



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

**Ensinando Percepção Musical: um estudo de caso na
disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia**

Suelena de Araujo Borges Horn

João Pessoa

Agosto/2016



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música

Ensinando Percepção Musical: um estudo de caso na disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em música da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração em Educação Musical.

Suelena de Araujo Borges Horn
Orientadora: Maura Lúcia Fernandes Penna

João Pessoa

2016

H813e Horn, Suelena de Araujo Borges.
 Ensinando percepção musical: um estudo de caso na
 disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de
 Educação, Ciência e Tecnologia / Suelena de Araujo Borges
 Horn.- João Pessoa, 2016.
 212f.
 Orientadora: Maura Penna
 Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA
 1. Música. 2. Educação musical. 3. Percepção musical.
 4. Curso técnico. 5. Música - ensino tradicional.

UFPB/BC

CDU: 78(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título da Dissertação: **"Ensinando Percepção Musical: um estudo de caso na disciplina do curso técnico de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia"**.

Mestrando(a): **Suelena de Araújo Borges Horn**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Prof.ª Dr.ª Maura Lúcia Fernandes Penna
Orientadora/UFPB

Prof.ª Dr.ª Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro Interno/UFPB/UFPE

Prof.ª Dr.ª Carla Pereira dos Santos
Membro Externo ao Programa/UFPB

João Pessoa, 16 de Agosto de 2016.

Dedico este trabalho à minha grande família, inspiração e alimento dos meus esforços – especialmente Augusto, Suellen, Juliana, Gustavo, Bruno e Bernardo.

Agradecimentos

Eu não fiz este trabalho sozinha. Bem, parte dele coube apenas a mim: passar pelo processo seletivo, participar das disciplinas do curso, organizar a pesquisa, coletar os dados em campo e redigir a dissertação. No entanto, muitas mentes e corações me acompanharam durante os (quase) dois anos e meio que dediquei a esta jornada, da qual não saio pronta, visto que não há ponto final no processo de formação, mas mais madura do que quando a iniciei. Manifesto aqui minha mais sincera e profunda gratidão:

- à minha orientadora, Prof. Maura Penna, pela acolhida acadêmica, pelo desempenho exemplar da profissão e pelas infinitas aprendizagens que me proporcionou. Sinto-me privilegiada pela oportunidade da convivência e pela amizade cultivada ao longo do curso.
- às professoras Cristiane Galdino e Carla Santos, pela gentileza e disponibilidade em participar da banca e pelas importantes contribuições dadas a este trabalho.
- ao Professor, ao Coordenador e aos alunos do curso Técnico em Instrumento Musical do IFX que participaram desta pesquisa, cujas identidades preservamos, bem como aos professores e coordenadores dos demais Institutos Federais que nos acolheram durante o processo de sondagem para seleção do campo empírico.
- à Direção-Geral do IFRS-POA pelo acompanhamento do meu processo de afastamento, especialmente ao pessoal da Diretoria de Gestão de Pessoas, na figura da professora Bianca Smith Pilla, e também às servidoras Iara Schneider e Luciane Fernandes pelo apoio remoto.
- a todos os colegas professores da subárea de música do IFRS-POA, que gentilmente absorveram meus encargos didáticos durante o período do curso, viabilizando meu afastamento, agradeço pela “torcida” e apoio. Não fosse por vocês, eu não teria conseguido.
- a Áudrea, Alexandre, Elaine, Eliana, Iuri, Marisa e Pablo pela constante troca de ideias, motivação mútua e ombros amigos sempre disponíveis, entre mestrados, doutorados e outras coisas da vida.
- aos alunos, pais, familiares e amigos do Projeto Prelúdio, especialmente das turmas de teclado, por compreenderem que meu afastamento faz parte de um investimento profissional

importante não apenas para mim, mas para toda a comunidade do IFRS-POA. Senti saudades de cada aluno enquanto estive longe e espero poder compensar a ausência sendo uma professora muito melhor quando retornar.

- a todos os alunos e ex-alunos de musicalização, teoria e percepção musical e piano, por me inspirarem a ser uma professora eternamente inquieta e curiosa e, assim, motivarem o tema desta pesquisa.

- à professora Helena de Souza Nunes, por ter me iniciado nos caminhos da reflexão e da pesquisa, motivando meu interesse por educação musical de adultos e formação de professores.

- a Priscila Gama, pela amizade musical recifense, pelo estímulo e pelo empréstimo do piano durante o processo seletivo.

- a meus irmãos Gustavo, pela ajuda com a elaboração do Abstract, e Juliana (e ao Bernardo), por ajudar a diminuir a saudade sentida por esta irmã (e madrinha) temporariamente ausente.

- a meus pais, pelas condições que me deram para sonhar e para me esforçar em construir meu caminho; por terem investido de tantas maneiras no meu percurso de musicista e professora – em tempo, dinheiro, zelo, carinho e amor. O orgulho desta conquista é um pedacinho de retribuição que ofereço por tanto investimento, e espero poder retribuir ainda muito mais.

- ao Bruno, por ter me convidado para participar de uma grande aventura a mais de três mil quilômetros de casa, criando um ótimo motivo para que eu superasse meus receios e retomasse minha formação acadêmica. Além disso, por me ajudar de tantas maneiras, por me dar sempre tanta força, por ser meu descanso, meu riso, minha paz, meu amigo e meu amor.

- a vó Gilda, *in memoriam*, pelo piano na sala e tudo o que ele representa para nós. Sempre no meu coração, em cada música que a gente canta e toca.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a percepção musical sob a perspectiva da educação musical, com o objetivo geral de compreender como ocorre o ensino na disciplina Percepção Musical de um curso Técnico em Instrumento Musical, oferecido por um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Realizamos um estudo de caso, utilizando como técnicas de coleta de dados a análise documental, a observação e a entrevista. Analisamos o Projeto Pedagógico do Curso, a fim de compreender a estrutura, as funções e os objetivos da disciplina Percepção Musical. Por meio das observações, ocorridas ao longo de 12 aulas semanais de Percepção Musical, foi possível obter dados sobre a prática pedagógica do professor da disciplina, tais como procedimentos didáticos, materiais, metodologias e formas de interação com os alunos. Já a entrevista concedida pelo professor permitiu conhecer seu processo de formação e suas concepções, apontando para aspectos subjacentes à prática pedagógica desenvolvida. A revisão de literatura abrangeu as temáticas percepção musical e educação profissional, considerando trabalhos situados nas áreas de educação e educação musical. Constatamos a presença de duas tendências no ensino de percepção musical: uma pautada por um modelo tradicional de ensino, caracterizado pelo treinamento auditivo estrito, pela falta de contextualização das atividades em relação ao público atendido e pela fragmentação dos conteúdos, e outra que engloba diversas propostas de renovação das estratégias de ensino, defendendo uma aproximação das práticas musicais dos alunos, tanto em relação a repertório como a estratégias didáticas, e uma abordagem integrada dos elementos musicais. Identificamos também a presença de um conflito entre a rigidez do modelo tradicional e a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a flexibilização e com a realidade dos alunos, sugerida nas representações sobre ensino presentes na área de educação musical e nos documentos sobre educação profissional. Diante da constatação da existência de oposição entre tendências, com base em Bourdieu, analisamos a possibilidade de situar posições ortodoxas e heterodoxas dentro de um *campo*, a partir de práticas encontradas no ensino de percepção musical. Apoiando-nos no conceito de *habitus*, compreendemos que as práticas encontradas no ensino de percepção musical são influenciadas por um conjunto de disposições incorporadas nos seus agentes, oriundas de representações presentes no campo artístico-musical. Tais disposições culminam em um modelo de ensino originário do paradigma conservatorial de formação musical, que tradicionalmente era adotado na formação do músico profissional, gerando o chamado *habitus conservatorial*. Conforme sugere Perrenoud, a construção da prática pedagógica baseia-se em *habitus* e, portanto, recomenda-se a promoção de uma prática reflexiva no ofício docente para que a atuação do professor possa ocorrer de maneira mais consciente e contextualizada. A partir da análise dos dados, identificamos que o ensino de percepção musical no contexto estudado encontra-se influenciado pelos conflitos presentes no campo da educação musical, marcado por práticas vinculadas a um *habitus conservatorial* e permeado por um discurso ambíguo, no qual coexistem concepções características dos campos artístico-musical e educativo.

Palavras-chave: percepção musical, curso técnico, ensino tradicional de música.

ABSTRACT

In this study, we addressed music perception under the perspective of Music Education, with the general objective of understanding how teaching works in the Music Perception discipline of a technical degree course in Musical Instrument, held out by a Brazilian Federal Institute of Education, Science and Technology. Conducting a case study, based on data collection techniques such as documentation review, observation and interview, we analyzed the pedagogical project of the course, in order to understand Music Perception discipline structure, functions and objectives. Through the observations made during the span of 12 weekly classes, it was possible to obtain data on the pedagogical practice of the discipline professor, as well as his didactical procedures, materials, methodologies and ways of interacting with students. On the other hand, the interview given by the professor allowed us to know his academic background and conceptions, pointing to underlying aspects of his pedagogical practice. The literature review comprised themes of music perception and professional education, considering research in Education and Music Education areas. We noticed two trends in the teaching of music perception: one guided by a model based on traditional music teaching (marked by strict ear training, fragmented approach on the music elements and a gap between teaching and students' musical practices) and another one that covers a variety of proposals that intend to renew teaching strategies in music perception (based on students' musical practices, regarding both repertoire and didactical strategies, as well as an integrated approach of music elements). We also identified the presence of a conflict between the strictness of the traditional model and the necessity of pedagogical practices that take compromise with students' realities, as suggested by the representations on education present in Music Education field and in the professional education documents. Finding the opposition between trends, we explored Bourdieusian concepts and analyzed the possibility to establish orthodox and heterodox positions inside a *field*. We understood that the practices found in the teaching of music perception are influenced by a set of dispositions embodied in their agents, deriving from representations present in the artistic-musical field. Such dispositions generate an educational model that is based on values and beliefs related to music conservatories, which were traditionally adopted on the professional musician education, creating what is called *habitus conservatorial*. According to Perrenoud, the pedagogical practice construction is based on *habitus* and, therefore, a reflexive practice in the act of teaching is recommended, so that the professor's procedures overcome the reproduction of educational models. Through analysis of the gathered data, we identified that teaching in the studied case is influenced by the conflicts present in the music education field, marked by practices bound to an *habitus conservatorial* and permeated by ambiguous conceptions from both artistic-musical and educative fields.

