Esta pesquisa teve como objetivo geral reconhecer e discutir eixos teóricos dos trabalhos de Cecilia Fernandez Conde a partir da investigação de sua trajetória profissional como educadora musical. O trabalho contou com entrevistas narrativas realizadas com seis ex-alunos e colegas de trabalho da musicista, além de materiais em texto e documentos bibliográficos. O campo teórico incluiu três temáticas que se mostraram recorrentes no pensar e nas ações de Cecilia Conde: a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, discutida a partir da perspectiva da interdisciplinaridade; a questão da criatividade no ensino de música e a reflexão sobre a presença da cultura na escola e a respeito da educação não-formal, cujos aspectos podem contribuir para a educação musical escolar. A metodologia alicerçou-se em aspectos característicos da História Oral, da História de Vida e do Método Biográfico. Os resultados apontaram que Cecilia Conde foi uma educadora musical que se dedicou a integrar diferentes áreas do conhecimento, tanto em sua formação quanto em sua atuação como professora, incluindo-se os projetos educacionais e culturais dos quais esteve à frente. Outro assunto se refere à importância, para Cecilia Conde, da criação no ensino e aprendizagem de música, que se estende à liberdade e à autonomia que a educadora creditava a seus alunos e aos professores com quem trabalhava em sua instituição, o Conservatório Brasileiro de Música. Por fim, mostrou-se também relevante, no pensar e nas ações da musicista, a valorização da cultura no processo educacional, bem como dos modos de ensinar e aprender no ensino não-formal. A maneira de Cecilia Conde de pensar o ensino de música e a forma como desenvolvera seus trabalhos apontam para seu compromisso, enquanto educadora, com a formação integral do ser humano.

Orientadora: Teresa Mateiro

Florianópolis, 2019

NICOLE ROBERTA DE MELLO PENTEADO

CECILIA FERNANDEZ CONDE:
IDEIAS, AÇÕES E INFLUÊNCIAS DE UMA EDUCADORA MUSICAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Prof.ª Dra. Teresa Mateiro

Florianópolis, SC

2019

Penteado, Nicole Roberta de Mello
Cecilia Fernandez Conde : Ideias, ações e influências de uma educadora musical / Nicole Roberta de Mello Penteado. -- 2019.
146 p.

Orientadora: Teresa Mateiro
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2019.

1. História de Vida. 2. Biografia. 3. Criatividade. 4. Interdisciplinaridade. 5. Ensino e aprendizagem não-formal. I. Mateiro, Teresa. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca Central/UDESC,

com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

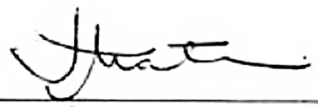
NICOLE ROBERTA DE MELLO PENTEADO

CECILIA FERNANDEZ CONDE:

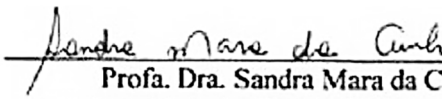
IDEIAS, AÇÕES E INFLUÊNCIAS DE UMA EDUCADORA MUSICAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

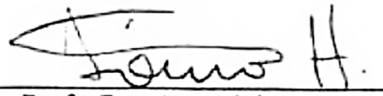
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Teresa Mateiro (Orientadora)
Universidade do Estado de Santa Catarina



Profa. Dra. Sandra Mara da Cunha (Membro)
Universidade do Estado de Santa Catarina



Profa. Dra. Ana Lúcia Louro-Hettwer (Membro)
Universidade Federal de Santa Maria

Florianópolis, 26 de setembro de 2019

Para tia Sirlene

Declaro minha gratidão...

À minha orientadora, Dra. Teresa Mateiro, por conduzir-me na construção desta pesquisa com tanta sensibilidade, compreensão e competência; pela confiança e pela amizade. Sempre me surpreendo com os (re)encontros nada ocasionais da vida, e sinto-me feliz e grata por ter conhecido alguém tão admirável e especial

Às professoras Dra. Ana Lúcia Louro-Hettwer e Dra. Sandra Mara da Cunha por aceitarem compor à banca, desde o exame de qualificação, dispensando ao trabalho uma leitura atenta e tecendo e compartilhando reflexões que auxiliaram-me também no exercício reflexivo e que nortearam os caminhos a serem percorridos junto à pesquisa

Aos professores do PPGMUS pela contribuição com minha formação durante o Mestrado

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Formação Docente pela amizade e pelas discussões e reflexões que contribuíram para minha formação e para a construção da dissertação

À CAPES pela bolsa de estudos durante os vinte e quatro meses de curso, sem a qual não seria possível cursar o mestrado e realizar esta pesquisa

Aos colaboradores da pesquisa – Adriana Rodrigues Didier, Inês de Almeida Rocha, Janine Goldfeld, José Nunes Fernandes, Luiz Augusto da Rocha Vaz e Marly Chagas Oliveira Pinto – por aceitarem de prontidão o convite para as entrevistas, disponibilizando seu tempo e compartilhando seus conhecimentos e suas memórias

Ao meu amigo Dhemy de Brito, que com sua companhia tornou mais leves os inúmeros quilômetros percorridos semanalmente de Maringá à Florianópolis. Guardarei com carinho as memórias dos momentos em que estivemos juntos em uma etapa tão importante de nossas vidas, quando pudemos compartilhar também momentos de alegria

À minha amiga Valesca Sarti pela amizade sólida que construímos desde a infância e que se mantém inabalável até mesmo com a distância física; pela amável companhia e pelas vibrações positivas por mim diante do Mestrado e da vida

Aos queridos amigos Lucas Delfino e Victor Hugo Lima por desejarem a mim todo bem e toda sorte; pela linda amizade que construímos e pelo carinho de sempre

À minha amiga Maressa Barbosa pelas vibrações positivas e palavras de carinho e conforto; pela amizade que teve início na graduação e que tem ressoado para muito além daquela fase de nossas vidas

Às queridas professoras Vania Loth e Andréia Veber, que se fazem presentes em diversos momentos de minha vida, em meus pensamentos e no meu coração, desde o curso de graduação. Reconheço que há – e haverá sempre – muito delas na profissional que tenho me tornado

À minha ex-professora de piano, Kátia Regina Lingnau Faria, que com tanta competência, sensibilidade, dedicação, estímulo e aposta em minha capacidade, impulsionou minha caminhada na Música

Ao meu pai, Ricardo, à minha irmã, Inara, e à Simone pelo acolhimento em sua casa, pelo carinho e por terem escolhido, assim como eu, abraçar a oportunidade que tivemos de nos aproximar

À minha avó Emília por todo o amor e a dedicação de sempre

À minha tia Rose e ao meu primo Vinícius por se importarem com meu bem-estar e sucesso, pelo amor que têm por mim

Ao meu padrasto, Julio, e à minha irmã, Yasmin, por todo o carinho e por terem atravessado Estados para estar presentes na defesa de mestrado

À minha amada tia-mãe Sirlene, que continua me amparando e acolhendo do mundo espiritual. Saudade...

À minha amada mãe, Roseli, com quem aprendi tanto e de quem me orgulho de ser filha, por todos os ensinamentos, por todo o amor, por sua presença na defesa de mestrado e em todos os momentos de minha vida

Ao Dodô, marido querido, pela ajuda com as transcrições das entrevistas, pelas conversas e reflexões sobre a pesquisa, por abraçar tantas responsabilidades em minhas ausências durante as viagens, pelo amor e paciência invejáveis, por compartilhar a vida ao meu lado, pelo apoio às minhas escolhas, pela força e amparo em qualquer circunstância

Ao Espiritismo e ao Cristo pela luz, pelos esclarecimentos e por fortalecerem a minha fé e a minha paz

Cecilia
Não necessita de cedilha pra soar
Se si é uma nota
Com ela montou pautas e mais pautas
Acordes de um peito tão cordial
Nome que evoca a santa padroeira
Das pessoas que fazem música
Cecilia também sinônimo
Para quem falta a visão
Jovem aos 50, aos 60, aos 70 e aos 80
Sempre jovem, vê muito além
Do que se anuncia
Posto que ainda vê
Como pessoa que soa
Em nossos corações
Estes sim. Com cedilha e com Cecilia!

Luiz Vaz

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral reconhecer e discutir eixos teóricos dos trabalhos de Cecilia Fernandez Conde a partir da investigação de sua trajetória profissional como educadora musical. O trabalho contou com entrevistas narrativas, realizadas com seis ex-alunos e colegas de trabalho da musicista, além de materiais em texto e documentos bibliográficos. O campo teórico incluiu três temáticas que se mostraram recorrentes no pensar e nas ações de Cecilia Conde: a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, discutida a partir da perspectiva da interdisciplinaridade; a questão da criatividade no ensino de música e a reflexão sobre a presença da cultura na escola e a respeito da educação não-formal, cujos aspectos podem contribuir para a educação musical escolar. A metodologia alicerçou-se em aspectos característicos da História Oral, da História de Vida e do Método Biográfico. Os resultados apontaram que Cecilia Conde foi uma educadora musical que se dedicou a integrar diferentes áreas do conhecimento, tanto em sua formação quanto em sua atuação como professora, incluindo-se os projetos educacionais e culturais dos quais esteve à frente. Outro assunto se refere à importância, para Cecilia Conde, da criação no ensino e aprendizagem de música, que se estende à liberdade e à autonomia que a educadora creditava a seus alunos e aos professores com quem trabalhava em sua instituição, o Conservatório Brasileiro de Música. Por fim, mostrou-se também relevante no pensar e nas ações da musicista a valorização da cultura no processo educacional, bem como dos modos de ensinar e aprender no ensino não-formal. A maneira de Cecilia Conde de pensar o ensino de música e a forma como desenvolvera seus trabalhos apontam para seu compromisso, enquanto educadora, com a formação integral do ser humano.

Palavras-Chave: História de Vida. Biografia. Criatividade. Interdisciplinaridade. Ensino e aprendizagem não-formal.

ABSTRACT

This research general objective was to recognize and discuss the theoretical branches of the works by Cecilia Fernandez Conde, starting with the investigation of her professional career as a music educator. The investigation included narrative interviews with six musician alumni and co-workers, besides textual materials and bibliographic documents. The theoretical field included three themes that were recurrent in Cecilia Conde's thinking and actions: the articulation between different areas of knowledge, discussed from the perspective of interdisciplinarity; the issue of creativity in music teaching and her reflection on the presence of culture in school and non-formal education, whose aspects may contribute to school music education. The methodology was based on characteristic aspects of Oral History, Life History and Biographical Method. The results showed that Cecilia Conde was a music educator dedicated to integrating different areas of knowledge, both in her training and in her role as a teacher and in the educational and cultural projects she led. Another issue refers to the importance of the creation while teaching and learning music, which extends to the freedom and autonomy that she attributed to her students and teachers working with her in her institution, the Brazilian Conservatory of Music. Finally, it was also relevant in her thinking and actions the appreciation of culture in the educational process, as well as the ways of teaching and learning in non-formal education. Cecilia Conde's way of thinking about music teaching and the way she developed her work reveal her commitment, as an educator, to the integral formation of the human being.

Keywords: Life Story. Biography. Creativity. Interdisciplinarity. Non-formal teaching and learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema ilustrativo do processo de busca pelos entrevistados 41
Figura 2 – Nome inserido na Lista de possíveis entrevistados 43
Figura 3 – Categorização dos nomes dos possíveis entrevistados 44
Figura 4 – Características metodológicas da pesquisa 54
Figura 5 – Etapas da organização e da análise das entrevistas 64
Figura 6 – Fontes documentais da pesquisa 66
Figura 7 – Análise dos documentos (I) 68
Figura 8 – Análise dos documentos (II) 69
Figura 9 – Cecilia Conde e sua prima, a musicista Marina Lorenzo Fernández, filha do compositor Oscar Lorenzo Fernández; no Teatro Lorenzo Fernández 73
Figura 10 – Lorenzo Fernández, Liddy Chiaffarelli Mignone, Antônio de Sá Pereira e Cecilia Conde (a menina mais próxima de Liddy); 1937.....75
Figura 11 – Na terceira fila: ___,___,___, Francisco Mignone, Lígia Mignone, ___, ___.....77
Figura 12 – Cecilia Conde, Luiz Vaz (a segunda pessoa da esquerda para a direita) e os artistas plásticos Raimundo Rodrigues, Fiúza e Pedro Dominguez 84
Figura 13 – Luciano Pavarotti, Paulo Fortes e Cecilia Conde; década de 1980 85
Figura 14 – Lia Rejane, Marly Chagas e Cecilia Conde 93
Figura 15 – Lourenço Baeta, Maria Clara Machado, Cecilia Conde, Luiz Carlos Ripper, David Tygel, Betty Coimbra e Sergio A. da Silveira; no Teatro O Tablado 94
Figura 16 – Matéria publicada no Jornal do Brasil; Edição 00075, p. 10; 1972.....97
Figura 17 – Cecilia Conde, Cora-Coralina e José Maria Neves 114
Figura 18 – Anúncio do Jornal do Brasil sobre apresentação do Artigo 288 no CBM; 02 de março de 1993 121
Figura 19 – À frente, os músicos do Artigo 288; atrás, Cecilia Conde.....122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais semelhanças e diferenças entre História Oral e Método Biográfico 52
Quadro 2 – Dados básicos da realização das entrevistas 57
Quadro 3 – Fases principais da Entrevista Narrativa.....62
Quadro 4 – Trabalhos de Cecilia Conde em peças teatrais.....95
Quadro 5 – Processos de ensino e aprendizagem da música popular segundo Conde e Neves (1984/85) e Green (2012).....115

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABM	Academia Brasileira de Música
AMTRJ	Associação de Musicoterapia do Estado do Rio de Janeiro
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CBM-CEU	Conservatório Brasileiro de Música-Centro Universitário
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
FLADEM	Foro Latinoamericano de Educación Musical
MEC	Ministério da Educação
NAC	Núcleo de Atividade Criativas
PDF	Portable Document Format
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGM	Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SBPO	Sociedade Brasileira de Psico-Oncologia
SobreArte	Sociedade Brasileira de Educação através da Arte
UBAM	União Brasileira das Associações de Musicoterapia
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

CECILIA CONDE **11**

INTRODUÇÃO **13**

PARTE I – REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

1. TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE MÚSICA: COMO OUTROS AUTORES PESQUISARAM **19**

2. CAMPO TEÓRICO CONCEITUAL **24**

2.1. (DES)FRONTEIRAS ENTRE ÁREAS DO CONHECIMENTO 24
2.2. CRIATIVIDADE NO ENSINO DE MÚSICA 26
2.3. MÚSICA POPULAR, CULTURA POPULAR E SEUS ASPECTOS COMO ABORDAGEM DE ENSINO 29

3. REDESCOBRINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS, CONSTRUINDO E FUNDAMENTANDO O TRAJETO **34**

3.1. DESCOBRINDO OS ENTREVISTADOS 35
3.1.1. OS PERFIS DOS ENTREVISTADOS *41*
3.2. METODOLOGIAS DE HISTÓRIAS DE VIDA: ALICERCES DA PESQUISA 45
3.3. A ENTREVISTA NARRATIVA E OUTROS DOCUMENTOS COMO DADOS 51
3.3.1. PREPARAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS *51*
3.3.2. BUSCA, ENCONTRO, SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS *60*

PARTE II – EDUCAÇÃO SEM BARREIRAS

4. FIGURAS DO CONVÍVIO DE CECILIA CONDE **67**

5. INTEGRANDO DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO **78**

5.1. SOBRE OS TRABALHOS DE CECILIA CONDE NA MUSICOTERAPIA E NO TEATRO 84

6. LIBERDADE: CRIATIVIDADE, IMPROVISAÇÃO, EXPRESSÃO E SENSIBILIDADE **93**

7. EDUCAÇÃO E CULTURA: A CULTURA POPULAR NA ESCOLA **106**

8. AÇÕES POLÍTICAS E PREOCUPAÇÃO SOCIAL **114**

8.1. O PROJETO DE ANIMAÇÃO CULTURAL NOS CIEPS: "UMA PREOCUPAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E CULTURAL"..... 122

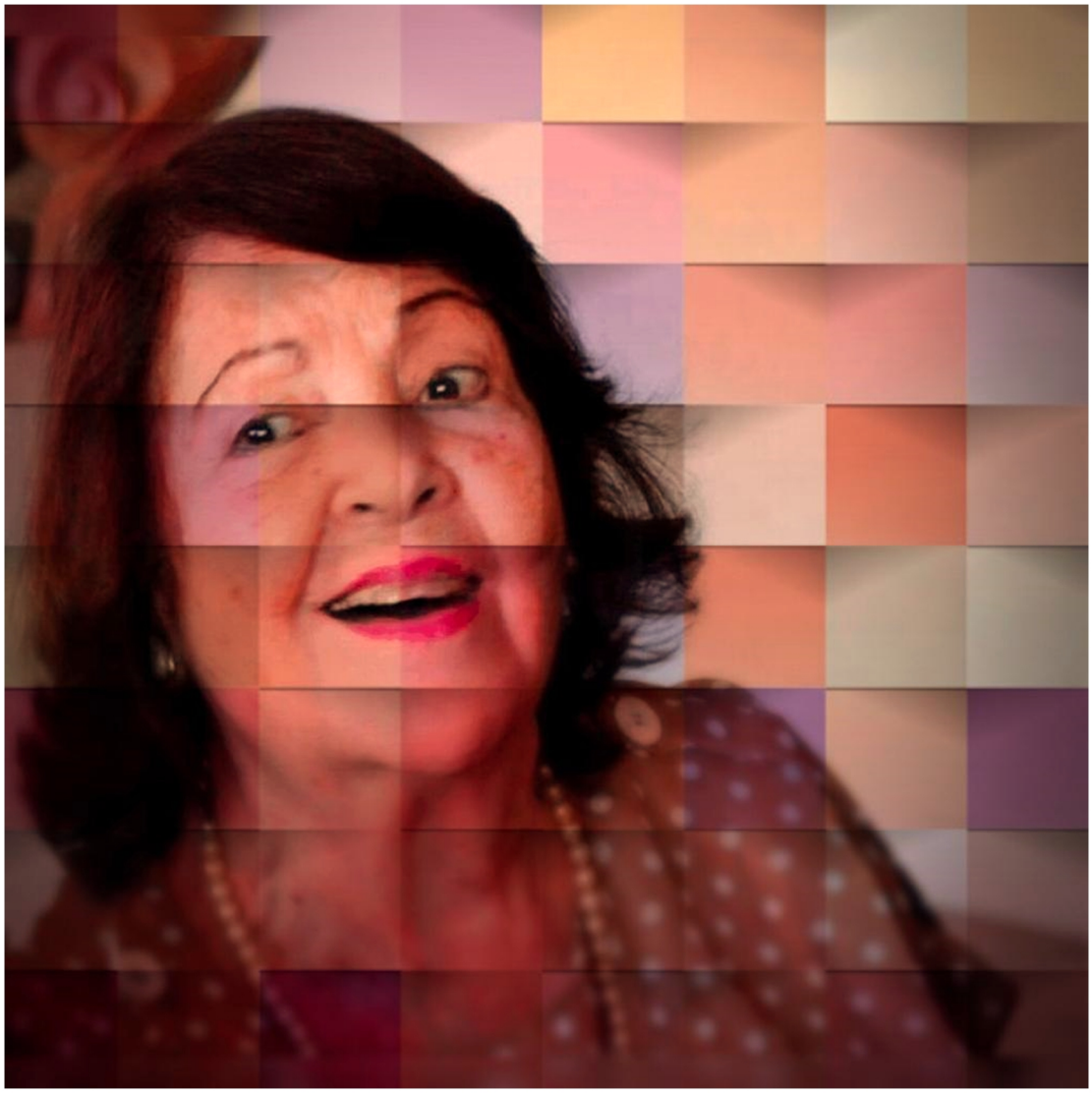
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... **128**

REFERÊNCIAS..... **134**

APÊNDICES..... **140**

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 141
APÊNDICE 2 – DOC. DE CONS. PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES 142

♪ *CECILIA CONDE* ♫



Esta educadora musical brasileira, filha da cantora Amália Fernandez Conde e do primoroso sapateiro José Ramon Conde Rivas, nasceu no Rio de Janeiro-RJ, em 26 de janeiro de 1932, onde faleceu em 11 de setembro de 2018, aos 86 anos de idade. Cecilia Conde recebeu este primeiro nome, que significa "a guardiã dos músicos", em homenagem à Santa Cecilia, padroeira dos musicistas (SOARES, 2018).

Desde pequenina em contato com grandes nomes da arte e da cultura brasileira, Cecilia teve aulas, a partir dos cinco anos de idade, com Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira no Curso de Iniciação Musical do Conservatório Brasileiro de Música – CBM. A instituição foi fundada por sua mãe e seu tio – o compositor Oscar Lorenzo Fernández – junto de amigos músicos: Antonieta de Souza, Ayres de Souza, Roberta de Souza Brito e Rossini da Costa Freitas (CONDE, 2016a). Foi lá que Cecilia

Conde graduou-se em Bacharelado em Canto e em Bacharelado em Piano, em 1953, e fez Especialização em Iniciação Musical.

Uma mulher alta, forte, generosa e firme!, irreverente, ensolarada, intensa, acolhedora, agregadora, dotada de admirável sensibilidade artística e humana, criadora polvorosa, artista na arte de fazer educação, uma educadora desde as cordas friccionadas da música de concerto aos tambores da escola de samba e uma flecha divina que atingia e transcendia àqueles que tivessem a honra de conhecê-la, uma Mestra amada, que representou, em mais de sessenta anos de trabalho, a música, a cultura e a educação no Brasil, essa é Cecilia Conde.

Ela foi premiada, em 1999, com a Medalha Augusto Rodrigues Comemorativa dos 50 anos da Escolinha de Arte do Brasil e, em 2001, com a Medalha Darcy Ribeiro, do Conselho Estadual de Educação; foi agraciada com o Prêmio Nacional de Música - Categoria: Educador – Funarte/Ministério da Cultura, em 1996, e entre 1999 e 2002 fez parte da Equipe de Coordenação do Projeto Música na Escola, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Além disso, desempenhou a função de subsecretária de Ação Cultural da Secretaria de Estado de Cultura do Rio de Janeiro, entre 2003 e 2006.

Cecilia Conde foi criadora e diretora do primeiro curso de Musicoterapia do Brasil, no CBM, no início dos anos 1970, e do programa de pós-graduação da instituição. Foi também Membro Honorário do Foro Latinoamericano de Educação Musical - FLADEM (1995); 2ª Vice-Presidente da Sociedade Brasileira de Educação Através da Arte - SobreArte (até 1996); conselheira da Fundação Darcy Ribeiro e da Associação de Amigos do Museu Nacional de Belas Artes e membro da Academia Brasileira de Música - ABM, eleita para a vaga de Bidu Sayão (1999); coordenadora, em parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - Unirio, do XIII Encontro Nacional de Educação Musical da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM (2004); Membro Honorário da Academia Nacional de Música (2005); Membro do Conselho Consultivo da Associação de Musicoterapia do Estado do Rio de Janeiro (2006); coordenadora da Ação Cultural, juntamente com o Professor Darcy Ribeiro, do Programa Especial de Educação da Secretaria Extraordinária e Programas Especiais do Estado do Rio de Janeiro na implantação dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs; e presidente do Comitê Latino-Americano de Musicoterapia. A musicista foi, ainda, diretora-geral do Conservatório Brasileiro de Música – CBM até 2014 (CONDE, 2016).

INTRODUÇÃO

Em vários momentos da vida, pensando a respeito de minhas escolhas profissionais, perguntei a mim mesma sobre meus compromissos e sobre a importância de meu trabalho como educadora musical. Antes, mas mais intensamente durante a pós-graduação, no mestrado, refletia também sobre o retorno social de minha pesquisa: pensando nos espaços onde poderia apresentá-la, em seu impacto na área de Educação Musical[1], na contribuição para o conhecimento e o reconhecimento de Cecilia Conde, a educadora[2] musical cuja trajetória é investigada neste trabalho, entre outros aspectos.

Finalmente, me dei conta de que havia sido profundamente tocada por minha pesquisa, mais especificamente, de que havia sido inspirada por Cecilia Conde, por quem ela foi, pelo que fez. Ali estava o retorno social sobre o qual eu tanto pensava: em minha formação, sim! Porque é através de nossa formação que formamos, é a partir de uma formação sólida que o profissional – preparado, motivado! – contribui para sua área, que se torna um educador, que compreende seu papel. Da mesma forma, desejo que a pesquisa, isto é, que Cecilia Conde, por meio deste trabalho, possa inspirar outros educadores musicais.

Carino (1999) destaca a pertinência e a relevância do estudo das construções biográficas, ao estabelecer que as biografias têm um papel educativo e que os biógrafos exercem a função de instrumentos da educação. Para o autor, "é nos exemplos de vivências humanas reais que a educação vai buscar os modelos com os quais procura forjar a imagem de homem a ser formado pela educação" (p. 178). Nesse sentido, sistematizar as contribuições de Cecilia Conde para a área de Educação Musical pode, além de manter viva a lembrança de seus feitos e modos de pensar o ensino de música, ser um caminho para inspirar outros educadores musicais na reflexão e na prática do ensino e da aprendizagem musical.

Rocha (1997) nos lembra que a história apenas existe quando o pesquisador colhe fragmentos e organiza e sistematiza essas pistas, deixadas no tempo, que servem ao trabalho por suas revelações. Isso significa que a história não existe por si só, pela simples

[1] Neste trabalho, "Educação Musical" (com iniciais maiúsculas) é referente à área, enquanto considero "educação musical" (com iniciais minúsculas) sinônimo de ensino de música.

[2] Cecilia Conde é mencionada neste trabalho também como "musicista", "educadora" e "educadora musical", em referência a alguns dos papéis profissionais que exerceu. Esta é uma alternativa para melhor fluidez do texto, evitando-se a repetição do nome "Cecilia Conde", através do uso desses substantivos.

existência dos fatos, pois, sem a pesquisa e o pesquisador, os documentos poderiam se perder e cair no esquecimento, assim como as pessoas que conviveram e participaram do trabalho de um biografado, se não divulgassem suas experiências, deixariam de revelar o tempo passado.

Diante de uma trama não escrita e de acontecimentos não divulgados, torna-se necessário construir essa história a partir de seu relato e divulgação, pois o educador musical necessita conhecer e repensar sua trajetória, bem como a de sua área, estando consciente de seu papel no processo educativo, buscando no passado a compreensão do que pretende saber no presente (ROCHA, 1997). Assim, para que o trabalho desenvolvido por Cecilia Conde seja divulgado e não caia no esquecimento, desenvolvo esta pesquisa.

De acordo com Pimentel (2001), personagens que não mais pertençam ao cenário atual ainda se fazem presentes em nossa atuação e produção de conhecimento, uma vez que nos relacionamos com o que foi elaborado antes de nós. Nesse sentido, é possível compreender a validade de se investigar o fazer e o saber de educadores musicais, reconstituindo a memória da área de Educação Musical que, assim como afirma Pimentel sobre a Psicologia, "vive e revive 'crises' acerca dos paradigmas que emergem da própria complexidade de seu objeto de estudo e como consequência do pouco tempo de sua autonomia como campo científico" (p. 192).

Vale mencionar que foi curioso o fato de haver pouco material escrito sobre Cecilia Conde na literatura referente à Educação Musical no Brasil. Além disso, apesar do estímulo aos seus alunos à escrita e à divulgação da pesquisa, a produção literária publicada de Cecilia é restrita, especialmente se comparada à sua atuação prática na área. Esses fatos, provavelmente, tornariam, com o passar do tempo, mais árdua a tarefa de reconstruir sua trajetória, que dependeu, nesta pesquisa, sobretudo, da colaboração de pessoas do convívio da educadora, que, além de conceder entrevistas, compartilharam materiais a que tinham acesso, de seu acervo pessoal.

Continuando a tratar de meus interesses e da chegada ao tema escolhido para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, devo mencionar que, além de minha identificação com a música e com a docência, tenho disposto, no âmbito da pesquisa, de especial curiosidade por modos de escrita e metodologias que dizem respeito a memoriais, narrativas e à escrita de si (ver PENTEADO, 2018a; 2018b). Uma vez que ultimamente tive a oportunidade de desenvolver trabalhos de caráter autobiográfico, pensar uma pesquisa de mestrado que fizesse um estudo sobre um professor ou uma professora de música, isto é, um trabalho então com viés biográfico, era uma ideia que me atraía. Assim,

o fato de eu ser educadora musical, minha relação com a Educação Musical e meu desejo de realizar um trabalho voltado para a biografia nortearam a escolha pela temática desta pesquisa. Vale elucidar que, de acordo com Passeggi (2011), as pesquisas autobiográficas são caracterizadas por uma metodologia que se centra nos escritos pessoais daquele que escreve. Os escritos biográficos, por outro lado, são elaborados por terceiros, e não pelo próprio biografado.

Ao compartilhar essas ideias com minha orientadora, ela mencionou alguns educadores musicais sobre os quais eu poderia desenvolver o estudo e o nome de Cecilia Fernandez Conde saltou aos meus ouvidos, pois nunca ouvira falar dela. Inicialmente, passei a conhecer um pouco sobre a educadora através do livro *Pedagogias brasileiras em educação musical* (MATEIRO; ILARI, 2016), que ela prefaciou, e encontrei algumas informações a seu respeito ao fazer uma rápida busca na internet. O referido prefácio me pareceu revelador, pois, a partir dele, tive noção da dimensão da importância de Cecilia Conde para a área de Educação Musical. Até aquele momento, o meu conhecimento sobre ela se restringia a poucas informações: sabia que era filha de uma das fundadoras do Conservatório Brasileiro de Música – CBM e que havia dirigido a instituição até pouco tempo atrás; considerava presumível que sua trajetória na área da Música, sobretudo como educadora musical, teria sido notável.

Diante disso, questionei por que não conhecia Cecilia Conde, por que ela nunca havia sido mencionada nos livros aos quais tive acesso ou durante o curso de Licenciatura em Música e decidi que faria uma pesquisa sobre e com Cecilia Conde. Então, escrevi: muitas pessoas têm suas histórias de vida narradas após morrerem, outras escrevem sobre si mesmas, compondo autobiografias. Este trabalho, no entanto, se propõe a falar sobre alguém que vive e, assim – considerando que o estudo sobre a formação de professores via relato oral é uma alternativa para a compreensão sobre os acontecimentos que se passaram durante a formação e a trajetória docente de um educador –, deverá contar, principalmente, com os dizeres da própria Cecilia, a protagonista dessa história.

O parágrafo integrava uma das primeiras versões desta dissertação. No dia 11 de setembro de 2018, porém, Cecilia Conde, que estava internada em um hospital na cidade do Rio de Janeiro por conta de uma fratura na perna, veio a falecer. Na época, eu e minha orientadora estávamos em contato com Adriana Rodrigues, amiga de Cecilia, e eu aguardava a recuperação da educadora para que pudéssemos nos encontrar e realizar as entrevistas.

Com isso, o curso da pesquisa passou por algumas modificações. Decidi, então, fazer entrevistas com algumas pessoas do convívio de Cecilia Conde, o que envolvia descobrir quem eram. Mais adiante, no capítulo da metodologia, conto com maiores detalhes, mas o fato é que as homenagens à musicista no *Facebook*, uma rede social online, escritas após seu falecimento, foram a chave para que eu tomasse conhecimento sobre quem havia convivido com ela e que poderia contar suas histórias e experiências com a educadora. Sendo assim, foram entrevistadas seis pessoas, ex-alunas e colegas de trabalho de Cecilia.

Com esta pesquisa, busco reconhecer e discutir os eixos teóricos dos trabalhos de Cecilia Fernandez Conde, investigando parte de sua trajetória profissional como educadora musical. Tal objetivo constituiu base para a formulação da seguinte questão de pesquisa: Que ideias sobre o ensino de música eram defendidas e vivenciadas por Cecilia Conde enquanto educadora musical? Para tanto, o trabalho conta com materiais bibliográficos escritos sobre ou por Cecilia, além de entrevistas realizadas com pessoas de seu convívio.

Partes do trabalho

A pesquisa está dividida em duas partes. A primeira, denominada *Parte I – Referenciais teóricos e metodológicos*, traz os três primeiros capítulos da dissertação. O Capítulo 1 apresenta uma revisão de literatura que conta com trabalhos dedicados a investigar trajetórias profissionais de músicos e educadores musicais brasileiros – cujos autores são Rocha (1997), Martins (2018), Schneider (2017) e Braga (2016) –, além de uma educadora musical argentina, investigada por Sarfson Gleizer (2018).

No Capítulo 2 são apresentados os referenciais teóricos, divididos em três eixos temáticos: 1. Para discutir a questão da interdisciplinaridade no ensino de música, amparo-me em Fazenda (2011) e Fucci Amato (2010); 2. Sobre a criatividade no ensino de música, são consideradas as reflexões de dois autores: Beineke (2009; 2012) – educadora e pesquisadora dos tempos atuais – e John Paynter (MATEIRO, 2012), educador musical e compositor do século XX; 3. Por fim, Green (2008; 2012) e Carvalho (2011; 2014) configuram alicerces para a discussão a respeito da música popular e da cultura popular, cujos aspectos e formas de transmissão podem contribuir para o ensino de música escolar.

O Capítulo 3 é referente à metodologia da pesquisa. Nesta parte, explico a necessidade de entrevistar pessoas do convívio de Cecilia Conde, após seu falecimento,

diante da escassez de materiais suficientes para compor a pesquisa, e falo a respeito de uma busca no *Facebook*, que possibilitou a descoberta sobre quem seriam os entrevistados. São discutidas as metodologias de histórias de vida que sustentam o trabalho – História de Vida, Método Biográfico e História Oral –, a partir de autores como Corrêa e Guiraud (2009); Meihy (2005); Oliveira et al. (2013); Pereira (2000); Queiroz (1988); Silva (2002); Souza (2006); Spindola e Santos (2003); Verena (2005) – e, por fim, abordados os dados coletados, que consistem no desenvolvimento de Entrevistas Narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) e na análise de documentos bibliográficos, com base em Moraes (1999) e Pimentel (2001).

A segunda parte da dissertação é intitulada *Parte II – Educação sem barreiras*, e conta com os capítulos 4 a 8. Essa parte da pesquisa utiliza-se de considerável número de citações diretas, escolha que se deveu em função da forma significativa como se apresentaram trechos narrados pelos entrevistados ou referentes a falas de Cecilia Conde, trazidos dos materiais utilizados na coleta de dados. Assim, julguei pertinente utilizar citações diretas, nesses casos.

O quarto capítulo trata da convivência de Cecilia Conde com diversos profissionais e com seus familiares, bem como das influências dessas pessoas em suas ideias e trabalhos, enquanto o Capítulo 5 se refere a seus trabalhos e concepções sobre a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Já o Capítulo 6 aborda a criatividade enquanto ferramenta fortemente presente nos trabalhos de Cecilia Conde.

No Capítulo 7 trato das ideias e ações da educadora musical no trabalho que relaciona cultura e educação, enquanto no Capítulo 8 enfoco trabalhos político-sociais por ela desenvolvidos, fazendo comentários a respeito do papel do educador na formação dos indivíduos. Vale notar que os capítulos 5, 6 e 7 relacionam-se ao campo teórico da pesquisa, tendo sido indicado justamente pelos dados. Finalmente, o trabalho se encerra com as considerações finais.

PARTE I

Referenciais teóricos e metodológicos

1. TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DE MÚSICA: COMO OUTROS AUTORES PESQUISARAM

Ao revisar a literatura, busquei por trabalhos que se dedicaram a investigar trajetórias profissionais de professores de música, encontrando pesquisas nas áreas da Música e da Educação: Rocha (1997); Martins (2018); Schneider (2017); Sarfson Gleizer (2018); e Braga (2016). As pesquisas foram selecionadas de acordo com seu potencial de diálogo com esta dissertação, no que se refere a seus aspectos teóricos e metodológicos, bem como a seus resultados.

Rocha (1997) desenvolveu uma pesquisa a partir da qual busca reconstruir a trajetória de Liddy Chiaffarelli Mignone. A autora enfatiza a convivência desta educadora com artistas e demais intelectuais participantes do movimento modernista no início do século XX e identifica influências do ideário do movimento em seus trabalhos, marcados, portanto, pela renovação. Ao relacionar a formação intelectual da musicista, o movimento modernista e o trabalho por ela desenvolvido, Rocha analisa e discute a Iniciação Musical implementada por Liddy Mignone e Sá Pereira no Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro. O curso de música para crianças – que, mais tarde, é estendido por Liddy Mignone à formação de professores – é permeado pelas mudanças na concepção do ensino de música para crianças e pelas ideias do educador Émile Jacques-Dalcroze, em acordo com o novo ideário educacional e artístico vigorante na época. As fontes de coleta de dados utilizadas para o desenvolvimento do trabalho consistem em documentos históricos, que, segundo a autora, são compreendidos como textos escritos, documentos orais, fotografias, imprensa, filmes, pinturas, documentos bibliográficos de autoria de Liddy Mignone ou que se referem a ela e aos seus trabalhos, entre outros.

Martins (2018) realizou um estudo que aborda as primeiras formações e as atuações profissionais de Edmar Ferretti, musicista que, assim como Cecilia Conde, tem, atualmente, cerca de 62 anos de carreira. Para o desenvolvimento da biografia profissional da artista, são utilizados materiais como, entrevistas publicadas, documentos bibliográficos, registros sonoros e visuais, além de documentos de seu acervo pessoal, que inclui recortes de jornais com críticas a seu respeito, programas de interpretações artísticas, fotografias, dentre outros. De modo semelhante a esta pesquisa de mestrado, que conta com entrevistas com colegas de trabalho e ex-alunos de Cecilia Conde, também fazem parte da coleta de dados de Martins entrevistas com pessoas do convívio de Edmar

Ferretti, que conheceram seu trabalho, sendo essas, uma professora e ex-aluna do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), um integrante do Coral da UFU e, então, aluno de Edmar Ferretti, e uma ex-professora do Curso de Música da UFU, amiga da musicista. Segundo a autora, uma entrevista com a própria biografada se fez necessária para preencher algumas lacunas identificadas após catalogar, ler e revisar os dados encontrados.

Schneider (2017), por sua vez, desenvolveu uma pesquisa sobre a metodologia de ensino de seu falecido pai, Eugênio Schneider, professor de instrumentos – como violão, gaita e teclado – que teria atuado em diversos espaços durante toda a vida, lecionando em escolas de música e em escolas regulares, além de dar aulas particulares em sua residência. A autora busca compreender como a metodologia de ensino do professor corroborou para um legado na cidade de Santa Maria - RS, conhecendo suas perspectivas pedagógicas e ideais acerca do ensino de música a partir das narrativas de quatro de seus ex-alunos. Esta pesquisa, como mencionado, também conta com entrevistas com ex-alunos de Cecilia Conde, uma vez que, assim como Schneider, faço uma investigação sobre Cecilia como professora de música. Ouvir pessoas que estudaram com esses professores se faz importante para compreender aspectos referentes às ideias e contribuições dos educadores. O trabalho de Schneider pauta-se nos conceitos de educação e música e nos processos identitários de professores, propostos por António Nóvoa – os três A's: adesão, ação e autoconsciência –, a partir dos quais a autora procede a análise dos dados. Segundo Schneider, foi possível compreender – a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas alicerçadas nas interfaces da adesão, ação e autoconsciência – como se deu a construção do legado de Eugênio Schneider, correlacionando o pessoal e o profissional e, assim, contribuindo para a construção da história do ensino de música em Santa Maria, bem como possibilitando a reflexão sobre práticas pedagógico-musicais de professores de música em seus contextos de atuação. O método de ensino do professor se baseava na criação, na improvisação e na experimentação musical. Eugênio Schneider prezava pela liberdade criativa do aluno; valorizava sua autonomia e respeitava seu tempo de aprendizagem e suas preferências musicais, na aproximação entre as aulas de música e o cotidiano dos estudantes, além de se preocupar em ampliar seu repertório. Schneider considera que o legado deixado pelo professor está, entre outras coisas, em seu ideal pedagógico, uma vez que suas ideias eram inovadoras, bem como nos inúmeros alunos que ensinou.

A pesquisa de Sarfson Gleizer (2018) faz um resgate de memórias de Ana Lucía Frega por meio de entrevistas com a pedagoga musical argentina, então com 82 anos de idade e 61 anos de trabalho e, portanto, contemporânea de Cecilia Conde, que faleceu em 2018, com 86 anos, e com tempo de experiência profissional próximo ao de Ana Lucía Frega. As informações referentes às recordações da professora são, segundo Sarfson Gleizer, trianguladas com dados encontrados em outras fontes: bibliográfica, hemerográfica e entrevistas breves com outras pessoas. A autora busca investigar as experiências que favoreceram ou impulsionaram o desenvolvimento profissional de Ana Lucía Frega, bem como compreender como seu contato com professores como Maurice Martenot, Oliver Messiaen, Arnold Bentley e Edgar Willems influenciaram sua perspectiva pessoal no exercício da profissão docente e como formadora de professores de música e de pesquisadores. Vale mencionar que a convivência de Cecilia Conde com alguns educadores musicais também é abordada neste trabalho, como sua relação com Liddy Mignone, essencial para compreender algumas de suas influências e ideias. Ana Lucía Frega aprecia o fato de ter estudado com relevantes personalidades musicais e lembra a importância de o aluno não reproduzir modelos, mas fazer suas próprias escolhas a partir dos caminhos apontados pelo professor. Para Sarfson Gleizer, isto consiste em ter a capacidade de internalizar as experiências tidas com grandes figuras e, então, contribuir com algo novo, como teria feito a professora. Em relação a algumas ideias de Ana Lucía Frega, dentre aquelas mencionadas no texto, vale lembrar que a pedagoga musical faz menção a Margery Vaughan que, segundo a autora, é significativa, já que a criatividade musical é um dos focos da professora, estando integrada em suas publicações. Além disso, Ana Lucía Frega valoriza, especialmente, a escuta reflexiva, a prática musical e a expressão musical, a reflexão pessoal e o estudo sistemático da música e da bibliografia, que, como lembra Sarfson Gleizer, são conceitos recorrentes em seus textos, que integram sua extensa produção bibliográfica.

