



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MILTON ROMAY MASCIADRI: NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS SOBRE UMA ESCOLA DE
CONTRABAIXO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Diogo Baggio Lima

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**MILTON ROMAY MASCIADRI: NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRAFICAS SOBRE UMA ESCOLA DE
CONTRABAIXO**

Diogo Baggio Lima

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação e Artes-LP4, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Marques e Louro

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**MILTON ROMAY MASCIADRI: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS
SOBRE UMA ESCOLA DE CONTRABAIXO**

elaborada por
Diogo Baggio Lima

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Ana Lúcia de Marques e Louro, Dra.
(Presidente/Orientadora)

Jusamara Vieira Souza, Dra. (UFRGS)

Luciane Wilke Freitas Garbosa, Dra. (UFSM)

Valeska Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 25 de agosto de 2015.

Janaína e Gabriel,

Este trabalho foi inteiramente dedicado a vocês.
Com todo o amor,

Diogo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, pelo apoio sem medida de minha eterna companheira, Janaína. Obrigado por dividir a tua vida comigo, por confiar em nós dois, e por ser simplesmente você mesma, sempre. *Just the way you are...* Durante dois anos você foi mãe, esposa, amiga – orientadora nas horas vagas...por que não? – e um porto seguro com o qual eu sempre soube que podia contar. Obrigado por estar ao meu lado, sempre.

Ao meu pequeno Gabriel, meu querido filho, obrigado. Você talvez ainda não compreenda, mas sua presença nas nossas vidas trouxe um novo sentido a tudo. Muito desse trabalho eu devo a você também, acredite.

Agradeço aos meus pais, Laércio e Maria Cristina, e aos meus irmãos, Rubens e Estela, por serem minhas raízes. Nada do que fazemos está desligado de nossas raízes, e por isso sou feliz em saber que as minhas são vocês. Obrigado por todo o apoio, sempre incondicional, em todas as coisas.

Aos meus queridos “pais”, Benno e Henriqueta, e ao meu querido “irmão” Leonardo, obrigado por estarem presentes, em muitos momentos, ao nosso lado. Muitas páginas desse trabalho foram escritas enquanto vocês nos ajudavam em diversas coisas, e quando eu digo “diversas” não é exagero.

À minha querida amiga Ana – que também é a orientadora desse trabalho – meu muit(íssim)o obrigado. Obrigado por permitir que as pessoas pensem com suas próprias cabeças, e por saber alertar e orientar com perspicácia e leveza ao mesmo tempo – sim, isso é possível.

Um especial obrigado a minha querida amiga Luciane, por me apresentar ao mundo da narrativa. Sua participação na concepção desse trabalho foi fundamental. Obrigado pelas orientações feitas na qualificação, pois foram feitas com zelo, e contribuíram em diversos aspectos desse trabalho.

A todos os colaboradores, MUITO OBRIGADO! Adriana, Alexandre, Éder, Luciano, Milton, Olga: sem o empenho de vocês essa pesquisa seria inconcebível. Obrigado pela receptividade em suas casas, pelo tempo, e por saberem compartilhar comigo e com muitos as suas memórias. Tenho certeza que o legado de nosso querido Papá Masciadri poderá ser melhor conhecido e compreendido através desse gesto de vocês.

Queridas professoras Jusamara e Valeska, obrigado por estarem comigo durante importantes etapas da construção desse trabalho nas bancas examinadoras de qualificação e defesa, pois é fundamental poder contar com o conhecimento, amizade, e com a experiência de vocês.

Agradeço também aos meus queridos amigos e colegas do grupo de pesquisa NarraMus, nossas conversas, dentro e fora de sala de aula, são muito importantes para mim. Obrigado pelo companheirismo e pela generosidade a todo instante.

A todos meus queridos colegas do Departamento de Música da UFSM, agradeço

pela fraternidade na concessão de meu afastamento parcial durante o primeiro ano desse curso de mestrado.

A todos os professores com os quais tive a oportunidade de estudar durante esse curso, muito obrigado pela dedicação e amor pela docência.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de poder realizar um curso de Mestrado de qualidade, e gratuito. Algumas vezes não nos damos conta do valor que isso tem.

Querido Professor Masciadri,

Nós não tivemos tempo de nos despedir, então aqui vai. Gostaria de poder ter perguntado muitas coisas, mesmo que depois de um tempo eu as tenha aprendido na prática. Infelizmente não deu tempo, foi tudo muito rápido. Bem que o senhor me avisou: "este instrumento não é fácil, menino". Não é à toa que, em espanhol, se chame "con...trabajo", como o senhor mesmo me disse. Tento passar esse ensinamento a meus alunos também.

Observando o jeito que o senhor construiu sua família, pude aprender muitas coisas importantes. Embora não pareça, aprendemos muito com o que não se ensina. Teria sido muito bom poder ouvir as histórias de sua carreira, mas peguei a conversa já no final. Fui seu último aluno, e não fui aos jantares nem às confraternizações de final de ano. Acredite: eu teria adorado.

Tenho certeza que o senhor ficaria feliz em me ver hoje, assim como eu ficaria em vê-lo, se fosse possível. Acredito que o senhor teria gostado de ver essa pesquisa. De ver como todos nós compreendemos a mensagem, e que essa mensagem não se perderá nas gerações.

Sem mais delongas, gostaria de lhe agradecer pela dedicação e amor com que zelou pelo nosso futuro com o contrabaixo. O senhor não sabe, mas também sou professor de contrabaixo. Entendo perfeitamente o quanto isso foi (e continua sendo) importante. Certas coisas mudam, outras não. Espero que todos nós, seus filhos em música, possamos fazer jus ao seu empenho em construir um legado como esse.

*Através dessa carta,
deixo um forte abraço ao nosso eterno
Papá Masciadri.*

De seu amigo,

Diogo

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

MILTON ROMAY MASCIADRI: NARRATIVAS (AUTO)BIOGRAFICAS SOBRE UMA ESCOLA DE CONTRABAIXO

AUTOR: Diogo Baggio Lima

ORIENTADORA: Ana Lúcia de Marques e Louro

Data e local da defesa: Santa Maria, 25 de agosto de 2015.

A pesquisa apresentada nessa dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa Educação e Artes – LP4, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e teve como objetivo central compreender as interfaces entre a consolidação de uma escola de contrabaixo e a pessoa do professor Milton Romay Masciadri. De forma mais ampla, buscou-se também conhecer e divulgar as práticas do professor Masciadri no percurso de mais de 30 anos de ensino e performance contrabaixística no Rio Grande do Sul, destacar algumas de suas estratégias pedagógicas e profissionais, contribuir para a escrita da história do ensino de instrumentos no Brasil, e aproximar os estudos educacionais sobre professores ao universo do ensino de música e de instrumentos musicais. O Processo Identitário do Professor, teorizado por NÓVOA (1992; 1995), o método biográfico de FERRAROTTI (2014), e os estudos sobre ensino conservatorial de Música de KINGSBURY (1988), NETTL (1995), VASCONCELOS (2002) e BURWELL (2013) são exemplos significativos dos referenciais abordados nesse texto. A presente pesquisa desenvolveu-se a partir de referenciais da pesquisa (auto)biográfica (NÓVOA; FINGER, 2014; BOLÍVAR, 2002; ABRAHÃO, 2004; FERRAROTTI, 2014; DOSSE, 2009) e narrativa (STAUFFER; BARRETT, 2009; CLANDININ, 2006; LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014), com base na metodologia de História Oral Temática (MEIHY, 2005). A partir de um escopo de seis entrevistas semiestruturadas, as narrativas de familiares e ex-alunos do professor Masciadri forneceram os subsídios necessários à investigação acerca das interfaces existentes entre as *adesões*, *ações* e *autoconsciência* (NÓVOA, 1992; 1995) com o sistema conservatorial de ensino de contrabaixo e os contextos sociais, políticos e educacionais em questão. Como resultados, podemos destacar um entendimento aprofundado das intrincadas ligações entre elementos identitários da pessoa do professor de instrumento, da pedagogia de-um-para-um no ensino conservatorial de música, e do fenômeno da consolidação hereditária de uma escola de instrumento. As conclusões que emergiram da reflexão sobre e a partir dos dados narrativos apontam para a atualidade do fenômeno educativo do ensino de instrumento musical, bem como para a aplicabilidade desses apontamentos para o ensino de contrabaixo hoje.

Palavras-chave: Professor de Instrumento. Ensino de Contrabaixo. Método (Auto)biográfico.

ABSTRACT

Masters Dissertation
Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

MILTON ROMAY MASCIADRI: (AUTO)BIOGRAPHICAL NARRATIVES ABOUT A DOUBLE BASS SCHOOL

AUTHOR: Diogo Baggio Lima

ADVISOR: Ana Lúcia de Marques e Louro

Date and place of the defense: Santa Maria, August 25, 2015.

The research presented by this dissertation is linked to the Research Line of Education and Arts, part of the Graduation Program in Education of the Federal University of Santa Maria, and had the main goal of comprehending the interfaces between the consolidation of a double bass school and professor Milton Romay Masciadri. In a broader view, it also has been pursued to know and spread the professor Masciadri's practices in the course of more than 30 years of teaching and performance with the double bass at the state of Rio Grande do Sul; to highlight some of his pedagogical and professional strategies; to contribute for the composition of the history of musical instruments teaching in Brazil; and to approximate the educational studies about teachers to the music education and instrument teaching universe. The Teacher's Identitary Process, theorized by NÓVOA (1992; 1995), the biographical method of FERRAROTTI (2014), and studies about conservatorial music teaching by KINGSBURY (1988), NETTL (1995), VASCONCELOS (2002) and BURWELL (2013) are significant examples of references hereby approached. The inquiry has been developed from (auto)biographical research references (NÓVOA; FINGER, 2014; BOLÍVAR, 2002; ABRAHÃO, 2004; FERRAROTTI, 2014; DOSSE, 2009) as well as from narrative inquiry studies (STAUFFER; BARRETT, 2009; CLANDININ, 2006; LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014), based on the Thematic Oral History methodology (MEIHY, 2005). From a scope of six semi structured interviews, the narratives of family members and ex-students of professor Masciadri had provided the necessary subsidy for an investigation about interfaces between *accessions, actions and self-awareness* (NÓVOA, 1992; 1995) along with the conservatorial system of double bass teaching, and the social, political and educational contexts in issue. As results we can list a deepened understanding of the intricate bonds among identitary elements of the instrument teacher's self, of the one-to-one pedagogy on the conservatorial music teaching, and of the hereditary consolidation of an instrument school. The conclusions that had emerged from reflections about and from narrative data point out to the contemporaneity of the educational phenomenon of musical instrument teaching, likewise to the applicability of the present assignments to the double bass teaching today.

Keywords: Instrument Teacher. Double Bass Teaching. (Auto)Biographical Method.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
O Problema de Pesquisa, Objetivos e Justificativa: Como nasceu essa ideia?.....	11
O contrabaixo	15
O que o leitor encontrará no trabalho.....	17
1. REVISÃO TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA	20
1.1. O professor de Instrumento	20
1.1.1. Conceitos relevantes quando se fala sobre professores de instrumento.....	24
1.2. O método (auto)biográfico e a pesquisa narrativa em Educação Musical	29
1.2.1. O método (auto)biográfico	29
1.2.2. A pesquisa narrativa e a educação musical.....	32
1.3. O Processo Identitário do Professor: Adesão, Ação, Autoconsciência	38
1.4. Metodologia de Produção e Análise de Dados	41
1.4.1. História Oral e História Oral Temática	41
1.4.2. As entrevistas.....	44
1.4.3. Os Colaboradores da pesquisa	45
1.4.4. As categorias.....	50
2. MILTON ROMAY MASCIADRI: ADESÃO	52
2.1. Notas Biográficas.....	52
2.2. O paradoxo conservadorismo – evolução	59
2.3. Amor à docência: “porque vinha misturado o saber com o carinho, com tudo”	62
3. MILTON ROMAY MASCIADRI: AÇÃO	64
3.1. Sobre a pedagogia de-um-para-um no ensino de instrumentos musicais.....	64
3.2. O conservatório de música	70
3.3. O microcosmo sócio-artístico da escola de instrumento: <i>o studio</i>	75
3.4. Método.....	78
3.5. Estratégias e metodologias de ensino	81
4. MILTON ROMAY MASCIADRI: AUTOCONSCIÊNCIA	83
4.1. “ <i>Papá Masciadri</i> ” ou “ <i>Professor Masciadri</i> ”?.....	83
4.1.1. “ <i>Papá Masciadri</i> ”	84
4.1.2. ... “ <i>Professor Masciadri</i> ”	85
4.2. A experiência formadora no ensino de contrabaixo de Masciadri	90
4.3. “ <i>Fá Sustenido!</i> ”: a Autoconsciência de um legado.....	95
4.4. A Escola Masciadri: o “ <i>professor-charneira</i> ”	98
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	117



Milton Romay Masciadri (1930 - 2009)

INTRODUÇÃO

O Problema de Pesquisa, Objetivos e Justificativa: Como nasceu essa ideia?

“Cincuenta y tres años enseñando el contrabajo. ¿Sabes lo que son cincuenta y tres años, chico? Es una vida.”

Milton Romay Masciadri

Tornar-se professor é uma experiência única, e é assim porque, ao contrário da maior parte das outras experiências, ela não tem início nem fim. “Quando você se tornou professor?” Não sei. “Até quando você será professor?” Sei menos ainda. Talvez, então, seja a pergunta que esteja deslocada. Que tal: “por que você se tornou professor”? Algumas respostas vêm à mente, mas a sobrecarga de possibilidades nos leva ao início da discussão, e o ciclo se reinicia.

Essa discussão acaba ganhando uma cor diferente quando trazida para o campo do ensino de instrumentos musicais – ou *pedagogia da performance*, para utilizar um termo mais em voga. Sou professor de contrabaixo do Departamento de Música da Universidade Federal de Santa Maria, e esse é meu dia a dia. Digo que ganha uma cor diferente pois o *tornar-se professor* nesse meio pode ser muitas coisas, exceto *único*. Como se verá no capítulo um dessa dissertação de mestrado, há uma prerrogativa implícita aos instrumentistas de que sejam eles(as) os profissionais mais preparados(as) a ensinar a outras pessoas o seu fazer. Não há dilema quanto a isso, por si só, mas há uma discrepância entre formação e atuação. Minha formação musical e, posteriormente, profissional convergiram sempre à performance, ao palco. A preocupação pela docência e pelos processos de ensino e aprendizagem veio só a partir dos dilemas enfrentados em sala de aula.

Sala de aula? Turma? Alunos? Meu ingresso na carreira docente aconteceu mais rápido do que eu pude perceber, e quando vi, já tinha sido. Porém, algo instigante, um pouco provocador talvez, não deixava desistir. Sempre senti a existência de algo provocante na docência, algo que inquieta e que nos faz sempre *refletir* sobre tudo, sobre nós mesmos, sobre nosso trabalho, sobre nossos alunos, sobre muitas coisas.

Grifei a palavra *refletir*, e não foi por acaso. Refletir é uma palavra que nos leva diretamente a outra, *reflexão*, ao ato de voltar para o lugar de onde veio. Também pode ser entendido etimologicamente como a união do prefixo *re-*, que quer dizer voltar, virar para trás, retornar, com o verbo latino *flectere*, que significa curvar-se, dobrar-se. Ou seja, refletir é dobrar-se sobre si mesmo, virar-se para dentro. Não conheço nada mais importante para um professor que saber dobrar-se para dentro de si mesmo e buscar reconstruir-se a todo instante.

Olhar para si e refletir sobre si (nesse caso, sobre as próprias práticas) me conduziu à conclusão que dá a ignição para a maior parte dos objetivos deste trabalho: *faço a mesma coisa que meus professores*. Sendo assim, necessito compreendê-los melhor, conhecer suas motivações e tudo aquilo que ‘está por trás’ da pedagogia, a pessoa do professor. Tive vários professores durante minha experiência enquanto instrumentista. Com alguns deles tive aulas de maneira esporádica, outros com mais regularidade, e outros foram centrais no processo de formação profissional. Esta comparação não acarreta uma valorização/desvalorização no trabalho de nenhum deles, mas apenas considera uma maior profundidade do estudo instrumental trazida pela continuidade, pelo trabalho por anos a fio.

Paradoxalmente, um dos professores com os quais estive menos tempo como aluno foi, justamente, o professor Milton Romay Masciadri. Ao refletir sobre o fato, remeto-me a Marie Christine Josso, em *Experiências de Vida e Formação* (2010), que propõe uma concepção/diferenciação dos conceitos de *experiência* e *vivência*. Através de seu uso dos termos, a autora nos mostra distinções entre estes conceitos que vem destacando em suas produções. Por *vivências* compreende a “infinidade de transações” (JOSSO, 2010, p. 48) que se encadeiam em nosso percurso de vida, aquilo que ocorre em nossas vidas;

Essas vivências atingem o *status* [grifo da autora] de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido. (JOSSO, 2010, p. 48)

Portanto, o já dito “olhar para si e refletir sobre si” recupera uma das raízes da motivação para esta pesquisa de mestrado em Educação, e abre uma especulação: minhas vivências com Masciadri enquanto seu aluno, apesar de se restringirem a

um período curto de tempo, emergiram a experiências formadoras por suscitarem um trato reflexivo mais intenso que outras vivências?

Após debruçar-me sobre todo o aparato de dados produzidos nessa pesquisa, e ter refletido intensamente sobre esse tema, entendo que sim, em resposta à especulação anterior. E talvez seja justamente esse ponto o que me levou a entender esse fenômeno de formação pela *experiência formadora* (JOSSO, 2010) como a mola mestra da consolidação de uma escola de contrabaixo, encabeçada por Masciadri, no Rio Grande do Sul. Isso ficará claro no último capítulo dessa dissertação.

Ao refletir, lembramos-nos de coisas, e ao lembrar, lembramos-nos de nossos professores. Particularmente, tive muitos professores de contrabaixo. Fui aluno do professor Masciadri, fui aluno também da primeira contrabaixista mulher do Brasil, e que foi, também, aluna de Masciadri. Fui aluno da filha desta professora, que também foi aluna de Masciadri. Fui aluno do Alexandre, que foi aluno de Masciadri por muitos anos, e fui aluno do filho de Masciadri. Fui aluno do Luciano, que estudou com Alexandre e com Masciadri. Fui aluno do Éder, que estudou com Alexandre e também com Masciadri. Hoje sou aluno de mim mesmo, e que também foi aluno de Masciadri.

Só é possível encontrar, no Rio Grande do Sul, um contrabaixista que *não tenha sido* aluno do professor Milton Romay Masciadri se considerarmos quem iniciou com o contrabaixo após a aposentadoria integral do professor, em 2003. Eu iniciei os estudos com o contrabaixo em 2002, portanto ainda tive a oportunidade de participar de sua metodologia, e de sua forma de viver o contrabaixo. Foi o suficiente. Masciadri tinha uma maneira inconfundível de se relacionar com o que fazia, sempre com total dedicação, com seriedade, e leveza.

Iniciei minha carreira como professor de contrabaixo no ano de 2009, aqui nessa mesma universidade. Logo após minha graduação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2008, inscrevi-me em um processo de seleção pública para professor substituto na UFSM. Poucos dias depois, em pleno preparo para as provas, visitei Masciadri no hospital, em Porto Alegre, e foi a última vez que nos vimos. Nosso querido professor veio a falecer no dia 23 de abril de 2009, aos 79 anos. Embora essas informações surjam no texto de forma rápida, sem dar tempo de compreender bem do que se trata, isso não difere em nada da realidade de como ocorreu.

A partir disso, entendo que a história do ensino de contrabaixo em nosso estado se divide com a ausência de Masciadri, assim como se dividiu com sua vinda do Uruguai para o Brasil, em 1973. As inquietações que me motivaram a realizar esta pesquisa se fundamentam nesse entendimento, de que nos encontramos hoje imersos em um contexto diferente daquele que deu espaço aos 30 anos de docência de Masciadri em Porto Alegre, mas, ao mesmo tempo, conectado ao legado pedagógico, artístico e pessoal desse professor.

* * * * *

Foi a partir do primeiro contato que tive com o livro *Vidas de Professores* (1992), organizado por António Nóvoa, que o embrião de uma pesquisa tomou forma. Cabe dizer desde já que a perspectiva dialética do *processo identitário* do professor não só tem papel fundamental na argumentação e reflexão nesse trabalho, como foi crucial também na *elaboração de um problema de pesquisa*. Dentre tantos desdobramentos possíveis dessa perspectiva teórica, aquele da *indissociabilidade entre o pessoal e o profissional na atuação do professor* é central para o que quero dizer.

A inquietação sugerida até o presente ponto é a de que não se conhece o suficiente sobre Milton Romay Masciadri e seu trabalho como professor de contrabaixo, mesmo enquanto se sabe que o professor em questão influenciou e influencia profundamente o ensino de contrabaixo em diversos lugares, inclusive fora do Brasil. Em outras palavras, sabemos que nos encontramos numa nova etapa, profundamente influenciada pela anterior. É preciso, agora, realizar uma investida hermenêutica sobre como chegamos aonde chegamos.

A partir disso, definiu-se um objetivo claro: **compreender as interfaces entre a consolidação de uma escola de contrabaixo e a pessoa do professor Milton Romay Masciadri**. Tal objetivo difere em sua redação do objetivo proposto no Projeto de Dissertação submetido à qualificação, há pouco menos de um ano. A expressão “relações” foi substituída por “interfaces”, com o objetivo de representar melhor a concepção de fundo da pesquisa. A palavra *relação* traz consigo uma ideia de ligação entre duas coisas distintas, de comparação, e de busca por semelhanças e diferenças. Ao passo que a palavra *interface* atrai uma ideia de espaço comum, onde não há *relações* entre legado e mestre, nem *relações* entre pessoa e

profissional, mas há uma simbiose entre as coisas, e não se pode mais entender como a interferência de A em B, mas sim um C que é, ao mesmo tempo, A e B. Por sua vez, o termo *consolidação* também merece destaque. O verbo *consolidar* pode, para alguns, remeter a *solidificação*, e, conseqüentemente, a *estagnação*, o que obviamente não se enquadra nem no objetivo geral acima, e muito menos na argumentação que se dará. A ideia de consolidação aqui se refere mais a um *processo*, às interfaces forjadas no tempo e pelo tempo, através da docência de Masciadri no Rio Grande do Sul.

Como objetivos específicos elenco (1) conhecer as práticas do professor Masciadri no percurso de mais de 30 anos de ensino e performance contrabaixística no Rio Grande do Sul, (2) destacar algumas de suas estratégias pedagógicas e profissionais, e (3) aproximar os estudos educacionais sobre professores ao universo do ensino de música e de instrumentos musicais.

O contrabaixo

No mesmo intuito de situar o leitor frente a elementos que terão um forte peso dentro de todo o discurso que se seguirá, cabe mencionar algumas informações relevantes do instrumento estudado, tocado, e ensinado por Masciadri: o contrabaixo.

Em uma orquestra sinfônica, os instrumentos que tradicionalmente a integram são agrupados por semelhanças de funcionamento, técnica, matéria-prima, e sonoridade. Logo, há quatro famílias de instrumentos orquestrais: (1) as cordas (violino, viola, violoncelo, contrabaixo e, embora não seja tocada com arco, a harpa), (2) os sopros de madeira (flauta, oboé, clarineta, fagote), (3) os sopros de metal (trompete, trompa, trombone, tuba), e (4) a percussão, que apresenta uma variedade muito maior de instrumentos, dos quais os tímpanos, a caixa, os pratos e o vibrafone seriam exemplos significativos dessa variedade.

O contrabaixo, assim como seus familiares das cordas, pode ser tocado com um arco ou com os dedos, gerando uma imensa gama de possibilidades de timbres. O arco é construído com uma peça de madeira curvada, e um feixe de crinas de cavalo preparadas e tensionadas, e é através da fricção das crinas com as cordas que é produzida a vibração necessária à emissão do som. Sendo o maior integrante

da família das cordas, o contrabaixo também é o mais grave de toda a orquestra tradicional.

Estudos em organologia¹ apontam que os instrumentos de corda friccionada surgiram na Ásia Menor, e entraram na cultura europeia através do contato com os mouros, durante as ocupações mouras das terras ibéricas. Pouco a pouco sendo adaptados pelos europeus, os instrumentos de arco dividiam-se até meados do século XVIII em duas famílias: violas e violinos, diferindo em estrutura interna e externa, técnica e sonoridade, mas, ainda assim, muito semelhantes em aspectos gerais. Posteriormente, a família das violas (*viola da gamba, violone, viola da braccio*, entre outros) caiu em desuso, e as características da família do violino permaneceram como parâmetros para todos os instrumentos de arco.

O contrabaixo pode ser entendido como o mais “diferente” dentre os integrantes das cordas friccionadas, possuindo várias características que o distinguem dos demais, como tipos diferentes de arco, afinação e formato.

A função musical do contrabaixo em uma orquestra sinfônica está bastante ligada à ideia de dar fundamento e solidez à composição, mas certamente não está presa a essa tarefa. Na orquestra, assim como em diversos outros tipos de grupos instrumentais e em muitos gêneros musicais, o elemento que realiza o “baixo”, ou seja, os sons mais graves, está ligado à ideia de dar fundamento e solidez ao conjunto como um todo, e esse papel é vinculado à atuação do contrabaixista em um conjunto instrumental.

Sendo um instrumento consideravelmente grande (1,90 m de altura, 85 cm de largura, cerca de 12 kg sem capa ou estojo), o contrabaixista precisa adaptar-se às peculiaridades práticas oriundas da natureza do instrumento. Ônibus, metrô, aviões e táxis exigem técnicas que não são, em nada, musicais. Por fim, há outras características, muitas vezes chamadas de “problemas”, mas que prefiro me referir simplesmente como “características”, que contribuem para construir um cenário onde a escolha pela música como uma profissão, e pelo contrabaixo como instrumento, exige uma tomada de decisão que, na maior parte das vezes, não é fácil. Toda essa contextualização, além de situar o leitor em relação ao instrumento tocado e ensinado por Masciadri por toda sua vida, contribui para melhor

1 Um ramo científico da História da Música voltado à história, construção e funcionamento dos instrumentos musicais.

compreender as narrativas dos ex-alunos de contrabaixo do professor Masciadri, e também de minha própria conexão com o tema dessa pesquisa.

A relação de um músico com seu instrumento musical é uma relação complexa, e que transgride o âmbito material, gerando uma espécie de “microcosmo” próprio do grupo de pessoas que tocam o mesmo instrumento. Isso ocorre porque essa relação não se dá, apenas, entre sujeito (músico) e objeto (instrumento), mas entre pessoas, repertórios, práticas, estilos, e entre passado, presente e ideias sobre futuro. Essas relações não são o foco dessa pesquisa, e não discutirei aqui sobre elas, mas é inevitável que tais elementos estejam presentes como “pano de fundo” de um discurso e de uma experiência vivida. Não só aprendi a tocar contrabaixo, mas também tudo o que essa escolha trouxe consigo passou a fazer parte de minha vida pessoal e profissional, assim como qualquer outro contrabaixista.

O Rio Grande do Sul é um estado que possui alguns diferenciais em relação ao ensino e à prática do contrabaixo acústico no âmbito brasileiro. Ao lado de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná, é um dos cinco estados que possuem mais de um curso de Música em nível superior com o contrabaixo como opção instrumental. Além das universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS) e de Santa Maria (UFSM), nosso estado conta com a Escola de Música da OSPA – Conservatório Pablo Komlós, que oferece curso de contrabaixo de nível técnico profissionalizante. Sendo os três professores de contrabaixo dessas instituições oriundos de uma mesma matriz pedagógica de performance contrabaixística, que no caso foi construída e consolidada pelo professor Milton Romay Masciadri, o peso de sua atuação para a formação de contrabaixistas nos dias de hoje é evidente.

O que o leitor encontrará no trabalho

A partir desse ponto, o presente texto está dividido em cinco partes. Com o objetivo de evidenciar um fio condutor que percorrerá todo o discurso aqui apresentado, exponho aqui as ideias principais que irão se concatenar, e que justificam a presença dos argumentos trazidos, em cada capítulo.

No primeiro capítulo realizo uma revisão de literatura em três diferentes âmbitos: (1) dos estudos sobre professores de instrumento, suas problemáticas, seu(s) universo(s) de atuação, e as ligações desse tema com a pesquisa aqui

apresentada; (2) do método (auto)biográfico, sua inserção nas pesquisas brasileiras em Educação Musical, a pesquisa narrativa, e também as conexões dessas perspectivas de pesquisa com os objetivos propostos para esta dissertação; por fim, (3) uma abordagem detalhada dos desdobramentos do Processo Identitário do Professor, proposto por Nóvoa (1992; 1995) com vistas ao entendimento heurístico do processo de consolidação da escola de Milton Masciadri no Rio Grande do Sul. Também no primeiro capítulo está presente uma descrição metodológica de toda a pesquisa, nos âmbitos da produção, preparação e análise de dados.

No segundo capítulo inicia-se a análise das narrativas produzidas com os seis colaboradores da pesquisa. As três categorias presentes na teoria do Processo Identitário do Professor de Nóvoa serviram como pano de fundo para o discurso como um todo, e para a preparação dos dados em categorias prévias. Do mesmo modo como essas instâncias identitárias do professor (*Adesão*, *Ação*, *Autoconsciência*) serviram na elaboração e realização das entrevistas, os dados produzidos foram subjetivamente agrupados entre aqueles relacionados às *Adesões*, os relacionados às *Ações*, e os relacionados à *Autoconsciência* do professor Masciadri. Logo, os três capítulos onde se desenrola a análise de dados propriamente dita são nomeados em correspondência aos três A's. No primeiro capítulo argumentativo (número dois) as *Adesões* de Masciadri estiveram em primeiro plano. Suas crenças, posicionamentos, valores, e demais fatores que nortearam suas escolhas foram narrados pelos colaboradores, e tratados em suas interfaces com todas as demais instâncias abordadas por esta pesquisa. Ainda no capítulo dois, no início, há uma seção chamada "Notas biográficas", onde tratei de fatos e informações sobre a história de vida de Masciadri, que, penso eu, são relevantes à compreensão do todo.

No terceiro capítulo as *Ações* do professor Masciadri foram o foco. Dividido em cinco partes menores, os seguintes temas compõem o terceiro capítulo: a pedagogia de-um-para-um e seu desenrolar prático nas aulas de contrabaixo de Masciadri, o microcosmo sócio-artístico do *studio* constituído por Masciadri e por ele encabeçado, o conservatório de música e suas interfaces com a docência de Masciadri, o método e os materiais didáticos de contrabaixo utilizados por Masciadri, e, por fim, suas estratégias pedagógicas de forma geral.

O último capítulo que compõe a análise dos dados está direcionado à *Autoconsciência* do professor, e se subdivide em quatro vertentes principais. A

primeira delas é o que chamei de *paternalismo na Escola Masciadri*, e tratará do desenrolar subjetivo de ações e posicionamentos do professor na constituição de um microcosmo sócio-artístico de seu *studio* e, posteriormente, de uma *escola*. A segunda vertente discorrerá sobre a *experiência formadora* no ensino de contrabaixo de Masciadri, elaborando interfaces entre praticamente todos os itens trazidos até o momento. Em terceiro lugar, a *autoconsciência* de um legado será tratada, e as visões do próprio professor acerca de sua herança pedagógica e artística. E finalmente, o papel pioneiro de Masciadri no Rio Grande do Sul, e a herança deixada para [nós] os professores de contrabaixo em termos de escola, valores e crenças.

