa de uma tradição de sequenciamento disciplinar também identificada em disciplinas escolares de história geral, por exemplo, onde a contemporaneidade só é contemplada após anos de ensino.

Cabe ressaltar também uma concepção que norteia a elaboração dos cursos de música das instituições investigadas. Todas as disciplinas incluídas nas categorias “Análise, Contraponto, Harmonia e Teoria”, “História da Música” e “Percepção Musical” fazem parte do Núcleo Comum a todos os cursos de graduação em música em ambas as instituições. Desta maneira, entende-se que os cursos consideram estes conhecimentos indispensáveis para a formação de profissionais da música, independentemente de variações de perfil profissional.

Tendo em vista as discussões abordadas nesta seção é apropriado revisitar o artigo 5º da resolução que estabelece as DCN para os cursos de graduação em música (BRASIL, 2004), apresentado na revisão de literatura. O artigo em questão estabelece que as graduações em música devem concretizar o perfil profissional almejado a partir de três tópicos de conteúdos interligados: conteúdos básicos, conteúdos específicos e conteúdos teórico-práticos. A partir da análise curricular realizada pode-se observar que nos cursos investigados há uma concentração de carga horária em disciplinas que contemplam “conteúdos específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência” (BRASIL, 2004, p. 2).

A discussão a respeito da presença de um *habitus* conservatorial em cursos de licenciatura em música realizada por Pereira (2014) se mostra, em alguma medida, pertinente a essa discussão. O autor evidencia a existência de uma “concepção do que seja ‘conhecimento específico’ musical, orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida até hoje nos cursos superiores de música” (PEREIRA, 2014, p. 94-95).

Tendo em vista as problematizações levantadas na revisão de literatura sobre a relação entre a formação e a atuação profissional de egressos de cursos de bacharelado em música,

torna-se pertinente a ponderação se a manutenção de certas estruturas de curso e os modos tradicionais de organizar o conhecimento musical condizem com as necessidades da atuação profissional instituída fora da universidade.

6.2 FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção serão apresentadas concepções relacionadas à função docente na regência coral. A partir das análises realizadas ficou evidente que as funções de educador e de líder do regente coral se encontram em uma região fronteira entre si, havendo pontos de sobreposição entre estas duas perspectivas. Por esse motivo optou-se por discutir estas duas perspectivas conjuntamente.

Nos currículos analisados estes assuntos são abordados nas ementas das disciplinas categorizadas como “Prática de Regência”, dentro do grupo de análise denominado Condução de Ensaio e Educação Musical. Observou-se que dentro das ementas analisadas os assuntos de educação musical estavam traduzidos em questões de condução do ensaio coral, enquanto a liderança apareceu associada ao relacionamento entre regente e cantores.

No caso específico do curso de Bacharelado em Regência da UEM existe uma disciplina obrigatória chamada Metodologia do Ensino da Música, que possui como ementa “Fundamentos para o ensino de música. Ensino coletivo de instrumentos. O processo do fazer instrumental/vocal como prática educativa. A Composição e improvisação no ensino instrumental/vocal” (UEM, 2013, p. 117). Também estão presentes nos objetivos desta disciplina discussões que almejam a integração de elementos educacionais à *performance* musical: “Proporcionar a inter-relação da prática do fazer musical com a atividade educativa. Discutir a formação de plateias na sociedade contemporânea” (ibidem). Esse é um ponto que se relaciona a um entendimento de que é necessário atrair ouvintes para serem público para a *performance* de música erudita.

Os aspectos educacionais, ainda que pouco contemplados na matriz curricular obrigatória dos dois cursos, comparativamente com os aspectos musicais, encontram algum espaço na oferta de disciplinas eletivas/optativas. Os dois cursos disponibilizam uma diversidade de estudos em educação musical para os alunos de regência através de disciplinas obrigatórias dos seus respectivos cursos de licenciatura em música (Quadro 8).

Quadro 8 – Disciplinas eletivas/optativas em educação musical nos dois cursos

Categorias	Disciplinas
Bacharelado em Regência UEM	Psicologia da Educação Fundamentos da Educação Educação Musical I a IV Didática L Políticas Públicas e Gestão Educacional Introdução à LIBRAS
Bacharelado em Regência Coral UFRGS	Práticas Vocais para a Educação Musical I e II Projetos Sociais e Culturais e Educação Musical Psicologia e Educação Musical Repertório em Educação Musical (Eletiva Licenciatura) Sociologia e Educação Musical Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) Estudos sobre a Mente Musical (Eletiva Licenciatura)

Fonte: elaborado pelo autor a partir do projeto pedagógico dos cursos de música da UEM (2013) e da matriz curricular da UFRGS (2018).

A incorporação de aspectos educativos e de liderança às funções de condutor musical do regente coral foi enaltecida pelos participantes da pesquisa. Ao serem questionados sobre quais aspectos consideravam essenciais para a atuação do regente coral, 11 alunos da UFRGS (n=13) evidenciaram liderança, sendo que destes, 3 destacaram também a necessidade de conhecimentos pedagógicos. Já dentre os alunos da UEM (n=7), 3 afirmaram achar pertinente o exercício da liderança pelo regente, 2 destes também reforçaram a função do regente como um educador musical.

O Aluno P10 declarou: “A capacidade de se adaptar a diversos objetivos exigidos pelo grupo e a habilidade de lidar com pessoas das mais diversas formas são importantíssimas para um Regente Coral. Creio na Regência Coral acima de tudo como um trabalho de Educação Musical”. O Aluno P8, dentre outros aspectos musicais, destacou: “Saber lidar com pessoas definitivamente é a qualidade principal de um regente”.

Os professores entrevistados também salientaram a importância do desenvolvimento da liderança e da condução de processos de ensino e de aprendizagem musical para o desempenho da regência coral, apresentando variadas concepções.

A capacidade de o regente coral se relacionar com os cantores foi valorizada, em alguma medida, por todos os professores entrevistados. A Professora Andréia e o Professor Jocenei evidenciaram esse ponto ao constatarem:

[É importante para o regente coral ser capaz de] se relacionar com o outro, de você entrar no universo do outro e trazer para você. São habilidades de relação humana,

isso é extremamente importante pro regente, assim como é pro educador musical e se o regente é um educador musical ele tem que tocar nisso, ele tem que entrar nessas questões também (Professora Andréia).

[...] não necessariamente um bom músico vai ser um bom regente, porque tem [...] a questão da liderança, você tem que ter um mínimo, como eles chamavam antes... Carisma! Você tem que ser carismático para ser regente... o que também não justifica a coisa! Não é suficiente ser carismático, [...] por isso que meu termo não é carisma, o meu termo é liderança, você saber se relacionar com o pessoal (Professor Jocenei).

Associada à construção de relacionamentos humanos, a empatia do regente para com os cantores do coro também foi abordada pelos participantes da pesquisa. O Aluno P7 ressaltou sua percepção da necessidade de se “ter uma boa didática e empatia para lidar com grupos diversos com muitos não músicos”, enquanto o Aluno P13 considerou a relevância de o regente construir “Liderança e empatia na relação com os cantores, relacionamento construtivo e saudável com as pessoas”. O Professor Paulo lembrou que seu professor de regência costumava dizer que ele exercia uma boa liderança entre os jovens: “olha a dinâmica que você tem com eles, eles te respeitam, você é colega deles e ninguém compete com você, [...] você vai conseguir fazer um trabalho sem precisar impor tua autoridade, porque você consegue esse respeito deles pela sua empatia”.

A questão da empatia e do bom relacionamento com os cantores do coro também foi discutida por C. A. Figueiredo (2006). O autor, ao recomendar que todo regente em formação tivesse experiência significativas como cantor de coro, afirma:

O que se aprende nas entrelinhas de um ensaio, com seus bons e maus momentos, é de uma importância vital na formação de um regente. Além disso, só conseguiremos entender as necessidades de um coralista, quando nós também tenhamos sentido as mesmas necessidades, ao sermos coralistas. Um dos problemas que constato, comigo, por exemplo, é o fato de que, apesar de ter cantado em coro durante anos, percebo que, muitas vezes, não estou sendo sensível às necessidades dos coralistas, pelo fato de não cantar em coro há muito tempo. A gente vai esquecendo. O ideal seria continuar cantando (C.A. FIGUEIREDO, 2006, p. 7).

Ainda relacionado à questão da construção de relacionamentos e da empatia, dois dos professores entrevistados associaram liderança ao perfil psicológico do regente. Os Professores P2 e M2 ponderam que a personalidade do regente traz impactos em sua maneira de exercer a liderança

O regente que é extrovertido, por exemplo, ele vai ter um contato fácil com pessoal, mas não necessariamente vai liderar bem e o introvertido vai ser um sacrifício entrar em contato com o pessoal, mas não necessariamente ele vai liderar mal [...], sempre é possível você estabelecer um nível de excelência suficiente em regência para liderar o pessoal, independentemente de você ser uma pessoa introvertida ou extrovertida, mas se for uma, você sempre terá que procurar o equilíbrio (Professor Jocenei).

[...] tem alunos que são mais tímidos, o que é natural, é personalidade do ser humano, agora tem aluno que parece que isso já é nato, de promover as coisas, então aí o processo é mais simples, mas às vezes a própria convivência do aluno tímido com o outro... Isso aconteceu comigo na graduação... Eu sempre fui [...] mais atirado pra fazer as coisas, mais corajoso, eu tinha colega que era mais tímido, que tinha que estar sempre puxando, aí [o professor] era muito inteligente e colocava, “fulano, você vai ficar com ciclano”, pra fazer as duplas, pra um puxar o outro, ou, às vezes, pra equilibrar o outro, porque um é afoito demais, o outro mais centrado (Professor Paulo).

Ao falarem sobre a busca de um equilíbrio entre extremos de relacionamento do indivíduo consigo mesmo e com os outros, estes professores atestam conceber a possibilidade do desenvolvimento das capacidades de liderança, sendo que o Professor Paulo estabelece que esse desenvolvimento ocorre eminentemente na prática e no convívio humano. Tanto o Professor Jocelei, como o Professor Paulo, nestas declarações, ainda que associem liderança a características psicológicas do regente, afastam-se de uma concepção determinista de liderança que a crê como uma característica inata (CASTIGLIONI, 2016).

A percepção de diferentes estilos de liderança foi discutida pelos Professores P2 e M1. Estes dois professores compartilharam suas concepções sobre liderança e autoritarismo.

[A noção de liderança] há 80 anos atrás simplesmente não existia, não se pensava nisso em regência. O regente era o que ditava, os músicos eram os que executavam, era basicamente assim, raramente existia outro tipo de relacionamento. [...] o que acontecia seguidamente é que a liderança não era exatamente a liderança, era o autoritarismo, [o regente] acabava sendo autoritário ao invés de líder, em vez de ser um guardião era um guarda. [...] o tipo de direção que o regente fazia do grupo era seguidamente uma direção autoritária e ofensiva, mas isso era tradicional (Professor Jocelei).

Eu particularmente tento desmistificar a figura do regente autoritário, até porque a maioria dos alunos [...] com quem eu trabalho no primeiro ano [...] são de educação musical [...]. Então aquela figura do regente de casaca, [...] autoritário e detentor do conhecimento ela não nos serve, nesse contexto ela na verdade passa a ser uma barreira. Então, às vezes, o próprio aluno de graduação, em sua maioria, já tem essa visão, então eu tento [...] colocar pra ele que o regente vai ter que ser o mais próximo possível do seu povo. Ou seja, até por causa da minha formação em educação musical, eu acredito, [...] que afetividade é muito importante no processo musical. Se o regente, no caso de trabalhar com criança, adolescente, ou alguns grupos com dificuldade tiver uma postura muito distante, muito autoritária, ele impõe um bloqueio pro grupo e até uma rejeição do seu trabalho, o professor também. Então, não é que você se torna aquele professor amiguinho de todo mundo, brincalhão, não é isso, é você ter uma postura mais acessível, de forma que o aluno não tenha medo de te procurar e não tenha medo de se expor [...]. [...] eu acho que a figura do regente hoje, esse regente historicamente conhecido, não serve mais, não pra esse contexto que a gente tem agora (Professor Paulo).

A percepção destes dois professores a respeito da forma totalitária de relacionamento entre regente e cantores apresenta diferenças. Para o Professor Jocelei o autoritarismo não pode ser considerado liderança, ao tempo que o Professor Paulo o considera como uma forma de

liderar, no entanto acredita que não há mais espaço na atual conjuntura para esse tipo de comportamento. Santana (2015, p. 18), ao discutir a construção histórica da figura do regente como um herói mítico, também ponderou sobre a “atuação quase sobrenatural e que o isenta de questionamentos” dos regentes, ressaltando a necessidade da desmistificação para que se possa identificar sua real natureza.

O Professor Paulo descreveu sua concepção de liderança baseada no respeito e na autoridade musical e pessoal que o regente inspira:

O grupo tem que te respeitar sem ter medo de você, na minha opinião se o coro tem medo de você ele pode até ficar um tempo com você, mas com o passar do tempo isso gera um desgaste. Se o coro gosta de você, respeita você pela característica musical, pela competência musical, pela forma como você trabalha, tanto que há um momento que é preciso ser sério e ele entende e te respeita por isso, funciona muito melhor do que simplesmente eles te respeitarem porque você é bravo. Então esse equilíbrio é muito difícil e demora pra você aprender. E quando troca o grupo você tem que construir de novo, mas eu acho um processo fundamental, o regente saber esse equilíbrio entre a autoridade, sem ser autoritário, equilibrar isso. E o coro gostar de você eu acho fundamental, se o coro não gosta de você não fica um (Professor Paulo).

A Professora Andréia, ao mencionar a tendência dos coros brasileiros à impermanência de seus participantes, o que dificulta a construção de identidade de grupo, concebe que a liderança exercida pelo regente coral não é “só de curto prazo, você trabalha com um organismo que tem que ter vida longa, não é um coro que começa hoje e termina daqui a três meses é um coro que vai durar, tem que durar, [...] é um organismo, é uma vida, é um ser que tá ali e você como um cuidador e guardião”.