Braga (2016) investigou as contribuições da experiência profissional de Paulo André Tavares para o ensino de violão popular, evidenciando seus percursos formativos e os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais adquiridos pelo profissional no exercício da docência. Nesse sentido, são lembrados por Paulo professores que se destacaram pela influência em sua formação em violão e como professor do instrumento, da mesma forma como acontece nesta pesquisa, em que alguns educadores são evidenciados em sua contribuição para a formação profissional de Cecilia Conde, como lembrado anteriormente. Braga discute o conceito de ciclo de vida profissional de

professores através de Michäel Huberman. Em relação à técnica de coleta de dados, assim como nesta pesquisa, o autor se utiliza da entrevista narrativa, no entanto, essas são realizadas com o próprio professor Paulo André Tavares. Tais entrevistas constituem os materiais biográficos primários do estudo, segundo sustenta o próprio autor, somados a documento secundários, encontrados em diversas fontes, que incluem material audiovisual, texto biográfico, periódicos, depoimentos sobre o professor, dentre outros. Segundo Braga, Paulo André Tavares demonstrou um modo singular de ser professor de violão popular. Além disso, o autor evidencia a preocupação do professor em encaminhar alunos para que se tornem profissionais da música.

Como mencionado, todos os trabalhos de pesquisa abordados se referem a trajetórias profissionais de professores. No entanto, a dissertação de Martins (2018) não enfoca as contribuições da biografada apenas como professora, pois considera também suas atividades como regente e intérprete, que foram significativas em sua carreira. Schneider (2017) investiga a metodologia do professor de instrumentos Eugênio Schneider, enquanto Braga (2016) faz um estudo sobre as contribuições da experiência profissional de seu sujeito de pesquisa como professor de violão popular.

Dessa forma, as pesquisas de Rocha (1997) e de Sarfson Gleizer (2018) são as que mais se aproximam desta dissertação, à medida que as autoras não focalizam as biografadas como professoras de instrumento, mas como professoras de música de grandes grupos, isto é, de musicalização. Por outro lado, Sarfson Gleizer utiliza-se, principalmente, de entrevistas com a própria Dra. Frega, além de contar com trabalhos referentes à vasta produção bibliográfica da professora, e Rocha conta com documentos históricos que incluem documentos bibliográficos de autoria de Liddy Mignone. Para a coleta de dados desta pesquisa, utilizo outras fontes, tais como entrevistas com ex-alunos e colegas de trabalho de Cecilia Conde, uma vez que sua produção bibliográfica foi menos expressiva que seu trabalho prático.

Vale ressaltar que a história oral temática, assim como nesta pesquisa, ampara também os trabalhos de Braga, Schneider e Martins. Além disso, Schneider traz referenciais da pesquisa (auto)biográfica e da pesquisa narrativa e Braga utiliza-se da pesquisa (auto)biográfica, método que também sustenta este trabalho. Rocha (1997) aborda influências de artistas e outros estudiosos nos trabalhos de Liddy Mignone, o que também é considerado nessa pesquisa, em relação à convivência de Cecilia Conde com intelectuais.

Vale notar que, com exceção do trabalho de Braga (2016), as demais pesquisas se dedicam a estudar figuras nascidas nas décadas de 1920 e 1930, que exerceram suas profissões durante cerca de 60 anos. Da mesma forma, Cecilia Conde, nascida em 1932, revelou ter exercido cerca de 60 anos de trabalho em favor da música (CONDE, 2016).

Quanto aos resultados das pesquisas mencionadas, o professor Eugênio Schneider prezava em suas aulas pelo desenvolvimento da criação, da improvisação e da experimentação musical, além de valorizar a autonomia de seus alunos, bem como reconhecer suas preferências musicais (SCHNEIDER, 2017). A professora Ana Lucía Frega também menciona a importância da criatividade musical (SARFSON GLEIZER, 2018), de modo que as ideias de ambos os professores vão ao encontro de valores defendidos e vivenciados igualmente por Cecilia Conde. Isso pode demonstrar um dos motivos pelos quais esses professores de música são lembrados em trabalhos de pesquisa, isto é, por seu modo de pensar e desenvolver o ensino e a aprendizagem de música, à frente de seu tempo e em harmonia com ideias defendidas atualmente pela área no que tange à educação musical.

2. CAMPO TEÓRICO CONCEITUAL

Três eixos – que dizem respeito a assuntos identificados e recorrentes no pensar e nas ações de Cecilia Conde – sustentam as perspectivas teóricas deste estudo: a articulação entre diferentes áreas do conhecimento; a questão da criatividade no ensino de música; e a educação não-formal[3], cujos aspectos podem amparar a educação musical escolar. Neste capítulo, trago autores que discutem cada um desses temas, não a partir da construção de uma teoria, mas do desenvolvimento de pesquisas que os tornam referências nas temáticas em questão.

2.1. (*Des*)fronteiras entre áreas do conhecimento

A compreensão da realidade a partir de sua divisão em áreas independentes, segundo Fucci-Amato (2010), tem sido base do conhecimento científico desde a Antiguidade clássica greco-romana. Nesse sentido, as divisões do campo científico corresponderiam a uma segmentação existente na natureza. Da mesma forma, a interdisciplinaridade não é um campo recente de indagações, tendo sido identificada desde os sofistas e os romanos até a atualidade (FAZENDA, 2011). Além dessa abordagem, vale mencionar outras duas que apresentam tangências com a proposta: a teoria sistêmica, *grosso modo*, vem também contestar a visão que impossibilita o entendimento das vinculações semânticas existentes entre as áreas, isto é, a especialização do campo científico. Além disso, Edgar Morin, antropólogo francês, discute a respeito do *pensamento complexo*, sugerindo a busca pelo reconhecimento da multidimensionalidade dos fenômenos[4].

A interdisciplinaridade, por sua vez, busca pela completude, pela totalidade e pela universalidade do saber (FUCCI AMATO, 2010). Assim, ainda que não se tenha acesso a todo o saber, importa a pretensão à conjugação de visões que se aproximam do conhecimento integral de determinado objeto, ao contrário do que se observa quando uma

[3] Conde e Neves (1984/1985) utilizam-se do termo "não-formal" para se referir ao processo de ensino e aprendizagem de música fora do contexto institucionalizado da escola. Green (2012) menciona a palavra "informal" para tratar desse assunto. O significado dos termos não é consensual entre diferentes autores que veem ou não diferenças semânticas entre eles. Para melhor compreensão sobre esse assunto, sugiro a leitura de Costa (2014) e Podestá e Berg (2018).

[4] Nesta pesquisa não cabe aprofundamento sobre a abordagem sistêmica ou a respeito do pensamento complexo de Edgar Morin. Para melhor compreensão sobre os conceitos, ler Fucci Amato (2010) e Morin (2011).

ciência "busca conhecimentos parciais – baseados em seus conceitos e métodos próprios – sobre parcelas da realidade, seus objetos próprios" (p. 35).

Segundo Fucci Amato (2010, p. 37-38), sob o olhar da pesquisa científica, a interdisciplinaridade trata "da interação, comparação, análise e síntese de conceitos oriundos de diversos campos do saber, isto é, da conjugação de ângulos pelos quais cada ciência e cada modalidade outra de saber dirigem seu olhar à realidade". Enquanto atitude metodológica, a interdisciplinaridade se refere ao saber articulado de forma a romper com barreiras e visões fragmentadas da realidade.

Existem práticas que trabalham a partir de uma junção ocasional de disciplinas em função de estudar determinado fenômeno, o que poderia estabelecer-se enquanto um nível mais básico de interdisciplinaridade. Nesse sentido, cabe lembrar que esse fenômeno – de relacionar campos do saber – tem recebido outras nomenclaturas na bibliografia, além de interdisciplinaridade, como multidisciplinaridade, transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e multirreferencialidade. Segundo Fucci Amato (2010), todas essas designações se referem, de modo geral, à ideia de que existem conceitos e objetos de estudos comuns a diferentes áreas do conhecimento, bem como de que particularidades de um campo podem contribuir para a solução de questões de outro[5].

Para Fazenda (2011), as terminologias comportariam diferentes níveis de integração entre saberes de áreas distintas. Assim, multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade são referentes à justaposição de conteúdos de disciplinas distintas ou à integração de conteúdos de uma mesma disciplina. A interdisciplinaridade remete à mutualidade, ao diálogo entre interessados. Já a transdisciplinaridade, seria um nível mais alto dessa proposta. De modo semelhante, Fucci Amato (2010) entende que a interdisciplinaridade é um conceito aberto, que se refere a vários graus de integração entre as áreas e que um nível avançado do fenômeno corresponderia a "uma densa integração entre áreas do saber, que seja tão profunda a ponto de poder criar uma nova ciência" (p. 38).

Fazenda (2011) compreende que a interdisciplinaridade se configura enquanto "meio de autorrenovação e como forma de cooperação e coordenação crescente entre as disciplinas" (p. 69) e depende de uma atitude frente à concepção fragmentária do conhecimento, de modo a substituí-la por uma concepção unitária do ser humano. Assim, tornar-se-ia possível a interação e o diálogo entre as ciências. Desse modo, pode-se

[5] Fucci Amato (2010) e Fazenda (2011) discutem os termos com maior profundidade e, portanto, podem ser consultadas para entendimento sobre este assunto.

compreender que a interdisciplinaridade remete à quebra de barreiras existentes entre as disciplinas, estabelecidas entre ciência, filosofia, arte e religião, mas, mais do que isso significa a superação da visão fragmentada dos seres e do mundo. Nessa perspectiva, não visa à extinção das circunscrições existentes entre as coisas e os fenômenos, mas sim do distanciamento, da falta de diálogo entre eles.

Além de estabelecer o que é interdisciplinaridade, Fazenda (2011) fala sobre "sua utilidade, valor e aplicabilidade" (p. 71), tecendo uma articulação entre os universos epistemológico e pedagógico da interdisciplinaridade. Para a autora, a contribuição da interdisciplinaridade pode ser verificada na formação geral e profissional dos indivíduos, assim como no desenvolvimento dos pesquisadores. Além disso, permite uma educação permanente e representa um caminho para a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa.

Direcionando a discussão para a área da música, Fucci Amato (2010) explica que a interdisciplinaridade pode contribuir para este campo tanto no âmbito da pesquisa quanto na docência. Além disso, segundo a autora, uma vez que o saber musical é considerado pertencente a um campo artístico e oposto àquilo que é considerado saber científico, é comum a busca por referenciais em outras áreas do conhecimento, o que contribui para que possa ser reconhecida como uma área interdisciplinar.

Fucci Amato (2010) lembra, ainda, que a conjugação entre a música e outros campos do conhecimento tem sido feita desde a Antiguidade clássica, a partir de estudos de Pitágoras, Platão, Aristóteles e Agostinho de Hipona. No sentido da interdisciplinaridade, atualmente são desenvolvidos estudos em áreas como a física, a filosofia, a sociologia, a psicologia, a educação, dentre outras, em busca de compreender o fenômeno musical.

2.2. Criatividade no ensino de música

Existem diversas perspectivas acerca do significado de criatividade[6]. Apesar de a compreensão a respeito de sua definição não ser consensual, a noção de que se trata da emergência de um produto novo, seja enquanto ideia ou como invenção original, configura uma concepção comum (ALENCAR; FLEITH, 2003 *apud* BEINEKE, 2012). Nesse sentido, John Paynter compreende a criatividade enquanto um produto novo que

[6] Uma vez que não cabe trazer para este trabalho detalhes sobre as perspectivas de diferentes autores acerca do que é criatividade, indico, para o caso de interesse pelo assunto, a leitura de Beineke (2009; 2012) e Levek e Santiago (2019).

tem relação com a individualidade do ser, bem como com seu entorno, que abrange experiências de vida e relações interpessoais (MATEIRO, 2012).

Beineke (2009; 2012), que tem desenvolvido pesquisas sobre aprendizagem criativa na educação musical– a qual, segundo a autora, se refere a um enfoque mais recente, encontrando-se entre o ensino criativo e o ensino para a criatividade, de modo que "procura capturar tanto a perspectiva do professor como a dos alunos" (BEINEKE, 2012, p. 49) – explica que, no aprender criativamente estão imbricados valores éticos a serem construídos na escola, a partir de atividades socialmente participativas e colaborativas.

Dessa forma, a criatividade vai além da criação de algo novo ou da aplicação de conhecimentos, pois se refere a processos em que seres humanos se relacionam no fazer musical e aprendem uns com os outros. Segundo Beineke (2012), a aprendizagem criativa em música pode ser uma alternativa para a construção de "uma educação musical na escola básica que contribua com a formação de pessoas mais sensíveis, solidárias, críticas e transformadoras, quando a criação abre a possibilidade de pensar um mundo melhor" (p. 56).

O citado compositor e professor John Paynter (1931-2010), internacionalmente conhecido pelo trabalho que desenvolveu em escolas inglesas, é referência no assunto em questão, pois propôs e defendeu um fazer musical criativo no ensino de música (MATEIRO, 2012), enquanto estratégia para o desenvolvimento pessoal e humano. Tal como afirma Mateiro (2012), "seu pensamento fundamenta-se, por um lado, nas ideias educativas características do início do século XX, tendo como alicerce pedagógico os princípios de liberdade, descoberta e individualidade e, por outro, acompanha a revolução musical dos compositores de sua época" (p. 245), mudanças históricas que incidiam sobre a música e seu ensino.

A partir da segunda metade do século XX, vigorando a "educação liberal", são questionados e revistos métodos pedagógicos embasados em um ensino exclusivamente expositivo e que privilegiava a memorização de conteúdos. Assim, a educação passa a ser baseada na natureza, na espontaneidade e na liberdade, enfocando a criança. Da mesma forma, o ensino de música vivenciava as mudanças ocorridas naquele contexto. Com o advento da tecnologia, compositores como Pierre Schaeffer e John Cage desenvolviam pesquisas envolvendo ruídos, sons eletrônicos e sons do cotidiano, propondo rompimentos com o passado a partir da inserção, na música, de novos materiais, técnicas, ferramentas e métodos (MATEIRO, 2012).

Segundo Mateiro (2012), tais propostas educacionais são reflexo de tendências despontadas no século anterior, como as doutrinas de Rousseau – a partir das quais nasce a "educação nova", que influencia as concepções psicológica, sociológica e científica da educação – e as ideias de Pestalozzi – que "defendia a vivência intuitiva antes de chegar aos conceitos" (p. 251). A autora explica:

> A "escola nova" tinha, então, como principais características: educação integral (intelectual, moral e cívica); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercícios de autonomia; vida no campo; coeducação; ensino individualizado. Opostamente ao intelectualismo da escola tradicional, as escolas novas valorizavam os jogos, os exercícios, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção que estimulassem as mais diversas habilidades. Voltam-se para a compreensão da natureza da criança (MATEIRO, 2012, p. 251).

Nesse cenário, em que vigorava o pensamento liberal, e em que "qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação musical (...)" (MATEIRO, 2012, p. 246), fundamentavam-se os princípios pedagógicos de John Paynter. O professor adota tais ideias em suas aulas de música, valorizando a expressão de seus alunos através da criação musical, e questiona o fato de o ensino de música em escolas inglesas se pautar na transmissão de informações sobre teoria musical e história da música. Preocupado em promover uma educação integral, Paynter defendia que a música é para todos e que o papel do ensino de música nas escolas deve ser proporcionar diversas experiências criativas através dessa linguagem, e não enfocar em formar instrumentistas (MATEIRO, 2012).

Tal como enfatiza Mateiro (2012), além de retratar imagens da natureza e situações da vida, os artistas, poetas e músicos também projetam os próprios sentimentos em suas obras, portanto, é necessário promover a educação dos sentimentos para que os alunos se expressem. Nesse sentido, ainda que a sensibilidade seja considerada como algo que o professor não pode ensinar, o espírito da descoberta, presente na sociedade do século XX, pode auxiliar nesse sentido, contribuindo para a invenção.

Mateiro (2012) relata que as atividades musicais de Paynter não configuram um método a ser seguido, pois o educador deixara claro em suas obras que suas propostas são formas de pensar sobre o fazer musical, através de ideias experimentadas, e que "a principal característica da experiência artística é a criatividade" (p. 259). Sendo assim, parafraseando Mateiro, John Paynter espera que seu trabalho sirva para inspirar

professores na criação de novas possibilidades e na adaptação de atividades de acordo com as diversas situações educacionais.

As obras de Paynter – tais como *Sound and Silence* (1970), *Hear and Now* (1972) e *Sound and Structure* (1992) –, a partir do que o educador escreve e do que propõe, ilustram seu pensamento a respeito da educação, do ensino de música e da criatividade. De modo geral, os trabalhos registram as ideias do autor a sobre educação: sua compreensão sobre a criança enquanto um ser naturalmente criativo; a proposta de atividades que estimulam a criatividade e das quais professores e alunos participam ativamente; traz a abordagem da música contemporânea nas escolas, chamada *música nova*, a partir da qual os professores passam a fazer música, indo para além da interpretação vocal e instrumental; argumenta em favor da criatividade também defendendo-a como base para o currículo de música e reafirmando que a música é uma arte criativa em todas as suas formas: a invenção na composição, a interpretação na execução e o "refazer a música dentro de nós mesmos" na audição (MATEIRO, 2012, p. 261); o educador "ressalta a imaginação, a ênfase no indivíduo e o material disponível como aspectos fundamentais no processo educacional (...)" e "propõe atividades para as aulas de música transformando-as em momentos de descoberta e expressão individual, exploração sonora e participação ativa de todos os alunos" (MATEIRO, 2012, p. 261); Consequentemente, a concepção da "escolarização" passa da instrução à educação, na qual a transmissão e a aquisição de conhecimentos são substituídas pelos recursos naturais da criança – curiosidade, imaginação e criação (p. 260-261).

Mateiro (2012) afirma que a proposta pedagógica de Paynter tem como ponto de partida a técnica de composição e, assim, o desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos, sendo necessária uma educação dos sentimentos e o despertar da imaginação. Além disso, o educador destaca "a escuta criativa, a integração da música com outras áreas artísticas e a composição e a introdução da música contemporânea nas escolas como aspectos essenciais à educação musical" (p. 262).

2.3. Música Popular, Cultura Popular e seus aspectos como abordagem de ensino

Para este subitem foram selecionados dois autores: Lucy Green e José Jorge de Carvalho. Green lidera o projeto nacional de educação denominado *Musical Futures*, que prevê a adoção e adaptação de métodos informais de aprendizagem de música em ambientes de sala de aula. A educadora musical britânica tem trazido discussões a respeito

das abordagens de ensino de música, a partir de pesquisas sobre processos de aprendizagem de músicos populares.

Segundo Green (2012), seria desejável o incentivo aos alunos, desde pequenos, à experiência com os mais variados estilos musicais, visando o desenvolvimento de sua capacidade crítica e, de modo geral, uma participação e envolvimento mais amplo desses jovens com música. A autora explica que tal criticidade ocorreria mais provavelmente se os estudantes tivessem experiências positivas com vários tipos de música, em relação a seus significados *inerentes* e *delineados*, o que se configuraria enquanto *celebração musical*. Os significados *inerentes* dizem respeito à organização de materiais inerentes à música, como sons e silêncios, podendo ser considerados como uma sintaxe musical. Já os significados *delineados* remetem a conceitos extramusicais, como associações sociais, culturais, religiosas e políticas (GREEN, 2012).

De acordo com Green (2012), uma resposta negativa a um dos significados pode influenciar e, inclusive, modificar a relação com o outro significado. Nesse sentido, a pesquisadora tem tratado das práticas de aprendizagem informal de músicos populares (GREEN, 2002; 2008; 2012), e acredita que essas não têm sido consideradas suficientemente em currículos que preveem o ensino da música popular.

Sendo assim, uma vez que essa música é introduzida em sala de aula, ela deixa de ser considerada como "música pop" pelos alunos. Dentre outros aspectos, isso ocorre porque a abordagem dada ao ensino e aprendizagem dessa música é formal e prejudica a celebração musical, isto é, uma relação positiva dos alunos com uma música da qual gostam e ouvem em seu cotidiano, fora do contexto escolar (GREEN, 2012).

Dessa forma, uma música que apresenta delineações positivas para os alunos, ao adentrar a sala de aula, não se sustenta como currículo. Isso se deve também ao fato de ser tratada por professores, demandas do currículo e bancas examinadoras "como se seus significados inerentes assegurassem o mesmo tipo de atenção que a música clássica" (GREEN, 2012, p. 66).

> (...) mesmo a música popular tendo estado presente em sala de aula por muitos anos, a identificação com suas delineações e familiaridade com seus significados inerentes não tem levado a experiências de "celebração musical" para um esmagador número de crianças nas escolas. Portanto, muitos alunos tendem a se encontrar em uma relação ambígua ou mesmo alienada com muita música de sala de aula, mesmo quando é uma música celebrada fora da escola (GREEN, 2012, p. 67).

Por outro lado, Green (2012) chama a atenção para o fato de a música clássica, como a autora denomina, ter perdido suas características ao sair de seu contexto original para adentrar as escolas. Outrora praticada informalmente, em redes de família de músicos e nas relações entre mestre e aprendizes, essa música passa a fazer parte de um "território 'inautêntico' de princípios e procedimentos educacionais formais (p. 77). Isso serve de alerta para o risco de a familiaridade dos estudantes com a música popular ser afetada negativamente de acordo com a abordagem dada a ela em contextos formais de educação.

A preocupação em considerar a música popular em sala de aula está aliada ao fato de que a música não se desvincula da vida social e política do ser humano, fazendo parte de seu cotidiano. Assim, uma vez que a música popular está presente nas vidas dos estudantes, deve ter lugar também na escola, onde se dá o "entrelaçamento de significados, valores e experiências musicais" (GREEN, 2012, p. 62) e onde se deve manifestar a música dos alunos. Nesse sentido, Green sugere que por meio de práticas informais de aprendizagem musical é possível que os estudantes reconsiderem tanto a música popular quanto a música clássica, ampliando seu repertório.

Em *Music, Informal Learning and the School,* Green (2008) elenca cinco princípios fundamentais da aprendizagem informal, pautados em pesquisas anteriores, através das quais investigou as práticas de aprendizagem de músicos populares autodidatas. De acordo com a educadora, na aprendizagem informal: 1. Os alunos escolhem a música com a qual irão trabalhar; 2. Os estudantes tiram músicas de ouvido, o que consiste no principal método de aquisição de repertório; 3. Pratica-se a aprendizagem entre pares/autodirigida, envolvendo discussão, observação, escuta e imitação; 4. Habilidades e conhecimentos são assimilados de maneira pessoal, aleatória, partindo-se de peças musicais completas; 5. Integram-se apreciação, execução, improvisação e composição musicais, com ênfase na criatividade (GREEN, 2008; 2012).

Ao inserir a música popular no currículo escolar, os processos através dos quais ela é transmitida devem ser levados em conta, e isso demanda modificações nas estratégias de ensino, já que a forma de produção e transmissão da música dão origem à natureza de seus significados inerentes e às suas delineações (GREEN, 2012), o que influenciará o envolvimento dos alunos com a música.

Para Green (2012), repensar tais estratégias nos aproximará da música popular como um todo e não com um espectro deste produto, apenas. Assim, esse é o caminho para tornar possível que os alunos tenham uma experiência positiva em relação aos

significados inerentes e delineados da música popular e de outras músicas, em sala de aula.

José Jorge de Carvalho é professor do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília – UnB e coordena o projeto Encontro de Saberes, que trata do diálogo entre conhecimentos populares/tradicionais, indígenas, afro-brasileiros e acadêmicos. Defensor do intercâmbio cultural, Carvalho (2011) faz uma crítica à desvalorização de saberes outros, para além daqueles adquiridos através da educação formal, e defende que eles devem fazer parte do ambiente universitário.

Ao lembrar a proposta de um sistema de cotas para a população afro e indígena, apresentada pela Universidade de Brasília – UnB em 1999, Carvalho (2014) revela o questionamento surgido da própria iniciativa sobre o motivo para se querer uma educação universitária para povos indígenas e afro-americanos. Segundo o autor, isto apontou para a importância de se ampliar a diversidade de saberes que fazem parte dos programas curriculares, a fim de se combater a desigualdade étnica e racial nas universidades.

A partir do desafio de se pensar uma universidade que abarcasse todos os saberes vigentes no continente – além dos ocidentais, como os indígenas, afro-americanos e de comunidades tradicionais – nasceu o projeto Encontro de Saberes, proposto pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa junto à UnB. A proposta – de cunho político, institucional, pedagógico e epistêmico – visa um trabalho pedagógico que inclui em cursos regulares da universidade xamãs, artesãos, músicos populares, dentre outros mestres tradicionais, os quais atuam, junto de docentes da instituição, em diversas áreas, como saúde, meio ambiente, arquitetura e artes (CARVALHO, 2014).

> Se a luta pelas cotas foi uma descolonização antirracista que abriu as portas aos jovens afro e indígenas para que eles tivessem o direito de entrar como estudantes em nossas universidades, o projeto Encontro de Saberes completa essa descolonização em sua dimensão mais epistêmica: esses jovens estudam com professores brancos, mas também estudantes brancos têm a oportunidade de aprender com acadêmicos afro e indígenas. Assim, com este projeto, fortalecemos e unificamos, ao mesmo tempo, a luta pela superação do racismo fenotípico e do eurocentrismo monoepistêmico, ambos firmemente instalados em universidades regionais (CARVALHO, 2014, p. 136, tradução nossa).

Considerando a importância de se compreender a desqualificação histórica sofrida pelos saberes tradicionais, Carvalho (2011) aborda sua negação na constituição das

universidades brasileiras, que, segundo ele, são colonizadas e reprodutoras do saber europeu, letrado e moderno. A aceitação, na academia, apenas de pessoas com letramento e que haviam passado pela educação formal tratou-se de uma estratégia para legitimar o saber de origem europeia, garantindo sua predominância e barrando a entrada de outros saberes nas universidades (CARVALHO, 2011).

Nesse sentido, o Encontro de Saberes desafia as formas convencionais de produção e circulação do conhecimento, pois, ao acolher saberes outros e os sábios que os carregam, além dos docentes, cria um espaço de desafios mútuos e de enriquecimento do ensino e aprendizagem na universidade (CARVALHO, 2014).

3. REDESCOBRINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS, CONSTRUINDO E FUNDAMENTANDO O TRAJETO

Esta pesquisa foi se construindo durante seu próprio processo, de modo que aquilo que havia sido pensado para o trabalho, ajustou-se às mudanças não previstas em seu trajeto. Essa pode ser uma característica da pesquisa qualitativa, tornando concreta a crença de que, como disse o poeta espanhol Antonio Machado, *o caminho se faz ao caminhar*. Da mesma forma, para Fialho (2014, p. 50), "o percurso da pesquisa na abordagem qualitativa, faz-se ao pesquisar".

Sobre esse aspecto, concordo ainda com Moraes e Torre (2006). Os autores fazem referência ao pensamento complexo de Edgar Morin, no entanto, sua ideia parece adequada também ao desenvolvimento da pesquisa em Educação, isto é, a compreensão de que seu percurso "é um caminho aberto ao inesperado, às emergências, à criatividade, às incertezas e aos possíveis erros e necessidades de mudança e bifurcação na rota" (p. 148). Sendo assim, apesar de haver, inicialmente, hipóteses metodológicas para esta investigação, tornou-se necessário que algumas escolhas fossem tomadas conforme era realizada, e o caminho foi se definindo ao longo de seu desenvolvimento.

Desde que comecei a pensar este trabalho, entrevistar Cecilia Conde era crucial para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, o fato de os documentos sobre a musicista, encontrados até aquele momento, não serem suficientes não era um problema, pois, além de oferecer suas próprias narrativas, a professora poderia dar dicas sobre onde encontrar outros materiais referentes e produzidos por ela e até mesmo compartilhar um possível arquivo pessoal com manuscritos, fotografias e documentos diversos. Eu também considerava entrevistar pessoas de seu convívio e pretendia chegar até elas por meio da própria Cecilia.

Antes que pudéssemos nos encontrar, porém, Cecilia Conde faleceu, em setembro de 2018, um ano após eu iniciar o mestrado. Na época, enquanto minha orientadora tentava contato com Cecilia Conde, eu me comunicava com Adriana Rodrigues – que participou da pesquisa através de uma entrevista e que apresento mais adiante –, por intermédio de minha orientadora. Adriana era bastante próxima de Cecilia e nos colocaria em contato.

Após o falecimento da educadora, algumas ideias pretendidas para o encaminhamento da pesquisa tiveram de ser ajustadas. Assim, aquilo que eu poderia conseguir através de Cecilia Conde teria de ser encontrado por outros meios; as entrevistas com quem a conhecia vieram para o primeiro plano da pesquisa e saber quem eram essas pessoas tornou-se um desafio.

3.1. Descobrindo os entrevistados

Entrevistar pessoas que conheceram Cecilia Conde se mostrou necessário, pois, as informações pretendidas para responder à questão de pesquisa deste trabalho, bem como para seu desenvolvimento, de modo geral, não constavam, de forma satisfatória, em livros ou em outros materiais encontrados. Nesse sentido, Muylaert et al. (2014) afirmam que os relatos orais são valorizados por não serem encontrados em documentos. As entrevistas se tornam necessárias, à medida que, como lembra Verena (2005), alguns temas não se prestam a investigações aprofundadas em outras fontes, uma vez que não há documentos secundários "disponíveis nas instituições usualmente procuradas" (p. 81).

Meu conhecimento a respeito de Cecilia Conde limitava-se aos escassos materiais a que tivera acesso até aquele momento, consistindo em textos breves sobre a musicista encontrados na web e em um prefácio escrito por ela. Dessa forma, contando com meu desejo de conhecê-la e de desenvolver uma pesquisa biográfica, sabia que adentraria um mundo totalmente novo para mim, partindo "do zero" na investigação de uma vida sobre a qual eu nada, ou muito pouco, sabia.

Diante do cenário em que me encontrava – e após estabelecer que as entrevistas com conhecidos de Cecilia Conde comporiam o passo inicial da coleta de dados da pesquisa e de meu adentramento no mundo da educadora –, precisava descobrir um meio de conhecer quem seriam os entrevistados. Uma forma que encontrei de fazê-lo foi através do *Facebook*, rede social online.

A crescente presença das tecnologias digitais tem influenciado também as pesquisas científicas em suas propostas e metodologias, como a tese de doutorado de Castro (2015)[7]. No entanto, por tratar-se de uma área emergente, não encontrei referências para traçar o percurso metodológico do processo de busca por conhecer os possíveis

[7] CASTRO, Fernanda Meneses de Miranda. **Inteligência coletiva e redes sociais:** uma análise da promoção digital do turismo no destino Salvador. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e Urbano) – Universidade Salvador, Salvador, 2015.

entrevistados, o que me levou a elaborar e colocar em prática minha própria forma de desenvolver tal investigação.

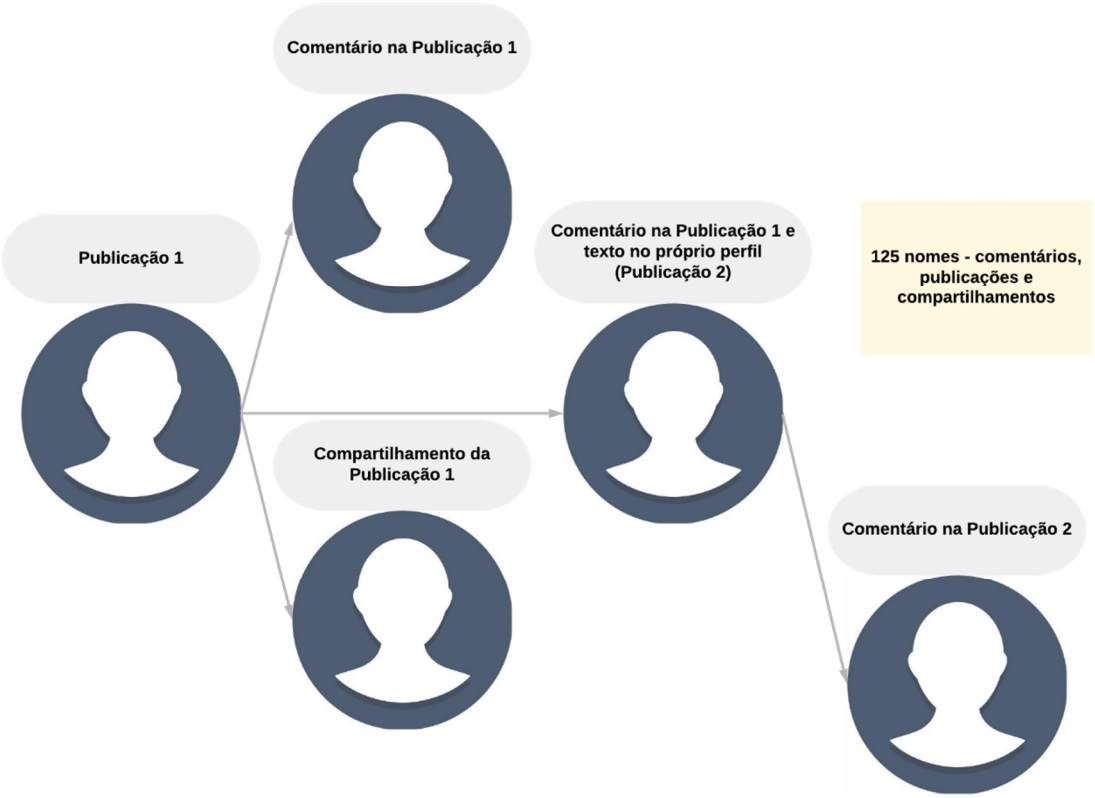
Mantive-me atenta às publicações no *Facebook* sobretudo nos vinte dias após o falecimento de Cecilia Conde, quando vários internautas prestavam homenagens à educadora, confessando saudade e narrando lembranças. Kozinets (2014, p. 11) escreve a respeito da Netnografia, uma metodologia que visa o estudo de comunidades e culturas online, e afirma que a internet "é um mundo que inclui o uso da tecnologia para se comunicar, debater, socializar, expressar e compreender". Ainda que esta pesquisa não se configure enquanto uma Netnografia, essa concepção se demonstrou concreta em dois momentos: quando os internautas se expressaram a respeito de Cecilia Conde e na possibilidade que tive de acessar esse conteúdo e chegar até essas pessoas por meio de uma rede social online.

Inicialmente, cheguei até as postagens dessas pessoas – que eu não conhecia – com auxílio de minha orientadora, que as tinha como Amigos naquela rede social. A partir do acesso a essas publicações, acessei também os perfis de outros internautas que as comentavam e/ou compartilhavam. Alguns desses ainda escreviam textos em seus perfis do *Facebook*, que também eram compartilhados e seguidos de comentários de outros usuários.

Kozinets (2014) sugere que, no desenvolvimento de uma pesquisa netnográfica, o pesquisador experimente a interação social online tal como os internautas participantes de sua pesquisa, a fim estar inserido naquele grupo e vivenciar as experiências pelas quais os usuários passam. De acordo com o autor, isso inclui, dentre outras coisas, "talvez passar, no mesmo dia, do acompanhamento de um grupo ou fórum de discussão vinculado a uma página da rede para a leitura de um comentário em um blog" (p. 85). Esta medida foi adotada por mim, com a intenção de conhecer os vínculos de Cecilia Conde, permitindo que pudesse selecionar os entrevistados. Além disso, por vezes, os textos escritos nas publicações e comentários revelavam histórias a respeito da educadora das quais eu não tinha conhecimento, o que se fazia como um pontapé na busca por mais informações a respeito daqueles assuntos.

Finalmente, o processo de acesso a publicações e a comentários e compartilhamentos das publicações se fez como uma rede e me levou a conhecer os possíveis entrevistados.

Figura 1 – Esquema ilustrativo do processo de busca pelos entrevistados



Fonte: Imagem elaborada pela autora.

Obtive, inicialmente, uma listagem com 125 nomes, que incluíam ex-alunos, colegas de trabalho, amigos e familiares de Cecilia Conde. Para escrever a lista, lia cada publicação referente à musicista e analisava se o autor possivelmente tinha uma relação estreita com ela a partir do que escrevia. Isso era possível porque vários deles narravam brevemente suas histórias com a educadora, revelando ser seus ex-alunos, amigos, familiares ou ter trabalhado com ela em algum momento.

Quando ficava em dúvida, acessava os perfis dos usuários no *Facebook* e/ou seus currículos Lattes[8], para aqueles que possuíam, em busca de conhecer suas formações e ocupações profissionais, descobrindo a relação de vários deles, por exemplo, com o Conservatório Brasileiro de Música, instituição, como mencionado, fundada por familiares de Cecilia, onde ela foi diretora até 2014.

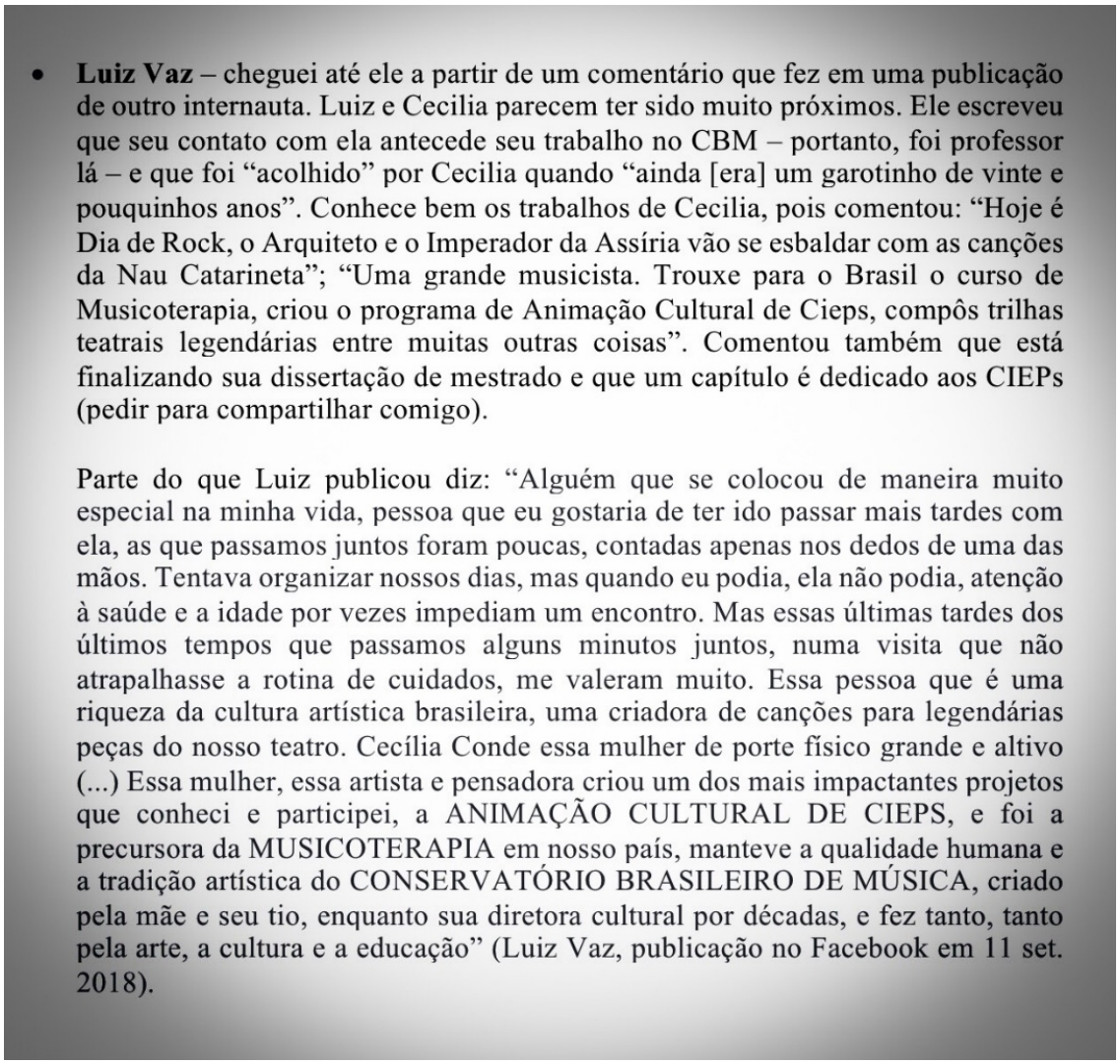
[8] Trata-se de um currículo elaborado nas normas da Plataforma Lattes, que é gerida pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). É utilizado para registro do percurso acadêmico de estudantes e pesquisadores do Brasil.

Também busquei alguns nomes junto ao de Cecilia Conde no Google (ex.: *fulano* e Cecilia Conde) – site de buscas –, o que, por vezes, revelava trabalhos realizados entre ela e essas pessoas. Prosseguia da mesma forma no que diz respeito aos comentários escritos nas publicações, fazendo uma breve análise sobre a mensagem, acessando o perfil online da pessoa que havia comentado, fazendo buscas a respeito de sua relação com Cecilia no Google, e, assim, considerando ou descartando a possibilidade de ser próxima à professora.

Verena (2005) explica que, além de ser guiada pelos objetivos da pesquisa, a escolha dos entrevistados deve ser orientada também pela posição do depoente em relação ao tema, pelo significado de sua experiência. Dessa forma, segundo a autora, "em primeiro lugar, convém selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos" (p. 31-32). Isso foi considerado para esta pesquisa, a partir da seleção, para as entrevistas, de pessoas que estabeleceram fortes vínculos com Cecilia Conde através de uma convivência diária com a musicista, fosse como suas alunas e/ou trabalhando com ela, e tendo, assim, um conhecimento sobre suas formas de pensar a educação e a educação musical e a respeito de sua atuação como educadora.