Julgo importante falar, também, do equilíbrio buscado entre posicionamento epistemológico (Teoria) e desenvolvimento prático e heurístico da pesquisa (Prática). A teoria principal que movimentou todo o processo da pesquisa está descrita em trabalhos de António Nóvoa (1992 e 1995), e relaciona-se profundamente com outros autores, como Marie-Christine Josso e Franco Ferrarotti. Esta teoria não foi trazida no intuito de “explicar a realidade”, pois seria, além de ingênuo, contraditório à própria teoria. Tratou-se, na verdade, de um posicionamento diante da realidade narrada nos dados. Há três categorias identificáveis no Processo Identitário do Professor, os três A's, que figuraram como a *lente* pela qual os dados foram produzidos e lidos, e assim estão para a escrita e, o mais importante, para a leitura do texto da dissertação.

1. REVISÃO TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA

1.1. O professor de Instrumento

A própria expressão “professor de instrumento”, por si só, nos coloca a dicotomia quase intrínseca dessa atuação. É “professor”, mas não é professor de qualquer coisa. É “de instrumento”, mas não é só sobre a música onde se concentram suas preocupações. Em alguns pontos do projeto submetido à qualificação dessa pesquisa, busquei eliminar a existência de uma dicotomia interna da docência em performance musical, supondo que essa dicotomia pudesse desequilibrar e prejudicar o sentido do ensino de instrumentos musicais. Percebo hoje que essa dicotomia não só auxilia, como mantém viva a problematização interna da área, constantemente colocando em prova nossas ações enquanto professores e artistas. De um lado, Aristóteles: “só alcança o mais alto grau de sabedoria aquele que é capaz de ensinar”; do outro, Sartre: “para ensinar, é preciso antes cumprir uma pequena formalidade: saber”.

A partir disso, alguns autores discutem tal problemática (e não necessariamente um problema) sob óticas diferentes. Kothe (2012), enquanto analisa as práticas e os saberes docentes de bacharéis professores de instrumentos musicais integrantes de orquestras no estado de Santa Catarina, evidencia em seu estudo a grande diversidade de cenários de atuação docente de músicos instrumentistas que tiveram suas formações acadêmicas primariamente voltadas à performance musical. O autor ressalta o universo dos saberes docentes de professores de instrumento, segundo três diferentes aportes teóricos da Educação acerca desse tema.

Harder (2003; 2008) aponta numa direção muito semelhante, abordando a temática dos diferentes tipos de papéis esperados e requeridos de professores de instrumento na atualidade. Segundo a autora, diferentes competências são requeridas do professor de instrumento, e mais recentemente tais exigências têm se acentuado. Cabe citar aqui a “capacidade desse professor de instrumento de oferecer ao seu aluno uma perspectiva de carreira”, bem como “oferecer ao seu aluno parâmetros relativos ao desenvolvimento de suas habilidades técnicas”, “adaptar os programas preestabelecidos” e “construir planejamentos pessoais flexíveis, respeitando a cultura, valores e gosto do aluno”, e, por fim, um profundo

conhecimento acerca “das discussões relacionadas com a interpretação musical” da atualidade (HARDER, 2008, p. 131)

À medida que reflito sobre os processos de transformação da prática docente dos professores de instrumento, e nos diferentes papéis e ações que se esperam desses profissionais (nós), percebo que vêm se acentuando determinados paradoxos cujas tensões residem, primariamente, na suposta dicotomia existente entre a prática artística e a prática docente do professor de instrumento, mencionada logo no início desse capítulo. Glaser e Fonterrada (2007) remetem a essa questão quando afirmam que “Todo instrumentista musical é potencialmente um professor de seu instrumento” (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 31). Vale lembrar que *potencialmente* não é o mesmo que *consequentemente*. Se fizéssemos a pergunta “quem é o professor de instrumento?”, não seria forçoso iniciar a resposta constatando que, antes de mais nada, trata-se do músico instrumentista. Ao mesmo tempo em que evidenciam este ponto, destacam o desequilíbrio percebido entre “formação e atuação profissional” (GLASER; FONTEERRADA, 2007; LIMA, 2012):

O instrumentista musical precisa ter uma formação sólida em conhecimento de repertório e técnica de execução, o que é oferecido pelos cursos de Bacharelado [em Música no Brasil] e por isso ele é o profissional mais adequado para transmitir essas informações às gerações futuras. Para suprir o descompasso entre habilidade de tocar e lecionar, e a falta de conhecimento pedagógico motivada pela ausência da formação pedagógica nos cursos de Bacharelado, algumas escolas de Música têm exigido que seus professores de instrumento completem sua formação em cursos de licenciatura. Todavia, os cursos de licenciatura são direcionados para o ensino de Música em escolas de nível fundamental e médio, o que representa um universo muito diferente da prática do ensino do instrumento e trabalham com outros objetivos, que não a formação do instrumentista professor. (GLASER; FONTEERRADA, 2007, p. 31)

Ainda em consonância com o texto das autoras, outra importante discussão é levantada, que é a da relação entre os perfis curriculares de cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música no Brasil, no que dizem respeito à formação do professor de instrumento musical. Tal lacuna tem sido apontada e problematizada por diversos autores, e através de diversos prismas (GLASER; FONTEERRADA, 2007; LIMA, 2012; KOTHE, 2012; HARDER, 2003, 2008; BORÉM, 2006; BORBA, 2011; LOURO, 2004; REQUIÃO, 2002; entre outros), e relaciona-se em certa medida com o tema desta pesquisa. Isso pelo fato de a maior parte dos cursos superiores de música

brasileiros, em especial os de bacharelado, estarem direta ou indiretamente ligados à cultura conservatorial de música, e partilharem de inúmeros paradigmas que concernem a esse contexto (LOURO, 2004; BORBA, 2011; VIEIRA, 2000).

O argumento principal que quero destacar é o do entrelaçamento entre a performance musical e o seu ensino, não num sentido de dependência direta (pois, nesse caso, todos os instrumentistas deveriam ser professores), mas sim de indissociabilidade da pedagogia da performance musical em relação à performance musical propriamente dita.

Weber (2014) realiza uma análise da produção acadêmica brasileira acerca da temática do professor de instrumento (*docente-bacharel* é a denominação dada pela autora), corroborando com indícios de outros autores (HARDER, 2008; BORÉM, 2006) de que as pesquisas no campo da Música no Brasil não dirigem uma atenção significativa ao professor de instrumento. Em levantamento realizado por Weber e Garbosa (2012), constatou-se que “dos 933 artigos publicados nos seis periódicos analisados² [publicados no período de 1989 a 2012], 24 se referem à prática pedagógica do instrumento” (WEBER; GARBOSA, 2012, p. 29). Mais provocativo ainda é o fato de que “apenas seis têm seu foco na formação, saberes e/ou competências dos professores de instrumento” (WEBER; GARBOSA, 2012, p. 29). Isso pode indicar um distanciamento nos interesses de pesquisa por parte dos campos da Educação e da Música, uma vez que

Com a mudança de foco das pesquisas em Educação, a partir dos anos 1980, surgiram investigações com foco no professor, tornando-o colaborador na construção dos estudos. As pesquisas sobre o professor de instrumento, porém, começaram a surgir somente a partir dos anos 2000. Salientamos que as pesquisas [realizadas em níveis de mestrado e doutorado] mapeadas nesta revisão foram realizadas no período de 2002 a 2012 e o fato de que em 10 anos somente 18 estudos foram realizados sobre o professor de instrumento, aponta a existência de um campo a ser explorado. (WEBER, 2014, p. 31)

Louro (2004) traz o conceito de “identidade(s) profissional(is)” enquanto aborda narrativas de “docentes universitários – professores de instrumento” (termo utilizado pela autora), e confirma a existência de uma espécie de “inquietação da

2 A saber: Revista Opus (ANPPOM), Revista da ABEM, Revista Em Pauta (UFRGS), Revista Per Musi (UFMG), Revista Musica Hodie (UFG), e Revista Claves (UFPB).

área de atuação universitária músico-instrumental” (LOURO, 2004, p. 172), já pressuposta pela autora, e reafirmada pelos colaboradores da pesquisa. Há, então, uma “cultura conservatorial” e uma “cultura acadêmica” no campo do ensino de instrumentos musicais na universidade, e a tese de Louro (2004) aponta para uma coexistência de ambas culturas inclusive na atuação profissional de um mesmo professor, tensionando a construção identitária desta profissão, e agregando complexidade às relações entre pessoas e instituições.

Há possíveis transversalidades entre a “cultura conservatorial” e a “cultura acadêmica” (LOURO, 2004) na atuação de professores de instrumento em caráter profissionalizante, e minha própria prática docente corrobora com essa afirmação. Um aspecto que me leva a pensar dessa maneira relaciona-se à história dos cursos de bacharelado em música do Brasil, fortemente ligada aos conservatórios de música que posteriormente vieram a ser integrados às universidades em expansão (VIEIRA, 2000; 2004; ZORZAL, 2011), o que veio a possibilitar o diálogo (nem sempre amigável, nem sempre tenso) entre ambas culturas sob o mesmo teto institucional.

Em paralelo ao trabalho realizado por Weber e Garbosa (2012), os mesmos periódicos citados pelas autoras³ foram novamente consultados, e se percebe um estacionamento do estado da arte de três anos atrás até o presente, ao menos no recorte contextual das publicações nos periódicos especializados em música mencionados pelas autoras. Em outras palavras, não se percebe um acréscimo de nenhuma outra produção de artigos científicos nesses meios no qual o professor de instrumento venha a figurar como temática promotora da investigação, seja nas categorias de “formação de professores de instrumento”, “saberes e competências docentes do professor de instrumento” (WEBER; GARBOSA, 2012), ou outra nova categoria possível. Isso reflete e atualiza afirmações que indicam um suposto distanciamento/desinteresse dos músicos pesquisadores em direção à pedagogia da performance musical, e à atuação do músico como professor de seu instrumento (BORÉM, 2006; HARDER, 2003; 2008; WEBER; GARBOSA, 2012). Isso evidentemente não exclui a possibilidade de que este tema venha a se apresentar como um crescente interesse por pesquisadores nas áreas como Música e Educação, por exemplo. Em lugar disso, problematiza uma lacuna em produções

3 A saber: Revista Opus (ANPPOM), Revista da ABEM, Revista Em Pauta (UFRGS), Revista Per Musi (UFMG), Revista Musica Hodie (UFG), e Revista Claves (UFPB).

científicas da área de Música no Brasil, e conduz à necessidade de uma investigação mais detalhada sobre o estado da arte no recorte dos estudos científicos voltados aos professores brasileiros de instrumento.

Este panorama investigativo converge para a área da Educação e para a presente pesquisa por se tratar de uma modalidade de transmissão e construção de conhecimento que apresenta diversas peculiaridades, que é o ensino de instrumentos musicais. Esta pesquisa revela-se em um momento muito delicado para o ensino de contrabaixo no Rio Grande do Sul (diretamente) e no Brasil (consequentemente), e se traduz na ausência de um de seus agentes mais proeminentes até o presente momento: o Professor Milton Romay Masciadri. Longe de ser um mero *regresso ao passado*, trata-se mais de uma *busca por compreender a própria história*. Penso que nós, professores de instrumento, para podermos idealizar melhores maneiras de promover o ensino e a formação de professores para esse ramo, devemos, antes de mais nada, compreender as trajetórias e legados de indivíduos que se tornaram referenciais para muitos.

1.1.1. Conceitos relevantes quando se fala sobre professores de instrumento

A atuação como professor de instrumento musical é um dos principais eixos profissionais do músico. Oriundo dos mais diversos tipos de formação, um estudo mais pormenorizado a respeito das histórias de formação destes profissionais ainda se faz necessário. Como membro deste setor, músico e professor de instrumento, carrego um interesse natural pelos paradigmas desse campo de atuação, assim como partilho, se não de todas, ao menos da maior parte dos anseios e questionamentos oriundos do trabalho diuturno frente a estudantes de música e de instrumentos musicais.

Frente a isto, proponho algumas questões-problema que podem elucidar uma discussão mais extensa e frutífera, em relação ao desempenho profissional do músico instrumentista, especificamente no ramo da pedagogia da performance: os profissionais deste campo conhecem as características fundamentais de sua possível/provável fonte de renda? Estes profissionais recorrem a uma formação técnica e/ou acadêmica que contribua adequadamente a suprir as necessidades desta carreira? Finalmente, as instituições de ensino que oferecem cursos de formação superior e/ou de nível médio no Brasil na área de Música direcionam seus

esforços para abranger, entre outras possibilidades, esta parcela do exercício da profissão de músico (da docência em instrumentos musicais)? A partir deste ponto, citarei algumas características fundamentais dos diferentes cenários de atuação do professor de instrumento, e, em seguida, esboçarei um paralelo entre estes cenários e suas carências com as diferentes formações profissionais de nível superior existentes no Brasil hoje.

O professor de instrumento em escolas de música

O primeiro ambiente a ser tratado é o da escola de música. De maneira global, considero para este fim a escola de música como sendo um estabelecimento escolar, público ou privado, que tem por finalidade principal o ensino da música. Neste contexto considera-se, portanto, os conservatórios de música, os institutos de música/artes, os cursos livres, as fundações culturais, e todo e qualquer estabelecimento formal que ofereça, como atividade principal, aulas de música. Lia Braga Vieira (2000), em sua tese de doutorado, aborda o ensino de música nos conservatórios da cidade de Belém, capital do estado do Pará, num estudo comparativo entre diferentes instituições com diferentes naturezas e perfis, e buscou “compreender a realidade do ensino de música nos conservatórios, de modo a apreender como o modelo conservatorial alcançou e vem mantendo sua hegemonia” (VIEIRA, 2000, p. 7). Percebe-se, na afirmação da autora, uma natureza marcante do ensino de música no Brasil, o qual herdou características de organização e disposição curricular dos conhecimentos, habilidades e competências esperados do músico do sistema oriundo dos conservatórios de música europeus do século XIX. Gradualmente, no decorrer do século passado, esta tarefa foi diluída entre novas categorias institucionais, a partir da solidificação do governo republicano brasileiro no início do século XX.⁴

Embora as escolas de música que oferecem uma abordagem, em parte, diversa daquela oferecida pelos tradicionais conservatórios de música estejam cada vez mais presentes, e consistindo num mercado latente e frequente ao músico instrumentista, “grande parte das escolas de música do país ainda permanece dentro do sistema dos conservatórios” (HARDER, 2003, p. 36), o qual, segundo

4 Esta relação entre a solidificação de um modelo republicano de governo no Brasil nas primeiras décadas do século XX e a reestruturação do meio institucionalizado de formação de músicos está posta neste texto com uma finalidade puramente cronológica, sem a pretensão de se propor uma hipótese desse calibre como um tema secundário do trabalho; muito embora esta possibilidade nos leve a interessantíssimos questionamentos. Fica para outra vez.

VIEIRA (2000), caracteriza-se fundamentalmente pela divisão do currículo em duas seções – teoria musical e prática instrumental; ensino do conhecimento musical erudito acumulado; ênfase no ensino de um instrumento, cuja meta consiste no alcance do virtuosismo, considerado como resultante do talento e da genialidade. (VIEIRA, 2000, p. 1)

Pretendo, portanto, indicar alguns sinais do trabalho realizado pelo professor de instrumento em estabelecimentos de ensino de música, excetuando o Ensino Superior de Música, que será tratado posteriormente. Inicialmente, cabe mencionar que existe uma variedade de situações de vínculos profissionais entre professor e escola, nestes casos, compreendendo desde uma quase total informalidade, até contratos regidos pela CLT⁵ (BRASIL, 1943) ou obtidos por preenchimento de vagas por concurso público. Cada caso, como os exemplos acima, pode ser estudado em mais detalhe em trabalhos futuros, abrindo espaço a pesquisas altamente necessárias nos dias de hoje, direcionadas a conhecer em detalhe o comportamento real desta parcela do mercado de trabalho do profissional músico instrumentista. Destaca-se, conforme o estudo realizado por VIEIRA (2000), cujos dados podem ser reconhecidos em semelhança para inúmeros locais no Brasil, uma necessidade muito grande de que o professor de escola de música atue em mais de uma instituição, em especial, pela baixa remuneração.

O professor particular de instrumento

O exercício profissional do músico instrumentista como professor particular foi abordado por BOZZETTO (2004), que retrata um universo drasticamente diferente daquele característico das instituições de ensino de música, sejam estes os conservatórios, as escolas livres, institutos, ou outros, pois, “no caso do professor particular de piano [e demais instrumentos], que não vai à escola, o seu trabalho torna-se impregnado de marcas do espaço de atuação, que é a própria casa” (BOZZETTO, 2004, p. 33). Segundo a autora, a delimitação de um ambiente de trabalho que se aproxima do ambiente familiar e íntimo do professor, ou até mescla-se a esse ambiente, que é a sua própria residência, estabelece certas necessidades de adaptação do espaço, que muitas vezes é comum ao restante de sua família, além de construção de limites quanto ao uso deste espaço.

5 Consolidação das Leis do Trabalho, criada com o Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, sancionado pelo então Presidente da República Getúlio Vargas.

A atuação profissional do professor particular de instrumento apresenta, também, propriedades inerentes ao fato de não estarem, necessariamente, vinculados a instituições de ensino de música. BOZZETTO (2004) retrata, sobre isto, particularidades do ensino particular de piano, tais como um “certo distanciamento” do meio profissional musical de maneira geral, pelo fato de atuar basicamente sozinho, além de questões relativas ao “viver da profissão” e às estratégias de autoavaliação e autorreflexão da atividade docente (BOZZETTO, 2004, p. 43-56).

A atuação docente do professor particular de instrumento, conforme conta a autora, desenha-se permeada por uma série de desdobramentos do exercício pedagógico não ligado ao ensino institucionalizado de música, não importando o grau a que se refere nesse caso: sua própria organização pedagógica para o ensino de seu instrumento; a preparação de um ambiente próprio para lecionar e, ao mesmo tempo, que não invada o espaço familiar; gestão da atividade particular de docência como empreendimento rentável; e ainda o estabelecimento de uma cooperação entre professores de instrumento em busca de um intercâmbio de experiências e conhecimentos.

O professor de instrumento nas universidades

O ingresso da música na universidade brasileira foi vagaroso e tímido. De início, ela surge na paisagem acadêmica sob o signo da extensão universitária e a título de prestação de serviços à comunidade. No final do decênio de 1960 as artes visuais e cênicas são as companheiras da música no ingresso na universidade. A universidade não só exerce atração pelo prestígio que oferece, como constitui forma diferenciada de apropriação da cultura e de acesso, no caso do ensino oficial e gratuito, a melhor ou mais estável remuneração do mercado de trabalho (DUPRAT, 2007, p. 32).

Diversos institutos, conservatórios e associações municipais e estaduais destinadas à prática e ao ensino da Música, muitos criados no final do século XIX, pós Proclamação da República, foram incorporados às recém-criadas Universidades brasileiras, como são os casos do Instituto de Artes da UFRGS, a Escola de Música da UFRJ, a Escola de Música da UFMG, dentre vários outros.

Conforme estudo realizado por LOURO (2004), em sua Tese de Doutorado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a natureza do trabalho desenvolvido pelo docente universitário-professor de instrumento (termo utilizado pela autora), é bastante variada em termos de competências e conhecimentos

necessários, passando pelas questões próprias da música, da gestão e administração pública, e chegando até uma “necessidade da música, e das artes, em todos os níveis de ensino, de advogar por sua importância e manutenção” dentro do meio universitário acadêmico no Brasil, sendo este “tema muitas vezes abordado na literatura de educação musical [...]” (LOURO, 2004, p.81).

Espera-se do ensino superior brasileiro que este contribua na formação acadêmica e profissional de pessoas que atuarão (ou já atuam) no mercado de trabalho em suas áreas. Considerando o ensino superior de música como espaço de exercício profissional do professor de instrumento, e não como de formação deste, a área de música aproxima-se de outras áreas do conhecimento, tais como Direito, Engenharia, ou Medicina, cujos profissionais de nível superior dificilmente exerceram a docência previamente ao ingresso na academia, a não ser no próprio nível superior como professores universitários, o que sinaliza o bacharelado brasileiro como meio formador de futuros professores. Frente a isso, um dos desafios postos ao docente universitário de música, especialmente ao professor de instrumento, é a tomada de consciência de que seus alunos, devido à transversalidade do mercado de trabalho do músico, muitas vezes caminham em direção à docência.

Existem, no Brasil, três tipos de titulação acadêmica de nível superior: Superior em Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura. No caso da Música, uma evidente maioria dos cursos superiores é ofertada com os graus de Bacharelado e/ou de Licenciatura, a depender da instituição que os oferta. Nesses cursos, o profissional em formação obterá um contato com eventuais dificuldades inerentes do fazer musical no mercado de trabalho, porém, muitas vezes, o exercício da profissão exigirá combinações e/ou transversalidades entre os saberes próprios deste trabalhador que não coexistem enquanto parte da formação acadêmica, mas serão requeridos futuramente. Em outras palavras: há elementos que estão presentes ou em bacharelados ou em licenciaturas, e muitas vezes são justamente estes elementos dos quais o profissional carecerá conjuntamente. Não é meu objetivo, entretanto, apenas levar a crer que o período de estudos e formação acadêmica, seja de nível superior, ou de nível médio, possa compreender a totalidade dos conhecimentos, habilidades e competências esperadas do músico, mas sim apontar uma problemática dicotomia presente, a meu ver, na música no ensino superior brasileiro, que é oriundo de uma apropriação do *modus operandi* dos conservatórios de música do início do século XX. Tal dicotomia reside em uma suposta oposição

(ou seria uma sobreposição?) entre o ser professor e o ser instrumentista, que mantém a premissa da docência em instrumentos musicais como implicação natural do bom instrumentista e exclui, num primeiro momento, uma sensível parcela da vida profissional do músico instrumentista.

É preciso que se conheçam mais de perto as formas de exercício profissional em Música no Brasil. Considero necessário um estudo qualitativo/quantitativo do exercício profissional do músico instrumentista com formação de nível médio ou superior, que buscasse retratar os mais variados aspectos deste ofício, relacionando tipos de formação acadêmica, atuação profissional, renda, situação previdenciária, vínculo empregatício, dificuldades, reconhecimento, expectativa, qualidade de vida, entre inúmeros outros fatores que, na maior parte das vezes, acabam não obtendo sequer um lugar nas reflexões acerca do mercado de trabalho do músico brasileiro.

1.2. O método (auto)biográfico e a pesquisa narrativa em Educação Musical

1.2.1. O método (auto)biográfico

O trabalho apresentado neste texto desenvolveu-se a partir de referenciais da pesquisa (auto)biográfica (NÓVOA; FINGER, 2014; BOLÍVAR, 2002; ABRAHÃO, 2004; FERRAROTTI, 2014; DOSSE, 2009) e narrativa (STAUFFER; BARRETT, 2009; CLANDININ, 2006; LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014), com base na metodologia de História Oral Temática (MEIHY, 2005). Esta seção apresentará os fundamentos epistemológicos e práticos que concerniram à produção dos dados (auto)biográficos trazidos no trabalho.

* * * * *

A História [...] reconhece, como antes não reconhecia, a competência própria às testemunhas, sua capacidade de descrever e, portanto, de explicar os acontecimentos que vivenciaram (DOSSE, 2009, p. 246)

François Dosse (2009) realiza, em *O Desafio Biográfico*, uma extensa revisão literária, promovendo uma interação instigante da abordagem biográfica dentro e fora dos círculos acadêmicos de pesquisa. Dentre tantas as contribuições trazidas pelo estado da arte realizado por ele, cito o percurso da “aventura (auto)biográfica” desde a antropologia cultural até as nossas pesquisas no campo da Educação.

Dosse (2009, p. 249-254) pontua alguns marcos epistemológicos que foram, no decorrer da metade do século XIX até os dias atuais, delineando o percurso desse “novo” paradigma. A Antropologia Cultural, em Franz Boas no início do século XX, aparece como a primeira iniciativa de recurso moderno à história oral, e “nessa perspectiva, as biografias são consideradas representativas de uma cultura particular” (DOSSE, 2009, p. 249). Em conexão com a crescente corrente hermenêutica no século XIX, a partir de Schleiermacher e Dilthey, é com essa abordagem filosófica que se poderá compreender um “singular [que] contém o geral, compreensível, ele próprio, a partir de uma figura singular” (DOSSE, op. cit., p. 249). É nítida a conexão que viria a fazer Ferrarotti, transportando este aparato filosófico para a sociologia, ao dizer: “Se nós somos [...] a reapropriação singular do universal social e histórico que nos rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual” (FERRAROTTI, 2014⁶).

Dosse culmina sua análise distinguindo quatro diferentes correntes no entorno das investigações biográficas. A primeira, oriunda da antropologia cultural da virada do século XIX para o século XX, a segunda representada pela conhecida Escola de Chicago nas primeiras décadas do século XX, onde “o contexto de referência não é mais a cultura e sim a sociedade” (DOSSE, op. cit., p. 250), diferentemente da primeira corrente. “A essas duas correntes, Mathias Finger⁷ [*apud* DOSSE, 2009, p. 251] acrescenta outras duas, uma representada por Daniel Bertaux, e a outra por Franco Ferrarotti” (DOSSE, 2009, p. 251).

Julgo ser importante compreender as conexões entre o que fazemos nas nossas pesquisas e aquilo que nos precede, e que orientou epistemologicamente e metodologicamente os principais teóricos que compõem nosso referencial. Via de regra, essa afirmação não é muito diferente do propósito dessa pesquisa, que direciona seu olhar *do presente* do ensino de contrabaixo no Rio Grande do Sul, através de seus atores principais (os professores), num movimento *ao passado* para a compreensão de como esse passado se projeta no presente, e virá a influenciar o futuro.

6 Foi consultada a segunda edição deste livro, publicada em 2014. A primeira edição data de 1988.

7 FINGER, Mathias. *L'approche biographique face aux sciences sociales. Le problème du sujet dans la recherche sociale*. In: **Revue Européenne des Sciences Sociales, Cahiers Vilfredo Pareto**, t. XXVII, n. 83. Genebra: Droz, 1989.

Ferrarotti (2014) pode ser considerado como uma “parada obrigatória” para o estudo do método (auto)biográfico (ou “método biográfico”, segundo o próprio autor), seja para criticá-lo ou não, em função de suas contribuições na busca por uma nova forma de pensar a sociologia e a antropologia. Bueno (2002) discute a influência do pensamento de Ferrarotti nas pesquisas (auto)biográficas em Educação, a começar pela defesa do valor heurístico do método biográfico⁸. Esse valor tem início em dois principais fatores: primeiro pela “crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia: a metodologia clássica das ciências sociais” (FERRAROTTI, 2014, p. 30), que se resume no movimento de distanciamento sujeito-objeto, e na busca desenfreada por um conhecimento universalizável da sociedade. A esse Método, o autor se refere como “hegemonia nomotética”, ou seja, a supremacia do pensamento que busca estabelecer leis gerais para um determinado contexto, opondo-o ao termo “idiográfico”, que se preocuparia com o individual e singular. Vele lembrar que a crítica do autor não vai de encontro à *nomotética*, mas à exclusividade desta como única via heurística na pesquisa social, e à consequente desvalorização do *idiográfico*.

A crítica à objetividade nomotética, que caracterizam a epistemologia sociológica, teve como consequência a valorização crescente de uma metodologia mais ou menos alternativa: o método biográfico. (FERRAROTTI, 2014, p. 31)

O segundo fator apontado por Ferrarotti como desencadeador de um *revival* do método biográfico foi o surgimento de uma “exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores para conhecer melhor a vida cotidiana”

8 Não foi separado um lugar especial na presente dissertação para um mapeamento das possibilidades terminológicas, a respeito de expressões como “narrativa”, “(auto)biografia”, “biografia”, entre outros, muito em função de que outros autores já o fizeram anteriormente (WEBER, 2014; SOUZA, 2008; ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012; BOLÍVAR, 2002; 2012; DOSSE, 2009). No entanto, em meio a tantas variantes, sejam de significado ou de grafia, vale a pena esclarecer aqueles adotados aqui. Por pesquisa (auto)biográfica – ou pesquisa baseada no método (auto)biográfico – entendo como a busca por “fundamentar a epistemologia ancorada em fontes biográficas e autobiográficas para compreender o mundo, não apenas como estrutura e representação, mas, primordialmente, como experiência narrativa e significação” (ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012, p. 19-20). Sob o mesmo teto epistemológico estão também Nóvoa e Finger (2014), presentes neste trabalho. Por sua vez, a pesquisa narrativa é, em verdade, uma transposição do termo em inglês *narrative inquiry*, que, a propósito da presente pesquisa, representa a abordagem centrada na narrativa oral dos sujeitos colaboradores do estudo. A conexão com tais conceitos mostra-se mais *epistemologicamente* que *metodologicamente*. Em se falando de metodologia, serviram como referenciais para esse fim a História Oral Temática e a Entrevista Semiestruturada, abordadas em mais detalhe a seguir.

(BUENO, 2002, p. 17), uma vez que as consagradas teorias “voltadas para as explicações macroestruturais” (BUENO, 2002, p. 17) mostravam-se “impotentes para compreender e satisfazer esta necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual” (FERRAROTTI, 2014, p. 31). Estes dois fatores contribuíram para a solidificação da perspectiva biográfica para o estudo do social, não como complemento ou exemplificação positivista, o que seria uma coisa “escandalosa”, nas palavras de Ferrarotti, e sim como método válido heurísticamente.

A especificidade do método biográfico (lembrando: *(auto)biográfico*, para Nóvoa e Finger (2014), bem como para esta pesquisa) é, portanto, o mais caro ponto à autonomia do método biográfico, e para o objetivo da presente pesquisa. Para Ferrarotti:

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana⁹. [...] Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as, e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio de sua atividade desestruturante-reestruturante. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. [...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTTI, 2014, p. 41)

A partir desse ponto, pude perceber uma ligação estreita entre a proposta de Ferrarotti e aquela que enraíza esta pesquisa, que é o conceito desenvolvido por António Nóvoa, acerca do Processo Identitário do Professor

1.2.2. A pesquisa narrativa e a educação musical

A investigação narrativa é uma antiga prática que pode parecer nova por uma série de razões. É de senso comum perceber que os seres humanos vivem e contam histórias sobre suas vidas. Essas histórias vividas e contadas, e o ato de conversar sobre essas histórias, são maneiras pelas

⁹ Aqui o autor elabora um paralelo instigante entre o núcleo mais fundamental de sua tese – a sintetização do social na vida do indivíduo – e o pensamento de Marx (o que não quer dizer *marxismo*), inclusive pelo uso do conceito de *práxis*. Não trago para essa dissertação o nome deste filósofo como referência, pois isso implicaria numa reestruturação completa da base epistemológica adotada, mas é inevitável apontar que Ferrarotti parte de Marx, citando-o no mesmo trecho trazido por mim: “a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais” (MARX, VI Tese de Feuerbach, *apud* FERRAROTTI, 2014, p. 41).

quais criamos significado em nossas vidas, bem como são formas pelas quais convocamos a participação de cada um na construção de nossas vidas e comunidades. O que parece novo é a emergência de metodologias narrativas na pesquisa em ciências sociais.¹⁰ (CLANDININ, 2006, p. 44, tradução nossa)

De certa forma em contraponto ao que Clandinin (2006) expõe sobre a aparente “novidade” da pesquisa narrativa, encontramos frente a um crescente número de produções desse tipo, e o status científico da abordagem narrativa no meio acadêmico tem sido cada vez menos questionado.