A negociação de expectativas e objetivos foi outro ponto da condução de coros amadores. A Professora Andréia, assumindo que esse foi um desafio em sua prática profissional, apresentou questionamentos pertinentes na lida com grupos corais que não apresentam um foco artístico delineado:

[...] como você pode trabalhar com as várias expectativas e trazer as pessoas para um ponto em comum? Eu acho que isso é uma questão difícil em canto coral. Por estarmos no Brasil [...] você tem uma questão psicológica aí a ser colocada. Muitas pessoas vão pro canto coral porque querem fazer amizades, porque se sentem sozinhas, muitas vezes querem estar ali com outras pessoas, outras querem se divertir, outras querem ter uma atividade “relax” que desestressa do trabalho, outras porque querem sim cantar, porque gostam, enfim, ali é uma atividade importante. Então você tem uma gama enorme de expectativas, inclusive a minha [...], e você catalisar tudo isso e colocar um ponto que seja razoável pra todos [...], tanto pra você mesmo, quanto pros outros [é difícil], porque você não pode também impor a sua expectativa ao grupo [...]. Eu já trabalhei em grupos em que tinha sim uma coisa muito social prevalecente, as pessoas queriam tá ali mesmo pra conversar e não tanto pra cantar e a minha expectativa sempre foi muito artística, desde o início [...]. E aí eu entendi bem aquilo e a gente conseguiu ir chegando a um ponto comum em que eu também não ficasse frustrado. Eu acho que a gente tem que ir aprendendo bastante isso com a função (Professora Andréia).

Com relação a essa variedade de expectativas, o Professor Wilson reiterou que é essencial o respeito do regente por todos os cantores do grupo, independente dos objetivos de cada um. Não obstante ele afirma que o regente

[...] não pode perder o foco dele que é fazer música bem feita a partir da voz [...]. Entender também que as pessoas que vêm para cantar num coro, geralmente vêm por outras questões mais psicológicas de ter um grupo que se inclua, então eles vêm buscando a inclusão, mas vieram para cantar. Então você tem que ter isso em mente, quem entrou no seu grupo não veio para fazer técnica vocal, não veio para fazer aula de teoria, não veio para ter isso ou aquilo, mas você tem que propor essa formação musical paralela e nunca perder o foco que é cantar e cantar bem (Professor Wilson).

Kohlrausch (2015), ao estudar aspectos de motivação a partir da perspectiva dos cantores de um coro de extensão universitária, abordou também a questão das expectativas dos participantes de coros amadores. A autora relata que a causa da saída de cantores do grupo investigado estava, geralmente, relacionada a expectativas frustradas:

Apesar de terem colocado que o tempo despendido para a atividade é que foi o motivo da saída, ambos relataram em momentos distintos da entrevista que suas expectativas em relação à atividade não tinham sido supridas, causando uma frustração e, conseqüentemente, uma provável diminuição da motivação para continuar participando da atividade (KOHLRAUSCH, 2015, p. 85).

Todas estas perspectivas discutidas sobre perfil psicológico, estilos de liderança, negociação de objetivos e expectativas podem ser associadas sobremaneira à própria atuação docente. O Professor Paulo delinea uma perspectiva ampliada de atuação do regente coral, principalmente em coros amadores, incluindo o estímulo a receptividade do fenômeno musical, bem como a gestão de relações humanas, conectando-as ao desenvolvimento musical necessário para a realização artística do grupo. Nesse sentido, o Professor Paulo percebe que as atividades realizadas em ensaios corais

[...] não passam mais por simplesmente cantar, passam por sensibilização, passam por atividades interacionistas e sociais, às vezes, porque principalmente com esses coros comunitários se as pessoas não se conhecem, não se gostam, elas não cantam bem. Elas precisam se conhecer pra cantar melhor quando o grupo se conhece o desenvolvimento musical é outro, cria-se uma empatia. Aí o regente tem que ter habilidade social pra poder saber fazer o grupo ter esse tipo de relação, o grupo tem que gostar de estar ali, quando você tem prazer de encontrar as pessoas que estão lá fica mais fácil ir a um ensaio (Professor Paulo).

Ainda que se conceba que as linhas demarcatórias entre liderança e docência não são definidas, evidenciou-se que os participantes percebem liderança associada a relacionamentos humanos, ao mesmo tempo em que eles vinculam a atuação do regente coral como um educador

musical a questões de condução do ensaio coral. A noção de que o regente coral atua como um educador musical tem sido tratada na literatura (S. FIGUEIREDO, 1990; TEIXEIRA, 2005; PRUETER, 2010; CLEMENTE, 2014), de modo que ele não é percebido somente como um condutor musical que ensaia para cumprir objetivos imediatos e exclusivamente estéticos da *performance* musical, mas também como um propiciador de aprendizados musicais mais abrangentes.

Com relação à função do regente coral como condutor de situações de aprendizagem musical, o Professor Paulo, enquanto discorria sobre os aspectos que considerava mais importantes para a profissão, afirmou que o regente de coros precisa

[...] ter um pensamento pedagógico interessante pra ser um bom ensaiador. O que um bom ensaiador faz? Ele sabe escolher exatamente as atividades que ele vai colocar no seu ensaio de forma que tenha um resultado pedagógico-musical mais eficiente, então sabe escolher as atividades, sabe fazer atividades além das musicais, que são as atividades pedagógicas, onde, às vezes, envolve ritmo, envolve afinação (Professor Paulo).

Um dos pontos enaltecidos pelos professores sobre essa seleção de atividades e conteúdos foi a escolha de repertório. Os Professores M1, P1 e M2 destacaram a importância de se estabelecer critérios para a escolha de repertório a ser desenvolvido, principalmente em grupos amadores.

[É importante para o regente] saber escolher o repertório pro grupo, porque se ele não saber escolher bem o repertório o sucesso dele pode ir por água abaixo, porque se ele escolher um repertório por um motivo equivocado, acima do nível do coro... o gosto pessoal nosso é o que menos importa, o que importa é o que o grupo consegue fazer naquele momento. Então ele tem que ter essa habilidade também, saber adequar o repertório ao que o grupo vai poder cantar (Professor Paulo).

Eu digo para o pessoal todo, vocês não têm que fazer música a quatro ou oito vozes, vocês têm que fazer música bem feita, seja em uníssono ou a 24 vozes, mas fazer uma música que o grupo cresça. Digo também, eles têm que saber escolher o repertório que provoque desafios no grupo, que promova crescimento no grupo, então se esse grupo tem as questões X e Y para resolver, o repertório tem que contemplar de alguma forma essas questões, para que elas sejam resolvidas na execução do repertório. Esse foco eu acho que tem que ter, identificar problemas e propor soluções e depois fazer a sua reflexão sobre como foi o processo (Professor Vilson).

[Quando] comecei a estudar muito o repertório de regência eu comecei a me deparar com repertórios que eu adorava. Aquilo me fascinava, eu comecei a ouvir muito coro e tinha uns modelos de coros que eu gostava muito, que não era condizente com o grupo que eu tinha na época. Então tinha coisa que eu tentava impor ao grupo e falava para eles com muito entusiasmo, “olha que coisa linda isso, vamos fazer!” [risos] Muitas vezes o grupo não dava conta mesmo daquilo, não era o momento [...]. E muitas questões relativas a isso eu aprendi na prática mesmo, vendo que algumas músicas tive que abortar [...]. Então são questões desafiantes que você tem que ir aprendendo no fazer mesmo [...], e são questões que a gente coloca lá pros alunos de regência, são questões bem importantes. E o repertório? Como é que a gente vai pensar

o repertório para o grupo? Como é que você está observando as capacidades desse grupo, as características, a formação? (Professora Andréia).

A partir destes relatos tornou-se evidente que estes professores consideram pertinente que a formação de regentes corais contemple a reflexão sobre escolha de repertório em prol do desenvolvimento musical dos cantores do grupo. A Professora Andréia também relatou que esse foi um aprendizado que só obteve durante a prática profissional. Essa concepção direciona o foco de escolha de repertório para as necessidades e capacidades dos cantores, em detrimento de considerar apenas as intenções estéticas do regente enquanto intérprete.

Sobre essa questão, Lakschevitz (2009) e Almeida (2016) argumentaram a favor de que o regente ao escolher o repertório deve levar em conta as vivências musicais anteriores, bem como aceitar sugestões dos cantores. No tocante aos aspectos didático-musicais relacionados ao repertório, S. Figueiredo (1990) comenta:

A organização dos aspectos musicais e vocais relacionados com o ensaio pode ser estabelecida a partir da adequação do repertório. As diferentes etapas de um ensaio serão melhor desenvolvidas na medida em que estiverem facilitando a assimilação de conceitos através da experiência de cantar repertório que ilustra tais conceitos. Os conceitos musicais e vocais serão melhor aprendidos e assimilados quando o repertório do grupo reforçar os conceitos desejados. A organização das atividades de um ensaio deve partir da organização do repertório para que possibilite a realização de tarefas de maneira progressiva e contextualizada. Tal organização deriva das necessidades e aspirações de cada grupo. É preciso selecionar obras que contribuam para a solução de problemas (FIGUEIREDO, 1990, p. 21).

Os professores participantes apresentaram diferentes entendimentos sobre os processos de educação musical dentro do ensaio de canto coral, nesse sentido, os Professores M1 e P1 demonstraram concepções, em alguma medida, alinhadas entre si.

Você tem que pensar que você tem que orientar seu coralista. E quanto melhor musicalmente você fizer isso, melhor o resultado musical do seu coro, porque ele deixa de ser um coralista repetidor, vamos chamar assim, e passa a ser um coralista que pensa, que conhece música, que se você errar ele vai perceber que você errou e se ele não entender determinada coisa, ele vai fazer questionamentos concisos, conscientes e objetivos sobre o que ele quer pra ele poder entender e facilitar o teu processo de explicação musical a partir daquilo (Professor Paulo)

E o foco meu sempre foi muito na parte artística da regência, não para ficar artística, não a performance pela performance, mas uma performance em decorrência de um processo de educação musical que acontecia dentro dela (Professor Vilson).

Estes professores concebem que o trabalho com o canto coral deve resultar em uma *performance* musical, mas durante o processo de construção dela também precisa ampliar o entendimento musical dos cantores. Assim, percebe-se que a *performance* de determinado

repertório oportuniza a construção de aprendizados musicais, ao mesmo tempo que uma maior compreensão musical alimenta o aprimoramento da *performance*.

A capacidade de refletir sobre e a partir da prática como regente coral foi outro ponto ressaltado pelos professores. O Professor Vilson comentou a necessidade da criação de espaços dentro do curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS para a construção de um pensamento reflexivo, enquanto a Professora Andréia destacou a pertinência destes espaços dentro de seu curso de especialização, principalmente no tocante ao planejamento e avaliação do ensaio.

[Eu percebi] que faltava o pensamento do regente junto da turma, então eu criei o que a gente chama de aula coletiva de regência, [...] [o aluno fica] em um momento com a sua turma específica e outro em conjunto, essa aula coletiva. A gente não quer que seja o momento único de ler partituras, porque às vezes se torna isso, mas muito também de discutir questões corais, muito mais de formação, de refletir sobre a prática coral, [...] muito mais essa visão do educador, do aluno do bacharelado em regência fazer isso (Professor Vilson).

Ali era também um grupo de pesquisa, a especialização também tinha esse viés, de a gente também refletir e produzir pesquisa. E aí comecei também a participar dos coros de extensão e perceber como é que tudo era feito e que tinha um ponto ali que convergia toda a experiência, que era o momento de encontro dos alunos da regência que participavam dos coros de extensão e os professores. [...] “O que que aconteceu? O que vamos fazer?”. Planejamento e avaliação, extremamente importantes, porque são ferramentas de análise, ferramentas de trabalho [...], como você avalia aquilo que vem pra você [...]. Porque você tem que perceber o que vem do outro lado (Professora Andréia).

A existência destes espaços coletivos para desenvolvimento do pensamento reflexivo beneficia a construção da identidade do regente enquanto educador musical. A reflexividade na formação e na atuação profissional tem sido alvo de estudos comprometidos com a profissionalização da docência. Araújo (2006), ao debater “referenciais contemporâneos que norteiam as pesquisas sobre formação docente na Educação Musical”, apresenta uma síntese elucidativa a respeito desse tema:

[...] o conceito de professor reflexivo é um dos mais utilizados por investigadores, formadores de professores e educadores diversos. Esse conceito tem suas bases nos estudos de John Dewey que defendeu a idéia da ação reflexiva na qual o professor formula questões sobre sua própria prática. Porém, foi Schön (2000) um dos autores que mais contribuiu para difundir o conceito de reflexão, trazendo para o campo da formação de professores, o conceito de “experiência compreendida”. Para este autor, a prática reflexiva deve ser considerada como um elemento-chave da educação profissional, pois favorece o encontro de respostas às situações novas do cotidiano docente. Segundo ele, deve-se integrar a teoria com a prática, por meio da reflexão-na-ação e sobre-a-ação, ou seja, do aprender por meio do fazer (ARAÚJO, 2006, p. 145-146).

Os professores entrevistados, ao relatarem seus processos de desenvolvimento profissional ao se tornarem formadores de regentes corais no ensino superior, relacionaram reflexividade e organização didática.

Quando você ensina você fica se revendo o tempo todo, e você aprende demais com isso e você cresce muito como regente também quando você ensina, porque você fica no processo de revisão. [...] Como ensino essa música para o coralista? Como é que eu vou ensinar o meu aluno a ensinar? É como eu ensino! Mas aí te amplia no sentido da reflexão mesmo, porque aquilo que você faz sem pensar agora você tem que pensar [...]. Olha! Eu não sabia que eu tocava também nessa habilidade, eu trazia também essa habilidade pra conseguir fazer determinada coisa, então eu vou trazer pro meu aluno tudo isso (Professora Andréia).

[Eu] peguei um bacharelado que estava muito acéfalo, porque estava sem professor há muito tempo, então eu fui aprender a ser um professor de regência sendo um professor de regência aqui na UFRGS. Vim para um departamento que não tinha nem um outro professor de regência [...]. A gente apanha sempre muito no começo, a gente faz muita bobagem no começo, mas fui [...] construindo a docência (Professor Wilson).

Alinhado com os relatos dos Professores M2 e P1, o Professor Jocelei, que se afastou por muitos anos da regência devido aos seus estudos de mestrado e doutorado, disse que ao se tornar professor do ensino superior teve que “organizar as coisas de novo e essa é a grande vivência do professor, é que você organiza de novo a vida. Então eu diria, às vezes, você quer aprender uma coisa, ensina essa coisa, porque aí você se organiza pra essa coisa. Então, estou organizando a regência até hoje” (Professor Jocelei).