Após cada nome encontrado e listado, eu escrevia algumas linhas sobre a pessoa e, em seguida, copiava o que ela havia escrito em comentário ou o texto publicado em seu próprio perfil do *Facebook*, quando era o caso, informações que revelavam quem era e/ou sua relação com Cecilia Conde. Essa prática está de acordo com o que explica Verena (2005), segundo a qual "convém listar os entrevistados sobre os quais se pretende investir ao longo do trabalho, justificando, em cada caso, a escolha. Isso pode ser feito acrescentando-se ao nome do possível entrevistado um resumo de sua participação no tema" (p. 32). A citação a seguir traz um exemplo desse exercício. O nome listado é de um dos entrevistados, sobre os quais falo adiante:

Figura 2 – Nome inserido na *Lista de possíveis entrevistados*



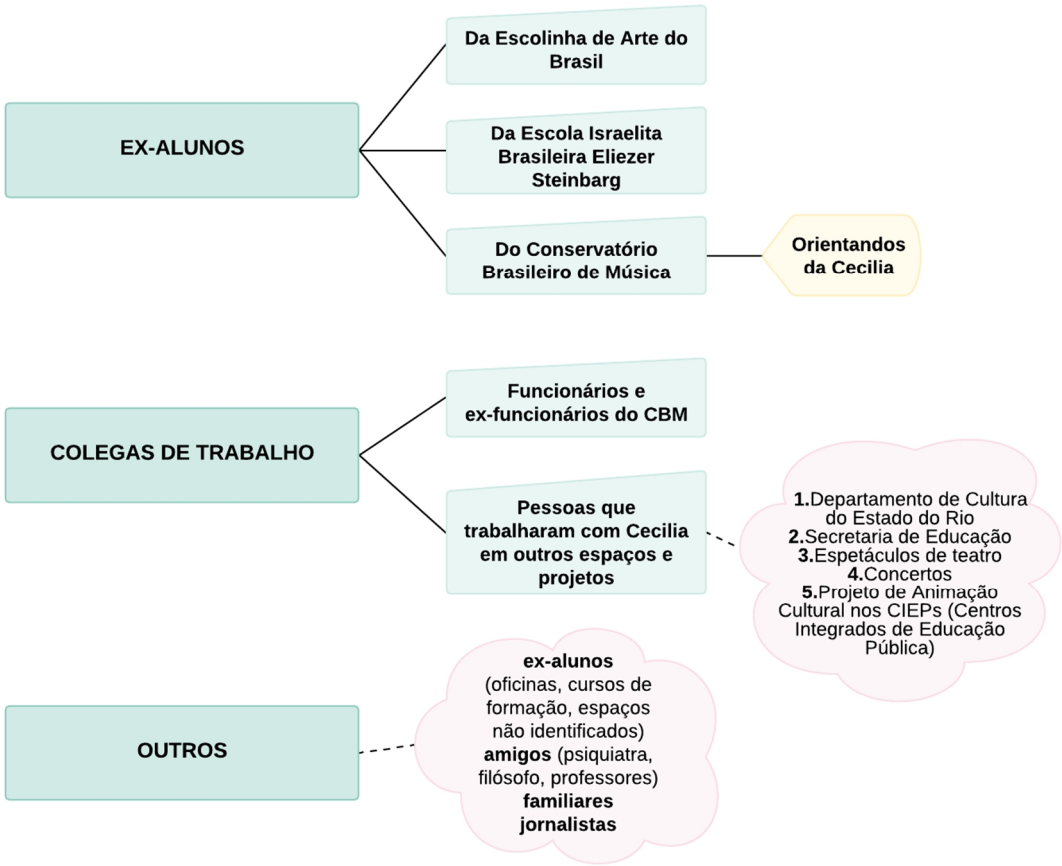
- **Luiz Vaz** – cheguei até ele a partir de um comentário que fez em uma publicação de outro internauta. Luiz e Cecilia parecem ter sido muito próximos. Ele escreveu que seu contato com ela antecede seu trabalho no CBM – portanto, foi professor lá – e que foi "acolhido" por Cecilia quando "ainda [era] um garotinho de vinte e pouquinhos anos". Conhece bem os trabalhos de Cecilia, pois comentou: "Hoje é Dia de Rock, o Arquiteto e o Imperador da Assíria vão se esbaldar com as canções da Nau Catarineta"; "Uma grande musicista. Trouxe para o Brasil o curso de Musicoterapia, criou o programa de Animação Cultural de Cieps, compôs trilhas teatrais legendárias entre muitas outras coisas". Comentou também que está finalizando sua dissertação de mestrado e que um capítulo é dedicado aos CIEPs (pedir para compartilhar comigo).

  Parte do que Luiz publicou diz: "Alguém que se colocou de maneira muito especial na minha vida, pessoa que eu gostaria de ter ido passar mais tardes com ela, as que passamos juntos foram poucas, contadas apenas nos dedos de uma das mãos. Tentava organizar nossos dias, mas quando eu podia, ela não podia, atenção à saúde e a idade por vezes impediam um encontro. Mas essas últimas tardes dos últimos tempos que passamos alguns minutos juntos, numa visita que não atrapalhasse a rotina de cuidados, me valeram muito. Essa pessoa que é uma riqueza da cultura artística brasileira, uma criadora de canções para legendárias peças do nosso teatro. Cecília Conde essa mulher de porte físico grande e altivo (...) Essa mulher, essa artista e pensadora criou um dos mais impactantes projetos que conheci e participei, a ANIMAÇÃO CULTURAL DE CIEPS, e foi a precursora da MUSICOTERAPIA em nosso país, manteve a qualidade humana e a tradição artística do CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA, criado pela mãe e seu tio, enquanto sua diretora cultural por décadas, e fez tanto, tanto pela arte, a cultura e a educação" (Luiz Vaz, publicação no Facebook em 11 set. 2018).

Fonte: Imagem elaborada pela autora.

Após um mês dedicado a elaborar esta lista, os nomes foram inseridos em categorias, as quais foram criadas de acordo com a relação do possível entrevistado com Cecilia Conde. Três grandes categorias foram denominadas Ex-Alunos, Colegas de Trabalho e Outros, respectivamente. As duas primeiras ainda se desdobraram em outras subcategorias, enquanto Outros incluiu nomes que não se encaixaram nos demais grupos. A Figura 3 resume a divisão e organização das categorias e subcategorias:

Figura 3 – Categorização dos nomes dos possíveis entrevistados



Fonte: Ilustração elaborada pela autora.

Vale esclarecer que as nuvens em cor de rosa não dizem respeito a uma subcategoria, apenas informam a qualidade dos nomes inseridos nos grupos a que se referem. Ademais, vários nomes encaixaram-se em mais de uma categoria, ou seja, havia pessoas que eram ex-alunas de Cecilia Conde, mas que também trabalharam com ela.

A partir dessas informações, selecionei os nomes para as entrevistas, quando reduzi a lista de 125 para 28 nomes. Num segundo momento e, finalmente, defini os seis entrevistados para a dissertação. Para tal escolha, considerei os objetivos da pesquisa e, assim, a contribuição do suposto informante, de acordo com sua relação com Cecilia Conde. De acordo com Verena (2005, p. 37), "apesar de ser impossível estabelecer com antecedência o número exato de pessoas a entrevistar no decorrer da pesquisa, a listagem extensa e flexível dos entrevistados em potencial, acompanhada do registro dos que nela são prioritários, já fornece uma ideia do número de entrevistas que podem ser realizadas".

3.1.1. Os perfis dos entrevistados

Neste item consta o perfil de cada entrevistado, sendo apresentados dados referentes à sua formação e atuação profissional, bem como sua relação com Cecilia Conde. Essas informações foram encontradas nos currículos Lattes[9] dos participantes da pesquisa e complementadas a partir de informações coletadas nas entrevistas com cada um deles. Sobre isso, ao solicitar que o entrevistado falasse sobre como havia conhecido Cecilia Conde, tive acesso a informações referentes ao relacionamento pessoal e profissional entre eles e a educadora, o que contribuiu para a escrita deste capítulo. O assunto surgiu também em outros momentos da entrevista e foi identificado e selecionado a partir de análise e categorização do material.

De acordo com Verena (2005), o conhecimento da biografia dos entrevistados pode servir de apoio para a realização das entrevistas. A partir disso, é possível cruzar dados biográficos e o roteiro geral de entrevistas, elaborando questões relevantes para a investigação e que dizem respeito ao entrevistado e/ou à sua relação com o tema. Além disso, conhecer sua biografia permite ao pesquisador compreender melhor os relatos dos colaboradores da pesquisa, "seu discurso e suas referências mais particulares" (p. 90).

Os entrevistados são identificados por seus nomes verdadeiros – o que se justifica pela importância de sua relação com Cecilia Conde, que norteou a seleção dessas pessoas –, opção com a qual estiveram de acordo, como consta nos documentos de autorização, cujos modelos encontram-se disponíveis nos Apêndices, ao final deste trabalho. Vale ressaltar que os participantes da pesquisa tiveram acesso prévio aos textos e puderam conferir a eles os ajustes necessários antes de autorizá-los.

Adriana Rodrigues Didier

Adriana Rodrigues é graduada em Licenciatura em Música e em Musicoterapia pelo Conservatório Brasileiro de Música-Centro Universitário – CBM-CEU, mestre em Música e Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e doutoranda em Música pela mesma instituição. É presidente do Foro Latinoamericano de Educación Musical (Internacional), o FLADEM, membro do Programa de Mestrado Profissional em Ensino das Práticas Musicais – PROEMUS da UNIRIO e coordenadora da Especialização Internacional em Educação Musical, parceria FLADEM/Fladem Brasil

[9] Acesso através da Plataforma Lattes: http://lattes.cnpq.br/

e CBM-CEU. Atua como professora do curso de Licenciatura em Música e dos cursos da Pós-Graduação em Regência Coral e em Educação Musical do CBM-CEU.

Adriana foi, além de aluna e colega de trabalho de Cecilia Conde, uma amiga muito próxima da professora com quem tem "várias frentes", segundo afirma (DIDIER, 2018). Encontraram-se, pela primeira vez, em um espetáculo da peça de teatro Nau Catarineta, de que Cecilia participava e, posteriormente, no CBM, quando Adriana foi apresentada à instituição por Caique Botkay – músico que trabalhou com Cecilia Conde, sobretudo na área do Teatro – e passou a ser aluna de Cecilia ao cursar Musicoterapia. Mais tarde, desenvolveram vários trabalhos juntas, como o projeto Música na Escola, em 1999. Em 2003 Adriana passou a atuar como professora de Cultura Popular no Curso de Graduação do Conservatório e, em 2010, foi convidada por Cecilia para ser diretora do CBM, cargo em que permaneceu até que a instituição fosse vendida. Adriana e Cecilia estiveram juntas em diversos projetos e viagens até o fim da vida da musicista (Adriana R., *Caderno de Entrevistas*, 2018; DIDIER, 2018).

Inês de Almeida Rocha

Inês Rocha graduou-se em Música - Piano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e em Educação Artística - Habilitação Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música-Centro Universitário – CBM-CEU, onde fez Especialização em Educação Musical. Inês Rocha é mestre em Música também pelo CBM, doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e possui pós-doutorado pela Universidad de Valladolid. Atualmente, é professora titular do Colégio Pedro II, Departamento de Educação Musical, e professora ligada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO.

Inês conheceu Cecilia Conde, a princípio, quando se tornou aluna do CBM. Primeiramente, fazendo um curso de complementação pedagógica, após concluir a faculdade de piano da UFRJ, e, depois, ao cursar Licenciatura. Mais tarde, trabalhou em uma filial do Conservatório, na Unidade Tijuca, e posteriormente, no CBM. Inês foi aluna de Cecilia Conde através do módulo de um curso da Pró-Arte[10] e, depois, sua orientando no curso de mestrado no CBM, quando desenvolveu um trabalho sobre Liddy Chiaffarelli

[10] A instituição foi fundada em 1931 e é referência no Rio de Janeiro na promoção de cursos e eventos culturais, principalmente nas áreas da Música e das Artes Plásticas, com renomados professores brasileiros e estrangeiros. Acesso: http://www.movimento.com/2018/12/pro-arte-fecha-suas-portas/.

Mignone, temática sobre a qual tem pesquisado desde então. Inês Rocha foi colega de trabalho, aluna e amiga de Cecilia Conde (Inês R., *Caderno de Entrevistas*, 2018).

Janine Goldfeld

Janine Goldfeld é graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio e possui especialização em Psicodrama pelo Centro de Psicodrama do Rio de Janeiro. Nos anos 1970, fez parte do renomado grupo *Asdrúbal Trouxe o Trombone*, com a peça *O Inspetor Geral*, de Nikolai Gógol, tendo ampla experiência na área do Teatro. Atualmente, trabalha com atendimento psicoterápico de crianças, adolescentes e adultos em seu próprio consultório, no Rio de Janeiro e desenvolve um trabalho de treinamento para palestrantes, voltado para o desenvolvimento da comunicação verbal e corporal no contato com o público, denominado A Cena do Palestrante.

Janine conheceu Cecilia Conde quando ainda criança, como sua aluna, na Escola Israelita Brasileira Eliezer Steinbarg, e participou de um coral regido pela musicista. Mais tarde, durante vinte anos, trabalhou no Conservatório Brasileiro de Música – CBM, lecionando a disciplina de Corpo, Jogos, Teatro e Psicodrama e desenvolvendo diversas atividades. Dentre os trabalhos realizados junto à Cecilia, participou de um projeto com mendigos na Fundação Leão XIII e, posteriormente, de um trabalho denominado Buscando Caminhos. Janine considera significativa a influência do aprendizado com Cecilia Conde em seus trabalhos de grupo, incluindo a liberdade de criação e a confiança na própria intuição.

José Nunes Fernandes

José Nunes Fernandes é licenciado em Música pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e graduado em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá – UNESA. Possui especialização em Educação Musical e mestrado em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música – CBM e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. José Nunes é professor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, atuando no Instituto Villa-Lobos e no Programa de Pós-Graduação em Música e professor do Curso de Especialização em Musicoterapia do CBM, onde leciona a disciplina de Psicologia da Música.

José e Cecilia se conheceram através de um projeto nacional denominado Interação Música e Educação Básica – quando o educador morava no Piauí – que envolveu principalmente a região Nordeste do Brasil. José Nunes, na época com aproximadamente 17 anos de idade, participava como monitor no projeto e teve aulas de capacitação com Cecilia Conde. Em 1989, mudou-se para o Rio de Janeiro e teve aulas com a educadora no curso de Especialização em Educação Musical do CBM. Foi seu orientando de Cecilia durante o Mestrado em Música e trabalhou com ela no projeto Música na Escola. Além disso, desde 2001 atua como professor no Conservatório.

Luiz Augusto da Rocha Vaz

Luiz Vaz é graduado em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, especialista em Leitura e Crítica da Literatura Infanto Juvenil pela Faculdade de Letras da UFRJ e em Docência do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Cândido Mendes e mestre em Memória e Acervos pela Fundação Casa de Rui Barbosa. Luiz Vaz é um dos fundadores do Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro, dirigido por Augusto Boal entre os anos de 1986 e 2009. Além disso, juntamente com outros artistas e arte-educadores, fundou a Casa da Rua do Amor, projeto social de vieses de arte e cultura, na Zona Oeste da cidade do Rio de janeiro, em 2004.

Luiz foi Animador Cultural do I Programa Especial de Educação, idealizado por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, que criou os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs. No II Programa foi convidado por Cecilia Conde, idealizadora e coordenadora da Animação Cultural dos CIEPs, para fazer parte de sua equipe na Secretaria Extraordinária de Projetos Especiais do Estado do Rio de Janeiro. A musicista, que o conhecia de reuniões como Animador Cultural, interessou-se pelo perfil profissional de Luiz, que participava da equipe de Augusto Boal e praticava a metodologia do Teatro do Oprimido. A partir de então, ele desenvolveu diversos trabalhos junto à Cecilia e lecionou no Conservatório Brasileiro de Música por 12 anos.

Marly Chagas Oliveira Pinto

Marly Chagas é graduada em Psicologia pela Universidade Federal Fluminense – UFF e em Musicoterapia pelo Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário – CBM – CEU. É especialista em Psico-Oncologia pela Sociedade Brasileira de Psico-

Oncologia – SBPO e mestre e doutora em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social através da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Atua como professora do programa de pós-graduação em Musicoterapia do CBM e é presidente da Associação de Musicoterapia do Estado do Rio de Janeiro – AMTRJ.

Marly conheceu Cecilia Conde ao se tornar estudante da Graduação em Musicoterapia do CBM, após terminar um curso técnico de piano. A musicoterapeuta, que já havia passado por outras experiências de aprendizagem de música, declara que conhecer uma forma vivencial dessa arte, através de Cecilia, foi fundamental para sua reaproximação do instrumento e da música, de modo geral. Marly Chagas concluiu o Curso de Musicoterapia em 1978 e começou a lecionar no CBM em 1985. Desde então, passou a desenvolver diversos trabalhos profissionais ao lado de Cecilia Conde, dentre eles, um projeto com moradores de rua na Fundação Leão XIII e outro trabalho denominado Buscando Caminhos.

3.2. Metodologias de histórias de vida: alicerces da pesquisa

Percorri um longo caminho até compreender qual era a metodologia de minha pesquisa, indecisa entre diferentes métodos que dizem respeito ao estudo de histórias de vidas: História Oral, História de Vida e Biografia.

A partir da leitura de trabalhos pautados na História Oral, bem como de bibliografias sobre essa metodologia, pude notar que os procedimentos que pretendia adotar para esta investigação iam ao encontro de várias de suas características, sobretudo com relação aos mecanismos utilizados para o desenvolvimento das entrevistas. No entanto, principalmente na área da História, os estudos pareciam se utilizar das estratégias estabelecidas pelo método para compreender processos históricos e fenômenos e contextos sociais a partir de testemunhos orais, de modo que, aparentemente, essas pesquisas não tinham como principal objetivo estudar uma personalidade.

Nesse sentido, Verena (2005, p. 18) explica que este método "privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo". Dessa forma, "trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam". Isto se confirma nos chamados "casos" que Meihy (2005) utiliza ao longo do livro *Manual de História Oral*, para explicar características do método como, por exemplo, os procedimentos das entrevistadas. No Caso 63, o autor escreve:

"suponhamos que o estudo vise à análise da participação pessoal em um movimento grevista e do impacto familiar causado pela perda do emprego (...)" (p. 146-147). As ideias desses autores a respeito da História Oral confirmam o foco do método em fenômenos e acontecimentos históricos.

De forma semelhante, o Método Biográfico parecia apresentar características adequadas para este estudo, porém, autores como Pereira (2000) e Queiroz (1988) defendem que a biografia tem pretensão à totalidade da vida do biografado. Já a metodologia de História de Vida "trabalha com a estória ou o relato de vida, ou seja, a história contada por quem a vivenciou", como lembram Spindola e Santos (2003, p. 121).

Sobre as incertezas que tive acerca da definição da metodologia da pesquisa, Oliveira et al. (2013) explicam que "a escolha entre os métodos da história oral ou biográfico pode gerar muitas dúvidas ao pesquisador, pois se pressupõe que são técnicas terminologicamente diferentes em suas essências, mas que possuem pontos em comum geradores de dúvidas ao investigador" (p. 2). A metodologia de História de Vida também apresenta algumas semelhanças com os dois métodos a que se referem os autores, como, por exemplo, os fatos de o sujeito de pesquisa ser autor e intérprete de sua história e de haver a intermediação do pesquisador no processo da construção da investigação, tal como acontece no Método Biográfico. Além disso, a História de Vida compartilha de algumas semelhanças com a História Oral no que diz respeito aos procedimentos adotados para o desenvolvimento das entrevistas, como pude notar ao estudar a obra de Verena (2005) – *Manual de História Oral* –, o artigo de Spindola e Santos (2003), que trabalham com a metodologia de História de Vida, e autores como Corrêa e Guiraud (2009), que escreveram sobre o método.

Pereira (2000) destaca que as diferentes visões de autores que pesquisam sobre histórias de vida constituem apenas um dos dilemas com os quais se defrontam os pesquisadores que decidem trabalhar com essas metodologias, e apresenta mais algumas das questões que podem surgir e que são consideradas ou descartadas em cada uma dessas metodologias dependendo do ponto de vista do autor que escreve sobre elas:

> Até que ponto deve-se conceber o relato de vida considerando toda a trajetória existencial ou especificar o tema ou uma sequência da existência? Deve-se dar total liberdade de expressão ao narrador e preservar a espontaneidade do discurso, ou o pesquisador deve conduzir a narrativa? Deve-se reproduzir integralmente os discursos recolhidos, não descartando nada do documento bruto, ou deve-se reconstruir para tornar o discurso legível e inteligível? (PEREIRA, 2000, p. 119).

Mais tarde, notei que diferentes autores têm concepções divergentes acerca dessas metodologias, sobretudo se forem de áreas distintas, como a Sociologia e a História. Silva (2002) discute o assunto em seu artigo *Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia*, e lembra que existem variações de enfoque mesmo dentro de um único campo, como o sociológico. Na mesma direção, Schneider (2017) reconhece que "as definições terminológicas relacionadas às pesquisas biográficas são multiformes, devido às inúmeras temáticas envolvendo o campo histórico, sociológico, antropológico e psicológico" (p. 33).

Nesse sentido, há autores que distinguem as histórias de vida entre o relato que enfoca a pessoa e a entrevista centrada no contexto. Queiroz (1988) denomina os casos de Biografia e História de Vida, respectivamente. Por outro lado, "Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1993) distinguem entre a psicobiografia – o indivíduo narra sua visão pessoal dos acontecimentos – e a etnobiografia, onde a pessoa é considerada como o espelho de seu tempo, de seu ambiente" (PEREIRA, 2000, p. 118). Schneider (2017) traz, ainda, outro autor:

> De acordo com Pineau (2006) o termo *biografia* refere-se à escrita de outrem, radicando-se a *biografias educativas* e *biografias profissionais.* A *autobiografia* corresponde à escrita da própria vida. O *relato de vida* relaciona-se à expressão do vivido, a partir da narrativa, seja oral ou escrita. A *história de vida* constitui-se a partir do objeto da pesquisa, perseguido de sentidos temporais, sem prejulgar os meios. As histórias de vida são entrelaçadas às correntes biográficas, autobiográficas e relatos de vida (SCHNEIDER, 2017, p. 33).

Para Souza (2006, p. 67), "autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral".

Através da leitura do artigo de Oliveira et al. (2013), que discorre sobre a História Oral e o Método Biográfico comparando as metodologias em suas semelhanças e divergências, obtive esclarecimentos em relação aos procedimentos metodológicos desta investigação. Segundo os autores, a principal similaridade entre os referidos métodos diz respeito à subjetividade dos indivíduos, em que ambos estão focados. Sendo assim, consideram os aspectos subjetivos dos sujeitos para compreender fatos. No entanto, enquanto a História Oral se preocupa em entender o contexto que envolve o indivíduo, o

Método Biográfico foca o próprio sujeito, de modo que o contexto é complementar à sua história de vida.

Ademais, ambas as metodologias se utilizam de narrativas, sendo importantes o testemunho oral, junto às lembranças e memórias dos depoentes. Nesse sentido, na metodologia de História Oral, as entrevistas são direcionadas a pessoas que testemunharam ou vivenciaram acontecimentos ou situações, ao passo que o Método Biográfico utiliza-se de entrevistas com o objetivo de investigar a vida de alguém. Além das entrevistas, ambos os métodos utilizam-se também de documentos.

O Quadro 1, encontrado no trabalho de Oliveira et al. (2013), sintetiza as principais semelhanças e diferenças entre as metodologias em questão:

Quadro 1 – Principais semelhanças e diferenças entre História Oral e Método Biográfico

HISTÓRIA ORAL	MÉTODO BIOGRÁFICO
A partir do sujeito se chega ao objeto de estudo	O sujeito é o próprio interessado para o estudo
A história do contexto social é o objetivo do estudo	A história do sujeito é o objetivo do estudo
Trata-se de uma reconstituição da história do contexto social	Trata-se da reconstituição da história do indivíduo (é possível conhecer o contexto social através do sujeito, mas esse não é o interesse central do método)
O indivíduo vivenciou ou testemunhou um acontecimento	O indivíduo é autor e intérprete de sua própria história
Utiliza-se de narrativas e memórias através da oralidade dos sujeitos, captadas por meio de entrevistas	Utiliza-se de narrativas e memórias através da oralidade dos sujeitos, captadas por meio de entrevistas
É focado na subjetividade do sujeito	É focado na subjetividade do sujeito

Fonte: Adaptado de Oliveira et al. (2013, p. 4).

Pereira (2000), por sua vez, discute sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. Diferenciando as três metodologias, a autora explica que a autobiografia se trata da narrativa da própria existência, enquanto a História de Vida "é o relato de um

narrador sobre sua existência através do tempo, com intermediação de um pesquisador". Já a Biografia, segundo a autora, "se define como a história de um indivíduo redigida por outro" (p. 118). Para a autora, a Biografia e a História da Vida têm em comum a intermediação, que se dá na presença do pesquisador e no relato escrito.

Após essas considerações, devo afirmar que a metodologia desta pesquisa está pautada em autores cujas concepções a respeito dos métodos que discutem são semelhantes. Desse modo, considerando a existência de divergências de ideias a respeito dessas metodologias, é possível que outros estudiosos tenham posicionamentos diferentes a respeito de critérios, características e até mesmo em relação às nomenclaturas de tais métodos. Nesse sentido, Silva (2002) chama a atenção para que, ao se utilizar de metodologias que tratam de histórias de vida e de relatos orais, o pesquisador esteja alerta para não fundamentar o trabalho de pesquisa em autores cujas ideias se contraponham.

Uma vez que as três metodologias discutidas apresentam, em suas características, potencialidades para este trabalho, a pesquisa está pautada em autores dos três métodos – tanto referenciais das metodologias quanto aqueles que apoiam suas pesquisas nesses métodos, discutindo sobre eles: Corrêa e Guiraud (2009); Ferrarotti (1988); Meihy (2005); Oliveira et al. (2013); Pereira (2000); Silva (2002); Spindola e Santos (2003); Verena (2005).

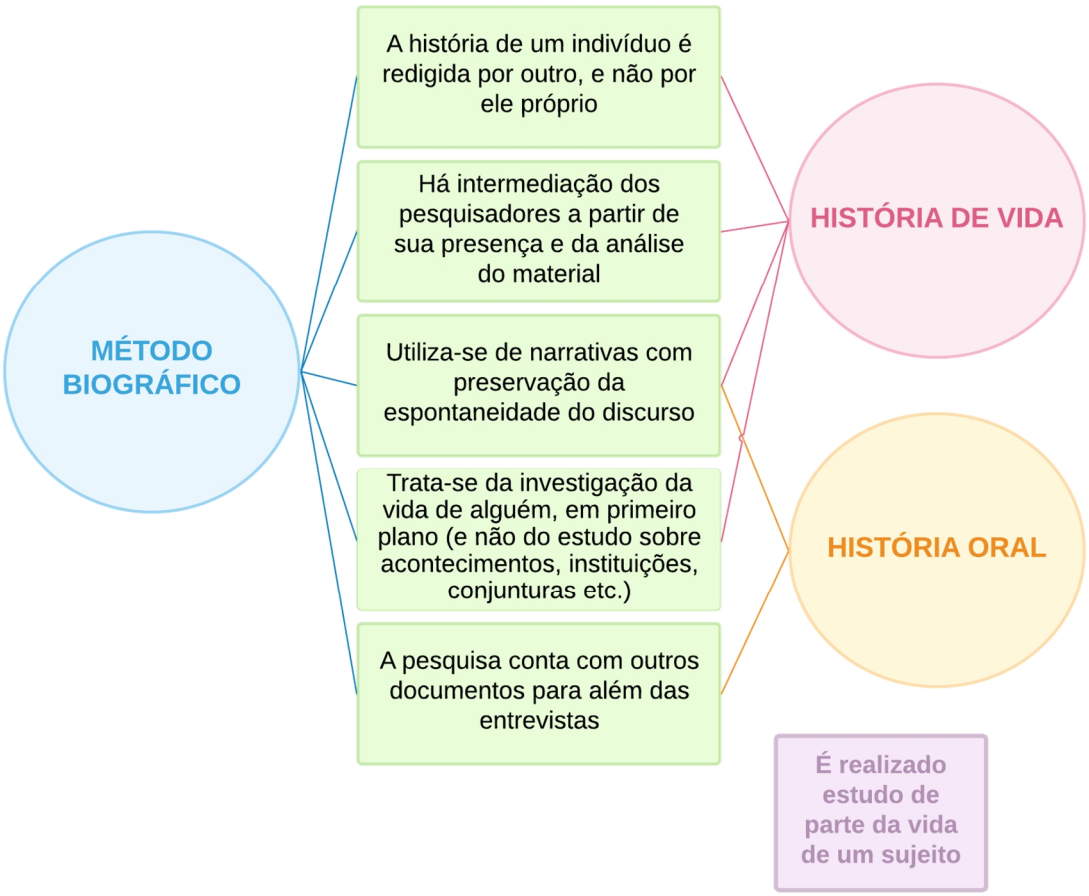
A utilização dos métodos em conjunto pode parecer óbvia, no entanto, Silva (2002) lembra que "uma pode, perfeitamente, viver sem a outra", sendo possível, por exemplo, "construir uma *biografia* sem o recurso da *história oral*, como também se pode fazer uso da *história oral* em propostas de pesquisa não-biográficas (relativas a uma coletividade, a um processo ou a um acontecimento)" (p. 26).

Além disso, há características dos métodos – assim consideradas pelos autores estudados – que não correspondem com traços desta pesquisa. Dessa forma, torna-se prudente não afirmar que se trata de uma Biografia ou de um trabalho de História Oral, por exemplo, mas sim que se utiliza de recursos propostos ou de aspectos característicos dessas metodologias.

Desse modo, as características metodológicas desta pesquisa são as seguintes: investigação da vida de um sujeito, a partir das narrativas de terceiros e de outros documentos (bibliográficos e audiovisuais), redigida por uma pesquisadora; presença de um tema central, que interessa para o trabalho, em primeiro plano; preservação da espontaneidade do discurso nas entrevistas narrativas.

A Figura 4 apresenta aspectos das três referidas metodologias, que estão presentes neste trabalho de pesquisa. Algumas delas são vinculadas a mais de um método, estando ligadas por várias setas. O quadrado em cor lilás se refere a uma característica desta pesquisa que não foi indicada pelos autores estudados como pertencente a uma das três metodologias de histórias de vida.

Figura 4 – Características metodológicas da pesquisa



Fonte: Ilustração elaborada pela autora.

3.3. A Entrevista Narrativa e outros documentos como dados

Ferrarotti (1988) considera que dois tipos de materiais podem ser utilizados em pesquisas cuja abordagem é referente ao Método Biográfico: os materiais biográficos primários – que consistem nas narrativas ou relatos coletados pelo pesquisador por meio das entrevistas que realiza para o estudo – e os materiais biográficos secundários – que se referem a todo tipo de documento cuja produção não teve por objetivo servir à pesquisa, como fotografias, correspondências, documentos oficiais, dentre outros.

Nesta pesquisa, o material biográfico primário consiste nas entrevistas narrativas realizadas com ex-alunos e colegas de trabalho de Cecilia Conde, enquanto o material biográfico secundário se configura em documentos bibliográficos impressos ou encontrados em arquivos online.

3.3.1. Preparação, desenvolvimento e análise das entrevistas

As entrevistas narrativas com as quais conta esta investigação consistem no material primário que compõe sua coleta de dados. Além de autores devotados do assunto, fundamentei o trabalho de entrevista também em Verena (2005), em cuja obra, *Manual de História Oral*, esclarece como se deve proceder às entrevistas na metodologia de História Oral, explicando procedimentos equivalentes àqueles que se referem à entrevista narrativa nesta pesquisa.

Segundo Verena (2005), antes de realizar as entrevistas, o pesquisador deve fazer uma investigação exaustiva do objeto de estudo, a fim de captar uma base sólida em relação ao conhecimento do tema. Nesse sentido, o tempo que antecedeu à realização das entrevistas para esta dissertação foi dedicado à pesquisa sobre Cecilia Conde na internet e em documentos não disponíveis na web, aos quais tive acesso através de alguns dos entrevistados.

Isso foi feito em busca de conhecer tudo quanto possível a respeito de Cecilia Conde, além de constituir a coleta de dados utilizados na pesquisa, e também contribuiu com a preparação das entrevistas. Para Verena (2005), esse tipo de pesquisa, antecedente aos depoimentos, e as entrevistas se retroalimentam:

> Na história oral, a pesquisa e a documentação estão integradas de maneira especial, uma vez que é realizando uma pesquisa em arquivos, bibliotecas etc., e com base em um projeto que se produzem entrevistas, que se transformarão em documentos, os quais, por sua vez, serão incorporados ao conjunto de fontes para novas pesquisas. A relação (...) é, portanto, bidirecional: enquanto se obtém, das fontes já existentes, material para a pesquisa e a realização das entrevistas, estas últimas tornar-se-ão novos documentos, enriquecendo e, muitas vezes, explicando aqueles aos quais se recorreu no início (VERENA, 2005, p. 81).

Dessa forma, foi possível considerar assuntos sobre os quais gostaria de saber mais a partir das entrevistas, que foram pensadas com base nas buscas que antecederam essa fase da pesquisa. Foi também através dessa investigação que tomei conhecimento das ações de Cecilia Conde nas várias subáreas da Música (como compositora, na

Musicoterapia, como educadora musical), no Teatro e em cargos administrativos. Também soube da importância que dava à criatividade e do quanto a incorporava ao seus trabalhos, e descobri alguns dos espaços em que ela teria atuado como professora, como a Escolinha de Arte do Brasil e a Escola Israelita Brasileira Eliezer Steinbarg. Essas informações contribuíram para a pesquisa, de modo que me nortearam quanto ao que buscar, tanto em documentos quanto a partir das entrevistas, como mencionado.

Quando fiz os convites para as entrevistas, os colaboradores da pesquisa já tinham conhecimento sobre o trabalho que eu estava desenvolvendo. Isso porque eu mantinha contato com eles há alguns meses, depois das buscas no *Facebook*, através das quais os conheci. Na ocasião, passei a me comunicar para pedir que compartilhassem materiais referentes à Cecilia Conde e expliquei o motivo de meu interesse, mencionando, portanto, a pesquisa de mestrado.

Enviei mensagem para seis pessoas – via e-mail, *WhatsApp* ou *Facebook* – anunciando meu interesse em entrevistá-las no mês de dezembro de 2018. Quatro delas tiveram disponibilidade para a data – Adriana Rodrigues, Luiz Vaz, Marly Chagas e Inês Rocha –, sendo que as demais entrevistas, com Janine Goldfeld e José Nunes, ficaram agendadas para março de 2019.

Cada um dos entrevistados no mês de dezembro escolheu, entre os dias 10 e 13 de dezembro, dia, horário e local para as entrevistas. Os entrevistados em março de 2019 também definiram dia e horário para dar seus depoimentos. O quadro abaixo detalha local, data, horário e duração de cada uma das entrevistas:

Quadro 2 – Dados básicos da realização das entrevistas

ENTREVISTADO	LOCAL	DATA	HORÁRIO	DURAÇÃO
Adriana Rodrigues	Conservatório Brasileiro de Música	10/12/2018	16h	114 min.
Luiz Vaz	Praça no Largo do Carioca	10/12/2018	18:30h	43 min.
Marly Chagas	Epaço Terra Mater (clínica onde Marly atende como musicoterapeuta)	12/12/2018	9h	78 min.
Inês Rocha	Colégio Pedro II (Campus Centro)	12/12/2018	13h	64 min.
José Nunes	Chamada de vídeo	22/03/2019	9h	46 min.
Janine Goldfeld	Chamada de vídeo	26/03/2019	21h	53 min.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Verena (2005) explica que ao ampliar e aprofundar o conhecimento sobre o tema através da investigação antecedente às entrevistas, o pesquisador passa a conhecer melhor a relação do entrevistado com o objeto de estudo, o que torna possível compreender com maior clareza a atuação do participante da pesquisa em relação ao objeto de estudo. Assim, é possível que o pesquisador se prepare para o depoimento a partir da formulação de perguntas que enriqueçam o diálogo e que reconheça respostas significativas.

Nesse sentido, para cada entrevistado foram pensadas, além de questões gerais, também perguntas específicas, elaboradas de acordo com sua relação com Cecilia Conde, incluindo trabalhos realizados com a musicista e assuntos que eu já tinha conhecimento de que o entrevistado poderia falar. Nesse sentido, Verena (2005) acredita que as informações obtidas antes das entrevistas podem servir como um incentivo aos entrevistados, que se veem diante de um pesquisador versado nos assuntos em questão e também capaz de auxiliá-los no esforço da recordação.

O pesquisador preparado torna-se capaz de "reconhecer respostas insatisfatórias ou lacunas no depoimento, sendo possível apontá-las, seja no decorrer da entrevista, solicitando o esclarecimento da parte do entrevistado, seja ao longo do processamento, indicando, com notas, sua ocorrência" (VERENA, 2005, p. 82). Essa constatação pode

incidir ainda na análise das entrevistas, quando o pesquisador, conhecendo o tema afundo, puder se perguntar sobre as razões das respostas dos entrevistados e incorporar suas reflexões à avaliação do trabalho realizado.

Como lembram Jovchelovitch e Bauer (2002), a entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa, que "tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida" (p. 93). É considerada uma forma de entrevista não estruturada e "motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas" (p. 95), em que o pesquisador seleciona temas e tópicos, ordena perguntas e as verbaliza com sua própria linguagem.

O entrevistador deve exercer mínima influência nesse tipo de entrevista, evitando uma pré-estruturação, de forma a "conseguir uma versão menos imposta e por isso mais 'válida' da perspectiva do informante" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95). Fazem-se presentes a comunicação cotidiana e o contar e escutar história, partindo-se do pressuposto que a perspectiva do entrevistado é mais bem revelada nas histórias em que usa sua própria linguagem espontânea ao narrar acontecimentos.

Os autores lembram, no entanto, que seria "ingênuo afirmar que a narração não possui estrutura", pois a "narrativa está formalmente estruturada", já que "a narração segue um esquema autogerador", e, assim, "todo aquele que conta uma boa história, satisfaz às regras básicas do contar histórias" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96). Nesse sentido, "o contar histórias parece seguir regras universais que guiam o processo de produção da história" (p. 94), como se essas regras fossem inerentes à narração. Em outras palavras:

> Um esquema estrutura um processo semi-autônomo, ativado por uma situação predeterminada. A narração é então aliciada na base de provocações específicas e, uma vez que o informante tenha começado, o contar histórias irá sustentar o fluxo da narração, fundamentando-se em regras tácitas subjacentes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 94).

Na mesma direção, Corrêa e Guiraud (2009) explicam que, no caso da metodologia História de Vida, não se deve estabelecer um roteiro rígido de entrevista para ser seguido entre o pesquisador e o entrevistado. As autoras lembram, entretanto, que, embora seja importante deixar o narrador livre para falar, é necessário que o pesquisador se aprofunde em determinados assuntos e aspectos que julgue relevantes para a pesquisa

e que poderão ir surgindo no decorrer da entrevista, considerando os objetivos previamente traçados para o trabalho.

Spindola e Santos (2003) falam sobre a importância de o pesquisador assumir o papel de um ouvinte, não passivo, mas atento, que não deve interferir e nem opinar durante os relatos. Assim como Corrêa e Guiraud (2009), que tratam das entrevistas com perguntas abertas, as autoras explicam que "para minimizar a possível ansiedade e expectativa em relação ao *não dito* é possível lançar mão de mais perguntas para apresentar caso [os entrevistados] não abordem aspectos que o pesquisador acredite serem relevantes" (SPINDOLA; SANTOS, 2003, p. 124).

Nesse sentido, as próprias autoras utilizam-se do que chamam do que chamam de "questões esclarecedoras" em sua pesquisa, solicitando aos depoentes que falem mais sobre aspectos que não ficaram esclarecidos, a fim de clarificar as informações a respeito do assunto e estimular o dizer. Nas palavras de Spindola e Santos (2003): "a maneira como o sujeito será abordado deve ser do modo mais aberto possível, dizendo: *Fale de sua vida* e interferindo o mínimo possível" (p. 123). Para as autoras, "é a voz do sujeito que queremos (e precisamos) ouvir!" (p. 125), portanto, o participante da pesquisa é percebido enquanto a pessoa mais importante do processo em que se retrata suas perspectivas e significados atribuídos às coisas e à vida. Dessa forma, as impressões do pesquisador têm lugar no momento da análise.

Nesse sentido, as entrevistas para esta pesquisa foram organizadas e pensadas da seguinte maneira: a partir de uma questão inicial, aberta, o entrevistado tinha a possibilidade de falar sem que eu o interrompesse ("eu gostaria que você falasse livremente sobre Cecilia Conde"), levando em conta que se tratavam de entrevistas narrativas e, então, em acordo com o que propõem Jovchelovitch e Bauer (2002) e Spindola e Santos (2003).

Em determinados momentos, eu acrescentava: "você pode falar mais sobre isso?" ou "e sobre o assunto *tal*, você poderia falar?", e era nessas ocasiões que eu mencionava novos assuntos que também interessavam para a pesquisa ou pontos já abordados pelo depoente, para que aprofundasse. Nomeei essa e outras questões, que eram comuns a todos os entrevistados, como "1ª parte: apresentação e perguntas comuns".

Questões como, "qual foi a sua história com Cecilia?" e "eu gostaria de saber da Cecilia como educadora musical. Você poderia me falar sobre ela nessa profissão?" integravam esta fase da entrevista, já que a relação do entrevistado interessa para a pesquisa e que o objetivo da investigação é conhecer ideias e trabalhos de Cecilia Conde

como professora de música. A segunda pergunta é um exemplo de questão pautada na História Oral Temática, proposta por Meihy (2005), segundo o qual tal metodologia "por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, (...) se compromete com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido" (p. 145).

Nesta fase da entrevista eu também me apresentava, falava sobre a pesquisa, incluindo os objetivos e minha chegada ao tema, e entregava os documentos relativos ao Comitê de Ética[11] para leitura e assinatura, em duas vias, uma para mim e a outra para os colaboradores da pesquisa, com meu nome assinado. Os documentos tratavam da autorização do uso das entrevistas e, se for o caso, de fotografias dos colaboradores com Cecilia, na dissertação e, posteriormente, em artigos científicos.

Jovchelovitch e Bauer (2002), assim como Verena (2005), concordam que é necessário um conhecimento prévio do pesquisador sobre o objeto de estudo, a fim de que seja capaz de formular o "tópico inicial central" da entrevista, cuja função é provocar uma narração auto-sustentável, e também para que se evidenciem lacunas a serem preenchidas com as entrevistas. Os autores defendem também a importância da familiaridade com o campo de estudo, a partir de investigações preliminares e da leitura de documentos.