Keywords: music perception, technical degree course, traditional music teaching.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Etapa de observação – cronograma das observações realizadas	37
QUADRO 2 – Institutos Federais e seus campi que oferecem cursos na área de música	65
QUADRO 3 – Diretrizes das disciplinas Percepção Musical I, II e III no PPC.....	112
QUADRO 4 – Esquema de sílabas para o solfejo rítmico	128
QUADRO 5 – Teor do discurso do Professor e a prática pedagógica observada	179
 FIGURA 1 – Esquema do campo da educação musical.....	 98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PPC: Projeto Pedagógico do Curso

IFX: Instituto Federal X

IFRS-POA: Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre

SISTEC: Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE: Conselho Nacional de Educação

CEB: Câmara de Educação Básica

CNTC: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

EPTNM: Educação Profissional Técnica de Nível Médio

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical

PM-I: Percepção Musical I

PM-II: Percepção Musical II

PM-III: Percepção Musical III

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de apresentação	205
APÊNDICE B – Modelo de Carta de Anuência sugerido ao IFX.....	206
APÊNDICE C – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	206
APÊNDICE D – Diretrizes para observação de aulas de percepção musical	206
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada	206

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	28
2.1	Estudo de caso.....	28
2.2	Seleção do caso e procedimentos éticos	29
2.3	Caracterização do campo empírico	31
2.4	Procedimentos de coleta e análise de dados	35
2.4.1	Observação e entrevista.....	36
2.4.2	Análise dos dados.....	39
3	O CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	42
3.1	Educação profissional no Brasil	42
3.1.1	Início do século XX.....	43
3.1.2	As reformas da Era Vargas.....	45
3.1.3	Entre Vargas e o Regime Militar.....	48
3.1.4	Do Regime Militar à redemocratização.....	50
3.2	Educação profissional técnica de nível médio: termos normativos atuais	54
3.2.1	Aspectos estruturais: flexibilidade e espaço para a diversidade.....	54
3.2.2	Aspectos político-pedagógicos e princípios específicos	58
3.3	A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.....	62
3.3.1	Os Institutos Federais	62
3.3.2	O curso Técnico em Instrumento Musical	64
4	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO ENSINO DE PERCEPÇÃO MUSICAL	68
4.1	Percepção musical como processo e como disciplina	68
4.1.1	Inquietações no trabalho com percepção musical	74
4.2	Caracterização das abordagens em percepção musical	78
4.2.1	O modelo tradicional no ensino de percepção musical	78
4.2.2	Propostas de renovação no ensino de percepção musical	86
4.3	O ensino de percepção musical e os instrumentos analíticos de Pierre Bourdieu	92
4.3.1	O campo da educação musical	93
4.3.2	O ensino de percepção musical e suas práticas no campo da educação musical	99

4.3.3 <i>Habitus</i> : aproximações no campo musical.....	103
5 O ENSINO DE PERCEPÇÃO MUSICAL NO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL DO IFX	108
5.1 A percepção musical no projeto pedagógico do curso	109
5.2 A disciplina Percepção Musical.....	111
5.3 A prática pedagógica: aulas, atividades e materiais didáticos.	119
5.3.1 Percepção Musical I	123
5.3.2 Percepção Musical II.....	130
5.4 Avaliações realizadas	143
6 A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE PERCEPÇÃO MUSICAL	146
6.1 O Professor e a estruturação da prática pedagógica.....	148
6.1.1 Formação musical e docente	148
6.1.2 Concepções relacionadas à prática pedagógica do Professor.....	154
6.2 Representações e posicionamentos no campo da educação musical.....	173
6.3 Confrontando o discurso e a prática: o <i>habitus</i> e a prática reflexiva	176
6.4 Tomada de consciência do <i>habitus</i> e prática reflexiva	180
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS	192

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu a partir de experiências vividas como docente nas disciplinas Percepção Musical¹ I e II do curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, no campus Porto Alegre (IFRS-POA), motivado pelo interesse sobre práticas pedagógicas no ensino de percepção musical. A convivência com os alunos, as discussões com os demais professores do curso sobre currículo e ensino, além do conhecimento dos norteamientos político-pedagógicos da instituição, foram despertando questionamentos e revisões sobre as práticas desenvolvidas na disciplina Percepção Musical. Essas revisões desencadearam um processo de reavaliação pessoal, por meio do qual identificamos nossas concepções, desde o início da atuação docente até chegarmos ao IFRS-POA, e refletimos sobre sua relevância para a construção de um projeto de ensino contextualizado de percepção musical.

No início de nossa atuação docente, desenvolvíamos um ensino centralizado no conteúdo, guardando um vínculo estreito com a disciplina de Teoria Musical e buscando ensinar aquilo que considerávamos como “universal” na música. Por exemplo, ensinávamos a cantar uma escala maior e a reconhecer as diferenças entre esta e uma escala menor, em um processo que mesclava treinamento auditivo e conhecimento teórico, esperando que os alunos conseguissem realizar com facilidade a mesma diferenciação quando se deparassem com músicas em modo maior ou menor. Pensávamos que o conteúdo poderia ser bem compreendido desde que fosse bem explicado, e que as habilidades seriam desenvolvidas apenas pelo fato de utilizarmos uma metodologia rigorosa e inspirada na maneira pela qual aprendemos. Sem perceber, desconsiderávamos as particularidades de aprendizagem de cada aluno, seus repertórios, as peculiaridades “idiomáticas” (do seu instrumento musical de estudo) que influenciavam sua maneira de perceber a música, quais músicas escutavam e tocavam e em quais situações. Ignorar esses aspectos não era algo intencional; apenas acontecia em consequência de acreditarmos estar no caminho certo, porque adotávamos metodologias conhecidas e utilizávamos com rigor materiais didáticos consagrados, ensinando quase da mesma maneira pela qual havíamos aprendido. Nossa visão sobre os alunos era baseada em pressupostos derivados de nosso próprio processo de aprendizagem na

¹ Com vistas à fluência do texto, ao referirmo-nos à percepção musical de maneira ampla, como habilidade ou conhecimento, utilizamos a grafia com as iniciais minúsculas; já a grafia com iniciais maiúsculas foi adotada em referência à disciplina específica de Percepção Musical.

disciplina, perpetuando um ciclo de reprodução de estratégias de ensino que nem sempre correspondia à realidade musical e aos objetivos dos alunos no contexto em que se encontravam.

A primeira tomada de consciência correspondeu a uma nova visão sobre as vivências musicais dos alunos, após percebermos que eles não conseguiam articular os elementos da aula de percepção a outras situações, fossem elas de prática musical ou de estudos teóricos. O ensino descontextualizado e distante da realidade dos alunos tornava-se ineficaz e irrelevante para sua vida musical. Logo, começamos a considerar os repertórios dos alunos e suas preferências musicais, somando-os a sugestões nossas e incluindo-os nas atividades desenvolvidas em aula. Entretanto, a inclusão de repertórios também não foi suficiente para tornar a disciplina mais relevante para os alunos, o que nos conduziu a outros questionamentos.

O segundo aspecto considerado em nossa trajetória docente foi o perfil dos alunos. Foi possível identificar a presença de características bastante distintas entre os discentes do curso no qual lecionamos no IFRS-POA, em relação a objetivos formativos, níveis prévios de fluência e formação musical, disponibilidade de tempo de estudo, além de repertórios diferentes entre os alunos. Em nossa atuação docente, essa diversidade consistiu em um desafio, sendo o principal fator de motivação para uma intensa revisão de concepções sobre música, percepção musical e ensino, que culminou em uma mudança de perspectiva sobre as atividades desenvolvidas em aula.

O terceiro e último aspecto sobre o qual nos conscientizamos foi o diálogo entre percepção musical e o curso no qual se situava, coincidindo com o início de nossa atuação no IFRS-POA. Além de buscar uma visão interdisciplinar, compreendendo como Percepção Musical dialogava com outras disciplinas no conjunto do curso, vimos que toda atuação docente na disciplina também precisava estar atrelada às diretrizes político-pedagógicas institucionais que norteavam as concepções e ações no curso Técnico em Instrumento Musical.