A presente pesquisa está inserida em um aporte maior, do contexto das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo NarraMus: Auto-Narrativas de Práticas Musicais, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e ao Departamento de Música do Centro de Artes e Letras da UFSM. Criado em 2006, o grupo destaca-se pela abordagem (auto)biográfica das narrativas de experiências musicais. Novos modos de narrar experiências mais tradicionalmente constituídas estão presentes nas pesquisas oriundas de nossa parceria, na “intersecção de discursos verbais e sonoros”. Nesta primeira década de existência, a produção artística e científica do grupo NarraMus vem crescendo e se qualificando, e sua atuação tem se mostrado nacional e internacionalmente, através de congressos, fóruns, encontros, livros, e artigos publicados em importantes periódicos da área¹¹. O papel não apenas metodológico, mas também epistemológico, concedido à aproximação de nossos problemas de pesquisa com a Pesquisa Narrativa converge as produções desse grupo para um fio condutor que as conecta. As pesquisas desenvolvidas por MACHADO (2012), BORBA (2011), RECK (2011) são três exemplos que podem demonstrar essa conexão, além de outras recentes publicações. Saindo do âmbito do grupo NarraMus, relaciono este trabalho a um histórico interesse do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, e especialmente da Linha de Pesquisa Educação e Artes – LP4, a qual este mestrado integra, pela abordagem (auto)biográfica de caráter narrativo. Algumas produções

10 “Narrative inquiry is an old practice that may feel new for a variety of reasons. It is a commonplace to note that human beings both live and tell stories about their living. These lived and told stories and talk about those stories are ways we create meaning in our lives as well as ways we enlist each others’ help in building our lives and communities. What does feel new is the emergence of narrative methodologies in social science research.”

11 Fonte: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7785371847670088>.

recentes complementam o círculo de troca de experiências e, também, construção de um legado em nossa instituição, relacionado a esse tipo de pesquisa. WEBER (2014), FERLA (2009), LIMA (2013), REYS (2011), BELLOCCHIO; GARBOSA (2014), LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO (2014), LOURO; SOUZA (2013), entre outros, são exemplos desse âmbito.

Stauffer e Barrett (2009) falam de um interessante ponto de vista tratando do trabalho com narrativas no âmbito da pesquisa em educação musical. Chamado de “*resonant work*”¹², as autoras buscam fornecer, a partir deste, uma base filosófica que auxilie o pesquisador em sua jornada, no âmbito das pesquisas narrativas. Segundo elas, um ‘trabalho ressoante’ necessita apresentar quatro características fundamentais: **respeito, responsabilidade, rigor e resiliência**. A respeito de cada uma dessas características, apontam elementos que considero, da mesma forma, essenciais no desenvolvimento de pesquisas onde a memória e a vivência de pessoas são tratadas com tamanha proximidade, como é o caso das abordagens (auto)biográficas. Cabe aqui situar nosso discurso no que nos têm a dizer as autoras sobre estes quatro elementos, ou “os quatro R’s da pesquisa narrativa”, se quisermos assim chamar.

Respeito: relaciona-se à mudança paradigmática nos padrões éticos nas pesquisas que tratavam com seres humanos, “especialmente (mas não exclusivamente) no campo da medicina”¹³ (STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 21, tradução nossa). Problemas variados ocorridos no decorrer do século XX associados ao trato com participantes destas pesquisas conduziram o meio científico a ampliar seus esforços em torno de normatizações sobre ética e respeito aos participantes. Talvez o elemento de mais difícil conceituação, o respeito na pesquisa narrativa orbita a pesquisa em educação, na medida em que se configura numa “qualidade negociada entre todos os participantes [da pesquisa] e que afeta a todos e funciona em múltiplos níveis”¹⁴ (STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 21, tradução nossa). Nesse sentido, o respeito provém não apenas da obediência ao protocolo ético adotado pelo pesquisador, mas de uma postura *naturalmente* respeitosa. “Para

12 Resonant work: traduzido, a partir deste ponto, como “trabalho ressoante”. As autoras abordam este conceito referindo-se àquele trabalho/obra que ultrapassa os muros de seu meio, e que “reverbera e ressoa nas e através das comunidades às quais serve” (STAUFFE; BARRET, 2009, p. 20, tradução nossa).

13 “particularly (but not exclusively) in medical trials”.

14 “a negotiated quality among all parties that affects everyone and functions on multiple levels”.

pesquisadores em narrativas, o respeito é uma norma viva que existe no espaço relacional entre e dentre os indivíduos”¹⁵ (STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 21, tradução nossa).

Responsabilidade: de não menos difícil conceituação, a responsabilidade, da mesma forma que o respeito, permeia todas as esferas envolvidas na pesquisa narrativa, desde o próprio pesquisador, os participantes, e o público ao qual os resultados da investigação estarão disponibilizados.

Responsabilidade é um [princípio] ético legitimado e incorporado pelo pesquisador. Em outras palavras, trabalho ressoante é trabalho responsável: responsável para com o bem comum, responsável para com os participantes da pesquisa, responsável para nós mesmos (pesquisadores)¹⁶. (STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 22, tradução nossa)

Segundo as autoras, a responsabilidade no trabalho com narrativas atinge patamares de grande complexidade, numa rede intrincada formada por diferentes demandas. Existe uma responsabilidade para com um bem comum (ou seja, a sociedade de maneira ampla), uma responsabilidade para com os participantes da pesquisa, uma responsabilidade para com uma comunidade científica específica cujos interesses comungam com os da pesquisa em questão, e para com o próprio pesquisador e suas motivações pessoais:

[Numa] urgência em abrir espaços públicos e empoderar vozes marginalizadas, no desejo por mudança e transformação, ou no entusiasmo pelo processo da pesquisa, deve-se ter cuidado para que a agenda do pesquisador não venha a dominar as narrativas dos participantes da pesquisa e seus significados [...]”¹⁷. (STAUFFER; BARRETT, 2007, p. 23, tradução nossa)

15 “For narrative inquirers, respect is a living norm that exists in the relational space between and among individuals”.

16 “responsability is a conscious ethic enacted and embodied by the researcher. In other words, resonant work is responsible work: responsible to the public good, responsible to research participants, and responsible to ourselves (inquirers).”

17 “[...] eagerness to open public spaces and empower marginalized voices, in the desire for change and transformation, or in the enthusiasm for the inquiry process, care must be taken that the researcher’s agenda does not dominate the narratives of the research participants and their meanings [...]”

Ao mesmo tempo, o

trabalho ressoante é ‘corajosamente empírico’, honesto e crítico (Barone, 2000a, p. 192 [apud STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 23]) e é responsável para com o bem comum, os indivíduos envolvidos na pesquisa, e o(a) pesquisador(a) e sua comunidade profissional¹⁸. (STAUFFER; BARRETT, p. 23, tradução nossa)

Nesse sentido, entende-se que o posicionamento do pesquisador, em seu trabalho, pode ser considerado *plenamente responsável* se conseguir manter uma conduta responsável junto a *cada uma* das esferas mencionadas anteriormente; ainda que, em certos aspectos, determinados interesses possam se contrapor, cabe ao pesquisador a tarefa de fazer existir o que as autoras chamam de “*in between place*” (*lugar intermediário*). No texto, as autoras referem-se a este lugar como o espaço necessário onde os participantes podem “contar, recontar, viver e reviver” (STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 23, tradução nossa), onde poderão narrar a *sua* visão e *sua* interpretação da realidade; dessa forma, tomo a liberdade para relacionar esta perspectiva com a noção mais ampla de responsabilidade, sendo este ‘*in between place*’ também necessário na relação existente entre a pesquisa em si e todas as demais esferas sociais às quais o trabalho está relacionado.

Rigor: em pesquisa narrativa (e qualitativa de maneira geral), falar sobre rigor pode acabar por levar-nos a uma pequena confusão terminológica. Stauffer e Barrett tratam deste ponto da seguinte maneira:

Rigor em pesquisa qualitativa não está atrelado a noções convencionais de precisão e generalizabilidade, mas sim em transparência, credibilidade, e um embasamento ético envolvendo “confiabilidade, abertura, honestidade, respeito, zelo, e constante atenção” através de todo o processo de pesquisa (Davies; Dodd, 2002, p. 281 [apud STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 24]). [...] Rigor no trabalho ressoante é, em parte, o meio pelo qual o respeito e a responsabilidade são empregados¹⁹. (STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 24, tradução nossa)

18 “Resonant work in narrative is “courageously empirical,” honest, and critical (Barone, 2000a, p. 192) and is responsible to the public good, the individuals involved in the inquiry, and the researcher and her professional community.”

19 “Rigor in qualitative research does not hinge on conventional notions of precision and generalizability, but rather on transparency, accountability, and an underpinning of ethics involving “trustfulness, openness, honesty, respectfulness, carefulness, and constant attentiveness” throughout the research process. Rigor in resonant work is, in part, the means through which respect and responsibility are enacted.”

Durante os encontros do Seminário Temático da Linha de Pesquisa Educação e Artes deste programa de pós-graduação, intitulado “Metodologias Narrativas e a Pesquisa. em Artes: da reflexão de si para a prática de pesquisa”, ocorrido no primeiro semestre de 2014, um colega apresentou um dos trabalhos solicitados, e um de seus apontamentos foi o da curiosa natureza do termo ‘rigor’, tão exigido pela comunidade acadêmico-científica em geral. Em sua apresentação, problematizou o uso do termo (e a busca por) ‘rigor’ no sentido de contribuir para a credibilidade e cientificidade da pesquisa, quando, de fato, estaria a ciência carente é de ‘vigor’. *Rigor* origina-se da expressão idêntica em latim, significando rigidez, dureza, enquanto que *Vigor* refere-se àquilo que possui força, vida, energia. Tal reflexão não me leva a considerar o abandono de critérios (mesmo que *rígidos*) coerentes para a construção de uma pesquisa sólida e válida, mas problematiza o ponto de vista do pesquisador: *rigoroso*, mas não *rígido*. Ao final da discussão que cerca o tema do rigor na pesquisa narrativa, as autoras apontam para a necessidade de que esse trabalho caminhe na direção de uma “complexidade epistemológica”, levando à conclusão de que a bricolagem pode ser uma importantíssima perspectiva metodológica na pesquisa narrativa, uma vez que trata em um nível elevado de complexidade os diferentes aspectos psicológicos, sociais, culturais, da pesquisa.

Resiliência: a capacidade de retornar ao seu estado natural, ou de, apesar de dificuldades e percalços, manter o rumo, é trazida para o mundo da pesquisa narrativa pelas autoras com o objetivo de sublinhar a necessidade de que, para ser *ressoante*, é preciso desprender-se de noções fechadas e predefinidas da realidade. “Narrativa que é resiliente – e ressoante – busca a problematização de certezas”²⁰ (STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 26 – tradução nossa). Nesse sentido, e em tom de finalização, as autoras defendem a adoção dessa postura *respeitosa, responsável, rigorosa e resiliente* por parte do pesquisador que acredita que a pesquisa narrativa é um meio de capturar as dinâmicas, tensões, e complexidades de vidas vividas na e através da música por indivíduos e grupos, crianças e adultos. [...] Assim como o ensino, as histórias, a música, o fazer musical, e outras experiências vividas podem ser igualmente efêmeras, a menos que aceitemos o desafio de “colocá-las no papel”,

20 “Narrative that is resilient – and resonant – aims at troubling certainty”.

fazer dessas experiências uma “propriedade comunitária” (STAUFFER; BARRETT, 2009, p. 26, tradução nossa)²¹.

1.3. O Processo Identitário do Professor: Adesão, Ação, Autoconsciência

Optei por iniciar esta incursão teórica pelo, talvez, conceito mais caro a esta pesquisa. Trata-se mais de uma perspectiva (no mais elementar significado desse termo) que um conceito propriamente dito. Em dois escritos distintos, António Nóvoa discursa sobre o processo identitário que constitui a jornada da vida dos professores. Primeiramente, na intervenção oral proferida em 1991, intitulada *Diz-me como ensinas e dir-te-ei quem és. E vice-versa*, no Congresso da Associação dos Professores de Matemática na cidade de Porto, Portugal, Nóvoa adota uma perspectiva muito peculiar, e que dá alicerce a uma parcela significativa do presente trabalho. Esta intervenção oral, em suas ideias e conceitos fundamentais, foi posteriormente publicada em 1995 como capítulo do livro “A pesquisa em Educação e as transformações do Conhecimento”, sob a organização de Ivani Fazenda²², com o mesmo título. No texto, o autor afirma que o processo identitário do professor enquanto pessoa e profissional (indissociavelmente) é formado por três elementos (os três A's): a Adesão a princípios, a Ação pedagógica, e sua Autoconsciência. Sendo esse processo *cíclico, ininterrupto e perene* por toda a vida docente, há uma inseparabilidade também entre a dimensão pessoal e a dimensão pedagógica. Apegando-se a essa ideia, o autor conclui ser “possível desvendar o universo da pessoa através da análise de sua *ação pedagógica*” (NÓVOA, 1995, p. 33). Antes de aprofundar-me nas definições e desdobramentos do conceito dos três A's, é importante refletir sobre essas características apontadas por Nóvoa quanto à natureza do processo identitário do professor. Estas expressões (*cíclico, ininterrupto e perene*) são contribuições minhas, e têm a finalidade de condensar as explicações do autor no texto citado. Inicialmente, com o auxílio da visão poética do escritor português Carlos Oliveira, Nóvoa lembra do sentido de incompletude e, ao mesmo

21 “Narrative inquiry is one means of capturing the dynamics, tensions, and complexities of lives lived in and through music by individuals and groups, children and adults. Like teaching, stories, music, music making, and other lived experiences can be equally ephemeral, unless we take on the challenge to “write it up,” to turn these experiences into “community property.”

22 FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

tempo, de circularidade do dia e da noite, no intuito de caracterizar o princípio do processo sobre o qual se está refletindo: ele é *cíclico* pois repete-se dia após dia nas ações cotidianas do professor²³. Lembra também daquilo que eclode da circularidade dos dias que se enfileiram numa vida, um movimento “sinusoidal”, nas palavras do autor. Dessa forma, o processo identitário do professor é *ininterrupto*, na medida em que só atinge (porém sem nunca atingir de fato), o patamar identitário através do tempo. E também através do tempo, torna-se *perene*, pois acompanha o professor por toda sua vida.

Em um escrito imediatamente posterior à palestra citada, o autor resgata o mesmo aparato conceitual dos elementos constitutivos do processo identitário do professor, desta vez, de maneira mais detalhada. Relaciono aqui os pontos fundamentais da *Adesão*, da *Ação* e da *Autoconsciência*, segundo António Nóvoa (NÓVOA, 1992):

Adesão: consiste naquilo que o professor carrega como seus ideais e princípios no que tange, principalmente, ao exercício da docência, mas não de maneira exclusiva. São estes ideais, princípios éticos e pedagógicos que norteiam as tomadas de decisão e os planejamentos que concernem ao profissional. Como elemento intrínseco de constituição enquanto sujeito, o posicionamento do professor frente aos mais variados temas e situações tem total influência no fenômeno educativo sobre o qual age. É preciso, portanto, considerar essa(s) adesão(ões) como componente analisada neste estudo.

Ação: enquanto elemento constitutivo no processo identitário do professor, representa sua atuação profissional cotidiana, o conjunto completo de suas realizações inseridas em um determinado contexto social, histórico, geográfico. As ações acabam por moldar-se nas exigências das situações e das necessidades da profissão docente; em decorrência do desalinhamento natural entre o que projetamos/acreditamos e o que encontramos em nosso dia-a-dia, essa ação agrega novas vivências e novas experiências ao processo.

Autoconsciência: “porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria *ação*” (NÓVOA, 1992, p. 16). Relacionado diretamente com o conceito de *experiência* cunhado por Josso (2010 – *Experiências de vida e formação*), o processo constante de balanço entre o

23 Nas palavras de Aristóteles, em *Ética a Nicômaco*: “Somos o que fazemos todos os dias. A excelência, portanto, não é ação, mas um hábito”.

que se leva consigo como valores e conhecimento e o que se vivencia no plano cotidiano leva-nos a uma *autoconsciência* (ou *tomada de consciência*, segundo Josso) de nossa inserção no cenário educacional e em nosso contexto de atuação.

Tal aparato conceitual está intimamente relacionado ao objetivo principal desta pesquisa. A partir das narrativas dos colaboradores aqui entrevistados, os elementos acima mencionados estão presentes como *lentes* através das quais os dados são vistos e analisados. Não apenas como categorias, os três A's discutidos por Nóvoa que constituem o processo identitário do professor figuram aqui como, também, parte de um paradigma maior, que insere a constituição identitária do sujeito como um processo contínuo, um “vir-a-ser” constante, que tem a si mesmo como resultado. Parafraseando Josso (2014), “da formação do sujeito... ao sujeito da formação”.

Num salto no tempo de mais de 10 anos, Marie-Christine Josso (JOSSO, 2007) traz um posicionamento acerca da ideia de identidade, ao relacioná-la ao seu entendimento do que chama de *existencialidade*. A autora advoga que o conceito de *identidade* é, na verdade, a ponta do iceberg de uma ideia maior, entendida como *existencialidade*. Josso entende que a identidade é uma categoria *evolutiva* (JOSSO, 2007, p. 416), que se constitui de expressões de nossa *existencialidade*, e que uma representação convencional do que seria uma identidade não mais se aplica nos dias de hoje, devido a certas constatações que impedem uma solidificação deste conceito numa limitação simplista, e acrescenta que

[...] a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade. (JOSSO, 2007, p. 416)

No mesmo artigo, Josso defende que a sociologia e a antropologia consideram uma identidade estática, rotulada, que evidencia parâmetros de classe e pertença, e “não dão conta de como [...] as individualidades se arranjam para reorganizar suas pertenças e seus comportamentos, seus valores e seus posicionamentos sociais e culturais” (JOSSO, 2007, p. 418-419). Para a Psicologia, “a questão da identidade é abordada pelo viés da imagem de si mesmo e, de uma maneira mais indireta, pelos componentes de um Eu, variáveis segundo as escolas” (JOSSO, 2007, p. 419). Termina essa discussão afirmando que

há ainda um certo paradoxo em querer falar da identidade no sentido genérico e não ser capaz de fazê-lo senão por intermédio de aspectos, tais como: identidade psicológica, identidade social, identidade cultural, identidade política, identidade econômica. Assim sendo, a existencialidade acaba por desaparecer do campo reflexivo sobre o humano, precisamente porque essa dimensão do ser não é passível de fragmentação. (JOSSO, 2007, p. 420)

Apesar do distanciamento cronológico entre as publicações, percebe-se uma proximidade bastante acentuada entre ambos os autores, no que tange o posicionamento frente ao conceito de identidade. Embora exista um entendimento comum de que a identidade do professor não é um elemento estático, delimitado, único, a ênfase de ambas perspectivas é sutilmente diferente: enquanto Nóvoa concentra-se na compreensão do *processo identitário* como o centro do debate, propondo um aparato conceitual que o explique *processualmente*, Josso busca um entendimento mais profundo das diferentes dimensões de nosso ser (ser-no-mundo), que consistem em nossa existencialidade.

1.4. Metodologia de Produção e Análise de Dados

1.4.1. História Oral e História Oral Temática

Escolho abrir o perfil metodológico adotado nessa pesquisa pela visão proposta por Ferreira e Amado (2006) sobre o *status* da História Oral. Na apresentação de seu livro *Usos e Abusos da História Oral* (2006), as autoras abordam um determinado aspecto que perpassa todas as discussões contidas nessa publicação: “qual é o *status* da história oral?” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. XI). Através de uma condensação das variadas concepções que cercam esse tema, propõem que estas se aglomeram em três vertentes mais reconhecíveis. “A primeira advoga ser a história oral uma técnica; a segunda, uma disciplina; a terceira, uma metodologia” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. XII).

Quanto ao primeiro posicionamento, seus defensores postulam que à “história oral como técnica interessam as experiências com gravações, transcrições e conservação de entrevistas, e o aparato que as cerca” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. XII) Ou seja, nesse caso a história oral não disporia de um aporte filosófico e teórico para caracterizá-la como um paradigma teórico (e muito menos como

disciplina), e que, nas palavras de William Roger (*apud* FERREIRA; AMADO, 2006, p. XIII), “é [apenas] o fruto do cruzamento da tecnologia do século XX com a eterna curiosidade do ser humano”.

Em relação à segunda postura, a de que a história oral venha a ser entendida como uma disciplina, Ferreira e Amado (2006) vêm como “contraditórios entre si” os argumentos trazidos para essa direção. Porém, um eixo parece se destacar dentre estes:

A história oral inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos; este conjunto, por sua vez, norteia as duas outras instâncias, conferindo-lhes significado e emprestando unidade ao novo campo do conhecimento. (FERREIRA; AMADO, 2006, p. XIII)

A partir desse ponto vista, contrário ao primeiro, a história oral recebe o *status* de disciplina por possuir em si mesma “objeto próprio e capacidade (como o fazem todas as disciplinas) de gerar, no seu interior, soluções teóricas para as questões surgidas na prática” (FERREIRA; AMADO, p. XVI).

Por fim, a postura na qual a história oral se mostra como uma *metodologia* autônoma é defendida pelas autoras, em especial por um único argumento:

Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição dos depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho –, funcionando como ponte entre teoria e prática – o que, a nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas, na área teórica, a história oral é capaz apenas de *suscitar*, jamais de *solucionar*, questões; formular as perguntas, porém não pode oferecer as respostas. (FERREIRA; AMADO, 2006, p. XVI)

Em um afinilamento do terreno metodológico da História Oral trazido aqui, as necessidades da realização desse trabalho levaram-me a entender que a *História Oral Temática*, desdobramento metodológico da História Oral abordado por MEIHY (2005), se enquadra nos objetivos propostos e nas possibilidades de realização da pesquisa.

Segundo Meihy (2005, p. 162-165), “por partir de um assunto específico e previamente estabelecido, a história oral temática se compromete com o esclarecimento ou a opinião do entrevistador sobre algum evento definido” (MEIHY, 2005, p. 162). Ou seja, a história oral temática, como vertente de trabalho em história oral, consiste do direcionamento dado *pele pesquisador* a um determinado *tema* (daí o termo “temática”) dentre a narrativa que será construída na(s) entrevista(s): “Pretende-se, mesmo considerando que ela é narrativa de uma versão do fato, que a história oral temática busque a verdade de quem presenciou um acontecimento [...]” (MEIHY, 2005, p. 163). Daí a conclusão de que, nesse tipo de abordagem de história oral, é interessante que se busque um “tom testemunhal” dos colaboradores, num equilíbrio entre fatos e visões: uma visão sobre os fatos será ao mesmo tempo uma visão específica, e uma visão específica sobre fatos específicos.

Após a etapa de gravação das entrevistas, a preparação dos dados é de suma importância numa pesquisa de cunho narrativo (auto)biográfico. Meihy (2005) aponta que a execução de projetos de história oral pode contar com a fonte documental escrita que é o produto elaborado a partir de uma gravação de áudio de uma entrevista. Nesse caso, a preparação desse documento representa uma parcela significativa da credibilidade e da aplicabilidade dos dados em questão. São destacadas três etapas nessa elaboração. A primeira, *transcrição*, refere-se à representação de tudo o que ocorre na entrevista na forma de escrita verbal: as falas, perguntas, sons, eventos, murmúrios, gestos, etc. Nessa etapa constam todas as intervenções do colaborador e do entrevistador. Na segunda etapa, da *textualização*, inicia-se o processo de modificação do texto transcrito literalmente, com a exclusão de vícios de linguagem, correções de concordância nominal e verbal, adequações de pequenos erros, e a supressão das falas do entrevistador. Na etapa da *transcrição*, uma narrativa fluida e trabalhada deverá ser o produto final, onde algumas repetições desnecessárias são eliminadas, bem como a execução de um trato mais refinado do texto em forma escrita. Este produto final deve ser submetido ao crivo do colaborador, pois

Adotando o princípio elementar de que existem diferenças entre uma situação (língua falada) e outra (língua escrita), o mais importante na transposição de um discurso para o outro é o sentido, que, por sua vez, implica intervenção e desvios capazes de sustentar os critérios decisivos. Por outro ângulo, a incorporação do indizível, do gestual, das emoções e do silêncio convida a uma interferência que tenha como fundamentos a clareza

do texto e sua força expressiva. Em história oral, o reconhecimento do texto procedido pela conferência e pela autorização determina se o colaborador se identificou ou não com o resultado. É essa a grande prova da qualidade do texto final. (MEIHY, 2005, p. 195)

1.4.2. As entrevistas

Os roteiros (Apêndices A e B) utilizados para as entrevistas nessa pesquisa foram elaborados com três diferentes enfoques:

- a) Conectar a teoria que orienta a pesquisa (Nóvoa – *Processo Identitário do Professor*) ao processo de produção de dados na prática;
- b) Viabilizar que as entrevistas semiestruturadas permanecessem em sua unidade umas com as outras quanto à temática proposta (das interfaces entre a consolidação de uma escola de ensino de contrabaixo e a pessoa do professor Masciadri), sem que a narrativa dos colaboradores fosse cerceada ou induzida pela estrutura (mesmo que parcial) do roteiro;
- c) Possibilitar que, no transcorrer da entrevista, o pesquisador pudesse adaptar-se à intencionalidade e ao percurso narrativo do entrevistado. Dessa forma, a parte “estruturada” se refere à categorização das possibilidades de perguntas de acordo com os três A's (NÓVOA, 1992; 1995), enquanto que o “semi” se refere à possibilidade de se traçar um percurso narrativo que se inicie pelos aspectos da *adesão*, ou *ação*, ou *autoconsciência* de Masciadri, cabendo ao entrevistador interligar tais elementos e elaborar ganchos de relações entre os assuntos sobre os quais o entrevistado está disposto a tratar.

As entrevistas foram pautadas por uma ótica baseada no referencial teórico que norteia a pesquisa. Este referencial teórico (Nóvoa, 1992; 1995) postula que o processo identitário do professor se constitui numa relação complexa entre três elementos, os três A's, tanto em um nível primário (como no passar dos dias de nossa vida) como nos níveis mais amplos (como no passar das fases em nossa trajetória de vida). Ao lado disso, vale lembrar da indissociabilidade entre a pessoa e o profissional do professor, sendo essa perspectiva teórica voltada não apenas aos aspectos profissionais, mas também pessoais (identitários) do professor. Dessa forma, considero que os colaboradores da pesquisa desenvolvem, cada um a sua maneira, processos identitários únicos, mas que não são o foco *desta* pesquisa.

Evocando memórias tematizadas pela figura do professor Masciadri, as narrativas produzidas estiveram *sempre* sob a ótica do *narrador*, mesmo quando se propõem ao contrário.

As entrevistas estiveram divididas em três *ólicas* diferentes: da *Adesão*, da *Ação*, e da *Autoconsciência* do professor Masciadri. Dependendo da natureza dos primeiros passos dessas entrevistas, das primeiras falas, foi possível perceber uma tendência maior do entrevistado em querer narrar sobre os traços de *adesões*, ou de *ações* ou da *autoconsciência* do professor. Para cada uma destas óticas, neste roteiro estava proposto um escopo de possíveis perguntas temáticas, que combinariam com a tendência particular de cada entrevistado. A partir disso, a tarefa passou a ser conduzir estes temas às outras óticas. *Não necessariamente mudando de assunto, mas de perspectiva; não necessariamente mudando de perspectiva, mas mudando de assunto.*

1.4.3. Os Colaboradores da pesquisa

A respeito das pessoas que colaboraram com a produção das narrativas (auto)biográficas a partir das quais pode ser construído este trabalho, entre outras fontes, é importante que o leitor conheça algumas informações relevantes para a compreensão dessas narrativas. Ainda antes de uma apresentação pormenorizada individual, é preciso comentar a respeito do não-anonimato dos dados aqui apresentados.

Todos os entrevistados foram claramente orientados de que a decisão pelo anonimato ou não-anonimato é tomada com total liberdade e coube, exclusivamente, às pessoas colaboradoras na pesquisa, individualmente. Todos os colaboradores julgaram desnecessário o anonimato das narrativas no texto final da pesquisa. No presente texto utilizo apenas o primeiro nome de cada colaborador(a) nas citações de trechos das narrativas, com exceção desta seção, onde apresento cada entrevistado(a) com algumas informações que, como dito anteriormente, necessitam ser conhecidas no intuito de melhor compreender as interfaces existentes entre narrativa, história e contexto.

Na presente pesquisa estiveram envolvidos seis colaboradores, com os quais foram realizadas cinco entrevistas. Os colaboradores podem ser entendidos em dois grupos: *familiares*, no qual se encontram a esposa do professor Masciadri, Olga

Masciadri, seus filhos Adriana Masciadri e Milton Masciadri; e o de *ex-alunos de contrabaixo* do professor Masciadri, no qual estão Alexandre Ritter, Éder Kinappe e Luciano Dal Molin.

Olga Masciadri e Milton Romay Masciadri foram casados por 53 anos. Conheceram-se em sua cidade natal do professor Masciadri, Montevideu/Uruguai, casaram-se e tiveram dois filhos, Adriana e Milton. Vieram todos ao Brasil em definitivo no ano de 1973. A cidade de Porto Alegre foi, portanto, palco do nascimento de uma família cada vez maior. Olga e Milton Romay Masciadri tiveram netos e bisnetos, e a força dessa ligação com a família torna-se nítida nos relatos das narrativas (auto)biográficas presentes aqui. Vale mencionar que Milton Walter Masciadri, filho do professor Masciadri, é, como o pai, contrabaixista e professor de seu instrumento, tendo construído uma carreira de repercussão internacional como solista e camerista. Há mais de trinta anos exerce a função de professor de contrabaixo na University of Georgia, no estado da Georgia/Estados Unidos. Em vista disso, sua narrativa percorre tanto o âmbito familiar, como o dos ex-alunos. Há, ainda, um entrelaçamento de histórias e percursos que vale ser destacado, que é a relação entre Milton Walter Masciadri e a Universidade Federal de Santa Maria. No ano de 1986 foi realizada a primeira edição do Festival Internacional de Inverno da UFSM, o FIIUFSM, numa parceria entre esta universidade e a University of Georgia (UGA), através dos esforços conjuntos de Milton, recém contratado pela UGA, Alzira Severo, hoje professora aposentada do Departamento de Música da UFSM, e ex Diretora do Centro de Artes e Letras da UFSM, além de outras pessoas que colaboraram na realização daquela edição pioneira. As histórias de ambas universidades, do FIIUFSM, do Departamento de Música da UFSM, e do legado de Milton Romay Masciadri no ensino de contrabaixo no RS, como se verá mais adiante, foram, através das décadas e do trabalho de muitas pessoas, criando intrigantes interfaces, algumas das quais estudadas e compreendidas pelo presente trabalho de pesquisa.