Nesse sentido, pode-se estabelecer por analogia que do mesmo modo que os professores entrevistados passaram por uma organização didática ao se tornarem formadores de regentes corais, o regente coral durante sua formação e atuação profissional também passará por processos similares, selecionando e organizando didaticamente os conhecimentos musicais a serem trabalhados.

Em função de suas próprias reflexões como docente, a Professora Andréia também discutiu a responsabilidade que educadores precisam assumir como modelos a serem seguidos por seus educandos.

Outra coisa que muda muito também é quando você faz pro outro observar, por exemplo meus alunos de regência tinham que me observar atuando como regente e eu era o modelo... [expressão de susto]. Então o que eu fazia? Eu me gravava muito e ficava me observando, porque quando eu falo pra ele “olha você tem aqui uma plataforma básica de apoio no seu gesto”, e olhava, cadê minha plataforma? [...] Aí eu falava “nossa o meu modelo tem que ser muito melhor”. Então você vai se aprimorando também, porque pesa essa coisa do modelo, eu tenho que ser modelo pra eles, uma boa referência (Professora Andréia).

Pode-se relacionar a organização didática relatada pelos professores, bem como a questão de ser modelo a diversas funções incorporadas à atuação do regente coral. Por exemplo, é possível associá-los à necessidade de o regente coral ser modelo vocal para o coro, fato destacado pela literatura (S. FIGUEIREDO, 1990; FERNANDES, 2009; HAUCK-SILVA, 2012; SILVA, 2017). Sobre esse assunto, Ehmann citado por Hauck-Silva considera:

A produção vocal e os hábitos de fala que o regente coral exemplifica têm um significado de longo alcance. O cantor leigo tende a adquirir a maioria de seus hábitos de canto por meio da imitação direta. Todas as instruções do regente coral, bem intencionadas e pertinentes como eles podem ser, são supérfluas se ele constantemente fala e canta de forma incorreta (EHMANN apud HAUCK-SILVA, 2012, p. 55-56).

Ainda que o exemplo fornecido se relacione a questões vocais, ser modelo para os cantores extrapola as perspectivas musicais e de educação musical, relacionando-se também com a perspectiva do regente enquanto um líder que fornece o exemplo para os relacionamentos humanos que se estabelecem dentro do coro. A partir da percepção de que a atuação do regente coral dentro do campo instituído é similar a de um educador musical, todos os professores participantes salientaram a necessidade de uma maior interlocução entre os cursos de bacharelado em regência e as licenciaturas em música.

Os dois professores de regência da UEM constataram uma tendência de os alunos da licenciatura em música estudarem mais regência do que está previsto dentro de seus currículos. A Professora Andréia apontou que os alunos da licenciatura “acabam fazendo pelo menos dois anos, acabam puxando, porque veem a necessidade”, enquanto o Professor Paulo gostaria que o projeto de curso previsse uma maior carga horária “pro aluno de educação musical ter uma formação de regência obrigatória mais sólida, pra ter tempo dele assimilar. Ele trabalha com a gente muito pouco, então quando ele começa acordar pra regência ele não precisa fazer mais”.

A questão do estudo da regência na formação do educador musical tem sido discutida pela literatura (S. FIGUEIREDO, 2006; GRINGS, 2011; SOUZA, 2015). S. Figueiredo (2006) indicou que os licenciandos em música, participantes de sua pesquisa, consideraram a

[...] regência como uma atividade que sintetiza diversas áreas estudadas ao longo do curso. Desta forma, o estudo de regência não só se aplica para a atuação do professor de música em sala de aula, como também contribui para o desenvolvimento musical pessoal. Além disso, alguns estudantes consideraram o aprendizado da regência importante porque abre possibilidades de trabalho não só na escola mas também em outros espaços onde a prática coral e instrumental acontecem (S. FIGUEIREDO, 2006, p. 888)

Não obstante, notou-se que os professores de regência da UEM percebiam a troca de conhecimentos pertinentes entre a licenciatura e o curso de bacharelado em regência a partir da

perspectiva do ganho que o aluno da licenciatura teria ao estudar regência. Sobre essa questão, o Professor Joicei concebe essa relação ocorrendo nos dois sentidos:

[...] como a maior parte dos coros que eles trabalham são coros amadores, falta o problema da formação do nível da educação musical. E aí é o nosso grande desafio aqui, [...] que eu acho que a gente teria que ter muito mais semestres de regência coral na educação musical e que os nossos bacharéis também pudessem ir lá fazer [...] porque essa é a atividade que eles vão ter que fazer mais cedo ou mais tarde (Professor Joicei).

Sobre a interlocução entre estas duas habilitações, torna-se pertinente ponderar novamente sobre as considerações finais de Silva (2011), que investigou o curso de Licenciatura em Instrumento da UFPB. A autora apontou que os alunos participantes da pesquisa ressaltaram não considerar suficiente a previsão de componentes musicais e pedagógicos nos currículos, sendo necessário que os professores se comprometessem com a construção de conexões entre os conhecimentos em prol da concretização dos objetivos do curso.

Nesta seção buscou-se discutir algumas das concepções apresentadas pelos participantes sobre a preparação pedagógica para a regência coral. Inicialmente foram apresentados os tópicos concernentes à liderança e à educação musical dentro dos programas das disciplinas obrigatórias, bem como foram evidenciadas as disciplinas eletivas/optativas relacionadas à essa temática. Em sequência foram abordados os assuntos: empatia e construção de relacionamentos humanos; perfil psicológico e estilos de liderança do regente coral; negociação de expectativas e objetivos; escolha de repertório e condução do ensaio coral; concepções de educação musical; reflexividade docente e organização didática; e interlocução entre bacharelado em regência e licenciatura em música.

6.3 FORMAÇÃO PARA A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A perspectiva teórica adotada para este estudo fundamenta a competência profissional em uma capacidade de mobilizar recursos incorporados ao indivíduo em uma ação pertinente em um contexto particular (LE BOTERF, 2003). Nesse sentido, é oportuno detectar os atributos gerais do campo onde esse profissional irá atuar, além dos saberes que constituem os recursos incorporados do profissional, discutidos nas seções anteriores.

Nesta seção os espaços de atuação de regentes corais serão caracterizados de acordo com a percepção dos participantes da pesquisa. Também será apreciada a extensão universitária

como um ambiente que propicia aos alunos da graduação a construção de conexões entre os conhecimentos disciplinares do curso e sua mobilização em ações contextualizadas.

Com relação a demanda pelos serviços de regentes corais, todos os professores entrevistados afirmaram ser significativa a quantidade de coros nas cidades e regiões dos cursos. A Professora Andréia realizou uma pesquisa sobre as atividades corais na cidade de Maringá na época em que estava elaborando o projeto para o então curso de Bacharelado em Regência Coral da UEM. Através desse estudo ele percebeu que

[...] a cidade tinha um grande potencial para regência coral, porque existia muitos coros, principalmente nas igrejas, porque ali tem um monte de igrejas, é uma cidade muito religiosa. Muito coro funcionando [...] nas escolas, muita escola de música com atuação coral, [...] grupos corais nas escolas de ensino fundamental. Então tinha muita coisa acontecendo ali, não só em Maringá, mas na região [...]. E já existia em Maringá há mais ou menos 10 anos o Festival Internacional de Coros (Professora Andréia).

Conjuntamente com essa percepção de intensa atividade coral, os professores afirmaram que esse campo é composto predominantemente por grupos amadores. O Professor Jocelei mencionou o fato de que na atividade coral há uma tendência de apenas o regente ser remunerado.

[...] em países como o Brasil [...] a atividade coral [...] é [considerada] essencialmente uma atividade amadora. Eu diria assim, é majoritariamente uma atividade amadora, e eu acho que deve ser assim, mas a parte profissional é extremamente descuidada em uma cultura como a nossa (Professor Jocelei).

Com relação à tipificação da atividade coral, foram identificadas variadas nomenclaturas e classificações. Os professores da UFRGS empregaram os termos “amadores e profissionais”, enquanto os professores da UEM nomeavam estes grupos como “comunitários e profissionais”. Sobre estes diferentes tipos de coros os Professores P2 e M2 apresentaram as seguintes concepções:

[Há] várias maneiras de você pensar em coros, uma é: coro profissional e coro amador; segunda: o coro artístico e o coro social [...]. Então um coro, por exemplo, amador é também um coro social e pode ser, inclusive, um coro terapêutico. Agora, [...] acho que existe uma proposta de atividade em que o coro seja mais pro social ou mais para o amador com qualidade artística, vamos dizer assim, puxando mais para qualidade artística, mas ainda um coro amador (Professor Jocelei).

[O canto coral] trabalha com questões arquetípicas da arte também, sem dúvida nenhuma, é uma questão, vamos dizer que a gente toca menos nessa questão nos coros comunitários. Essa questão do social, às vezes, é muito mais importante, é lógico que a arte tá ali sempre, no trabalho que a gente faz a gente tá sempre visando isso. Mas a gente vai tocar na ponta disso é com coros mais profissionais, com coros que tenham um foco mais definido em termos artísticos e tudo mais. Mas os nossos coros comunitários a gente tem uma questão social muito forte (Professora Andréia).

A predominância de aspectos sociais em coros amadores/comunitários já tem sido constatada pela literatura brasileira há algum tempo. Essa temática foi aprofundada por Pereira e Vasconcelos (2007), que estudaram as diferentes dimensões concernentes ao processo de socialização dentro da prática coral, e Dias (2011), que estudou como as interações sociais entre os participantes de dois coros ensejavam aprendizados musicais.

Os professores demonstraram diferentes entendimentos com respeito ao impacto desta contraposição entre os aspectos sociais e artísticos dentro do canto coral para a formação de regentes corais. O Professor Paulo destacou que é importante que o aluno busque alinhar identificação pessoal e atividade profissional:

[...] às vezes, no ambiente universitário a gente é [...] levado a acreditar que a gente sempre tem um coro utópico, como o American Boy Choir, que você pode querer reger, que no meu caso eu gosto muito de coro infanto-juvenil, vou usar esse de exemplo, [...]. Só que isso não existe, eu acho que a realização é você fazer o seu grupo e eu falo isso com os meus alunos todo dia, se você está pensando que um dia você vai reger o coro do Teatro Municipal de São Paulo, boa sorte, lá os lugares estão ocupados e há uma fila enorme, mas se você quiser montar o seu grupo tá dado pra você (Professor Paulo).

Nessa fala o Professor Paulo reitera a ausência de espaços para a atuação em coros com alto nível de execução musical. Ainda que demonstrando interesse de que a formação no curso capacite os alunos para a atividade em grupos profissionais, esse fato também foi reforçado pelo Professor Joicei:

[...] se um dia, por exemplo, o coro da OSESP resolver dar oportunidade pro pessoal, eu gostaria que os nossos melhores alunos aqui tivessem capacidade pra participar de uma regência compartilhada, quer dizer, em nível profissional, senão pra que ser bacharel se você não pode ter um mínimo de atividade profissional? (Professor Joicei).

Percebe-se que o Professor Joicei idealiza para seus alunos uma atividade profissional com grupos de cantores treinados executando repertório de concerto. O Professor Paulo contrapôs essa expectativa, comum em cursos de bacharelado em música, ao afirmar que direcionar a formação apenas para a atividade em grupos profissionais “cria um aluno frustrado. O aluno que tem essa postura muitas vezes larga a música, ele sai pra fazer outra coisa, porque ele acha que a música acabou”. Relacionado a essa argumentação, o próprio Professor Joicei admite essa problemática ao falar sobre a complementariedade entre a sua metodologia de trabalho e a do Professor Vilson:

[...] o fato de ter essas duas abordagens diferentes ajuda bastante o pessoal, porque se você fosse seguir, por exemplo, a minha formação de bacharelado profissional e vai

pegar o coro da prefeitura do município lá do interior, eles vão se ressentir do que o Professor Wilson poderia ter ensinado pra eles, [...]. Mas quer dizer, eles não têm apenas a minha formação pra lidar com aquele povo, eles também têm a formação do Professor Wilson, então nesse sentido a gente acaba ajudando o cara a trabalhar nos diversos tipos de coros. Agora se for uma hora, por exemplo, que algum coro profissional resolva dar oportunidade pra gente, aí eu sou um cara que vai ajudar melhor nesse sentido (Professor Jocelei).

Percebe-se através da fala destes professores que a disponibilidade de espaços para a atuação junto a grupos corais profissionais é notadamente reduzida. Esse fato se relaciona com a leitura da relação entre a formação e a atuação de egressos de cursos de bacharelado apresentada na revisão de literatura desta dissertação. Sobre esse assunto é pertinente ponderar sobre de que modo a regência coral pode trazer satisfação pessoal e profissional para os para os atuantes nessa área, de modo que o profissional se identifique com sua atuação.

No que diz respeito à satisfação e realização profissional dos professores entrevistados enquanto regentes de coros e docentes universitários foram identificadas perspectivas variadas. A Professora Andréia mencionou que busca sua motivação no desejo de melhor ajudar os seus alunos, enquanto o Professor Paulo fala que o convívio e os resultados de aprendizagem são marcantes para ele.

Essa coisa do professor é um negócio muito sério e fascinante. Ao mesmo tempo, que você fica numa... não é neurose isso, mas é no intuito de você ajudar o melhor possível o outro você se aprimora. Você vai mesmo, você vai onde precisa ir, isso é fantástico (Professora Andréia).

Hoje os grupos que eu tenho eles não têm, talvez, o desenvolvimento musical que eu gostaria que eles tivessem, por uma série de questões, mas o que eles me devolvem de desenvolvimento, de relacionamento humano, de resultado geral de aprendizado coletivo, de vivência e até de histórico de vida, isso me deixa extremamente realizado, não que eu esteja satisfeito, mas é um processo [...]. Então pra mim a realização musical não é tá fazendo aquele coro sensacional da OSESP, regendo, não é isso, a minha realização ela está atrelada nesse desenvolvimento, nessa formação do adolescente, do aluno da graduação, que vem num enriquecer musical, a partir daí (Professor Paulo).

O Professor Wilson apresentou uma percepção similar aos professores da UEM; já o Professor Jocelei informou que sua maior realização se dá na *performance*, bem como em sua construção.