Entendemos que o ensino se desenvolve em um contexto que é composto e influenciado por um conjunto de fatores sociais, regionais, políticos, psicológicos e institucionais; diante desse complexo, o professor posiciona-se portando uma bagagem pessoal que inclui seu processo de formação musical, docente e humana, construindo sua atuação na articulação entre o contexto e suas características pessoais. O processo pelo qual construímos nossa própria atuação docente é único e está relacionado às particularidades de nosso contexto e nossas experiências formativas e humanas. Outros professores, portanto,

podem apresentar processos diferentes, que podem ter também resultados diversos, com inúmeras nuances entre os fatores que os influenciam. Partindo de nossas experiências pessoais em direção a um diálogo com a literatura específica, essa compreensão despertou-nos a necessidade de estudar a prática pedagógica na disciplina Percepção Musical, com foco no professor enquanto agente, situada no contexto específico de um curso Técnico em Instrumento Musical realizado por um Instituto Federal.

A opção pela realização da pesquisa em um Instituto Federal não foi aleatória; tampouco se restringiu à nossa inserção como docente de uma instituição dessa natureza. Essa escolha deveu-se a princípios político-pedagógicos que norteiam o ensino nessas instituições, os quais exploramos no Capítulo 3 deste texto. A escolha de um Instituto Federal situado na região Nordeste deve-se ao fato de que essa região concentra o maior número de cursos técnicos na área de música entre os Institutos Federais e possivelmente apresenta características contrastantes às do curso da região Sul, por nós conhecido.

Ao consultar o SISTEC, o sistema de gerenciamento de cursos técnicos do Ministério da Educação, observamos a existência de muitos cursos técnicos na área de música. Apenas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, localizamos sete ocorrências de cursos técnicos em música. Além da Rede Federal de ensino, também encontramos cursos similares em redes públicas estaduais e municipais e na rede privada, em conservatórios musicais, institutos de educação, escolas técnicas e escolas de música especializadas (SISTEC, s/d).

Conforme aponta Costa (2012a, p. 104-105), os cursos técnicos em geral têm se expandido devido a políticas públicas de valorização do ensino técnico. Especialmente na área de música, a autora adverte que a oferta de cursos técnicos carece de discussões e estudos que contemplem as particularidades dessa modalidade de ensino. Costa destaca que as práticas pedagógicas e a estruturação dos cursos técnicos na área de música são afetadas por fatores como a falta de conexão entre a formação promovida no ensino técnico de nível médio e as possibilidades de trabalho e de profissionalização existentes, o desconhecimento dos arranjos produtivos locais e a desvalorização do profissional técnico, decorrente de uma tradição de supervalorização do ensino superior, que acaba por desencadear uma preferência pelo ensino propedêutico.

A presença frequente de disciplinas de Percepção Musical em cursos de graduação em música no Brasil expressa a importância atribuída ao estudo de percepção musical na formação de músicos profissionais. Conforme aponta estudo realizado por Otutumi (2008), a disciplina estava presente em pelo menos 90% dos cursos superiores de música então

existentes no Brasil, embora com denominações e concepções variadas, apresentada como disciplina autônoma ou acompanhada de Teoria Musical. Embora seja ainda pequena quando comparada à produção sobre outros temas em Educação Musical, é possível constatar, também com base nesse estudo, que a produção acadêmica sobre percepção musical no Brasil tem crescido desde o final da década de 1990 e, de maneira intensificada, ao longo dos anos 2000. Diversas teses e dissertações, elaboradas em cursos de doutorado e mestrado no país, tratam do ensino de percepção musical, porém a maior parte situa-se no contexto de cursos superiores de graduação em música, sendo ainda escassos os trabalhos que tratam do ensino de percepção musical no contexto específico dos cursos técnicos em música.

A problematização em torno do tema deste trabalho está ligada à revisão de literatura, que desempenhou tanto a função de fornecer um estado da arte sobre as temáticas que integram nosso objeto de estudo como amparou a definição das categorias de análise e a fundamentação das reflexões realizadas ao longo da pesquisa. Ao realizar a revisão de literatura, partimos dos assuntos “percepção musical” e “ensino técnico” e progressivamente acrescentamos subtemas que se revelaram nas obras localizadas durante o processo de busca. A fim de delimitar nosso objeto de estudo e estabelecer os objetivos gerais e específicos da pesquisa, selecionamos os trabalhos que contemplam as seguintes temáticas: (1) abordagens de ensino de percepção musical, (2) aprendizagens em percepção musical, (3) avaliação em percepção musical, (4) formação e atuação do professor de percepção musical, (5) ensino técnico de música, (6) políticas em educação profissional, (7) história da educação profissional no Brasil e (8) aspectos político-pedagógicos dos institutos federais. As ideias presentes nos trabalhos encontrados são retomadas com maiores detalhes ao longo dos capítulos deste texto, para amparar as discussões desenvolvidas e, portanto, nesta seção apenas expomos os trabalhos encontrados nas categorias delimitadas.

Destacamos a relevância do levantamento bibliográfico feito por Otutumi (2008), em sua dissertação de mestrado, para esta etapa de nossa pesquisa. Contemplando a produção científica sobre percepção musical realizada entre 1975 e 2008, esse levantamento demonstra um crescimento na produção científica sobre o tema entre as décadas de 1990 e 2000, que foi impulsionado principalmente pelo aumento do número de cursos de pós-graduação nas áreas de Música e de Educação, pela fundação de associações de pesquisa em Música, pelo lançamento de periódicos e pela consolidação de eventos científicos na área (OTUTUMI, 2008, p. 30).

A análise dos trabalhos enumerados pela autora auxiliou-nos na construção das categorias temáticas dos trabalhos relacionados à percepção musical. Após selecionar os

trabalhos que seriam mais relevantes para nossa revisão de literatura, atualizamos a relação de obras a serem estudadas, incluindo trabalhos posteriores à realização do levantamento original. Também levamos em consideração trabalhos mais abrangentes sobre cursos técnicos na área de música e sobre educação profissional, que não haviam sido contemplados no mencionado levantamento por não terem relação com o tema proposto por Otutumi, cuja pesquisa teve como foco o ensino superior. Restringimos nossa busca a trabalhos de caráter científico, excluindo, portanto, obras didáticas como livros de solfejo, *websites*, CDs, DVDs e mídias similares, visando artigos publicados em periódicos acadêmicos e anais de eventos científicos, teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação no Brasil. Entre estes, identificamos diferentes níveis de abrangência, dos quais os extremos são representados por amplos levantamentos quantitativos, do tipo *survey*, e estudos de caso envolvendo um professor ou um pequeno grupo de professores ou alunos.

O referido trabalho de Otutumi (2008) tem sido amplamente citado em pesquisas realizadas após sua publicação, devido à amplitude dos dados obtidos. Em seu curso de mestrado, a autora realizou uma pesquisa sobre a situação da disciplina Percepção Musical, atingindo uma amostra representativa de 90% dos professores atuantes em cursos de graduação em música de instituições de ensino superior no Brasil. Essa pesquisa buscou contemplar aspectos quantitativos e qualitativos sobre o ensino de percepção musical, resultando em um amplo *survey* cujos dados foram coletados por meio de questionários respondidos por 60 professores; dentre estes, cinco participaram de entrevistas para aprofundamento das questões. Os resultados expressam as características do ensino de percepção musical em relação a diversos aspectos pedagógicos, tais como atividades desenvolvidas, instrumentos e repertórios utilizados nas aulas, perspectivas metodológicas, formação dos professores e dificuldades encontradas na realização das aulas. O trabalho oferece um diagnóstico bastante expressivo da situação do ensino de percepção musical no contexto abordado.

O trabalho de Teixeira (2010a) aborda especialmente a percepção musical no contexto do curso técnico. O autor parte da confrontação entre linhas teórico-metodológicas do ensino de percepção musical – de um lado, uma mais mecanicista e fragmentária, que dificulta uma “percepção integralizante da linguagem musical” (TEIXEIRA, 2010a, p. 1), e, de outro lado, uma linha que privilegia o pensamento complexo interdisciplinar e a transdisciplinaridade, indo em direção à proposta de uma abordagem pedagógica própria. Ao narrar seu percurso como professor na disciplina Percepção Musical, Teixeira (2010a, p. 6-12) relata as transformações ocorridas em suas práticas pedagógicas na passagem de uma linha à

outra e enfatiza que os fazeres educativos devem ser resultado da contínua reflexão sobre o contexto específico no qual se desenvolvem.

Dentro do tema “abordagens de ensino de percepção musical”, encontramos tanto trabalhos que identificam e criticam a adoção de um modelo tradicional de ensino como estudos que propõem e discutem práticas pedagógicas alternativas. Em alguns casos, as obras contemplam simultaneamente as duas perspectivas, de maneira complementar: a crítica é feita como parte da justificativa para elaboração de uma proposta que busca solucionar os problemas existentes no modelo tradicional.

Sob a perspectiva de elaboração de propostas, os estudos de Gerling (1993; 1995), publicados em dois artigos em periódicos, esboçam a estruturação do ensino de percepção musical em um curso de graduação em música. Norteadas por aspectos da psicologia do desenvolvimento cognitivo, a autora atribui à disciplina um caráter teórico-prático, integrando a Teoria Musical e a Percepção Musical em uma única disciplina no currículo em questão. É possível constatar em seus textos a concepção de percepção musical como treinamento auditivo, com uma proposta de abordagem a partir de parâmetros sonoros e a centralidade do trabalho com a partitura. Tais características têm sido criticadas na literatura recente, pois são compatíveis com um modelo tradicional de ensino de música, conforme discutimos no Capítulo 4 desta pesquisa.