Como possuem o mesmo nome, pai e filho foram diferenciados nessa pesquisa da seguinte maneira: o professor Milton Romay Masciadri, que consolidou a escola de ensino de contrabaixo em estudo nessa dissertação, será sempre tratado pelo sobrenome “Masciadri” (às vezes como “Masciadri”, outras vezes como “Professor Masciadri”); seu filho Milton Walter Masciadri será referido pelo primeiro

nome “Milton”, em semelhança aos outros cinco colaboradores (Adriana, Alexandre, Éder, Luciano e Olga).

Alexandre Ritter é contrabaixista, Doutor em Música pela University of Georgia, e professor de contrabaixo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi aluno do professor Masciadri no Conservatório da OSPA desde o início dos estudos contrabaixísticos até o ingresso na universidade.

Éder Kinappe é contrabaixista do quadro efetivo da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, e também professor de contrabaixo do Conservatório Pablo Komlós, nome atual da Escola de Música da OSPA, cargo ocupado durante trinta anos por seu professor, Milton Romay Masciadri.

Luciano Dal Molin é, também, contrabaixista do quadro efetivo da OSPA desde 2006. Esteve ao lado do professor Masciadri enquanto aluno e colega, tendo atuado junto ao professor por quatro anos na Orquestra Unisinos, em São Leopoldo/RS.

Foram realizadas seis entrevistas durante o processo de produção dos dados com os seis colaboradores, já mencionados. Apesar de o número de entrevistas ser equivalente ao número de entrevistados, na prática isso não ocorreu com toda essa simetria.

A primeira entrevista foi realizada com Milton, no dia dois de agosto de 2014, durante a realização do XXIX Festival Internacional de Inverno da UFSM²⁴, no distrito turístico de Vale Vêneto, a 40 quilômetros de Santa Maria, RS. Milton participa desde a criação desse tradicional festival de nossa universidade como Coordenador Artístico, e os laços entre todas as pessoas e instituições envolvidas na história narrada aqui fundamentam o cenário das salas de aula e do som dos instrumentos como palco para a rememoração do trabalho feito por seu pai. O Professor Masciadri frequentava assiduamente o Festival, junto com sua esposa Olga, e uma parte da consolidação de sua escola está ligada às experiências artísticas, pedagógicas e pessoais vividas nesse Festival. Milton e eu conversamos sobre a história de vida de seu pai, suas crenças, seus valores e suas práticas, e a admiração do filho pelo pai é marcante em toda sua fala. É através da narrativa de Milton que se edifica o perfil da escola de contrabaixo de Masciadri no Rio Grande do Sul: *“É uma escola dele, na verdade. Uma escola não só contrabaixística, mas*

24 Para mais informações: <http://coral.ufsm.br/festivaldeinverno/2015/index.php/historia>

uma escola mental também. Uma escola de responsabilidades” (Milton, p. 46). Esta primeira entrevista foi realizada em caráter piloto, e mostrou-se bastante produtiva, elucidando uma série de questões presentes nesse trabalho. Porém, alguns tópicos precisaram ser novamente tratados, e foi realizada uma segunda entrevista com Milton, sendo esta a última de todas as produções de dados, em 11 de janeiro de 2015. Um retrato do nosso tempo, foi feita através de um software de chamadas de vídeo pela Internet, e o áudio foi gravado para posterior transcrição.

A segunda entrevista foi realizada com Éder no dia 31 de outubro de 2014, na sua casa, em Porto Alegre, RS. Éder contou como conheceu Masciadri, e o difícil processo para conseguir uma vaga como aluno no Conservatório Pablo Komlós, da OSPA. Sempre com muita paixão pelo universo da música, do contrabaixo e da escola Masciadri, contou sobre um professor realmente imerso em seu mundo, que o inspirou, e definitivamente o marcou para toda a vida. A lucidez e o romantismo de *Papá Masciadri* permeiam toda a narrativa. Assim como em todas as transcrições enviadas aos colaboradores, na entrevista de Éder foi acrescentado um pequeno parágrafo (escrito por mim) que auxiliou na lembrança do cenário onde a entrevista foi realizada. Como há, necessariamente, um tempo transcorrido entre a entrevista e o retorno desse dado ao colaborador para análise e autorização, inseri essa pequena descrição de como tudo ocorreu, onde, quando, e algumas imagens/cenas que construíram o “clima” das conversas.

No dia seguinte, já em novembro, a visita foi feita a Luciano, na sua casa em Viamão, RS, município vizinho de Porto Alegre. Luciano e eu conversamos²⁵ sobre o seu primeiro contato com Masciadri, suas impressões e sensações, e o que marca sua narrativa é a mensagem deixada por seu professor: “Tem que amar muito”. Sempre engajado, motivado, Luciano mostrou fotos, fitas de vídeo, e contou sobre a amizade construída com Masciadri por vários anos. Foi fácil conversar por três horas sobre assuntos que nos tocam, especialmente quando o café é moído na hora.

A visita a Alexandre foi realizada em seis de dezembro de 2014, também na sua residência, em Porto Alegre. Uma manhã quente de sábado, que precedia um dia lotado de afazeres para Alexandre, deu espaço a uma longa conversa. De fato, a entrevista mais longa e densa (7.817 palavras) dentre as seis que foram realizadas nessa pesquisa, conversamos sobre todos os tópicos do roteiro proposto.

25 É um pouco irônico, vale mencionar, que as entrevistas de uma pesquisa acadêmica de mestrado tenham sido uma excelente chance para visitar os amigos e, além de tudo, fazer pesquisa.

Profundamente ligado à figura do professor Masciadri, Alexandre narrou sua história formativa ao lado do mestre, ficando mais clara a cada passagem a indissociabilidade entre posições e valores chamados de *personais* e de *profissionais*. Nas palavras de Adriana, em sua entrevista: “Porque ele entregava todo o seu saber, todo o seu carinho – porque vinha misturado o saber com o carinho, com tudo”.

Finalmente, o encontro com Olga e Adriana ocorreu em sete de dezembro de 2014, na residência de Olga Masciadri, em Porto Alegre. Ainda no ano de 2012, um ano antes do meu ingresso no curso de Mestrado em Educação da UFSM, foi realizada uma entrevista piloto no dia 21 de agosto²⁶ com a esposa do professor Masciadri, sob uma estrutura narrativa e metodológica semelhante à adotada no presente. Através dessa iniciativa, foi demonstrada à família de Masciadri um pouco do teor que, posteriormente, viriam ter minhas intenções nessa pesquisa, e de meus objetivos científicos e pessoais em compreender a construção do legado do professor Masciadri. Ou seja, antes de qualquer preocupação metodológica em cessão de direitos de entrevistas, ou ainda de interesse em participar de uma pesquisa de cunho (auto)biográfico, uma atenção especial foi dada ao fato de que o próprio professor Masciadri não estivesse mais presente entre nós, e sua esposa e filhos deveriam sentir-se absolutamente confortáveis e seguros com a ideia que se mostrava naquele momento.

Na entrevista de 2014 houve um importante diferencial. Adriana Masciadri havia sido convidada para participar da pesquisa, também como colaboradora, e sua participação veio a ser incluída num mesmo encontro com sua mãe. Em uma única entrevista, conversamos sobre temas que cercaram a trajetória de Masciadri como esposo, pai, professor, músico, etc. A presença de mãe e filha, não esquecendo o próprio pesquisador, acabou por intensificar o processo de recordação de alguns fatos, ora lembrados com mais exatidão por Olga, ora por Adriana, questionados e conectados por mim a outros pontos que concerniram à pesquisa, gerando um fluxo fluido da narrativa de memórias vividas na e pela família Masciadri.

26 Conforme mencionado, a entrevista do dia 21 de agosto de 2012 foi realizada em caráter piloto, e seus dados não se encontram nessa pesquisa, por duas razões fundamentais: não foi requerida nenhuma autorização formal de uso e citações desses dados, e a fundamentação teórica e metodológica que unifica e dá sentido aos dados produzidos e trazidos nesse trabalho ainda não havia sido trabalhada.

Quanto a esta última entrevista mencionada (Olga e Adriana Masciadri) adotei uma maneira visualmente clara, e ao mesmo tempo textualmente leve, que retratasse a oralidade original da narrativa, para diferenciar as falas das duas colaboradoras. Num único texto, as falas de Olga foram alinhadas à esquerda da página, e as de Adriana à direita. Conforme a metodologia de História Oral Temática adotada (Meihy, 2005), minhas falas e intervenções foram suprimidas. Dessa maneira não houve possibilidade para que se confundisse falas de uma e de outra pessoa, e ao mesmo tempo o texto não perdeu sua fluidez e oralidade originais com repetidas nomeações (o que, na prática, seria: “Olga: ...; Adriana: ...; Olga: ...; Adriana: ...; etc.).

1.4.4. As categorias

Por fim, antes de iniciar a análise dos dados e a construção das interfaces, é preciso esclarecer o sistema de distribuição/categorização dos dados adotado nessa pesquisa.

Alguns referenciais teórico-metodológicos estiveram presentes na elaboração de um roteiro de trabalho (GIBBS, 2009; MEIHY, 2005; CLANDININ, 2006), e também uma parcela considerável de estratégias práticas ou analíticas surgiram a partir da própria subjetividade dos dados narrativos.

Foi realizada, inicialmente, uma leitura atenta dos textos produzidos na textualização/transcrição, sem a finalidade de buscar por categorias preestabelecidas (GIBBS, 2009, p. 87). Embora a teoria principal do trabalho ofereça a possibilidade de um recorte categorizado dos dados (os três A's – Nóvoa, 1992), as próprias entrevistas foram pensadas *a partir* desse escopo teórico. Nesse sentido, buscar pelas categorias que serviram de base para *produzir* os dados feriria a cientificidade da pesquisa, ao menos numa primeira etapa de categorização.

Assim, as repetidas *releituras* das narrativas mostraram-se como o mecanismo mais adequado para se fazer emergir pontos de convergência e divergência nos discursos, recorrências, temas, e interfaces. Ao reler os dados várias vezes, foi possível compreender a estrutura das informações e subjetividades contidas nas narrativas em mais de um nível. Metaforicamente, pode-se comparar à observação de um mesmo elemento em vários ângulos e distâncias diferentes, a fim

de se chegar cada vez mais perto de uma compreensão holística de cada narrativa, e do conjunto das narrativas como um todo.

O conjunto das doze categorias prévias que emergiu das narrativas dos seis colaboradores veio a ser: (1) *exigência*; (2) *experiência formadora*; (3) *estratégias e metodologia de ensino*; (4) *o professor de instrumento*; (5) *características do professor Masciadri*; (6) *posicionamentos, condutas e crenças*; (7) *aspectos técnico-contrabaixísticos de Masciadri*; (8) *relações do próprio entrevistado com o professor Masciadri*; (9) *Autoconsciência*; (10) *Escola de instrumento*; (11) *tópicos biográficos do professor Masciadri*; (12) *Paternalismo*.

Os trechos das narrativas foram destacados por cor, correspondendo às categorias prévias relacionadas, dando origem a uma pré-análise. Estas categorias prévias vieram a ser integradas à perspectiva teórica da pesquisa, mas não de maneira linear e exclusiva. Ou seja, uma ou mais categorias prévias podem estar relacionadas às *adesões*, e/ou às *ações*, e/ou à *autoconsciência* do professor. Além disso, as categorias prévias não se encontram de forma equilibrada em todas as narrativas, havendo colaboradores que não falaram em determinado assunto, ou colaboradores que dedicaram mais tempo e espaço em suas falas a um outro tópico.

De forma geral, considero que esta estratégia de leitura, preparação, e análise dos dados foi adequada à natureza qualitativa, narrativa, e (auto)biográfica desse trabalho, e possibilitou um tratamento ao mesmo tempo científico e subjetivo das narrativas, em concordância com o referencial estabelecido e com os objetivos da pesquisa.

2. MILTON ROMAY MASCIADRI: ADESÃO

2.1. Notas Biográficas

Milton Romay Masciadri nasceu em Montevideú, Uruguai, no dia dez de janeiro de 1930. Filho de Humberto Masciadri e Maclóvia Ferrari Romay, Masciadri integrou uma extensa população uruguaia descendente direta de imigrantes italianos vindos durante as grandes imigrações europeias à América Latina nos séculos XIX e XX. Segundo seu filho, Milton Walter Masciadri

Muitos deles [imigrantes italianos] estavam vindo originalmente para Buenos Aires, mas se estabeleceram em Montevideú porque era o primeiro porto de entrada. Quando os imigrantes italianos chegavam e passavam pelo Rio de Janeiro, eles continuavam descendo de navio. A primeira parada não era Buenos Aires, a primeira parada era Montevideú. (Milton, p. 35)

A edificação de uma comunidade de descendentes italianos em Montevideú teve, ainda segundo Milton, uma conexão com a peculiaridade da situação portuária de Buenos Aires na época das imigrações, uma vez que este porto recebe materiais residuais dos rios Uruguai e Paraná, tendo a obrigatoriedade de ser constantemente limpo para manter a profundidade necessária a receber navios de grande porte, como aqueles que transportaram imigrantes europeus para a América. Em contrapartida, o porto de Montevideú, sendo naturalmente mais “limpo”, tornou-se um importante destino final de famílias europeias (FIGURA 1).

As origens familiares de Masciadri, e sua própria história de vida, retratam uma mistura de nacionalidades. Para Milton, essa mescla é parte da história da própria família, e caminhou na mesma direção do mundo globalizado atual:

O [meu] avô era Uruguaio, e o pai dele é que era italiano. A vó, a Maclóvia, era de origem dupla. O pai dela era espanhol, a mãe dela era italiana. O Romay [...] é um sobrenome espanhol da região da Galizia, [perto] do norte de Portugal. E o outro é Ferrari, que é da mãe dela, que era italiana. Então, o meu pai tinha um quarto de espanhol, três quartos de italiano. Era Uruguaio, acabou virando brasileiro. O mundo de hoje é assim, fica cada vez menorzinho. (Milton, p. 41)



Figura 1: Foz do Prata, com o retrato da sedimentação concentrada no Porto de Buenos Aires (à esquerda, na parte inferior), em contraponto ao Porto de Montevideú (à direita, na parte superior).

A prática musical esteve presente na vida de Masciadri, inicialmente, através do modelo de familiares, especialmente seu pai, Humberto Masciadri:

O meu avô, pai dele, foi uma figura importante, central, que expôs o pai à música. O avô tocava, ao que parece, instrumentos de metal, numa banda na região dos imigrantes italianos lá de Montevideú, onde eles moravam quando eu era pequeno. E depois o avô começou com o violoncelo e o contrabaixo. Ele tocava violoncelo no cinema mudo, e contrabaixo na sinfônica. Ele foi fundador da Sinfônica de Montevideú²⁷. (Milton, p. 35)

27 A “Orquestra Sinfônica de Montevideú” à qual Milton se refere é, na verdade, a “Orquestra Sinfônica del SODRE”, ou OSSODRE. O “Serviço Oficial de Difusão Rádio-Elétrica” (tradução nossa) foi oficialmente instituído em junho de 1931 em todo o território uruguaio; “devia 'perifonear programas culturais e informativos', e a lei que o criou estabeleceu também uma orquestra sinfônica, uma de câmara, um coro, um corpo de baile, salas de espetáculos, uma fonoteca e outras repartições”. (Fonte: www.sodre.gub.uy/Sodre/Sodre/Quiénessomos/tabid/59/Default.aspx, acessado em 30/04/2015)

Humberto Masciadri e Milton Romay Masciadri tiveram importante relação com a criação e posterior solidificação de orquestras sinfônicas profissionais estatais, talvez ainda de maneira pioneira nas duas regiões (Uruguai e o estado do Rio Grande do Sul, com a OSPA). Milton fala que:

Ele também entrou na orquestra de Montevideu através de concurso, era uma orquestra do estado, já tinha muitos anos, e ele trabalhou com o pai dele. O pai dele era contrabaixista de fila²⁸, já o meu pai ficou numa posição mais avançada de fila, depois passou a ser o principal, junto com o Ricardo Planas. Eles ficaram amigos por muitos anos. Muitos anos. Era a primeira estante da Sinfônica de Montevideu. Ricardo Planas era argentino. Tiveram uma amizade muito grande. Faleceu um pouquinho antes do pai. O Planas se moveu para Buenos Aires um ano antes de o pai se mudar para aqui, em 1972. (Milton, p. 36)

Olga e Adriana complementam ainda que:

Milton começou aos doze anos tocando o violoncelo, porque contrabaixo era difícil de alcançar. E aí já começou a trabalhar com o violoncelo. Inclusive fazia os câmbios²⁹ do pai, que tocava também violoncelo, e trabalhava no lugar dele. Quando o pai não podia, ia ele. Isso com treze anos, catorze anos.

Com catorze anos, mas com 12 começou a estudar. [...]

Aos vinte e dois anos, creio, foi que entrou na Orquestra Sinfônica do SODRE. Esteve vinte anos na orquestra, e viemos para o Brasil. [...] Para Porto Alegre ele veio em 1972. (Olga e Adriana Masciadri, p. 48-49)

Sobre a vinda definitiva de Masciadri junto a sua esposa e filhos para Porto Alegre é preciso dedicar um olhar mais detalhado. Muitos aspectos sociais, políticos, históricos e biográficos estão entrelaçados nesse acontecimento, sendo que o quesito cronológico, nesse caso, faz muita diferença. Seu filho, Milton, sua filha Adriana e sua esposa Olga narram essa importante etapa na construção da carreira

28 A “fila” é a forma como é chamado o grupo de instrumentistas de um naipe, com exceção de seu chefe imediato. Nesse caso, o músico de uma orquestra que não é líder de seu naipe, integra a “fila” do naipe. No exemplo de Milton, diversos dos ex-alunos de Masciadri (que era o chefe do naipe dos contrabaixos) foram sendo contratados como músicos da “fila”, vindo a trabalhar ao lado do antigo professor.

29 *Substituições.*

de Masciadri e na própria história familiar. Ao lado dessas narrativas, estabelecem interfaces com o entorno sócio-político que foi palco dessas histórias.

O pai vem sendo convidado pelo Komlós em 1970. Essa é a primeira grande atividade dele com a Sinfônica de Porto Alegre. Tinha uma turnê muito grande pelo Brasil, da OSPA, e eles precisavam de [mais] um contrabaixista [para chefiar o naipe], mas não lembro bem os detalhes. Sei que tinha vários contrabaixos, até contrabaixistas na fila, um senhor que tinha trabalhado já com o pai em Montevideú. E ele foi convidado para fazer essa turnê. Foi uma turnê que foi feita toda de ônibus. Ele tira um mês de licença da orquestra do SODRE, e ele fica um mês de turnê com a orquestra, por várias cidades brasileiras, acho que chegaram a ir até Belo Horizonte. De ônibus!! (Milton, p. 36)

O Maestro Pablo Komlós foi personagem essencial da história da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, assim como na história do legado de Masciadri para o contrabaixo e para a Educação Musical no Rio Grande do Sul. Nascido em Budapeste/Hungria, Komlós foi aluno de Kodály, e emigrou da Europa em 1939 em virtude da instabilidade geral à iminência da Segunda Grande Guerra Mundial no mesmo ano. Fixou-se em Montevideú por dez anos³⁰, onde possivelmente tenha conhecido Humberto Masciadri e seu filho, o professor Masciadri, em seu início de carreira, pouco antes de ingressar na OSSODRE. Ao sediar-se definitivamente em Porto Alegre, Komlós participa da criação da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, em 1950, e de sua posterior incorporação à Secretaria Estadual de Cultura, em 1965 com o Decreto de lei nº 17.173 (RIO GRANDE DO SUL, 1965). Após essa participação de Masciadri junto à OSPA no ano de 1970, o corpo dirigente da orquestra decide por convidá-lo, no ano seguinte, para compor efetivamente o quadro de músicos como primeiro contrabaixo³¹. Nesse ponto, as narrativas de Milton, Olga e Adriana convergem no ponto que retrata a difícil situação econômica do Uruguai na época. Olga e Adriana contam:

[N]o Uruguai, quando nós nos casamos, os músicos da orquestra sinfônica [recebiam] o salário de um ministro. E quando vinha um aumento, vinha o dobro. O dobro do que ganhavam. Era uma orquestra sinfônica muito estimada porque vinham músicos de todo o mundo. Quando terminou a guerra, vieram músicos egípcios, americanos, franceses, italianos. Depois

30 Fontes: <http://www.ospa.org.br> e <http://www.wikipedia.com> (acessados em 01/05/2015).

31 Líder do naipe de contrabaixos.

foi o oferecimento para ele, de vir para cá [Porto Alegre]. Lá a orquestra estava decaindo um pouco, e ele decidiu vir. (Olga, p. 49)

Milton complementa da seguinte maneira:

Em Montevideu eu via muito pouco meu pai, o pai trabalhava muito. Com a SODRE todos os dias, e tocava também tangos na noite. Então durante a semana eu praticamente não via meu pai, [só] nos fins de semana. [...] Porque em Montevideu, de tanto trabalho que ele tinha, era uma situação muito difícil. Muitos uruguaios tinham que trabalhar muitíssimo para manter a família. (Milton, p. 37)

A oportunidade da vinda para o Brasil apresentou-se, portanto, como uma possibilidade de crescimento em diversos âmbitos para a família. Ainda assim, a mudança para um outro país acarretou uma difícil decisão a ser tomada. Adriana lembra que

Não [foi] uma decisão fácil. Foi muita coragem por parte do pai. Claro, ele veio com uma coisa certa aqui, não veio tentar a sorte. Ele veio com um contrato. Mas de qualquer forma, tu te mover com uma família pra outro país e tudo mais, não é pouca coisa. (Adriana, p. 49-50)

Nesse contexto, um importante fato foi fortemente lembrado pelos colaboradores familiares de Masciadri. A posição de cada uma das pessoas na família, a partir das narrativas, sempre foi tratada com muita relevância por Masciadri, como nos conta Milton:

Me lembro como se fosse hoje, a reunião familiar. Era uma grande decisão para o pai. O pai, naquele momento, tinha 41 anos. Ele já tinha na sinfônica do SODRE vinte anos. [...] Era uma decisão [...] importante. Levar toda a família, eu tinha naquela época 11 anos, minha irmã tinha 13, éramos pequenos. Para nós ia ser uma mudança muito grande. E eu acho que foi a decisão mais acertada que podia ser feita. (Milton, p. 37)

A respeito da reunião familiar, Olga retrata um pouco da forma e da visão de Masciadri em relação aos princípios e valores que nortearam a tomada de decisão pela vinda definitiva ao Brasil:

Ah, isso foi história! [...] houve uma reunião de família, os quatro, e meu esposo queria saber a opinião dos filhos. Era o que mais pesava, a opinião deles. Porque eu iria, não teria nenhum problema, mas eles começavam a ir ao ensino médio. [...] E então fizemos uma reunião de família, e eles [os filhos] foram que opinaram, e disseram: Dónde estamos los cuatro. E então tomamos a decisão. Que não foi fácil! (Olga, p. 49 – grifo nosso)

Uma vez tomada a decisão de mudar para Porto Alegre, algumas ações precisaram ser tomadas. Durante o ano de 1972

[...] ele veio sozinho. O pai passou um ano sozinho aqui, e nos manteve em Montevideú por um ano. Ele trabalhava aqui e voltava a cada tantas semanas. A mãe vinha pra cá, nós ficávamos com a minha avó. Foi um período de transição. Logicamente, porque o pai sempre foi uma pessoa muito segura, ele queria dar os passos o melhor possível, então ele ficou aquele ano aqui sozinho, vendo se ele ia se adaptar, se ia gostar. Se você tem uma família, você não quer levar toda a família para fazer um experimento. (Milton, p. 37)

Sobre o mesmo tópico, Olga conta:

Por isso ele veio um ano, eu vinha, ficava aqui quinze dias, quinze dias estava no Uruguai com eles, que estavam com a minha mãe. E ele disse: “eu sozinho aqui não fico. Se viermos todos, tudo bem”. (Olga, p. 50)

A vinda definitiva de Masciadri e sua família para Porto Alegre coincide com importantes fatos e situações sociopolíticas em diversas esferas. A começar pela difícil situação econômica geral do Uruguai nos anos que precederam o governo ditatorial militar daquele país, de 1973 a 1985, que estava levando a diversas crises e disputas, e veio a culminar na dissolução da Câmara Nacional. Como é bastante sabido, o governo militar uruguaio ocorreu simultaneamente a diversos outros governos de caráter totalitário nos países da América Latina, dentre esses o Brasil, em meados do século XX.

Ainda acerca desse panorama que cerca a vinda de Masciadri para o Rio Grande do Sul, vale ressaltar a fundação da Escola de Música da OSPA – Conservatório Pablo Komlós, no ano de 1972³². A contratação de Masciadri estava vinculada não apenas ao cargo de contraabaixista e chefe de naipe dos contraabaixos, mas também à sua atuação como professor da escola de música da orquestra:

32 Fonte: <http://www.ospa.org.br> (acessado em 04/05/2015)



Figura 2: A Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, com o Maestro Pablo Koplós à frente, logo após a contratação de Masciadri e de diversos outros instrumentistas no início da década de 1970.

Ele veio de primeiro contrabaixo, e de professor da escola. Na verdade, [ele e] o esposo de Adriana, Professor Barrios, foram os que inauguraram a Escola da OSPA, depois é que seguiram outros. (Olga, p. 50)

Ele veio como fundador da Escolinha da OSPA. O trabalho era duplo: contrabaixista na sinfônica e professor na escola. [...] Mas eu sei que um dos trabalhos era fundar a escola da OSPA. E isso foi feito com essa leva de instrumentistas que foram trazidos naqueles anos, 1972, 1973. (Milton, p. 38)

[Ele foi] o primeiro professor de contrabaixo de Porto Alegre. E ele veio aqui pra isso. Ele foi contratado pra isso. E ele me contou do contrato dele, como foi feito [...] como foi negociado. Então o intuito de quem trouxe ele [...] foi trazer alguém para construir uma escola aqui, foi esse o objetivo. E o Masciadri foi o escolhido porque ele já era uma referência no Uruguai. E foi muito negociada a vinda dele, foi muito difícil trazer o Masciadri. E ele tinha um contrato especial aqui no estado. Só naquela época era possível fazer isso, hoje já não é mais. Mas ele tinha um contrato especial. (Éder, p. 25-26)

No recorte de Éder se evidencia a articulação das iniciativas institucionais nessa fundação (Fundação OSPA e Governo do RS) com o legado artístico e pedagógico de Masciadri para o ensino de contrabaixo, tema em estudo nessa dissertação. Os anos de 1972 e 1973 foram, portanto, nodais na compreensão das interfaces entre o percurso pessoal de Masciadri, o cenário de ambos países em termos históricos, e os esforços institucionais da época em consolidar uma escola de música própria da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre.

2.2. O paradoxo conservadorismo – evolução

Um dos aspectos que mais chamou minha atenção, e pelo qual inicio esta seção, é a aparente incongruência entre os termos *conservadorismo* e *evolução*. Em sala de aula, Masciadri apresentava uma postura de exigência e rigor quanto ao conteúdo e abordagens pedagógicas adotadas por ele. Essa exigência estava atrelada a uma *escola* bem definida, e concepções técnicas e interpretativas do contrabaixo que integram essa escola – no caso a escola italiana de contrabaixo do final do século XIX e início do século XX³³:

[...] ele tinha uma base de conservatório de música. Conceitos bem claros, definidos, e ele raramente saía daquilo ali. Ele tinha uma linha bem definida, e ele não saía muito fora daquilo. Então aquilo poderia caracterizá-lo. (Éder, p. 24)

O ensino de contrabaixo de Masciadri esteve imerso nessa “linha bem definida” citada por Éder, e o direcionamento dado por suas escolhas pedagógicas e sua exigência como professor estiveram intimamente ligados à promoção e conservação de princípios musicais/artísticos (técnicos ou não) dessa escola. A situação ganha um perfil paradoxal quando, nas palavras de Alexandre:

33 A escola italiana de contrabaixo à qual o Professor Masciadri esteve conectado é aquela difundida e solidificada pelo *virtuoso* italiano Giovanni Bottesini (1821-1889), com quem diversos outros contrabaixistas estudaram e que, por sua vez, conservaram técnicas e concepções artísticas baseadas no estilo consolidado por Bottesini em suas didáticas enquanto professores. Contrabaixistas como Anibale Mengoli, Italo Caymmi e Isaia Billè representam tais concepções, e foram importantes nomes na solidificação desta escola/estilo na música ocidental. A conexão entre Masciadri e essa escola está intimamente ligada à imigração italiana no Uruguai, tema tratado em mais detalhe em um ponto anterior do texto.

[...] o Masciadri sempre me falava o seguinte: “Tu tens que fazer curso de férias com outros professores, tu tens que estudar com outros professores, e pegar o bom dos outros professores [...]”. Ele foi sempre um grande incentivador de estudar com várias escolas e adquirir muita informação, e nunca parar de adquirir informação. (Alexandre, p. 7)

Ou ainda:

Aí ele chegava pra mim: “Ah, a gente não pode mais tocar contrabaixo como no século XIX, nós precisamos inovar.” Então ele vinha com dedilhados baseados na técnica do [...] Petracchi³⁴. Que ele gostava muito, também. Ele usava esse método também. Claro, um pouco mais adiante. E ele aplicava aqueles dedilhados do método do Petracchi, sempre com essa argumentação, de que precisava se atualizar, ele tinha essa preocupação. (Éder, p. 23)

Masciadri, portanto, exemplifica uma postura de diálogo construtivo entre aspectos relevantes no conservadorismo no ensino de uma escola e também na inserção das pessoas em seu tempo, um tempo de acesso crescente à informação e de ampliação de horizontes de saber. O paradoxo que vejo é, ao mesmo tempo, problematizador e propositivo, no sentido em que exemplifica uma maneira na qual um professor de contrabaixo conciliou um viés conservador junto a uma postura de incentivo à inovação, e problematiza um pressuposto (do qual discordo) de que o sistema conservatorial é, em muitos aspectos, retrógrado e pode conduzir a uma estagnação dos conhecimentos. Discordo pois o sentido de *conservar* não implica o de *estagnar*.

Cabe mencionar que o professor de instrumento, como eu e inúmeros outros colegas nessa profissão, não resume sua prática a uma simples *instrumentalização* do aluno em termos técnicos de manipulação do instrumento musical. Na pedagogia da performance musical estão em jogo, além disso, concepções sobre Música e sobre Arte que são apresentadas pelo professor na forma de seu saber e de sua própria performance como artista. Nas palavras de Swanwick (1971, republicado em 1991) sugere ao dizer:

34 Franco Petracchi, contrabaixista italiano e professor de contrabaixo, um dos mais proeminentes músicos desse instrumento na atualidade. Éder refere-se ao método *Simplified Higher Technique*, publicado em 1982 pela Yorke Edition, Londres.

Nossas ideias sobre música importam, realmente [...] Isso afetará o que fazemos enquanto professores, que música selecionamos, que música ignoramos, e como a abordamos com nossos estudantes³⁵. (SWANWICK, 1991, p. 7, tradução nossa)

É interessante lembrar que tanto o próprio autor desta pesquisa como o leitor exercem estas ações, de compreender e interpretar, a um distanciamento temporal em relação à atuação docente de Masciadri que deve ser, a todo instante, lembrado. Masciadri iniciou sua atuação na Escola de Música da OSPA em 1972, num contexto onde não havia determinadas ferramentas e caminhos para o acesso à informação que temos atualmente. Não me refiro tanto à quantidade de anos transcorridos, mas sim às características de nosso contexto social atual, que a respeito do acesso a fontes e informações, difere claramente de 30 ou 40 anos atrás.