[...] acho que a minha relação com os alunos é uma relação sempre de respeito, de tentar construir junto, acho que é gostosa essa relação. Então a minha satisfação vêm muito da docência da regência e nos concertos também, isso me dá muito prazer [...]. Já trabalhei com grupos instrumentais, já regi orquestra, não é o que eu gosto, eu gosto mais da regência coral, eu gosto do lado humano que se tem na regência coral (Professor Wilson).

Não interessa se você trabalhou um pedaço pequeno de uma peça difícil ou várias peças fáceis, mas desde que você não tenha dificultado excessivamente, ou facilitado

excessivamente, você sente que o grupo avançou, que houve evolução, esse é o ponto. [...] como regente o que me satisfaz com relação a aplauso do público é quando a gente faz uma peça fantástica, o pessoal canta bem, o público adora e bate palma é ótimo. Mas o melhor de tudo para mim é quando eu faço aquela peça que entra, é para entrar dentro e a peça termina e o pessoal não bate palma, [...] leva um bom tempo aí que a coisa entrou, a coisa calou, [...] quando chega nesse ponto e você sabe que o público recebeu aquela mensagem, ah essa é a melhor mensagem. Porque você sabe que você chegou todo, os dois extremos da coisa chegaram lá (Professor Jocenei).

O que se almeja propor com estas discussões é uma reflexão sobre a necessidade de se conceber uma identificação profissional que condiga com a realidade de atuação e que, conseqüentemente, seja passível de trazer satisfação e motivação para o egresso dos cursos de bacharelado em regência, proporcionando assim um maior envolvimento do profissional. Essa noção se remete ao “querer agir” abordado por Le Boterf (2003), onde o autor afirma que a competência profissional, a fim de que haja uma efetiva mobilização de recursos em uma ação contextualizada, supõe um envolvimento afetivo do profissional com a atividade.

Tendo em consideração essa construção de uma identidade profissional voltada para o campo de atuação existente, verificou-se que os coros de extensão são percebidos pelos participantes da pesquisa como espaços imprescindíveis para a conectar a formação acadêmica à realidade do trabalho com a regência coral.

Os Professores P2 e M2 compartilharam durante as entrevistas suas motivações para criarem estes projetos de extensão. O Professor Vilson, ao se tornar professor do curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS, percebeu que

[...] tinha que fazer também alguma atividade que pudesse mostrar para os alunos como vai ser o mercado de trabalho deles. O mercado de trabalho coral no Rio Grande do Sul é praticamente amador, [...] então aí a gente criou todo um grupo de atividades corais da extensão, [...] desde infanto-juvenil até o sênior, passando por coros dos mais diferentes níveis. [...] hoje a gente tem sete grupos corais na extensão que atua muito junto com a graduação, eles são inseparáveis [...]. Então gosto muito que os alunos, aí tanto de regência quanto de canto, em um momento do curso passem por esse projeto [...]. Então eu entendo isso como um espaço que faz a interligação com o que eles estão vendo na formação da graduação e como vai ser um futuro profissional deles no mercado (Professor Vilson).

A Professora Andréia valorizou uma experiência que teve durante sua especialização e seu mestrado dentro de um projeto que integrava graduação, extensão e pós-graduação. Por esse motivo ele contou que levou essa ideia para Maringá “assim que eu assumi lá. Vamos fazer isso aqui porque dá certo, e era a experiência que eu tinha [...] e deu super certo, a gente tem um projeto de extensão que funciona super bem e tem onde os alunos fazem o estágio” (Professora Andréia).

A avaliação dos alunos com relação à participação nos coros de extensão foi positiva. Dos respondentes ao questionário na UFRGS (n=13), 9 declararam já ter participado dos coros de extensão, sendo que destes alunos que participaram todos avaliaram que essa ação enriquece a formação no curso. O aluno P9 contou que estes grupos permitem “praticar e desenvolver as habilidades em um cenário real e ter uma experiência para além da academia - onde temos um ambiente mais controlado. Essa aproximação do aluno com a realidade de trabalho ainda sob orientação do professor é uma oportunidade ímpar”; já o Aluno P12 destacou: “São coros amadores (às vezes bem amadores) e que mudam 'de cara' quase que a cada semestre. É um excelente exercício para o mercado de trabalho”.

No caso da UEM, todos os 7 alunos respondentes ao questionário declararam participar ou já ter participado dos coros de extensão, constatando que essa atividade contribui para a sua formação. O Aluno M3 afirmou que participar desse projeto é “muito importante para o meu aprendizado como regente, pois saio do grupo da sala de aula para ensaiar coros amadores. O aprendizado vai em preparação vocal, repertório, gestos; contribuindo para eu me tornar um regente de coral bem capacitado”; enquanto para o Aluno M1 estes grupos “deixam transparecer a preocupação da universidade com a comunidade externa. Neles podemos experimentar arranjos, composições, técnicas gestuais e repertório. É também lugar de fazer amigos e travar relações pessoais e profissionais”.

A similaridade entre esses grupos de extensão universitária e os coros encontrados no campo de atuação foi ressaltada pela maioria dos participantes. A Professora Andréia reiterou que é no projeto de extensão que os alunos encontram

[...] coro de verdade, o coro laboratório [disciplina Laboratório de Regência Coral] lá não é de verdade, é um coro 'fake', é um coro assim pra você trabalhar algumas coisas, mas o coro de verdade mesmo é o coro comunitário, de leigos em música. Ali você realmente trabalha questões verdadeiras de regência, você trabalha tudo o que é ser um regente ali, é naquela situação (Professora Andréia).

Em ambos os cursos, no tocante ao perfil dos grupos, foi percebida a tendência em se instituir coros etários, bem como um grupo para cantores com dificuldades rítmicas e de afinação. O Professor Paulo estabeleceu uma conexão entre estes perfis de coros e as situações que o aluno pode vir a se deparar em sua atividade profissional.

Então eles são divididos em perfis como eu falei, coro feminino, coro infanto-juvenil, esqueci da oficina coral, que é oficina que trabalha especificamente com pessoas com dificuldade de afinação de um modo geral. Então eles [os alunos] têm a oportunidade de ver perfis diferentes e atuações diferentes e ajustar a formação dele [...], a gente considera que qualquer tipo de dificuldade que possa surgir na carreira dele [pode aparecer aqui], porque a gente pensa que esses grupos são o reflexo social dos grupos

que eles vão trabalhar lá fora [...]. Então eles têm situações reais de aprendizagem (Professor Paulo).

Ainda que represente uma aproximação eficaz, achou-se pertinente problematizar essa equivalência, defendida pelos professores, entre os coros de extensão e o campo de atuação. A primeira diferença fundamental que pode ser ressaltada é a de objetivos. Os coros de extensão têm como principal propósito a formação profissional dos alunos da graduação, ou seja, os coros não têm como foco as necessidades e desejos dos cantores da comunidade. O Professor Paulo apontou essa questão e dimensionou o seu impacto na atividade:

[...] se eu posso colocar uma diferença, falei [que não havia] diferença de perfil, diferença de projeto tem. O coralista que entra nos coros sabe que ali tá posto pra ele aprender, mas ele sabe que vai lidar com alunos também que estão aprendendo. Então eles não esperam só o regente “magnânimo”, vou colocar isso bem entre aspas, que é detentor do conhecimento e vai ensinar pra eles, ele vai ter lá o regente que erra também, vai ter aquele regente que tá aprendendo, que tem dificuldade do gesto e vai ter o professor orientando ele, então eles entendem esse processo. Quem tem tranquilidade pra isso e aprende com isso fica no grupo, tem aquele cantor que, às vezes, procura: “não, eu quero um coro de apresentação”, não é o nosso viés, porque os nossos coros não são de performance, eles são coros pedagógicos (Professor Paulo).

A supervisão dos professores de regência é outro diferencial encontrado entre os coros de extensão e a atividade profissional. Essa orientação ocorre de formas diferentes nas duas instituições. No caso da UEM os dois professores são os regentes titulares dos grupos e estão presentes em quase todos os ensaios e orientam diretamente a atuação dos alunos monitores, o Professor Paulo destaca: “a diferença que tem ali é que a gente tem alguém pra orientar e depois lá ele não vai ter [...]. Mas eu acho assim, a gente procura deixar em condições que a gente considere ideais de aprendizagem pra eles, que de fato o que eles trabalhem ali eles vão pra lá”.

Na UFRGS os bolsistas regentes e preparadores vocais assumem integralmente a condução do grupo sem a presença do Professor Vilson, que coordena o projeto. Com respeito à orientação, o Professor Vilson comentou que ocorrem conversas regulares de planejamento e de discussão:

A gente tem uma reunião que, às vezes, acontece mais intensamente ou menos intensamente, a princípio é para ter uma reunião por mês, pelo menos. Nós fazemos esses testes, geralmente antes de começar o semestre letivo, decidimos quem vai para qual grupo, fazemos uma reunião de planejamento para esse curso e depois vamos discutindo nas aulas coletivas, nas próprias aulas individuais de toda semana se fala do projeto. Mas em um momento X é a reunião da equipe da extensão, pelo menos uma vez por mês é para ter essa reunião (Professor Vilson).

Nas diferentes metodologias de supervisão verificadas nos cursos pode-se observar características intrínsecas a cada uma delas. A orientação mais próxima experimentada na UEM permite um acompanhamento minucioso das atividades dos monitores, ao passo que distancia estes ambientes de uma almejada realidade fora da universidade. No caso da UFRGS a situação observada é inversa, os alunos assumem integralmente a responsabilidade pelos grupos, mas a supervisão é mais distanciada.

Outra diferenciação entre os coros de extensão e o campo de atuação é o fato de os ensaios ocorrerem dentro dos campi universitários em ambas as instituições. Desse modo, pode-se supor que participarão destes grupos apenas as pessoas que se sentem confortáveis com o ambiente universitário. Essa questão foi comentada pelo Professor Paulo:

[...] se o coro da universidade tem uma diferença não é um bonificador, eu acho, é uma dificuldade. Muitas vezes, pelo coro funcionar [...] na universidade é uma barreira, muita gente não vem por ser da universidade, por não se sentir merecedor talvez, ou não [pertencer] àquele ambiente. Então às vezes é muito complicado, [...] eu penso que daqui algum tempo esses coros fossem [para] dentro da escola pública, que funcionaria muito mais dentro do ambiente da criança, seria mais natural pra ele (Professor Paulo).

Por fim, pode-se problematizar a concentração dos cantores com maiores dificuldades de afinação em um grupo específico dentro do projeto. Ainda que esse ponto não tenha sido mencionado por nenhum dos entrevistados é pertinente refletir se o isolamento dos cantores com dificuldades em grupos específicos condiz com os coros que serão encontrados no campo de atuação, ainda que essa ação proporcione o desenvolvimento de atividades mais direcionadas às necessidades destes cantores.

Os professores da UEM descreveram a metodologia de trabalho com os alunos monitores dos coros de extensão. Os Professores M2 e M1 mencionaram que buscam conectar os tópicos abordados em sala de aula com os trabalhados nos coros de extensão, além de construir um ambiente de diálogo aberto com os alunos e dividir as responsabilidades com eles.

A atuação deles [alunos] nos coros comunitários [é] como regentes, como pianistas correpetidores, eles trabalham também com voz, com técnica vocal, enfim, a gente trabalha toda essa questão da liderança, porque eles também são os líderes, fazem parte da equipe de liderança dos conjuntos [...] e muitas vezes a gente faz essa ponte entre aula de regência coral pra não ficar uma coisa hermética. Eu trago também questões lá da atuação com os coros comunitários pra dentro da sala de regência (Professora Andréia).

[Os alunos] fazem parte de tudo que a gente faz, tudo é discutido, desde a escolha do repertório, os porquês de escolher um repertório, os alunos constroem os próprios arranjos pros coros, a gente discute, a gente canta, revisa todo mundo junto, então é uma construção coletiva. Então eu falo [...] esse coro não é meu, esse coro é nosso, o coro é de todos nós (Professor Paulo).

Percebe-se que estes professores se preocupam com emprego dos conhecimentos obtidos nas aulas de regência dentro dos coros de extensão. Pode-se entender que esse processo, a partir do referencial teórico adotado, propicia não apenas a aquisição de saberes e de saber-fazer, mas também contempla a mobilização destes recursos em ações contextualizadas. O Professor Paulo também destacou que acredita ser importante durante o processo de formação o compartilhamento das responsabilidades com os alunos, de modo que eles se sintam também coproprietários do trabalho, se relacionando com a dimensão do “querer agir” apresentado por Le Boterf (2003).

Os professores da UEM avaliaram positivamente os efeitos que a atuação nos coros de extensão tem para a formação dos alunos do curso de Bacharelado em Regência, bem como para os alunos das outras habilitações. A Professora Andréia destacou o alargamento da percepção dos alunos a respeito do papel do regente coral:

E os nossos alunos quando eles chegam nos coros comunitários, que eles começam a perceber essa diversidade de questões com que o regente tem que trabalhar, é ali que pega, eles ficam fascinados e querem realmente seguir, dentro da área. [...] E outros não, outros acham que é grandioso demais, que não é pra eles, a gente também vê esse outro lado, tem gente que percebe e fica assustada também (Professora Andréia).

O Professor Paulo relatou o aumento da velocidade de aprendizado dos alunos que optam por ser bastante ativos nos coros de extensão: “Eu acho que isso é um ponto muito positivo que faz com que a gente tenha alguns alunos que vão se destacando com o tempo e você nota nitidamente, esses alunos que vem eles dão saltos de braçada em relação aos outros [que] começam a procurá-los pra ajudar”. Outro ponto destacado pelo Professor Paulo foi a eficácia do errar na prática para o aprendizado dos alunos:

[...] às vezes, eles propõem coisas que eu acho que não vai funcionar, mas eu tenho que ter uma autonomia de deixar ele fazer, se não der certo depois a gente vai conversar e analisar porque que não deu certo. [...] Percebe então, às vezes, por exemplo, um aluno ele [...] vai ter alguns erros, mas é pedagógico que ele passe por aqui. Então, talvez, o resultado musical ser sensacional naquele momento não é o mais importante, o mais importante vai ser o processo dele que depois de passar por aquela experiência ele vai ter um grande [aprendizado]. E é importante como professor entender isso, não simplesmente [...] tirar ele que eu faço eu faço direito. Qual é o aprendizado dele depois? Qual que é o processo pedagógico dele? Vai ser muito negativo (Professor Paulo).