Um segundo momento das entrevistas foi denominado "2ª parte: questões específicas". Com relação às questões pelas quais eu tinha interesse, sabia, antecipadamente, que podia perguntar ao entrevistado por conhecer sua relação com aquele tema. Nesse sentido, solicitei, por exemplo, que Luiz Vaz falasse sobre os projetos desenvolvidos nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) – que tiveram Cecilia Conde em sua coordenação –, pois tinha conhecimento de sua participação naqueles trabalhos. Vale mencionar que, na maioria das vezes, os entrevistados abordavam os assuntos sobre os quais eu pretendia perguntar antes que eu o fizesse, cabendo, então, pedir que aprofundassem determinados pontos.

Isto esteve de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), segundo os quais, após os inquéritos iniciais e considerando seus próprios interesses, o pesquisador, então, cria uma lista de perguntas *exmanentes*, isto é, que refletem seus interesses, formulações e linguagem. No caso das questões imanentes, essas se referem aos "temas, tópicos e relatos de acontecimentos que surgem durante a narração trazidos pelo informante" (p. 97). Os autores acrescentam que questões *exmanentes* e questões imanentes podem se sobrepor

[11] Em anexo, ao final deste trabalho.

parcial ou totalmente, ou ainda não ter qualquer relação. É crucial, no entanto, que o pesquisador possa "traduzir questões exmanentes em imanentes, ancorando questões exmanentes na narração, e fazendo uso exclusivamente da linguagem do entrevistado" (p. 97).

Jovchelovitch e Bauer (2002) explicam que o esquema autogerador do contar histórias tem três principais características. A primeira delas se refere à chamada *textura detalhada*, que consiste na necessidade de o entrevistado dar informações com detalhes, no intuito de dar conta da transição entre um acontecimento e outro, o que ele faz levando o ouvinte em consideração, isto é, quanto menos o ouvinte souber, mais detalhes serão dados.

Outra característica é a *fixação da relevância*, segundo a qual o narrador conta aquilo que é relevante, conforme sua perspectiva, e sua explicação se "desdobra ao redor de centros temáticos que refletem o que o narrador considera importante" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95). Por fim, o *fechamento da Gestalt* consiste num acontecimento central que é mencionado na narrativa e contado em sua totalidade, isto é, com começo, meio e fim. Segundo os autores, "essa estrutura tríplice de uma conclusão faz a história fluir, uma vez começada" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 95).

Em suma, o desenvolvimento das entrevistas se deu de acordo com as propostas de Jovchelovitch e Bauer (2002), que apresentam regras de procedimento da entrevista narrativa, a partir de quatro fases principais da técnica, que se dão após sua preparação. Na *iniciação* o pesquisador fornece uma breve explicação ao informante sobre o contexto da investigação, pede permissão para gravar e fala sobre os procedimentos da entrevista: narração sem interrupções, fase de questionamentos e assim por diante.

Na fase da *narração central* o informante não deve ser interrompido até dar sinais de que terminou de falar. O entrevistador não faz comentários, mas pode usar palavras que demonstrem sua escuta atenta e seu interesse ("hum", "sim", "sei"), encorajando a continuação da narração, além fazer uso de sinais não verbais. É possível, ainda, tomar notas para perguntas posteriores, se isto não interferir na narração.

A *fase de questionamento* se inicia quando a narração chega ao final. Nesse momento, "as questões exmanentes do entrevistador são traduzidas em questões imanentes, com o emprego da linguagem do informante, para completar as lacunas da história" (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 99). Deve-se evitar perguntas do tipo "por quê", substituindo-as por outras, como "o que aconteceu antes/depois/então?", bem

como aquelas que incitem opiniões, justificações e racionalizações, que devem aparecer espontaneamente, e não sob influência do pesquisador. A finalidade desta fase é conseguir material novo e adicional, além daquele oferecido no esquema autogerador.

A quarta e última fase é denominada *fase conclusiva* e se dá ao final da entrevista, já com a câmera desligada. Discussões e comentários informais podem ser importantes para a pesquisa e trazer luz sobre informações fornecidas durante a entrevista, contribuindo para a interpretação dos dados. Para o final desta etapa, que permite o uso de questões do tipo "por quê", os autores aconselham a utilização de um diário de campo, onde, em seguida, possam sintetizar os conteúdos dos comentários e registrar impressões. Nesta fase – que nomeei como "Para falar depois da entrevista, sem gravar" –, conversei com os entrevistados mais informalmente, falando, sobretudo, a respeito de onde eu poderia encontrar materiais sobre Cecilia. O quadro a seguir sintetiza as regras básicas de cada uma dessas fases:

Quadro 3 – Fases principais da Entrevista Narrativa

FASES	REGRAS
Preparação	Explorar o campo Formular questões exmanentes
1. Iniciação	Explicar sobre o contexto da investigação Pedir permissão para gravar Explicar sobre os procedimentos da entrevista
2. Narração Central	Não interromper o informante Dar somente encorajamento não-verbal Esperar por sinais de finalização
3. Fase de Perguntas	Ir de perguntas exmanentes para imanentes Não usar perguntas do tipo "por quê" Não dar opiniões Não incitar opiniões, racionalizações, justificações
4. Fala Conclusiva	Parar de gravar Usar perguntas do tipo "por quê", se necessário Fazer anotações logo após a entrevista

Fonte: Adaptado de Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97).

Cada uma das entrevistas foi transcrita "na íntegra", buscando-se respeitar e textualizar silêncios, exclamações, mudanças na intensidade da voz do entrevistado.

Posteriormente, a partir de uma leitura minuciosa das transcrições, os textos passaram por correções que eliminaram palavras do tipo "né" e repetições, típicas da fala coloquial.

Segundo Gattaz (1996), apesar da importância da transcrição literal das entrevistas, esta é apenas uma etapa do desenvolvimento do texto final, a que o autor chama de *textualização*. Este passo consiste em "um modo de se reproduzir honesta e corretamente a entrevista em um *texto escrito*" (p. 135), que é limpo, enxuto e coerente, constituído por uma narrativa clara, e cuja leitura é fácil e compreensível. Assim, são revistas frases repetidas, frases cortadas pelo entrevistado ou pela qualidade da gravação, palavras e expressões utilizadas incorretamente por conta da dinâmica da fala. Nesta fase, o que se faz, portanto, é corrigir a desigualdade entre o código oral e o escrito.

Em uma próxima etapa, cada entrevista transcrita foi enviada aos entrevistados para conferência. Com isso, alguns depoentes retiraram e reescreveram trechos de suas falas, tornando-as mais claras e detalhadas; escreveram completando palavras e trechos identificados nos textos como *inaudível*; e acrescentaram informações que rememoraram a partir da leitura de seu depoimento. Com a *textualização legitimada* em mãos, o pesquisador pode partir para a interpretação do material (GATTAZ, 1996). Sendo assim, inseri todas as entrevistas em um único arquivo em formato PDF, que chamei de *Caderno de Entrevistas*. O documento conta com sumário e página numeradas, organização que contribuiu para o uso e citação das falas dos entrevistados na pesquisa.

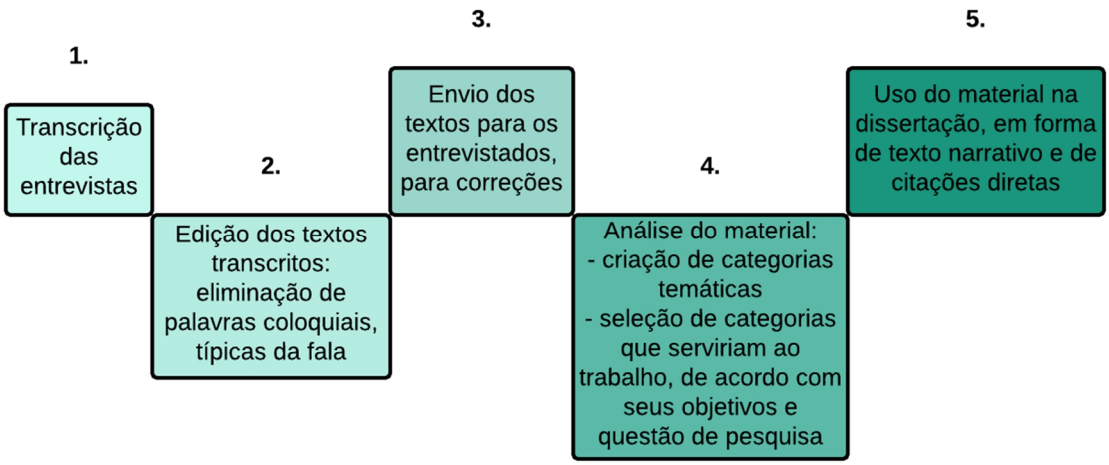
À medida que as entrevistas eram lidas e estudadas, eu criava categorias temáticas em um documento Word[12], onde inseria cópias dos trechos dos depoimentos. Optei por criá-las após a realização das entrevistas, pretendendo que os próprios dados as indicassem. Dentre as categorias, estiveram: Músicos, educadores musicais e outras influências: pessoas com quem Cecilia Conde conviveu; Ideias de Cecilia Conde sobre educação musical; A relação de Cecilia Conde com os entrevistados etc.

De acordo com Gattaz (1996), categorias de análise de entrevistas podem ser pré-definidas ou emergir no momento da análise, quando o pesquisador identifica conteúdos recorrentes nos discursos dos entrevistados. Nesse sentido, vale ressaltar que essa tarefa possibilitou a identificação de assuntos que se repetiam nas falas de diferentes entrevistados e que haviam sido identificados também nos demais documentos utilizados na pesquisa, como textos bibliográficos, sendo que, através desse exercício, foi possível compreender, inclusive, quais seriam os referenciais teóricos do trabalho.

[12] Software de edição de texto produzido pela Microsoft Office.

Havia categorias que não iam ao encontro da pergunta e dos objetivos da pesquisa, isto é, a investigação da trajetória profissional de Cecilia Conde enquanto educadora musical, compreendendo suas ideias a respeito do ensino de música e tendo acesso às suas influências (Fig. 5). Duarte (2004) enfatiza que não há necessidade de tornar objeto de análise tudo aquilo que é dito pelo entrevistado, pois de todo o material produzido pelas entrevistas, interessa o que está diretamente relacionado aos objetivos da pesquisa. Dessa forma, categorias como Acontecimentos pessoais na vida de Cecilia Conde; e Características pessoais de Cecilia Conde, dentre outras, apesar de identificadas nas entrevistas, não se vinculavam aos interesses da pesquisa e, portanto, não fizeram parte da dissertação em sua versão final.

Figura 5 – Etapas da organização e da análise das entrevistas



Fonte: Ilustração elaborada pela autora.

3.3.2. Busca, encontro, seleção e análise dos documentos

As fontes documentais encontradas e utilizadas para esta pesquisa consistiram em: homenagens à Cecilia Conde; entrevistas de Cecilia Conde; gravações em vídeo de Cecilia Conde; textos publicados em sites, com breves biografias de Cecilia Conde ou anunciando seu falecimento; e materiais bibliográficos escritos por/sobre Cecilia Conde (Figura 6). Alguns materiais foram encontrados no acervo da biblioteca do Conservatório Brasileiro de Música, em viagem que fiz ao Rio de Janeiro e à instituição. Encontrei também textos disponíveis na internet, ainda que tenham sido poucos. Outros foram compartilhados por alguns dos entrevistados, a partir de solicitação minha. A homenagem de Ricardo Tacuchian à Cecilia Conde (TACUCHIAN, 2018b) foi concedida pelo

compositor. Na ocasião, eu o acompanhava pelas redes sociais e, quando soube de seu pronunciamento na Academia Brasileira de Música – ABM, entrei em contato para solicitar cópia escrita.

A *Homenagem à Cecilia Conde no Programa Música e Músicos do Brasil*[13] (DIDIER, 2018; MADEIRA, 2018; ADERNE, 2018), foi exibida pela Rádio MEC Rio, e, por permanecer disponível para acesso online, foi possível transcrever os áudios referentes a ela. No dia 30 de setembro de 2018, Marcelo Conde – sobrinho de Cecilia –, o compositor Tim Rescala e a musicista e educadora musical Adriana Rodrigues Didier, que foi também entrevistada para esta pesquisa, deram depoimentos sobre Cecilia Conde. Na semana seguinte, no dia 7 de outubro, as homenagens foram dos músicos David Tygel, Maria Teresa Madeira, Ricardo Tacuchian e Silvia Aderne. Dentre os assuntos abordados pelos depoentes, estiveram sua relação com Cecilia Conde e lembranças sobre trabalhos realizados com a musicista. Além disso, cada um deles ofereceu, em homenagem à educadora, uma música que se associava a ela por determinados motivos.

Outra homenagem consistiu no *Pronunciamento de Ricardo Tacuchian na Academia Brasileira de Música - ABM* (TACUCHIAN, 2018b), que também configurou material para a dissertação. Apesar de o texto não ter sido publicado, o compositor compartilhou comigo o discurso em que relembra situações vividas com Cecilia Conde, revelando trabalhos que realizou como compositora e educadora musical, além de outras atuações artísticas e em cargos administrativos e aspectos pessoais.

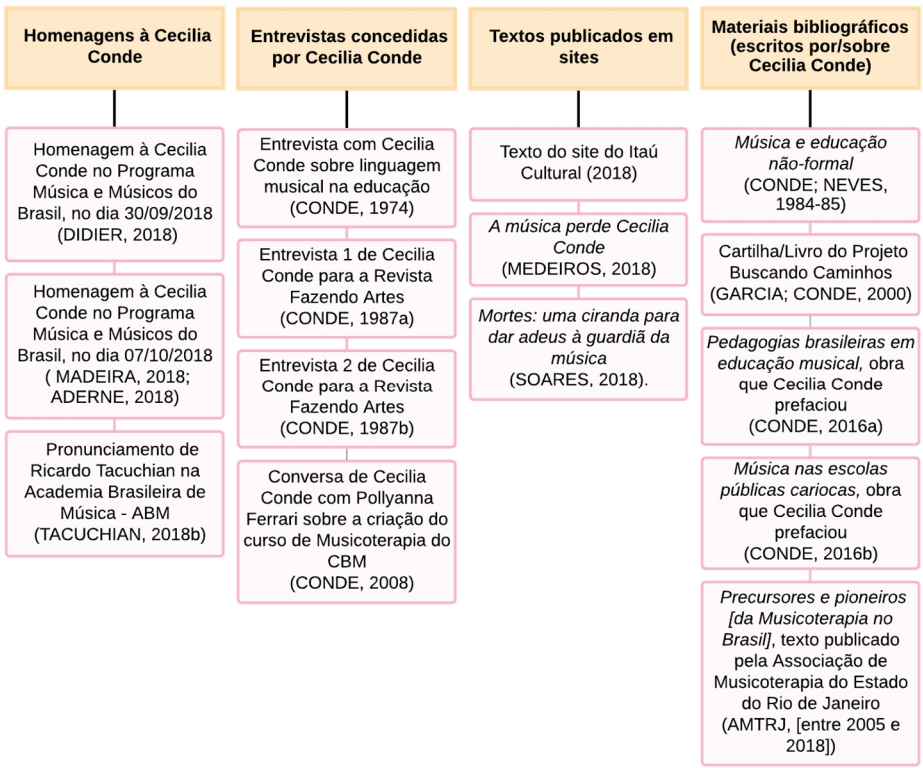
Dentre as entrevistas concedidas por Cecilia Conde, estão: a *Entrevista com Cecilia Conde sobre linguagem musical na educação,* que é parte de um material reeditado pela Escolinha de Arte do Brasil e publicado em coletânea do Jornal Arte e Educação (CONDE, 1974); as entrevistas, publicadas em diferentes volumes da Revista Fazendo Artes: *Entrevista 1 com Cecilia Conde* (CONDE, 1987a) e *Entrevista 2 – Uma tupi tangendo a corda de um alaúde* (CONDE, 1987b); e, por fim, a *Conversa de Cecilia Conde com Pollyanna Ferrari sobre a criação do curso de Musicoterapia no CBM* (CONDE, 2008), a partir da qual a musicista aborda, além de assuntos relacionados à área da Musicoterapia, também aspectos referentes à Educação Musical, mais especificamente às influências da Musicoterapia nessa área. Como mencionado, também foram utilizados nesta pesquisa textos publicados em diferentes sites, tanto com biografia de Cecilia Conde

[13] Os materiais secundários da pesquisa foram nomeados por mim e são apresentados em destaque com fonte em itálico. Isso foi feito em busca de tornar o texto mais organizado e de evidenciar quais são esses documentos.

quanto noticiando o falecimento da educadora: uma publicação do Itaú Cultural (referenciada ao longo do trabalho por meio de link em nota de rodapé); matérias de Medeiros (2018) e de Soares (2018).

Por fim, fizeram parte da coleta de dados da pesquisa materiais bibliográficos escritos por/sobre Cecilia Conde, a saber: *Música e educação não-formal* (CONDE; NEVES, 1984-85), artigo publicado na revista Pesquisa e Música, do CBM; *Cartilha/Livro do Projeto Buscando Caminhos* (CONDE et al., 2000), livro escrito por Cecilia junto a outros profissionais da Educação Musical, Musicoterapia, Artes Plásticas e Teatro; *Sons e Expressões: a música na educação básica* (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013), livro cuja elaboração teve como ponto de partida o projeto Música na Escola, que foi desenvolvido no CBM; *Pedagogias brasileiras em educação musical* (MATEIRO; ILARI, 2016), obra que Cecilia Conde prefaciou (CONDE, 2016); *Música nas escolas públicas cariocas*, cujo prefácio também foi escrito pela educadora (CONDE, 2016b); e *Precursores e pioneiros [da Musicoterapia no Brasil]*, texto publicado pela Associação de Musicoterapia do Estado do Rio de Janeiro - AMTRJ em seu site (AMTRJ, [entre 2005 e 2018]).

Figura 6 – Fontes documentais da pesquisa



Fonte: Ilustração elaborada pela autora.

A técnica de análise de dados utilizada para descrever e interpretar os referidos materiais da pesquisa esteve embasada em proposições da metodologia de Análise de Conteúdo, que, segundo Moraes (1999), auxilia na reinterpretação de documentos, a fim de que se atinja uma compreensão dos dados para além do que se obtém a partir de uma leitura simples e comum.

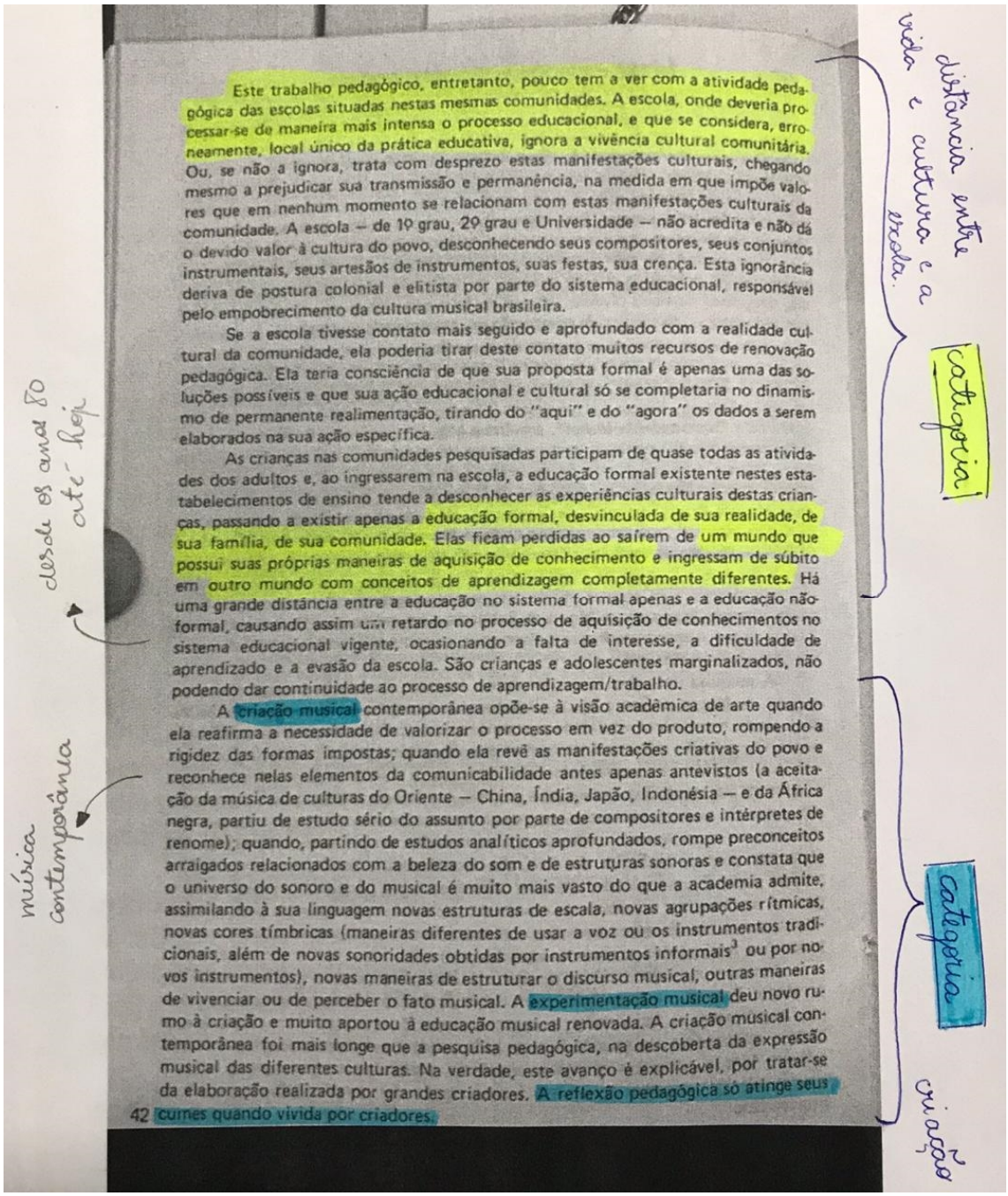
A análise contou com uma categorização por temas. Para isso, cada texto foi lido três vezes ou mais, de maneira intercalada, o que permitiu a identificação de assuntos que me pareceram recorrentes e que apontaram para a forma de Cecilia Conde de pensar e atuar no ensino de música. Analisando os textos dessa forma, encontrei, então, os fios condutores que os interligavam e que permitiam a mim inter-relacioná-los e reconhecer os eixos teóricos dos trabalhos de Cecilia, de modo que as peças do quebra cabeça começavam a se encaixar.

Devo ressaltar que o próprio material apontou para os temas estabelecidos nas categorias de análise, assim como sucedeu o estudo das entrevistas. Além disso, as categorizações de ambos os materiais – documentos e entrevistas – compatibilizavam-se.

A perspectiva a que se refere a autora foi, neste trabalho, relacionada às ideias e ações de Cecilia Conde sobre o ensino de música, interessando, portanto, assuntos que remetessem ao objetivo da pesquisa, que é compreender os eixos teóricos com os quais a musicista mais se identificava e a partir dos quais desenvolvia seus trabalhos como educadora musical.

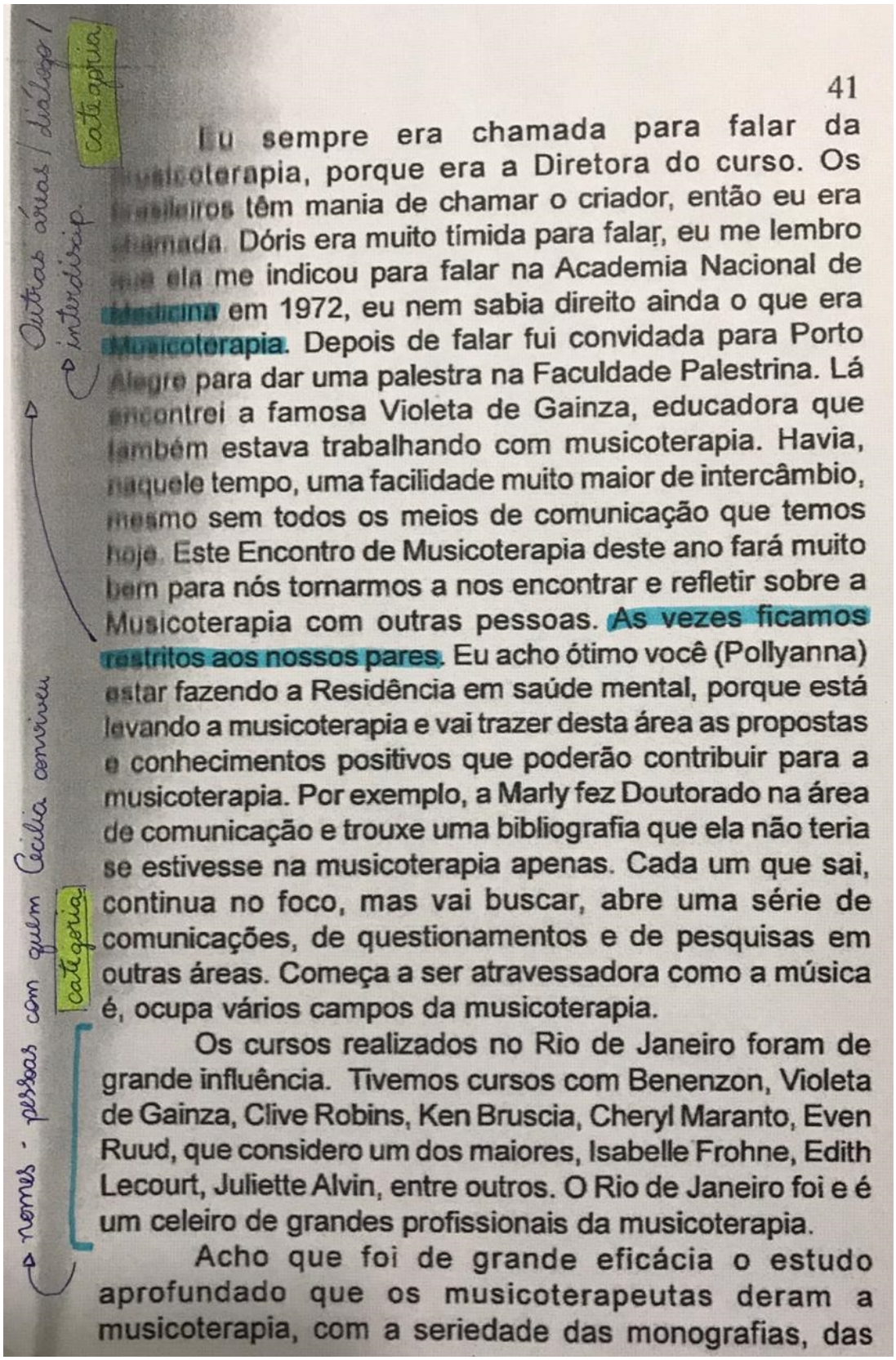
Nos textos, que foram impressos, eram feitas anotações a respeito dos assuntos que interessavam para a pesquisa: profissionais com os quais Cecilia Conde trabalhou; suas concepções acerca do ensino não-formal e da criatividade; seu interesse por outras áreas do conhecimento e a importância que dava ao diálogo entre a Música e esses campos no processo educativo, dentre outras coisas (Figura 7). Cada trecho dos textos era transcrito para um documento no Word e, então, categorizado, assim como as entrevistas. Todo o procedimento descrito esteve em acordo com o que sugere Pimentel (2001, p. 184), segundo a qual "organizar o material significa processar a leitura segundo critérios da análise de conteúdo, comportando algumas técnicas, tais como fichamento, levantamento quantitativo e qualitativo de termos e assuntos recorrentes, criação de códigos para facilitar o controle e manuseio".

Figura 7 – Análise dos documentos (I)



Fonte: Ilustração elaborada pela autora.

Figura 8 – Análise dos documentos (II)



41

Eu sempre era chamada para falar da Musicoterapia, porque era a Diretora do curso. Os brasileiros têm mania de chamar o criador, então eu era chamada. Dóris era muito tímida para falar, eu me lembro que ela me indicou para falar na Academia Nacional de Medicina em 1972, eu nem sabia direito ainda o que era Musicoterapia. Depois de falar fui convidada para Porto Alegre para dar uma palestra na Faculdade Palestrina. Lá encontrei a famosa Violeta de Gainza, educadora que também estava trabalhando com musicoterapia. Havia, naquele tempo, uma facilidade muito maior de intercâmbio, mesmo sem todos os meios de comunicação que temos hoje. Este Encontro de Musicoterapia deste ano fará muito bem para nós tornarmos a nos encontrar e refletir sobre a Musicoterapia com outras pessoas. As vezes ficamos restritos aos nossos pares. Eu acho ótimo você (Pollyanna) estar fazendo a Residência em saúde mental, porque está levando a musicoterapia e vai trazer desta área as propostas e conhecimentos positivos que poderão contribuir para a musicoterapia. Por exemplo, a Marly fez Doutorado na área de comunicação e trouxe uma bibliografia que ela não teria se estivesse na musicoterapia apenas. Cada um que sai, continua no foco, mas vai buscar, abre uma série de comunicações, de questionamentos e de pesquisas em outras áreas. Começa a ser atravessadora como a música é, ocupa vários campos da musicoterapia.

Os cursos realizados no Rio de Janeiro foram de grande influência. Tivemos cursos com Benenzon, Violeta de Gainza, Clive Robins, Ken Bruscia, Cheryl Maranto, Even Ruud, que considero um dos maiores, Isabelle Frohne, Edith Lecourt, Juliette Alvin, entre outros. O Rio de Janeiro foi e é um celeiro de grandes profissionais da musicoterapia.

Acho que foi de grande eficácia o estudo aprofundado que os musicoterapeutas deram a musicoterapia, com a seriedade das monografias, das

Fonte: Ilustração elaborada pela autora.

PARTE II

Educação sem barreiras

4. FIGURAS DO CONVÍVIO DE CECILIA CONDE

Cecilia Conde vem de uma família espanhola anarquista que fugiu da Espanha e adotou nomes diferentes em busca de esquivar-se da perseguição política do país. Seu pai, sapateiro, "fazia sapatos de uma forma artesanal e muito artística" (Inês R., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 51), e a mãe e o tio, como mencionado, eram musicistas e fundaram o CBM. Além de artistas, os familiares da educadora, sobretudo sua avó materna – que, como afirma Adriana Rodrigues (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 8), "era a figura anarquista na vida de Cecilia" – demonstravam um pensamento irreverente, no sentido de questionar certas ideias e costumes.

A própria Cecilia Conde assume, ao comentar sobre o quanto admirava a forma como seu aluno José Nunes Fernandes defendia suas opiniões: "sou de família espanhola, e numa família espanhola tudo se discute, ninguém é igual ao outro, há sempre discussão de tudo" (CONDE, 2016b, p. 15). Na mesma direção, o maestro e compositor Ricardo Tacuchian, em homenagem oferecida em memória à Cecilia Conde e proferida na Academia Brasileira de Música – ABM em outubro de 2018, declara:

> Apesar de trazer o nome da santa padroeira dos músicos, ela é uma eterna subversiva. Mas se trata de uma santa subversão, contra as forças do convencionalismo, da acomodação e da inércia. Santa subversiva, Cecília sempre está pronta a trazer uma ideia nova, a apontar um caminho, às vezes mais difícil, mas que conduz a criativas paragens (TACUCHIAN, 2018, p. 3).

A partir desta pesquisa, mais adiante e em consonância com as informações trazidas acima, é possível compreender como Cecilia Conde era uma artista e educadora irrequieta e criativa, sempre tecendo questionamentos, fazendo florir novas ideias e trabalhando para transformar a música e seu ensino em ferramentas educacionais, fundamentais à formação humana. É possível inferir que a influência de seus familiares, tanto artística quanto em relação à busca por transgredir determinadas ideias, se mostra presente em Cecilia enquanto ser humano e, assim, em seus trabalhos profissionais, como na proposição de projetos.

Em entrevista publicada no volume 10 da revista Fazendo Artes, Cecilia Conde faz referência à família para falar das influências que tivera em sua vida profissional, citando a mãe – que, segundo ela, teve uma "formação mais aberta", tendo estudado com mestres como Henrique Oswald, Dufriche, Nascimento, Barrozo Netto e Nepomuceno,

além de fazer parte do movimento de 1922 – e o pai, que, apesar de não ser músico, foi responsável pela frequente presença da música popular em sua casa. Como demonstro neste estudo, a música popular fez parte, de maneira expressiva, da vida e dos trabalhos de Cecilia. A musicista relata:

> A minha avó cantava, meu avô tocava flauta. O lado da minha mãe que é todo muito musical. Tinha sempre coral em casa, a quatro vozes, fazia-se muito música. Mas pelo lado do meu pai a presença da música popular também se fazia muito em casa, a gente ouvia as músicas galegas, as músicas espanholas, música de samba... nós morávamos perto do Salgueiro, eu sambava desde dois anos e meio. Havia influência da figura negra dentro de casa. Então já havia uma certa abertura... (CONDE, 1987a, p. 9).

Em outro momento, ao comentar sobre ter nascido em uma "família musical" e mencionar a criação do Conservatório Brasileiro de Música, Cecilia Conde explica que, desde o início, a instituição prezava por liberdade, propunha novas ideias e discussões, bem como promovia o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, o que contribuía para a Educação Musical no CBM (CONDE, 2016a). Em suas palavras,

> Esta era uma escola de música mais livre, um local em que seria possível ter autonomia na criação de novos cursos, conviver com harmonias dissonantes, sonoridades diversas e muitas discussões, despertar diferentes pensamentos nos músicos e sonhar com um ensino de música de qualidade. Os debates eram um hábito da época, dinâmica que provocava o pensamento dialético, fez surgir então uma proposta mais interdisciplinar de educação musical (CONDE, 2016a, p. 10).

A "abertura", mencionada por Cecilia Conde, na formação de sua mãe e nas ideias de seu pai, a respeito das músicas de diferentes origens, se mostra parte da essência da musicista, presente em muito do que fizera profissionalmente. Além disso, liberdade, autonomia, criação e interdisciplinaridade permaneceram presentes no CBM, então sob sua direção, e em quaisquer outros trabalhos da educadora, para além daquela instituição.

Figura 9 – Cecilia Conde e sua prima, a musicista Marina Lorenzo Fernández, filha do compositor Oscar Lorenzo Fernández; no Teatro Lorenzo Fernández

Fonte: Fotografia publicada no perfil do *Facebook* do CBM.

Além da família, Cecilia conviveu, desde a infância, com artistas e outros estudiosos. Inês Rocha (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 49) ressalta que apesar do nome do CBM, que inclui a palavra "conservatório", a instituição sempre foi "bastante aberta", pois consistia em uma cooperativa de professores, o que nos anos 1930 era algo inovador no Rio de Janeiro, e recebia muitos profissionais que passavam pela cidade, o que não era comum acontecer em outras instituições de ensino em razão da burocracia que precisavam enfrentar para que se desse tal processo.

> Uma pessoa que estivesse passando pelo Rio, ia passar seis meses aqui, era convidada: "ah, vem dar aula aqui com a gente". Então, Koellheutter, Mário de Andrade, tudo que você possa pensar de vanguarda que passava pelo Rio de Janeiro tinha acolhimento dentro do Conservatório (Inês R., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 49).

Estas características do Conservatório se mantiveram com Cecilia Conde. A educadora valorizava a criatividade em música, a autenticidade da música popular brasileira[14], a interação entre a Educação Musical e outras áreas, bem como cedia o espaço do CBM para inúmeros músicos, artistas, dentre outras pessoas, desde intelectuais já conhecidos, até estudantes. Inês Rocha (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 52) relata que quando "Ian Guersen apareceu no Rio de Janeiro, Cecilia o acolheu e quis que ele viesse trabalhar no Conservatório, porque traria uma forma diferente de harmonização. Então, sempre que aparecia alguém novo na cidade ela trazia para o CBM, ela buscava ter contato". A entrevistada lembra também a presença dos etnomusicólogos Anthony Seeger e Victor Fucks na instituição, que ministraram palestras a convite de Cecilia Conde. Além disso, Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018) fala a respeito da presença de estudantes e outros profissionais da música no CBM:

> As pessoas ligavam lá: "eu estou aqui. Posso ensaiar aí? Eu vou tocar na sala, posso ensaiar aí?" – "Pode!"; "então, eu estou vindo do Chile, vou passar três dias aqui, quer que eu faça um *masterclass*?" – "Quero!" (...). Isso não se constrói da noite para o dia, se constrói numa vida, e quem construiu isso foi Cecilia Conde com essa percepção maravilhosa da potência da música e do relacionamento humano (Marly C., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 34).

O Conservatório Brasileiro de Música, que ocupa dois andares de um edifício de escritórios da Rua Graça Aranha, no Centro do Rio de Janeiro, apesar de não se tratar de uma instituição pública ou federal, teria "um sentido público" e "mais agregador do que outras universidades" (CONDE, 2008, p. 39). Cecilia Conde, portanto, cresceu nesse ambiente de abertura e acolhimento.

À medida que o CBM recebia músicos, professores e artistas em geral, Cecilia pôde conhecer figuras como Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Villa-Lobos, Manuel Bandeira e Mário de Andrade, sendo que tivera uma estreita relação com a educadora musical Liddy Mignone (1891-1962), desde sua participação, ainda na infância, do Curso de Iniciação Musical, desenvolvido no Conservatório (CONDE, 2016a; Inês R., *Caderno de Entrevistas*, 2018).

A Iniciação Musical foi criada em 1937 e Cecilia Conde iniciou seus estudos, então com cinco anos de idade, com Sá Pereira e Liddy Mignone. O curso atendia crianças

[14] Pode-se dizer que a música popular brasileira é autêntica por ter nascido no Brasil, das mãos e vozes de brasileiros, e, por isso, tratar-se de um patrimônio do país que denota sua cultura, suas características e sua verdade. Tocando, ouvindo, aprendendo e ensinando essa música, mantém-se viva a história do povo brasileiro.

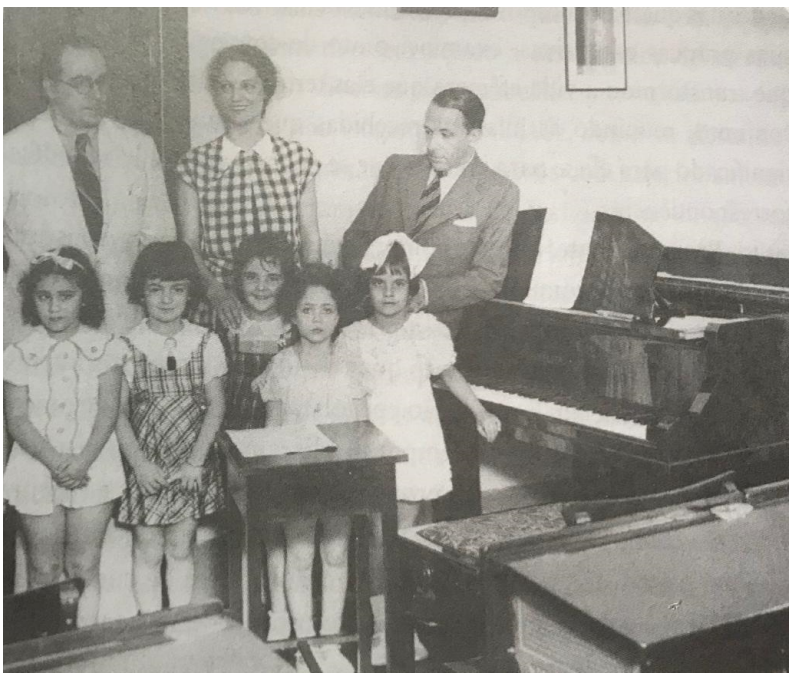
a partir daquela idade “e abriu as portas do CBM, propondo uma visão de um novo fazer musical para todas as crianças” (CONDE, 2016a, p. 10).

> Seguindo o ideário da Escola Ativa, o prof. Antonio Sá Pereira criou, em 1937, o curso de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música, destinado a atender a primeira fase do aprendizado musical infantil, adaptando o método Dalcroze às nossas necessidades. Foi auxiliado, desde o início, pela profª Liddy Chiaffarelli Mignone, que assumiu a direção do curso, em 1938, quando Sá Pereira transferiu-se para a Escola Nacional de Música (AMTRJ, [entre 2005 e 2018], p. 13).

A proposta consistia na promoção de vivências musicais que se davam por meio do corpo – no desenvolvimento de atividades que contemplavam ritmo, movimento e dança –, da audição, isto é, do desenvolvimento do ouvido musical, da voz, cantando a uma e a várias vozes, e do tocar instrumentos de percussão (CONDE, 2016a). Nesse sentido, segundo Cecilia Conde,

> A brasilidade de Sá Pereira e Liddy Mignone acolheu novos métodos da época, como os de Maurice Chevais, Émile Jaques-Dalcroze e Carl Orff, educadores com os quais os pedagogos brasileiros tiveram contato em visitas à Suíça e à Alemanha. Nas suas práticas pedagógicas incorporaram o folclore brasileiro e a música do movimento de compositores nacionalistas, como Villa-Lobos, Lorenzo Fernândez, Francisco Mignone e Radamés Gnatalli (...) (CONDE, 2016a, p. 10).

Figura 10 – Lorenzo Fernández, Liddy Chiaffarelli Mignone, Antônio de Sá Pereira e Cecilia Conde (a menina mais próxima de Liddy); 1937



Fonte: Rocha (2012, p. 381).

As características das ideias de Sá Pereira e, sobretudo, de Liddy Mignone permearam a atuação de Cecilia Conde no que diz respeito à valorização da música brasileira, da música popular, do corpo e do movimento, dentre outros aspectos, no ensino de música.

Mais tarde, em 1948, Liddy Mignone criou o curso de Iniciação Musical para professores, do qual Cecilia Conde também participou. Este baseava-se em determinados ideais para a educação de crianças, tais como a ampliação de experiências e atividades musicais desenvolvidas através de brincadeiras de roda, das danças e do canto e outros instrumentos, que foram marcantes no trabalho de Liddy nas décadas de 1930, 1940 e 1950. Cecilia diz ter certeza de que o currículo do curso fora o embrião da Licenciatura em Música criada no CBM na década de 1980 (CONDE, 2016a).