Mais recentemente, alguns trabalhos têm buscado identificar e problematizar as práticas pedagógicas adotadas em determinados contextos de ensino de percepção musical. Nessa linha, Larissa Lima (2011) expõe um levantamento dos aspectos recorrentes na disciplina Percepção Musical em cursos superiores, enumerando dificuldades e delineando um breve panorama sobre as abordagens adotadas. Anjos (2011) e Alcântara Neto (2010) apresentam estudos de caso em cursos superiores, respectivamente no bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba e no bacharelado em Música Popular da Universidade Federal de Minas Gerais, confrontando experiências pedagógicas que revelam diferentes orientações metodológicas no ensino de percepção musical. Alcântara Neto, especialmente, discute as aprendizagens na disciplina em um curso de música popular, questionando a interface entre as abordagens tradicionais em percepção musical e as práticas e formas de aprendizagem de alunos oriundos da música popular. Teixeira (2010b; 2011) explicita o dualismo dos *fazeres educativos* no ensino de percepção musical, situando em polos opostos abordagens que chama de “Percepção mecanicista” e “Percepção complexa”, detalhando cada uma dessas perspectivas em termos filosóficos e comentando suas respectivas implicações práticas.

Alguns autores integram as perspectivas crítica e propositiva, a exemplo de Barbosa (2005; 2009), que apresenta um mapeamento de modelos de ensino de percepção musical no ensino superior e propõe alternativas metodológicas, confrontando o que chama de “ensino atomístico” à concepção da percepção musical como “compreensão da obra musical”. Essa autora defende uma abordagem da percepção musical a partir da psicologia histórico-cultural e elabora uma proposta pedagógica inserida nessa perspectiva. Bernardes (2000; 2001), por sua vez, estuda a percepção musical sob a ótica da linguagem, também confrontando modelos de ensino fragmentado a modelos voltados à compreensão do discurso musical. Realiza, ainda, uma proposta própria de abordagem que adota uma visão ampliada da obra musical no processo de percepção musical. A pesquisa relatada na dissertação de mestrado de Panaro (2011) traz uma análise das concepções presentes nas propostas pedagógicas de três autoras (BARBOSA, 2009; BERNARDES, 2000; BHERING, 2003), além da comparação com o modelo tradicional estudado por Otutumi (2008; 2013a; 2013b). Em seu trabalho, Panaro reforça o questionamento ao modelo tradicional de ensino de percepção musical diante da possibilidade de abordagens inovadoras, realizando uma proposta de compreensão da percepção musical baseada na teoria das representações sociais. O autor propõe o desenvolvimento da percepção musical focado no cultivo de relações entre o indivíduo, seu grupo social e as músicas presentes em seu espaço cultural (PANARO, 2011, p. 61).

Também articulando as perspectivas identificadas, a tese de Otutumi (2013a) problematizou a adoção de um modelo tradicional de ensino e propôs uma abordagem alternativa. A autora apontou como principais dificuldades encontradas pelos professores a heterogeneidade de conhecimentos entre os alunos e a falta de motivação destes para o estudo na disciplina. Segundo a autora, esses aspectos são agravados pela adoção de uma perspectiva mecanicista de ensino de música pelos professores, caracterizada pelo que ela chama de modelo ou escola tradicional. Nessa perspectiva, a percepção musical é ensinada dando prioridade ao repertório de música erudita ocidental tonal e às atividades de solfejo e ditado; o ensino adota um caráter de treinamento auditivo, abordando os elementos musicais isolados uns dos outros, dissociados de seu contexto musical; o professor privilegia o ouvido absoluto e corrige exercícios por gabarito (OTUTUMI, 2013a, p. 39).

Os estudos que problematizam o modelo tradicional no ensino de percepção musical apontam para alguns desdobramentos temáticos. Questões como a avaliação padronizada e o uso de determinados repertórios nas aulas, a abordagem fragmentada dos conteúdos, a adoção de atividades de solfejo e ditado, o foco na música notada e no ensino de leitura de partitura estão presentes de maneira geral nos trabalhos já citados.

Quanto ao tema da avaliação em percepção musical, os trabalhos de Grossi (2001; 2003) problematizam os formatos e parâmetros adotados em cursos de graduação, criticando a realização de testes padronizados. A autora afirma que os modelos avaliativos correntes privilegiam a discriminação de elementos sonoros isolados – com predominância de altura e duração – e a seguir propõe um modelo de avaliação fundamentado no esquema da experiência musical de Leonard Meyer e nos níveis de compreensão musical de Keith Swanwick. Ainda sobre a avaliação da percepção musical, Santos, Hentschke e Gerling (2005) discutem critérios qualitativos de avaliação da prática de solfejo, buscando ultrapassar a avaliação fragmentada criticada por Grossi.

Situado entre os questionamentos sobre o ensino tradicional, o repertório utilizado em aulas de percepção musical também foi discutido em alguns artigos publicados em periódicos e trabalhos acadêmicos. A inserção da música popular na disciplina esteve presente nas reflexões de Grossi et al. (2001), Bhering (2003) e Alcântara Neto (2010), considerando influências que a adoção desse repertório exerce sobre as atividades desenvolvidas nas aulas. Foloni (2005) explorou possibilidades de utilização da música contemporânea em aulas de percepção musical, enquanto Tanaka-Sorrentino (2009; 2010) discutiu a inclusão de repertórios variados e possíveis abordagens em percepção musical.

Outros autores, embora não tratem sobre o ensino de percepção musical especificamente, também contribuem com reflexões sobre essas questões. Levitin (2006) e Swanwick (2003; 2014) apresentam algumas discussões sobre a abordagem fragmentada dos elementos musicais no ensino de música e seus impactos sobre a aprendizagem musical. Penna (2015a, p. 19-28) também reflete sobre essa questão, somada à primazia dada à música notada e à realização inexpressiva de atividades de solfejo e ditado em aulas de música.

A oposição entre o modelo tradicional de ensino e propostas alternativas perpassa grande parte dos trabalhos analisados, em diferentes enfoques. Quando reduzido a um julgamento de valor, sem considerar o contexto, esse conflito alimenta uma polarização artificial e indutora de rótulos (“bom” ou “ruim”), colocando as duas perspectivas pedagógicas em extremos opostos. Tal posicionamento dificulta a reflexão do professor sobre sua abordagem de ensino, pois o induz a abandonar determinadas práticas por serem “ruins”, ignorando benefícios que elas poderiam trazer quando utilizadas com determinados objetivos, inseridas em certo contexto e em diálogo com o conjunto de atividades desenvolvidas nas aulas.

Como um exemplo da possibilidade de ultrapassar a dicotomia entre práticas mais tradicionais e outras mais inovadoras, Freire (2002; 2003a; 2003b; 2005) destaca-se por

revisitar, em artigos publicados em periódicos, estratégias consagradas para o ensino de percepção musical, tais como solfejos e ditados, em diversos modelos e sistemas, discutindo possibilidades de utilizá-las de maneira atualizada e contextualizada. Em uma perspectiva similar, a pesquisadora Regina Antunes dos Santos dedica-se ao estudo de uma proposta de solfejo elaborada por Davidson e Scripp, cujas bases principais são a resolução de problemas e a prática reflexiva. O tema é abordado pela autora em diversas pesquisas, entre as quais citamos a dissertação de mestrado de Santos (2003) e os artigos elaborados em conjunto por Santos, Gerling e Hentschke (2003; 2005).

A formação do professor de música para a educação profissional na área é problematizada por Vieira em um artigo de 2003. A autora analisa a influência de fatores como a trajetória de formação do professor, a influência do modelo de ensino conservatorial e as concepções pedagógicas relacionadas à educação profissional sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto, considerando o professor como o principal agente condicionante da preparação profissional. Em publicação posterior, Vieira (2004) aborda a escolarização do ensino de música e tece considerações históricas e estruturais sobre o modelo de ensino conservatorial, discutindo seus impactos sobre os espaços formativos, a formação e a atuação de professores de música. Esses artigos estendem discussões desenvolvidas em sua tese de doutorado (VIEIRA, 2000), na qual discute a influência do conservatório sobre a formação do professor e questiona os mecanismos pelos quais essa influência se perpetua. Mais de uma década depois, Pereira (2012) aborda em sua tese a formação de professores de música no âmbito de cursos de licenciatura, à luz do conceito de *habitus* de Bourdieu, formulando o conceito de *habitus conservatorial*. Pereira parece oferecer uma resposta à questão deixada por Vieira, ao analisar os mecanismos de conservação das práticas ortodoxas na formação desenvolvida no contexto por ele estudado.

Encontramos poucos trabalhos voltados à formação e atuação do professor de percepção musical, dentre os quais destacamos a dissertação de Machado (2012), que aborda a formação profissional de professores de percepção musical, identificando por meio de narrativas as inquietações desses profissionais em relação a sua própria atuação. A epistemologia da prática docente em percepção musical é o tema investigado por Costa (2003; 2004), a partir da observação e reflexão sobre as práticas de professores dessa disciplina em um curso superior.

Quando ampliamos nossa revisão para abranger estudos sobre ensino técnico de música em geral, encontramos trabalhos que trazem dados que contribuem para confirmar a relevância dos cursos técnicos em música, a exemplo dos artigos de Sônia Albano Lima

(2000; 2003), que discutem os cursos técnicos de música à luz de documentos normativos da educação brasileira, ressaltando a relevância da formação musical do técnico de nível médio.