De que maneira, portanto, o professor Masciadri trabalhou com a relação entre o conservadorismo de uma escola de performance/ensino de contrabaixo e uma concepção inovadora e de busca por novos conhecimentos e técnicas?

A resposta para isso se inicia com o que Bruno Nettl (1995) define, sucintamente, como uma escola de instrumento: “um grupo de alunos [de um professor] e talvez os alunos deles também³⁶” (NETTL, 1995, p. 70). Aqui, o termo escola poderá obter um duplo significado: o primeiro representando o grupo de pessoas que constitui o que chamamos de “escola”, e o segundo sendo o conjunto das características estilísticas, técnicas e pedagógicas apresentado pelo mesmo grupo de pessoas. Ou seja, ao tomarmos como exemplo o termo “Escola de Chicago”, no âmbito das pesquisas em história oral e pesquisa social, estamos ao mesmo tempo nos referindo ao grupo de pesquisadores sociólogos que compuseram o Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago nas primeiras décadas do século passado, e também às características técnicas e, por que não estilísticas, das produções desse mesmo grupo. Retornando ao campo do ensino de instrumentos musicais, é forçoso pensar esse ensino, uma vez imerso no sistema conservatorial de pedagogia da performance musical, sem que uma escola

35 “Our ideas about music really matter. [...] This will affect what we do as teachers, what music we select, what music we ignore, and how we approach it with our students”.

36 “The group of students and perhaps their students as well”.

mais ou menos clara esteja presente, personificada pelo professor, e por ele reconfigurada e difundida.

É nítido o valor atribuído por Masciadri à escola por ele difundida no Rio Grande do Sul – da qual o próprio autor dessa pesquisa é parte enquanto músico e professor – uma vez que suas decisões pedagógicas seguiram-se no sentido de solidificar os conhecimentos e habilidades de seus alunos no âmbito dessa escola de contrabaixo. Ao mesmo tempo que se perpetua uma bagagem de conhecimentos construída dentro de uma escola, a inserção desse pensamento num contexto de fluxo intenso de novas informações, e acima de tudo, de acesso a essas informações, subsidia a possibilidade da coexistência de ambas abordagens numa mesma conduta profissional docente, uma vez que não se substitua uma pela outra, mas sim que se complementem.

2.3. Amor à docência: “porque vinha misturado o saber com o carinho, com tudo”

Com certa regularidade, todos os colaboradores da pesquisa apontaram o fato de que o professor Masciadri cultivou uma forte ligação com a docência. O ensino de contrabaixo, o universo do conservatório de música, a estrutura de ensino de-um-para-um, e demais aspectos desse fazer tinham, para Masciadri, um valor bastante grande, segundo as narrativas aqui apresentadas como um todo.

Eu amo dar aula. Isso é dele também. Ele amava. [...] Quando eu vejo que o aluno tá respondendo, tá indo, tá tocando, e daqui a pouquinho ele esqueceu que existe o mundo lá fora, que ele entrou na música...isso é fantástico. Isso é fantástico! O relógio pára! Tu tá naquela interação com o aluno ali, e ele tá tocando, e tu fala uma, duas coisinhas, e ele tá [...] se empolgando. [É] fantástico esse momento. E eu amo isso. E eu acho que ele tinha isso também. (Alexandre, p. 13)

O pai sempre se dedicou muito, jogou todo o conhecimento. [Havia outros professores que] não davam toda a informação para os alunos. O pai era um cara que dava tudo. Nunca disse: “Ah, isso é um segredo profissional, eu não vou dizer isso para o menino”. Eu digo como são as coisas. É assim que se toca, é assim que se lê. Eu aprendi isso dele, ele fazia assim, com todos os alunos dele. A mesma aula que eu recebia, as mesmas dicas que eu recebia, ele levava para todos os alunos. Sem exceção. Isso era o amor que ele tinha pela aula. E ele desfrutava, realmente desfrutava. (Milton, p. 38-39)

Milton ainda conta que seu pai, embora tenha atuado como professor de contrabaixo no tempo em que viveram no Uruguai, a docência passa a ser um de seus projetos mais importantes na vinda para o Brasil e na contratação para lecionar no Conservatório da OSPA, vindo a proporcionar o legado em estudo nesse trabalho.

Ele trabalhou como professor em Montevideú. A sua atividade em Montevideú foi, em parte, pedagógica, mas foi muito mais de performance. O pai se dedica de [corpo] e alma ao ensino quando chega ao Brasil. Ele chega a ter muitos alunos no Uruguai, mas quando ele estruturou o seu ensino como uma coisa full time, além de ter o trabalho full time da orquestra, foi em Porto Alegre. (Milton, p. 39-40)

Ele era uma pessoa assim, ele dava o que tinha. Porque ele entregava todo o seu saber, todo o seu carinho – porque vinha misturado o saber com o carinho, com tudo. (Adriana, p. 54)

Com esse pequeno recorte na fala de Adriana podemos perceber dois importantes pontos para a presente pesquisa. O primeiro concerne ao que vinha sendo exposto logo anteriormente, quanto à ligação que Masciadri cultivou em relação à docência, no sentido de “não medir esforços no processo de formação do aluno”. Mesmo consciente da carga subjetiva que leva este aspecto das narrativas, não é aceitável que o pesquisador *omite* pontos que foram veementemente colocados no processo de produção dos dados. O segundo diz respeito a como as coisas acontecem no ensino. Não há como separar a pessoa “Masciadri” do profissional “professor”, não há como dissociar sua maneira de ser e agir dentro e fora da sala de aula. Isso, creio eu, já está suficientemente exposto no primeiro capítulo desse trabalho, quando trago as contribuições epistemológicas de Nóvoa (1992; 1995) e Ferrarotti (2014). Porém, o que a fala de Adriana desencadeia é a ideia de que, em meio ao Processo Identitário do professor Masciadri, na indissolúvel interface com seu legado, não há uma relação de causa e efeito entre cada um dos três A’s que constituem esse processo, como se a cada ação pudesse ser traçado um paralelo justificativo com *adesões* específicas. O que Adriana demonstra é a “síntese vertical de um singular social” nas ações de Masciadri como professor, pai, esposo, amigo, etc.

3. MILTON ROMAY MASCIADRI: AÇÃO

3.1. Sobre a pedagogia de-um-para-um no ensino de instrumentos musicais

O ensino de instrumentos musicais mostra-se, hoje, como um tema gerador de interesse por parte de pesquisadores da área da Música, mais precisamente da Educação Musical e da Performance/Pedagogia da Performance. Em menor medida, tal tema também vem sendo debatido em esferas cada vez menos restritas à área de Música, como, por exemplo, na Educação, Psicologia, Filosofia, Medicina, entre várias outras. Dentre os diversos aspectos estudados nesse campo, destaca-se aqui o ensino individualizado de instrumentos musicais, marcadamente presente no conservatório de música, e desenvolvido por toda a vida profissional do professor Milton Romay Masciadri. A este ensino de música individualizado, onde um professor desenvolve seu trabalho formador junto a um aluno na sala de aula, chamou-se *pedagogia de-um-para-um*, tomando por base os estudos de Davidson e Jordan (2007), e Louro (2004). Exporei algumas das características mais relevantes deste sistema, que contribuirão para uma melhor compreensão das interfaces existentes entre o contexto de trabalho do professor Masciadri, sua maneira de ser e agir, e a consolidação de um legado entendido nessa pesquisa como uma *escola de ensino de contrabaixo*.

* * * * *

Porque a aula de música, do jeito que a gente tem hoje, individual, um aluno e um professor, ela se torna muito íntima, ela se torna muito pessoal. Ela se torna uma amizade. E foi o que aconteceu com ele. Só que, obviamente, não se sustenta se tu não quiser por ti mesmo. (Alexandre, p. 11)

Essa proximidade interpessoal mencionada por Alexandre é uma característica resultante do sistema de trabalho estabelecido no ensino de instrumentos musicais, onde professor e aluno, através de uma relação construída no decorrer, muitas vezes, de anos a fio, acabam por diluir os papéis burocraticamente postos no início desta relação, e vêm a ampliá-los para o produto das ações e das escolhas de cada um nessa troca semanal de vivências e experiências. As responsabilidades que cabem a cada qual não necessariamente se

modificam – professor segue professor, aluno segue aluno – mas o conhecimento mútuo que se constrói a respeito do outro produzirá uma relação pautada nesse conhecimento. Ou seja, não apenas se tratará de um professor e um aluno, como no início, mas ambos transformados por uma nova maneira de se relacionar com o outro.

Essa relação de proximidade e intimidade que se estabelece entre professor de instrumento e aluno influi profundamente no processo formativo que se está a observar nesse capítulo, que é o do instrumentista profissional, e que deu espaço à consolidação da escola de contrabaixo investigada nessa pesquisa. Entretanto, esse ponto chave na relação pedagógica do ensino de instrumentos pode ser percebido com uma intensidade elevada no caso do professor Masciadri, no ponto em que Éder nos relata o seguinte:

Às vezes você ia fazer uma aula na casa dele, no apartamento dele, e depois tinha café com bolo, e outras coisas lá, que a mulher dele, a Dona Olga, preparava. Sempre havia essa confraternização. Terminou a aula, “vamos tomar um café, vamos conversar”. Tinha momentos em que eu chegava na casa dele e ele estava vendo futebol na TV, e ele dizia: “senta aí no sofá, vamos ver juntos”. Teve uma ocasião que eu dormi na casa dele... cheguei de Vale Vêneto cansado, não tinha dinheiro pra voltar pra casa, e ele: “Não, venha cá”. Então, ele era um pai, o Masciadri. Mesmo. Literalmente. O aluno era um filho pra ele. E a gente sentia essa liberdade. Quer dizer, ele nos abraçava, na verdade, “Vem aqui pra casa”, e tu chegava lá e era superbem recebido. Tomava café da manhã com ele. E antes de ir pra OSPA, te largava na rodoviária. Ele foi sempre assim. Desde que eu o conheci. (Éder, p. 21)

Masciadri, como podemos observar na narrativa de Éder, construiu uma relação de fraternidade e companheirismo entre ele próprio e seus alunos desde o princípio. Não é possível saber ao certo se isso se deveu a uma intencionalidade ou não, uma vez que o conjunto de dados analisados aqui é variável quanto a esse ponto.

Para fins de uma melhor compreensão das implicações dessa tradição pedagógica com a consolidação da escola Masciadri, abordarei brevemente sobre o que define e quais os principais desdobramentos da pedagogia de-um-para-um no ensino de instrumentos.

Davidson e Jordan (2007) retratam o cenário do “ensino privado”³⁷ da seguinte maneira:

O típico “ensino privado/aprendizado privado” é encontrado em uma díade de um-para-um entre professor e aluno, e geralmente tem lugar em um pequeno aposento, na própria casa do professor, *studio*³⁸ alugado ou a casa do estudante. O ambiente em geral se modifica assim que o aluno fica mais velho, com uma mudança das aulas caseiras para um *studio* em um conservatório de nível intermediário (geralmente uma construção própria para este fim), tipicamente ao redor do período dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio. Mas isto varia de país para país. O conservatório de nível superior é para o estudante de tempo integral, na maioria das vezes ao redor dos 18 anos de idade ou mais, e é em geral o estabelecimento que outorga um diploma/grau. Estes estudantes trabalham em tempo integral em seus estudos musicais, recebendo aulas de repertório em grupo, musicalidade, musicologia e teoria; mas o modelo da aula de um-para-um no *studio* fechado persiste no trabalho sobre o instrumento principal [destes alunos]³⁹. (DAVIDSON; JORDAN, 2007, p. 730, tradução nossa)

Ao lado dessa descrição, Burwell (2013) nos esclarece e, ao mesmo tempo, redefine o que se pode entender, hoje, por *pedagogia de-um-para-um* e por *relação mestre-aprendiz*. O autor perfaz um breve histórico de uma noção mais antiga dessa relação entre mestre e aprendiz, noção essa que “parece ser pelo menos tão antiga quanto a noção de educação⁴⁰” (BURWELL, 2013, p. 277, tradução nossa), e destaca que

37 Do original em inglês: *private teaching* (ou “ensino individualizado”). O termo pode ser entendido, nesse caso, como a *pedagogia de-um-para-um* trazida no presente trabalho, com o mesmo significado. Não confundir com “ensino privado”, em português, que tem um significado totalmente diferente.

38 O termo *studio* nesta citação se refere, em suma, ao local de trabalho do artista/artesão, que no caso do ensino e aprendizado de instrumentos musicais, é a sala de aula típica do conservatório de música. Posteriormente, esse mesmo termo terá uma outra significação, em função das demais fontes utilizadas.

39 “The typical “private teaching, private learning” is found in a one-on-one teacher-student dyad, and it takes place usually in a small room, in the teacher’s own house, rented studio, or the student’s house. The environment often shifts as the student gets older, with a move away from the home-based lessons to the studio in a junior conservatory (usually a purpose-built building), typically at around secondary/junior-high school age. But this varies from country to country. The senior conservatory is for the full-time student, usually 18 years of age or older, and it is often the place where a diploma or undergraduate degree is studied. These students work full-time on their music studies, receiving group classes on repertoire, musicianship, musicology and theory; but the model of the one-on-one lesson in the enclosed studio persists in work on the principal instrument”.

40 “[...] seems to be at least as old as the notion of education”.

A ascensão dos conservatórios no século XIX foi associada à posterior especialização das habilidades dos músicos, e coincide com o declínio da condição de aprendiz⁴¹ como uma instituição formal (Weber, 2008 *apud* BURWELL, 2013). O declínio da condição de aprendiz, de maneira geral, foi semelhantemente coincidente ao aumento das escolas de educação técnica. [...] Embora o conservatório possa, em alguns aspectos, ser visto como um exemplo dessa tendência geral, o ensino musical mantém características da tradicional condição de aprendiz que o torna único⁴². (BURWELL, 2013, p. 278, tradução nossa)

Os apontamentos de Burwell remetem a uma corriqueira mistura entre conceitos (ou ideias) acerca das relações entre professor e aluno(s) no ensino de instrumentos musicais. Ainda que tal mistura não seja completamente “inadequada”, uma vez que muitos princípios são mútuos nos dois casos, cabe pontuar algumas diferenças que serão úteis posteriormente. O termo *mestre-aprendiz*, conforme o autor, remete a uma relação muito específica, fundada numa convivência quase familiar, onde muitas vezes o aprendiz ia viver junto com o mestre, trabalhando e aprendendo com ele diariamente. Esta relação quase paterna entre docente e discente faz parte da história do entendimento que nossa civilização cultivou/cultiva sobre o conceito de *educação*. Por outro lado, o ensino de instrumentos promovido nos conservatórios de música a partir das primeiras décadas do século XIX não continha essa mesma relação, ainda que apresentasse muitas características semelhantes. Essa outra relação estabelecida – *de-um-para-um* – embora pautada em sistematizações institucionais e normatizações curriculares, aponta para o mesmo sentido: aproxima professor e aluno enquanto pessoas, interferindo nos processos identitários de um e de outro.

Na *pedagogia de-um-para-um*, aquilo que é dito e/ou transmitido pelo professor adota um caráter especial no ensino de instrumentos, dada a visão do aluno acerca de seu professor (seus cargos, sua história), o diálogo e a relação diuturnamente construída potencializam o sentido daquilo que se está a tratar.

41 Vale salientar que a expressão *apprenticeship* não possui uma tradução precisa para o português, especialmente em se tratando do presente assunto. De maneira literal, a correspondência entre os termos levaria a *aprendizagem*, porém, no sentido dado no texto de Burwell, fica claro tratar-se da condição tomada pelo *aprendiz* numa relação *mestre-aprendiz*, ao passo que a expressão em português conduz a um outro campo semântico que não corresponde com o original.

42 “The rise of the conservatories in the 19th century was associated with the further specialization of musicians’ skills, and balanced the decline of musical apprenticeship as a formal institution (Weber, 2008). The decline of apprenticeship generally was similarly balanced by the rise of school of technical education [...]. Although the conservatory may in some ways be seen as an example of this general trend, musical training retains features of traditional apprenticeship which makes it unique”

Dessa forma, o professor de instrumento seria um importante personagem na trama que é a história da formação de cada músico:

Eu acho que o que mais marcava era que ele era um cara muito experiente. Velho. Um cara que tinha cargos importantes: era primeiro contrabaixo da orquestra, professor, ele era uma grande referência. Então o que ele dizia era impossível que não surtisse um efeito na pessoa. Era algo muito marcante. (Éder, p. 19)

Nesse caso, passa-se a levar em conta, também, o aluno como pessoa psicossomática, individual, e os elementos constitutivos do processo identitário do aluno acabam sendo levados em conta no trato do professor. Mesmo que não chegando ao ponto de distorcer uma metodologia, mas transformando modos de ser e agir.

Junto a isso, o professor de instrumento, na *pedagogia de-um-para-um*, cumpre o papel de conectar a formação do aluno a uma história, uma linhagem descrita por Kingsbury:

[...] se alguém estuda com determinado professor, então essa pessoa ingressa em uma linhagem particular de herança musical [...] Embora a música ocidental seja em grande medida um idioma cultural literato, a reprodução e manutenção desta música se constitui numa tradição sonora⁴³. (KINGSBURY, 1988, p. 45-46 – tradução e grifo nosso)

No caso da escola trazida, difundida, e consolidada por Masciadri no sul do Brasil, Luciano fala da ligação do professor com a escola italiana de contrabaixo:

Acho que ele era a grande escola aqui do Rio Grande do Sul. Acho que ele foi a pessoa que trouxe a escola italiana pra cá. Era uma referência de escola italiana, e continua sendo, através dos alunos, da semente que ele plantou. (Luciano, p. 33)

Claramente, podemos perceber também na atuação do professor Masciadri essa prerrogativa do professor de instrumento, mencionada por Kingsbury. Aos estudantes em potencial, quão maior for a notoriedade, a longevidade e a

43 “[...] if one studies with a particular teacher, then one steps into a particular line of musical descent. [...] although Western music is very much a literate cultural idiom, the reproduction and maintenance of this music constitutes an aural tradition.”

abrangência de determinada escola, maior também será a tendência para a confiança nos ensinamentos promovidos pelo professor. É bom salientar que tais características não são pré-requisito ou solução pronta para o bom desempenho da pedagogia dos instrumentos musicais, mas são presentes no universo desse tipo de ensino.

Levando-se em conta que esse ensino se baseia na transmissão de saberes que constituem determinada tradição, e que essa transmissão ocorre num caráter oral/aural, essa relação de proximidade entre *peessoas* (e não entre papéis) exerce uma função crucial na efetivação desse aprendizado, nos moldes descritos. Sendo assim, a presença dessa tradição de *layout* na sala de aula na pedagogia da performance musical não se mostra como um mero desdobramento de uma prática antiga, ainda que isso, por si só, já não seja pouca coisa. Trata-se de uma prática que possui fundamentos ligados tanto a necessidades de transmissão e apropriação de saberes cuja auralidade predomina, quanto à adequação dessas necessidades ao processo formativo do profissional instrumentista.

No projeto que deu suporte à presente pesquisa, destaquei a importância da utilização de um termo que pudesse definir com mais clareza a natureza do processo pedagógico no ensino de instrumentos, com relação ao que me refiro por *tradição oral e tradição aural*. O termo utilizado por Kingsbury (e por outros autores de língua inglesa) – *aural tradition* – refere-se, em inglês, àquilo que é audível, relativo ao ouvido ou ao ato de ouvir, enquanto que *oral*, também em inglês, diz respeito à oralidade, ao ato de falar ou à fala propriamente dita. Comumente, em português, utilizamos a expressão *tradição oral* para nos referir às formas de transmissão e manutenção cultural não baseadas em registros escritos. Neste texto, e para fins da pesquisa, utilizo o termo *tradição sonora* como suporte àqueles elementos característicos de uma linhagem hereditária de ensino de instrumento (a escola de instrumento) que não dizem respeito apenas à oralidade da pedagogia da música, mas às concepções estéticas e interpretativas também ensinadas pelo professor de instrumento. Não é a intenção deste texto justificar ou defender a presença imperante da *pedagogia de-um-para-um* no ensino de instrumentos musicais, notadamente nos conservatórios de música e escolas universitárias de música. No entanto, é importante traçar conexões entre essa modalidade de ensino e o legado do professor Milton Romay Masciadri. Todos os desdobramentos apontados aqui foram trazidos tanto pelas narrativas dos colaboradores dessa

pesquisa (notadamente por aqueles que são ex-alunos do professor Masciadri), assim como por exemplos da literatura abrangida. Isso reforça a relevância do tópico da *pedagogia de-um-para-um* rumo ao objetivo principal da pesquisa, uma vez que tal tema emerge dos próprios dados, e está presente também no elenco de características do trabalho desenvolvido por Masciadri, especialmente no Conservatório Pablo Komlós, a Escola de Música da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre.

3.2.O conservatório de música

É difícil falar sobre o conservatório de música – não ainda um conservatório específico, mas a instituição denominada dessa maneira – e não mencionar três obras referências para o tema. Ainda que já tenham sido mencionadas anteriormente, nesse momento serão tratadas em mais detalhe. A primeira delas é *Music, Talent and Performance: a Conservatory Cultural System*⁴⁴, de Henry Kingsbury (1988), que, embora se aproxime da casa dos trinta anos, descreve características marcantes e fundamentais do sistema cultural presente nos conservatórios de música de todo o mundo, influenciados direta ou indiretamente pelo *modus operandi* dos conservatórios de música europeus. A segunda obra é do autor português António Ângelo Vasconcelos (2002), intitulada *O Conservatório de Música: professores, organização e políticas*, que discute diversos aspectos e paradigmas dos conservatórios de música, aproximando-os de estudos do campo da Sociologia e da Educação. Finalmente, *Heartland Excursions – Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*⁴⁵, de Bruno Nettl (1995), completa o rol principal das referências bibliográficas acerca dos conservatórios de música, num enfoque etnomusicológico voltado à tradição pedagógica e estética da música clássica europeia. É raro encontrar estudos brasileiros voltados, exclusivamente ou não, ao ambiente educacional do conservatório sem que uma dessas obras sejam tomadas como referência. Para evitar simplesmente fazer um inócuo resumo de cada uma dessas obras, preferi levantar pontos de cada uma que contribuíssem na

44 *Música, Talento e Performance: um Sistema Cultural do Conservatório* (KINGSBURY, 1988), título livremente traduzido para o português.

45 *Excursões a Heartland – Reflexões Etnomusicológicas sobre Escolas de Música* (NETTL, 1995), título livremente traduzido para o português.

compreensão do objetivo principal da pesquisa. Sobre a questão da tradição e de uma ideia de “linhagem de descendência musical”, como já foi mencionado na seção anterior (KINGSBURY, 1988, p. 45-46), Kingsbury relata um exemplo de sua própria história de vida, onde seu professor de piano certa vez disse:

Meu professor foi Arthur Schnabel, o famoso pianista. Schnabel estudou com Theodor Leschetitzky, Leschetitzky estudou com Liszt, Liszt estudou com Czerny, e, é claro, Czerny foi aluno de Beethoven. Então veja só, você está vindo a um bom *pedigree* aqui⁴⁶. (KINGSBURY, 1988, p. 46, tradução nossa)

Segundo o autor, este encadeamento de nomes dos professores, e dos professores dos professores, etc., é uma característica do universo conservatorial na música, e cuja importância é de “apresentar cada membro do corpo docente [do conservatório] como um indivíduo conservador de uma herança musical”⁴⁷ (KINGSBURY, 1988, p. 45, tradução nossa). Ou seja, é interessante nesse contexto que se saiba com exatidão em qual sequência de sucessão artística (ou *escola*) se está ingressando ao tornar-se aluno de um professor específico. No caso do professor Masciadri, sua herança técnica e musical contrabaixística tem origem italiana⁴⁸:

Acho que ele era a grande escola aqui do Rio Grande do Sul. Acho que ele foi a pessoa que trouxe a escola italiana pra cá. Era uma referência de escola italiana, e continua sendo, através dos alunos, da semente que ele plantou [...] Todos [os seus ex-alunos] são frutos dessa semente, dessa escola que ele plantou, e aí estão todos os frutos agora pra propagar novas sementes para o futuro. Acho que ele foi o criador aqui de uma escola de contrabaixo. (Luciano, p. 33)

46 “my teacher was Arthur Schnabel, the famous pianist. Schnabel studied with Theodor Leschetitzky, Leschetitzky studied with Liszt, Liszt studied with Czerny, and of course Czerny studied with Beethoven. So you see, you come into a good pedigree here”.

47 “[...] to present each faculty member as the individual conservator of a distinct and distinguished musical heritage”.

48 A escola italiana de contrabaixo à qual o Professor Masciadri poderia ser conectado é aquela difundida e solidificada pelo *virtuoso* italiano Giovanni Bottesini (1821-1889), com quem diversos outros contrabaixistas estudaram e que, por sua vez, conservaram técnicas e concepções artísticas baseadas no estilo consolidado por Bottesini em suas didáticas enquanto professores. Contrabaixistas como Anibale Mengoli, Italo Caymmi e Isaia Billè representam tais concepções, e foram importantes nomes na solidificação desta escola/estilo na música ocidental. A conexão entre Masciadri e essa escola está intimamente ligada à imigração italiana no Uruguai, tema tratado em mais detalhe em outro ponto do texto.

Na fala de Luciano pode-se perceber a interseção entre os termos *difusor* e *criador*. O professor de instrumento que efetiva um legado pedagógico e musical, como o caso de Masciadri, ao mesmo tempo é *difusor* de uma bagagem de conhecimento transmitida através de muitos anos, por várias gerações, que vai se acumulando e se solidificando na interação de diversos fatores (a relação de-um-para-um na pedagogia da performance musical, a *tradição sonora*, entre outros), e é *criador* de um microcosmo sócio-artístico totalmente novo e único, repleto de influências da identidade do professor que o consolidou, e que é fruto de um trabalho contínuo de prática musical e pedagógica. Portanto, a ação pedagógica do professor de instrumento num sistema conservatorial de ensino, como foi o caso do professor Masciadri, pode ser compreendida como uma interação dialética entre uma *tradição sonoramente constituída e transmitida* e o contexto social e histórico do tempo presente. Partindo-se de uma concepção da constituição identitária do professor e de seu legado como sendo um **processo** (Nóvoa – *processo identitário do professor*), a ideia de *tradição* não está atrelada a uma natureza estática e conservadora, se considerarmos que a reflexão e a tomada de consciência é parte fundamental na prática docente. Ao estabelecer um diálogo entre a herança estética de uma escola de contrabaixo (ou de qualquer outro instrumento musical) e a ação diária de ensino desse instrumento, abre-se a possibilidade de que a tradição não seja uma “fôrma” para a pedagogia da performance, mas uma “fórma”⁴⁹, contanto que o professor proponha-se a uma prática reflexiva de sua ação. Dito de outra forma, o ensino de instrumento não se dá “paralelamente à tradição”, pondo-se contra ou a favor a ela, mas “surge de dentro da tradição”, numa contínua postura reflexiva e dialética, processual, onde professor e aluno são sempre protagonistas.

* * * * *

O Masciadri tinha uma escola, que eu notava de forma bastante clara. Ele era bastante “conservatório”. Era a palavra que vinha na cabeça quando eu via o Masciadri tocar, que ele tinha uma base de conservatório de música. Conceitos bem claros, definidos, e ele raramente saía daquilo ali. Ele tinha uma linha bem definida, e ele não saía muito fora daquilo. Então aquilo poderia caracterizá-lo⁵⁰. (Éder, p. 24)

49 A aberração ortográfica nesse ponto tem a função de tornar clara a diferença entre um enfoque aprisionador da tradição, e outro mais preservador, porém não estático.

50 Esta citação foi parcialmente trazida no capítulo 2.2, e aqui encontra-se ampliada; justifica-se

Ao contrário do que se possa pensar ao ler pela primeira vez o recorte citado acima, Éder não foi questionado acerca de aspectos metodológicos ou pedagógicos do ensino de contrabaixo no âmbito do conservatório. Por esta razão, é preciso que se diga que a pergunta feita foi: em relação à performance musical do professor Milton Masciadri, *o que mais nitidamente vinha em mente no momento*. Ora, mesmo que tal temática (da performance musical) não caiba no presente ponto do texto, ainda assim nos leva a ele. A palavra *conservatório* é, segundo Éder, o que poderia sintetizar um conjunto de características da performance contrabaixística do professor Masciadri, a partir da constatação de que Masciadri apresentava “conceitos bem claros, definidos”, e “ele raramente saía daquilo ali” (Éder, p. 24). O que de fato chama a atenção no momento não é a definição da performance do professor, mas sim a definição de *conservatório a partir de uma ideia de performance*, e, claro, o que esta definição carrega consigo, no que tange a concepções estéticas, pedagógicas e filosóficas.

Falou-se suficientemente sobre a *pedagogia de-um-para-um* na seção anterior, mas vale ressaltar que esta é uma das características marcantes do sistema de ensino conservatorial de música:

A tecnologia essencial da formação e da aprendizagem no conservatório de música centra-se na aula individual de um determinado instrumento ou canto. Isto é, um professor tem a seu cargo um conjunto de alunos com os quais, durante um determinado período de tempo semanal, trabalha baseado numa relação de um para um. (VASCONCELOS, 2002, p. 69)

Por essa razão, reafirmo a *pedagogia de-um-para-um* como sendo uma das características do ensino no conservatório relevantes para esse trabalho. Segundo Vasconcelos (2002), nessa estruturação didática da aula individual de instrumento

A formação não se estabelece apenas num único sentido, professor-aluno, nem numa única vertente, essencialmente técnica e mimética, mas pelo contrário, apresenta-se como uma forma privilegiada de construção de uma individualidade artístico-musical e pessoal, em que a aprendizagem tem múltiplos sentidos e valências numa relação dialética em que convergem o compositor e a obra em estudo, o tempo sócio-cultural e os paradigmas de referência em que a obra foi escrita, a pessoa do professor e a pessoa do

aluno, o confronto com as memórias e os públicos. (VASCONCELOS, 2002, p. 71)

Porém, o mesmo autor reforça algumas outras características do sistema conservatorial de ensino de música, que, segundo o próprio, representam aspectos negativos do sistema pedagógico e cultural do conservatório de música:

Este tipo de funcionamento, baseado no “velho sistema mestre-aluno” [...] advém essencialmente de um conjunto de crenças. Por exemplo, da crença dos alunos face às suas responsabilidades, que se traduz na fascinação de estar frente a frente ao saber do mestre, e da crença do mestre acerca de sua própria responsabilidade em relação aos seus alunos [...] E isso corresponde a um “sonho perverso do pedagogo”, que se consubstancia na ideia do mestre ter alunos escolhidos por si, que correspondam à sua estética, ao seu modo de vida e que, simbolicamente, talvez sejam os únicos capazes de lhe suceder, numa espécie de “jogo de espelhos” e de mimetismo artístico-musical-pessoal. (VASCONCELOS, 2002, p. 70)

Em diversos momentos das narrativas dos seis colaboradores dessa pesquisa, pude perceber que o denominado “sonho perverso do pedagogo” (VASCONCELOS, 2002, p. 70) **não representa** as visões e ações do professor Masciadri em meio à condução de seu trabalho no decorrer de tantos anos.