Em 1956, Liddy Mignone criou o Centro de Estudos em Iniciação Musical, que promovia os Festivais de Iniciação Musical, reunindo mais de 3 mil pessoas durante cinco dias. As professoras, formadas em Iniciação Musical pela educadora, realizavam debates e audições e, em duplas, davam aulas para crianças e jovens, o que, segundo Cecilia Conde, era decorrente de influências do método de Dalcroze, "fora da realidade das escolas públicas do Rio de Janeiro no final da década de 1960" (CONDE, 2016a, p. 12). Cecilia relata que eram convidados músicos, artistas, atores, bailarinos, psicólogos, educadores e arte-educadores para a realização de palestras na instituição, surgindo, assim, os cursos de extensão: em Psicologia, em 1958; em Percussão, em 1959; em Dança Moderna, em 1960; em Teatro de Fantoche, em 1961; em Flauta Doce, em 1962, entre outros. Da mesma forma que Liddy, considerar o diálogo entre Música, Teatro, Psicologia e outras áreas foi característico Cecilia Conde.

Segundo relato de Cecilia, Liddy Mignone, além da família, representou para ela também "outra grande abertura", e era "a mulher mais esclarecida" que conhecera (CONDE, 1987a, p. 9). Ela explica que a educadora "já intuía que a criança tinha que sentir mais a música, que a música era pra todo mundo, que além de cantar podia-se expressar na dança, podia-se tocar um instrumento musical", ideias que também foram defendidas por Cecilia Conde e por ela colocadas em prática a partir de seus trabalhos com ensino de música. A musicista declara, ainda, que todo um movimento de inclusão desenvolvido por Liddy levou à criação do curso de Musicoterapia no CBM, em 1972.

> Liddy Mignone direcionou seu trabalho mais especificamente às escolas, propondo uma educação inclusiva, nas quais crianças com diferentes deficiências frequentavam as aulas de Iniciação Musical. Também indicou professores de Música, a convite de Nise da Silveira, para trabalhos na área de psiquiatria, e de Helena Antipoff para a área de crianças e adultos com necessidades especiais em escolas como Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (Apae) (CONDE, 2016a, p. 13).

Cecilia Conde reconhece a influência de Liddy Mignone em seu trabalho, alegando que "os rompimentos e provocações" que fizera em suas aulas, trabalhos e pesquisas foram decorrentes da inspiração "na grande mulher educadora, pensadora, corajosa e humanista Liddy" (CONDE, 2016a, p. 12). Além disso, compreende que, além de ter dado continuidade ao trabalho de Mignone, pensou também novos projetos – tal como o referido Curso de Graduação em Musicoterapia – decorrentes das ações e do convívio com a educadora.

> Me formei com a Liddy, minha grande mestra, me abriu a cabeça. É interessante, quando fui orientar a tese da Inês (de Almeida Rocha sobre Liddy), quando vi o livro da Liddy, tive um choque. (...) Aí me dei conta. Eu me identifico tanto com a Liddy, que a Liddy continua em mim, entendeu? É como se a Liddy tivesse hoje... eu era um pouco a d. Liddy, estava continuando os (seus) caminhos. Quando vi aquela escadinha, quando vi o método do palhaço triste-alegre, coisas que eu já tinha visto, (...) eu digo..., (...) tenho que fazer um mergulho em mim (CONDE, 2005 *apud* AMTRJ, [entre 2005 e 2018], p. 29).

Figura 11 – Na terceira fila: ___,___,___, Francisco Mignone, Lígia Mignone, ___, ___ Na segunda fila: ___,___, Cecilia Conde, Liddy Chiaffarelli Mignone, Elisah Penna e Mousme Waqner; década de 1950

Fonte: Rocha (2012, p. 379).

Nise da Silveira (1905-1999) – médica psiquiátrica, considerada pioneira na terapia ocupacional e no uso da arte como ferramenta terapêutica no Brasil – foi também uma figura importante na vida de Cecilia Conde. A educadora a conheceu no início dos anos 1960 – quando a psiquiatra dava uma palestra sobre arte, enfocando a Guernica, obra de Picasso, e o músico Schumann – e passou a trabalhar junto dela, entre 1963 e 1964, na Casa das Palmeiras, clínica psiquiátrica que Nise dirigia. A relação com ela também teria influenciado Cecilia na criação do curso de Musicoterapia no CBM.

Segundo Campelo (1987, p. 14), "naquela época Nise já fazia um trabalho de terapia através da arte, interpretando os desenhos e pinturas dos doentes mentais do Hospital Pedro II e da Casa das Palmeiras, já tendo fundado o Museu de Imagens do Inconsciente. Cecília foi trabalhar com ela na Casa das Palmeiras". Em 1966, Cecilia Conde se afastou da instituição e procurou pela psicanálise, através de Carlos Byington, devido à necessidade que sentiu de fazer terapia para compreender melhor aquele trabalho (AMTRJ, [entre 2005 e 2018]).

Cecilia Conde pôde desenvolver sua empatia e intuição com Nise da Silveira, segundo afirma a própria educadora, e, dessa forma, foi capaz de perceber que "havia uma ligação, no ser humano, com o não verbal. Quando você cantava com a pessoa, por mais aérea que ela estivesse, o som a ajudava a se situar, era uma referência cultural. Ela estava ligada ao mundo através daquela canção" (CONDE, 1987b, p. 15). Cecilia compreendia novas formas de se comunicar com pessoas com deficiências, que, segundo ela, assim como as crianças, também contribuíram para sua relação com a criação, influenciando seu trabalho no Conservatório.

Augusto Rodrigues (1913-1993) – artista plástico, arte-educador brasileiro e fundador da Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1948 –, por intermédio de Liddy Mignone, também fez parte da vida de Cecilia Conde. Segundo a educadora, Augusto, que dava aula no Conservatório, criticava a rigidez das musicistas – professoras de educação musical e alunas de Liddy Mignone – e, sem preconceitos, foi responsável por tornar instrumentos como o afoxé, a cabaça e o agogô, trazidos de viagem a Pernambuco, conhecidos por Cecilia, "coisas que o Conservatório não tinha, porque o Conservatório era mais elitista" (CONDE, 1987a, p. 9).

Cecilia Conde fez estágio na Escolinha de Arte do Brasil e passou a dar aulas aos 17 anos de idade, trabalhando com Augusto Rodrigues. A educadora costumava falar sobre suas experiências com Augusto na instituição, lembrando dele "como quem tinha sido uma importante fonte dessa vanguarda dela, de pensar a educação musical de uma

forma diferente, através da criação, onde a expressão se dava de variadas formas, sem pudor e a partir do que a pessoa fosse expressando" (Inês R., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 51-52).

Em entrevista à revista Fazendo Artes, então publicada no volume 11, cuja entrevistadora fora Valéria Campelo, Cecilia Conde lembra que a criatividade dos alunos era evidenciada nas discussões e estudos na Escolinha. Segundo a educadora musical, as Artes Visuais estavam à frente da Música em relação à valorização da criatividade dos alunos como meio de ensinar arte. Augusto Rodrigues contestava, por exemplo, por que as crianças precisavam saber os nomes das notas musicais para fazer música. Assim, Cecilia compreendia uma outra maneira de dar aula e passou a ler sobre arte-educação (CONDE, 1987b). A musicista ressalta a presença de diversas linguagens na instituição:

> Aí chegava alguma pessoa boa de psicologia, vinha dar aula, chegava alguém de dança, nós todas fazíamos curso de dança; aí era a época de flauta doce; depois de gaita, então quando chegou Ilo e Pedro era o teatro de mãos, de bonecos. O Centro de Estudos era aberto aos artistas que tinham experiências criativas e novas abordagens no campo da educação musical (CONDE, 1987b, p. 14).

Neste ponto, é possível notar que a Escolinha, assim como o Conservatório, era aberta a artistas e profissionais de outras áreas que, com competência e criatividade, pudessem contribuir para a formação dos educadores, estudantes da instituição. Cecilia Conde, que também tinha essa característica de interesse e envolvimento com diversos campos do conhecimento, teve seu pensamento reforçado em um ambiente cujas ideias eram semelhantes às que defendia. Além disso, segundo a educadora, havia um intercâmbio entre as duas instituições mencionadas.

> Era uma ponte. Nós também levávamos experiências de música para lá. Fazíamos todo ano, durante dez anos, festivais de iniciação musical em que juntávamos pessoal de teatro, de literatura, de artes plásticas. As escolas vinham, se apresentavam, dançavam, outras faziam banda, vinha exposição de desenho de criança... E sempre Augusto presente, sabe? (CONDE, 1987b, p. 14).

Vale mencionar também outros nomes de músicos e educadores musicais que estiveram entre aqueles com quem Cecilia Conde conviveu ou se encontrou, tais como: José Vieira Brandão (1911-2002), Guerra Peixe (1914-1993), Hans-Joachim Koellheutter (1915-2005), Esther Scliar (1926-1978), Edino Krieger (1928), Violeta Hemsy de Gainza

(1929), Murray Schafer (1933) e Lucas Ciavatta (1965)[15]. A educadora menciona, ainda, Pierre Schaeffer (1910-1995) e John Cage (1912-1992), afirmando que a música eletroacústica do primeiro compositor e as propostas do segundo, na década de 1960, marcaram "uma virada" em seu trabalho, a partir, por exemplo, da utilização que faziam dos parâmetros do som, que fora levada por Cecilia para o curso de Especialização em Iniciação Musical, após o falecimento de Liddy (CONDE, 2016a).

A educadora musical conviveu e trabalhou também com profissionais das mais variadas áreas do conhecimento, além dos mencionados, que provavelmente exerceram influências em suas ideias e ações profissionais, a saber: Helena Antipoff (1892-1974) – psiquiatra e pedagoga russa; Darcy Ribeiro (1922-1997) – antropólogo, escritor e político brasileiro; Klauss Vianna (1928-1992) – bailarino e professor brasileiro, introdutor de um método sobre corporalidade expressiva de atores e bailarinos; Angel Vianna (1928) – bailarina e coreógrafa brasileira, pesquisadora da importância do movimento e do corpo, esposa de Klauss; Ilo Krugli (1930) – ator, diretor de teatro e artista plástico argentino; Paulo Afonso Grisolli (1934-2004) – diretor brasileiro de teatro e televisão; Pedro Dominguez - ou Pedro Touron (1936-2004) – artista plástico argentino e marido de Cecilia Conde; Rolando Benenzon – psiquiatra e musicoterapeuta (1939); e Mauro José Sá Rego Costa – filósofo e, atualmente, professor da pós-graduação da Faculdade de Dança Angel Vianna (CONDE, 2016a; Caderno de Entrevistas, 2018-2019). Ademais, Inês Rocha (*Caderno de Entrevistas*, 2018) salienta que Cecilia "era uma pessoa que estudava muito tudo o que viesse" e recorda, como sua aluna, das leituras que faziam juntas, passando, por exemplo, por autores como Mário de Andrade, em *Ensaio sobre a música brasileira*[16], Félix Guattarri e Gilles Deleuze. Sobre seu encontros, Cecilia Conde afirma:

> Eu tive contatos maravilhosos. Liddy, (Carlos) Byington, Nise (da Silveira), Augusto (Rodrigues), foram pessoas que marcaram toda minha vida. Se não fossem estas vivências fora, eu seria uma professora medíocre de piano e de iniciação musical. O sair, fazer experiências com outras (pessoas) – com Klauss Vianna, de corpo, com Pedro e Ilo, de teatro de bonecos, com Amir Herzog, de teatro, todos os laboratórios de teatro, foi me enriquecendo passar por outras experiências que não só saber dó, ré, mi, *opt e tal*. Era fundamental ter uma formação musical, mas ter também (vivências) na área de sensibilidade, onde alguns elementos tinham que ser trabalhados (para desenvolver) o ser humano

[15] Sobre Esther Scliar, Murray Schafer e Lucas Ciavatta: ver Mateiro e Ilari (2011; 2016).
[16] ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira.* São Paulo: 1962 [1928].

> para se encontrar e poder encontrar o outro (CONDE, 2005 *apud* AMTRJ, [entre 2005 e 2018], p. 29).

Vale mencionar que Cecilia Conde desenvolveu inúmeros projetos envolvendo música e teatro junto a Ilo Krugli e Pedro Dominguez. Os artistas vieram da Argentina para o Brasil e, além de fazerem teatro, trabalhavam com Liddy Mignone na Escolinha de Arte, quando Cecilia Conde os conhecera. Mais tarde, na ocasião do desenvolvimento da Musicoterapia no CBM, Cecilia, Ilo, Pedro e Helena Barcellos fundaram, em Botafogo (bairro localizado na Zona Sul do município do Rio de Janeiro), o Núcleo de Atividades Criativas – NAC, "uma escola de arte livre, que foi um celeiro para o desenvolvimento da criatividade" da arte e da sensibilidade (AMTRJ, [entre 2005 e 2018], p. 29). Cecilia Conde explica:

> (...) no Conservatório era um escândalo andar descalço, estas atividades eram muito combatidas pela turma formal. Muitos professores do CBM chamavam o curso de Musicoterapia de "Malucoterapia". Eu vinha com muita influência do teatro e trabalhar com essas expressões no curso foi responsabilidade minha (CONDE, 2008, p. 36).

Trazer os nomes daqueles com quem Cecilia Conde trabalhou ao longo da vida se faz importante à medida que a convivência com estes profissionais provavelmente contribuiu para sua forma de pensar, fazer e ensinar música, isto é, para sua formação pessoal e profissional. Dessa forma, torna-se possível compreender relações entre ideias da educadora musical e dos demais intelectuais.

Considero importante mencionar as relações de Cecilia Conde, uma vez que isso contribui para a compreensão de suas ideias a respeito de liberdade e criação, tanto como parceiras do ensino de música quanto presentes no pensar e utilizar o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento na contribuição para a arte, a cultura e a educação. Isto é, pode-se sugerir que os familiares e profissionais com quem a educadora conviveu tiveram influência em sua forma de pensar e fazer na Educação Musical.

5. INTEGRANDO DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

Você pode ser um especialista em resolver quebra-cabeças. Isto não o torna mais capacitado na arte de pensar. Tocar piano (como tocar qualquer instrumento) é extremamente complicado. O pianista tem de dominar uma série de técnicas distintas – oitavas, sextas, terças, trinados, legatos, staccatos – e coordená-las, para que a execução ocorra de forma integrada e equilibrada. Imagine um pianista que resolva especializar-se [...] na técnica dos trinados apenas. O que vai acontecer é que ele será capaz de fazer trinados como ninguém – só que ele não será capaz de executar nenhuma música. Cientistas são como pianistas que resolveram especializar-se numa técnica só. Imagine as várias divisões da ciência – física, química, biologia, psicologia, sociologia – como técnicas especializadas. No início pensava-se que tais especializações produziriam, miraculosamente, uma sinfonia. Isto não ocorreu. O que ocorre, frequentemente, é que cada músico é surdo para o que os outros estão tocando. Físicos não entendem os sociólogos, que não sabem traduzir as afirmações dos biólogos, que por sua vez não compreendem a linguagem da economia, e assim por diante. A especialização pode transformar-se numa perigosa fraqueza.

(ALVES, 1982 apud FUCCI AMATO, 2010, p. 33).

Em diálogo com sua abertura àquilo que era incomum e à sua inclinação para a criação, Cecilia Conde foi alguém que se dedicou a integrar diferentes áreas do conhecimento – como a Música e suas subáreas (Musicoterapia, Educação Musical, entre outras), o Teatro e a Psicologia, o que talvez seja possível prever a partir do conhecimento de suas relações com profissionais dessas áreas. Pode-se dizer que esta característica foi também uma influência de Liddy Mignone, o que, além de ser lembrado por Inês Rocha (*Caderno de Entrevistas*, 2018), é confirmado por Cecilia Conde, que diz sentir "falta de professores que, como Liddy Mignone, abrem o mundo para os alunos, da música clássica, da música popular, do teatro, das artes visuais, da dança, não tendo preconceito, sendo um professor cuidador das culturas" (CONDE, 2016b, p. 18).

Assim como era aberta a diferentes experiências para além da música, o que contribuía para sua formação profissional, Cecilia Conde também se utilizava de sua criatividade para combinar diferentes áreas. Nessa direção, em entrevista à musicoterapeuta Pollyanna Ferrari, a musicista fala a respeito da influência da Musicoterapia para outras áreas e lembra da importância de sua exploração pela Educação e pela Educação Musical, destacando o "lado humano/humanista" trabalhado intensamente na formação dos musicoterapeutas (CONDE, 2008).

A maneira de Cecilia Conde de compreender a relação entre as áreas e a potencialidade de retroalimentação entre elas possibilitou que se tornasse uma "profissional plural" – de modo que é reconhecida como educadora, musicista,

musicóloga, musicoterapeuta, pedagoga, compositora, pesquisadora, pensadora, dentre outras atribuições, como pude conferir através da mencionada busca no *Facebook* –, atuando com a música e seu ensino em diversos contextos.

Sendo assim, Cecilia desenvolveu, dentre outras coisas, trabalhos como atriz, compositora e diretora musical em espetáculos de teatro; como musicoterapeuta, a partir da criação e atuação no primeiro curso de Musicoterapia do Brasil no CBM e, posteriormente, em outros espaços; e como professora de música, atuante no CBM, em escolas, como a instituição de ensino judaica Eliezer Steinbarg, em outras instituições, como a Escolinha de Arte do Brasil de Augusto Rodrigues, e nos mais variados projetos culturais e educacionais. No entanto, ainda que atuasse na Musicoterapia, como lembra Marly Chagas (*Caderno de Entrevista*s, 2018), a própria Cecilia afirmava ser educadora musical. Segundo Tacuchian,

> A visão que Cecília Conde tem da educação é abrangente e generosa e, por isso, ela apresenta tantas inserções profissionais com outras áreas como a musicoterapia, a animação cultural, a composição de música para teatro, a administração acadêmica e a gerência de projetos. Em qualquer uma dessas funções, a essência do educador estará sempre presente na personalidade de Cecília Conde (TACUCHIAN, 2018, p. 3).

Fucci Amato (2010) explica que ao explorar interfaces entre o conhecimento musical e outras ciências torna possível a músicos e educadores musicais ampliar e redefinir suas visões e práticas, o que parece se confirmar ao analisar a formação e a forma de Cecilia Conde de pensar e conduzir o ensino de música. Seja lecionando ou estando à frente de projetos, a interdisciplinaridade esteve presente em suas ações, a partir de sua formação híbrida e da compreensão da importância do diálogo entre áreas da educação no trabalho em conjunto com outros profissionais.

A educadora atribui suas perspectivas enquanto educadora musical aos contatos que tivera com os mais variados artistas e demais estudiosos (CONDE, 2005 *apud* AMTRJ, [entre 2005 e 2018]). Na mesma direção, José Nunes Fernandes (*Caderno de Entrevistas*, 2019, p. 64) menciona o forte envolvimento de Cecilia Conde em atividades e eventos que aconteciam no Rio de Janeiro em um período de efervescência cultural, "um período hiper multi cultural", de forma que a musicista se relacionou com diversas pessoas:

> Os grupos que a Cecilia frequentava era gente de cinema, era gente de artes plásticas, era gente de dança, então, isso é uma coisa que influenciou muito, é muito diferente de uma pessoa que trabalha só com música, que fica com a cabeça centrada só na música (...), muita cultura diferenciada, ou seja, ela era quase uma apólida também, uma pessoa que se dava em todos os lugares do mundo, com qualquer forma (José N. F., *Caderno de Entrevistas*, 2019, p. 64).

Para o entrevistado, as relações e experiências de Cecilia Conde influenciaram sua característica de alguém que tinha conhecimento e envolvimento com diversos campos do conhecimento: por exemplo, a relação com Pedro Dominguez, o artista plástico argentino com quem foi casada, e o fato de ter lido e viajado bastante, bem como assistido a inúmeros concertos e estado envolvida com música contemporânea. Adriana Rodrigues (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 8) afirma que Cecilia era uma pessoa que não tinha barreiras. O fato de ser alguém que demonstrava abertura e interesse pelo conhecimento, de modo geral, provavelmente, trouxe oportunidade para que se encontrasse, ao longo da vida, com profissionais das mais diversas áreas, e vice-versa. Isso tudo demonstra a forma como Cecilia pensava a arte, e também "como ela imaginava a Educação Musical, totalmente fora da caixinha" (p. 4).

Figura 12 – Cecilia Conde, Luiz Vaz (a segunda pessoa da esquerda para a direita) e os artistas plásticos Raimundo Rodrigues, Fiúza e Pedro Dominguez

Fonte: Fotografia concedida por Luiz Vaz.

Assim como essa forma de pensar conduzia Cecilia Conde até o encontro com profissionais de outras áreas e, naturalmente, ao conhecimento de especificidades desses campos, suas ações contribuíam para com o relacionamento com pessoas de outros países. Inês Rocha (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 55) relata que a musicista "sempre se relacionou com os vizinhos". Segundo a entrevistada, tratava-se da circulação do pensamento latino-americano, do qual fizeram parte Cecilia Conde e tantos outros intelectuais, incluindo aqueles com os quais a educadora trabalhou ao longo da vida, tais como o compositor uruguaio Coriún Aharonián, Violeta de Gainza, Ilo Krugli, José Maria Neves e Pedro Dominguez.

Como lembra Inês Rocha (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 55), por conta das ditaduras ibéricas e das consequentes ações de anarquistas e pessoas ligadas a grupos de esquerda, houve certa intensificação da circulação de ideias artísticas, pedagógicas e políticas entre Europa, Buenos Aires e Brasil, mais especificamente São Paulo e Rio de Janeiro, fortalecendo-se a ligação entre os países. Vale lembrar que tanto a Escolinha de Arte do Brasil quanto o Conservatório Brasileiro de Música – instituições em que Cecilia Conde atuou intensamente – fizeram parte desse processo, sendo que a musicista era "valorizada e reconhecida como uma das mais importantes educadoras musicais da América Latina" (p. 55).

Na mesma direção, Inês Rocha explica que é marca de Cecilia Conde sua forte relação "com diversas linguagens artísticas vivenciadas em conjunto, e essas expressões artísticas sendo mobilizadas de forma interativa nas atividades de criação. Dança, canto, composição musical, artes visuais (artes plásticas naquele período), tudo junto e misturado", sem fragmentações (Inês R., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 55).

Figura 13 – Luciano Pavarotti, Paulo Fortes e Cecilia Conde; década de 1980

Fonte: Fotografia publicada no perfil do *Facebook* do CBM.

Didier (2018) comenta que Cecilia Conde tinha várias "facetas" e que, enquanto compositora, realizou trabalhos com música eletroacústica. Vale ressaltar que a musicista desenvolvia tais atividades num momento em que essas não eram comuns, o que denota suas ideias à frente de seu tempo, inclusive por se tratar de uma mulher compondo aquele tipo de música, o que também não era algo recorrente no Brasil na década de 1980.

Em entrevista, ao falar sobre educação musical enquanto sensibilização do indivíduo, Cecilia Conde traz referências da Física e faz relações entre som e metabolismos do corpo humano, demonstrando, assim, como não enxergava setorização entre assuntos aparentemente distantes:

> Hoje, com a física quântica, tão na moda, está provado que qualquer movimento tem som, que o átomo está cheio de som. É a batida cardíaca, a circulação, a respiração, na mulher, é a menstruação, a gestação. É tudo muito ligado a esse universo, que também está batendo. O ritmo, as marés, a lua, os ventos. Então, fazer você em sintonia com isso é uma questão de vivência musical, percepção auditiva, é aperfeiçoar o próprio instrumento musical que é o corpo (CONDE, 1987a, p. 8).

O modo de Cecilia Conde de pensar as várias linguagens artísticas de forma integrada, bem como relacioná-las com outras áreas do conhecimento, se configura enquanto uma prática defendida pela perspectiva da interdisciplinaridade. Segundo Fazenda (2010), a interdisciplinaridade consiste na colaboração entre diferentes disciplinas ou entre setores heterogêneos, mas de uma mesma ciência, como por exemplo os setores do Desenvolvimento Social e da Personalidade, referentes à Psicologia. Trata-se de uma atitude de renovação frente aos problemas do ensino e da pesquisa.

Cecilia Conde encontrava caminhos de integração interdisciplinar entre a música e outros campos do saber tanto em sua formação quanto no desenvolvimento de projetos nos quais congregava diversos profissionais. Nesse sentido, Fucci Amato (2010) aponta para a existência de uma abstração em relação à possibilidade de o indivíduo ter uma formação interdisciplinar:

> Nota-se que a relação entre campos do saber é normalmente pensada a partir da constituição de equipes compostas por indivíduos de diversas áreas, cada um com saberes específicos. Costuma-se ignorar a hipótese de uma mesma pessoa ter formação acadêmica em diversas áreas, podendo por si só desenvolver pesquisas interdisciplinares, multidisciplinares, etc. (FUCCI AMATO, 2010, p. 35).

Segundo Cecilia Conde, "o Conservatório com o curso de musicoterapia foi um verdadeiro canal de comunicação com o mundo", de modo que, junto de Lia Rejane e Gaby, ministrou "cursos e palestras de musicoterapia em muitas cidades do Brasil" (CONDE, 2008, p. 40). A educadora musical explica que quando o curso foi criado, "todo o pessoal que exercia uma prática de música" foi professor na Musicoterapia, que contou com "conhecimentos de antropologia" e com o desenvolvimento do "lado sensível, independente do musical". Cecilia assume que devido à ligação dos músicos à formalidade presente na música, incluindo a supervalorização da afinação e da execução "correta" de ritmos, notou-se a importância de "trabalhar com a sensibilização – improvisação de voz, expressão corporal, dinâmica do grupo, mitos e símbolos" (CONDE, 1987b, p. 15). Pode-se dizer que sua capacidade de perceber essa necessidade – e daí propor a exploração entre saberes e práticas musicais e outros campos na formação daqueles musicoterapeutas – foi enriquecida por sua própria formação profissional interdisciplinar.

Todos os seis entrevistados para esta pesquisa foram, e alguns continuam sendo, professores do CBM. Janine Goldfeld, que tem experiência na área do Teatro e do Psicodrama, foi uma das professoras do Curso de Musicoterapia, trabalhando durante vinte anos no Conservatório:

> Eu trabalhei na Musicoterapia, na matéria de Expressão Corporal, que era com o Angel Vianna. Antes ele é quem dava essa matéria, e depois outros professores deram, aí eu vim e mudei o nome, em vez de Expressão Corporal, como eu tinha uma bagagem de Teatro, eu coloquei Corpo, Jogos, Teatro e Psicodrama, que são os jogos teatrais, os jogos corporais, teatro, máscaras (Janine G., *Caderno de Entrevistas*, 2019, p. 67).

Com isso, é possível compreender como as ações de Cecilia Conde estiveram permeadas pela articulação de conhecimentos provenientes dos diferentes campos do conhecimento, tal como sua formação profissional. Além de ter sua prática, enquanto educadora musical, enriquecida pelos conhecimentos que tinha de áreas como o Teatro, a Psicologia e a Dança, trazia para os projetos e outras iniciativas que encabeçava profissionais diversos, e promovia o diálogo entre diferentes linguagens no desenvolvimento daquelas ações.

Sendo assim, Cecilia Conde transcende fronteiras entre a música e as outras artes e demais ciências, tanto no que se refere à sua formação quanto ao lecionar, e no gerenciamento de projetos educacionais e culturais. A educadora se mostra capaz de

caminhar na contramão da excessiva fragmentação do conhecimento, mencionada por Fucci Amato (2010), que se dá a fim de possibilitar a compreensão da realidade e prejudica o alcance das vinculações semânticas existentes entre conceitos teóricos de áreas distintas.

5.1. Sobre trabalhos de Cecilia Conde na Musicoterapia[17] e no Teatro

Cecilia Conde na Musicoterapia

A origem da Musicoterapia no Brasil está ligada às ações de duas educadoras que "acreditaram que a música pudesse exercer uma influência benéfica sobre pessoas com necessidades especiais, contribuindo para melhorar sua condição" (AMTRJ, [entre 2005 e 2018], p. 17). Em uma época em que o termo "musicoterapia" ainda não era utilizado, sendo que se falava em "música em função do doente mental" (CONDE, 1987b, p. 15), as trajetórias de Helena Antipoff e Liddy Chiaffarelli Mignone contribuíam para a futura construção da área.

Liddy Mignone organizava estágios para os alunos do Curso de Especialização em Iniciação Musical em diversas instituições, além do próprio Conservatório, como a APAE, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, o Hospital Jesus, o Sanatório de Curicica, dentre outros espaços. Além disso, recebia, no CBM, crianças excepcionais e com problemas emocionais, e estendia a experiência a escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e a escolas especiais, como o Instituto de Reeducação de Surdos e o Instituto de Reeducação Motora. Assim, o olhar de Liddy para o desenvolvimento integral da criança através da educação musical ampliava-se e atingia, cada vez mais, também a educação especial (AMTRJ, [entre 2005 e 2018]).

Helena Antipoff, interessada pelos estudos do ser humano, graduou-se em Ciências e Psicologia e participou de estudos que influenciaram as áreas da Educação e da Psicologia da Criança. Dentre inúmeras realizações, fundou o Internato Rural da Sociedade Pestalozzi. Em 1946, foi incluída música no programa educativo da Sociedade Pestalozzi do Brasil para educação e assistência às pessoas com deficiências (AMTRJ, [entre 2005 e 2018]). Liddy Mignone e Helena Antipoff são consideradas, portanto, precursoras da Musicoterapia, cujas pioneiras – mencionadas em artigo da Associação de

[17] Para saber mais sobre a trajetória da Musicoterapia brasileira, incluindo a atuação de pioneiras e dos primeiros profissionais responsáveis pelo desenvolvimento da área no país, acessar o site da AMTRJ: http://www.amtrj.com.br/publicacoes/.

Musicoterapia do Estado do Rio de Janeiro (AMTRJ, [entre 2005 e 2018]) – são: Ruth Loureiro Parames, Doris Hoyer de Carvalho, Gabriele Souza e Silva, Anna Sheila Uricoechea, Lia Rejane Mendes Barcellos e Cecilia Fernandez Conde.

A Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música contava com crianças que tinham diversas patologias. Sendo assim, além de receber em casa alunos com deficiência, Cecilia Conde também trabalhava com esse público no CBM (CONDE, 2008), ou seja, essa prática vinha de uma tendência de Liddy Mignone, que já trabalhava com crianças deficientes.

Cecilia Conde lembra a dimensão que o valor da expressão e da liberdade tomava na década de 1960, o que teria relação com a criação, mais tarde, do curso de Musicoterapia:

> Através do Movimento de Arte e Educação e do pensamento de Herbert Head, a Arte passou a ser vista como o caminho da Liberdade e como expressão maior do homem, todo mundo estava ainda na vida muito escolar acadêmica e a Escola Nova, da década de 40 para 50, inovou muito na concepção de método educacionais (CONDE, 2008, p. 33-34).

O forte movimento cultural no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970 se dava pela presença e atuação de figuras como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Nise da Silveira, Liddy Mignone, Augusto Rodrigues, dentre outras. Nesse sentido, "todos se conheciam – o pessoal das artes plásticas, do teatro, do cinema, todos os expoentes da época. Havia uma relação muito afetiva entre todos, de ideal, ninguém cobrava de ninguém, eram feitas reuniões para pensar, para se estruturar. Estavam todos preocupados em trocar e juntar idéias e conhecimentos" (AMTRJ, [entre 2005 e 2018], p. 30).

Cecilia Conde, Doris Hoyer de Carvalho e Gabriele de Souza e Silva (Gaby), "três mulheres idealistas, inteligentes e determinadas, mas de personalidades e trajetórias bastante diversas" (AMTRJ, [entre 2005 e 2018], p. 11) se conheceram através de Liddy Mignone e se articulariam no pensar e implementar o Curso de Graduação em Musicoterapia no Conservatório, o primeiro no Brasil. Antes disso, as educadoras já se envolviam com ações de cunho social: Cecilia desenvolvia os trabalhos supracitados; Gaby trabalhava com pessoas com deficiência a partir da experiência com o próprio filho; e Doris atuava na Sociedade Pestalozzi do Brasil. Com o falecimento de Liddy Mignone, em 1962, Cecilia Conde passou a trabalhar no curso de formação de professores da Iniciação Musical, além de ministrar cursos também na APAE e na Sociedade Pestalozzi

do Brasil e trabalhar com Nise da Silveira na Casa das Palmeiras e com Helena Antipoff na Escolinha.

Antes de se tornar um curso de graduação, a Musicoterapia foi pensada e repensada, passando por um processo de enriquecimento e amadurecimento. Aquelas educadoras criaram, em 1968, a Associação Brasileira de Musicoterapia – ABMT e, no CBM, um Curso de Introdução à Musicoterapia. No mesmo ano, Gaby e Doris foram ao I Encontro Latino-Americano de Musicoterapia em Buenos Aires e conheceram o psiquiatra e musicista argentino Rolando Benenzon e Juliette Alvin, violoncelista e presidente da British Association for Music Therapy. Diante disso, o Conservatório se articulou para trazê-los ao Brasil. Em 1969, Benenzon ministrou minicursos na instituição e Juliette deu palestras no Auditório da Associação Brasileira de Imprensa – ABI. Ainda naquele ano, Edgar Willems também esteve no CBM (AMTRJ, [entre 2005 e 2018]; CONDE, 2008).

Em 1970, o Curso contou com 150 pessoas no auditório, estava lotado, e no ano seguinte, Rolando Benenzon voltou ao Conservatório para ajudar na formatação da construção do currículo do curso técnico de um ano, que combinava áreas da saúde, educação, música e demais artes, e que recebeu 146 alunos: duas turmas no período da manhã, uma à tarde e uma à noite. Neste ponto, é possível afirmar que a tendência de Cecilia Conde a tecer relações entre diferentes áreas e considerar conhecimentos específicos desses campos para a música esteve presente novamente.

Além disso, sua fala a respeito da construção do Curso de Graduação em Musicoterapia do CBM também aponta para esta questão, confirmando que o hibridismo da musicista, que se estendia para suas ações, seja enquanto educadora musical, como musicoterapeuta ou idealizadora e realizadora de projetos, permeou também a formação dos musicoterapeutas do CBM:

> Inventamos um curso! No entanto, achamos que faltava uma série de coisas: formação em antropologia, na área do sensível, na área da saúde, além da musical. Naquela ocasião eu já entendia o que era o não-verbal, estava no auge do trabalho de Música no teatro infantil e de adulto (...) (CONDE, 2008, p. 36).

Segundo a AMTRJ ([entre 2005 e 2018], p. 32), buscou-se oferecer no curso conhecimentos de antropologia, folclore e expressão corporal, dos quais Cecilia sentira falta em sua formação. Cecilia Conde “estava fascinada por teatro, tinha feito

experiências com Ilo de corpo, com Pedro de teatro unido a artes plásticas, com as irmãs Marinho, 'que eram boas no samba', com Haroldo Costa".

A musicista conta que em 1972, Angel Vianna e Klauss Vianna começaram um trabalho de corpo no Conservatório. Além disso, psicólogos passavam a se envolver no campo artístico através do Psicodrama. Em tempos de Ditadura, buscava-se pela arte "como uma tábua de salvação" (CONDE, 2008, p. 37), e foi nesse contexto que o curso de Musicoterapia, que, incialmente, tinha duração de um ano, passou a ter três e, finalmente, quatro anos, transformando-se em graduação.

Cecilia e Doris escreveram sobre a importância da Musicoterapia no Brasil e apresentaram o documento ao Conselho Superior de Educação do Ministério da Educação – MEC, conquistando o reconhecimento do Curso em 1978. É importante dizer que todos os alunos que haviam terminado o curso em 1975 puderam se formar após cursar as disciplinas que faltavam – sociologia e iniciação musical –, pois faziam parte do curso em seu novo formato, e apresentar sua monografia.

Cecilia atribui à aproximação que tivera dos médicos uma comunicação com a categoria da área da saúde, "por exemplo, com Dr. Theodor Lowenkron cuja irmã era musicista, Dr. Jacques Niremberg, uma figura marcante, psiquiatra e violinista que trabalhou no Pinel, e falava da musicoterapia" (CONDE, 2008, p. 37). Isso também demonstra seu interesse por outras áreas do conhecimento no diálogo entre essas e a Música.

> Acabei de escrever para o livro da Marly que o curso foi tão novo para a época, tão híbrido como ela chama, que havia uma indefinição dos musicoterapeutas, se eram músicos, terapeutas, paramédicos, profissionais da área de saúde. Essa interdisciplinaridade do curso abriu caminhos e hoje é o tema mais contemporâneo. (...) era o que estávamos necessitando, a cultura brasileira, o teatro, o trabalho de corpo e as artes em geral. Que corpo é esse que eu vou trabalhar com crianças, com doentes, se não posso me movimentar, sentar no chão e me expressar com mais liberdade? (CONDE, 2008, p. 38).

Cecilia Conde acredita que a criação do Curso teve também uma "característica de interdisciplinaridade" (CONDE, 2008, p. 45), a partir da contribuição de médicos e de educadores musicais e outros profissionais:

> Theodor Lowenkron (psiquiatra e flautista), professor de Psiquiatria e Psicopatologia; René Leibovitz (neurologista), professor de anatomofisiologia; Paulo Cezar Muniz (neurologista) que ministrava aulas de Psiquiatria Infantil; Magda Navarro de Rubia responsável pela cadeira de Medicina de Reabilitação; Áurea Lowenkron, professora de

> Psicodinâmica (...). Fernando Lébeis com a Cultura Popular, José Maria Neves com a Música Eletrônica e a montagem de fita, ao Helder Parente com Música e Movimento, Luiz Zamith com o método Dalcroze, Cassia Frade com Danças Folclóricas, Carole Gubernikoff com Análise e História da Música, Ilo Krugli e Pedro Dominguez com as vivências de Teatro e Artes Plásticas e a contribuição de Mauro Sá Rego Costa na área de filosofia (CONDE, 2008, p. 45).

Cecilia foi responsável pela área de sensibilização do Curso de Musicoterapia e, junto a Fernando Lébeis, ministrou aulas de Improvisação de Corpo, Som e Objeto Sonoro desde a fundação do curso até o início da década de 1990. A partir de então, por conta de um problema cardíaco, não pôde manter todas as suas atividades.

Cecilia dirigiu a Musicoterapia no CBM e ministrou inúmeros cursos e palestras pelo do Brasil: foi convidada para dar uma palestra na Faculdade Palestrina, no Rio Grande do Sul, em 1972, onde conheceu Violeta de Gainza e Patrícia Stokoe; no mesmo ano, foi indicada por Doris para falar na Academia Nacional de Medicina; no início de 1991, realizou uma Oficina de Musicoterapia no IX Festival de Verão, em Curitiba; foi convidada pela Universidade de Viçosa para realizar um curso de Introdução à Musicoterapia, com vistas à instalação de um Núcleo de Musicoterapia para atender à comunidade local; deu palestras sobre Musicoterapia no Instituto de Psiquiatria da UFRJ e na Fundação Oswaldo Cruz; esteve junto a Lia Rejane em Brasília e em Goiás, em 1992 e em 1993, ministrando cursos, sendo que isto culminou na criação da primeira pós-graduação em Musicoterapia em Goiânia, coordenada por Lia Rejane (AMTRJ, [entre 2005 e 2018]); foi eleita a primeira presidente do Comitê Latino-Americano de Musicoterapia, em 1993, no V Congresso Mundial de Musicoterapia, realizado na Espanha; e era convidada com frequência para falar sobre a Musicoterapia em outros estados do Brasil, sendo que a divulgação da área fez surgirem ramificações por todo o país, tais como cursos em Musicoterapia em Brasília e na Bahia (CONDE, 2008).

Em seu trabalho pela ampliação e divulgação da Musicoterapia, Cecilia Conde assistiu à oficialização, junto ao Conselho Federal de Educação, do Curso de Musicoterapia do CBM, em 1978; em 1992, foi criada a pós-graduação em Musicoterapia no Conservatório. Além disso, sua intervenção na prefeitura do Rio de Janeiro contribuiu, em 1999, para a criação do cargo de musicoterapeuta no município, luta que se estenderia pelos demais municípios do Estado (AMTRJ, [entre 2005 e 2018]).

A educadora também foi responsável, junto a um grupo de musicoterapeutas, artistas e outros profissionais, pela realização do VI Congresso Mundial de Musicoterapia, que aconteceu na UERJ, reunindo pessoas de 24 países. Segundo Cecilia

Conde, o evento “mudou o cenário da musicoterapia no mundo porque projetou o Brasil internacionalmente” (CONDE, 2008, p. 40). Na ocasião, sentiu-se a necessidade da criação de uma Federação de Musicoterapia, o que resultou, mais tarde, na fundação da União Brasileira das Associações de Musicoterapia – UBAM.

É possível compreender que a origem da Musicoterapia no Brasil, portanto, se deu a partir das ações de profissionais de campos como a Educação Musical, caso de Cecilia Conde, já que se tratava da elaboração de uma nova área:

> (...) foi um desenvolvimento e uma diversificação do trabalho de educação musical, cujos métodos foram adaptados e modificados para a utilização em psiquiatria, psicopedagogia e reabilitação. A educação musical de cunho psicopedagógico, empregada basicamente nas deficiências mentais, transformou-se em forma de tratamento. As atividades musicais de cunho recreativo, empregada com pacientes psiquiátricos e deficientes físicos, evoluíram do mesmo modo. Quando os primeiros profissionais começaram a trabalhar nestas áreas, havia muito pouca teorização, no Brasil, sobre o emprego da música como terapia. A maior parte da bibliografia mais fundamentada sobre o assunto, tanto aqui como no exterior, começa a ser publicada em meados dos anos 60 (AMTRJ, [entre 2005 e 2018], p. 11).

Finalmente, vale mencionar que o desejo de Cecilia Conde era que o Curso de Musicoterapia se mantivesse atualizado em relação às transformações sociais e tecnológicas, usando-as a seu favor, como ferramentas de criação.

Figura 14 – Lia Rejane, Marly Chagas e Cecilia Conde

Fonte: Fotografia concedida por Marly Chagas.

Cecilia Conde no Teatro: 1963-1988

A atuação de Cecilia Conde na área do Teatro foi bastante expressiva. Segundo publicação do site Enciclopédia Itaú Cultural[18], a musicista trabalhou nesse campo por mais de vinte anos, a partir de 1963, compondo para o grupo Teatro de Bonecos, de Ilo Krugli e Pedro Dominguez, onde atuou até 1970.