Os trabalhos de Costa (2014) e Pimentel (2015) tratam da inserção profissional de egressos de cursos técnicos na área de música, em um estudo de caso sobre a Escola de Música do Centro de Educação Profissional de Brasília e em um *survey* que contemplou dez conservatórios estaduais de música de Minas Gerais, respectivamente. Além de suscitar discussões sobre profissionalização do músico e sobre a relevância dos cursos técnicos em música nesse processo, esses trabalhos fornecem dados sobre o perfil dos egressos, contribuindo para o desenvolvimento de reflexões sobre adaptação dos cursos à realidade de seus alunos. Em uma perspectiva similar, o trabalho de Carneiro (2013) estuda o perfil de discentes do curso Técnico em Instrumento Musical do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), propondo a realização de um censo que pode subsidiar uma maior adequação das propostas pedagógicas do curso ao atendimento dos alunos. O autor também considera o ensino de música em nível técnico um tema emergente e relata ter se deparado com a escassez de material sobre o assunto.

Outros autores discutem ainda questões sobre a educação profissional em música, na forma de cursos técnicos de nível médio, no contexto de conservatórios e escolas técnicas (a exemplo de LEITE, 2007; GONÇALVES, 2009; OLIVEIRA, 2012; COSTA, 2012a; 2012b). Discussões sobre os valores atribuídos ao ensino técnico podem ser encontradas em Costa (2012a), que comenta, a partir das falas de seus entrevistados, sobre a existência de uma desconexão entre as compreensões do que seja um “músico técnico” ou um “técnico em música”, diante da complexidade envolvida no processo de formação musical. Por um lado, a autora identifica que existe o reconhecimento de que a dimensão artística do trabalho musical distancia um curso técnico em música de cursos técnicos em outras áreas, no que se refere à concepção comum de que a formação nesse contexto privilegia o aprendizado de habilidades para o desempenho de tarefas pontuais. Por outro lado, esse distanciamento acaba por criar uma romantização da profissão musical, levando os alunos a almejam uma formação voltada à atuação como “músico de palco”, “solista”, o que nem sempre se concretiza. Assim, a visão que busca negar a formação para o desempenho de tarefas restritivas e a visão excessivamente romantizada da atuação musical se fundem e dificultam o entendimento dos alunos sobre sua própria profissão e, conseqüentemente, sobre as possibilidades de atuação profissional (COSTA, 2012a, p. 106-107).

Vários autores têm se dedicado ao estudo da educação profissional no Brasil, e dentre eles citamos alguns cujos trabalhos abordam, no todo ou em parte, aspectos históricos

que precederam a instalação da atual Rede Federal sendo, portanto, relevantes para nossa compreensão sobre o contexto das instituições que a compõem. Entre nossas fontes, estão os trabalhos de Picanço (1995); Kuenzer (2000); Oliveira (2003); Freitas e Biccás (2009); Otranto (2010); Pacheco (2011); Vidor et al. (2011); Tomé (2012) e Gallindo (2013).

Kuenzer (2000) traça um panorama da história do ensino profissionalizante como introdução à discussão sobre a formação com direcionamento para o trabalho, porém não especificamente no âmbito de cursos técnicos. Em uma perspectiva mais geral, a preocupação da autora recai sobre as possibilidades de preparação do indivíduo, no ensino médio propedêutico, para a vida do trabalho. No entanto, Kuenzer identifica a dualidade estrutural entre o ensino médio propedêutico e o profissionalizante, que faz parte de algumas reflexões desenvolvidas no Capítulo 3 deste trabalho.

Um panorama histórico que abrange desde as primeiras regulamentações sobre a educação profissional no Brasil, desde o período colonial até a LDBEN nº 9.394/1996, foi fornecido por Freitas e Biccás (2009). Esses autores discutem as políticas da educação brasileira no âmbito da educação básica, profissional de nível médio e superior e nos auxiliam a compreender os desdobramentos e impactos políticos de algumas das leis que envolvem a organização da educação no Brasil. Gallindo (2013) discute aspectos políticos e sociais envolvidos nas origens históricas da educação profissional no Brasil, tais como a herança do pensamento escravocrata e a elitização do ensino. Oliveira (2003) trata sobre um período histórico mais recente, comentando o processo de enfraquecimento do ensino profissional e a dissolução dos CEFETs em Minas Gerais.

A criação dos Institutos Federais, amparada por leis específicas, é discutida por Otranto (2010), Pacheco (2011), Vidor et al. (2011) e Tomé (2012). Esses autores abordam aspectos históricos da educação profissional, buscando demonstrar o caminho percorrido em direção à criação dos Institutos Federais. Em seus textos, são discutidas questões político-pedagógicas e estruturais do ensino praticado nas escolas que atendiam à educação profissional antes dos Institutos Federais, os percursos institucionais e as leis que regulamentavam sua atuação. Pacheco (2011, p. 14-15) considera que a educação profissional nos Institutos Federais propõe uma formação contextualizada, que busca estimular a ação do indivíduo em busca de caminhos de vida “mais dignos” e, portanto, deve ser vista como mais do que um meio de instrumentalizar pessoas para ocupações determinadas por um mercado.

O estudo da revisão de literatura suscitou a discussão sobre a oposição entre ensino tradicional e ensino alternativo na disciplina Percepção Musical, conduzindo-nos em um primeiro momento a discutir a percepção musical à luz do conceito de *campo*, de Pierre

Bourdieu. Para Bourdieu, campo é um espaço social situado em um ramo da atividade humana, caracterizado pela presença de agentes – indivíduos e grupos – que desenvolvem práticas sob a influência de interesses, ideais ou concepções em comum (BOURDIEU, 1989; 1983, p. 19). Dentro do campo há uma tendência a posicionamentos decorrentes de práticas antagônicas que entram em oposição, polarizando-se em ortodoxos ou heterodoxos e ocasionando tensões (BOURDIEU, 2008, p. 48-52). Assim, identificamos a oposição entre dois norteamientos pedagógicos no ensino de percepção musical, sugerindo práticas ortodoxas ou heterodoxas voltadas a um interesse comum, qual seja, o domínio de competências musicais relacionadas à percepção musical, e a presença dos professores como agentes dentro de um campo, a partir de suas práticas pedagógicas. Ao realizar essa construção teórica, vislumbramos a possibilidade de analisar o ensino de percepção musical a partir do conceito de *campo* de Bourdieu.

Diante dessa construção, contudo, nosso intuito não é estudar um caso para classificá-lo de acordo com sua posição dentro do campo, o que seria apenas uma forma de reforçar a polarização entre práticas. Identificamos a presença dessa polarização com a finalidade de refletir criticamente sobre ela, porém em consonância com Perrenoud (2002), que critica o discurso sobre a adesão a modelos de prática profissional, por considerá-los excludentes. Segundo o autor,

No caso dos saberes múltiplos mobilizados em uma prática profissional, é muito mais difícil estabelecer uma referência, pois as práticas de uma mesma profissão formam uma *aura nebulosa*, no seio da qual a diversidade é a regra. Às vezes, a fragilidade dos atos e dos saberes profissionais é muito grande, embora sua observação direta não seja fácil. Além disso, ninguém é o porta-voz autorizado de todos os profissionais e ninguém pode dizer qual é a prática pedagógica que serve de referência atualmente. [...] ninguém tem o monopólio da palavra nesse âmbito. Diversas concepções da prática se confrontam. (PERRENOUD, 2002, p. 75-76)

Pretendemos lançar um olhar compreensivo sobre as práticas desenvolvidas, buscando analisar os elementos que participam de sua elaboração, o que torna necessário considerar o conceito de *habitus*, também de Bourdieu. O *habitus* é um conjunto de disposições construídas de forma não intencional ou não organizada, que é, ao mesmo tempo, estruturado a partir das práticas historicamente construídas e estruturante das práticas correntes (BOURDIEU, 1983, p. 61). Com base nesse conceito, compreendemos que a prática pedagógica em percepção musical pode estar envolta em um *habitus* que é resultado da convergência de fatores que exercem influência sobre a atuação do professor na disciplina. Perrenoud (2002) apropria-se do conceito de *habitus* a partir da teoria de Bourdieu,

defendendo a *prática reflexiva do profissional docente* como um processo complexo pelo qual o professor toma consciência sobre suas ações, busca compreendê-las, situá-las em um *habitus* e trabalhar sobre este para superar o ciclo de reprodução de práticas pedagógicas.

Na intersecção entre as motivações pessoais, as questões identificadas na revisão de literatura e a proposição da abordagem do ensino de percepção musical à luz dos conceitos de *campo* e de *habitus*, vimos despertar questionamentos sobre as particularidades do ensino no contexto específico proposto e o *habitus* que o envolve. Apesar de contarmos com algumas definições gerais sobre o tema, em face da diversidade de elementos que nos inquietam escolhemos propor como questão geradora desta pesquisa uma pergunta ampla, que se torna delimitada pelo contexto em que se situa: *como ocorre o ensino de percepção musical em um curso técnico na área de música em um Instituto Federal?*

Essa questão permite explorarmos aspectos amplos relacionados ao *habitus* subjacente à prática pedagógica do professor e ilustrar as relações entre o conceito de *campo*, ensino de percepção musical, educação profissionalizante e o contexto de um Instituto Federal, em uma perspectiva analítica, crítica e compreensiva orientada pelo ponto de vista da *prática reflexiva do profissional docente*. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral *compreender como ocorre o ensino de percepção musical em um curso técnico na área de música em um Instituto Federal*, detalhando a questão sob a orientação dos seguintes objetivos específicos:

- a) Caracterizar a proposta de trabalho perceptivo-musical no currículo do curso;
- b) Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Percepção Musical;
- c) Identificar as concepções e os fatores que exercem influência sobre a prática pedagógica do professor;
- d) Compreender o processo de construção da prática pedagógica do professor.