A partir da teoria de desenvolvimento da competência profissional tomada como referencial teórico, pode-se considerar os aprendizados profissionais proporcionados por estas experiências com os coros de extensão como significativas. Primeiramente, por proporcionar

aos alunos a aquisição de saberes do meio (declarativo), saber-fazer experiencial (procedural) e saber-fazer social ou relacional (procedural). Em segundo lugar, por representarem oportunidades para os alunos exercitarem todo o ciclo da competência profissional, conforme estabelecido por Le Boterf (2003).

A proposta de integração da extensão às atividades de ensino da graduação é valorizada pelos professores da UEM a tal ponto de estarem buscando que ela esteja contemplada como componentes curriculares. Nesse sentido, a Professora Andréia comentou sobre a disciplinarização e a consequente oficialização destas ações como integrantes do currículo.

Não é ainda, mas a gente pretende que seja. Agora tá criando a condição de ser uma disciplina, porque antes não tinha essa condição por causa das regras da universidade, agora a universidade flexibilizou essa coisa de você transformar questões de extensão em disciplina. Mas de qualquer forma a gente já faz isso desde lá quando eu criei o primeiro coro, eu já coloco pros alunos: “por favor, isso aqui é complemento da sua educação, você não pode não fazer” [...]. Então agora nesse próximo ano que a gente vai criar uma disciplina que faça ponte com tudo que a gente faz na extensão [...], mas de qualquer forma já funciona (Professora Andréia).

Essa flexibilização para a incorporação da extensão universitária como componente curricular de cursos de graduação na UEM possivelmente decorre da adequação à Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015). A resolução, no inciso IV do artigo 13, define que os currículos dos cursos de licenciatura deverão ter, dentre outros elementos:

[...] (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

Ainda que essa normativa não diga respeito aos cursos aqui investigados, as IES terão que se adequar a fim de contemplarem estes componentes nos currículos de suas licenciaturas, abrindo a possibilidade para que os cursos de bacharelado.

Uma consequência da participação dos alunos nesse projeto é a possibilidade de inserção profissional em grupos fora da universidade. Por exemplo, o Professor Paulo narrou o caso de um aluno que participou com muito engajamento em diferentes coros da extensão:

[Ele] começou como pianista e depois a estagiar em regência e a fazer as disciplinas de regência. E aí ele começou a reger os coros com a gente, começou a entrar em todos os projetos, a trabalhar comigo no coro da UNATI, no coro infanto-juvenil e com a

Professora Andréia no coro escola [...]. Conclusão, começou a ter habilidades, os coralistas perceberam e convidaram pra ele montar um coro no Seicho-no-iê, um coro oriental que já está hoje com quatro anos, inclusive já se apresentou fora do Brasil nos eventos deles (Professor Paulo).

Essa inserção profissional durante a formação se coloca como uma característica da área da música e que também se identificou entre os participantes da pesquisa. Dos alunos respondentes ao questionário na UFRGS (n=13), 10 (76,9%) afirmaram já trabalhar profissionalmente como regentes corais, enquanto na UEM (n=7) foram 2 (28,6%). Com relação aos professores entrevistados, todos relataram que iniciaram suas atividades como regentes corais antes de concluírem sua formação. Para o Professor Paulo essa concomitância entre formação e atuação, na experiência pessoal dele, foi

[...] muito interessante, porque quando eu entrei na universidade eu regia dois coros. E a partir de quando eu fui aprendendo as questões técnicas na universidade eu fui transformando isso nos meus coros e o resultado foi bastante interessante, porque eles foram crescendo e notando a minha própria mudança enquanto regente dentro do grupo [...]. Então eu tinha, digamos assim, uma oportunidade única de ter coro pra eu poder aprender [extensão universitária] e os coros que eu podia trabalhar aquele conhecimento, usufruir daquele conhecimento (Professor Paulo).

A Professora Andréia ressaltou que essa inserção profissional durante a graduação torna possível receber um retorno dos próprios alunos sobre a pertinência da formação que estão tendo no curso.

É difícil um aluno que não tenha coro fora, que esteja fazendo o curso e já não está atuando. E a coisa positiva que eles falam é que eles conseguem atuar com muita facilidade, porque como eles trabalham na extensão é muito fácil, porque é a mesma situação que eles acham fora, então eles conseguem fazer a ponte com tranquilidade e se sentirem capazes de estar fazendo um trabalho profissional (Professora Andréia).

A percepção do impacto da atuação dos egressos dentro do movimento coral também foi ressaltada pelos professores. Todos eles demonstraram, de uma forma ou de outra, confiar nos egressos dos cursos como agentes de transformação da realidade instituída, principalmente estimulando a qualidade musical dos grupos em que atuarem.

Baseado nessa perspectiva, o Professor Wilson lamentou que os egressos se sujeitem às “exigências do mercado, sem proporem modificações, [...] aqui no Rio Grande do Sul espaço tem de sobra, só eles têm que se impor um pouco mais e se reconhecer enquanto profissionais qualificados”. Em contrapartida, o Professor Jocelei se posiciona percebendo que “nós já estamos começando a fazer um pouco de diferença na vida da comunidade [...], mas é um

processo. [...] tá havendo uma melhora, mas eu diria, assim, temos um caminho grande a andar e a visão clara desse caminho [...] não tá completamente estabelecida ainda pra todos”.

A Professora Andréia também destacou sua perspectiva com respeito à atuação dos egressos do curso. Para esse professor alguns dos alunos formados na UEM “estão se destacando muito ali no meio coral, alunos que já fizeram [...] mestrado e estão atuando de forma muito competente”. Assim, paralelo à expectativa que os professores alimentam com relação à atuação dos alunos egressos, observou-se que as percepções sobre a forma como a realidade está se moldando são muito pessoais a cada um dos entrevistados.

Nesta seção foram discutidas as percepções dos participantes em relação à realidade de trabalho do regente coral, bem como os coros de extensão enquanto parte integrante da formação dos alunos. Em especial foram abordados os aspectos sociais e artísticos do canto coral amador; a identificação do regente com a natureza de sua atuação profissional; os coros de extensão como representativos do campo de atuação e seu impacto positivo na formação dentro dos cursos; a inserção profissional durante a graduação; e o impacto dos egressos no movimento coral nas regiões dos cursos.

CONSIDERAÇÕES

Nesta pesquisa de mestrado investigou-se como a formação em dois cursos de bacharelado em regência da Região Sul do Brasil contempla a diversidade de funções e de espaços de atuação do regente coral. Na introdução foram apresentadas as motivações e o histórico do autor, a delimitação do tema, a questão de pesquisa e os objetivos, assim como a estrutura adotada para o relatório.

A partir de uma perspectiva qualitativa, a abordagem metodológica adotada foi o estudo de caso, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados documentos, entrevistas e questionários. Esse tratamento se mostrou adequado para se investigar perspectivas e concepções que norteiam a formação de regentes corais nos cursos analisados.

Como revisão de literatura foram selecionadas publicações que debatem aspectos da formação de regentes corais. A partir das publicações consultadas observou-se que o papel do regente coral é percebido através de uma multiplicidade de funções, o que impacta sobremaneira na formação destes profissionais. Identificou-se uma lacuna na literatura científica da área no que diz respeito ao papel do regente coral como líder, em comparação com os aspectos musicais e pedagógicos, pois, ainda que a valorização desta função tenha sido frequente, observou-se que a literatura consultada abordou de forma pouco aprofundada as especificidades da atuação do regente enquanto um líder de pessoas. Assim, esse é um campo que apresenta oportunidades para que futuras investigações contribuam para uma maior compreensão a respeito da liderança exercida por regentes corais.

Na revisão de literatura também foram discutidas questões que permeiam a relação entre a formação e a atuação profissional de egressos de cursos de bacharelado em música no Brasil. Encontrou-se na literatura uma discussão sobre uma “inevitável” atuação docente de bacharéis em música, devido às dificuldades em se sustentar financeiramente com atividades de *performance* dentro da música erudita europeia, foco dos cursos de formação. É fundamental que se administre essa situação, estabelecendo com muito mais clareza a relevância de uma graduação cujo foco esteja distante das possibilidades de atuação profissional no futuro.

Observou-se que além do descompasso entre a formação em cursos de bacharelado em música e a atuação profissional, que já se encontra constatado na literatura, são necessárias análises mais aprofundadas para que se configurem novas perspectivas curriculares para cursos

desta natureza. Esse aprofundamento analítico envolveria, obrigatoriamente, a revisão do perfil do profissional da música que é requerido hoje em dia.

No tocante à questão da formação de regentes no Ensino Superior, a discussão e elaboração de cursos de Licenciatura em Regência, com foco no perfil de atuação delineado ao longo desta dissertação, por exemplo, poderia ser uma opção para se constituir um corpo de conhecimento específico para estes profissionais. No entanto, a criação destes cursos por si só não resolveria essa problemática conforme foi apontado por Silva (2011).

Com relação ao referencial teórico, os aspectos da teoria de competência profissional de Guy Le Boterf (2003), ainda que oriundos da área da gestão empresarial, se mostraram pertinentes para se vislumbrar uma unidade nos processos de formação profissional investigados. Com base nas categorias de recursos incorporados ao profissional estabelecidas por Le Boterf (2003), pode-se vislumbrar uma aproximação com os dados da pesquisa, percebendo-se a predominância do desenvolvimento de saberes teóricos, saberes procedurais e saber-fazer operacional dentro dos conteúdos curriculares, enquanto a aquisição de saberes do meio, saber-fazer experiencial e saber-fazer social ou relacional foi propiciada através da atuação dos alunos nos coros de extensão de ambos os cursos.

Os cursos foram contextualizados separadamente, sendo evidenciados os objetivos dos cursos e o perfil de egresso, o histórico das instituições, uma análise dos projetos pedagógicos dos cursos, os projetos de extensão universitária, os professores de regência e o perfil dos alunos. Subsequentemente, os casos foram utilizados conjuntamente para se debater concepções e perspectivas concernentes à formação e à atuação de regentes corais.

A partir das análises realizadas percebeu-se nos cursos a convivência entre uma tradição curricular e novas perspectivas que buscam atender a realidade do campo de trabalho do regente coral na atualidade. Observou-se que os aspectos musicais da formação de regentes, calcados em uma perspectiva conservatorial do conhecimento musical (PEREIRA, 2012), são contemplados de forma ampla e detalhada dentro dos programas das disciplinas, de modo similar ao identificado na revisão de literatura realizada por Souza (2015).

Os professores de regência de ambos os cursos apresentaram concepções que enalteceram a abrangência do papel do regente coral na atualidade, com destaque para a percepção do regente coral como líder e como educador musical, além de diretor musical, preparador vocal e arranjador. Os aspectos pedagógicos e de liderança, ainda que valorizados pelos professores, possuíam pouco ou nenhum espaço dentro dos programas das disciplinas, nem foram traduzidos de forma clara e inequívoca em perfis de egresso e objetivos de cursos.

Com relação à formação do regente coral enquanto preparador vocal foram identificadas lacunas em ambos os cursos investigados. No caso da UEM, percebeu-se que os professores ainda buscavam a inclusão de uma formação vocal obrigatória para o aluno dentro do currículo, ainda que esse aspecto fosse contemplado em outras disciplinas, bem como na atuação dos alunos como preparadores vocais dos coros de extensão. Já na UFRGS, o currículo prevê uma formação vocal obrigatória para os alunos de regência coral, no entanto o projeto de extensão divide as funções de regente (aluno de bacharelado em regência) e de preparador vocal (aluno bacharelado em canto). Os dados da pesquisa apontaram para a natureza de um campo de atuação onde o regente precisa incorporar à função de preparador vocal à sua prática profissional.

Verificou-se que a predominância de coros amadores no campo de atuação de regentes de coros está presente no discurso de todos os professores entrevistados, na percepção dos alunos sobre sua atuação, bem como nos projetos de extensão que buscam propiciar uma vivência prática do aluno em realidades similares ao do contexto profissional. Desse modo, os coros de extensão mostraram ser uma forma eficaz de relacionar a formação disciplinar no curso e a atuação profissional.

No momento da coleta de dados em nenhuma das instituições pesquisadas a participação dos alunos nos coros de extensão estava configurada como componente curricular, como disciplina ou estágio curricular supervisionado, ainda que tivesse validade como atividades complementares. Ainda que essa prática pareça se assemelhar a um estágio supervisionado informal e opcional, as respostas aos questionários evidenciaram que a adesão dos alunos a estes projetos é alta, significando que estas experiências fazem, de fato, parte da formação dos alunos nestes cursos. No caso específico da UEM, os professores informaram estar buscando a incorporação desta prática ao currículo do curso.

Mesmo que os cursos tenham demonstrado através dos coros de extensão uma efetiva conexão com o campo de atuação, persiste o questionamento levantado na revisão de literatura sobre a formação e atuação profissional de egressos de cursos de bacharelado em música. Pois muito do que se concebe como essencial pelos professores entrevistados ainda não encontrou espaço nos currículos de ambos os cursos. Nesse sentido, a falta de clareza em assumir oficialmente nos projetos de curso a formação pedagógica e de liderança conduz para a manutenção de uma concepção formativa do regente como intérprete de música erudita europeia. É preciso também que a área de regência coral busque construir através de uma produção sistemática uma concepção sólida do que significa uma educação musical coral, a fim

de que se tenha mais clareza da abrangência do papel do regente coral enquanto um educador musical.

Esse é um ponto que suscita muitos questionamentos pois, mesmo que se admita que a formação musical sólida é essencial para a formação destes profissionais e que cursos de bacharelado não têm como missão formar professores, é imperioso considerar, baseando-se nos resultados da pesquisa, que a atuação como educador musical se encontra no cerne do que significa ser regente coral na atualidade.

O objetivo desta argumentação não é invalidar um modelo de formação de intérpretes da música, mas perceber que a atuação como regente em coros compostos por cantores profissionais é quase inexistente com base nos dados desta e de outras pesquisas. De modo que, independentemente do que é tradicionalmente percebido como sendo o objetivo de um curso de bacharelado em música, defende-se aqui que cada vez mais se busque assumir plenamente um novo modelo de formação que contemple de alguma forma as demandas sociais e profissionais existentes.