Além disso, entre 1964 e 1987, Cecilia se dedicou à preparação vocal de atores e compôs músicas para inúmeras peças teatrais e de cinema. Em 1970, a musicista ganhou o Prêmio Molière de Música para Teatro, com *Agamêmnon*[19]*,* que ficou sob sua direção musical, juntamente com *O Arquiteto e o Imperador da Assíria*[20]*,* para a qual fez a trilha sonora. Em 1972, recebeu o Prêmio de Melhor Música para Teatro Infantil, da Secretaria de Educação do Estado de Guanabara, com a peça *O Barquinho*, de Ilo Krugli, e o Prêmio de Melhor Roteiro, juntamente com Nelson Xavier, para filmes de curta-metragem sobre a Linguagem Musical Infantil Morro da Mangueira (Prêmio Funarte).

Figura 15 – Lourenço Baeta, Maria Clara Machado, Cecilia Conde, Luiz Carlos Ripper, David Tygel, Betty Coimbra e Sergio A. da Silveira; no Teatro O Tablado

Fonte: Fotografia publicada no perfil do *Facebook* do CBM.

[18] Acesso: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa230487/cecilia-conde.
[19] Peça de Ésquilo, com direção de Amir Haddad, produzida por A Comunidade.
[20] Peça de Fernando Arrabal, dirigida por Ivan de Albuquerque e produzida pelo Teatro Ipanema.

Também merecem destaque, no trabalho de Cecilia Conde no teatro infantil, suas músicas para *Pluft, o Fantasminha* (1969) – de Maria Clara Machado, dirigido por ela e produzido pelo Teatro Ipanema – *e Concerto Para os Mais Pequenos* (1970), de Pedro Dominguez. Cecilia Conde colaborou com o Teatro Ipanema também em *Como se Livrar da Coisa*[21], para a qual fez música; *O Arquiteto e o Imperador da Assíria*, trabalhando em sua trilha sonora[22]; *Hoje é Dia de Rock* e *A China é Azul*, ambas sob sua direção musical[23]; e *Ensaio Selvagem*[24], para a qual fez a trilha sonora junto a Rubens Corrêa. Destacam-se, além dessas, diversas outras participações da musicista em peças de teatro, através de seus trabalhos com música, a saber:

Quadro 4 – Trabalhos de Cecilia Conde em peças teatrais

Espetáculo/ano	O Papel de Cecilia Conde	Autor	Diretor
O Barbeiro de Sevilha/1967	Direção Musical	Beaumarchais	Paulo Afonso Grisolli
A Parábola da Megera Indomável/1968	Direção Musical	Paulo Afonso Grisolli	Paulo Afonso Grisolli
A Construção/1969	Trilha Sonora	Eurípedes	Tite de Lemos
Hipólito/1968	Produção*	Amir Haddad	
Oh, que Belos Dias/1970	Trilha Sonora	Samuel Beckett	Ivan de Albuquerque
Os Embrulhos/1970	Trilha Sonora	Maria Clara Machado	Maria Clara Machado
Avatar/1974	Direção Musical		Luiz Carlos Ripper
Auto da Nau Catarineta/1975	Direção Musical (junto a Caique Botkay)	Eugène Schwarz	Paulo Afonso Grisolli
O Dragão/1975	Direção (junto a David Tygel e Lourenço Baeta)	Heloísa Maranhão	Maria Clara Machado
A Rainha Morta/1976	Música (junto a Caique Botkay)	Música (junto a Caique Botkay)	Luiz Carlos Ripper
O Exercício/1977	Direção Musical	Lewis John Carlino	Gracindo Júnior e Klauss Vianna
Nao me maltrate, Robinson/1977	Direção Musical	Paulo Afonso Grisolli	Paulo Afonso Grisolli
Extra-Vagância/1988	Direção Musical	Dacia Maraini	Luiz Carlos Ripper

*Junto a João Ruy Medeiros, Maria Esmeralda Forte, Paulo Afonso Grisolli, Rubens Araújo e A Comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

[21] Peça de Eugène Ionesco, direção de Rubens Corrêa, 1969.
[22] Peça de Fernando Arrabal, dirigido por Ivan de Albuquerque, 1970.
[23] Peças de José Vicente, dirigidos por Rubens Corrêa, 1971.
[24] Peça de José Vicente, dirigida por Rubens Corrêa, 1974.

6. LIBERDADE: CRIATIVIDADE, IMPROVISAÇÃO, EXPRESSÃO E SENSIBILIDADE

Pode haver casos em que a educação musical seja tratada como mera transmissão de uma linguagem. No entanto, atribui-se ao ensino de música também o exercício da criação a partir de seus materiais: som e silêncio. O educador musical deve estar "em busca de algo peculiar ao espírito humano: a invenção" (ABELIN; FERREIRA, 2000, p. 8). Para Lowenfeld e Brittain (1977, p. 61-62), "a arte e a capacidade criadora estão intimamente ligadas" e, apesar de o programa artístico das escolas nem sempre ser de natureza criadora, "tem-se sugerido que a experiência intensiva, nas artes, deveria ser um instrumento básico da educação para promover o pensamento criador".

Cecilia Conde defendeu, vivenciou e trabalhou, em música e em arte, de modo geral, com a criatividade, a experimentação, a improvisação, a sensibilização, a música contemporânea, palavras que remetem à liberdade, à invenção, própria da musicista e presente em sua atuação profissional. A valorização da criatividade no ensino de música, além de ter relação com influências que Cecilia Conde teve ao longo da vida – a partir dos profissionais com os quais se encontrou e com quem conviveu e trabalhou –, se configura também como algo próprio da educadora.

Nesse sentido, Cecilia lembra do início de sua formação musical, relatando ter sido difícil para ela passar por um processo de aprendizado tradicional, de modo que não podia "transmitir" seus "próprios sons", e afirma que este "esquema" "absolutamente não podia ser" o dela, uma vez que música, para ela, é "dança, ritmo, ação" (CONDE, 1974, p. 271). Segundo Cecilia Conde, foi a partir de suas experiências com ensino de música e da percepção da espontaneidade de uma criança ao explorar sons do próprio corpo, chegando à composição de uma "música de brinquedo de roda" (CONDE, 1974, p. 271), que percebeu que o trabalho de criação poderia ser complementado pelo teatro. É possível compreender que estiveram imbricados nesse processo tanto a valorização que a educadora musical dava à criatividade e à expressividade quanto o fato que ser capaz de enxergar o potencial de contribuição que diferentes áreas do conhecimento apresentam umas às outras.

Demonstrando sua abertura ao constante aprendizado, inclusive com seus próprios alunos, Cecilia Conde revela ter passado a se sentir frustrada quando começara a trabalhar com crianças pequenas e a perceber suas próprias inibições expressivas, e conta que, nesse

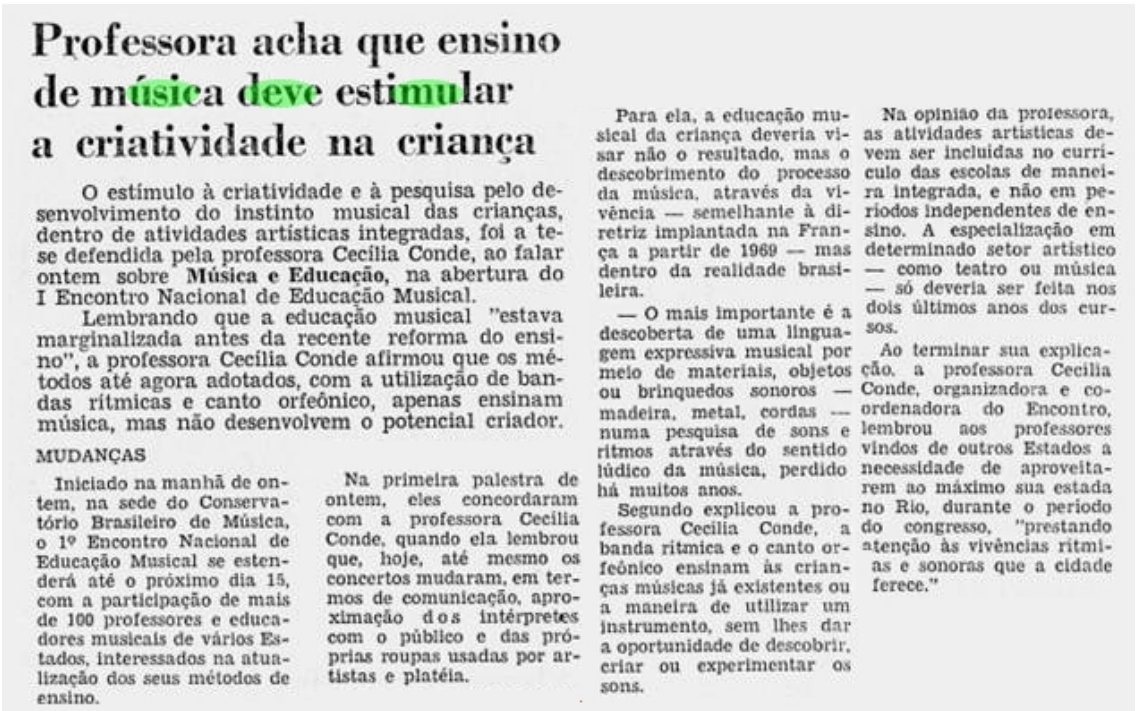
processo, percebeu como os alunos se expressavam livremente e que pôde passar a adquirir também essa habilidade:

> E quando eu pedi – Vamos criar os sons de uma floresta? Elas criavam sons maravilhosos. Percebi então que me faltava essa capacidade da criança, essa liberação e comecei a brincar com o meu piano, a descobrir também os meus próprios sons (...). As crianças é que me ensinaram a derrubar minhas barreiras (CONDE, 1974, p. 271).

Lowenfeld e Brittain (1977, p. 68) compreendem que os professores devem dar aos estudantes a oportunidade de vê-los admitirem que não sabem tudo e que estão dispostos a aceitar ideias, e que têm "a flexibilidade necessária para permitir às crianças que tenham as suas próprias [ideias], que aceitam cada jovem pelo que este realmente vale", ou seja, que valorizam, respeitam e estimulam sua criatividade.

Em matéria publicada no Jornal do Brasil, nos anos 1970, Cecilia Conde aborda a importância da experimentação, da descoberta, da criação, da cultura e da integração entre áreas artísticas no ensino de música.

Figura 16 – Matéria publicada no Jornal do Brasil; Edição 00075, p. 10; 1972



Professora acha que ensino de música deve estimular a criatividade na criança

O estímulo à criatividade e à pesquisa pelo desenvolvimento do instinto musical das crianças, dentro de atividades artísticas integradas, foi a tese defendida pela professora Cecília Conde, ao falar ontem sobre **Música e Educação**, na abertura do I Encontro Nacional de Educação Musical.

Lembrando que a educação musical "estava marginalizada antes da recente reforma do ensino", a professora Cecília Conde afirmou que os métodos até agora adotados, com a utilização de bandas rítmicas e canto orfeônico, apenas ensinam música, mas não desenvolvem o potencial criador.

MUDANÇAS

Iniciado na manhã de ontem, na sede do Conservatório Brasileiro de Música, o 1º Encontro Nacional de Educação Musical se estenderá até o próximo dia 15, com a participação de mais de 100 professores e educadores musicais de vários Estados, interessados na atualização dos seus métodos de ensino.

Na primeira palestra de ontem, eles concordaram com a professora Cecília Conde, quando ela lembrou que, hoje, até mesmo os concertos mudaram, em termos de comunicação, aproximação dos intérpretes com o público e das próprias roupas usadas por artistas e platéia.

Para ela, a educação musical da criança deveria visar não o resultado, mas o descobrimento do processo da música, através da vivência — semelhante à diretriz implantada na França a partir de 1969 — mas dentro da realidade brasileira.

— O mais importante é a descoberta de uma linguagem expressiva musical por meio de materiais, objetos ou brinquedos sonoros — madeira, metal, cordas — numa pesquisa de sons e ritmos através do sentido lúdico da música, perdido há muitos anos.

Segundo explicou a professora Cecília Conde, a banda rítmica e o canto orfeônico ensinam às crianças músicas já existentes ou a maneira de utilizar um instrumento, sem lhes dar a oportunidade de descobrir, criar ou experimentar os sons.

Na opinião da professora, as atividades artísticas devem ser incluídas no currículo das escolas de maneira integrada, e não em períodos independentes de ensino. A especialização em determinado setor artístico — como teatro ou música — só deveria ser feita nos dois últimos anos dos cursos.

Ao terminar sua explicação, a professora Cecília Conde, organizadora e coordenadora do Encontro, lembrou aos professores vindos de outros Estados a necessidade de aproveitarem ao máximo sua estada no Rio, durante o período do congresso, "prestando atenção às vivências rítmicas e sonoras que a cidade oferece."

Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional Digital Brasil.

Educadores musicais conhecidos através da literatura da área e de demais trabalhos com educação musical, tal como Murray Schafer, também têm discutido sobre

a valorização da criação no processo de ensino e aprendizagem de música. Este educador, como ele mesmo afirma, tem se concentrado, dentre outros aspectos, em trabalhar o potencial criativo das crianças (SCHAFER, 1991, p. 284).

Schafer (1991) defende que a música, tal como as demais artes, configura um "assunto fundamentalmente expressivo", isto é, diferentemente de outras áreas – dentre as quais arrisca citar a História, segundo ele, "talvez erradamente" –, não poderia ser ensinada como fatos que são transmitidos de professores para alunos, em um processo que culmina na acumulação de conhecimentos. Nesse sentido, para o autor, "toda matéria possível de ser ensinada pode ser dividida, *grosso modo*, em duas classes: a que satisfaz o instinto de busca de conhecimento e a que desenvolve a auto-expressão" (p. 285), sendo que a música se encaixa na segunda descrição.

Nessa direção, John Paynter defendeu e propôs uma educação dos sentimentos no desenvolvimento da imaginação e da capacidade criativa dos estudantes. No contexto da chamada Escola Nova, o educador questionava e trabalhava contra um ensino pautado na mera transmissão de conhecimentos, pois preocupava-se com a formação integral dos indivíduos, que envolvia o desenvolvimento de experiências criativas (MATEIRO, 2012). Da mesma forma, Beineke (2012) enfatiza que a aprendizagem criativa pode contribuir, na formação humana, para a construção da sensibilidade e da capacidade crítica dos estudantes.

Em 1949, Augusto Rodrigues reuniu professores de música, compositores e outros artistas para um debate, que aconteceu na Semana da Criança, denominado A Criança e a Interpolação das Artes. Observou-se a veracidade do que já era uma crítica do educador: que a Educação Musical evoluíra pouco em relação às outras áreas artísticas no que se referia à criação (AMTRJ, [entre 2005 e 2018]; CONDE, 2008). A constatação incomodou Liddy Mignone, que havia fundado o curso de Iniciação Musical para professores há pouco tempo, "e como toda inovação custa a ser absorvida, possivelmente seus reflexos ainda não se faziam sentir de modo mais abrangente, pois os professores formados por ela estavam ainda iniciando sua atuação" (AMTRJ, [entre 2005 e 2018], p. 15). O curso, então, passou a considerar as mudanças necessárias no ensino de música, as quais influenciaram também Cecilia Conde.

Tal como a crítica de Augusto Rodrigues, Schafer (1991) enfatiza que a auto-expressão é encorajada nas artes visuais, enquanto, na música, muitas vezes, a preocupação se volta para a memorização de músicas a serem apresentadas nos finais de

ano. Assim como Augusto Rodrigues, o autor acredita que "o ensino de artes visuais está bem à frente do ensino de música" (p. 285).

Para Schafer (1991), a educação deve estar pautada na descoberta e não na mera transmissão de saberes, de modo que o professor que reconhece e se dedica à criação em sala de aula, precisa "trabalhar para a própria extinção":

> Na educação, e considerando o aspecto da transmissão de conhecimentos, o professor tem todas as respostas, e os alunos, a cabeça vazia – pronta para assimilar informações. Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre *sabe* a resposta (SCHAFER, 1991, p. 286).

Na mesma direção, Lowenfeld e Brittain (1977), ao discutir o potencial de criação da criança, criticam o fato de o sistema educacional enfatizar a aprendizagem da informação, a memorização de informações, que será responsável por sua aprovação ou reprovação em provas e cursos. Para os autores, deve-se aprender na escola aptidões de interrogar, procurar respostas, descobrir, repensar, reestruturar, tecer relações, experiências que são centrais em atividades artísticas. De acordo com isso, Cecilia Conde baseava as aulas de música que dava para crianças na exploração sonora e na criação:

> Antes mesmo que começasse a ensinar dó, ré, mi, fá, pedia aos alunos que experimentassem os sons que quisessem e eles sempre acabavam descobrindo ruídos incríveis. Observavam como as pessoas falavam, os sons que produziam. Tínhamos ao mesmo tempo que oferecer estímulos sensoriais para ajudá-los nesse trabalho de criação (CONDE, 1974, p. 271).

Para Lowenfeld e Brittain (1977, p. 66), que valorizam a criatividade da criança no processo educativo, "as experiências artísticas proporcionam uma excelente oportunidade para reforçar o pensamento criador e propiciar os meios pelos quais os jovens podem desenvolver suas representações imaginativas e originais sem censura". Os autores acreditam que a aprendizagem caminha junto ao desenvolvimento da sensibilidade e à conscientização dos sentidos, o que nem sempre tem sido considerado pelos programas das escolas. Assim, deve-se dar importância à "sensibilidade perceptual", pois, "num sistema educacional bem equilibrado, em que o desenvolvimento do ser total é realçado, o pensamento, o sentimento e a percepção do indivíduo devem ser

igualmente desenvolvidos, a fim de que possa desabrochar toda a sua capacidade criadora em potencial" (p. 18).

Ao falar a respeito de sua participação no espetáculo teatral *Louvação*, Cecilia Conde afirma ser uma "educadora preocupada com processos criativos" (CONDE, 1974, p. 271), o que teria feito com que buscasse criar, começando por fazer música para teatro e música concreta, passando, mais tarde, a participar dos espetáculos também cantando. Nessa direção, a musicista parecia compreender como sendo importante o professor partir do que o aluno traz em relação às suas preferências e tendências – ideia outrora defendida por Paulo Freire e um assunto atual bastante discutido na área de Educação Musical –, o que se revelava em suas ações de professora de música. Nesse sentido, Inês Rocha (*Caderno de Entrevistas*, 2018) conta uma história sobre o músico carioca João Carlos Assis Brasil, que teria sido aluno de piano de Liddy Mignone e de Cecilia Conde quando criança:

> Ele tinha aversão à escrita, não queria aprender a escrita. Então, o que as duas fizeram? Ele ficava improvisando. Durante as aulas, sentavam-se ali e ficavam improvisando, ele, Cecilia, Liddy. O que ele se tornou? Um grande pianista. Lê, toca grandes obras pianísticas, mas o que ele faz de forma genial é improvisar (...), ou seja, as duas acolheram esse menino que não queria aprender a ler, até a hora em que ele esteve pronto para isso, quis, e aí aprendeu e seguiu (Inês R., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 55).

Louro (2008) discute esse assunto em seu artigo *Cartas de licenciandos em música:(re)contando o vivido para centrar a aula no aluno.* A autora desenvolveu uma pesquisa a partir de reflexões escritas de alunos de uma disciplina do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que trocaram, entre si, cartas narrando suas experiências pedagógicas. A fim de enfrentar os dilemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, surgiu, entre outros aspectos, a necessidade, evidenciada pelos alunos-professores em formação, de centrar suas aulas nos alunos. A partir dessa pesquisa, compreende-se que uma aula centrada no aluno requer do professor a consciência dos conhecimentos musicais prévios dos estudantes. Além disso, seus interesses são evidenciados e eles assumem papéis de protagonistas.

É possível que a atitude de Cecilia Conde junto de Liddy Mignone pareça comum e reflita o esperado de um educador musical. No entanto, Inês Rocha (*Caderno de Entrevistas*, 2018) enfatiza que não se tratavam de ideias que circulavam

corriqueiramente nas décadas de 1940 e 1950. Além disso, é possível compreender a existência de uma relação entre as concepções de ambas as educadoras – sendo oportuno destacar que Cecilia teria recebido influências de Liddy Mignone como sua professora, e na convivência com ela durante parte da vida –, incluindo a atenção voltada para o incentivo aos alunos a partir da valorização de suas necessidades.

> Na época, isso não era comum. As pessoas diziam: "não, não vai tocar de ouvido, porque isso atrapalha na interpretação, tem que aprender a ler". Então, o caminho para ensinar uma criança a estudar piano e música nos anos 40, 50 era outro. E elas [Liddy e Cecilia] tinham essa abertura, essa liberdade, acolhimento e respeito pelo outro, que eram as ideias de vanguarda. Então, elas traziam esse pensamento para a educação musical, olhar para o aluno, ver o que ele tem a oferecer (Inês R., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 55).

Na obra *Canções de Amigo: redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelli Mignone para Mário de Andrade*[25], a pesquisadora Inês Rocha, também entrevistada para esta dissertação, explica que Liddy Mignone demonstrava ser uma "professora que procura estar atenta às necessidades de motivação de seus alunos" (ROCHA, 2012, p. 361), o que se mostra claro também na situação mencionada, envolvendo o pianista João Carlos Assis Brasil, nas ações de Liddy e Cecilia. A autora revela, ainda, que Liddy Mignone buscava ser criativa, em função de estimular seus alunos – de modo que sua "busca por originalidade levava-a a organizar apresentações apenas com meninos e rapazes pianistas ou por temáticas por gêneros musicais, valsas, sonatas ou por repertório com autores brasileiros" –, sendo que a criatividade também é marca de Cecilia Conde.

Nessa direção, a AMTRJ (Associação de Musicoterapia do Estado do Rio de Janeiro) declara em artigo publicado no site da Associação:

> Cecilia, personalidade carismática, inquieta, apaixonada, de mente sempre pronta a acolher ideias novas, é essencialmente uma educadora, voltada não para a mera transmissão de conhecimentos, mas primordialmente para levar o aluno a descobrir e desenvolver as próprias potencialidades, ter um olhar crítico e atitudes criativas (AMTRJ, [entre 2005 e 2018], p. 11).

José Nunes Fernandes (*Caderno de Entrevistas*, 2019) lembra a vivacidade e criatividade de Cecilia Conde em outros momentos que não como professora de música,

[25] ROCHA, Inês de Almeida. *Canções de Amigo:* redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelly Mignone para Mário de Andrade. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2012.

quando frequentava a casa da educadora e levava para ela ver os livros de canções folclóricas infantis[26] nos quais estava trabalhando:

> Eu levava para ela ver e ela cantava [as músicas] uma por uma, batia o ritmo, era maravilhoso. Ela tinha uma energia inominável. Eu não conheço ninguém que tinha uma energia daquela, uma força de tirar ideias, tirava ideias assim, sabe, falava uma coisa e já tinha uma outra ideia... Muito criativa, muito dinâmica (Jose N. F., *Caderno de Entrevistas*, 2019, p. 65).

Segundo o entrevistado, que trabalha há 28 anos com Oficina de Música na UNIRIO, Cecilia Conde foi quem o despertou e contribuiu para suas primeiras noções a respeito da criação em música. Além disso, José Nunes Fernandes (*Caderno de Entrevistas*, 2019) recorda que Murray Schafer estivera no Conservatório por três vezes, por intermédio de Cecilia. Entre os anos 1966 e 1967, o CBM e a UNIRIO já contavam com Oficina de Música, no entanto, esta foi sistematizada pela UnB, em 1968. Sobre esse assunto, Cecilia Conde enfatiza que as "Oficinas de Música criadas na década de 60 também foram de grande importância, influenciando a liberdade de expressão através da experimentação e da improvisação musical" (CONDE, 2008, p. 35).

Para Cecilia Conde, dentre as funções do ensino de música nas vidas dos estudantes está o desenvolvimento de sua expressão através da arte. A respeito das concepções da educadora musical, Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 30) afirma que, para Cecilia, "a música não é eu saber tocar bem um instrumento, muito pelo contrário. Se eu não soubesse tocar bem um instrumento, mas eu fosse expressiva naquilo que eu fazia, eu estava 'ok'!".

A educadora, que defendia que a educação musical é para todos, afirma, em entrevista à Lucia Marina Moreira Penna (CONDE, 1987a), que independentemente de um indivíduo vir a ser musicista ou não, ele é capaz de se expressar através da música, "seja qual for o ser humano". Cecilia enfatiza, ainda, a capacidade de criação que todos têm, ao afirmar que "todo ser humano, desde o momento que ele anda, fala, faz música, ele é capaz de criar, improvisar, brincar, usar a lúdica musical, descobrir; a criança faz isso intuitivamente, ela não faz arte, ela se expressa e depois nós vamos dar os significados, em arte" (CONDE, 1987a, p. 8).

---

[26] FERNANDES, J. N. **Canções do Brasil.** Para Conjunto Orff. Tomo I. 1. ed. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017. v. 6. 56p; FERNANDES, J. N. **Canções do Brasil.** Para Conjunto Orff. Tomo II. 1. ed. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017. v. 6. 56p; FERNANDES, J. N.; JUSTI, L. A. M. **Canções do Brasil.** Para Conjunto Orff. Tomo III. 1. ed. Rio de Janeiro: UNIRIO/Instituto Villa Lobos, 2018. v. 6. 756p.

Em um momento em que se falava muito sobre sensibilização do indivíduo no ensino de música, a educadora também defendia essa prática, que para ela consistia no que se chama de "educação musical", reforçando, no entanto, a importância do estímulo à criação dos alunos, e esclarecendo que se trata de tornar o estudante consciente de que ele é um ser musical, que tem um instrumento próprio, que é a voz, e que é capaz de ser expressivo através do gestual, da melodia e do ritmo. Para Cecilia, a finalidade de se levar a educação musical para as escolas deveria se voltar para o desenvolvimento dessa "inteligência sensível musical" (CONDE, 1987a, p. 8). Nas palavras da educadora musical,

> O meu conceito de educação musical é sensibilizar o indivíduo para sua paisagem sonora, tanto externa como interna, conscientizá-lo do potencial musical que ele tem. Acho que se nós fizéssemos isso estaríamos cumprindo o nosso papel de educadores; depois, quem vai fazer o virtuose, o artista, são os conservatórios da vida (CONDE, 1987a, p. 8).

Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 29) recorda as mudanças ocorridas em sua relação com a música a partir do encontro com uma professora de piano – que a fizera compreender aspectos musicais que até então não havia absorvido através de aulas de música tradicionais em um conservatório –, bem como ao se tornar aluna do Curso de Musicoterapia do CBM, onde teve aulas com Cecilia Conde. A musicoterapeuta revela seu encantamento pela música, que se dava a partir de vivências com atividades de "improvisação de som, corpo e objeto sonoro", afirmando que "essa concepção de uma música que antes de ser terapêutica para o outro, tem que ser vivenciada, integralmente, por mim como terapeuta, Cecilia fez desde o início" e que, da mesma forma, "essa concepção de educação musical vivencial, de que eu preciso e posso fazer música e posso criar sonoridades, era marca dela".

> Esse desenvolvimento musical, da musicalidade, da espontaneidade criativa da música foi a Cecilia que inventou. Então, para mim, a Cecilia me devolveu a minha música, porque isso foi fundamental. E se eu não estivesse no curso de Musicoterapia, se eu não tivesse tido aula com a Cecilia, eu nunca mais ia nem chegar perto do piano. Eu nunca mais ia querer saber de música, porque a música era muito ruim para mim. Aquele estudo "formalzinho", eu não entendia nada! Eu acebei o técnico sem entender nada, porque minha harmonia era feita no papel. Agora, quando eu fui vendo a parte vivencial, sabe? Aquilo tudo começou a ter lugar, a ter nome. Hoje eu acho que eu sou uma pessoa que tem um bom conhecimento teórico, que eu sempre estou embreada pela prática musical. Então, graças à Musicoterapia. Na Musicoterapia, graças à Cecilia Conde (Marly C., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 29).

De modo semelhante, Inês Rocha (*Caderno de Entrevistas*, 2018) revela ter sido influenciada por Cecilia Conde em sua escolha por se tornar professora. Segundo a entrevistada, apesar de estudar piano desde criança e de querer fazer música, ela não tinha pretensão de dar aulas na escola, uma vez que, enquanto aluna, não se sentiu motivada a estar no lugar de seus professores. No entanto, como conta Inês Rocha, Cecilia mostrou a ela "uma outra forma de se pensar ensino e aprendizagem em música", a partir de seu contato com a educadora em diferentes momentos, mas, sobretudo, através de um curso de formação de professores do qual participou na Pró-Arte, quando sentiu-se inspirada pela forma de Cecilia Conde de dar aula:

> A gente ia para o quintal da Pró Arte, tinha muitas árvores, a gente ia para fora, fazia criação musical, fazia coisas, assim, absolutamente incríveis. Então, meu contato mais próximo com a Cecilia foi nesse curso (...). E ela, como uma das pessoas que trabalhava também nessa vertente de criação, e aí, aquilo ali, eu me apaixonei, eu falei assim: "ah, quero ser professora de música" (Inês R., *Caderno de Entrevistas*, 2018 p. 46).

Criação, improvisação, sensibilidade e expressividade são marcas da Musicoterapia, de modo que é possível sugerir que Cecilia Conde teria sido influenciada também por esta área e suas peculiaridades. Para Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018), de fato, aquelas percepções de Cecilia estavam além da profissão ou de uma formação acadêmica, pois tinham relação com sua postura humanista, isto é, de interesse no bem-estar das pessoas:

> (...) mas ela era muito honesta nessa história, porque realmente a percepção dela do outro não era só para fazer terapia, embora ela tivesse conhecido Dra. Nise da Silveira, tivesse trabalhado com música com a Dra. Nise na Casa das Palmeiras, ela gostava da possibilidade dos encontros, era mais que a Musicoterapia. Embora eu tenha me espelhado nela e aprendido com ela, não foi só em relação à possibilidade da liberação vocal, à possibilidade da criação ali, na hora, de alguma coisa (a improvisação), mas também a criação do humano; o humano existe e o humano precisa ser visto (Marly C., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 34).

Segundo Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018), Cecilia Conde revelara ter passado a realizar improvisações com a voz a partir de sua atuação no Teatro de Bonecos. A entrevistada recorda a abertura da educadora para a criação de seus alunos, o que os encorajava:

> (...) ela dizia que quem a ensinou a improvisar com a voz foi o Teatro de Bonecos, porque o boneco que está aqui falando não pode ser a mesma coisa de quem está aqui, não pode ser a mesma voz, os pescoços (...). Ela era cantora, mas não, cantora ali não serve para isso, para ser voz desse boneco, eu tenho que ter uma voz para esse boneco, e aí ela foi desenvolvendo isso. E realmente, a sensação enquanto aluna dela era de que qualquer coisa que você fazia era bem-vinda, não tinha crítica. Eu podia improvisar do meu jeito e eu mesmo ia achando maneiras mais amplas de exercer essa força de improvisação (Marly C., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 40).

Como "uma educadora 24 horas por dia" (TACUCHIAN, 2018, p. 1), Cecilia Conde exercia sua afetividade dentro e fora de sala de aula, para com os estudantes e também com ex-alunos e colegas. Cecilia confiava no potencial humano e na capacidade criativa das pessoas e oferecia a elas oportunidades de se tornarem também educadoras, de modo que todos os entrevistados para esta pesquisa foram ou ainda são professores no Conservatório Brasileiro de Música, convidados por Cecilia Conde.

Tanto Luiz Vaz, quanto José Nunes Fernandes, Janine Goldfeld (*Caderno de Entrevistas*, 2018-2019), Didier (2018), Madeira (2018) e Aderne (2018) abordam reencontros com Cecilia e de oportunidades oferecidas a eles pela educadora.

Ao falar sobre a força da afetividade em Cecilia Conde, Luiz Vaz (*Caderno de Entrevistas*, 2018) se lembra da forma como foi convidado por ela para fazer parte da equipe central da secretaria ordinária que implantou os CIEPs no segundo governo de Brizola no Rio de Janeiro, quando tinha entre 25 e 26 anos de idade. Luiz Vaz já havia sido Animador Cultural – e, segundo ele, sua vida havia sido profundamente tocada por Cecilia Conde desde então – e, naquele momento, fazia parte de uma equipe de Augusto Boal, sendo que sua relação com o teatrólogo se dera por conta de seus trabalhos como Animador Cultural:

> Ela me convidou de um jeito muito especial, porque lembrava de mim de algumas reuniões (...): "o que você está fazendo na vida, onde você está?" (...). Então, quando eu disse que estava trabalhando com o Augusto Boal, ela me quis na equipe dela, aí me convidou, naquele abraço ela me convidou. (...) quando eu fui para a tal da equipe, vejo Amir Haddad, Luiz Mendonça (teatrólogo também conhecido), Anselmo Vasconcelos, uma porção de gente assim, e eu muito jovem, não tinha um escopo muito grande de experiência, expertise. Ela me apresentou para o restante da equipe e falou assim: "esse aqui é o Luizinho, eu o chamei para a equipe, eu não sei o porquê, eu não sei bem, mas eu me inspirei, intuí no momento e chamei. Se não der certo, em algum momento, eu vou dizer para ele, mas eu espero que dê, porque eu acho que a minha intuição está correta" (...). E então, a Cecilia era essa liderança afetiva (...). Ela tinha um compromisso muito grande

> com tudo o que fazia, mas apostava muito na intuição também (Luiz V., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 21-22).

Luiz Vaz (*Caderno de Entrevistas*, 2018) relata ter sido uma honra poder trabalhar também no CBM por cerca de treze anos, quando Cecilia Conde confiou a ele o cargo de Pedro Dominguez – marido recém falecido da educadora – como professor da disciplina de *Linguagens Artísticas.*

Em um relato que faz lembrar, pelas semelhanças, o encontro de Luiz Vaz e Cecilia Conde, Janine Goldfeld (*Caderno de Entrevistas*, 2019) conta sobre como reencontrou a educadora – que havia sido sua professora de música na infância na escola judaica Eliezer Steinbarg – e recebeu um convite para trabalhar no CBM:

> Como eu fui parar no Conservatório... Foi uma mágica, foi assim... Conheci Cecilia e nunca mais a vi, porque acabou o Eliezer, aí eu fui para outros colégios, fui fazer teatro também (...), e um dia, olha que coisa mágica, eu entro no Restaurante Celeiro, no Leblon e, por acaso, totalmente por acaso, eu estava nos meus braços com um programa de trabalho: os meus panfletos de trabalho, os cartazes de trabalho, o meu currículo, eu estava com isso. Acho que eu vinha de uma reunião, aí encontro Cecilia, ela está sentada comendo, e falou para mim: "o que você está fazendo da vida?". Eu falei: "eu estou fazendo isso", e mostrei para ela. Ela falou assim: "vai encontrar comigo depois do carnaval, tal dia, porque está saindo uma pessoa do CBM e eu quero te colocar como professora de corpo". E aí eu entrei na Musicoterapia (Janine G., *Caderno de Entrevistas*, 2019, p. 71).

Janine Goldfeld (*Caderno de Entrevistas*, 2019, p. 67) deu aulas, no Curso de Graduação em Musicoterapia do Conservatório, na disciplina de Expressão Corporal, que renomeou como Corpo, Jogos, Teatro e Psicodrama. A entrevistada atribui o desenvolvimento de seus trabalhos de grupos à Cecilia Conde que, segundo afirma, sempre deu a ela liberdade para trabalhar. Janine Goldfeld relata: "a primeira palavra que vem da Cecilia para mim, em termos profissionais, é liberdade! Trabalhava com ela, ela te deixava livre, confiava muito no meu trabalho, e acho que muitas pessoas ela deixava livre também, era muito bom trabalhar com ela". Para a Janine Goldfeld, Cecilia Conde foi responsável por ensinar-lhe, inclusive em sua formação como professora, a liberdade da criação – que tem forte relação com a área de atuação da entrevistada, o psicodrama – bem como a confiança em sua intuição e em si mesma como professora e seu prazer por dar aula.

Em homenagem oferecida à Cecilia Conde no programa Música e Músicos do Brasil[27], que faz parte da Rádio MEC[28], Maria Teresa Madeira conta que Cecilia, quando a convidou para ser professora do Conservatório, nos anos 1990, deu a ela "carta branca para atuar da maneira que quisesse, da melhor maneira que achasse que poderia", pois era "uma pessoa muito aberta ao diálogo, às trocas de ideias, de informações" (MADEIRA, 2018, p. 3).

José Nunes Fernandes (*Caderno de Entrevistas*, 2019) também falou a respeito da intermediação de Cecilia Conde nos trabalhos que desenvolvera como professor em oficinas e cursos, além do CBM, relacionados à Oficina de Música e, assim, à criação. Para ele, a educadora é como sua "madrinha". Além disso, o educador musical revelou que, ao ser orientado por Cecilia no Mestrado em Música, no CBM, tivera seu primeiro contato com pedagogias contemporâneas, que o surpreenderam, uma vez que estudava piano erudito desde os onze anos de idade.

> Essa disciplina que eu faço, que é Oficina de Música, a minha inspiração é na Cecilia, porque foi através dela que eu vim conhecer essa metodologia da criação. (...) eu devo muito à Cecilia em relação a esse conhecimento da questão da criatividade, primeiro porque eu tive uma base muito grande de arte-educação dada por ela, nos livros que eu tinha que ler, nas explicações, nas aulas, nos cursos, então, a arte-educação foi a base para mim. E a representante da criatividade que a arte-educação trouxe na música é a Oficina de Música (...) a Cecilia participou de todo aquele projeto, de todo aquele tempo, de toda aquela época em que a Oficina foi instalada, em que aquilo foi feito no Brasil, ela fez a oficina da música, então eu tive a chance de ser orientado por uma pessoa que era participante daquele objeto, daquela cena, daquela coisa (José N. F., *Caderno de Entrevistas*, 2019, p. 60-61).

Cecilia Conde, portanto, dava liberdade também para os professores de música que formava e/ou que trabalhavam com ela para que pudessem criar, pensar suas próprias aulas e se tornar professores autênticos, desenvolvendo sua própria forma de atuar. Do mesmo modo, como afirma Madeira (2018), Cecilia estava sempre disposta a dialogar, de maneira que seu jeito de ser ecoava em sua vida profissional, mas também na vida pessoal, na relação com o outro.

Adriana Rodrigues Didier também prestou homenagem à Cecilia Conde no referido programa de rádio. Um trecho de sua fala vai ao encontro do que é retratado por

[27] Acesso: http://radios.ebc.com.br/memoria-radio-mec/edicao/2016-11/0911-musica-e-musicos-do-brasil-registros-unicos-da-radio-mec.
[28] Acesso: http://radios.ebc.com.br/memoria-radio-mec.

Maria Teresa Madeira, demonstrando novamente a confiança de Cecilia nessas professoras e a liberdade que dava a elas para desenvolverem seus próprios trabalhos. Além disso, ao chamar a atenção de Adriana, em certo momento, com relação a uma aula de música que a educadora pensava para um material didático, deixa transparecer o quanto prezava pela criatividade dos alunos em sala de aula:

> (...) ela me deu liberdade absoluta e total para fazer o que eu quisesse de um material didático que foi oferecido para professores alfabetizadores, então, tudo que eu escrevia a Cecilia sempre assinou embaixo. A primeira forma que eu escrevi, até me lembro que ela disse: "nossa, Adriana, está muito agressivo, você diz que 'não pode, não pode, não pode', não é assim que a gente fala, tem que ter um certo jeito" (DIDIER, 2018, p. 2).

Silvia Aderne também homenageou Cecilia Conde, cuja sensibilidade e incentivo ao potencial das pessoas se declaram presentes também nas palavras de Silvia Aderne:

> (...) fui conhecer a Europa pelas mãos de Cecilia e pelo seu incentivo. A Cecilia me incentivava muito para viajar, para crescer, para assumir o meu potencial criativo, sabe, e ela acreditava muito em mim e exigia muito de mim, me indicava para vários trabalhos em escolas. Eu fui trabalhar na escola Eliezer Steinbarg, trabalhei sete anos nessa escola, indicada por Cecília. Comecei como estagiária nas suas aulas de música e dali parti também para fazer meu próprio trabalho em aulas de arte, que reunia teatro, música e diversas atividades também, artísticas, de desenho, colagem, recortes, tudo que era possível. Então, Cecília foi essa grande incentivadora de minha vida, inclusive quando eu formei junto com outros colegas o grupo *Umbu* de teatro, Cecilia era uma das incentivadoras para que nós continuássemos nosso trabalho, para que criássemos novos espetáculos (ADERNE, 2018, p. 5).

A atriz e arte/educadora Silvia Aderne revela ter conhecido Cecilia Conde em 1962, na Escolinha de Arte do Brasil, onde chegou para fazer um curso de arte na educação, no qual Cecilia ministrava aulas de sensibilização para a música. Segundo Silvia Aderne, a educadora a sensibilizou "para o resto da vida".

7. EDUCAÇÃO E CULTURA: A CULTURA POPULAR NA ESCOLA

Cecilia Conde desenvolveu trabalhos de pesquisa voltados para a Cultura Popular, acreditando e defendendo a relação entre cultura e educação, bem como a importância de se estabelecer vínculo entre ambas no ensino de música. Inês Rocha (*Caderno de Entrevistas*, 2018) lembra que para Cecilia Conde, "cultura e educação são inseparáveis! Andam juntas! (...). Daí o fato de ela ter desenvolvido tantos projetos e ações valorizando a Cultura Popular, a cultura local, a cultura do aluno".

Também na Escolinha de Arte do Brasil, onde a educadora trabalhou, era marcante a presença da Cultura Popular nas atividades desenvolvidas. Ao escrever o prefácio do livro de José Nunes, *Música nas escolas públicas cariocas* (NUNES, 2016), a educadora musical chama a atenção para a variedade de raças e culturas que compõem a sociedade carioca, o que, como se sabe, é realidade em todo o Brasil.

Segundo Cecilia Conde, essa mistura composta por povos como "o preto, o índio, e veio o espanhol, o italiano, o português, o alemão", se trata de "uma vantagem da própria América Latina". Dessa forma, poder tirar proveito, no que tange à educação, da junção de manifestações culturais diversas, provenientes dessa sociedade culturalmente e racialmente mista, é levar em conta que também "na escola é assim, uma grande colônia" (CONDE, 2016b, p. 16).