Todo esse “sonho perverso do pedagogo” (Vasconcelos, 2002) assim o é quando pensado como um sistema de retroalimentação conservador, estático, reproduzidor. Porém, se uma única mudança se fizer presente, todo o aparato do “sistema cultural do conservatório” descrito por Kingsbury, Vasconcelos e Nettl pode se tornar pleno de sentido e menos vulnerável à erosão natural dos currículos e das pedagogias. Se fizéssemos uma analogia entre a consolidação de uma escola de contrabaixo e o Processo Identitário teorizado por Nóvoa, como se o mesmo processo de consolidação da escola contivesse os três A's, então no contexto conservador de conservatório não haveria o terceiro “A”: *autoconsciência*. Nessa mesma analogia, o caráter processual de constituição identitária do professor é transposto à consolidação de um legado, de uma escola, e que também possui traços que o definem, e que podem vir a ser entendidos como uma identidade da escola. O *trato reflexivo dado à experiência* (JOSSO, 2010) converte-se em formação e, por isso mesmo, transforma. O sentido dialético desse processo identitário reorganizaria os papéis de cada instância, e a *autoconsciência* revelar-se-

ia produtora de uma nova *adesão*, e, por consequência, de novas *ações*. Sem essa postura reflexiva, a escola de instrumento reduz-se a uma esteira de hamsters: adesões e ações *ad infinitum*, cega perante o contexto e os alunos, incapaz de *formar*, senão de *formatar*. Por outro lado, num contexto **não** conservador de conservatório, a formação se dá com uma postura *reflexiva*, atenta ao contexto e aos alunos, capaz de promover o diálogo entre o antigo e o novo.

É nítido que venho, através desse texto, discorrendo em defesa de algumas características do sistema conservatorial, e nem tanto de outras, no sentido de afirmar que nem tudo aquilo que é, vez por outra, criticado enquanto metodologia e visão de ensino de música conservatorial seja, necessariamente, conservador. Não é preciso ser conservador para lecionar no conservatório, não é preciso lecionar no conservatório para ser conservador. Em suma: uma postura reflexiva e bem informada sobre o mundo e o tempo presente conduzirá a um processo (auto)formativo mais sólido, seja no conservatório ou fora dele.

3.3.O microcosmo sócio-artístico da escola de instrumento: o *studio*

Era um cara muito agregador, o Masciadri [...] Ele reunia todos os alunos, ou na casa dele, ou num restaurante, e todo o naipe de contrabaixos da OSPA, juntos. E ele pagava pra todo mundo [...] Ele organizava um evento, praticamente, com todos os alunos, e todos os membros do naipe. Ou seja, ele era um cara que congregava a gente. Então ali era um momento em que todo mundo conversava entre si. E o Masciadri era o grande pai daquilo tudo. Ele intermediava aquelas conversas todas. Dava atenção pra cada um. Ele colocava as pessoas na conversa, os alunos com os profissionais. Era um momento de muita confraternização, e todos os anos ele fazia isso. Então, eu acho que isso era uma coisa que me marcou muito, e isso era um símbolo de que ele era um cara que abraçava, que era um guia, o pai. E ele se comportava dessa forma, todo mundo tinha essa ideia dele, de um jeito ou de outro. Ele era uma pessoa extremamente respeitada por todos. (Éder, p. 20-21)

A partir deste recorte da narrativa de Éder, pude ter uma noção um pouco mais fiel do que representou na prática a semente do que viria a se tornar uma *escola de ensino de contrabaixo no Rio Grande do Sul*. Pelo fato de que eu próprio não tenha participado dessas confraternizações ou desses encontros, me incluo em uma outra geração de alunos, mais recente. Só a partir do meu curso de graduação passei a compreender um pouco mais de perto a ideia de *studio*, mencionada por

Kingsbury em seu livro. O *studio*, para esse autor, representa o grupo socialmente, culturalmente, e artisticamente constituído *ao redor* de um professor de instrumento, com seus alunos e ex-alunos, e é a primeira instância onde interfere diretamente a ação pedagógica do professor de instrumento. Kingsbury aborda o termo como sendo “frequentemente usado para se referir a um grupo constituído por um professor e os alunos individuais desse professor”⁵¹ (KINGSBURY, 1988, p. 42, tradução nossa). Nesse sentido, este sistema de organização social interna do conservatório, e que está intimamente ligado à relação de-um-para-um presente nesse tipo de instituição de ensino, pode ser compreendido como um “elemento fundamental no processo de educação musical no conservatório”⁵² (KINGSBURY, 1988, p. 42, tradução nossa). Assim, o professor de instrumento vem a ser tornar como um “ponto nodal” (KINGSBURY, 1988, p. 42, tradução nossa) para os grupos exclusivos de estudantes de um determinado instrumento musical.

Masciadri desempenhou este papel para o grupo social, cultural, e artisticamente constituído ao seu redor, sendo para todos um importante modelo. A este grupo, com base na narrativa de Éder, podemos claramente chamar de *studio*, nos termos de Kingsbury. A chave da questão é a de que este *studio* não se resumiu a um grupo de alunos e seu professor, já que (1) diversos desses alunos egressos fixaram-se profissionalmente em um espaço geográfico que facilita um intercâmbio de práticas e visões, e (2) nas três principais instituições gaúchas que atualmente oferecem cursos de contrabaixo em nível profissionalizante (seja no conservatório ou na universidade), seus professores de contrabaixo estão diretamente ligados ao legado pedagógico e artístico do professor Masciadri.

Cabe também lembrar que esse legado não se restringe às instituições riograndenses mencionadas. Os professores Dr. Milton Walter Masciadri, filho e ex-aluno do professor Masciadri, e Dr. Marcos Machado, também ex-aluno de Masciadri na Escola da OSPA, podem ser citados como representantes de uma geração extensa de contrabaixistas oriundos de um mesmo microcosmo sócio-artístico, denominado nessa dissertação como *Escola Masciadri*. Milton, como já foi dito, é professor de contrabaixo da University of Georgia, em Athens/Georgia, e Marcos

51 “frequently used to refer to a group consisting of a teacher and the private students of that teacher”.

52 “a fundamental element in the music educational process in the conservatory”.

Machado é professor de contrabaixo da University of Southern Mississippi, em Hattiesburg/Mississippi, ambas nos Estados Unidos.⁵³

Em consonância com as narrativas autobiográficas desta pesquisa, quando apontam para o caráter quase familiar, íntimo, que emerge do sistema pedagógico do ensino de instrumentos musicais, Nettl (1995) escreve sobre a “estrutura social de músicos” em direção ao conceito de *studio* como segue:

Mais importante na estrutura social de músicos do que a família biológica é a unidade familiar composta pelo professor e alunos. Numa escola de música, tal unidade é frequentemente chamada de “studio”, em referência à sala na qual o professor ministra suas aulas. O *curriculum vitae* de um músico, professor, ou aluno enfatiza uma listagem de “com quem” esta pessoa estudou como sendo um ponto importante em sua qualificação, e isso é verdadeiro mesmo se o período de estudo for breve, ou não tão bem-sucedido⁵⁴. (NETTL, 1995, p. 69, tradução nossa)

A partir desse ponto de vista, o autor destaca relevantes exemplos de escolas de instrumento na história da música clássica ocidental, inclusive o exemplo de Arthur Schnabel, citado por Kingsbury, e trazido para este texto anteriormente. Porém, o ponto mais importante para a presente pesquisa virá logo a seguir, onde Nettl dirá:

Estes professores não se tornaram famosos enquanto *performers*, mas como pedagogos; o substancial valor da instrução desses músicos está aquém de disputa. Mas uma “escola” - o grupo de alunos e talvez dos alunos deles também – de tal professor, uma vez estabelecida, confere crédito e estima a seus membros. Distingue-se por abordagens particulares com relação à música e à técnica⁵⁵. (NETTL, 1995, p. 70)

53 Fontes: <http://www.music.uga.edu/people/milton-masciadri> e <https://www.usm.edu/music/faculty/marcos-machado> (acessados em 05/06/2015)

54 “More important in the social structure of musicians than the biological family is the familylike unit comprised of teacher and students. In music school, such a unit is often called “studio”, referring to the room in which a teacher gives lessons. The vita of a musician, teacher, or student emphasizes a listing of “with whom” that person has studied as a major qualification, and this is true even is the course of study was brief of not very successful”.

55 “These teachers were not famed as performers but as pedagogues; the substantive value of their instruction is beyond dispute. But a “school” – a group of students and perhaps their students as well – of such a teacher, once established, confers credit and esteem on its members. It is distinguished by particular approaches to music and technique”.

Tomando por base os dados e fundamentos teóricos trazidos aqui, uma escola de instrumento pode ser compreendida como a consolidação histórica e social de um *studio*, na qual estão em jogo a tradição sonora herdada e transmitida pelo professor, o modelo pedagógico da relação de-um-para-um na pedagogia da performance, o papel “nodal” da figura do professor de instrumento na constituição de um grupo de pessoas que formam o *studio*, e, por fim, a sequência pedagógica dada pelo grupo de alunos enquanto professores de instrumento. Dito isso, esse ponto de vista leva-me a entender a escola Masciadri como, na verdade, uma *escola de ensino de instrumento*, onde mais do que quesitos artísticos/estéticos entram em jogo, mas também aspectos pedagógicos, biográficos e sociais. Esse mesmo fio condutor nos leva a compreender que, na verdade, a *Escola Masciadri* de que trato se consolida e se confirma como tal na medida em que nós, professores, damos continuidade a ela.

3.4. Método

De maneira um pouco mais ampla, considerarei para esta seção todos os materiais mencionados pelos ex-alunos como sendo utilizados por Masciadri, na perspectiva de compor seu método de trabalho, incluindo nesses o método de contrabaixo propriamente dito. Utilizo para esta análise o termo *método* da mesma maneira com que foi tratada por REYS (2011), onde os

Métodos musicais caracterizam livros didáticos manuscritos ou impressos, elaborados para atender as necessidades de professores e alunos de instrumento, refletindo uma realidade histórica, social e educacional. Tais livros apresentam, geralmente, orientações elementares de teoria musical, assim como orientações técnicas sobre o manuseio do instrumento, incluindo a maneira de sentar-se, de segurar o instrumento, e de produzir o som. Por meio de um 'passo a passo', os métodos são organizados de modo a apresentar os conteúdos em uma ordem progressiva de dificuldades. (REYS, 2011, p. 33-34)

O único método de contrabaixo utilizado por Masciadri foi aquele intitulado *Nuovo Metodo per Contrabasso*, de autoria do contrabaixista e pedagogo italiano Isaia Billè, em 1922. O método se divide em duas grandes partes, que totalizam sete volumes. Os quatro primeiros volumes (primeira parte) são voltados a aspectos

fundamentais da técnica contrabaixística, e os três últimos volumes (segunda parte) abordam elementos mais complexos e refinados (PEDROSA, 2009).

A escola dele era toda baseada no método Billè. É aquele curso prático. Ele não chegava a ir até os últimos volumes, mas os três primeiros eram a base total, toda a base dele estava nos três primeiros livros. Então, ele começava já com a escola de arco, as primeiras lições de corda solta já usando o Billè, e usava o Billè I paralelo ao Billè II de arco. Já começava assim. (Éder, p. 22-23)

Billè é mundialmente conhecido no meio contrabaixístico como um virtuose⁵⁶ e um dos mais significativos pedagogos do contrabaixo. Nasceu em 1874, na cidade de Fermo/Itália. Integrou diversas orquestras, e veio a fixar-se como professor do Conservatório de Santa Cecília, em Roma, no ano de 1923, bastante próximo do período de criação de seu método para contrabaixo. Morreu também em Fermo, no ano de 1961.

A escola de contrabaixo que dá suporte ao método de Billè está diretamente ligada à tradição italiana de contrabaixistas, cujo expoente principal foi Giovanni Bottesini (1829-1889). Essa escola pode ser caracterizada por alguns aspectos técnicos, dentre os quais os mais relevantes são o uso do arco do modelo francês⁵⁷ e um sistema de digitação específico, e também por aspectos de concepção sonora e estilística, bastante ligada ao estilo do *belcanto* italiano, típico da ópera italiana do século XIX. É relevante conhecer pontos estruturais e estilísticos do método que movimentou o trabalho pedagógico de Masciadri, e as interfaces entre sua própria história de vida e seu legado, uma vez que a ligação de seu aprendizado musical com a cultura italiana é evidente.

Ainda mais importante que conhecer o material utilizado pelo professor, é conhecer o uso que o professor faz de seu material. A narrativa de Éder trazida anteriormente já indica que Masciadri, embora ativesse-se ao método Billè, não

56 Instrumentista ou cantor que atinge um patamar excepcional em termos de técnica, refinamento e performance musical como um todo. O termo deriva da expressão latina *virtus*, que significa virtude.

57 O contrabaixo é o único instrumento da família das cordas que possui dois tipos diferentes de arco, sendo conhecidos no Brasil como o modelo francês (mais semelhante aos arcos dos outros instrumentos de corda, em termos de técnica e formato) e o modelo alemão (mais alto, e tocado de uma maneira diferente dos outros instrumentos da família das cordas). Essa peculiaridade está presente nesse texto por ser uma importante característica de pertencimento a escolas tradicionais de instrumento no meio contrabaixístico, uma vez que os contrabaixistas (em geral) tocam apenas com um tipo de arco.

utilizava-o por completo (todos os livros), mas concentrava-se nos três primeiros volumes. Alexandre complementa essa informação dizendo que Masciadri utilizava de maneira não linear os três primeiros volumes, mas em especial o segundo volume, por conter muitos exercícios de técnica de arco (Alexandre, p. 8), o que era de extrema importância para o professor.

Ele dava o método Billè, mesclando [...] o 1º com vários do 2º [...] que tem vários exercícios de arco. Arco pra ele era uma coisa muito importante. Muito importante! [...] Então essa três coisas: um pouco do Billè I, do Billè II, depois [...] o Billè III, aí um ou dois estudos do Storch-Hrabe por semana, e um ou dois movimentos de uma sonata, ou um concerto. [...] Essa [era] a metodologia dele. (Alexandre, p. 8)

Alexandre narra que Masciadri selecionou um grupo de materiais que deveriam ser estudados e preparados semanalmente por todos os seus estudantes. Entendo esse fato como representação do desdobramento prático do ensino de instrumento com uma base conservatorial. Como já mencionado anteriormente (KINGSBURY, 1988; NETTL, 1995; DAVIDSON; JORDAN, 2007) o ensino individualizado de instrumento, uma vez vinculado às tradições musicais de composição e performance daquilo que comumente se entende por *música clássica*, não apenas se volta à aquisição e apropriação de habilidades específicas pelo aluno, mas também se preocupa com a transmissão de uma bagagem que é, antes de mais nada, representação simbólica de uma cultura musical socialmente consolidada. Uma parcela significativa desta bagagem se refere a um *repertório* específico. O que fez Masciadri enquanto professor foi definir exemplos representativos desse repertório, e um aparato de materiais didáticos do contrabaixo que fornecessem uma abrangência suficientemente grande sobre os princípios de execução e interpretação desse repertório no contrabaixo.

Havia, portanto, outros materiais didáticos utilizados por Masciadri, sendo um deles já mencionado por Alexandre. A coletânea de 57 estudos⁵⁸ para contrabaixo de Storch e Hrabě foi editada e publicada em 1948 por Fred Zimmermann, pela International Music Co., New York, e é uma compilação de estudos compostos por

58 Estudos (do francês *étude*) são composições musicais instrumentais elaboradas para enfatizar um ou alguns elementos técnicos da execução desse instrumento. São geralmente composições de elevada exigência técnica. A tradição da escrita de estudos por compositores instrumentistas é característica do ensino conservatorial de raiz europeia do século XIX, sendo que alguns estudos de compositores consagrados tornaram-se obras canônicas do repertório de seus instrumentos.

esses dois importantes contra baixistas do século XIX. Joseph Emanuel Storch (1841-1877) foi aluno de Josef Hrabě (1816-1870) no conservatório de Praga/Rep.⁵⁹ Tcheca. Todos os 57 estudos estão divididos em dois volumes (32 no primeiro, 25 no segundo), e, junto dos três primeiros volumes do método de Isaia Billè, compunham o eixo de materiais abordados por Masciadri em seu ensino.

Tinha que estar sempre com um estudo novo pronto a cada aula, às vezes até mais [...]; fora os do Billè, ele dava aqueles estudos de arco também, aqueles do número dois, os estudos de Storch-Hrabe, um monte de material pra uma semana. (Luciano, p. 30-31)

Todas as narrativas convergiram para a comprovação de que o quesito da seleção e uso de materiais didáticos por Masciadri teve como base o método de Billè, sendo os três primeiros volumes os mais representativos, e os 57 estudos de Storch-Hrabě. Vale ressaltar que esses estudos possuem um grau de dificuldade relativamente elevado se comparados aos volumes iniciais do método Billè, estudados ambos concomitantemente, conforme mencionado pelos ex-alunos. Éder fala sobre isso da seguinte maneira:

Aí ele fazia o Billè III paralelo ao Storch-Hrabe, estudos do 1º volume do Storch-Hrabe. Era assim que funcionava. E esses estudos [...] do Storch-Hrabe, [...] ele costumava pedir uma lição por semana, um estudo por semana, o que era bastante puxado. Era muito puxado, mas a gente evoluía tecnicamente muito rápido. Porque, essa metodologia dele, ele cobrava mesmo, muito, e ele dava muito tema⁶⁰, muito material. E isso tudo fazia com que a técnica se expandisse rapidamente. (Éder, p. 23)

3.5. Estratégias e metodologias de ensino

As abordagens metodológicas de Masciadri enquanto professor de contra baixo no Conservatório de Música da OSPA estiveram ligadas ao que foi exposto nesse trabalho, a respeito do ensino conservatorial de instrumento, da relação de-um-para-um na pedagogia da performance musical, e da relação mestre-aprendiz.

59 Fonte: <http://www.billbentgen.com/bass/players/others.htm> (acessado em 01/06/2015).

60 Éder utiliza o termo “tema” referindo-se às tarefas semanais pedidas por Masciadri, para serem preparadas em casa.

Masciadri foi lembrado por seus ex-alunos como um professor, ao mesmo tempo, exigente e cativante. Essas duas vertentes poderão ser melhor compreendidas em suas interfaces no capítulo quatro deste trabalho. Nesta seção, tratarei das abordagens pedagógicas/metodológicas envolvidas no trabalho de Masciadri como professor de contrabaixo.

No decorrer de todo o trabalho busco lembrar o(a) leitor(a) de aspectos que, devido à forma como está escrita a dissertação, podem parecer desconexos, mas na verdade não o são. A palavra de ordem é sempre a mesma: *interface*. A exigência de Masciadri, mencionada por Alexandre, possui interfaces com o sistema conservatorial de ensino de música, com posturas e crenças próprias de Masciadri sobre ensino e sobre música, e com o processo de construção e transmissão cultural de uma escola de performance tradicional.

Exigência pelo quê, exatamente? Exigência pela execução de técnicas e determinados princípios interpretativos musicais *de uma maneira específica*. Masciadri estava interessado não apenas que seus alunos adquirissem habilidades e conhecimentos que concernem à performance musical, mas estava conectado a uma linhagem estilística (subcapítulo 3.1 e 3.2). Nos subcapítulos 3.2 e 3.3 o(a) leitor(a) pode compreender que esta conexão não restringe, necessariamente, o pensamento crítico do performer (aluno e professor), mas elabora um ambiente no qual coexistem uma memória coletiva que vai sendo transmitida de forma oral e aural (sonoramente) e uma relação dialética dessa memória (ou, se preferir, dessa *escola*) com o contexto contemporâneo.

Finalmente, compreendo que as interfaces que emergem dos dados levam à compreensão de que Masciadri congregou uma postura *agregadora e fraterna*, e uma *exigência e rigor* quanto ao rendimento e progresso dos alunos *de acordo com as premissas de performance e técnica trazidas pelo professor*.

4. MILTON ROMAY MASCIADRI: *AUTOCONSCIÊNCIA*

4.1. “*Papá Masciadri*” ou “*Professor Masciadri*”?

Era um pai, era um professor. As duas coisas. Para todo mundo. Era a personalidade do homem. (Milton, p. 46)

Em função de ser, de fato, filho do professor Masciadri, a narrativa de Milton pode produzir diferentes conotações para o termo “pai” aqui mencionado. Porém, o “para todo mundo” nos mostra outro viés. Nessa citação, especificamente, Milton falava sobre a fraternidade e zelo na relação construída por Masciadri junto a seus alunos, e de como ambas características estavam unidas na atuação de Masciadri. Esse pensamento poderia parar por aqui, e simplesmente propor um cenário de proximidade e amizade entre professor e alunos. Porém, e especificamente no caso da chamada *escola Masciadri*, essa característica deve ser mais aprofundada. Isso porque há mais elementos relacionados ao caráter *paterno* presente na docência e nas escolhas pedagógicas de Masciadri ao longo dos anos.

Muitas vezes a gente queria estudar e ir bem na aula pra deixá-lo feliz [o professor Masciadri]. Por isso que tem essa característica de paternalismo, porque tu queres ver o teu pai feliz. Tu queres ver o teu pai feliz e ser orgulhoso de ti. (Alexandre, p. 11)

Aqui Alexandre propõe, então, um desdobramento do termo “pai” para o termo “paternalismo”. Nesse caso, *paternalismo* pode ser entendido como a gestão ou a conduta *paternal*, que traz características da figura do *pai* para outra situação que não a paternidade em si, mas a de professor. Segundo Beier e Iannotti (2010)

O termo “paternalismo” teve origem na década de 1880 e pode ter, entre outras acepções, a de princípio de administração paterna; o governo de acordo com o pai; ou uma intervenção intencional sobre as preferências, desejos e ações referentes a outras pessoas com o objetivo de beneficiá-las ou evitar danos. O uso da palavra “pai” caracteriza modos paternos, tais como, agir de modo beneficente e tomar decisões relacionadas ao bem-estar dos filhos. (BEIER; IANNOTTI, 2010, p. 384)

A partir disso, surge a dúvida: de que maneira(s) esse paternalismo esteve (ou está) presente no legado de Masciadri?

Percebo, em função dos dados produzidos e de referências da literatura estudada, que esse aspecto da pedagogia de Masciadri se manifestou em duas instâncias distintas, porém bastante conectadas na prática.

4.1.1. “Papá Masciadri” ...

Era essa maneira que me ensinaram a chamá-lo. Masciadri foi sempre considerado com muita estima por seus ex-alunos, construindo através dos anos um legado não só pedagógico, mas um legado humano. A questão aqui é que esse fato não apenas personaliza uma história, mas transborda para o trato pedagógico e artístico do professor com seu *studio* de contrabaixo. Uma fala já trazida em outro ponto desse trabalho retratou com muita clareza esse transbordamento, na fala de Éder citada no primeiro parágrafo do capítulo 3.3.

Em se tratando de uma *pesquisa científica* na qual a abordagem *(auto)biográfica* permeia todo o discurso, e na qual o pesquisador não só está próximo em diversos níveis do tema abordado, mas *está dentro dele* – dentro da escola Masciadri – é caro a esse mesmo pesquisador que continuamente se pergunte a si mesmo: *mas por quê?*

Mas por quê? Por que isso é relevante?

Isso tudo se torna relevante no momento em que conseguimos estabelecer interfaces entre elementos que estão em jogo no ensino de contrabaixo, já abordados nesse trabalho. Trazendo à tona novamente o que já se falou sobre o sistema cultural do conservatório e sobre a relação de-um-para-um no ensino de instrumento, a postura de Masciadri quanto a estabelecer um ambiente como o descrito por Éder veio a intensificar a conexão interpessoal existente entre professor e aluno(s), e a intensificar também aquelas experiências que ali ocorreram, contribuindo para que estas pudessem ser caracterizadas pelo que Josso (2004; 2010) se refere como *experiências formadoras*.

Em outras palavras, o que venho dizendo é que um microcosmo social/artístico/pedagógico foi se constituindo a partir do *studio* criado por Masciadri, tendo como referência inicial (mas não exclusiva) o próprio professor. Tomando por base as contribuições de Josso a respeito do processo formativo do sujeito, é

impossível que se pense a formação sem a experiência vivida. No caso de Masciadri e seu ensino de contrabaixo, vejo que o modo estabelecido nas relações entre o professor e seus alunos intensificou esse processo formativo dos alunos.

E eu queria ter a aceitação dele também, tinha isso, eu desejava ser aceito por ele, [...] eu sonhava que ele gostasse de mim, que ele me achasse um bom aluno, então eu desejava agradá-lo também, ter aceitação dele. Tinha isso também, além do desejo de tocar bem, [...] eu queria render como ele gostaria. (Éder, p. 19-20)

Tomando como referência o fato de que a motivação pelo crescimento e formação deva ser, em última análise, um movimento do próprio sujeito em formação, pode-se entender esse primeiro aspecto da presença do paternalismo na escola Masciadri como elemento intensificador do processo, além, é claro, de contribuir na construção de um laço fraterno e duradouro entre Masciadri e seus ex-alunos.

4.1.2. ... “Professor Masciadri”

Antes de abordar a segunda manifestação do paternalismo na escola Masciadri, é importante destacar o que seus ex-alunos e familiares mencionaram sobre o respeito de alunos e colegas em relação à pessoa do professor Masciadri.

Foi muito respeitado em sua profissão, e na maneira de ser dele. “Direitinho”, muito reto. Senão, não funcionava. Então, todos se adaptaram, na fila de contrabaixos, todos. (Olga, p. 50)

O sentido de respeito, nesse caso, se mistura com outras questões:

E ele tinha autoridade pra isso, ele era spalla da OSPA, ele tocava bem, ele era um excelente músico, ele encarava a música. É isso! Ele encarava a música com muita seriedade, não era um objeto de venda, não era um entretenimento. Não! Era Arte! (Alexandre, p. 6)

Vale lembrar que estes recortes são apenas exemplos de um teor mais generalizável, percebido em todas as narrativas dos colaboradores dessa pesquisa.

A segunda manifestação do paternalismo na escola Masciadri completa a dicotomia proposta no título deste subcapítulo: “Papá Masciadri” ou “Professor Masciadri”.

Nessas primeiras aulas eu percebi que o Professor Masciadri era bem exigente. Eu tinha bastante tempo, e eu tinha certeza que era aquilo que eu queria pra minha vida. Então eu me dediquei muito. Às vezes, quando não estudava muito, era um problema sério, porque ele ficava muito bravo. Às vezes ele dizia: “Olha aqui, ó. Tem uma fila esperando pra entrar aqui, pra a fazer aula. Aqui só fica quem se dedica.” E aí eu fui me dedicando cada vez mais, e quando eu ia bem nas aulas ele ficava muito feliz: “- Isso aí, parabéns!!”, e dava aqueles tapas na bochecha [como ele fazia sempre] (Luciano, p. 30)

A manifestação de que falo é percebida, inicialmente, pelo alto grau de exigência de Masciadri em relação ao estudo e preparação das obras e exercícios pedidos a cada aula, e também ao rendimento/progresso do aluno a médio e longo prazo. Não é novidade discorrer sobre o fato de um professor *exigir* um bom rendimento de seus alunos em relação à execução de tarefas para o objeto de estudo (no caso, a performance musical). Porém, no caso de Masciadri, e no ensino de instrumento na esfera conservatorial de música, isso toma outras características.

Há outros exemplos dessa exigência nos dados produzidos nessa pesquisa. Éder conta alguns fatos que ocorreram enquanto foi aluno do professor Masciadri:

E isso começou a gerar um clima muito ruim entre nós, porque ele começou a me cobrar: “- Por que você não está rendendo? Você tem um contrabaixo para estudar?” “- Tenho...” “- Tem um arco pra estudar?” “- Tenho...” “- Mas você não está rendendo...” Aí ele vinha, e explicava de novo, como ele queria que fosse. Ele tocava pra mim. “Olha, eu quero que essa variação de arco seja dessa forma. Toca uma vez...”. E eu tocava. “É. É assim que tem que vir semana que vem, todos os temas, tá, tá, tá...” (Éder, p. 16)

Essa postura de Masciadri não se resumia a uma simples cobrança:

Bom, chegou uma época que ele começou a me barrar. Ele disse: “Olha, desse jeito não dá. Você me fala a verdade: ou você gosta, ou você não gosta de tocar contrabaixo. Porque, do jeito que tu estás fazendo, eu não posso mais ficar contigo aqui na escola”. E aí é que realmente a minha vida começou a ficar complicada. Porque tudo aquilo que parecia, digamos, glamoroso, de estudar com o Professor Masciadri, eu notei que isso não ia

dar certo, que não era bem assim. Tinha que render num nível muito alto. Não era uma brincadeira. Não era essa coisa romântica de “Ahh... estudar com um grande professor, e tudo é mil maravilhas” (Éder, p. 17)

Como professor de contrabaixo, não pude deixar de me impressionar com determinados aspectos de todo esse contexto cultural e pedagógico do ensino de contrabaixo exercido por Masciadri. Isso já foi mencionado no início desse trabalho, e é interessante lembrar, vez por outra. O que produz tal espanto, porém, não tem relação alguma com juízos de valor, certo e errado, antigo e novo, ou outra dicotomia reducionista qualquer. Minha surpresa vem, na verdade, das interfaces entre as *adesões e ações* de Masciadri como professor, com o *contexto cultural e educativo do conservatório de música*.

O raciocínio a seguir pode contribuir na compreensão do que quero comunicar. Tomando a premissa de Ferrarotti (2014 – já tratado no capítulo 1 desse trabalho), segundo a qual “somos [...] a reapropriação singular do universal social e histórico que nos rodeia”, Masciadri reapropriou-se singularmente de um universal social e histórico inerente ao conservatório de música, à orquestra sinfônica e ao contrabaixo. Nesse sentido, pode-se dizer que o professor de instrumento não está *dentro* de uma cultura musical (ou mais de uma), mas *personifica e apropria-se* desse mundo, ou ainda: não estamos inseridos em um contexto social/histórico que nos rodeia, mas nos tornamos esse contexto. “Nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos [...] E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual” (FERRAROTTI, 2014, p. 41). Assim, entendo que Masciadri continha em si um (ou mais de um) sistema cultural/social permeado, entre outras coisas, por uma concepção clara de performance contrabaixística, aprendida por ele nos mesmos moldes do ensino conservatorial, da tradição sonora, e de todos os outros elementos correlatos já mencionados. Ligando essa premissa ao pensamento de Nóvoa (1992; 1995; 2014), no qual o processo de construção identitária do professor é o resultado da interação dialética de suas *adesões, ações* e sua *autoconsciência*, a reapropriação singular e universal do que nos rodeia vem a ser nossas adesões em primeira instância.

Em seu trabalho como professor de contrabaixo, Masciadri não ensinou simplesmente seus alunos a tocarem contrabaixo, mas transmitiu uma *escola*, um legado aprendido por ele e *conservado* através do ensino individualizado, oral e

aural. Em outras palavras, sua ação pedagógica esteve conectada a suas *adesões*, e por isso não eram apenas uma execução de um plano: essas ações e estratégias de ensino estiveram imersas num processo de ensino e aprendizagem de uma cultura através da performance contrabaixística na escola italiana.