Assim, apresenta-se um desafio a ser enfrentado com relação às propostas formativas para os estudantes de bacharelado em música, incluindo os de regência. Tais enfrentamentos requerem novos estudos que contribuam de forma consistente para discussões e reflexões alinhadas com as concepções e demandas na educação superior na área de música. Os resultados de novas pesquisas poderão trazer elementos que fundamentem revisões curriculares e que contribuam, de fato, com o processo formativo nos cursos superiores de música e com a futura atuação profissional dos egressos destes cursos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Matheus Cruz Paes de. Escolhendo o repertório coral: uma tarefa de regentes? **Música Hodie**, Goiânia, v.16, n. 2, p. 25-34, dez. 2016.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. **Música Hodie**, Goiânia, v.6, n. 2, p. 141-152, 2006.

BRANCO, Heloiza de Castello. **Empatia no ensaio coral: aspectos dessa interação não-verbal dos cantores com o regente durante a execução musical**. 165 p. Tese (Doutorado em Música) - Campinas: UNICAMP, 2010.

BRANDÃO, José M. **The art of Conducting: an annotated bibliography**. Louisiana: LAP Lambert Academic Publishing, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acessado em: 01 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 2, de 18 de junho de 2007**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf. Acessado em: 07 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso: 18 set 2018.

CASTIGLIONI, Paula. Habilidades fundamentais para o regente de coro amador: pluralidade musical, liderança e consciência do coletivo. In: IV SIMPOM - SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2016, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos...** Rio de Janeiro, UNIRIO, 2016. p. 1548-1556

CLEMENTE, Louise. **Estratégias didáticas no canto coral: estudo multicaso em três corais universitários da região do vale do Itajaí**. 168 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Florianópolis: UDESC, 2014.

COELHO, Willsterman Sottani. **Técnicas de ensaio coral: reflexões sobre o ferramental do Maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca**. 132 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Belo Horizonte: UFMG, 2009.

COUTINHO, Raquel Avellar. **Formação superior e mercado de trabalho: considerações a partir das perspectivas de egressos do Bacharelado em Música da UFPB**. 105 p. Dissertação (Mestrado em Música) - João Pessoa: UFPB, 2014.

CRESWELL, John M. **Investigação Qualitativa & Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

d'ASSUMPÇÃO JUNIOR, José Teixeira. O regente de coro: educador e artista. In: I SIMPOM – SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2010, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos...** Rio de Janeiro, UNIRIO, 2010. p. 232-243

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003.

DIAS, Leila Miralva Martins. **Interações nos processos pedagógico-musicais da prática coral: dois estudos de caso**. 226 p. Tese (Doutorado em Música) - Porto Alegre: UFRGS, 2011.

DRAHAN, Snizhana. **Ouvir a voz: a percepção da produção vocal pelo Regente Coral – método e formação**. 146 p. Dissertação (Mestrado em Música) - São Paulo: USP, 2007.

FERNANDES, Angelo José. **O Regente e a construção da Sonoridade Coral: uma metodologia de preparo vocal para coros**. 486 p. Tese (Doutorado em Música) - Campinas: UNICAMP, 2009.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). **Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. p. 6-49

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A regência coral na formação do educador musical. In: XVI CONGRESSO NACIONAL DA ANPPOM, 2006, Brasília. **Anais Eletrônicos...** Brasília, ANPPOM, 2006, p. 885-889.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **O Ensaio Coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical**. 144 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Porto Alegre: UFRGS, 1990.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLASER, Scheilla; FONTERRADA, Marisa. Músico-professor: uma questão complexa. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2007.

GRINGS, Bernardo. **O ensino de regência na formação do professor de música: um estudo com três cursos de licenciatura em música da Região Sul do Brasil**. 150 p. Dissertação. (Mestrado em Música) - Florianópolis: UDESC, 2011.

HAUCK-SILVA, Caiti. **Preparação vocal em coros comunitários: estratégias pedagógicas para construção vocal no Comunicantus: Laboratório Coral do Departamento de Música da ECA-USP**. 179 p. Dissertação (Mestrado em Música) - São Paulo: USP, 2012.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 53-56, mar. 2003.

KERR, Samuel. Carta canto coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). **Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. p. 118-143.

KOHLRAUSCH, Daniela Barzotti. **Prática coral e motivação: o ambiente coral na percepção do corista**. 103 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Porto Alegre: UFRGS, 2015.

KOTHE, Fausto. **A prática docente de bacharéis em música atuantes em orquestras**. 110 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Curitiba: UFPR, 2012.

LAKSCHEVITZ, Eduardo. **Ensinando regência coral**. Oficina coral: 2006. Disponível em: <http://tecnicaderegencia.blogspot.com.br/2009/09/ensinando-regencia-coral.html>. Acessado em 10 set. 2016

LAKSCHEVITZ, Eduardo. **Um canto comum: percebendo o coro de empresa como um mundo artístico**. 228p. Tese (Doutorado em Música) – UNIRIO, Rio de Janeiro, 2009.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3ªed. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4ªed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LOURO, Ana Lúcia. **Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento**. 195 p. Tese (Doutorado em Música) - Porto Alegre: UFRGS, 2004.

OLIVEIRA, Carolina Andrade. **O regente-arranjador e a circulação do repertório de arranjos nos coros brasileiros**. 195 p. Dissertação (Mestrado em Música) – São Paulo: USP, 2017.

OLIVEIRA, Karla Dias; SANTOS, Regina Antunes Teixeira do; HENTSCHKE, Liane. Um perfil de formação e de atuação de professores de piano de Porto Alegre. **Per Musi**, Belo Horizonte, v. 20, p.74-82, jul.- dez. 2009.

PEREIRA, Éliton; VASCONCELOS, Miriã. O processo de socialização no canto coral: um estudo sobre as dimensões pessoal, interpessoal e comunitária. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 99-120, 2007.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 279 p. Tese (Doutorado em Educação) - Campo Grande: UFMS, 2012.

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

PRUETER, Priscilla Battini. **O Ensaio Coral sob a perspectiva da performance musical: abordagens metodológicas, planejamento e aplicação de técnicas e estratégias junto a corais amadores.** 134 p. Dissertação (Mestrado em Música) – UFPR, Curitiba, 2010.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. **O ensino da regência coral.** 107 p. Tese (Livre Docência) - São Paulo: USP, 2003.

RASSLAN, Manoél Câmara. **Painéis FUNARTE de Regência Coral (1981-1989): de política cultural à política curricular.** 161 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFMS, Campo Grande, 2013.

RHEINBOLDT, Juliana Melleiro. **Preparo vocal para coro infantil: análise, descrição e relato da proposta do maestro Henry Leck aplicada ao “Coral da Gente” do Instituto Baccarelli.** 204 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Campinas: UNICAMP, 2014.

ROCHA, Ricardo. **Regência uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais.** 1ªed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2004.

SANTANA, Rosa Eugênia Vilas Boas Moreira de. **Formação e preparação profissional na graduação em regência: o caso UFBA e suas relações com outros cursos de graduação em regência no Brasil.** 93 p. Dissertação (Mestrado em Música). Salvador: UFBA, 2015.

SCARDUELLI, Fabio; FIORINI, Carlos Fernando. Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional. **Opus**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 215-238, jun. 2013.

SILVA, Gabriele Mendes da. **A formação do professor de instrumento a partir das concepções de alunos e professores do curso de licenciatura em instrumento da UFPB.** 92 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Florianópolis: UDESC, 2011.

SILVA, Luiz Eduardo. **O ensino e a aprendizagem da técnica vocal em coros amadores a partir da concepção de regentes e cantores.** 159 p. Dissertação (Mestrado em Música) – Florianópolis: UDESC, 2017.

SOUZA, Sérgio Luiz Deslandes de. **A regência como componente curricular dos cursos de licenciatura em música oferecidos pelas universidades federais no Brasil.** 274 p. Tese (Doutorado em Música) - Salvador: UFBA, 2015.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. **Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso.** 185 p. Dissertação (Mestrado em Música) - Porto Alegre: UFRGS, 2005.

TRIVIÑOS, August W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

UEA – **Cursos.** Disponível em: <http://cursos2.uea.edu.br/>. Acessado em 03 mai. 2018.

UEM – **Vestibular**. Disponível em:

http://www.dmu.uem.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=16&Itemid=134. Acessado em: 07 jun. 2018.

UEM. Departamento de Música. **Alteração de Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música**. Maringá: UEM, 2013.

UFRGS – **Cursos**. Disponível em:

http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338. Acessado em: 07 jun. 2018.

UFRGS. Comissão de Graduação em Música. **Projeto Pedagógico do Curso de Música**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

UNIMES - **Vestibular**. Disponível em: <http://web5.unimes.br/vestibular/>. Acessado em: 04 mai. 2018

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.35, p. 89-104, jul.-dez. 2015.

WHITAKER, Jennifer A. Professional orchestral conductors' use of selected teaching behaviors in rehearsal. **International Journal of Music Education**. SAGE publishing. v. 35, n. 2, p. 165-174, mai. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ªed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE ARTES – CEART

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA – PPGMUS

Mestrando: Felipe Damato de Lacerda
Orientador: Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE REGÊNCIA

SOBRE VOCÊ

- Formação musical
- Escolha pela atividade de regência
- Trajetória como regente, experiência em corais/grupos musicais
- Desafios na sua formação e atuação como regente coral
- Realização e satisfação pessoal e profissional através da regência
- Atuação como professor universitário

SOBRE O CURSO

- Funcionamento do curso de bacharelado em regência
- Funcionamento das aulas nas disciplinas de regência
- Aspectos a serem contemplados na formação do regente no curso
- Pontos fortes e principais desafios do curso

SOBRE O CAMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- Características da atuação do regente coral na atualidade
- Movimento coral em sua cidade/região
- Formação do bacharel em regência e os campos de atuação
- Formação continuada na universidade ou em outros espaços
- Outros comentários

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM ALUNOS

A diversidade de espaços de atuação e a formação do regente coral

Meu nome é Felipe Damato de Lacerda, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. Estou desenvolvendo, sob a orientação do professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, uma pesquisa com o objetivo de investigar como a diversidade de espaços de atuação profissional está contemplada na formação do regente coral em dois cursos de bacharelado em regência da Região Sul.

O material coletado será de uso exclusivo meu e do professor orientador, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer informações para a realização desta pesquisa e de textos acadêmicos que possam resultar dela. O anonimato e a privacidade de todos os participantes estarão garantidos em todas as etapas do processo e serão respeitados os procedimentos éticos necessários para preservar a integridade das pessoas envolvidas na pesquisa. Ao responder este questionário você estará se declarando ciente e consentindo com o uso das informações fornecidas por você, de acordo com os termos mencionados acima.

Eu gostaria de solicitar 25 minutos do seu tempo para responder um questionário. Caso você deseje participar da minha pesquisa, terei satisfação em compartilhar com você os resultados, assim você terá a oportunidade de ter um retorno de sua contribuição. Muito obrigado pela sua atenção!

Contato: felipe.lascerdas@gmail.com

1. Idade _____

2. Sexo

() Feminino

() Masculino

3. Instituição onde está matriculada(o)

4. Ano de ingresso no curso de Bacharelado em Regência

5. Qual foi sua forma de ingresso?

() Vestibular

() Enem/Sisu/outros _____

() Transferência Interna

() Transferência Externa

() Retorno de diplomado

() Outro: _____

6. Caso tenha cursado outra graduação anteriormente, qual foi o curso?

7. Qual o ano/semestre previsto para o término da graduação em regência? _____

Experiências antes da universidade

Nesta seção gostaríamos de saber um pouco sobre suas experiências musicais antes de ingressar no curso de Bacharelado em Regência.

8. Você estudou música antes de entrar na universidade?

- Sim
 Não

9. Onde? Marque todas as opções que achar pertinente.

- Aulas particulares
 Escola livre de música
 Conservatório
 Curso de extensão universitária
 Cursos em oficinas e/ou festivais
 Outra Graduação em Música
 Outros: _____

10. Descreva como foram estas experiências musicais, por exemplo: quais instrumentos você aprendeu, se tocou em grupos musicais, teve experiências com apresentações públicas, teve experiência com composição, dentre outros. Fique à vontade para escrever tudo o que você achar pertinente.

11. Você acredita que estas experiências musicais contribuem para a sua formação como regente de corais. De que forma?

12. O que a(o) motivou a escolher o curso de bacharelado em regência?

Experiências ao longo do curso

Aquí gostaríamos de saber um pouco sobre suas experiências durante o curso de Bacharelado em Regência Coral.

13. Você sente que suas expectativas estão sendo atendidas pelo curso? De que forma?

14. Como você percebe a relevância do trabalho com os coros de extensão para sua formação como regente coral?

15. Comente sobre o que você considera mais importante para a prática profissional do regente coral.

16. Fique à vontade para escrever livremente sobre pontos positivos e aspectos que poderiam ser melhorados no curso que você frequenta.

Perspectivas de atuação profissional

Nesta seção, gostaríamos de saber um pouco sobre suas perspectivas de atuação como regente coral.

17. Você já trabalha como regente coral?

Sim

Não

18. Caso não trabalhe ainda, pretende seguir na carreira?

Sim

Não

Talvez

19. Caso não queira trabalhar como regente coral, ou esteja em dúvida, explique o porquê.

20. A partir da sua formação até o momento você se sente preparado para atuar em que tipos de contextos? Por quê?

21. Comente sobre suas perspectivas de atuação profissional (onde atua ou planeja atuar, em qual o contexto, etc.) ou sobre seus planos para a continuação de sua formação após a graduação.

22. Outros comentários

Muito obrigado por sua participação!

Outubro e Novembro de 2017.

APÊNDICE C – EMENTAS DAS DISCIPLINAS DA UFRGS

Ementas das disciplinas do curso de Bacharelado em Regência Coral da UFRGS (2018), ordenadas por categorias

- **Análise, Contraponto, Harmonia e Teoria**

Fundamentos da Música - Introdução aos campos de conhecimento na área musical, com aproximação aos seus tópicos e métodos de abordagem: apreciação musical, história da música, contraponto, harmonia, análise musical, instrumentação e orquestração, estética musical, pesquisa em música, tecnologia aplicada à música.

Contraponto I - Contraponto modal a duas vozes. Modos eclesiásticos. Música ficta espécies; contraponto simples e imitativo; cânone, moteto, bicinium.

Contraponto II - Contraponto Tonal a três e a quatro vozes. Espécies: simples e imitativo. Cânone, moteto.

Harmonia A - Harmonia diatônica e modulação. Teorias da harmonia: harmonia funcional, harmonia por graus, teoria dos acordes. Harmonização de baixos e cantos dados. Elaboração de estruturas harmônicas vocais e/ou instrumentais. Introdução à análise harmônica.