Cecilia Conde valorizava a presença da cultura brasileira nos mais diversos contextos. A musicoterapeuta Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 35) lembra a forte presença da música negra, do povo brasileiro, preto, da matriz africana na dança e na música do VI Congresso Mundial de Musicoterapia que aconteceu no Brasil, em 1990, graças à ação de Cecilia Conde junto a um grupo de musicoterapeutas e artistas. Segundo a entrevistada, a musicista dizia: "a gente tem que mostrar a cultura. É a cultura que educa, é na cultura que as pessoas se transformam".

Para a educadora musical, um dos assuntos para o qual as instituições escolares deveriam voltar seu olhar diz respeito à relação entre o ensino de música que acontece dentro delas, vinculado às práticas e manifestações culturais populares que ocorrem na comunidade dos estudantes. Nesse sentido, no artigo *Música e educação não-formal*, que Cecilia Conde escreveu junto de José Maria Neves nos anos 1980 (CONDE; NEVES, 1984/85) – baseados em suas pesquisas sobre grupos de Folia de Reis, Blocos Carnavalescos, conjuntos de música popular, construtores de instrumentos, banda de

música e na observação de manifestações da lúdica infantil em comunidades –, são abordados os processos de aprendizagem da Cultura Popular, em contraste com abordagens formais de ensino de música encontradas nas escolas.

Os autores fazem uma crítica à distância existente entre e vida e cultura e o ensino e aprendizagem escolar, que poderia se inspirar em trabalhos desenvolvidos nas comunidades. Vale mencionar, tal como lembra José Nunes Fernandes (*Caderno de Entrevistas*, 2019), que se trata do primeiro texto brasileiro na área de Educação Musical que trata da educação não-formal.

Cecilia Conde e José Maria Neves não apenas argumentam que a música popular que ocorre fora da escola deve estar presente também nessa instituição, mas alegam que determinados processos de ensino e aprendizagem característicos das manifestações populares poderiam inspirar práticas escolares, algo que a educadora musical britânica Lucy Green, anos mais tarde, estuda, sistematiza e propõe.

Para aqueles autores, seria ideal que a escola tivesse conhecimento da realidade cultural da comunidade para que tirasse disso "recursos de renovação pedagógica". Assim, essa instituição – "onde deveria processar-se de maneira mais intensa o processo educacional", mas que, deve-se lembrar, não é "local único da prática educativa" –, ao considerar a "vivência cultural comunitária" (CONDE; NEVES, 1984/85, p. 42), poderia inspirar-se e adotar características dos processos não-formais de ensino e aprendizagem de música.

A partir de um olhar para as universidades, o Encontro de Saberes, coordenado por Jorge José de Carvalho, apresenta uma proposta que vai ao encontro das ideias de Cecilia Conde. O projeto visa à descolonização dessas instituições, dominadas pelos conhecimentos eurocêntricos, a partir da inclusão de saberes indígenas, afros e de outras comunidades tradicionais, conferindo aos saberes populares a mesma importância atribuída aos saberes ocidentais modernos (CARVALHO, 2014).

Este projeto vai ainda mais longe ao propor – além dos conhecimentos e suas formas de transmissão – que os próprios mestres populares possam estar nas instituições como professores. Nesse sentido, Carvalho (2014) chama a atenção para a necessidade de se reconhecer que tais conhecimentos se tratam, mais do que objetos de estudo, de referências de saber, e que os mestres, conhecedores dos saberes tradicionais, são também especialistas das ciências sociais.

Apesar de o artigo de Conde e Neves (1984/85) ter sido publicado há mais de trinta anos, tratam-se de discussões vigentes na área de Educação Musical. Nas escolas

ainda são impostos valores que não se relacionam com as manifestações culturais que acontecem fora desse espaço, sendo, por exemplo, desconhecidos pelos alunos, como acentuam os autores, "compositores, conjuntos instrumentais, artesãos de instrumentos, festas e crenças da comunidade" (CONDE; NEVES, 1984/85, p. 42). Na mesma direção, para Carvalho (2011), impressiona que não haja, nas universidades, nos departamentos de música, arte e medicina e farmácia, profissionais como músicos tradicionais, artesãos populares e curandeiros, respectivamente.

Além de reconhecer como autênticos os conhecimentos que não vêm das instituições formais de ensino, é necessário incorporar ao ensino as experiências desses grupos de mestres "não-acadêmicos". Para Carvalho (2011), esta é uma forma de valorizar os saberes próprios da cultura do país, colocados em segundo plano perante a hegemonia de um saber letrado, isto é, o monopólio de um conhecimento e de suas formas de transmissão baseados nos moldes europeus.

Abrindo-se para os saberes sistematicamente excluídos, a escola dá espaço para o ensino de diferentes povos e culturas, indo ao encontro da construção de um processo de aprendizagem pluralista, amplo e significativo. Cabe sugerir que a desvalorização dos conhecimentos próprios do Brasil e do povo e a concepção, errônea, de que os saberes europeus são superiores a esses se estende também às escolas brasileiras e, portanto, ao ensino de música nessas instituições, inclusive por conta da formação dos educadores musicais, nas universidades, pautada nessas ideias.

Cecilia Conde preocupava-se com as abordagens utilizadas para o ensino e aprendizagem de música fora de seus contextos de origem, passando, então, para ambientes formais, como a escola. Mais do que valorizar a música dos estudantes e da cultura brasileira, deve-se atentar para as suas formas de transmissão. Nesse sentido, Green estabelece que, "no caso da música popular, isso envolveria mudar a prática pedagógica para abordar os significados inerentes da música popular, de maneira que sejam mais autênticos ao modo de como a música é criada na realidade" (GREEN, 2012, p. 77).

Dentre as características das práticas de aprendizagem musical não-formal destacadas por Conde e Neves (1984/85), está a liberdade de escolha nas atividades culturais artísticas. A exemplo disso, no caso de grupos de Folia de Reis, as crianças podem escolher seus papéis, definindo se serão instrumentistas, cantoras ou palhaços. Green (2012) também ressalta a liberdade de escolha dos indivíduos, neste caso, quanto ao repertório com o qual se identificam, em uma proposta de ensino e aprendizagem

informal por ela desenvolvida em escolas de Londres e de Hertfordshire, com turmas de 9º ano. A autora, ao contrastar o desenvolvimento do processo em relação à forma como esse se dá na educação formal, afirma que, no último caso, "os professores normalmente selecionam a música com a intenção de introduzir os alunos a áreas com as quais ainda não estão familiarizados" (p. 68).

A criação grupal na tradição popular também é valorizada por Conde e Neves (1984/85). Segundo os autores, a partir desse tipo de atividade, desenvolvem-se laços de fraternidade entre os compositores, ao passo que na prática musical erudita, além do trabalho interpretativo, também a criação se dá de forma solitária, de modo que as obras têm autoria única. Da mesma forma, Green (2012) observou o desenvolvimento do aprendizado em grupo no ensino informal de música, e declara que "isso ocorre consciente e inconscientemente por meio de aprendizagem entre pares envolvendo discussão, observação, escuta e imitação uns dos outros" (p. 68), diferentemente do que é comum em contextos formais, que contam com a supervisão de adultos e orientação de especialista com mais conhecimento e habilidades.

Conde e Neves (1984/85) dão ênfase, ainda, no que tange à cultura popular, ao desenvolvimento da improvisação, da imitação e da criação, bem como do aprendizado da técnica a partir da execução. Para Green (2012), "durante todo o processo de aprendizagem informal, existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade", enquanto no "contexto formal, existe uma maior separação das habilidades com ênfase na reprodução" (p. 68). Conde e Neves falam sobre como se dão essas práticas em contextos informais de ensino e aprendizagem musical:

> É certo que a própria vivência musical leva à introjeção de estruturas formais e de estilos, que emergem no ato da criação. Quando vem o desejo de compor, define-se para o músico o modelo formal a ser empregado, e este é seguido sem nenhuma servilidade, permitindo variantes sempre novas e ricas. A timidez e o medo não reprimem a criatividade nas manifestações populares. O artista popular não tem o compromisso com a originalidade, imposta pela arte erudita. Ele admite a repetição de motivos do domínio coletivo, que não impedem a manifestação das características individuais (CONDE; NEVES, 1984/85, p. 47)

Tal como observado por Conde e Neves (1984/85, p. 48), em bandas de música e em orquestras os desafios são colocados de maneira sistemática no processo de aprendizagem, em que convivem pessoas mais e menos experientes tocando juntas. Além

disso, o trabalho é desenvolvido sobre o repertório, e não a partir de "exercícios escolares sem nenhuma significação" e a prática se dá, sobretudo, nos ensaios em conjunto, e não individualmente. Assim, os autores enfatizam que o prazer em fazer música está presente desde o início do processo. Nesse sentido, ao citar a prática de tirar músicas de ouvido, presente na aprendizagem informal, que é diferente "de responder a notações ou outro tipo de instruções e exercícios escritos ou verbais", Green (2012, p. 68) explica:

> A aprendizagem informal envolve a assimilação de habilidades e conhecimentos de modo pessoal, frequentemente desordenado, de acordo com as preferências musicais, partindo de peças musicais completas, do "mundo real". No domínio formal, os alunos seguem uma progressão do simples ao complexo, que quase sempre envolve um currículo, um programa do curso, exames com notas, peças ou exercícios especialmente compostos (GREEN, 2012, p. 68).

Conde e Neves (1984/85) explicam que a criatividade e o desenvolvimento da percepção auditiva fazem-se presentes, ainda, no uso e na construção de instrumentos alternativos da Folia de Lata[29], para os quais as crianças devem observar os sons dos instrumentos dos adultos e buscar em objetos alturas e timbres que se assemelhem ao que ouvem, adaptando os materiais quando necessário, com cortes, furos, dentre outros. Segundo os autores, "esta curiosidade que leva à busca de novos sons está presente neste jogo imitativo-criativo das crianças". Conde e Neves chamam a atenção para "a extraordinária liberdade com que o mundo do som pode ser abordado (...). Existe verdadeiro trabalho exploratório que faz da coleção de objetos reunidos ao acaso um conjunto instrumental" (CONDE; NEVES, 1984/85, p. 45).

Este processo "de seleção e rejeição, avaliação e confirmação em cada etapa da criação" (MATEIRO, 2012, p. 252) é proposto também por John Paynter. Tendo liberdade para explorar os materiais que pretendem utilizar, para aprender a descobrir, os alunos poderão, posteriormente, organizá-los quanto ao ritmo, melodia e harmonia, bem como à composição musical (MATEIRO, 2012).

Segundo Conde e Neves (1984/85), outra característica do ensino não-formal de música – por eles observada em grupos de Folia de Reis, bem como em sociedades tribais da África – consiste na integração natural existente entre crianças e adultos, de modo que "o espaço lúdico da criança coincide com o espaço ritual do adulto, e é respeitado". Dessa forma, a introjeção das crianças na cultura de sua comunidade acontece "de modo natural

[29] Os grupos de Folia de Lata são compostos por crianças. Inspirados na Folia de Reis, promovem ações similares às do grupo de adultos, utilizando-se de instrumentos construídos a partir de materiais reciclados.

e paulatino" (p. 43), pois houve "mergulho na expressão cultural da comunidade, fazendo com que a manifestação em questão tenha se tornado meio individual de expressão" (p. 44). Além disso, uma vez que não há rigidez de regras, as crianças podem ser inseridas, ocasionalmente, nos ensaios dos adultos, como acontece em blocos carnavalescos, quando meninos e meninas integrantes de baterias mirins participam do grupo dos mais velhos. Segundo os autores, "esta criança terá a experiência do som a da regência do conjunto dos adultos e desenvolverá muito mais sua percepção auditiva, sua memória musical e sua maneira de reger, estando no meio da experiência musical" (p. 45).

Os autores chamam atenção, ainda, para o uso de recursos próprios em folguedos populares no que se refere ao som vocal, que, segundo eles, são "bem diferenciados do que prega a técnica vocal ensinada nas escolas" (p. 46). Assim, existem práticas escolares de ensino e aprendizagem de canto que se distanciam das manifestações culturais da comunidade e, logo, da cultura popular brasileira, pois buscam referências em moldes europeus. Dessa forma "é preciso que se acentue a necessidade de orientar a pesquisa acadêmica também para estas maneiras de utilização musical da voz, que possibilitaria, no mínimo, uma melhor interpretação de obras originárias de outras culturas" (CONDE; NEVES, 1984/85, p. 47)

Figura 17 – Cecilia Conde, Cora-Coralina e José Maria Neves

Fonte: Fotografia publicada no perfil do *Facebook* do CBM.

De modo geral, pode-se dizer que a aprendizagem musical que se dá por meio das realizações artísticas da comunidade, "dentro de clima lúdico e religioso", tem características tais como a valorização da imitação criativa, de modo que a criança começa por imitar o adulto e, naturalmente, passa a criar posteriormente; a participação em atividade comunitária; a vivência da prática; o respeito ao tempo de aprendizado de cada indivíduo; "verdadeiro clima de socialização"; a "não delimitação de espaços rígidos de aprendizagem"; e a não super valorização de aspectos estéticos dos resultados obtidos (CONDE; NEVES, 1984/85, p. 49).

Conde e Neves (1984/84) acreditam que a ação educacional e cultural da escola "só se complementaria no dinamismo de permanente realimentação" (p. 42), isto é, considerando práticas de ensino desenvolvidas na comunidade, que se tratam da "transmissão de um saber necessário à preservação das manifestações culturais da comunidade" (p. 41). Muitas vezes a educação formal encontra-se desvinculada da realidade, da família e da comunidade dos estudantes. Para os autores, "ligando-se às suas raízes verdadeiras, ao contexto cultural da comunidade na qual se localiza, a escola encontraria seu caminho verdadeiro" (p. 43).

O Quadro 5 sintetiza as ideias de Conde e Neves (1984/85) e de Green (2012):

Quadro 5 – Processos de ensino e aprendizagem da música popular segundo Conde e Neves (1984/85) e Green (2012)

Cecilia Conde; Neves (1984)	Lucy Green (2012)
Liberdade de escolha nas atividades culturais - ex.: papéis nos grupos de Folia de Reis	Liberdade de escolha do repertório em atividades culturais
Criação grupal na tradição popular	Criação grupal no ensino informal de mús. pop.
Criação, improvisação, imitação; aprendizado da técnica a partir da execução	Integração entre atividades de apreciação, execução, improvisação, composição
Desafios postos a partir do repertório, na convivência entre pessoas mais e menos experientes	Habilidades desenvolvidas de modo pessoal e "desordenado"
Trabalho exploratório, criação e desenvolvimento da percepção auditiva na construção de instrumentos - grupos de Folia de Lata	Músicas completas, tiradas de ouvido

Fonte: Elaborado pela autora.

Didier[30] (2018, p. 2) conta ter conhecido Cecilia Conde "dentro da Cultura Popular", sobre a qual a educadora musical incentivava e desenvolvia pesquisas. Segundo Didier, Cecilia era a "junção entre a criação, a cultura popular, a improvisação e a pesquisa".

> A primeira vez que eu encontrei a Cecilia foi numa peça de teatro que ela fez a pesquisa junto com Caique Botkay, Lourenço Baeta, David Tygel, que foi a Nau Catarineta. Então, é uma peça da Cultura Popular, que ela fez uma grande pesquisa em cima do que o Mário de Andrade tinha colocado. Então, o primeiro contato que eu tive com a Cecilia foi ela como pesquisadora e cantora, então foi uma coisa que me impactou profundamente, porque além de ela cantar, da presença dela no palco, que era divina, ela fazia uns sons com água no aquário, e isso na década de 70 (...)" (DIDIER, 2018, p. 1).

A fala de Didier (2018) vai ao encontro de características das ações de Cecilia Conde evidenciadas e discutidas neste trabalho de pesquisa, como o fato de ter atitudes inovadoras para sua época, tanto no ensino quanto, no caso trazido por Didier, na performance com música. Nesse sentido, Didier relata ter trabalhado e desenvolvido, como aluna de Cecilia Conde numa disciplina denominada Seminário de Pesquisa, no CBM, sua expressão criadora, bem como aspectos relacionados à improvisação e à pesquisa.

Na mesma direção, em entrevista ao Jornal Arte & Educação, Cecilia Conde fala sobre a importância de se formar professores criativos, capazes de valorizar e tirar partido da própria experiência do povo. Na época, a musicista atuava em *Louvação*, espetáculo de teatro do qual participou "cantando sonoridades e ritmos da alma popular" (CONDE, 1974, p. 271). Mais uma vez demonstrando a importância que creditava às manifestações culturais da comunidade, Cecilia explica que se trata de "uma missa nascida do povo", inspirada na Cultura Popular. A educadora teria partido de uma pesquisa junto a Fernando Lébeis, com uso de materiais sonoros simples e de apenas dois instrumentos musicais – o violão e a flauta –, por estarem presentes em qualquer conjunto regional brasileiro.

> Nele encontramos músicas e rezas precedentes das três raças de nossa formação: o índio, o negro e o branco português. A partir de pesquisa feita no Nordeste, sentimos a presença constante do misticismo popular nos cantos da miséria, nos benditos, nas louvações, nas ladainhas, nas incelenças e também nos sons que acompanhavam todas as

[30] Adriana Rodrigues Didier foi entrevistada para esta pesquisa. Nas citações que se referem às suas falas na entrevista, a referência aparece como "(Adriana R., *Caderno de Entrevistas*, 2018)". Já os trechos de seu depoimento no Programa Música e Músicos do Brasil, da Rádio MEC, dado em homenagem à Cecilia Conde, são referenciados por seu último nome, seguido do ano da declaração: "(DIDIER, 2018)".

> manifestações do comportamento do povo, como a campaninhas que marcam o trabalho, o ritmo das matracas, o zumbido dos roncadores e maracas, as moedas caindo em pratos de barro, os pandeiros, triângulos, tambores e pífanos dos conjuntos de festas, daí germinando a idéia de agrupar todos esses elementos no ritual de uma missa nascida do povo (CONDE, 1974, p. 271).

Tacuchian (2018) classifica Cecilia Conde como "uma figura poliédrica, inquieta, plena de entusiasmo que transmitia energia para todos aqueles que conviviam profissionalmente com ela", "uma educadora 24 horas por dia e uma ativista cultural de 360º" (p. 2). Além disso, acredita que "no ensino formal, a postura de Cecília Conde é pouco convencional, mas altamente competente. Entretanto, é na educação não-formal que vamos encontrar o império de Cecília Conde" (p. 3), o que se confirma e é possível compreender a partir do conhecimento sobre suas ações, sobretudo aquelas abordadas neste capítulo.

8. AÇÕES POLÍTICAS E PREOCUPAÇÃO SOCIAL

Ao falar sobre o Curso de Musicoterapia no CBM e a respeito do trabalho com música em função de pessoas com deficiência, em entrevista, Cecilia Conde afirma sua preocupação em fazer da arte uma ferramenta para auxiliar "o ser humano no crescimento global, no desenvolvimento da personalidade", para além da ideia de "formar apenas artistas" (CONDE, 1987b, p. 15), tornando possível que todos, incluindo crianças "com problemas", possam, através da arte e nos seus limites, se expressar. Segundo Campelo (1987), isto era motivo de discussão sobre a arte/terapia entre arte-educadores "preocupados em discriminar entre 'arte pela arte' e arte favorecendo outra finalidade também, como se isso trouxesse algum prejuízo para a arte" (p. 15).

No entanto, Cecilia Conde, engajada musical, política e socialmente, era essencialmente uma educadora, como defende Luiz Vaz (*Caderno de Entrevistas*, 2018), e, assim, preocupava-se não em formar músicos, mas pessoas, seres humanos para a vida, fazendo-o através do ensino de música. Luiz Vaz declara:

> Eu cheguei a ver pessoas fascinadas com ela, pelas coisas que ela dizia, pelas coisas que ela trazia (...), a Cecilia era uma educadora, o educador pode não ser professor, o professor pode não ser um educador. É tão importante quando o educador vira professor, porque vira uma função, e é importante quando o professor, aquele que escolheu uma função, pode vir a ser um educador (Luiz V., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 26).

A articulação política de Cecilia Conde em função do desenvolvimento de trabalhos com música que beneficiassem a sociedade também é mencionada por Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 30). Segundo a entrevistada, "Cecilia era uma pessoa assim: não há como ter algo de transformação nessa sociedade, se a gente não tiver ponto de vista político. Então, ela era aquela que pensava em como atingir mais pessoas através de uma ação política".

Nesse sentido, a musicoterapeuta Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018) explica ter aprendido com Cecilia Conde a respeito da importância de se manter em contato com governadores de estado, bem como com a prefeitura – por exemplo, enviando cartas para esclarecer o que é e qual a importância da Musicoterapia, e propondo trabalhos junto aos órgãos governamentais –, pois estando presentes na política, enquanto profissionais da Música, tornamos possível que a sociedade seja atendida a partir de projetos que envolvam essa arte.

Outras ações de Cecilia Conde, com sentido social, foram lembradas por Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018), tal como o Projeto Tocando a Vida, que levava educação musical para crianças das comunidades da cidade do Rio de Janeiro, que moravam nas proximidades das escolas de samba do estado. A ação, inclusive, permitiu a descoberta de alunos que apresentavam maior facilidade para tocar instrumentos e que seguiram carreira musical:

> Aí os educadores musicais tiravam [essas crianças] e colocavam numa atenção mais acelerada. Então, você vê, hoje a gente tem uma carência enorme de projetos e trabalhos com superdotados, pessoas de altas habilidades. Aquelas pessoas que ela tirava eram os superdotados. Hoje nós temos, eu conheço um deles, pode ter vários. O A., que esteve no enterro da Cecilia, onde estavam pegando depoimentos, eu falei para ele: "olha, estão pegando depoimentos, você tem que falar". Ele falou: "sem dúvida, a Cecilia me fez", porque ele era um desses meninos da favela. É um violonista hoje, que tem mestrado, não sei se já está no doutorado, é membro da camerata de violões, é professor de música, e, na favela, onde ele começou a tocar, as pessoas começaram a perceber que podia ter outra forma de ser importante que não era no tráfico, porque só conheciam o tráfico. E a escola de samba também, né. Mas podia ser músico. Então, assim, essa vida eu conheço, eu sei que a Cecilia marcou. Quantas outras assim, desse jeito? (Marly C., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 35-36).

Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018) também falou a respeito de outro trabalho de intervenção comunitária, que Cecilia Conde desenvolveu quando era subsecretária de cultura no governo de Rosinha Garotinho – em que Luiz Paulo Conde, irmão da musicista, era vice-governador –, e que aponta para o engajamento da educadora com ações em benefício da população, atuando a partir da arte, de acordo com sua formação, mas também se articulando para que outras áreas se fizessem presentes em prol do trabalho social:

> Um dia, ela, crítica total dos restaurantes populares, porque acreditava que as pessoas têm que ter salário digno e não comida a dez reais, foi ver os restaurantes e voltou completamente impactada. Tem que ter restaurante popular porque tem muito idoso, tem muita gente que não tem como ganhar mais dinheiro, então, eles comerem a dez reais, um real – não sei bem quanto era, mas era muito baratinho –, eles precisavam disso (...). Ela falava: "agora, pelo amor de Deus, tem que ficar na fila no sol? Por que que não colocam uma escola de circo para fazer uma apresentação enquanto as pessoas estão lá? Por que não fazem convênio com as escolas de gastronomia e garçom, para eles treinarem fazendo comida?". Então, uma coisa logo virava mais, logo virava potência, logo se problematizava na questão humana (Marly C., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 34).

Luiz Vaz (*Caderno de Entrevistas*, 2018) se recorda de uma ação de Cecilia Conde que, segundo ele, "abria cabeças, no melhor sentido da frase", ao desvelar preconceitos, contribuindo para que seus alunos e colegas de trabalho pudessem enxergar para além do que percebiam. Assim, mesmo dentro de uma instituição, em princípio, tão tradicional quanto o Conservatório Brasileiro de Música, se davam situações que, por conta de Cecilia Conde, rompiam com o esperado de um espaço como aquele. Sobre isso, Luiz Vaz diz:

> Tinha um amigo que foi professor lá, que a formação dele não era baseada na via acadêmica, que era um percussionista com uma experiência muito forte musical, mas, assim, por uma outra via. E a Cecilia bancava isso e fazia essa relação com essa escola tradicional, essa escola com viés erudito muito forte (Luiz V., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 27).

Luiz Vaz (*Caderno de Entrevistas*, 2018) conta que o Conservatório abriu portas para músicos que trabalhavam com hip-hop, no início da década de 1990, quando não se falava sobre esse tipo de música, especialmente no Rio de Janeiro. Vale lembrar que, havia poucos musicistas do gênero na época, dentre eles, o rapper Gabriel o Pensador começava a fazer sucesso a partir do lançamento da música *Tô Feliz (Matei o Presidente)* – em seu disco de estreia Gabriel o Pensador, lançado em 1993 – e, logo após, do álbum Ainda é Só o Começo, em 1995.

Segundo Luiz Vaz (*Caderno de Entrevistas*, 2018), dois compositores – Gilmar e Alan, o Artigo 288[31]– foram inicialmente acolhidos pelo CBM, apresentados em um teatro *Art Noveau* que fica dentro da instituição. Essa atitude de Cecilia Conde teria aberto canais para os músicos que, depois, foram chamados pela MTV[32] europeia para desenvolver trabalhos com música.

Para o entrevistado, Cecilia "acolheu, mostrou, se 'espantou', teve um bom espanto de ver naquela novidade o quanto de musicalidade, o quanto de poder que isso tinha" (Luiz V., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 28), em uma situação que incluía jovens negros, pobres e da periferia, que, naquelas condições, poderiam ter dificuldade no reconhecimento de seu trabalho pelo mercado, uma vez que este "tem uma lógica diferente, a lógica da venda, e não a da consideração, de prestar deferências". Luiz Vaz

[31] O nome da dupla faz referência à formação de quadrilha. Essa "quadrilha", no entanto, atuava "fazendo denúncias" através de suas músicas.

[32] Trata-se de um canal de TV por assinatura, dedicado à música e ao entretenimento. A empresa pertence à Viacom International Media Networks Europe e está disponível em diversos territórios da Europa, Oriente Médio e África subsaariana.

acredita que, assim, essa tarefa fica nas mãos da área cultural e educacional, de modo que Cecilia Conde fez se cumprir seu papel de profissional da cultura e da educação ao acolher e incentivar a dupla de músicos.

Figura 18 – Anúncio do Jornal do Brasil sobre apresentação do Artigo 288 no CBM; 02 de março de 1993

O grupo Artigo 288 vai levar o rap para as vetustas salas do Conservatório Brasileiro de Música

É rap no Conservatório

ANDRÉIA CURRY

Aí rapaziada, hoje é dia de rap no Conservatório Brasileiro de Música (Av. Graça Aranha, 57/12º andar). Depois de fazer vários *arrastões culturais* no Centro e nos subúrbios, ser autuado em Realengo pela execução da música *Herói ou vilão* (que fala das opressões impostas pelos policiais à população da periferia) e de se tornar alvo das tribos neo-nazistas, que também exercem sua intolerância contra negros, o grupo Artigo 288 ("formação de quadrilha" no Código Penal) foi convidado por Cecília Conde, diretora cultural do Conservatório Brasileiro de Música, para abrir hoje, às 14h, as atividades da entidade com uma apresentação, seguida de palestra sobre a cultura urbana da violência, que o grupo retrata em suas músicas.

Autora premiada de trilhas sonoras para peças como *Hoje é dia de rock*, Cecília Conde tem certeza de que vai promover um "choque" nos alunos do Conservatório. Mas Cecília sabe também que não há nada como uma boa polêmica para alimentar a arte: "Dizer sempre amém ao que já está certo e estabelecido não acrescenta nada", afirma. Ela conheceu as músicas do Artigo 288 num desses arrastões da vida: "Fiquei encantada com a espontaneidade deles. Esses meninos estão fazendo o verdadeiro folclore urbano de hoje", afirma. Mas rap é música mesmo? "É", garante Cecília. "E da melhor qualidade. A percussão que esses meninos fazem com as mãos e a boca é fantástica."

Mais íntimos de Villa-Lobos e de Noel Rosa, os alunos do Conservatório vão receber nas veias um legítima dose de rap. Sem concessões, prometem os meninos do Artigo 288. "Nossa apresentação vai ser nua e crua, só na base do *beat box*. Como nós fazemos na rua sem o aparato de som dos shows", revela Gilmar Amaral, o "porta-voz" do grupo. No repertório, músicas como *O exterminador*, sobre a ação dos grupos de extermínio; *Herói ou vilão*, que virou *Artigo 33* ("desacato à autoridade") depois que um policial de Realengo achou que a música o agredia, e *Pare de dançar*, que, na verdade, significa, "pare de ser humilhado". Depois os integrantes fazem uma palestra sobre o surgimento dos grupos de rap no Brasil e no mundo.

Isso porque os meninos do 288 acreditam que rap é rap mesmo. Crônica cantada dos guetos e becos, com a medida exata de um soco no estômago. "Uma violência verbal para despertar as consciências", explica Gilmar. Para Cecília Conde, o que esses poetas da violência urbana fazem é falar de uma forma muito atraente e artística do seu dia-a-dia, retomando, com influências americanas, as tradições dos antigos cantadores do Nordeste, dos repentistas e até do pagode. "Quando eles estão no meio do povo, a gente pensa que é a alma do povo cantando. Mas eles têm ginga e um *appeal* que atrai", acrescenta.

Abrir o ano letivo do Conservatório é apenas o começo de uma temporada que promete para o grupo, que está acertando sua participação na animação cultural dos Cieps e Ciacs. E já está na programação do projeto *Música na hora do almoço*, do Montreal Bank, no Paço Imperial. Fora o videoclipe que estão armando com a secretaria de Cultura, com direção de Tizuka Yamazaki ou de Walter Salles Jr. E estão produzindo um disco independente, numa prova de que vai dar rap o ano inteiro.

Fonte: Fotografia de um jornal impresso, concedida por Luiz Vaz.

Figura 19 – À frente, os músicos do Artigo 288; atrás, Cecilia Conde

seleções do Brasil e Inglaterra. 2 *e da rádio* France Info. ● Desta vez ou vai ou racha.

Marcelo Régua

Os rappers do grupo Artigo 288 (à frente) *foram convidados para tocar na Europa*

Vai dar Artigo 288 em plagas européias

ANDRÉIA CURRY

Apresentação de ontem no Conservatório Brasileiro de Música valeu aos meninos do Artigo 288 (*formação de quadrilha*, no Código Penal) nada menos do que um convite para "um dia de rap" em Berlim, durante o Heimatklänge Festival, em junho de 1994. Além dos *rappers* do 288, Christoph Becker, responsável pela programação de *world music* do festival, está mantendo contato com Caetano Veloso, Carlinhos Brown, Ed Motta, Moleque de Rua e Alceu Valença para formar um time bastante representativo do que anda acontecendo na MPB.

A partir da apresentação do Artigo 288 no Conservatório, os meninos do grupo também começaram a combinar com Aaron Koenig, representante da MTV européia, a gravação de um clipe para a emissora e marcaram com David Welna, do Nacional Public Radio, nos Estados Unidos, uma gravação em Realengo. Os estrangeiros ficaram entusiasmados com a descontraída apresentação do 288, que misturou música e papo, ao sabor dos assuntos que brotam das ruas de Realengo, *base* do grupo.

A platéia, formada pelos professores e alunos, delirava. E perguntava. "E Michael Jackson, que disse que ficou branco por causa do vilitigo?" A resposta vinha, certeira: "Então por que ele operou o nariz? Para parecer o quê?", disparava Gilmar. "A questão não é a cor da pele." Os bonés coloridos, com as abas achatadas, e os colares dourados dos meninos do 288 também instigaram a platéia: "Estamos acostumados. Quando entramos num banco, corre todo mundo", revelou Allen. O *beat box* de Allen encantou o compositor erudito Ricardo Tacuchian: "Parece uma mistura de vários instrumentos, com predomínio da cuíca", analisou. "Fiquei impressionado com a força de um trabalho tão despojado de instrumentos e artifícios", acrescentou.

A CASA DOS AQUECEDORES
VENDAS - INSTALAÇÃO E ASSISTÊNCIA TÉCNICA
A MAIOR VARIEDADE DE AQUECEDORES, BOILERS E PEÇAS DE REPOSIÇÃO DO GRANDE RIO
222-1916/231-0161/221-7260
AV. HENRIQUE VALADARES, 17 A 35
AMPLO ESTACIONAMENTO

☆☆☆☆☆ TEATRO, A DIVERSÃO É MAIOR ☆☆☆☆☆
TANIA ALVES
PEDRO PAULO RANGEL
DETALHES
TÃO PEQUENOS
DE NÓS DOIS
TEATRO PRINCESA ISABEL
AV. PRINCESA ISABEL, 186
TEL.: 275-3346
DE 5ª A DOMINGO
PROMOÇÃO:
JORNAL DO BRASIL

Fonte: Fotografia de um jornal impresso, concedida por Luiz Vaz.

Segundo Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 30), o Conservatório Brasileiro de Música prestava serviços que, a princípio, caberiam ao Estado, uma vez Cecilia Conde "pensava mais na coisa pública do que na coisa particular" (Marly C., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 30), o que também é reconhecido pela educadora, que explica que a instituição tinha uma essência de universidade pública e, ao mesmo tempo, era bastante acolhedora (CONDE, 2008).

O Projeto Buscando Caminhos, desenvolvido nos Centros Municipais de Atendimento Social Integrado – CEMASI, foi também um trabalho de Cecilia Conde, de cunho social, que se deu junto a outros profissionais. Envolvendo arte e cultura em prol de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, a iniciativa "teve como dimensão fundamental a preocupação em preparar os profissionais do programa 'Vem pra Casa', [do qual faziam parte também aqueles jovens], para uma prática que considerasse o eixo cultural como referencial básico de identidade pessoal e coletiva", e que possibilitasse "um novo olhar para si mesmo e para o(s) outro(s)" (GARCIA; CONDE, 2000, p. 1)

O trabalho voltava-se para o que Cecilia Conde e Maria Helena Garcia chamaram de "alfabetização dos sentidos" dos educadores, a qual os capacitaria para, nas palavras das autoras,

> Compreender o valor cultural das diferentes linguagens e manifestações artísticas e sua significação histórico-social; identificar patrimônios artístico-culturais da cidade; perceber a relação arte: expressão: saúde; considerar a memória como faculdade de emersão de sentimentos, emoções e vivências, acreditar no poder da afetividade (...) (GARCIA; CONDE, 2000, p. 1).

Tratava-se de um trabalho movido pela responsabilidade social com a qual Cecilia Conde demonstrou-se comprometida, que desenvolvia e aguçava o afeto, a percepção, a expressão, as sensações e emoções dos educadores que, compreendendo a si próprios, poderiam compreender também o outro, ser sensibilizados, "porque se eles não fossem sensíveis, como iam sensibilizar o outro?" (Marly C., *Caderno de Entrevistas*, 2018 p. 32).

O Projeto teve duração de seis meses, num total de 162 horas, e contou com atividades e profissionais de diversas áreas, tais como Musicoterapia, Educação Musical, Teatro, Literatura e Dança, o que também denota a compreensão de Cecilia Conde a respeito da importância de trabalhar o diálogo entre os campos do conhecimento – assunto

anteriormente discutido – na formação de jovens e de educadores (GARCIA; CONDE, 2000).

Segundo Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018), a preocupação de Cecilia com os educadores se dava em função de sua permanência no projeto, ao passo que os jovens, muitos, moradores de rua, passavam pelo CEMASI e acabavam indo embora. Além disso, os educadores compartilhavam da situação socioeconômica das crianças e adolescentes e, portanto, conheciam sua realidade que era também vivenciada por eles e por suas famílias, incluindo filhos que, muitas vezes, tinham idades próximas às dos jovens participantes do trabalho.

Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018) comenta que a partir desta ação, o Conservatório Brasileiro de Música, a convite do Estado, deu sequência ao Projeto Buscando Caminhos, no desenvolvimento de trabalhos com adultos em situação de rua na Fundação Leão XIII[33], que, segundo Janine Goldfeld (*Caderno de Entrevistas*, 2019), também contaram com várias linguagens artísticas e expressivas, envolvendo atividades com musicoterapia, artes plásticas, contação de histórias, psicodrama, dança, jogos, máscaras, dentre outros. O trabalho se deu com grupos de moradores de rua divididos em uma turma de homens, no Itaipu, uma de mulheres, em Niterói, no bairro do Fonseca, e uma mista, em Campo Grande, com idosos. A entrevistada enfatizou a rotatividade de pessoas no projeto, que, a cada semana, contava com novas pessoas, diferentes das anteriores, "era um grupo mutante", de modo que muita gente participou da ação.

Pode-se sugerir que a preocupação de Cecilia Conde com o desenvolvimento de trabalhos de cunho social, isto é, sua sensibilidade para com o outro, vinha, primeiramente, de sua natureza como ser humano – sem deixar de considerar toda a sua formação profissional – e ecoava em suas ações, de forma que ela se configurava como uma educadora. Nesse sentido, para Luiz Vaz (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 21), "Cecilia é afetividade". O entrevistado recorda:

> Essa mulher, que não era uma mulher de corpo franzino, era uma mulher alta, grande, já beirando os sessenta anos na época em que nós trabalhamos juntos (...), um dia eu estava abaixado, talvez eu estivesse refletindo sobre algo (...), ela abaixou todo o seu corpo, foi lá embaixo, quase que se ajoelhou e perguntou: "Luiz, o que que é? O que está acontecendo, você está bem? Como estão as coisas na sua vida?". Aquilo foi tão acolhedor, sabe, uma pessoa que tinha uma postura tão afável, tão amiga, tão parceira. Passei a ser um amigo dela por conta

[33] A Fundação Leão XIII é vinculada à vice-governadoria do Estado do Rio de Janeiro e oferece assistência a grupos populacionais de baixa renda, através de programas sociais e de apoio à saúde. A iniciativa busca desenvolver a qualidade de vida, a integração social e o resgate da cidadania da população.

> dessas coisas. Ela tinha esse tipo de atitude, afeto puro, afeto em altíssimo grau (Luiz V., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 21).

Da mesma forma, quando indagada sobre as ideias de Cecilia Conde das quais recordava, Janine Goldfeld (*Caderno de Entrevistas*, 2019, p. 72) declarou: "a afetividade dela era muito grande. Afetividade. Ela era muito afetiva", o que, segundo a entrevistada, estava presente também nas aulas de Cecilia. A afetividade da educadora é lembrada e enfatizada por aqueles que a conheceram de perto. Além dos entrevistados, o assunto foi mencionado por Tacuchian (2018) e em texto da Associação de Musicoterapia do Rio de Janeiro (AMTRJ, [entre 2005 e 2018]), como apresentado em capítulos anteriores. Nesse sentido, de acordo com Rubem Alves (2000), o educador exerce um papel que vai para além da profissão de professor, pois trata-se de um trabalho que é construído através de amor.

O engajamento político e social de Cecilia Conde em benefício da educação, da formação humana e integral de sujeitos, através da Música e da enriquecedora articulação desta área com outros campos, demonstra atitudes de uma educadora. Segundo Costa (2001), as profissões, além de sua dimensão pessoal – referente a seu significado para o profissional –, têm também um âmbito social que diz respeito à utilidade do trabalho oferecido por esse profissional para o grupo para o qual ele o realiza.

Assim, além de ensinar aquilo que seria seu objeto ou área – como música, por exemplo –, o educador tem o papel de formar para a vida, de prover a formação integral do indivíduo, que abarca, dentre inumeráveis particularidades: aspectos sociais, psicológicos, intelectuais, emocionais e afetivos, favorecendo as relações humanas; capacidade de compreensão, bem como analítica e crítica; compreensão e o poder de ação sobre a realidade; autonomia; autoconhecimento; pensamento criativo; valores éticos e morais; reconhecimento de direitos e deveres; capacidade relacional, dentre outras coisas. Cecilia Conde caminhava nessa direção no desenvolvimento e atuação nos referidos trabalhos, através dos quais se mostrou responsável pelos seres humanos que ensinava, bem como pelo que cruzavam seu caminho, para os quais voltava seu olhar atento e afetuoso de educadora.

8.1. O Projeto de Animação Cultural nos CIEPs: "uma preocupação social, política e cultural"[34]

Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs foram criados pelo primeiro governo de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, quando Darcy Ribeiro ocupava o cargo de vice-governador do Estado, além de atuar na gestão da Secretaria de Cultura do Estado do Rio de Janeiro (TACUCHIAN, 2018; VAZ, 2019). A convite do antropólogo, Cecilia Conde, que também trabalhava para o Estado na área da cultura desde 1975, foi "a idealizadora do Projeto de Animação Cultural do programa educacional dos CIEPs" (VAZ, 2019, p. 70).

Segundo Cecilia Conde, pensou-se, inicialmente, no modelo das escolas-parque[35], proposto por Anísio Teixeira, sendo que as atividades, ligadas à cultura e à arte, seriam desenvolvidas em meio período. No entanto, pensou-se, "por que não criar uma escola de horário integral onde pudéssemos enfrentar todas as dificuldades encontradas na educação: alfabetização, o problema da evasão, o problema da falta de domínio da língua portuguesa na quinta série, o problema da saúde?". Nesse sentido, à medida que "sentia-se a necessidade de cultura e educação caminharem juntas" (CONDE, 1987b, p. 15), Darcy Ribeiro teria proposto um trabalho menos eventual – considerando que a carga horária diária nas escolas era de nove horas – e, assim, mais efetivo, envolvendo a cultura. Além de receber os estudantes durante o dia, o projeto atendia jovens marginalizados, entre 14 e 20 anos de idade, no período noturno (CONDE, 1987b).

Cecilia Conde recorda que as escolas-parque foram fechadas a partir da década de 1960 em função da ditadura militar, que teve início em 1964, quando "a escola pública viveu anos de tristeza" (CONDE, 2016a, p. 11). Algumas dessas instituições chegaram a contar com carga horária de apenas três horas diárias, até que, anos mais tarde, o estabelecimento escolar de horário integral foi retomado através de Darcy Ribeiro, que criou o CIEP em 1982, cujo funcionamento seria interrompido entre 1990 e 1994.