Nosso referencial teórico teve como ponto de partida os conceitos de *campo* e de *habitus* de Bourdieu, contando também com a perspectiva da *prática reflexiva do profissional docente*, de Perrenoud, para discutir aspectos da prática pedagógica. No entanto, como advertem Laville e Dionne (1999, p. 156), ao longo da realização de um estudo de caso (metodologia adotada nesta pesquisa, como veremos a seguir), “os elementos imprevistos, os detalhes, desse modo melhor conhecidos, podem obrigar a reexaminar alguns aspectos da teoria que sustenta a investigação”. Contando com essa possibilidade, reavaliamos e complementamos nosso referencial teórico no decorrer da realização da pesquisa, uma vez

que, em algumas situações, o surgimento de novos dados relevantes tornou imperativo buscar referenciais que sustentassem a sua discussão. Assim, a construção de nossas bases teóricas deu-se em um processo contínuo de exploração da literatura, acompanhando a dinâmica de coleta e análise dos dados.

O texto deste trabalho está estruturado em sete capítulos, incluindo Introdução e Considerações Finais. Como vimos, neste capítulo introdutório apresentamos nossas motivações para a realização do trabalho e buscamos situá-lo no cenário da pesquisa sobre o assunto, delimitando as bases teóricas que o fundamentam. O segundo capítulo explicita os aspectos metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa e contextualiza o campo empírico no qual os dados foram coletados. No terceiro capítulo, “O curso Técnico em Instrumento Musical no cenário da educação profissional no Brasil”, elaboramos um panorama histórico da educação profissional no Brasil, culminando na organização dos Institutos Federais. O quarto capítulo, “Concepções e práticas no ensino de Percepção Musical”, é dedicado a delinear as bases teóricas a partir das quais discutimos o ensino de percepção musical. Os dados obtidos durante a pesquisa de campo, por meio de observação e entrevista, são analisados e discutidos no capítulo cinco, “O ensino de percepção musical no curso técnico em instrumento musical do IFX”. Neste capítulo identificamos aspectos do planejamento das disciplinas de Percepção Musical e analisamos cenas observadas ao longo das aulas das disciplinas Percepção Musical I e Percepção Musical II, relacionando-as às diretrizes propostas no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), às falas do Professor das disciplinas e à literatura pertinente. No sexto capítulo, “A construção da prática pedagógica na perspectiva do Professor de Percepção Musical”, analisamos dados obtidos por meio da entrevista concedida pelo Professor e os colocamos em diálogo com as práticas analisadas no capítulo anterior, com o objetivo de compreender o processo de construção da prática pedagógica do Professor nas disciplinas de Percepção Musical.

Por fim, no capítulo que conclui este estudo, tecemos considerações sobre o conjunto das reflexões elaboradas e sugerimos perspectivas para trabalhos futuros. Considerando o caráter coletivo e cumulativo do conhecimento em ciências humanas, esperamos que esta pesquisa, dentro de suas perspectivas e limites, possa somar-se às reflexões já existentes na literatura sobre o tema específico e, assim, contribuir com as iniciativas de renovação das práticas pedagógicas em percepção musical.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 Estudo de caso

A definição da questão de pesquisa conduziu-nos à escolha do estudo de caso como metodologia. Segundo Yin (2015), o pesquisador pode realizar um estudo de caso “por desejar entender um fenômeno do mundo real e assumir que esse entendimento provavelmente englobe importantes condições contextuais pertinentes ao seu caso” (p. 17). Yin acrescenta que a metodologia de estudo de caso permite que o pesquisador concentre sua atenção em uma situação em andamento, mantendo uma perspectiva holística do fenômeno em estudo (p. 4), especialmente quando os comportamentos dos participantes do caso não podem ser diretamente controlados pelo pesquisador (p. 12). Considerando que a questão de pesquisa proposta demanda dados sobre uma pluralidade de fatores que se manifestam na situação em estudo e envolve comportamentos que não são manipulados intencionalmente, compreendemos que a metodologia do estudo de caso seria a mais adequada.

Conforme explica André (2005, p. 15-22), essa forma particular de estudo permite conhecer profundamente um caso particular manifestado na realidade e pode gerar conhecimentos significativos para casos semelhantes, mas não tem intenção de estabelecer generalizações. Mesmo que esse tipo de estudo se dedique a um caso particular e não tenha a intenção de produzir conhecimento generalizável, Penna defende sua relevância ao explicar que:

[um estudo de caso] permite conhecer, de modo sistemático e cientificamente controlado, uma realidade concreta [...]. Neste sentido, cabe salientar o caráter coletivo e cumulativo do conhecimento, com base no qual o conhecimento empírico decorrente de vários estudos de caso possibilita uma compreensão progressiva de diversas situações. Por sua vez, o estabelecimento de relações entre o caso focalizado numa dada pesquisa e outros já estudados permite encontrar similaridades ou diferenças, num processo que vai firmando gradativamente elementos relevantes para a caracterização e a análise de determinadas problemáticas. (PENNA, 2015b, p. 101-102)

Em relação às técnicas de coleta de dados, Yin (2015, p. 106) afirma que estudos de caso podem contar com fontes como documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação e artefatos físicos, com o objetivo de coletar dados sobre eventos e comportamentos humanos ou sobre as perspectivas dos participantes do estudo. A pluralidade de recursos que essa metodologia permite envolver na coleta e discussão dos dados propiciou

que optássemos por adotar de maneira combinada a observação, a entrevista e a análise de documentos como fontes relacionadas aos diferentes aspectos que pretendíamos explorar na pesquisa. Os procedimentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa serão detalhados adiante.

Conforme Laville e Dionne, a adoção da metodologia de estudo de caso permite ao pesquisador abrir espaço para elementos que inicialmente não estavam previstos:

Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 156)

Diante dessa possibilidade, a adoção do estudo de caso como abordagem metodológica mostrou-se adequada, pois durante o processo de coleta algumas situações geraram a necessidade de reformulações no cronograma, surgiram algumas fontes auxiliares de dados que não estavam previstas e, além disso, as categorias de análise puderam ser ampliadas e redefinidas conforme a necessidade, ao longo do processo da análise dos dados.

André (2005, p. 16) enfatiza que “não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém”, e Yin (2015, p. 18) explica que um estudo de caso é caracterizado por fatores como o escopo da pesquisa, a lógica do projeto, as técnicas de coleta de dados e as abordagens da análise dos dados. Essas características também convergem para os objetivos desta pesquisa, discutidos na Introdução.

2.2 Seleção do caso e procedimentos éticos

A seleção do caso foi precedida pelo levantamento dos institutos federais que ofereciam cursos técnicos na área de música. A partir do acesso ao SISTEC e aos websites dessas instituições, encontramos sete cursos em seis institutos federais, distribuídos entre as regiões Centro-oeste e Sul, com um curso cada, e Nordeste, com cinco cursos.

Uma pré-seleção restringiu a escolha aos institutos situados na região Nordeste, com base em dois fatores: (1) a maior concentração regional de institutos federais que ofertam cursos técnicos em música, possibilitando-nos mais opções para escolha; (2) a facilidade de acesso ao campo para coleta dos dados, pela proximidade com nossa universidade. A seguir, contatamos os institutos federais pré-selecionados, por telefone e e-mail, a fim de obter

informações preliminares sobre os cursos técnicos em música oferecidos por essas instituições, assim como sua disponibilidade em participar da pesquisa. Nos institutos federais que se dispuseram a sediar a pesquisa, realizamos reuniões com os coordenadores dos cursos técnicos na área de música, com a dupla finalidade de fornecer detalhes sobre nossa pesquisa e o processo de coleta de dados e de obter informações mais detalhadas sobre o funcionamento do curso e o calendário letivo. Buscando um caso do tipo instrumental¹, selecionamos o IFX², a partir de critérios de conveniência, como a facilidade de acesso ao campus e a compatibilidade entre o calendário letivo do curso e o cronograma da pesquisa.

Ao longo da coleta de dados a escolha por essa instituição revelou-se muito positiva para nosso estudo, devido a algumas características peculiares do contexto: o curso era oferecido no período noturno, na modalidade subsequente, atendendo alunos egressos do ensino médio; situava-se em uma localidade marcada por uma vida musical imersa em festividades regionais, contando com músicos efetivamente atuantes na área, cuja formação musical era predominantemente informal. Esses músicos, com limitadas possibilidades de estudo formal de música, encontravam no curso técnico não apenas uma solução para sua carência de espaços formativos, mas também uma oportunidade de obter a capacitação musical ou incorporar novos elementos à sua formação prévia, além da legitimação institucional de seus conhecimentos, com vistas a atuar profissionalmente na área ou a aprimorar sua atuação já existente. Assim, a opção pelo IFX possibilitou estudarmos um contexto no qual os alunos efetivamente estavam em busca da formação profissionalizante, em contraste com um fenômeno observado em cursos técnicos integrados ao ensino médio, nos quais muitos alunos procuram a instituição em busca de um ensino propedêutico de qualidade, e não por causa da formação técnica oferecida³.

Preocupamo-nos em assumir uma conduta ética desde o início do trabalho, adotando os procedimentos recomendados por Penna (2015b, p. 163-169) quanto aos esclarecimentos sobre a pesquisa e obtenção do consentimento dos envolvidos. A pesquisa foi submetida ao

¹ Penna (2015b, p. 109) explica que um estudo de caso instrumental é aquele no qual “a pesquisa pode focalizar qualquer ocorrência de uma determinada prática”, sem visar a características especiais presentes no caso, mas tomando-o como exemplo dentro de uma classe.

² Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, referimo-nos à instituição na qual desenvolvemos este trabalho como *Instituto Federal X*, adotando, para fins de simplificação, a sigla IFX.

³ Estudo realizado por Padoin e Amorim (2015), no Instituto Federal de Santa Catarina, demonstra que, nesta instituição, a escolha por um percurso de formação profissional não é o principal motivo da procura por um curso técnico integrado ao ensino médio. Muitos jovens ingressam em um curso deste tipo em busca de um ensino médio gratuito de qualidade, em face da precariedade do ensino oferecido por instituições públicas estaduais e dos elevados custos envolvidos na rede privada. Essa situação é vista pelos autores como um fator que leva à evasão, pois os alunos acabam por não se identificar com a área de formação técnica escolhida e abandonam o curso tão logo concluem os anos de estudo que correspondem ao ensino propedêutico, sem completar a etapa exclusivamente profissionalizante do curso.

Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB e cadastrada na Plataforma Brasil⁴, obtendo o aval de nossa instituição de origem. Enviamos então uma carta de apresentação e pedido de anuência (APÊNDICE A) à Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação à Diretoria de Ensino da instituição, explicando o trabalho a ser desenvolvido. Após receber resposta do pedido, expressa em uma carta de anuência (APÊNDICE B), fomos então encaminhados ao coordenador do curso Técnico em Instrumento Musical e apresentados ao Professor de Percepção Musical, que leram e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exposto no Apêndice C, a fim de tomar conhecimento dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos de coleta de dados a serem empregados e da garantia de preservação do anonimato dos participantes.

Reforçando nossa preocupação com uma conduta ética, optamos por preservar o anonimato dos participantes que nos deram acesso ao campo e concederam entrevista, de maneira a garantir o distanciamento necessário à realização de um estudo pautado em critérios científicos. Portanto, tomamos o máximo cuidado para remover quaisquer elementos que pudessem facilitar a identificação precisa do campo onde a pesquisa se desenvolveu, assim como dos participantes envolvidos. Entre as condutas adotadas, identificamos o campo apenas como *Instituto Federal X* (IFX), *Campus X*, e o professor cujas aulas observamos apenas como Professor, com a inicial maiúscula.

2.3 Caracterização do campo empírico

O IFX foi criado a partir da integração de escolas técnicas já atuantes na região há várias décadas, dentre as quais encontra-se a que deu origem ao Campus X. Apesar de ter tradição no ensino técnico em outras áreas, o Campus X passou a oferecer um curso técnico na área de música apenas a partir do estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁵ e do início das atividades dos institutos federais, após 2009. O curso oferecido é denominado Técnico em Instrumento Musical, conforme prescrito no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNTC (BRASIL, 2012c).

⁴ “A Plataforma Brasil [www.saude.gov.br/plataformabrasil] é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final” (http://portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu_Principal.cfm).

⁵ Detalhamos a estrutura institucional do campo empírico no Capítulo 3, como parte da discussão sobre a educação profissional no Brasil.

O ingresso no curso Técnico em Instrumento Musical é regulado por edital específico e ocorre no segundo semestre de cada ano letivo, por meio de processo seletivo público ou por ingresso extra-vestibular⁶. A cada processo seletivo é aberta uma turma única com 32 vagas, sendo que metade destas são destinadas a alunos cotistas⁷. A escolha do instrumento musical a ser estudado precede o ingresso no curso, pois o candidato a uma vaga deve realizar a prova de prática instrumental já no instrumento a cuja habilitação o curso se direciona (IFX, 2015, p. 16-17; IFX, 2016, p. 16-17). Devido às características das atividades musicais regionais, as habilitações oferecidas contemplam instrumentos de sopro (IFX, 2014, p. 14).

O processo seletivo é composto por uma prova de conhecimentos do Ensino Médio (Vestibular próprio da instituição ou Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, via Sistema de Seleção Unificado – SiSU) e uma avaliação específica em música, dividida em duas partes: uma prova de teoria musical e percepção rítmica (ditado rítmico) e uma prova de solfejo e prática instrumental. A presença de avaliação específica demonstra que o ingresso dos alunos é condicionado à prévia existência de conhecimentos musicais e prática no instrumento, o que indica que é desejável que os alunos não sejam totalmente iniciantes. De maneira análoga, a preocupação com o nível prévio de desempenho dos candidatos em percepção musical também encontra-se no processo de seleção dos alunos do curso. A ênfase sobre a avaliação da leitura de partitura como parâmetro principal para verificação das habilidades prévias em percepção musical é evidenciada por uma presença bem delimitada de atividades de ditado e solfejo, ao lado da prática instrumental e da teoria musical na avaliação específica (IFX, 2015, p. 35-37; IFX, 2016, p. 39-40).

O curso Técnico em Instrumento Musical do IFX tem duração total de mil horas/aula, ou 830 horas/relógio⁸, atendendo ao requisito de carga horária mínima exigida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos⁹ (BRASIL, 2012a), distribuídas em quatro períodos letivos semestrais com 20 semanas cada, realizados ao longo de dois anos. É um curso

⁶ Ingresso extra-vestibular é a modalidade de acesso ao curso na qual o candidato já possui diploma de curso de graduação ou pretende reingressar na instituição após desligamento por jubileamento. São oferecidas vagas especialmente para esses casos, via edital específico, e para concorrer a elas o candidato deve ter atingido a média mínima para aprovação nos componentes curriculares em seu curso de origem, além de demonstrar disponibilidade para concluir o curso dentro do prazo máximo de integralização previsto pelo IFX.

⁷ As cotas praticadas são classificadas por renda familiar (número de salários mínimos por pessoa) e por etnia declarada (Pardos, Pretos e Indígenas).

⁸ Hora/aula refere-se à quantidade de períodos de 50 minutos, configurados como unidades de aula, enquanto hora/relógio é o período de tempo medido normalmente. Uma disciplina pode ser oferecida em 60 períodos de 50 minutos, o que corresponde a 60 horas/aula ou 300 minutos, que equivalem a 50 horas/relógio.

⁹ O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC) é um documento que tem como finalidade organizar a oferta dos cursos técnicos nas redes federal, estadual e municipal, definindo as nomenclaturas e as características principais desses cursos.

presencial, na forma subsequente¹⁰, ou seja, o ingressante no curso deve apresentar o certificado de conclusão do Ensino Médio.

Os conhecimentos são organizados em componentes curriculares sequenciais e agrupados por competências ao longo dos períodos letivos. Os componentes curriculares adotados pelo curso foram escolhidos com a finalidade de proporcionar uma base de conhecimentos teórico-metodológicos, somada ao desenvolvimento de habilidades necessárias à atuação na área musical. Ao longo do curso, são oferecidos os componentes curriculares Instrumento (I a IV), Teoria Musical (I e II), Percepção Musical (I a III), Canto Coral (I a IV), História da Música (I e II), Prática de Conjunto (I a III), Harmonia (I e II), Estruturação Musical (I e II) e Música Popular Brasileira. Percepção Musical é oferecida do primeiro ao terceiro semestre do curso, tendo quatro créditos (80 horas/aula ou 66,6 horas/relógio) no primeiro semestre e dois créditos (40 horas/aula ou 33,3 horas/relógio) no segundo e no terceiro semestres (IFX, 2014, p. 25-26).

O recorte escolhido para a coleta de dados contemplou as disciplinas Percepção Musical I e II, oferecidas ao longo do ano de 2015. Devido ao ingresso de novas turmas no segundo semestre, no primeiro período letivo de 2015 foi oferecida a disciplina Percepção Musical II à turma que havia ingressado no segundo semestre de 2014, e no segundo semestre de 2015 a turma ingressante cursou a disciplina Percepção Musical I. Optamos por assumir a ordem de progressão das disciplinas no currículo do curso como critério de apresentação dos dados, e não a ordem cronológica da coleta, a fim de facilitar a compreensão sobre o planejamento do ensino. Assim, duas turmas diferentes fizeram parte da pesquisa e são identificadas no texto de acordo com a disciplina da qual cada uma participou – Percepção Musical I (PM-I) ou Percepção Musical II (PM-II).

Houve uma grande diferença de número de alunos entre as turmas, sendo seis alunos em PM-II e 16 alunos em PM-I¹¹. Por se tratar de um curso técnico na modalidade subsequente, todos os alunos já haviam concluído o Ensino Médio, e as idades mencionadas situavam-se entre 17 e 70 anos. Entre as turmas predominaram alunos do sexo masculino:

¹⁰ A Resolução CNE/CEB nº 06/2012, no Art. 7º, dispõe sobre as formas pelas quais devem ser desenvolvidos os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O item II assim define a forma *subsequente*: “desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio” (BRASIL, 2012b, Art. 7º).

¹¹ Não tivemos acesso às listas de alunos matriculados em Percepção Musical I e II, pois elas sequer foram fornecidas ao Professor durante o período de realização das disciplinas. Contabilizamos, portanto, os alunos que estiveram presentes às aulas e que declararam ter realizado a matrícula na disciplina como alunos do curso Técnico em Instrumento Musical. Em Percepção Musical I houve a presença de alunos do curso de extensão, totalizando cerca de 30 alunos em sala de aula. Esses alunos foram assistidos pelo Professor com a mesma atenção dispensada aos alunos do curso técnico, porém eram menos assíduos.