O paternalismo manifesta-se em relação a tudo isso enquanto uma exigência por uma produção de qualidade dentro de concepções técnicas do contrabaixo, princípios interpretativos e elementos de performance contrabaixística conservados na escola italiana. Nesse caso, o termo paternalismo não deve ser confundido com *proteccionismo*, como frequentemente nos deparamos. Tal exigência é, por fim, a *mola mestra* que operacionalizou a consolidação de um legado contrabaixístico de Masciadri no Rio Grande do Sul. Uma exigência não só por uma continuidade de produção e rendimento por parte do aluno, mas também pela obediência a determinados princípios técnicos e concepções interpretativas musicais.

No sentido dado à expressão *paternalismo* no início desse subcapítulo, Masciadri levou seu trabalho à formação de uma escola (de um estilo, de uma cultura de performance contrabaixística), exigindo que seus alunos ativessem-se a preceitos interpretativos/técnicos trazidos por ele como professor e instrumentista. É interessante lembrar do capítulo dois dessa dissertação (*Adesão*), onde aponte a possibilidade da existência de uma relação paradoxal entre o professor conservador (no sentido trazido aqui, *paternalista*) e evolutivo ao mesmo tempo, que incentiva a transversalidade e multiplicidade de informações e cultura.

Ainda acerca das duas manifestações do *paternalismo* na pedagogia de Masciadri, um elemento trazido nas três narrativas dos três ex-alunos colaboradores da pesquisa (Alexandre, Éder e Luciano) cabe ser observado em maior proximidade. O seguinte recorte da fala de Alexandre nos mostra que elemento é este:

[...] a gente foi além de ser professor e aluno [Masciadri e eu]. [...] Também, talvez, tinha uma relação paterna. Porque ele já era um senhor de idade, e eu era um gurizão. Uma relação paterna, mas uma relação de amizade, também. Me lembro, muito forte. Mas isso não interferiu em nada o nosso relacionamento profissional, de professor-aluno, porque, no momento da aula, ele era superexigente. Ele conseguia vestir um personagem totalmente diferente daquele personagem amigo [...] Um personagem professor, superexigente, e que não abre mão de ter uma produção mínima de qualidade, que cada aluno é capaz. (Alexandre, p. 4-5)

A partir desta, e das demais falas sobre essa mesma temática, pude conceber uma interface que conecta não um, mas vários dos pontos trazidos até o presente ponto da dissertação. O uso das expressões “personagem amigo” e “personagem professor” (Alexandre, p. 4-5) recompõe com clareza a análise realizada aqui, e completa o sentido de que é, justamente, na interface entre ambas *manifestações* de um mesmo *elemento* (o paternalismo) que se concretiza o eixo da abordagem pedagógica de Masciadri enquanto imerso em um ambiente com as características sociais e artísticas abordadas nos capítulos um e dois do presente trabalho. Sobre a mesma temática, Luciano conta:

Ah, ele era durão... Depois eu o conheci melhor, na verdade ele fazia um tipo de teatro, digamos assim, porque na verdade ele era uma pessoa muito boa de coração, um coração maravilhoso. Uma alma de criança, um artista, uma pessoa espetacular. (Luciano, p. 30)

Com o posicionamento de Luciano compreende-se que Masciadri, através de seu “teatro”, com seus “personagens” em cena, buscou um equilíbrio de ações que permitisse a coexistência de ambas posturas num mesmo percurso profissional, sem que se contradissem. Os sentidos de “indissociabilidade entre pessoal e profissional”, “relação mestre-aprendiz na pedagogia de-um-para-um”, e “paternalismo” ganham uma tonicização especial com a fala de Luciano, nesse ponto. Éder, na mesma linha de pensamento:

Não sei se eu era tão mal aluno assim, ou aquilo era uma estratégia dele pra mexer com os meus sentimentos. [...] eu não sei por quê, mas algo me diz que era um pouco de estratégia. [...] De mexer com a pessoa, de falar coisas profundas, e que assustam. Eu acredito que era uma estratégia pedagógica. De dar exemplos marcantes, que tu vais para casa, e aquilo fica ecoando na tua cabeça. Aquilo mexe muito com a pessoa. Aquele cara que você idolatra tanto ter te dito aquelas coisas mexe profundamente contigo. Você fica pensando o tempo todo naquilo. (Éder, p. 19)

Podemos ver na narrativa de Éder, por sua vez, uma concatenação de vários pontos já abordados, numa mescla com a temática do presente ponto, e que dá ignição ao próximo (e derradeiro) ponto na argumentação que se dá nesse trabalho, que é o da *experiência formadora*.

O que podemos compreender com tudo isso é que Masciadri buscou promover a consolidação de uma escola de contrabaixo no Rio Grande do Sul, a partir da exigência didática de que se permanecesse rigorosamente *dentro* da escola italiana de contrabaixo. Ao lado dessa constatação, também buscou promover a postura de *reflexão* e *busca por conhecimento/informação*, defendendo a ideia de que o saber nunca é estanque.

4.2. A experiência formadora no ensino de contrabaixo de Masciadri

Eis que chegamos, finalmente, ao ponto que considero o mais elementar na hermenêutica do processo de consolidação da *escola Masciadri* no Rio Grande do Sul. Creio que se faz necessário um pequeno retrospecto das ideias mais relevantes que, em sua concatenação, vêm a constituir o fio condutor que liga todo o precedente até o presente ponto do texto.

Inicialmente, falou-se da ligação entre o instrumentista e o ensino de seu instrumento, remetendo ao já mencionado pressuposto levantado por Glaser e Fonterrada (2007): **“*Todo instrumentista é um potencial professor de seu instrumento*”**. Nesse sentido, é possível compreender diversos objetivos constantes nos trabalhos de Kothe (2012), Weber (2014), Morato (2009), entre outros. Conecto esse aspecto à história do legado pedagógico e artístico de Masciadri no Rio Grande do Sul – a *Escola Masciadri* – enquanto que, por definição, uma escola de instrumento difere de um *studio* por estar ligada, entre outras coisas, ao ensino. Dito de outra maneira, a consolidação histórica e social de um *studio* se deve à continuidade pedagógica dada pelos próprios “descendentes”, alunos de um professor de instrumento, e o fato de que o professor de instrumento é, antes de outras coisas, instrumentista foi essencial para esse processo.

O segundo ponto que resgato é aquele que diz respeito à ***indissociabilidade entre o pessoal e o profissional*** no processo identitário do professor. Nóvoa, em primeiro lugar, e Ferrarotti, em segundo, colocam esse fator como elementar para compreendermos o professor como ator não passivo na trama educativa. Através da perspectiva teórica dos três A's, foi possível perceber o entrecruzamento e a indissociabilidade da ação pedagógica do professor com aquilo que leva consigo como valores, crenças, princípios, ideais, e foi possível também perceber a maneira cíclica, diuturna, e perene com que uma consciência sobre si (uma *autoconsciência*)

leva a cabo as transformações identitárias que experienciamos em nossas vidas. Nesse aspecto, Josso também é importante referência trazendo para esse panorama o sentido *autoconsciente da experiência formadora*, ou o sentido de que só há formação na experiência, e só há experiência ao se refletir sobre o vivido.

O terceiro ponto é aquele que retrata a presença do **paternalismo** na consolidação da escola Masciadri. Cabe lembrar que o termo *paternalismo* foi aproveitado das próprias narrativas dos colaboradores, e foi utilizado nessa pesquisa no sentido de referência à figura *paterna*, em função das relações estabelecidas entre Masciadri e seus alunos, e entre Masciadri e sua própria abordagem metodológica de ensino. A relação desse paternalismo com o que venho resgatando nessa seção é a manifestação da interseção do caráter amável e cativo (*Papá Masciadri*) com a postura exigente e objetiva (*Professor Masciadri*), mesclando características que traduzem um sistema mais amplo que a própria escola Masciadri, que é o sistema conservatorial de ensino e prática musical. Ou seja, relembro Burwell (2013), Kingsbury (1988), Nettle (1995), e Davidson e Jordan (2007), a relação estabelecida entre professor de instrumento e alunos apresenta traços que, muitas vezes, remetem às relações de cumplicidade e intimidade que são características de uma família. O paternalismo aqui retratado vem a aproximar a *experiência formadora discente* do universo simbólico e, por que não, emocional oriundo desse tipo de relação interpessoal, parte de um sistema notadamente presente no ensino de instrumentos musicais.

Junto a esses fatores, “o caldo se engrossa” com a presença de um **equilíbrio entre o conservador e o inovador** na abordagem de Masciadri. Nota-se aqui que não estão em jogo apenas fatores próprios do professor, tampouco apenas aqueles contextuais. É justamente *na interface de todos eles que se estabelece um legado*, algo que permaneça no mundo mesmo depois que saímos dele. No caso desse equilíbrio, um elemento das *Adesões* do professor esteve diretamente ligado a sua *Ação* pedagógica e artística. É através desse mesmo equilíbrio que o ensino de contrabaixo desempenhado por Masciadri pôde dialogar e se desenvolver – e se consolidar – num período histórico de aumento constante da possibilidade de acesso à informação, e de confluência de culturas e escolas. Um equilíbrio ao mesmo tempo reflexivo e fundamentado, como já foi detalhado anteriormente.

A **linhagem de hereditariedade** abordada por Kingsbury (1988) e Nettle (1995), na qual o aluno, ao estudar com um professor específico, está também

ingressando em uma história que o precede, é mais um elemento que precisa ser trazido à mente nesse momento. Como já foi dito, o ensino de instrumento não é instrumentalização, mas antes de mais nada é transmissão de uma cultura e construção de conhecimento. Masciadri trouxe para sua sala de aula uma cultura de performance contrabaixística à qual ele próprio estava conectado, e a difusão dessa cultura/escola no Rio Grande do Sul se deve a sua ação pedagógica.

Por fim, a **exigência**. Considero que, para compreender a *experiência formadora* que toma lugar no fenômeno educativo da escola Masciadri, a exigência por uma densa produção dos alunos é fundamental.

Eu toquei piano, órgão de igreja, harmônio, flauta, enfim. E eu sempre me dei bem nesses instrumentos, e o contrabaixo era um instrumento no qual eu estava me dando extremamente mal, extremamente mal. Eu estava vivendo uma grande frustração musical, porque, pela primeira vez, eu não consegui tocar bem um instrumento. Não consegui agradar o professor. Eu não consegui render. Mas era algo que não saía da minha cabeça, que era que eu queria ser contrabaixista. (Éder, p. 18)

Esse recorte da narrativa de Éder condensa diversos pontos recapitulados anteriormente, e aponta para o momento derradeiro do aprendizado dos alunos de Masciadri, movimentado por todos os aspectos anteriormente elencados, indissociavelmente.

Até que chegou um dia derradeiro, que tudo mudou. Que foi o dia que ele chamou a secretária, que era a Miriam. Chamou ela lá em cima, na sala, e disse pra ela o seguinte: "Miriam, esse menino aqui. O Éder. Se a semana que vem ele não trouxer o meu tema, o tema que eu pedi pra ele trazer pronto, nós vamos continuar sendo grandes amigos, mas ele está fora da escola da OSPA." Ele chamou a Miriam pra testemunhar aquilo. [...] E me estendeu a mão! Hahahaha. E esse foi o dia que eu vi que eu tinha que mudar drasticamente, que acabou a brincadeira de verdade. Tinha que tomar uma atitude. Porque estava tudo acabado. Eu nunca estudei tanto. Aquela semana foi [...] aquela coisa que a pessoa sente: "- Bah, cara, deu!" Acabou. Acabou! Ele vai me tirar da escola, acabou tudo. Eu tenho que levar esse tema de qualquer jeito. Aí, eu estudei. Fiz o tema. Claro, ele me botou na pressão de verdade, ele fez eu sentir que aquilo tudo ia acabar se eu não fizesse a minha parte, que ele não estava mais brincando. E tu vê como surtiu efeito, porque eu levei o tema pronto! Ou seja, eu era capaz de fazer o tema. Ele não estava me dando um tema que eu não tinha capacidade de fazer. Era um tema que ele sabia que eu podia fazer. E eu não estava fazendo por outras razões. Então é tudo da experiência dele, também, provavelmente. De sacar essas coisas. (Éder, p. 19)

O que ocorre aqui é o que JOSSO (2010; 2004) se refere por *momento-charneira*⁶¹. Ou seja, o momento que representa a divisão de águas, o elo entre o antes e o depois. Muito além do que simplesmente marcar o início de uma nova postura, de uma nova abordagem, o fato retratado por Éder faz emergir o fenômeno pelo qual a consolidação da escola Masciadri tomou forma. O momento derradeiro (charneira) não apenas simboliza a transformação formativa, mas é a transformação.

O que se opera nesse caso está diretamente ligado ao que Josso entende pela diferenciação conceitual entre vivência, experiência, e experiência formadora. O fato de que o que diz o professor “fique ecoando” em nossa cabeça, parafraseando o próprio entrevistado, não está simplesmente ligado aos valores atribuídos *pelo professor* aos seus próprios ensinamentos, mas também aos valores atribuídos *pelo aluno* aos ensinamentos do professor. Só é concebível que transformações formativas como essa, exemplificada aqui, ocorram enquanto que o sujeito da formação dê cabo de um processo intenso de reflexão sobre sua própria experiência, e que essa experiência represente uma ligação significativa com os próprios objetivos e desejos do sujeito. Dito de outra forma, só há transformação na *experiência formadora*, e só há experiência formadora onde há *reflexão sobre a experiência*. Essa reflexão sobre a experiência é apenas uma outra maneira de se referir ao “ficar ecoando”, já mencionado anteriormente.

A narrativa de Alexandre também contém exemplos desse fenômeno:

Eu me lembro uma vez de ter saído [n]uma sexta-feira da [...] Escolinha da OSPA e comecei a chorar lá na rua, e fui chorando da calçada até a rodoviária pra pegar meu ônibus de volta, porque eu não tinha estudado. [...] E aí depois, claro, surtiu muito efeito, eu estudei que nem um louco aquela semana, eu me lembro [...] Isso surtiu efeito porque [...] ele deu a real [...] O ser humano não gosta de ouvir a realidade, não gosta de ouvir as verdades, e foi o que aconteceu. E aí, claro, estourei [...] Eu fui pra casa, e aí: “Tá!” Aí, eu reagi. Caiu a ficha. Cada um tem o seu momento de cair a ficha, o meu momento foi esse. (Alexandre, p. 6)

Em muitos aspectos, as narrativas de Éder e Alexandre convergem no ponto que quero expor. O momento em que “a ficha cai”, como mencionado por Alexandre,

61 “Charneira” é um sinônimo de dobradiça, elo, junta, articulação. Trata-se de uma metáfora que aproxima os sentidos dessas palavras – o elemento que separa duas partes, mas, ao mesmo tempo, as *conecta* – às transformações formativas do sujeito em suas experiências vividas. O “momento-charneira” é, portanto, a situação divisora de águas, onde se entende um “antes de...” e um “depois de...” (JOSSO, 2004; 2010).

reverte-se no mesmo processo que damos cabo no momento em que a encruzilhada é posta em nossa frente.

É válido mencionar que todos os ex-alunos entrevistados, incluindo o próprio filho do professor Masciadri, e também o autor dessa pesquisa, demonstraram em suas narrativas uma motivação própria, evidente, em tornarem-se contrabaixistas, em trazer o contrabaixo e a Música para dentro de suas vidas. A possibilidade desse processo de transformação da autoconsciência, de reconstrução de valores, e de mudanças nas ações só existe enquanto o sujeito desse processo autoformativo proponha-se a um trato reflexivo sobre suas experiências, e uma motivação pessoal que subsidie tal empreitada. Luciano coloca esta ideia da seguinte maneira:

Teve uma vez que eu não estudei como deveria e ele chamou o [professor], que dava aula na sala do lado: “- [...] olha aqui ó, esse aqui não estudou. O que eu faço com ele?” Ele me deu uma prensa. “Olha aqui, tem uma fila esperando pra ter aula aqui. Se não vai estudar não dá pra tu continuar”. E me botou na pressão. Daí eu disse: “O senhor me desculpa...”. Falei pra ele que eu tinha plena certeza que era aquilo que eu queria, que realmente ia me dedicar. [...] Pude perceber e entender mais claramente por que dava durão nos alunos. [...] Porque o contrabaixo, como a Música, são coisas que exigem muita dedicação [...] Quem não está pronto pra ter essa dedicação e não está disposto a doar esse tempo pra se dedicar, é melhor escolher outra coisa. Por isso que ele dizia: “tem que amar muito”. O que eu pude perceber é que tem que amar, tem que gostar muito, ter muita certeza. (Luciano, p. 31-32)

Merece atenção o contexto de ensino em que essas memórias (todas aqui narradas) ocorreram. Masciadri desempenhou a função de professor de contrabaixo em uma instituição de ensino de música *profissionalizante*. Criada pela e para a Orquestra Sinfônica de Porto Alegre, a Escola de Música da OSPA tinha esse viés. O que afirmo com os presentes recortes das narrativas é a presença dos fatores já mencionados na consolidação da escola Masciadri, mas não necessariamente em todos os casos semelhantes que poderíamos encontrar, com outros professores de outros instrumentos, nem em relação a todos os contextos de atuação dos professores de instrumento.

4.3. “Fá Sustenido!”: a Autoconsciência de um legado

Lá nos Estados Unidos, na casa do filho dele, do Milton Walter Masciadri, ele [o professor Masciadri] estava com um livro na mão que tinha sido lançado, que era “Once More from the Beginning” [de George Murphy] Eu tenho esse livro em casa. Era um livro que falava sobre a história de um grande contrabaixista americano [chamado Orcar Zimmerman]. Eu lembro que ele falou pra mim que aquele livro era a história da vida dele. Porque as coisas pelas quais aquele contrabaixista passou, e as pessoas com as quais aquele contrabaixista trabalhou, tudo foi na mesma época, ele foi mais ou menos contemporâneo do Masciadri. [...] Pensando nisso, eu tenho certeza de que o Masciadri tinha consciência plena de tudo que ele fez na vida dele. Ele contava muito a história da vida dele. Tinha momentos que eu ia, passava na casa da praia dele, em Garopaba, e nós ficávamos conversando. Aí ele botava uma música pra ouvir, e ficávamos lá, tomando um whisky juntos, e ele falando de todas as histórias da vida dele lá no Uruguai. Como começou, como era na orquestra do SODRE, quem tocava lá, como eram os músicos lá, etc. (Éder, p. 24-25)

Esse recorte da narrativa de Éder retrata um pouco, tanto subjetiva quanto objetivamente, do que podemos apreender da *autoconsciência* de Masciadri sobre seu próprio legado.

É um tanto quanto paradoxal que se entre por esse caminho, de abordar algo tão autobiográfico (sem parêntesis mesmo) e tão subjetivo como a consciência sobre si do professor Masciadri, sem que possamos dialogar com ele próprio. Porém, é a partir dos colaboradores dessa pesquisa que se obtém um acesso a, ao menos, uma parcela dessa autoconsciência.

Masciadri mostrava-se, nos últimos anos de atuação na OSPA, satisfeito com seu trabalho, orgulhoso de ter podido participar na construção de carreiras de músicos com os quais passou a compartilhar a profissão.

Um dos grandes prazeres dele era que, nos últimos anos de OSPA dele, já tinha muitos alunos dele na fila⁶². (Milton, p. 44)

62 A “fila” é a forma como é chamado o grupo de instrumentistas de um naipe, com exceção de seu chefe imediato. Nesse caso, o músico de uma orquestra que não é líder de seu naipe, integra a “fila” do naipe. No exemplo de Milton, diversos dos ex-alunos de Masciadri (que era o chefe do naipe dos contrabaixos) foram sendo contratados como músicos da “fila”, vindo a trabalhar ao lado do antigo professor.

A aposentadoria veio integrar a vida de Masciadri de uma maneira especial, e seus posicionamentos, crenças e valores podem ser inter-relacionados na seguinte citação da narrativa de Adriana sobre seu pai:

Eu acho que ele era uma pessoa muito bem resolvida. Muito bem resolvida mesmo. E ele mesmo se reciclava, ele mesmo avançava com a sociedade. Tem pessoas que tu tem que falar, falar, falar, pra que a pessoa avance. Os mais novos, digamos assim. O pai não, o pai sempre acompanhou tudo muito bem. Acho que ele tinha isso muito claro, ele já tinha trabalhado essa parte dentro dele. Então ele nunca foi uma pessoa que se aposentou e ficou estagnada. Não vou dizer que não sentiu, porque, por favor, tantos anos trabalhando com isso... e ele amava o que fazia. (Adriana, p. 55-56)

A respeito da aposentadoria do professor Masciadri, há que se relembrar que o professor possuía dois cargos efetivamente em sua carreira na Orquestra Sinfônica de Porto Alegre: chefe de naipe dos contrabaixos e professor da escola da OSPA. Ainda que tenha ingressado em ambas funções num mesmo momento (segundo as narrativas dessa pesquisa), a saída oficial de cada uma dessas funções não se deu coincidentemente. Em meio à finalização dos trabalhos de Masciadri em Porto Alegre, foi realizada uma homenagem ao mestre, através na promoção do 1º Encontro de Contrabaixistas do Rio Grande do Sul, no ano de 1999, como nos conta Luciano:

Eu tenho uma fita do primeiro encontro de contrabaixistas do Rio Grande do Sul. Foi uma homenagem aos 50 anos de música do Professor Masciadri, em 1999. [...] “1º Encontro de Baixistas – 50 anos de Música do Professor Milton Romay Masciadri”, como músico profissional. Cinquenta anos. Isso é uma coisa histórica. Nessa fita aparece ele regendo [...], é simplesmente emocionante esse momento. Foi na mesma época da aposentadoria dele. Eu sei que a gente ainda era colega, e ele me disse: “Bah, Luciano, tu nem sabes como eu estou feliz por ter me aposentado. A minha pressão voltou ao normal!”. (Luciano, p. 34)

Masciadri efetivou sua aposentadoria da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre no ano de 2000, ao completar 70 anos de idade. Do cargo de professor da escola de música, afastou-se das atividades no ano de 2003, completando 30 anos de docência naquela instituição. Com essa mudança em sua vida e na de sua família, novas atividades e novos planos vieram:

Ele se aposentou com setenta anos, ao que tinha que se aposentar, pois era a aposentadoria compulsória. Foi pela OSPA primeiro, depois foi pela escola. E depois se retirou de todo lado. “Não trabalho mais. Temos que viajar”, disse ele. Com a aposentadoria, se sentiu livre para viajar. Todo o tempo [...] No lugar do trabalho, colocou as viagens. Não parávamos! A última viagem que fizemos foi à Europa. (Olga, p. 55)



Figura 3: Professor Masciadri regendo um grande grupo de contrabaixos no 1º Encontro de Contrabaixistas do Rio Grande do Sul, 1999, em Porto Alegre, RS.

Ao lado da tranquilidade e naturalidade retratadas nas narrativas quanto ao processo de afastamento das atividades profissionais de Masciadri, Éder lembra da ligação de seu professor com seu mundo, seu ambiente de ação e reflexão, que foi a Música:

Ele era um cara bem romântico com as coisas. Eu me lembro de quando ele se aposentou, ele chegou assim: “Ah, Éder, tu sabes qual foi a última nota que eu toquei na OSPA?” e eu “Qual, qual foi, professor?” “FÁ SUSTENIDO!”. Fá sustenido, acabou o ensaio. Foi a última vez. Aposentou-se. Então, ele me contou isso. E ele vinha contar essas coisas. Ou seja, aquilo tinha um valor pra ele. Pra ele, aquilo era uma coisa importante. Ele,

realmente, era um cara que vivia muito aquilo tudo, como professor, como músico de orquestra. Ele curtia essa vida. (Éder, p. 25)

Com uma profunda ligação com a Música e com o contrabaixo por toda a vida, Masciadri indicou, através de suas escolhas, um posicionamento *autoconsciente* sobre sua história e seu presente. Sua esposa Olga narra um fato que, em si, remonta esse posicionamento do professor:

Um dia [Milton] veio a Miltinho – porque ele pensava nas coisas antes de fazê-las – e disse-lhe: “Olha, esse contrabaixo é teu. Vais levá-lo”. [Era] o [contrabaixo] Jacquet que Milton⁶³ tocava na orquestra. Lhe deu uma espécie de ataque, a Miltinho. “Não, como tu...”, ele queria que ele seguisse tocando, o pai. E Milton disse “Não, eu já cumpri minha missão, os alunos... tem que vir gente nova... [...] Eu estou cansado”, disse ele. E tinha muito consciente o que fazia. Então Miltinho levou o contrabaixo. Mas trouxe outro! Hahahaha... Porque ele queria que o pai seguisse tocando. (Olga, p. 56)

De forma geral, através das falas dos colaboradores, e de indícios de uma autoconsciência presentes em outros tópicos tratados nesse trabalho, compreendo que Masciadri teve consciência da amplitude de seu legado, e buscou acompanhar o decurso natural do passar do tempo em sua vida, em função de sua postura frente ao encerramento da carreira.

4.4.A Escola Masciadri: o “professor-charneira”

Todos [esses contrabaixistas] são frutos dessa semente, dessa escola que ele plantou, e aí estão todos os frutos agora pra propagar novas sementes para o futuro. Acho que ele foi o criador aqui de uma escola de contrabaixo. Basta ver que todos foram alunos dele. Todos os profissionais, que eu saiba, não tem nenhum que atua no meio clássico do contrabaixo acústico atualmente aqui no Rio Grande do Sul que não foi aluno dele. (Luciano, p. 33)

Luciano conta uma das características, penso eu, mais fundamentais na compreensão do fenômeno de consolidação de uma escola de contrabaixo e de sua

63 Nessa citação, especificamente, foram mantidas as nomeações que Olga utiliza para se referir ao filho e ao marido, que são diferentes das utilizadas por mim em todo o texto. Em sua narrativa, refere-se ao esposo como “Milton” e ao filho como “Miltinho”, um diminutivo carinhoso para o mesmo nome do pai.

interface com o professor que moveu este processo. Tal característica se refere ao caráter *pioneiro* de Masciadri no ensino formal profissionalizante de contrabaixo no Rio Grande do Sul. Esse contexto difere drasticamente do atual cenário de ensino desse instrumento em nosso estado, onde possuímos dois cursos de graduação (UFRGS e UFSM) nos quais o contrabaixo é uma das opções de instrumento, e um curso de nível técnico profissionalizante (Escola de Música da OSPA). Luciano, portanto, remete ao fato de que, no presente, é possível verificar que todos os contrabaixistas atuantes no meio clássico são ex-alunos do professor Masciadri, o que foi também confirmado pelo testemunho dos outros ex-alunos entrevistados nessa pesquisa. Esse fato não pode ser desconsiderado nesse trabalho, pois nos faz repensar a abrangência e o impacto, no âmbito da Educação Musical/Pedagogia da Performance, da atuação de um professor de instrumento, ao lado de sua responsabilidade social quanto à promoção e desenvolvimento cultural/artístico na sociedade.

Falar sobre o pioneirismo de Masciadri no ensino de contrabaixo no Rio Grande do Sul traz algumas dificuldades, inclusive metodológicas. Busquei fontes escritas que pudessem tratar, mesmo que indiretamente, sobre o assunto, mas foi encontrada apenas uma menção indireta, em WINTER; BARBOSA (2009). Neste artigo, os autores fornecem uma listagem dos primeiros professores do recém criado Instituto de Bellas Artes de Porto Alegre, em 1908, figurando o nome do professor Matias Pedro Amadeu Lucchesi como professor de “violino e outros instrumentos de arco” (WINTER; BARBOSA, 2009, p. 11), sendo essa(s) disciplina(s) com duração de oito anos. Dois outros professores são citados em relação aos instrumentos de arco (embora nunca ao contrabaixo): Oscar Simm, professor convidado para ocupar a segunda cadeira⁶⁴ de violino em 1910, e Henri Penasse, pianista de origem belga contratado em 1911, que, entre as atividades para as quais dispôs-se a ministrar, figuravam “piano, solfejo, canto coral, violoncelo, ou ainda ‘...outras disciplinas musicais’” (WINTER; BARBOSA, 2009, p. 14 – *grifo nosso*). A expressão “outros instrumentos de arco” merece um pouco mais de atenção. Remete a uma prática, ainda corrente, na qual um professor (geralmente de violino) orienta todos os alunos de instrumentos de arco (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), dada a semelhança

64 O termo “cadeira” refere-se a uma disciplina ou subárea específica em um curso. Deriva do termo “cátedra”, ou seja, assento suntuoso destinado ao professor das universidades medievais, representando não só o seu cargo efetivo e cativo, mas também ao campo do conhecimento abordado por esse professor (p. ex.: Música, História, Medicina, etc.)

dos princípios técnicos e acústicos desses instrumentos. Dessa forma, poupa-se dinheiro e espaço físico, tão escassos nos primórdios da criação daquela instituição. No entanto, havendo possibilidade de que esse ensino seja guiado por um professor que, de fato, toque o instrumento, o resultado deverá ser mais refinado em termos de técnica instrumental. Deduzo, portanto, que estes professores possam ter orientado alguns estudantes de contrabaixo acústico, mas ainda o autodidatismo e a busca por professores em outras cidades ou estados mostram-se como as características do ensino de contrabaixo acústico no Rio Grande do Sul até a vinda de Masciadri para Porto Alegre.

Também em Corte Real (1980) não foi encontrada nenhuma referência direta ao contrabaixo ou ao ensino de contrabaixo no Rio Grande do Sul anterior à vinda de Masciadri para Porto Alegre. Sendo a principal fonte também de referência ao artigo de WINTER; BARBOSA (2009), Corte Real discorre sobre muitas outras instituições gaúchas de ensino e prática musical dos séculos XIX e XX, novamente não fazendo menção a esse instrumento. É difícil, se não impossível, conceber a existência de orquestras que apresentassem um repertório sinfônico tradicional sem a presença do contrabaixo em sua instrumentação, e por isso penso que essa prática esteve, ao menos, desinstitucionalizada até a criação da Escola de Música da OSPA, em 1972, e com a vinda de Masciadri. Esse pensamento está alinhado com a fala de Éder, quando diz:

Eu não tenho dúvida que se criou uma escola aqui no Rio Grande do Sul, e que foi ele que construiu isso. Porque, antes do Masciadri chegar aqui, não havia contrabaixo em Porto Alegre. Ele foi o primeiro contrabaixista que entendia de contrabaixo. (Éder, p. 25)

No segundo capítulo desse trabalho tratei do conceito atribuído ao termo “escola” quando relacionado a ideia de “corrente de pensamento” ou ainda “estilo” de fazer. Nesse sentido, considero para esta pesquisa que o professor Masciadri tenha consolidado uma *escola* (um estilo, uma corrente de pensamento) no ensino de contrabaixo no sul do Brasil, difundida e conservada por seus ex-alunos, atualmente professores de contrabaixo.

Durante a defesa de projeto para esta pesquisa, há pouco menos de um ano, foi destacado o fato de que, ao se discutir sobre o termo “escola de instrumento”, e obviamente dispor de um conceito para tal termo, seria preciso também trazer para a

discussão um aporte teórico que desse conta das especificidades da performance musical e do mecanismo que se opera na ramificação de artistas em diversos grupos, ou escolas. A partir desse questionamento, pude compreender ainda melhor o próprio objetivo central da pesquisa, e direcionar minha investigação à linha que realmente interessa nesse momento.