Harmonia B - Expansão da harmonia diatônica. Utilização de acordes expandidos e alterados e sua utilização em contextos diatônicos estendidos. Harmonização de baixos e cantos dados. Elaboração de estruturas harmônicas vocais e/ou instrumentais. Análise harmônica.

Harmonia C - Harmonia ampliada. Expansão dos processos diatônicos através da incorporação de recursos extratonais. Harmonização e composição de pequenas formas musicais com utilização dos recursos estudados. Análise harmônica.

Harmonia D - Harmonia não-tonal. Recursos harmônicos da música moderna e contemporânea. Harmonização, arranjo e composição de pequenas peças para conjuntos vocais e/ou instrumentais. Teorias da harmonia e análise harmônica.

Análise Musical I - Elementos e teorias da análise. Fraseologia musical. Análise de formas simples, formas compostas e formas de variação

Análise Musical II - Análise de formas e processos polifônicos. Gêneros musicais organizados com base em formas livres. Teorias analíticas.

Análise Musical III - Análise da sonata e suas derivações. Análise de formas de grandes dimensões, envolvendo diversos processos formais. Teorias analíticas.

Análise Musical IV - Análise de música moderna e contemporânea. Análise e sua relação com outros campos do conhecimento musical. Teorias da análise.

- **História da Música**

História da Música I - Introdução à história da música, com ênfase em aspectos musicais, sócio-políticos, econômicos e de estética. Discussão de tópicos relacionados às músicas medieval, renascentista e barroca.

História da Música II - Fundamentos teóricos de estilos e repertórios em história da música. Discussão de tópicos relacionados às músicas barroca e clássica.

História da Música III - Fundamentos teóricos de periodização, gêneros e recepção em história da música. Discussão de tópicos relacionados às músicas clássica e romântica.

História da Música IV - Estudos sobre as músicas das modernidades, das vanguardas e das pós-modernidades.

História da Música Brasileira I - Abordagem musicológica/etnomusicológica da formação do patrimônio musical brasileiro do início do período colonial até ao início do século XIX, com ênfase no estudo dos processos interculturais com os patrimônios musicais europeu, africano e ameríndio.

História da Música Brasileira II - Abordagem musicológica/etnomusicológica das principais tendências técnicas e estilísticas do patrimônio musical brasileiro com ênfase nos entrecruzamentos erudito-folclórico-popular, compreendendo seu percurso sócio-histórico desde fins da metade do século XIX até o final do século XX.

- **Percepção Musical**

Percepção Musical I - Desenvolvimento da leitura musical em duas claves de referência: sol e fá na 4ª linha. Desenvolvimento da percepção auditiva. Sistemas diatônicos. Funções harmônicas: função e contextualização de intervalos e acordes. Série harmônica. Expressão rítmica: ritmo livre e medido (compasso simples e composto); inícios rítmicos. Fraseado. Solfejo e improvisação melódica. Transcrição de melodias. Apreciação musical: audição e análise de obras representativas de diferentes gêneros, períodos históricos e tradições musicais.

Percepção Musical II - Desenvolvimento da leitura musical em quatro claves de referência: sol, fá na 4ª linha, dó na 3ª linha e dó na 4ª linha. Desenvolvimento da percepção auditiva. Sistema tonal. Funções harmônicas: função e contextualização de intervalos e acordes. Modulações para tons vizinhos. Sistema modal. Compassos simples e compostos. Sincopações e contratempo. Solfejo, composição/improvisação e transcrição de melodias. Apreciação musical: audição e análise de obras representativas de diferentes gêneros, períodos históricos e tradições musicais.

Percepção Musical III - Desenvolvimento da leitura musical em cinco claves de referência: sol, fá na 4ª linha, dó na 3ª linha, dó na 4ª linha, dó na 2ª linha. Desenvolvimento da percepção auditiva. Funções harmônicas: função e contextualização de intervalos e acordes. Modulação para tons vizinhos e afastados. Sistema tonal e cromatismo. Formações escalares não-tonais. Instrumentos transpositores. Compassos simples, compostos e mistos. Solfejo, composição/improvisação e transcrição de melodias, de melodias a 2 vezes e/ou de melodia acompanhada. Apreciação musical: audição e análise de obras representativas de diferentes gêneros, períodos históricos e tradições musicais.

Percepção Musical IV - Desenvolvimento da leitura musical nas 7 claves. Desenvolvimento da percepção auditiva. Sistema tonal, modal e atonalidade. Funções harmônicas: função e contextualização de intervalos e acordes. Ornamentos. Compassos alternados e irregulares. Solfejo, composição/improvisação e transcrição de melodias, de melodias a 2 vozes e/ou de melodia acompanhada. Apreciação musical: audição e análise de obras representativas de diferentes gêneros, períodos históricos e tradições musicais

- **Criação e Instrumentação Musical**

Instrumentação e Orquestração I - Estudos das características sonoras e possibilidades técnicas dos instrumentos de cordas, madeiras, metais e percussão.

Instrumentação e Orquestração II - Exercícios práticos de transcrição e orquestração para diversas combinações instrumentais.

Arranjos Vocais e Instrumentais I - A organização sonora a diversas vozes a partir de melodias conhecidas. A exploração de possibilidades de re-harmonização. A prosódia na escrita vocal. Características e técnicas da escrita instrumental.

Arranjos Vocais e Instrumentais II - A disciplina visa a dar continuidade e aprofundar os conteúdos estudados na disciplina de Arranjos Vocais e Instrumentais I. A organização sonora a diversas vozes a partir de baixo dados ou cifras. A elaboração do acompanhamento: diversas possibilidades de textura. A forma e a estrutura do arranjo. Técnicas composicionais aplicadas na elaboração de arranjos

- **Prática de Regência**

Regência Coral I - Princípios básicos de regência. Postura do corpo, braços e mãos. A função do gesto. O movimento binário, ternário e quaternário. O legato como base e referência dos movimentos. Preparo, antecipação e ataque. A condução da melodia em uníssono. Cortes e conclusões. Trabalho com melodias a duas, a três vozes e cânones.

Regência Coral II - A realização musical a quatro vozes. A análise musical da peça e as implicações técnicas para a regência. O equilíbrio melódico e harmônico. A condução das vozes.

Regência Coral III - A qualidade sonora. Dicção. Equilíbrio dos náipes. Fraseado e interpretação. Organização de corais e conjuntos vocais.

Regência Coral IV - Técnicas e escolas de regência. Estudo e análise da literatura adequada para o trabalho com grupos vocais de câmara.

Regência Coral V - A técnica específica da regência coral. Formação coral métodos de ensaio; prática de regência coral. Organização de repertório e prática de canto coral.

Regência Coral VI - O canto coral em uníssono e a várias vozes. Técnicas e movimento de regência. A expressão das indicações contidas na partitura, através dos movimentos. Respiração e técnicas. Domínio do aparelho fonador.

Regência Coral VII - O canto coral a várias vozes. Técnicas avançadas de regência.

Recital De Graduação - Regência Coral - A preparação e realização do recital de graduação em regência coral.

- **Prática Vocal Individual: Técnica Vocal**

Prática Vocal I - Estudo e aplicação dos fundamentos da mecânica vocal (postura, respiração e registro médio). Dicção e trabalho com repertório para canto em português e italiano

Prática Vocal II - Estudo e aplicação dos fundamentos da mecânica vocal (postura, respiração, registros médio, agudo e grave). Dicção e trabalho com repertório para canto em português, italiano e alemão.

Prática Vocal III (ELETIVA) - Estudo e aplicação dos fundamentos da mecânica vocal (postura, respiração, registros e agilidade). Dicção e trabalho com repertório para canto em português, italiano, alemão e francês. Classificação vocal para o coro a quatro vozes. Princípios da estruturação do aquecimento vocal.

Prática Vocal IV (ELETIVA) - Expansão do desempenho mecânico do instrumento vocal. Dicção e trabalho com repertório para canto em português, alemão, francês e inglês. Estruturação e aplicação de aquecimentos vocais.

Fisiologia da Voz - Sistema nervoso central: anatomia do sistema nervoso, fisiologia do sistema nervoso, excitabilidade e condutibilidade do nervo, velocidade de reação e reflexos. Respiração: anatomia dos sistemas respiratórios, fisiologia da respiração, medidas de volume e capacidades pulmonares. Fonação: anatomia dos sistemas fonadores, fisiologia do sistema e aparelho fonador e prática do controle da voz.

- **Prática Vocal Coletiva: Canto Coral**

Laboratório de Execução Coral I a IV - Tópicos relacionados à prática de performance na área de música coral

- **Prática Instrumental Individual: Piano**

Teclado Complementar para a Regência I a IV - Instrução coletiva, visando o desenvolvimento progressivo das seguintes habilidades: leitura de partituras, realização de baixo cifrado, harmonização de melodias, execução coletiva de arranjos e/ou partituras corais.

- **Iniciação à Pesquisa**

Iniciação à Pesquisa - Revisão dos aspectos históricos dos paradigmas da ciência. Métodos de pesquisa utilizados nas ciências humanas. Revisão dos aspectos históricos da pesquisa em música. O conflito entre teoria e prática.

APÊNDICE C – EMENTAS E OBJETIVOS DAS DISCIPLINAS DA UEM

Ementas e objetivos das disciplinas do curso de Bacharelado em Regência da UEM (2013), ordenadas por categorias.

- **Análise, Contraponto, Harmonia e Teoria**

Contraponto

- Ementa: Os elementos básicos e as regras utilizadas na composição de música com textura contrapontística. Desenvolvimento da técnica de escrita do Contraponto.

- Objetivos: Proporcionar a compreensão dos aspectos estruturais da composição contrapontística, fornecendo conhecimentos necessários à análise, criação e interpretação musical.

Harmonia Tonal

- Ementa: Elementos básicos e avançados da harmonia tonal de prática comum dos séculos XVIII e XIX; prática das técnicas de formação e encadeamento de estruturas harmônicas tonais.

- Objetivos: Compreender as principais regras que envolvem a linguagem da harmonia tonal de prática comum dos séculos XVIII e XIX, visando fornecer conhecimentos necessários à análise, criação e interpretação musical.

Análise Musical do Repertório Tonal de Prática Comum

- Ementa: Análise sistemática de obras do repertório musical dos séculos XVIII e XIX; compreensão dos princípios de organização e estruturação dos diversos materiais sonoros e estruturas formais das obras estudadas.

- Objetivos: Estudar métodos de análise que se aplicam a diferentes estilos, técnicas e formas musicais do repertório musical dos séculos XVIII e XIX. Entender o processo de organização e estruturação do material musical em diversos gêneros e estilos da época, visando fornecer subsídios para uma melhor compreensão da linguagem musical.

Análise Musical do Repertório dos Séculos XX e XXI

- Ementa: Análise sistemática de obras do repertório musical dos séculos XX e XXI; compreensão dos princípios de organização e estruturação dos diversos materiais sonoros e estruturas formais das obras estudadas.

- Objetivos: Estudar métodos de análise que se aplicam a diferentes estilos, técnicas e formas musicais do repertório musical dos séculos XX e XXI. Entender o processo de organização e estruturação do material musical em diversos gêneros e estilos da época, visando fornecer subsídios para uma melhor compreensão da linguagem musical dos dias de hoje.

- **História da Música**

História Geral da Música I

- Ementa: História da Música da Pré-História ao Renascimento.
- Objetivos: Conhecer os diferentes caminhos tomados pela música desde o período Paleolítico até a Renascença Tardia. Desenvolver o reconhecimento auditivo e teórico das características peculiares de cada época.

História Geral da Música II

- Ementa: História da Música da Renascença Tardia até o Romantismo.
- Objetivos: Conhecer os diferentes caminhos tomados pela música desde o final da renascença até período romântico. Desenvolver o reconhecimento auditivo e teórico das características peculiares de cada época e abordar o entendimento histórico do surgimento, manutenção e dissolução do sistema tonal.

História Geral da Música III

- Ementa: História da Música no Século XX e início do Século XXI.
- Objetivos: Conhecer os diferentes caminhos tomados pela música durante o Século XX, bem como suas perspectivas e direções no Século XXI. Estimular o conhecimento técnico-musical sobre as diferentes abordagens composicionais da música do Século XX.

História da Música no Brasil

- Ementa: História da música brasileira abrangendo do período colonial às últimas tendências dos Séculos XX e XXI. Aspectos sociológicos da vida musical. Raízes e apogeu do movimento nacionalista. Correntes contemporâneas.
- Objetivos: Proporcionar entendimento a respeito da música brasileira no ponto de vista histórico. Permitir o acesso à obra de compositores nacionais por meio de uma leitura do contexto histórico, socioeconômico e estético.

Introdução à Etnomusicologia

- Ementa: Abordagem das diversas correntes etnomusicológicas no estudo das manifestações musicais de diversas etnias, com ênfase à cultura popular brasileira.
- Objetivos: Desenvolver estudos teóricos e práticos acerca da produção musical proveniente da cultura popular de diversas etnias. Discutir sobre as diferentes formas de produção da música étnica brasileira.

- **Percepção Musical**

Fundamentos Básicos da Música

- Ementa: Os conceitos básicos da música. A música e seus diversos princípios organizacionais. A música enquanto emergência dos processos simbólicos de representação. A percepção musical quanto aos seus aspectos sociológicos, históricos e cognitivos.

- Objetivos: Definir conceitos básicos da música através da interrelação entre a percepção, ação e reflexão. Estabelecer e solidificar a relação entre os conceitos musicais e sua articulação com a praxis musical.

Percepção Musical I

- Ementa: Teoria geral da música e treinamento auditivo: leitura e escrita da linguagem musical por meio de solfejos e ditados diversos com ênfase em padrões melódicos e ritmos em compasso simples

- Objetivos: Assimilar os conhecimentos prévios do aluno quanto aos parâmetros sonoros e musicais e teoria geral da música. Desenvolver as habilidades de percepção, execução e notação de padrões musicais, em aspectos rítmicos e melódicos, visando fundamentar a execução instrumental/vocal.

Percepção Musical II

- Ementa: Teoria geral da música e treinamento auditivo: leitura e escrita da linguagem musical por meio de solfejos e ditados diversos com ênfase em padrões melódicos e ritmos em compasso composto.