Vaz (2019) relata que, na ocasião do convite de Darcy Ribeiro à Cecilia, a educadora havia visitado Cuba recentemente, e, então, conhecido o movimento educacional do país. Cecilia Conde "participou de seminários e do júri de premiação do Concurso de Musicologia promovido pela Casa de las Américas" (CAMPELO, 1987, p.

---

[34] Conde (1987b, p. 16).

[35] "Anísio Teixeira, grande pedagogo preocupado com a população mais pobre, criou as escolas-parque, que funcionavam em horário integral – na parte da manhã, eram oferecidas as disciplinas normais da educação básica e, à tarde, as atividades artísticas" (CONDE, 2016a, p. 10).

15). Também em entrevista para esta pesquisa, Luiz Vaz[36] (*Caderno de Entrevistas*, 2018) falou sobre o assunto, e explicou que ao conhecer as Casas de Cultura de Cuba, que contavam com a figura do Animador Cultural, Cecilia teria encontrado inspiração para pensar o referido Projeto para os CIEPs.

Em entrevista, Cecilia Conde comentou a respeito de sua experiência em Cuba em relação à situação política do Brasil na época, que vivenciava as primeiras eleições diretas, ocorridas em 15 de novembro de 1982, após o golpe que instaurou uma ditadura militar no país. Vale lembrar que entre os governadores eleitos nas capitais estava Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, importante líder de oposição cassado e exilado no período da ditadura, e em cujo governo, como mencionado, instauraram-se os CIEPs. Nesse sentido, a voz do povo e sua importância pareciam ecoar em todo o Brasil, atingindo a educação pública, bem como fomentando ideias de Cecilia Conde para um projeto cujas ações partiam da sociedade e voltavam para ela:

> Eu acho que a passagem em Cuba veio muito ao encontro do trabalho social. Porque fui a Cuba em final de 82, no dia seguinte da eleição. Era a eleição depois de muito tempo, né? O povo! Todo mundo voltado para uma coisa mais do povo. Voltei tão mobilizada e sentia que o projeto dos CIEPs era a chance de viabilizar o início de uma transformação no campo da educação popular (CONDE, 1987b, p. 15).

Vale ressaltar que, apesar de Cecilia ter conhecido mais de perto em Cuba a ação mencionada por Luiz Vaz (*Caderno de Entrevistas*, 2018), países como França, México e Espanha também desenvolviam trabalhos naquele viés. Além disso, a educadora musical participou de um projeto com Paulo Afonso Grisolli – diretor brasileiro de teatro e televisão, que voltava para o Brasil com experiências vividas na França –, o que também teria contribuído para suas ideias a respeito da Animação Cultural nos CIEPs.

Cecilia Conde e as demais figuras envolvidas no Projeto compreenderam que seria necessário, além dos professores de arte, trazer "pessoas ligadas aos movimentos culturais dos locais onde os CIEPs eram instalados" (CONDE, 1987b, p. 15), tornando possível que os estudantes tivessem este contato com a cultura local. Além disso, assim, a escola constituía-se, também, em um ponto de encontro da comunidade. Pensando sobre formas de fazer este elo entre aquelas pessoas e as instituições, Cecilia se lembrou de sua experiência com Grisolli no Estado, em que uma equipe de trabalho do Departamento de Cultura levava programas culturais à comunidade:

[36] O autor Vaz (2019) e Luiz Vaz, entrevistado para esta pesquisa, são a mesma pessoa.

> Víamos que cada comunidade tinha seus animadores culturais. Se você não "tocasse", atingisse aqueles animadores, nada acontecia. Você podia levar a melhor orquestra pra tocar em qualquer cidade, mas se você não sabia dos animadores, das pessoas que conheciam a comunidade, iam quatro pessoas assistir ao concerto (CONDE, 1987b, p. 16).

Assim, Cecilia Conde e a equipe decidiram levar para os CIEPs os chamados Animadores Culturais da comunidade à qual pertenciam as escolas. Quanto ao perfil dos Animadores, a musicista explica:

> Escolhemos pessoas ligadas à área de arte e à produção cultural. Queríamos que fossem realizadores nas suas comunidades. Porque achamos que o que falta nas nossas faculdades é a ligação com a produção cultural. Todas as nossas escolas, elas dão a informação (ruim, mal) e não produzem quase nada. E eles, ao contrário, eram produtores de movimentos culturais nessas comunidades. Organizavam festas, publicavam livros, faziam teatro, tinham grupos de choro, se organizavam. Então tinham que ter duas características: uma, a ligação com a produção cultural; e outra, a experiência com associações comunitárias (CONDE, 1987b, p. 16).

O Animador Cultural tinha o perfil do que Cecilia Conde denominou "intelectual orgânico", além de ser um artista local convidado para atuar enquanto um elo que integrava vida sociocomunitária e escola. Segundo Luiz Vaz (*Caderno de Entrevistas*, 2018), no projeto, artistas locais, ativistas culturais dos bairros de periferia, de subúrbio do Rio de Janeiro, eram os profissionais que atuavam nas escolas – daí chamados Animadores Culturais – junto aos professores e outras equipes. Nas palavras do entrevistado, o Animador Cultural deveria ser um "conhecedor da cultural local", "esse era o perfil que se queria para" esse profissional:

> Ele não tinha que ser só um dominador de uma linguagem artística, ele tinha que ser também um articulador comunitário. Então, se fosse alguém de linguagem artística, com uma atividade comunitária reconhecida pela própria comunidade, esse era o perfil do Animador Cultural e isso foi uma criação, uma realização da Cecilia Conde (Luiz V., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 24).

O termo "animação" foi inspirado em Paulo Freire, na busca pela desconstrução da ideia hegemônica de uma pedagogia limitada à sala de aula ou ao espaço da escola formal, bem como na crítica da "relação intransitiva entre professor-aluno-professor" (VAZ, 2019, p. 69). Dessa forma, consistia na proposta de uma mudança baseada na educação crítica desse educador, na ocasião, pensada para a educação popular, e,

novamente, agora no início dos anos 1980 e no Estado do Rio de Janeiro, oferecida para escolas públicas (VAZ, 2019). Ribeiro (1995) explica o que significava esta ação:

> A animação cultural é desenvolvida nos CIEPs como um processo conscientizador que resgata o papel social e político da escola. Tudo começa com a cultura local, suas manifestações, o fazer da comunidade, seus artistas (antes ausentes dos currículos escolares), como um elo de integração entre a escola e a comunidade, uma vez que, conhecendo as suas necessidades, transforma-se em ponte entre as manifestações culturais, seus anseios e valores, articulando-os com o processo pedagógico escolar (RIBEIRO, 1995).

Segundo Tacuchian (2018, p. 2), a filosofia da Animação Cultural "significava a ativação da vida cultural de uma comunidade a partir dela mesma, envolvendo todas as forças e instituições locais". O autor relata que a equipe com quem trabalhou na Animação Cultural contava com pessoas "do mais alto nível cultural, de cidadania e resistência democrática", incluindo Paulo Afonso Grisolli e Cecilia Conde, que em 1975, em plena ditadura militar, assumia a posição de assessora técnica do Departamento de Cultura da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Rio de Janeiro. Tacuchian afirma, ainda, que aqueles profissionais entendiam que "uma das formas de romper os grilhões que calavam o povo brasileiro seria ultrapassar os muros da escola convencional para conscientizar os jovens de suas próprias potencialidades, ressuscitar os valores culturais de cada comunidade e exercitá-la na conquista e prática da liberdade (...)" (p. 4).

Os trabalhos desenvolvidos nos CIEPs, pode-se dizer, vão ao encontro da preocupação de Cecilia Conde em integrar atividades que aconteciam dentro de instituições de ensino e as manifestações populares das comunidades. Cecilia Conde, uma educadora musical que não tinha barreiras, como afirmou Adriana Rodrigues (*Caderno de Entrevistas*, 2018), atuava, então, como uma das figuras que idealizava e colocava em prática este projeto que previa o trabalho entre os chamados Animadores Culturais – membros da comunidade, envolvidos com a cultura local – e os educadores formais das escolas públicas de ensino, fazendo ponte e, então, borrando fronteiras entre escola e sociedade, ensino formal e não-formal.

Além disso, também de acordo com ideias de Cecilia, alguém que não enxergava fragmentação entre as artes, e nem mesmo entre estas e outros campos do conhecimento, o projeto unia cultura e educação a partir dos trabalhos de profissionais de diversas áreas, tais como "cordelistas, tocadores de fole, agricultores orgânicos, padeiros artesanais, atores, atrizes, musicistas, mestres, doutores e pós-doutores, mestres de capoeira, poetas,

artistas plástico(a)s, mestres de bateria de escolas de samba, dançarino(a)s das mais diversas formações, do clássico à dança étnica, radialistas", ou seja, "o espectro da formação desses profissionais era muito amplo", como lembra Vaz (2019, p. 70). Isto porque, para Cecilia, educador não era apenas quem tinha uma formação acadêmica, mas "todo mundo que trabalhava com criança, porque tinha um profissional, o educador social, contratado para isso, mas ela falava: 'cozinheiro também é educador, o guarda também é educador'" (Marly C., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 32).

Luiz Vaz (*Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 23) explica que havia "também uma equipe de saúde, então, era um trabalho interdisciplinar e entre áreas diferentes, sendo que as três principais eram cultura, educação e saúde, que sustentavam a ideia do CIEP como centro de educação pública integrado". Cecilia Conde, nesse sentido, relata que nos CIEPs, feitos casas de cultura das comunidades, "você tem desde pagode nos fins de semana, com angu, que eles fazem pra comunidade, tem mulheres e homens fazendo ginástica, reuniões de associações de moradores, tem o jogo de futebol, capoeira, oficinas, festas de 15 anos, tem casamento dentro do CIEP" (CONDE, 1987b, p. 16).

Da mesma forma, a intensiva formação dos Animadores Culturais incluía cursos, organizados por Cecilia Conde e sua equipe, sobre teatro, música, artes plásticas, antropologia, cultura negra, arquitetura, circo, enfim, como disse Cecilia "todo tipo de informação", ministrados por figuras como Augusto Boal, Tim Rescala, Rubens Gershman e Lélia Gonzales (CONDE, 1987b). Isso denota, mais uma vez, a preocupação desta ação com a formação integral dos estudantes, de pessoas enquanto seres humanos, para além da música. Marly Chagas (*Caderno de Entrevistas*, 2018) conta sobre como Cecilia Conde pensava a valorização dos recursos brasileiros e sobre como se articulava para desenvolver ações que favorecessem a população:

> Cecilia ensinava, provocava. Por exemplo, ela dizia assim: "gente, o Brasil com essa cultura maravilhosa de cestaria, por que vai fazer coisa de jornal? Por que vai fazer cesto com jornal se temos...". E é verdade, né. Tem muita coisa de artesanato. "Gente, vamos lá aprender com os índios, vamos lá para os Marajoaras...", onde ela ia ela descobria. Ela ia para o interior do Rio (...) e ela falava assim: "olhe só, eu recebi pedido de dinheiro seu, seu e seu, e não vai ter. Se vocês se juntarem para fazer um Festival da Jabuticaba, de repente dá certo. Aí você traz o sanfoneiro, você traz a jabuticaba, você traz a geleia...". E nessas alturas ela teve uma ideia que chamou de *O Rio recebe o inaudível*, isso é, eles traziam a população que quisesse vir, e não era um trem, eram dois ônibus, e ela oferecia Museu de Arte Moderna, o Teatro Municipal, a Escola de Belas Artes, porque eram do Estado, e ela falava: "olha, preciso de 30 vagas para o concerto de domingo, porque vem o pessoal lá de Conceição", e ela não gastava um tostão, o governo não gastava

> um tostão, apenas reservava no seu aparato cultural (Marly C., *Caderno de Entrevistas*, 2018, p. 36).

Segundo Chagas (2012, p. 6), a ação tratava da busca por "uma escola que mediasse saber formal e arte criativa como possibilidades de formar alunos e alunas para a totalidade humana". É possível perceber como Cecilia Conde era uma educadora preocupada e engajada com a formação musical de pessoas – devido à sua formação em música e, daí, ao fato de ser professora dessa linguagem artística –, mas também com outras instâncias que caminham junto à aprendizagem de música.

Sistematizar as ideias de Cecilia Conde foi desafiador, dentre outras razões, à medida que suas concepções se fundem, isto é, ao abordar, por exemplo, seu pensamento e ações a respeito da Cultura Popular, saltam trabalhos por ela realizados nesse âmbito que incluíram também a criação. Da mesma forma, percebe-se a presença da interdisciplinaridade nessas atividades. A responsabilidade social de Cecilia Conde também estava presente em muitos de seus trabalhos com ensino de música, caracterizando-a como uma educadora. Isso demonstra, novamente, o quanto Cecilia rompia com limites, pensando a música, a cultura e a educação de maneira interligada, a ponto de ser difícil falar de um conceito sem mencionar outro. De acordo com o que pude investigar e compreender, neste trabalho, a respeito desta educadora musical, são essas algumas de suas ideias, ações e influências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recordando com o leitor ou com a leitora...

Com esta pesquisa, busquei trazer aspectos das ideias, modos de pensar e ensinar música de Cecilia Conde, reconhecendo, sistematizando e discutindo os eixos teóricos de seus trabalhos enquanto educadora musical. A pesquisa contou, para tanto, com entrevistas, realizadas com seis ex-alunos e colegas de trabalho de Cecilia, e com materiais em texto, que incluíram entrevistas publicadas da educadora; homenagens a ela, após seu falecimento; textos publicados online e materiais bibliográficos escritos sobre ou pela musicista.

O campo teórico da pesquisa, que emergiu dos dados analisados, incluiu três temáticas que se mostraram recorrentes no pensar e nas ações de Cecilia Conde: a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, discutida a partir da perspectiva da interdisciplinaridade, com base em Fucci Amato (2010) e Fazenda (2011); a questão da criatividade no ensino de música, cuja discussão esteve amparada em Beineke (2009; 2012) e nas ideias de John Paynter (MATEIRO, 2012); e a reflexão sobre a educação não-formal – sustentada pelas ideias de Green (2008; 2012) e Carvalho (2011; 2014) –, cujos aspectos podem contribuir para a educação musical escolar.

A metodologia do trabalho alicerçou-se em aspectos característicos da História Oral, História de Vida e Método Biográfico, a partir de autores como Corrêa e Guiraud (2009); Ferrarotti (1988); Meihy (2005); Oliveira et al. (2013); Pereira (2000); Silva (2002); Spindola e Santos (2003); Verena (2005). Sendo assim, a pesquisa não foi enquadrada em um dos métodos por ter características de mais de um deles, bem como pelo fato de alguns de seus aspectos não caberem nas metodologias. As entrevistas foram realizadas na perspectiva da Entrevista Narrativa (Jovchelovitch; Bauer, 2002) e sua análise considerou as proposições de Duarte (2004) e Gattaz (1996). Os demais dados foram analisados com base em Moraes (1999) e Pimentel (2001).

Os resultados apontaram, sobretudo, para três assuntos, relacionados à revisão teórica deste estudo. Cecilia Conde foi uma educadora musical que se dedicou a integrar diferentes áreas do conhecimento, tanto em sua formação quanto em sua atuação como professora e nos projetos educacionais e culturais dos quais estava à frente, e que organizava a partir do recrutamento de profissionais de diferentes áreas do saber. Isso teve relação com algumas influências: o Conservatório Brasileiro de Música, fundado

pela mãe e pelo tio de Cecilia, sempre fora aberto a especialistas de inúmeros campos do conhecimento; Liddy Mignone, com quem a educadora teve uma relação estreita desde a infância, defendeu e trabalhou também a partir de uma perspectiva interdisciplinar; o artista plástico Augusto Rodrigues, fundador da Escolinha de Arte do Brasil, onde Cecilia atuou intensamente, pensava a educação sob o prisma da interdisciplinaridade, dentre outras influências na vida de Cecilia.

Outro assunto se refere à importância da criação no ensino de música para Cecilia Conde. Também relacionada à Musicoterapia – que trabalha com criação, improvisação, sensibilidade, expressividade etc. – e a Augusto Rodrigues, a criação fez parte, intensamente, das ações de Cecilia Conde. Assim, a mesma abertura às outras ciências, para além da Música, reaparece na liberdade e autonomia que a educadora creditava a seus alunos – em suas práticas – e aos professores, funcionários do CBM, em sua atuação.

Por fim, mostrou-se também relevante no pensar e nas ações de Cecilia Conde a valorização da cultura no processo educacional. Enxergando a riqueza e o potencial da música brasileira – assim como seu pai e Liddy Mignone –, Cecilia trabalhou a partir da Cultura Popular, presente, inclusive, em disciplinas dos cursos de graduação no CBM, desenvolvendo pesquisas e defendendo sua presença nas escolas. A educadora chamava a atenção para as abordagens dadas ao ensino de uma música presente no cotidiano dos estudantes – e que, portanto, em favor da manutenção da cultura, deveria fazer parte de seu processo educacional, que é extensão de suas vidas –, que poderia se inspirar nas formas de transmissão desses saberes utilizadas em seus contextos de origem, ao adentrar o ambiente escolar.

A maneira de Cecilia Conde de pensar o ensino de música e a forma como desenvolvera seus trabalhos apontam para sua essência de educadora. Assim, o último capítulo da dissertação apresenta ações da musicista em projetos político-sociais e, finalmente, traz um breve comentário a respeito do papel do educador na formação integral do ser humano.

♪

Dada a longa trajetória de Cecilia Conde na área da Música, este trabalho não comporta os inúmeros caminhos que a educadora musical percorreu. Isso me impulsiona a dar continuidade à investigação, ansiando reconstruir também outros pontos do percurso de Cecilia em trabalhos futuros.

Dentre os pontos identificadas e sobre os quais caberia pesquisa e reflexão está a relação de Cecilia Conde com corpo, movimento e dança. Além de ter sido aluna e de ter trabalhado com Liddy Mignone, cujas perspectivas para o ensino de música abarcavam os estudos de Dalcroze – educador que também fundamentou seus trabalhos na Iniciação Musical –, Cecilia estabeleceu estreita relação com os bailarinos Klauss Vianna e Angel Vianna. Seria interessante, ainda, trazer para o diálogo a respeito da criatividade na perspectiva de Cecilia Conde os trabalhos de José Nunes Fernandes, entrevistado, ex-aluno e amigo da musicista. Sua pesquisa sobre Oficinas de Música tivera início no mestrado, sob orientação de Cecilia.

Outras possibilidades para pesquisas sobre Cecilia Conde poderiam incluir discussões a respeito do advento da Escola Nova em relação à musicista e a seus trabalhos. Além disso, poder-se-á refletir a partir de uma perspectiva historiográfica, contextualizando, por exemplo, o tempo em que vivera a educadora, e, assim, possibilitando discutir sobre prováveis motivos para ter uma produção bibliográfica menos extensa, frente à sua atuação na área da Música, considerando a situação da pesquisa em Educação Musical no Brasil entre as décadas de 1970 e 1990. O lugar de fala de Cecilia Conde – mulher, branca, filha de imigrantes, de família de classe média alta – também merece ser investigado. Ressalto ainda meu desejo de entrevistar outras pessoas que conheceram e conviveram com a educadora – cujos nomes descobri nas pesquisas que fiz para o desenvolvimento desta investigação e que possivelmente têm bastante a dizer sobre ela e sobre seus trabalhos na área de Música. Tudo isso remete à ansiedade que precisei conter no desenvolvimento desta pesquisa.

Devo admitir que foi um desafio partir "do zero" na construção deste trabalho, isto é, sem conhecer Cecilia, sem ter, inicialmente, qualquer pista a respeito de como acessar materiais referentes a ela ou sobre quem eram as pessoas que poderia entrevistar e onde procurá-las. Dentre outras hipóteses, considerei fazer uma visita ao Conservatório Brasileiro de Música, conhecer professores da instituição e perguntar a eles sobre quem teriam sido as pessoas mais próximas de Cecilia Conde que eu poderia entrevistar. No entanto, esse era um critério que precisava ser estabelecido por mim, enquanto pesquisadora, a partir do que eu buscava encontrar e responder, ou seja, com base na questão e objetivos da pesquisa. Dessa forma, construir, enquanto descobria e aprendia, pontos da trajetória de Cecilia Conde, foi o primeiro grande passo dado no sentido do desenvolvimento desta dissertação.

♪

Como mencionei na Introdução deste trabalho, senti-me profundamente inspirada por Cecilia Conde, através de minha própria pesquisa. A descoberta dessa educadora musical e a investigação de sua trajetória na área de Educação Musical atuaram como uma ferramenta sensibilizadora que, de alguma forma, buscou em mim aspectos relativos à educação musical com os quais eu tivera contato em outros momentos, sobretudo durante os cursos de graduação e pós-graduação na área: como estagiária, em discussões nas aulas, em conversas com amigos e professores, como aluna-professora em formação em um PIBID[37] interdisciplinar etc.

Acredito que cada indivíduo, justamente por sua individualidade – que abarca suas experiências, suas vivências, seu eu –, tem seu próprio momento para despertar para determinadas questões. Além disso, um marco pode contribuir para o desadormecer de cada um. Esta pesquisa e Cecilia Conde foram meu marco. Isso significa que, ainda que eu tivesse tido contato com a importância, no ensino de música, da interdisciplinaridade, da música popular e da cultura brasileiras, da criatividade e do papel social e de formação integral humana do educador, internalizei, de fato, esses aspectos através de Cecilia Conde.

Talvez essa seja uma tangência da biografia com a investigação autobiográfica: no desenvolvimento da pesquisa biográfica, o pesquisador se forma e se transforma, quando é chegado o momento de ele "se narrar", como arrisco fazer aqui. Hoje, novamente atuando na escola como professora de música, posso afirmar que sou uma educadora diferente, que tem buscado – com consciência e compreensão da importância disso – abordar a música popular, a cultura brasileira, a criação, bem como trabalhar a partir de um ensino interdisciplinar. Além disso, tenho projetos, que deverão transformar-se em ações práticas em breve, voltados para um trabalho social com ensino de música para jovens. Espero que Cecilia Conde, através desta pesquisa, possa inspirar, tocar e motivar outros educadores musicais, assim como tem feito comigo!

♪

Educadora, musicista, musicóloga, musicoterapeuta, pedagoga, compositora, pesquisadora e pensadora são as atribuições dadas à Cecilia Conde por pessoas que se expressaram nas redes sociais após seu falecimento. Em relação às palavras utilizadas

[37] Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

para expressar seu carinho e admiração pela musicista, "amiga" e "Mestra" estiveram entre as que mais se repetiram. Além disso, algumas pessoas reconheceram a necessidade de uma homenagem em prol dos trabalhos de Cecilia, mencionando a importância de sua obra e de um reconhecimento público de seus trabalhos.

Ricardo Tacuchian ofereceu uma homenagem em memória à Cecilia Conde, proferida na Academia Brasileira de Música em outubro de 2018, fazendo um paralelo entre a vida da educadora musical e a *Odisseia* de Homero. No poema épico da Grécia Antiga, "o lendário poeta helênico relata as mil aventuras de Ulisses, que duraram 10 anos pelo Mar Egeu, depois da Guerra de Troia e retornando para seu Reino na Ilha de Ítaca, esta no Mar Jônico" (TACUCHIAN, 2018, p. 1).

Cecilia Conde, por sua vez, "durante os 86 anos de navegação de sua gloriosa vida, venceu todos os maremotos e desafios, a maioria deles criados por ela mesma, sempre demonstrando uma destemida energia, exatamente como o guerreiro de Troia". Além disso, "ela não aceitou os caminhos previamente definidos, mas sempre criou o seu próprio. Foi uma versão moderna e feminina do grande navegador grego Ulisses" (TACUCHIAN, 2018, p. 1).

Tacuchian (2018) lembra, ainda, a *Nau Catarineta (Barca do Povo)* – poema anônimo publicado pelo poeta português Almeida Garrett –, que teria sido um dos maiores sucessos na carreira de Cecilia Conde, responsável pela composição e montagem musical do espetáculo, em 1976, sob direção de Paulo Afonso Grisolli. Parafraseando o compositor e maestro brasileiro, a peça relata, assim como a *Odisseia*, uma travessia marítima que se dá no Oceano Atlântico e que conta com um passageiro inusitado, o demônio.

A Nau Catarineta conduzia o filho do fundador de Olinda para Lisboa, em 1565, e foi saqueada por corsários franceses, de modo que seus tripulantes ficaram sem água e sem comida (TACUCHIAN, 2018). O demônio, então, disfarçado de marinheiro, propõe ao nobre português que ceda sua alma em troca de chegar a Nau a salvo em terras portuguesas. Nesse sentido, conforme Tacuchian, "o texto mostrava as tentações que o homem sofre, principalmente numa época de terror, em plena ditadura militar, quando os demônios estavam no comando". D. Jorge de Albuquerque Coelho, no entanto, "resistiu à tentação do tinhoso e se jogou no mar", mas "foi salvo por um anjo e o demônio repelido" (p. 1).

Cecilia Conde, assim "como o herói Ulisses ou como a Nau Catarineta" (TACUCHIAN, 2018, p. 4), também "foi uma navegadora da Barca do Povo, sobre mares

revoltos, que chegou ao seu destino vitoriosa" (p. 2), atuando como uma "bússola de dezenas de educadores, musicoterapeutas, animadores culturais que, hoje, navegam em mares mais calmos graças à sua ação pioneira" (p. 4).

Assim como alguns internautas lembraram a importância de se falar sobre Cecilia Conde, a própria educadora musical confessou que gostaria de ter escrito sobre suas experiências em tantos anos de trabalho em favor da música, da educação e da cultura, assim como sobre as pessoas que conheceu e que estiveram presentes em seus trabalhos de alguma forma (CONDE, 2016), e é possível que esta pesquisa configure também uma homenagem nesse sentido.

Conhecer e reconhecer Cecilia Conde, estudando e aprendendo com esta educadora musical, poderá contribuir para nossa formação, no repensar de nossas práticas e na possibilidade de ter acesso às ideias e ações, de ter como parâmetro alguém que tanto fez pelo ensino de música de nosso país. Espero poder contribuir nesse aspecto, trazendo, com essa pesquisa, uma parcela do que a Mestra fez pela área da Educação Musical.

Como mencionado, pude notar, com pesquisas para o desenvolvimento desta dissertação, não existem trabalhos registrados, organizados e documentados sobre Cecilia Conde. No entanto, diante do que a educadora representa para o meio musical, torna-se importante lembrar aspectos de sua trajetória profissional, organizando um material que possa ser compartilhado com educadores musicais, bem como com outros profissionais.

Quando me propus a realizar a pesquisa, imaginei construí-la junto de Cecilia, a partir de conversas – e de muito aprendizado – com ela. No entanto, assim como lembrou a professora, foram muitos anos de contribuição. Dessa forma, compreendo que talvez não coubesse a ela mais essa tarefa de sistematizar o que fizera e a forma como pensara o ensino de música.

Sendo assim, dada e cumprida a missão da Cecilia Conde, termino esta dissertação com as palavras poéticas do professor Tacuchian (2018, p. 4): "agora chegou a hora da Almirante descansar", cabendo, então, às próximas gerações de músicos-educadores-pesquisadores conhecê-la, reconhecê-la e estudar e aprender com a educadora. "Talvez ela continue navegando por aí, dentro de algum navio fantasma, não por uma maldição como na ópera de Wagner, mas como uma benção, por entre as galáxias, e ainda servindo de rumo para as novas gerações de educadores musicais e animadores culturais. Bons ventos para a viagem da imortal Cecília Conde".

REFERÊNCIAS

Parte I – autores bibliográficos que ampararam a pesquisa

ABELIN, Lucy; FERREIRA, Dodô. Educação Musical. In: *Cartilha/Livro do Projeto Buscando Caminhos*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social/Conservatório Brasileiro de Música, 2000.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Guarulhos: Editora Cortez, 1980.

BEINEKE, Viviane. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças:* um estudo sobre a aprendizagem criativa. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 45-60, 2012.

BRAGA, Eudes de Carvalho. *Paulo André Tavares:* narrativas com música de um professor de violão popular. 2016. 155p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CAMPELO, Valéria. Uma tupi tangendo a corda de um alaúde. *Fazendo Artes*, n. 11, MINC/Funarte, 1987.

CARINO, Jonaedson. *A biografia e sua instrumentalidade educativa*. *Educação e Sociedade [online],* v. 20, n. 67, p. 153-182, 1999.

CARVALHO, José Jorge. Universidades empobrecidas de conhecimento (entrevistadora: Natalia Mazotte). *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, 2011.

CARVALHO, José Jorge de. *Encuentro de Saberes:* proyecto para decolonizar el conocimento universitario eurocêntrico. Nómadas [online], n. 41, p. 131-147, 2014.

CHAGAS, Marcos Antonio Macedo das. Animação Cultural: uma inovação pedagógica na escola pública fluminense dos anos 1980. 2012. 185 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira; GUIRAUD, Corrêa, Luciene. Possibilidades e limites de histórias de vida por meio de depoimentos orais na história da formação de professores. *Rev. Diálogo Educ.,* Curitiba, v. 9, n. 28, p. 671-687, set./dez. 2009.

COSTA, Antonio Gomes da. *O professor como educador:* um resgate necessário e urgente. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

COSTA, Rodrigo Heringer. Notas sobre Educação formal, não-formal e informal. *Anais do III SIMPOM*, p. 435-444, 2014.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.

FERNANDES, José Nunes. *Música nas escolas públicas cariocas.* Rio de Janeiro: Ed. do autor, 2016.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 17-34.

FIALHO, Vania Malagutti. *Aprendizagens e prática musicais no Festival de Música Estudantil de Guarulhos.* 2014. 313 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GATTAZ, André Castanheira. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). *(Re) Introduzindo a história oral no Brasil.* São Paulo: Xamã, 1996, p. 135-140.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school:* a new classroom pedagogy. Hampshire: Ashgate Publishing, 2008.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; Gaskell, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113.

KOZINETS, Robert V. *Netnografia:* realizando pesquisa etnográfica online. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

LOURO, Ana Lúcia. Cartas de licenciandos em música:(re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da ABEM*, v. 20, p. 63-68, 2008.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora.* Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

MARTINS, Kelly Aparecida de Paula. *A trajetória profissional de Edmar Ferretti:* memória e história. 2018. 474p. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias brasileiras em educação musical.* Curitiba: InterSaberes, 2016.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical.* Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 243-274.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de História Oral.* 5 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2005.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. Pesquisando a partir do pensamento complexo – elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. *Educação*, Porto Alegre, n. 1, p. 145-172, jan./abr. 2006.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-23, 1999.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP,* v. 48, n. esp. 2, p. 193-199, 2014.

OLIVEIRA, Marinalva de Jesus et al. História Oral e o Método Biográfico: Congruências, Diferenças e Potencialidades de Utilização no Campo da Administração. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 4, 2013, Brasília. *Anais...* Brasília: ANPAD, 2013, p. 1-16.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Aproximaciones teóricas a las perspectivas de lainvestigación (auto)biográfica en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 23, n. 61, p. 25-40, 2011.

PENTEADO, Nicole Roberta de Mello. No caminho da formação docente em música: descobrindo saídas, criando estratégias, tornando-me professora. *Revista Nupeart*, v. 19, p. 141-164, 2018a.

PENTEADO, Nicole Roberta de Mello. 1, 2, 3... Gravando: o potencial da performance em estúdios de gravação para a formação e prática de uma professora de música. In: SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de (org.). *Especialização em Educação Musical:* reflexões e pesquisas. Jundiaí-SP: Paco, 2018b, p. 157-189.

PEREIRA, Lígia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. *História Oral,* v. 3, p. 117-127, 2000.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro/2001 Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PODESTÁ, N. T.; BERG, S. M. P. C. Educação formal, não-formal e informal: em busca de novos modelos. *XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, p. 1-8, 2018.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, Olga de Moraes. *Experimentos com Histórias de Vida (Itália – Brasil)*. São Paulo: Vertice, 1988.

ROCHA, Inês de Almeida. *Canções de Amigo:* redes de sociabilidade na correspondência de Liddy Chiaffarelly Mignone para Mário de Andrade. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2012.

SARFSON GLEIZER, Susana. Historias de vida en educación musical. Ana Lucía Frega: formación e influencias. *Historia y Memoria de la Educación*, v. 8, p. 683-698, 2018.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante.* Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHNEIDER, Jade da Rosa. *Quando um professor se faz histórias:* o professor Eugênio Schneider e narrativas (auto) biográficas de um legado de ensino de música em Santa Maria - RS. 2017. 101p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

SILVA, Haike Roselane Kleber da. Considerações e confusões em torno de história oral, história de vida e biografia. *Métis: História e Cultura,* v. 1, n. 1, p. 25-38, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, TM. (Org.) *Memória e formação de professores [online].* Salvador: EDUFBA, 2007, p. 58-74.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com histórias de vida: percalços de uma pesquisa(dora?). *Revista da Escola de Enfermagem da USP,* v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.

VAZ, Luiz Augusto da Rocha. *Zona Oeste do Rio. Ocasos e alvoreceres.* Um estudo sobre Cultura, Memória e Cidade. 2019. 193 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Memória e Acervos) – Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, 2019.

VERENA, Alberti. *Manual de História Oral.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

Parte II – documentos que constituíram os dados da pesquisa

ADERNE, Silvia. Confira mais da homenagem à Cecilia Conde, no Música e Músicos do Brasil. *Música e Músicos do Brasil,* Rio de Janeiro: Rádio MEC Rio. 07 de outubro de 2018. Programa de Rádio. Disponível em: <http://radios.ebc.com.br/node/78545>. Acesso em: 10 out. 2018.

AMTRJ. *Precursores e pioneiros.* Rio de Janeiro, RJ: [entre 2005 e 2018]. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1aq2NBL6JGF9KE0Gy4tNoIucxwI27ouXt/view.
Acesso em: 20 jan. 2019.

CECILIA Conde. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.* São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa230487/cecilia-conde>. Acesso em: 14 ago. 2018.

CONDE, Cecilia Fernandez. A criação do Curso de Musicoterapia no Rio de Janeiro e suas reverberações (entrevistadora: Pollyanna Ferrari). In: COSTA, Clarice Moura (org.). *Musicoterapia no Rio de Janeiro:* Novo Rumos. Rio de Janeiro: Editora CBM, 2008, p. 32-47.

CONDE, Cecilia Fernandez. Entrevista de Cecilia Conde (entrevistadora: Lucia Marina Moreira Penna). *Revista Fazendo Artes*, n. 10, MINC/Funarte, 1987a.

CONDE, Cecilia Fernandez. Linguagem musical na educação: entrevista com Cecilia Conde. [dezembro, 1974]. Entrevista concedida ao Jornal Arte e Educação. In: MIRANDA, Orlando (org.). *Coletânea do Jornal de Arte e Educação,* Rio de Janeiro, Teatral, 2009, p. 271.

CONDE, Cecilia Fernandez. Prefácio. In: FERNANDES, José Nunes. *Música nas escolas públicas cariocas.* Rio de Janeiro: Ed. do autor, 2016b, p. 15-19.

CONDE, Cecilia Fernandez. Prefácio. In: Mateiro, Teresa; Ilari Beatriz (Org.). *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2016a. p. 9-21.

CONDE, Cecilia Fernandez. Projeto Buscando Caminhos. In: *Cartilha/Livro do Projeto Buscando Caminhos.* Rio de Janeiro: Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social/Conservatório Brasileiro de Música, 2000.

CONDE, Cecilia Fernandez. Uma tupi tangendo a corda de um alaúde (entrevistadora: Valéria Campelo). *Revista Fazendo Artes*, n. 11, MINC/Funarte, 1987b.

CONDE, Cecilia Fernandez; NEVES, José Maria. Música e educação não-formal. In: *Pesquisa e Música*, v. 1, n. 1. Rio de Janeiro, 1984-85, p. 41-54.

DIDIER, Adriana Rodrigues. Confira a homenagem a Cecilia Conde no Música e Músicos do Brasil. *Música e Músicos do Brasil*, Rio de Janeiro: Rádio MEC Rio. 30 de setembro de 2018. Programa de Rádio. Disponível em: <http://radios.ebc.com.br/node/78391>. Acesso em: 2 out. 2018.

GARCIA, Maria Helena; CONDE, Cecilia Fernandez. *Cartilha/Livro do Projeto Buscando Caminhos.* Rio de Janeiro: Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social/Conservatório Brasileiro de Música, 2000.

MADEIRA, Maria Teresa. Confira mais da homenagem à Cecilia Conde, no Música e Músicos do Brasil. *Música e Músicos do Brasil,* Rio de Janeiro: Rádio MEC Rio. 07 de outubro de 2018. Programa de Rádio. Disponível em: <http://radios.ebc.com.br/node/78545>. Acesso em: 10 out. 2018.

MEDEIROS, Luciana. A música perde Cecilia Conde. *Concerto,* 2018. Disponível em: <https://www.concerto.com.br/textos/musica-classica/musica-perde-cecilia-conde>. Acesso em: 13 set. 2018.

SOARES, Louise. Mortes: uma ciranda para dar adeus à guardiã da música. *Folha de São Paulo*, 2018. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/10/mortes-uma-ciranda-para-dar-o-adeus-a-guardia-da-musica.shtml>. Acesso: 10 out. 2018.

TACUCHIAN, Ricardo. *Cecília Conde:* uma educadora 24 horas por dia, uma ativista cultural de 360º. Discurso proferido na Academia Brasileira de Música, no dia 08 de outubro de 2018, em memória da Acadêmica Cecília Fernandez Conde (Rio de Janeiro, 26/01/1932 – 11/09/2018). Rio de Janeiro, 2018.

Parte III – entrevistas concedidas para a pesquisa

Adriana Rodrigues Didier. *Entrevista I.* [dez. 2018]. Entrevistadora: Nicole Penteado. Rio de Janeiro, 2018. 1 arquivo .mp4 (114 min.). Entrevista concedida à pesquisa *Cecilia Fernandez Conde: ideias, ações e influências de uma educadora musical*.

Luiz Augusto da Rocha Vaz. *Entrevista II.* [dez. 2018]. Entrevistadora: Nicole Penteado. Rio de Janeiro, 2018. 1 arquivo .mp4 (42 min.). Entrevista concedida à pesquisa *Cecilia Fernandez Conde: ideias, ações e influências de uma educadora musical*.

Marly Chagas Oliveira Pinto. *Entrevista III.* [dez. 2018]. Entrevistadora: Nicole Penteado. Rio de Janeiro, 2018. 1 arquivo .mp4 (78 min.). Entrevista concedida à pesquisa *Cecilia Fernandez Conde: ideias, ações e influências de uma educadora musical*.

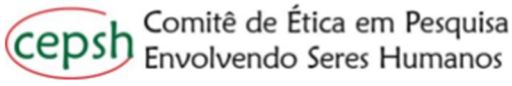
Inês de Almeida Rocha. *Entrevista IV.* [dez. 2018]. Entrevistadora: Nicole Penteado. Rio de Janeiro, 2018. 1 arquivo .mp4 (64 min.). Entrevista concedida à pesquisa *Cecilia Fernandez Conde: ideias, ações e influências de uma educadora musical*.

José Nunes Fernandes. *Entrevista V.* [mar. 2019]. Entrevistadora: Nicole Penteado. Chamada de vídeo via Skype, 2019. 1 arquivo .mp4 (46 min.). Entrevista concedida à pesquisa *Cecilia Fernandez Conde: ideias, ações e influências de uma educadora musical*.

Janine Goldfeld. *Entrevista VI.* [mar. 2019]. Entrevistadora: Nicole Penteado. Chamada de vídeo via WhatsApp, 2019. 1 arquivo .mp4 (53 min.). Entrevista concedida à pesquisa *Cecilia Fernandez Conde: ideias, ações e influências de uma educadora musical*.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de mestrado intitulada *Cecilia Fernandez Conde: ideias, ações e influências de uma educadora musical*, que fará entrevistas ao vivo, por ligação telefônica e/ou via Skype, tendo como objetivo investigar a trajetória profissional de Cecilia Conde enquanto educadora musical. Serão previamente marcados data e horário para as perguntas, utilizando-se câmera de aparelho celular para registro das entrevistas em áudio e vídeo. Estas entrevistas serão realizadas em local previamente estabelecido pelo(a) senhor(a). Não é obrigatório responder a todas as perguntas.

O(a) senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Em caso de danos decorrentes da pesquisa, será garantida indenização.

Será feito uso de seu nome verdadeiro, o que se justifica pela importância que o(a) senhor(a) teve na vida de Cecilia Conde, sobre quem trata a pesquisa em questão.

Quaisquer riscos apresentados aos participantes desta pesquisa são mínimos, uma vez que o estudo não envolve exames/medições invasivos, e sim a publicação de seu nome e imagem na dissertação e em artigos científicos, caso estejam de acordo. Além disso, os dados coletados nas entrevistas poderão ser acessados pelos entrevistados sempre que solicitarem.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo relacionam-se à sua contribuição para a área da Música, sobretudo da Educação Musical, no que se refere ao registro, análise e publicação de uma pesquisa sobre parte da trajetória profissional de Cecilia Conde, importante figura para o cenário musical brasileiro.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão as pesquisadoras: Nicole Roberta de Mello Penteado, estudante de mestrado, e a professora responsável, Drª Teresa Mateiro.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Nicole Roberta de Mello Penteado
NÚMERO DO TELEFONE:
ENDEREÇO:

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSH/UDESC
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901
Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado(a) sobre todos os procedimentos da pesquisa e que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto, bem como fui informado(a) que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Os dados a meu respeito **não** serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo serão realizadas entrevistas com a minha pessoa.

Nome por extenso _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ___/___/___

Apêndice 2 – Documento de consentimento para fotografias, vídeos e gravações

UDESC UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

cepsh Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas filmagem e/ou gravação de áudio de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada "Cecilia Fernandez Conde: ideias, ações e influências de uma educadora musical", e concordo que o material e as informações obtidas, relacionados à minha imagem, possam ser utilizados em eventos científicos e em publicações científicas. A minha pessoa poderá ser identificada por nome verdadeiro em qualquer uma das vias de publicação ou uso, o que se justifica pela importância de minha relação com Cecilia Conde, sujeito pesquisado nesta investigação.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob a guarda dos mesmos.

_____, _____ de _____ de _____

Local e Data

_____

Nome do Sujeito Pesquisado

_____

Assinatura do Sujeito Pesquisado

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cepsh.reitoria@udesc.br / cepsh.udesc@gmail.com
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF -70719-040
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br