É notável que todos os entrevistados tenham expressado, veementemente, que o professor Masciadri construiu e consolidou um legado em termos artísticos e pedagógicos do contrabaixo no Rio Grande do Sul. Ao mesmo tempo, e um pouco paradoxalmente, é também nítido nos dados que o *estilo específico de performance e técnica contrabaixística* adotado e ensinado por Masciadri foi o que se conhece no meio contrabaixístico como *escola italiana de contrabaixo*, algo já existente e independente da atuação do professor em questão. Logo, a dúvida: qual foi a novidade, portanto? O que foi construído? Creio que essa citação da narrativa de Milton pode elucidar muitas das questões levantadas aqui.

É uma escola dele, na verdade. Uma escola não só contrabaixística, mas uma escola mental também. Uma escola de responsabilidades. Que espero que isso nunca se perca na meninada. Você recebia a aula dele, mas ele também te plantava a filosofia de trabalho dele, e a exigência do trabalho dele. Então você aprendia não só a tocar o contrabaixo, mas como enfrentar a tua vida profissional. E isso é uma coisa muito importante, e você tem que ensinar muito os meninos. Como professor, você planta a tua técnica, a escola de contrabaixo, o amor pelo instrumento. E isso é o que o pai fazia. (Milton, p. 46)

O jogo de palavras do título deste subcapítulo, no entanto, demonstra o argumento final que venho apresentar. O *professor-charneira* é, portanto, o professor divisor de águas de uma história. No ensino de instrumentos musicais, e mais ainda de instrumentos menos difundidos e popularizados que outros, como é o caso do contrabaixo, a atuação de um único indivíduo pode desencadear uma série de mudanças, e um legado que pode permanecer mesmo na ausência de seu precursor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Compreender as interfaces entre a consolidação de uma escola de contrabaixo e a pessoa do professor Milton Romay Masciadri.”

O objetivo de uma pesquisa é como a sua sequência genética, o seu DNA. Nele estão contidas todas as características inatas do indivíduo, desde os processos metabólicos (lê-se *metodológicos*) até tendências comportamentais e sociais (lê-se *fundamentação teórica*). Disso pode-se concluir que não há vida como a conhecemos sem sequência genética, assim como não há pesquisa, da forma como a conhecemos, sem um objetivo.

Porém, também sabemos que esse “pacote” de informações não representa integralmente nossa “identidade”, não responde a pergunta “quem somos nós?”. Nessa perspectiva, aproximamo-nos muito mais de uma ideia de “processo” que de uma ideia de “estado”. Daí, podemos concluir que nos tornamos alguém a todo instante, numa eterna *interface* entre o que fomos e o que vimos a ser. E a metáfora ainda funciona para pesquisa! Ou seja, parte-se de um objetivo, mas a pesquisa não “é” o objetivo. Pude perceber que as interfaces (enunciadas no objetivo geral da pesquisa) não se restringiram à *consolidação de uma escola de contrabaixo* e à *pessoa do professor Masciadri*, mas transbordaram para contextos pedagógicos do ensino de contrabaixo, panoramas sociopolíticos de uma época e de um lugar, contextos sociais nas intrincadas relações entre professor e aluno(s) no ensino conservatorial/tradicional de instrumento, e para as relações entre músicos, ensino de instrumentos e formação profissional.

Dito de outra maneira, o objetivo proposto foi alcançado, uma vez que se pode compreender, através desse texto, as diferentes interfaces existentes entre a consolidação da escola de ensino de contrabaixo e a pessoa do professor Masciadri. Ao lado disso, essa constatação levou-me a uma visão muito mais abrangente dos fatores que estiveram em jogo na simbiose entre pessoa e legado, legado e contexto social, e ainda contexto social e pessoa.

Em um dos textos de Josso (2007) citados no presente trabalho, a autora critica uma certa postura, supostamente “holística”, “integral”, de se encarar a existencialidade humana, mas que continua arraigada em uma análise de “aspectos”, em uma “dissecação da identidade” a fim de entendê-la como uma unidade em si mesma, e dessa maneira reproduzindo todo o [ou uma grande parte

do] paradigma cartesiano da “análise rumo à síntese” como o meio por excelência de acesso a esse tipo de conhecimento. Não se trata de uma crítica *ao método cartesiano*, mas a sua dogmatização. No entanto, é importante iniciar minhas considerações finais sobre a pesquisa justamente pela constatação de que, por uma finalidade discursiva e retórica, optou-se por discorrer sobre fatores que, em sua totalidade, convergiram na solidificação de um fenômeno educativo pertinente ao ensino de contrabaixo no Brasil/Rio Grande do Sul e ao ensino de instrumentos musicais em geral. A esse fenômeno foi dado o nome de “escola de ensino de contrabaixo”, e cuja figura nodal foi o professor Milton Romay Masciadri, por uma série de razões que trarei a seguir.

Minha intenção é de que o(a) leitor(a) compreenda que a coexistência e a influência mútua de todos esses fatores entre si (já enunciados no subcapítulo 4.2 sobre a experiência formadora) concebe um *cenário*, um *status quo*, e a consolidação da escola em questão é consequência direta desse cenário, produto das *interfaces existentes entre todos esses fatores, ora provenientes dos elementos que constituíram o Processo Identitário do Professor Masciadri segundo António da Nóvoa, ora provenientes dos elementos que constituíram (e ainda constituem, creio eu) as bases pedagógicas do ensino de instrumento nos conservatórios tradicionais de música, ou ainda provenientes da simbiose entre sujeito e sociedade, segundo a perspectiva de Franco Ferrarotti.*

Para compreender a totalidade do processo estudado, é preciso partir da diferença entre Escola e Escola de Ensino. Numa escola da maneira que comumente se entende pelo termo, está contida também uma ideia de “inovação”, ou seja, uma nova maneira de fazer ou de pensar, que se consolida através de sua disseminação, seu uso, sua história (como em “Escola dos *Annales*”, ou “Escola Francesa”, ou “Escola de Frankfurt”). Porém, no caso de Masciadri, não se constatou uma inovação no que diz respeito ao ensino ou à performance contrabaixística, ao menos pelas narrativas observadas, o que também não exclui essa possibilidade. O que foi constatado é que, a partir de uma linhagem cultural de performance contrabaixística conhecida como Escola Italiana, um legado pedagógico e de valores perante o ensino/performance de contrabaixo foi consolidado, e nessa consolidação entraram em jogo fatores que têm sua origem no próprio processo identitário do professor Masciadri (SUAS crenças, SEUS valores, SUA técnica, SUA visão sobre o contrabaixo e sobre a Música, etc.). Dito de outra maneira, todo o processo

estudado aqui teria sido outro se estivéssemos falando de outro professor, uma vez que a pessoa é a singularização individual de uma totalidade social e universal, parafraseando Ferrarotti (2014).. Daí a conclusão de que a INDISSOCIABILIDADE ENTRE O PESSOAL E O PROFISSIONAL ESTÁ ARRAIGADA NO TRABALHO DOCENTE E NO PRODUTO DESSE TRABALHO (NÓVOA, 1992; 1995; 2014). O legado de Masciadri não está (unicamente) relacionado a técnicas instrumentais, performance musical e estilo, mas sim a princípios, valores e posturas. Embora de considerável subjetividade, são elementos como estes que frequentemente são apontados nas narrativas como sendo as representações desse legado que estão *ligados a Masciadri*, e não estão ligados à *escola italiana através de Masciadri*.

Essa pesquisa não é sobre o passado: é sobre o presente. Ou seja, a escola Masciadri não é algo que existiu e desapareceu: ela existe na forma da docência dos ex-alunos de Masciadri, como alguns dos colaboradores, outros professores de contrabaixo que não fizeram parte da pesquisa, e o próprio autor desta. Esse trabalho docente é parte de um tema, de certa maneira, em constante estudo, que é a ligação do instrumentista musical à docência de seu instrumento. A partir de constatações de Harder (2003; 2008), Glaser e Fonterrada (2007), Morato (2009), Kothe (2012), Weber (2014), Lima (2012), Machado (2012), entre outros, é possível entender que a escola Masciadri teve sua consolidação ligada ao fato de que seus ex-alunos estejam inseridos no meio pedagógico do contrabaixo. Se esse não fosse o cenário – se os ex-alunos não fossem, também, professores – estaríamos falando de um professor influente, cujos posicionamentos e crenças marcaram seu trabalho e seus alunos, mas que não possuiria o caráter de hereditariedade pedagógica, e não teria implicações tão diretas ao futuro do ensino de contrabaixo em nosso estado/região.

Um ponto destacado pelas entrevistas foi o do Paternalismo presente na escola Masciadri. O paternalismo na escola Masciadri se divide em duas manifestações distintas, e as interfaces entre essas manifestações com todo o restante fez emergir outros fatores, e estes vieram a intensificar o processo estudado aqui. Quanto ao que chamei de “Papá Masciadri”, o sentido agregador e cativante do trato de Masciadri com seu *studio* congregou uma comunidade de pessoas, e possibilitou um laço de cumplicidade e fraternidade entre alunos e professor. Exemplos dos depoimentos dos colaboradores demonstram esse laço, que veio a intensificar a relação pessoal dos estudantes com o *studio*, com o

professor, e com o “mundo do contrabaixo”. Esse laço, aliado à outra manifestação do paternalismo na escola Masciadri – chamada aqui de “Professor Masciadri”, em contraponto ao termo “Papá” – criou a possibilidade de que ocorresse o que Josso chama de “momentos-charneira” na formação de alunos de contrabaixo. Ou seja: há uma motivação pessoal do aluno (independente da escola) em trazer o contrabaixo para dentro de sua vida; essa motivação se intensifica na relação construída com o professor Masciadri e com o *studio* que carrega características pessoais desse professor; a metodologia de ensino e a vinculação desta com uma linhagem cultural bem definida exigiram, de fato, forte dedicação e motivação por parte dos alunos; os “dias derradeiros” mencionados exemplificaram o processo no qual Masciadri participou ativamente de uma transformação comportamental dos alunos, e esse processo veio a consolidar a presença das *adesões* de Masciadri na prática pedagógica de seus alunos, posteriormente.

Todos os ex-alunos colaboradores dessa pesquisa mencionaram, de uma forma ou de outra, que sentiam-se, na época que foram alunos de Masciadri, fortemente motivados a trazer o contrabaixo para dentro de suas vidas, a serem contrabaixistas. Essa característica chamou minha atenção desde o início da produção de dados, e veio a ser um dos fatores mais relevantes na compreensão das interfaces entre professor e escola. Ora, uma vez que se tem uma motivação pessoal para algo, o trato reflexivo dado às experiências que envolvem esse assunto tomam uma proporção cada vez maior, e a importância dada à perspectiva de ser contrabaixista forneceu a energia pessoal necessária para as transformações de conduta narradas pelos ex-alunos.

A contextualização histórica dos fatos trabalhados aqui também vem em conta, pois se deu na abertura de um período de aumento das possibilidades do acesso e circulação da informação, de maneira geral, nos últimos 30 anos do século XX. A circulação dessas informações veio (e vem) a gerar um choque entre a tradição e a inovação, a respeito da técnica contrabaixística aprendida e ensinada por Masciadri. Porém, o posicionamento adotado por Masciadri em meio a tudo isso favoreceu o fortalecimento de um microcosmo sócio-artístico que é a sua escola. O professor abasteceu um diálogo frutífero entre a tradição mantida no cenário conservatorial de ensino de instrumento no qual esteve inserido, com um

conhecimento inovador, novas técnicas, novas ideias, novas concepções⁶⁵. O diálogo em questão se deu no âmbito da *Autoconsciência* do professor Masciadri, segundo Nóvoa (1995). Nóvoa, porém, não deixa clara a abrangência semântica da palavra “refletir” nesse e em outros escritos da mesma temática, e o que fica mais evidente é a noção de pensar sobre si mesmo e sobre suas próprias ações, remetendo ao que expus no início dessa dissertação.

Essa abertura ao presente e ao futuro possibilitou que Masciadri e seu ensino não permanecessem no passado, e ao mesmo tempo fez com que o novo não simplesmente substituísse uma cultura de performance sonoramente constituída (oral, aural, e interpretativa), e não rompesse uma linhagem hereditária de ensino e prática do contrabaixo.

E por falar em Sistema Cultural do Conservatório (KINGSBURY, 1988; NETTL, 1995; VASCONCELOS, 2002), e de sua repercussão na consolidação da escola Masciadri no Rio Grande do Sul, a partir desse sistema destaquei quatro fatores principais. Em primeiro lugar, a pedagogia de-um-para-um (DAVIDSON; JORDAN, 2007; BURWELL, 2013), e sua relação com o conceito “mestre-aprendiz”, estabeleceu formas peculiares de interação social entre professor e aluno(s), aproximando-os enquanto pessoas, e intensificando o vínculo humano proveniente da relação de ensino e aprendizagem. É nesse tipo de relação pedagógica individual que a oralidade e a auralidade tomam mais espaço, sendo que acrescento a essas características a *sonoridade*, indicando que o ensino de instrumentos musicais nesse panorama congrega uma tradição *verbalmente* transmitida entre gerações de “professores-alunos”, mas também *performativamente* (se é que existe essa palavra). Ou seja, como professor de contrabaixo, tenho consciência que há uma parcela dos ensinamentos levados à aula que não é nem falada, nem escrita, mas é *tocada*.

Essa tradição é, na verdade, uma representação do que os autores mencionados anteriormente chamam de “linhagem de descendência musical”. É mais claro perceber esse conceito como uma árvore genealógica artística na qual figuram professores e alunos, que posteriormente se tornarão professores de outros

65 O que não quer dizer que o cenário conservatorial de ensino seja, naturalmente, “não-inovador”. O que expus foi que a tradição sonoramente constituída de performance musical e ensino da performance musical tem lugar, primordialmente, no conservatório, e é lá onde se deu, em primeira instância, o choque entre o novo e o antigo. No caso de Masciadri, o choque transformou-se num diálogo.

alunos, e assim por diante. É a partir dessa ideia que os autores compreendem que o ingresso de um estudante em determinada classe de um determinado professor de instrumento não representa apenas esse ingresso, mas a entrada em uma história já constituída, consolidada pela tradição e pela abrangência de uma *escola de instrumento*.

Completando o rol dos fatores oriundos do Sistema Cultural do Conservatório, o *studio*. O conceito de *studio* abordado nesse trabalho indica a formação de um *microcosmo sócio-artístico* que tem o professor de um instrumento como o *ponto nodal* das relações entre o grupo de alunos desse instrumento e o próprio professor. Nesse sentido, foi entendido nessa dissertação como a semente social de uma escola, e que se consolida através do tempo e de sua continuidade pedagógica. Com o *studio* de Masciadri em Porto Alegre podemos identificar interfaces com o *paternalismo* agregador do professor, com o próprio sistema organizacional e social do conservatório de música, com a pedagogia de-um-para-um e a relação mestre-aprendiz, e também com a continuidade pedagógica que os ex-alunos oriundos desse *studio* deram às visões e posturas de Masciadri perante o contrabaixo e ao trabalho como músicos/professores.

A esses apontamentos, não poderia deixar de agregar o pioneirismo de Masciadri no ensino de contrabaixo no Rio Grande do Sul. Esse pioneirismo, também aliado a uma longa carreira docente de mais de três décadas no Brasil, aproxima-se dos argumentos trazidos aqui por ser, também, um fator colaborativo na consolidação da Escola Masciadri.

Finalmente, em conexão com as considerações finais aqui apresentadas, compartilho com o(a) leitor(a) uma outra relevante hipótese que pude retirar deste trabalho, acerca de mudanças de perspectiva na relação entre professor de instrumento e alunos, e conseqüentemente no processo de transmissão de cultura entre gerações de instrumentistas nas escolas de instrumento. Não apenas a partir da literatura, mas a partir de minha própria prática docente.

Em um ponto anterior desse texto, foi dito que o professor de instrumento em um contexto conservatorial de ensino de música vem a constituir-se como um “ponto nodal” nesse sistema cultural (KINGSBURY, 1988), e que a formação de um *studio* e de uma escola tem, na pessoa do professor, a sua matriz. Esse aparato conceitual me leva ao entendimento de que o *studio*, da forma descrita anteriormente pode ser

relacionado metaforicamente a um sistema solar, onde o professor é o centro, e seus alunos são os planetas.

É exatamente aqui onde a metáfora pode ir para direções incorretas. O que, de fato, indico com minha analogia é que há uma “força gravitacional” em jogo, que afeta os movimentos de ambos, “sol” e “planeta”, mutuamente. Professor e aluno, de maneira recíproca, transformam suas trajetórias pessoais e profissionais, participando ativamente nos processos identitários em curso.

Há ainda um ponto de maior complexidade aqui, e por isso não me aventuro a chamar essa metáfora de nada mais que uma hipótese. Este mesmo modelo do sistema solar, utilizado em referência ao *studio* e ao sistema cultural do conservatório e das escolas de instrumento, ignora importantes variáveis, que já estiveram em jogo no passado, mas que em nossos dias tomam proporções cada vez maiores. Ao contrário do modelo heliocêntrico – onde o “Sol” era o centro de todo o Universo – entende-se que o Sol também possui uma trajetória, e está sob influência de diversos fatores “gravitacionais” externos a esse sistema, tal qual o professor de instrumento está. Também os alunos não estão restritos a uma só força gravitacional, mas imersos em uma rede mais complexa, que não possui um “ponto nodal” exclusivo, mas se constitui de inúmeras relações, mais ou menos intensas, entre elementos de dentro e de fora do “sistema solar”, tais como Internet, universidade, mídia, mercado, outros professores e artistas, etc.

Por fim, a hipótese que busco descrever é de que a ampliação de nossa visão sobre nosso próprio sistema solar e sobre a relação entre esse sistema com seu entorno pode ser análoga à ampliação de nossa visão sobre o *studio* e sobre a escola de instrumento, de modo que o professor de instrumento, munido dessa nova perspectiva de seu lugar/papel, possa entender-se como um fundamental, mas não exclusivo, ponto nodal em um microcosmo sócio-artístico de seu *studio*, fruto de sua atuação local e de seu trabalho docente. A ampliação do cenário, e sua conseqüente complexidade, não substitui o cenário anterior, mas o insere numa rede. A tradição sonora, a relação mestre-aprendiz, o paternalismo, a pedagogia de-um-para-um, e a linhagem de hereditariedade em uma escola não necessitam ser substituídos por um “novo paradigma”, mas precisam ser pensadas “imersas” nesse complexo sistema gravitacional do ensino de instrumentos no século XXI.

Em suma, a presente pesquisa:

1. Elabora uma maneira de compreender as interfaces existentes entre a pessoa do professor Milton Romay Masciadri e a consolidação de uma escola de ensino de contrabaixo no Rio Grande do Sul. Essa escola caracteriza-se por um conjunto de posturas profissionais e pessoais que foram sendo semeadas pelo professor Masciadri, e hoje permeiam o ensino de contrabaixo promovido por seus ex-alunos.
2. Evidencia o papel pioneiro e difusor de Masciadri para o ensino de instrumentos musicais no Brasil.
3. Fornece subsídios históricos, pedagógicos e biográficos para que se possa pensar um ensino de contrabaixo (e outros instrumentos musicais) que esteja conectado à própria história, e ao mesmo tempo não esteja preso a ela.



Figura 4: Professor Milton Romay Masciadri tocando contrabaixo, momentos antes de um concerto com a OSPA.

Sempre tive uma admiração muito grande pelo professor Masciadri, e isso não é um segredo de estado. Essa perspectiva esteve presente em todo o trajeto da pesquisa, me dando consciência de que esse ponto de vista poderia fazer-me “ver o que não existia”, ou pior, “não ver o que existia”. Porém, é justamente na tomada de consciência sobre nosso próprio processo identitário – nossos três A's – que se encontra a saída para pensar de forma racional e realista sobre temas que, em primeira instância, vêm da subjetividade. Esse foi, em suma, o processo pelo qual nasceu a ideia dessa pesquisa.

Essa *ligação* existente entre professor de instrumento e aluno é algo que me intrigava, já, antes da realização dessa investigação. E garanto: fica cada dia mais intrigante. Porém, tenho hoje consciência de que existe uma complexa estrutura social que permeia o ensino de contrabaixo, dentro e fora do nosso estado, com seus professores, seus alunos, suas músicas e sua(s) história(s). Em se falando de contrabaixo em nível de Rio Grande do Sul e de Brasil, é imperativo falar, também, de Milton Romay Masciadri. A pesquisa aqui exposta demonstrou algumas razões para que se pense dessa maneira, e produziu em mim, pessoalmente, um entendimento mais amplo e complexo do impacto da atuação de um professor na(s) vida(s) do(s) aluno(s), e da indissociabilidade entre as instâncias pessoal e profissional nessa atuação.

O dever foi cumprido. E cumprido!

É claro, algumas ramificações surgiram durante o trabalho, e, por não serem o foco da pesquisa, ou por não haver condições de tempo hábil para tratar de todos os aspectos possíveis, eis aqui alguns desdobramentos pertinentes que, porventura, podem vir a integrar novas pesquisas nessa mesma temática:

- Um estudo sobre as características técnicas contrabaixísticas englobadas na escola Masciadri poderia dialogar com a pesquisa aqui publicada, contribuindo para a compreensão do mesmo fenômeno educativo;
- A revisão bibliográfica sobre o ensino de instrumentos no Brasil ainda carece de um estudo aprofundado e amplo o suficiente para se propor um estado da arte do tema no país;
- Outros professores de outros instrumentos realizaram trabalhos, e constituíram legados tão significativos quanto o presente tema, e estudos sobre esses professores se fazem necessários;

- Percebi uma espécie de lacuna bibliográfica no que diz respeito ao conservatório de música nos últimos 10 anos. Ainda que existam representações de estudos nessa linha, considero ser um tema de tamanha complexidade que necessitaria de um número muito maior de produções científicas que o compreenda e o problematize.

* * * * *

Masciadri deixou uma marca profunda no ensino de contrabaixo no Brasil. Agora, mais do que nunca, percebo a abrangência do trabalho de um professor de instrumento, e a responsabilidade que recai sobre profissionais como nós. Ao lado do sentimento de satisfação em concluir esse trabalho, fica apenas uma ressalva: quem mais aprendeu com tudo isso acabou sendo o próprio autor.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Dimensões epistemológicas da pesquisa (auto)biográfica**: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.
- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (auto)biográfica**: teoria e empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BEIER, Mônica; IANNOTTI, Giovano de Castro. O Paternalismo e o juramento hipocrático. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, 10 (suplem. 2), p. 383-389, dez. 2010.
- BELLOCCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. (Org.). **Educação Musical e Pedagogia**: pesquisas, escutas e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- BOLÍVAR, António. (Org.). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- BORBA, Marcelo Barros. **Narrativas de docentes universitários/professores de instrumento**: construção de significados sobre cibercultura. 2011. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade na pedagogia da *performance*. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 45-54, 2006.
- BOZZETTO, Adriana. **Ensino Particular de Música: Práticas e trajetórias de professores de piano**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.
- BRASIL. Decreto-lei 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Presidência da República**, Rio de Janeiro, 1º de maio de 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 30 jul. 2015.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método (auto)biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- BURWELL, Kim. Apprenticeship in music: a contextual study for instrumental teaching and learning. **Internation Journal of Music Education**, Londres, v. 31, n. 3, p. 276-291, ago. 2013.
- CLANDININ, Jean. Narrative Inquiry: a methodology for studying lived experience. **Research Studies in Music Education**, Londres, v. 27, n. 1, dec. 2006.

CORTE REAL, Antônio, 1980. **Subsídios para a história da música no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, IEL, 1980.

DAVIDSON, J.; JORDAN, N. "Private teaching, private learning": an exploration of music instrument learning in the private studio, junior and senior conservatories. In: BRESLER, Liora (Ed.). **International handbook of research in arts education**, Volume 16: Part. 1. Dordrecht: Springer, 2007. p. 729-754.

DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. São Paulo: Edusp, 2009.

DUPRAT, Regis. A Pós-Graduação em Música no Brasil. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. (Org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007, p. 29-36.

FERLA, Josélia Jantsch. **Helma Bersch e o ensino de música no contexto da imigração alemã católica do vale do Taquari**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

FERRAROTTI, Franco. **Historia e histórias de vida**: o método biográfico nas Ciências Sociais. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 2006.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GLASER, Scheila; FONTEERRADA, Marisa. Músico-Professor: uma questão complexa. **Musica Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 1, 2007.

HARDER, Rejane. Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: trajetória e realidade. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008.

_____. Repensando o papel do professor de instrumento nas escolas de música brasileiras: novas competências requeridas. **Musica Hodie**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 35-43, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: Edipucrs, 2010.

_____. Da formação do sujeito ... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António Sampaio da; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2014, p. 57-76.

_____. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KINGSBURY, Henry. **Music, talent and performance**: a conservatory cultural system. Philadelphia, PA/EUA: Temple University Press, 1988.

KOTHE, Fausto. **A prática docente de bacharéis em música atuantes em orquestras**. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

LIMA, Diogo Baggio. Instrumentista-professor: formação x atuação profissional. In: ANAIS DO XV ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-SUL, 2012, Montenegro. **Anais...** Montenegro: Fundarte, 2012, p. 179 a 183.

LIMA, Janaína Machado Asseburg. **Ingeburg Hasenack**: memórias de uma educadora musical. 2013. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

LOURO, Ana Lúcia de Marques e; SOUZA, Jusamara Vieira. (Org.). **Educação musical, cotidiano e ensino superior**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013.

_____; TEIXEIRA, Ziliane L. O.; RAPÔSO, Mariane M.. (Org.). **Aulas de músicas**: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica. Curitiba, PR: CRV, 2014.

_____. **Ser docente universitário - professor de música**: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

MACHADO, Renata Beck. **Narrativas de professores de teoria e percepção musical**: caminhos de formação profissional. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

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

NETTL, Bruno. **Heartland Excursions: ethnomusicological reflections on schools of music**. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 1995.

NÓVOA, António. *Professores e as Histórias da sua vida*. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa*. In: FAZENDA, Ivani C. A. **A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 29-41.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. . Natal, RN: EDUFRN, 2014.

PEDROSA, Mayra Stela Dunin. **Abordagem de estudos em métodos de contrabaixo com vistas à execução de obras do repertório orquestral**. 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RECK, André Müller. **Práticas musicais cotidianas na cultura gospel**: um estudo de caso no ministério de louvor *Somos Igreja*. 2011. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, 59-67, set. 2002.

REYS, Maria Cristiane Deltrégia. **Métodos na iniciação de crianças ao violoncelo** leituras e usos – em estudo na região sul do Brasil. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 17.173, de 22 de janeiro de 1965. Institui a Fundação "ORQUESTRA SINFÔNICA DE PÔRTO ALEGRE". **Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul – Sistema LEGIS**, Porto Alegre, RS, 22 de janeiro de 1965. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=43568&hTexto=&Hid_IDNorma=43568>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, identidades e alteridade: Modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. In: **Revista Fórum Identidades**, Sergipe, ano 2, v. 4, p. 37-50, 2008.

STAUFFER, Sandra L.; BARRETT, Margaret S. Narrative Inquiry in Music Education: toward resonant work. In: _____. **Narrative Inquiry in Music Education**: troubling certainty. Amsterdam: Springer, 2009, cap. 2, p. 19-29.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. 9^a reimpressão. Londres: Routledge, 1991.

VASCONCELOS, António Ângelo. **O Conservatório de Música**: professores, organização e políticas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará. 2000. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

WEBER, Vanessa; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Formação, saberes e competências de professores de instrumento: breve mapeamento em periódicos da área de música. In: VII Simpósio Nacional de Educação – I Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores. Frederico Westphalen. **Anais...** Frederico Westphalen: Ed. URI, 2012, p. 506-514.

WEBER, Vanessa. **Tornando-se professor de instrumento**: narrativas de docentes-bacharéis. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

WINTER, Leonardo Loureiro; BARBOSA JR, Luiz Fernando. O Conservatório de Música do Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul: primeiros anos (1908-1912). **Revista Eletrônica de Musicologia**, vol. XII (UFPR), Curitiba, 2009. Disponível em:

<http://www.rem.ufpr.br/REM/REMr12/01/conservatorio_belasartes_riograndedosul.html>. Acesso em: 05 mar. 2014.

ZORZAL, Ricieri Carlini. Repensando a estrutura sobre a história do ensino de música no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, MA, v. 18, n. 2, mai./ago. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas com os ex-alunos

1. Sob a ótica da *Adesão*...
 - 1.1. De que maneira Masciadri se posicionava perante as questões éticas e morais?
 - 1.2. Quais eram suas crenças sobre ensino:
 - 1.2.1. Pedagogia da performance;
 - 1.2.2. Formação;
 - 1.2.3. Estudo;
 - 1.3. Valores, aversões e objetivos enquanto professor de contrabaixo, músico, e colega;
 - 1.3.1. Ao quê dava mais importância enquanto professor, músico ou colega?
 - 1.3.2. O que procurava evitar?
 - 1.3.3. Quais eram seus principais objetivos nesses casos?
2. Sob a ótica da *Ação*...
 - 2.1. Estratégias de ensino: metodologia(s), materiais, recursos, sistematização, etc.
 - 2.2. Seu comportamento em aula;
 - 2.3. Ação enquanto músico (na orquestra, em conjuntos de câmara, solo, em outros espaços);
 - 2.4. Hábitos, costumes, particularidades;
3. Sob a ótica da *Autoconsciência*...
 - 3.1. Visões de si como formador;
 - 3.2. Visões de si como músico.

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas com familiares

1. Sob a ótica da *Adesão*...
 - 1.1. De que maneira Masciadri se posicionava frente a questões éticas e morais?
 - 1.2. Valores, aversões: ao que Masciadri dava maior ou menor importância?
 - 1.3. Sonhos e planos.
2. Sob a ótica da *Ação*...
 - 2.1. Masciadri *pai, esposo, avô, amigo, colega*: de que forma estas parcelas de sua existencialidade dialogaram no decorrer de sua vida?
 - 2.2. Hábitos, costumes, particularidades: que traços podem ser observados sob estes aspectos?
 - 2.3. Masciadri *músico*: em que medida esta parcela de sua ação influenciou em ou foi influenciada pelo âmbito pessoal?
 - 2.4. Masciadri *professor*: em que medida esta parcela de sua ação influenciou em ou foi influenciada pelo âmbito pessoal?
3. Sob a ótica da *Autoconsciência*...
 - 3.1. Suas visões sobre seu próprio legado;
 - 3.2. Suas visões sobre seu próprio processo (auto)formativo: de que forma Masciadri foi (ou não foi) transformando sua forma de pensar e agir no transcorrer dos anos, em função da consciência de sua experiência?

APÊNDICE C – Carta de cessão de direitos

Eu, _____, (estado civil), (n. da carteira de identidade), declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha(s) entrevista(s), gravada(s) no(s) dia(s) _____, para Diogo Baggio Lima, por ele transcritas e revisadas, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações desde que a minha identidade seja mantida em sigilo. Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, subscrevo o presente documento.

Assinatura: _____

Local: _____

Data: _____