- Objetivos: Desenvolver as habilidades de percepção, execução e notação de padrões musicais, em aspectos rítmicos e melódicos, visando fundamentar a execução instrumental/vocal.

Percepção Musical III

- Ementa: Treinamento auditivo: leitura e escrita da linguagem musical por meio de solfejos e ditados diversos; Ênfase na percepção harmônica e em ritmos a duas vozes; Apreciação de obras em variados estilos históricos e técnicos.

- Objetivos: Desenvolver as habilidades de percepção, execução e notação de padrões musicais, em aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos, visando aprofundar a execução e a compreensão do repertório instrumental/vocal. Proporcionar o reconhecimento perceptual de diferentes estilos musicais tanto históricos quanto técnicos.

Percepção Musical IV

- Ementa: Treinamento auditivo: leitura e escrita da linguagem musical por meio de solfejos e ditados diversos; Apreciação de obras em variados estilos históricos e técnicos.

- Objetivos: Consolidar as habilidades de percepção, execução e notação de padrões musicais, em aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos, visando aprofundar a execução e a compreensão

do repertório instrumental/vocal. Proporcionar o reconhecimento perceptual de diferentes estilos musicais tanto históricos quanto técnicos.

- **Criação e Instrumentação Musical¹⁵**

Instrumentação e Orquestração

- Ementa: Características técnicas dos instrumentos musicais e procedimentos de escrita instrumental para solista e para agrupamentos instrumentais, vocais e mistos.

- Objetivos: Abordar os diferentes instrumentos musicais apresentando suas características de produção sonora e procedimentos de escrita. Abordar os métodos de combinação timbrística instrumentais, vocais e mistos.

Prosódia Musical

- Ementa: A prosódia musical e a prosódia literária. A métrica e o ritmo na música e na lingüística. Estudos sobre a conservação dos acentos tônicos, relacionada com os acentos métricos e expressivos do texto. Análise prosódica de canções em português.

- Objetivos: Entender as combinações das formas e sílabas poéticas do texto literário com aspectos rítmicos, melódicos e agógicos da música. Compreender os aspectos relacionais entre significação do texto e figuras de retórica musical codificadas nos tratados da renascença e barroco e suas implicações na música dos séculos posteriores.

- **Prática de Regência**

Introdução à Regência I

- Ementa: Técnicas Básicas de Regência aplicadas a um repertório coral diversificado.

- Objetivos: Iniciar os procedimentos técnicos básicos da Regência. Realizar planos de regência aplicados a um repertório básico para coro.

Introdução à Regência II

- Ementa: Técnicas de Regência aplicadas a um repertório coral diversificado.

- Objetivos: Desenvolver os procedimentos técnicos básicos da Regência coral. Introduzir os diferentes estilos musicais corais. Identificar o papel de educador do regente no ambiente coral brasileiro.

Regência I

- Ementa: Técnicas de Regência aplicadas a um repertório diversificado com ênfase no estudo do repertório medieval e renascentista.

¹⁵ As ementas e objetivos das disciplinas de Instrumentação e Orquestração e Prosódia Musical não estavam incluídas na alteração de projeto de curso da UEM (2013), portanto entendeu-se que elas não sofreram alterações e foram inseridas as informações que constavam no projeto de curso anterior (UEM, 2007).

- Objetivos: Desenvolver o domínio técnico da Regência com ênfase nas técnicas de regência para o repertório medieval e renascentista. Estudar obras polifônicas simples.

Regência II

- Ementa: Técnicas de Regência aplicadas a um repertório polifônico de vários períodos.
- Objetivos: Desenvolver o domínio técnico da Regência; estudar os diferentes estilos musicais e formações corais; realizar planos de regência para repertório polifônico de diversos períodos históricos.

Regência III

- Ementa: Técnicas de Regência aplicadas a um repertório de vários períodos. Estilos musicais instrumentais.
- Objetivos: Aprofundar o estudo da técnica da regência. Introduzir os estilos musicais instrumentais.

Regência IV

- Ementa: Técnicas de Regência aplicadas a um repertório de vários períodos.
- Objetivos: Desenvolver o domínio técnico da Regência, estudar os diferentes estilos musicais e formações instrumentais.

Regência V

- Ementa: Técnicas de Regência Coral e de conjuntos instrumentais aplicadas a um repertório de vários períodos.
- Objetivos: Desenvolver o domínio técnico da Regência de conjuntos instrumentais; estudar os diferentes estilos musicais e formações corais e instrumentais. Desenvolver técnicas de condução de ensaios e apresentações, orientar sobre as formas de relacionamento entre regente, coralistas e instrumentistas. Abordar técnicas de preparação de repertório.

Regência VI

- Ementa: Técnicas de Regência Coral e de conjuntos instrumentais aplicadas a um repertório coral e instrumental de vários períodos.
- Objetivos: Desenvolver o domínio técnico da Regência Coral e de conjuntos instrumentais; estudar os diferentes estilos musicais e formações corais e instrumentais. Desenvolver técnicas de condução de ensaios e apresentações, orientar sobre as formas de relacionamento entre regente, coralistas e instrumentistas. Abordar técnicas de preparação de repertório. Orientar o planejamento do recital de formatura.

Laboratório de Regência Coral I

- Ementa: Aplicação prática das técnicas de Regência Coral. Repertório coral diversificado.
- Objetivos: Propiciar a prática da regência frente ao coro laboratório. Aplicar de modo prático as técnicas de regência. Introduzir as questões relativas à liderança e treinamento em dinâmica de ensaio. Exercer a capacidade interpretativa musical. Estudar repertório coral básico e diversificado.

Laboratório de Regência Coral II

- Ementa: Aplicação prática das técnicas de Regência Coral. Repertório coral medieval, renascentista e obras polifônicas de diversos períodos.
- Objetivos: Propiciar a prática da regência frente ao coro laboratório. Aplicar de modo prático as técnicas de regência voltadas ao repertório coral medieval e renascentista. Treinar dinâmica de ensaio. Exercer a capacidade interpretativa musical.

Laboratório de Regência Coral III

- Ementa: Aplicação prática das técnicas de Regência Coral. Repertório coral de vários períodos históricos.
- Objetivos: Propiciar a prática da regência frente ao coro laboratório. Aplicar de modo prático as técnicas de regência voltadas ao repertório coral de diversos períodos históricos. Desenvolver a liderança e treinamento em dinâmica de ensaio. Exercer a capacidade interpretativa musical.

Laboratório de Regência Coral IV

- Ementa: Aplicação prática das técnicas de Regência Coral. Repertório coral diversificado abrangendo todos os períodos históricos.
- Objetivos: Propiciar a prática da regência frente ao coro laboratório. Aplicar de modo prático as técnicas de regência voltadas ao repertório coral com ênfase no repertório do século XX e XXI. Desenvolver a liderança e treinamento em dinâmica de ensaio. Exercer a capacidade interpretativa musical.

Prática Instrumental Coletiva I a IV

- Ementa: Estudo e prática de repertório instrumental coletivo.
- Objetivos: Desenvolver as habilidades de afinação, ritmo, articulação, dinâmica e timbre em um conjunto instrumental; Proporcionar a experiência de tocar repertório de diversos períodos e níveis técnicos; Propiciar aos alunos de regência a experiência de atuar em um contexto prático.

- **Prática Vocal Individual: Técnica Vocal**

Prática Vocal I (LICENCIATURA)

- Ementa: Estudo da respiração costo-diafragmática aplicada ao canto. Conhecimento do aparelho fonador. Articulação e ressonância. Construção do domínio e autonomia no uso da voz cantada. Conhecimento e aplicação de princípios à saúde vocal do professor.

- Objetivos: Promover sensibilização corporal. Desenvolver a conscientização postural e respiratória para o canto. Desenvolver as habilidades para a execução e interpretação de repertório variado aplicado ao trabalho vocal para ser realizado na escola de Educação Básica. Desenvolver condicionamento e fortalecimento da musculatura envolvida no processo da voz falada e cantada.

Prática Vocal II (LICENCIATURA)

- Ementa: Aprimoramento da técnica vocal (articulação, ressonância, emissão, projeção) e controle da respiração costo-diafragmática aplicada ao canto. Estudo de aspectos vocais aplicados aos repertórios utilizados na escola de Educação Básica. Registro e classificação de vozes infante-juvenis. Formação de grupos vocais infantis e juvenis.

- Objetivos: Promover sensibilização corporal. Desenvolver a conscientização postural e respiratória para o canto. Desenvolver as habilidades para a execução e interpretação de repertório variado aplicado ao trabalho vocal a ser realizado na escola de Educação Básica. Favorecer o conhecimento de vozes infante-juvenis. Empreender estudos sobre as diferentes possibilidades de grupos vocais para a educação musical.

Canto I a IV (BACHARELADO EM CANTO)

- Ementa: Orientação técnico-interpretativa para o canto lírico.

- Objetivos: Propiciar o desenvolvimento de habilidades à execução e interpretação do repertório do canto lírico por meio dos aspectos técnicos e da elaboração discursiva da música, observando o contexto estético- histórico, estrutural e técnico do repertório vocal.

Master Class Vocal I a IV (BACHARELADO EM CANTO)

- Ementa: Performance pública do repertório da disciplina Canto I a IV

- Objetivos: Refinar elementos estéticos do repertório proposto. Aprimorar trabalho de condicionamento técnico. Promover a dialética dos aspectos performáticos. Criar espaço para a partilha da vivência técnico- interpretativa.

Estúdio Ópera (BACHARELADO EM CANTO)

- Ementa: Prática de conjuntos vocais a partir da seleção de trechos/ópera completa à montagem de espetáculo cênico com orientação individual e coletiva abordando o estudo, preparação, montagem e performance.

- Objetivos: Trabalhar a parte musical e cênica da ópera/trechos propostos. Estudar as características, tanto físicas como psicológicas, das personagens visando à concepção e construção das mesmas. Propiciar ao acadêmico a experiência de palco, apresentando no mínimo, duas récitas da ópera ou cenas líricas do repertório operístico escolhido. Situar a ópera por meio do seu contexto histórico, social, político e estético.

Introdução à Pedagogia Vocal (BACHARELADO EM CANTO)

- Ementa: Estudo dos principais métodos, processos e técnicas a serem utilizadas no ensino do canto lírico com revisão dos conceitos fundamentais da pedagogia vocal.

- Objetivos: Conhecer e aplicar aspectos metodológicos relativos à prática pedagógica do canto. Discutir abordagens pedagógicas dos aspectos técnicos do canto lírico. Investigar aspectos técnicos metodológicos da arte do canto lírico abordados pelas escolas tradicionais de canto.

• **Prática Vocal Coletiva: Canto Coral**

Canto Coral I

- Ementa: Prática de leitura musical em conjunto e técnica vocal básica. Gêneros, estilos e formas corais.

- Objetivos: Proporcionar a prática de execução musical em conjunto; introduzir a técnica vocal básica; desenvolver a capacidade de afinação em conjunto.

Canto Coral II

- Ementa: Prática de leitura em conjunto, afinação em conjunto, técnica vocal e equilíbrio dinâmico . Gêneros, estilos e formas corais.

- Objetivos: Proporcionar a prática de execução musical em conjunto; desenvolver a técnica vocal básica e a capacidade interpretativa, equilíbrio dinâmico.

Canto Coral III

- Ementa: Prática de leitura em conjunto, afinação em conjunto, técnica vocal e equilíbrio dinâmico e timbrístico. Gêneros, estilos e formas corais.

- Objetivos: Proporcionar a prática de execução musical em conjunto; desenvolver e aprofundar a técnica vocal básica e a capacidade interpretativa, equilíbrio dinâmico e timbrístico.

Canto Coral IV (APENAS OPTATIVA)

- Ementa: Prática de leitura em conjunto, técnica vocal avançada; afinação em conjunto; equilíbrio dinâmico e timbrístico. Gêneros, estilos e formas corais.

- Objetivos: Proporcionar a prática de execução musical em conjunto; desenvolver e aprofundar a técnica vocal e a capacidade interpretativa, equilíbrio dinâmico e timbrístico.

- **Prática Instrumental Individual: Piano**

Piano Complementar I e II

- Ementa: Estudo do piano como instrumento complementar, focando uma fluência no domínio do instrumento como recurso para os estudos teórico-musicais

- Objetivos: Desenvolver a técnica instrumental básica, a harmonização, a improvisação, a leitura à primeira vista. Realizar o estudo de obras do repertório pianístico erudito de diferentes épocas e estilos.

- **Prática Instrumental Coletiva**

- Ementa: Princípios de interpretação musical e elaboração de arranjos. Equilíbrio de sonoridade e timbre entre componentes de grupos instrumentais e vocais.

- Objetivos: Proporcionar a prática de execução musical em conjunto, objetivando o desenvolvimento da capacidade interpretativa. Desenvolver princípios de liderança em grupos musicais diversos.

- **Iniciação à Pesquisa**

Metodologia da Pesquisa – Não disponível

Orientação para TCC I e II – Não disponível

- **Educação Musical**

Metodologia do Ensino da Música

- Ementa: Fundamentos para o ensino de música. Ensino coletivo de instrumentos. O processo do fazer instrumental/vocal como prática educativa. A Composição e improvisação no ensino instrumental/vocal.

- Objetivos: Oportunizar a reflexão sobre as bases para o ensino de música. Conhecer e refletir sobre práticas de ensino coletivo de instrumentos. Proporcionar a inter-relação da prática do fazer musical com a atividade educativa. Discutir a formação de plateias na sociedade contemporânea.

- **Repertório**

Repertório Coral

- Ementa: Apreciação e recepção do repertório coral de diversas épocas, estilos, gêneros, nacionalidades. Análise estilística e fruição estética de obras corais.

- Objetivos: Proporcionar a prática da apreciação e recepção de obras corais de diversas épocas, estilos, gêneros, formações, nacionalidades. Analisar estilos em música coral; exercer a crítica musical.

Repertório Orquestral

- Ementa: Apreciação e recepção do repertório orquestral e de outros conjuntos instrumentais de diversas épocas, estilos, gêneros, nacionalidades. Análise estilística e fruição estética de obras orquestrais e instrumentais em diversas formações.

- Objetivos: Proporcionar a prática da apreciação e recepção de obras orquestrais e de outros conjuntos instrumentais de diversas épocas, estilos, gêneros, formações, nacionalidades. Analisar estilos em música orquestral e instrumental; exercer a crítica musical.