PM-I teve apenas duas participantes do sexo feminino, enquanto em PM-II todos os alunos eram do sexo masculino. Os dados sobre as características dos alunos provêm de entrevistas realizadas em grupo pelo Professor no início do período letivo, nas quais solicitou aos alunos que falassem sobre sua formação e atuação musical, atuação profissional e estudos musicais prévios. Informações advindas de outras interações ocorridas entre os alunos e o Professor foram utilizadas para complementar os dados.

Foram numerosos os residentes em cidades distantes até 100 km do Campus X, embora alguns dos alunos residissem na própria cidade onde se situava o IFX. Grande parte dos alunos utilizava o transporte escolar fornecido pela prefeitura, o que em algumas ocasiões gerou problemas como comprometimento da frequência quando o transporte não estava disponível ou necessidade de chegar atrasado às aulas ou de sair mais cedo devido a imperativos relacionados ao transporte.

Nas falas sobre conhecimentos musicais prévios predominaram dois aspectos: a prática instrumental (quais instrumentos tocam) e a leitura de partitura. Entre os instrumentos mencionados, encontramos: bombardino, clarinete, eufônio, sanfona, saxofone, trompete, teclado, trombone e violino, sendo que em muitos casos um mesmo aluno afirmou tocar mais de um instrumento. Muitos alunos aprenderam música nas igrejas que frequentam ou em bandas tradicionais¹², apresentando também alguma atuação como músicos, professores de música e/ou regentes também nesses espaços. Quando perguntados sobre seu nível de leitura musical, alguns afirmaram possuir fluência na leitura de altura em clave de sol, poucos em clave de fá e/ou dó (conforme a clave mais usual para o instrumento que tocavam), enquanto outros disseram ler superficialmente em clave de sol.

Alguns dos alunos trabalhavam tocando em bailes, mas não como ocupação exclusiva – a maioria possuía outras ocupações concomitantes, como professor, vendedor, motoboy, trabalhador rural. Um dos alunos cursava licenciatura em música em uma faculdade EAD e já atuava como docente de música na rede municipal por ser concursado como professor de matemática.

Entre os interesses e motivações para participar do curso, mencionados pela turma, encontramos: sistematizar conhecimentos que já possuíam devido à prática, aprimorar-se ou profissionalizar-se como músicos, preparar-se para prosseguir nos estudos musicais rumo a um curso superior na área. Em geral os alunos afirmaram que procuram o curso com a

¹² Sobre as bandas de música tradicionais da região Nordeste (filarmônicas, sinfônicas) ver: Lima (2006); Moreira (2007).

intenção de fazer da música sua principal ocupação e fonte de renda, buscando formação que os capacite a atuar em bandas profissionais, lecionar em escolas de música ou como preparação para ingresso em um curso de graduação em música, informação que foi reforçada pelo Professor posteriormente.

2.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados contou com análise documental e trabalho de campo, este realizado por meio de observação e entrevista. O principal documento analisado foi o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com a finalidade de conhecer os fundamentos sobre os quais foi construído o currículo do curso e como a disciplina de Percepção Musical se inseria nesse contexto. A legislação sobre educação profissional envolvendo os cursos técnicos também fez parte do conjunto de documentos analisados, uma vez que amparou a construção do PPC, segundo informação presente neste mesmo documento¹³. Para obter dados complementares, também consideramos outras fontes, como cronogramas acadêmicos e planos de curso, além de correspondência via aplicativo *WhatsApp*¹⁴ e e-mail com o Professor¹⁵ de Percepção Musical e com o Coordenador do curso, que foram utilizados para esclarecimentos sobre o contexto do curso.

As observações ocorreram em aulas da disciplina Percepção Musical ministradas por um mesmo professor em duas turmas diferentes ao longo de dois semestres letivos do curso. Após as observações, realizamos uma entrevista com o Professor. Os dados obtidos a partir das diferentes fontes – observações, entrevista e documentos – foram entrecruzados a fim analisar e interpretar as práticas identificadas, adotando uma perspectiva crítica norteadas pela literatura das áreas de Educação e Educação Musical.

¹³ A análise dos documentos será detalhada no Capítulo 5.

¹⁴ *WhatsApp Messenger* é um aplicativo que permite troca de mensagens gratuitas entre telefones celulares utilizando uma conexão de internet, contando com o recurso de comunicação entre grupos de usuários. O aplicativo possibilita o envio de mensagens de texto e conteúdos multimídia como imagens, áudios e vídeos entre os usuários (www.whatsapp.com). Os alunos da turma de Percepção Musical II trocavam mensagens entre si por meio desse aplicativo, em um grupo chamado “Percepção Musical”, ao qual fomos incluídos. Também utilizamos o aplicativo para manter contato direto com o Professor para agendamento da entrevista e lembretes sobre eventuais alterações no cronograma.

¹⁵ Para nos referirmos ao docente que participou desta pesquisa, ministrando as aulas observadas e concedendo a entrevista, usaremos a palavra Professor, com inicial maiúscula. As ocorrências da palavra com inicial minúscula correspondem a sua utilização comum.

2.4.1 Observação e entrevista

A técnica de observação possibilita coletar dados sobre a prática pedagógica efetiva, evitando que o relato obtido na entrevista seja tomado como a prática realizada. Por outro lado, na entrevista é possível obter esclarecimentos sobre as práticas observadas e conhecer as concepções do professor que subjazem ao trabalho pedagógico. Levamos em consideração o que diz Penna, ao refletir sobre a importância da observação em pesquisas sobre a prática pedagógica, em conjunto com relatos do professor:

[...] a observação é uma técnica de coleta essencial e indispensável quando o problema/questão de pesquisa focaliza a prática pedagógica, que precisa ser analisada a partir de dados coletados por observação direta, não sendo suficiente apenas o depoimento dos envolvidos sobre a prática de que participam. O relato de um professor sobre sua própria prática – recolhido através de uma entrevista ou questionário – revela concepções, intenções, os significados que a prática tem para ele, mas não pode ser tomado pela prática em si. (PENNA, 2015b, p. 126)

Além disso, o uso de múltiplas fontes de dados em um estudo de caso é defendido por Yin (2015, p. 124), sob o argumento de que “permite que o pesquisador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais”. Acreditamos que a utilização conjunta dessas duas técnicas permite contemplar os objetivos propostos para esta pesquisa, de modo que realizamos a coleta de dados em campo em duas etapas, correspondentes à observação de aulas e à entrevista.

As observações foram do tipo não-participante, realizadas com base em alguns norteamentos prévios¹⁶, permitindo ao pesquisador estar atento a dados orientados a seus objetivos de pesquisa, mas também a dados imprevistos que pudessem surgir durante a observação (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 178-180). Penna (2015b, p. 130) assinala que muitos autores de tradição etnográfica de pesquisa consideram que toda observação é participante; no entanto, a autora alerta que essa visão não esclarece suficientemente o grau de envolvimento do pesquisador com o grupo estudado. Sem desconsiderar a participação do observador na perspectiva etnográfica, utilizamos a classificação proposta por Laville e Dionne para explicar que não houve “interferência direta e intencional do observador sobre a situação observada” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 178-180). Não tivemos, portanto, participação ativa na realização das atividades durante as aulas, mantendo-nos como observadores tácitos. Conscientes da possibilidade do “efeito do observador” sobre as ações

¹⁶ As diretrizes para observação em campo encontram-se no Apêndice D.

observadas, como descreve Penna (2015b, p. 133), e considerando que, conforme prescreve a autora, esse efeito tende a se atenuar com a continuidade da observação, planejamos realizar nossa coleta ao longo de cerca de doze encontros.

Observamos as aulas ministradas pelo Professor efetivo da disciplina de Percepção Musical¹⁷, com periodicidade semanal e duração estimada de três horas, em duas fases. Na primeira fase foram observadas seis aulas, entre maio e junho de 2015, na disciplina PM-II. A segunda fase ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2015, na disciplina PM-I, durante cinco aulas, sendo que retornamos ao campo em 4 de dezembro para realizar uma sexta observação dedicada a atividades de avaliação dos alunos. No total, foram observadas doze aulas, resultando em cerca de 40 horas de observação. Devido a feriados, eventos do calendário acadêmico ou imprevistos que impossibilitaram nossa presença no Campus X, as observações não foram realizadas rigorosamente em semanas consecutivas.

As observações tiveram como foco as práticas pedagógicas do Professor, contemplando as formas de interação desenvolvidas entre ele e os alunos, além do envolvimento e aproveitamento dos alunos na realização das atividades. A última aula de cada fase foi dedicada a atividades de avaliação, nas quais pudemos observar a culminância do desenvolvimento dos alunos nas disciplinas e os procedimentos avaliativos adotados pelo Professor. O QUADRO 1, a seguir, explicita a organização das observações, conforme as etapas e as datas em que ocorreram:

QUADRO 1

Etapas de Observação – cronograma das observações realizadas

	Primeira fase – Percepção Musical II						Segunda fase – Percepção Musical I					
Aulas	1 ¹⁸	2	3	4	5	6	1 ¹⁹	2	3	4	5	6 ²⁰
Datas	08/05	22/05	29/05	05/06	12/06	26/06	07/08	14/08	21/08	04/09	11/09	04/12

Fonte: elaboração da autora.

¹⁷ Devido a dificuldades em conciliar a grade de horários do curso com o cronograma de realização desta pesquisa, não tivemos oportunidade de acompanhar com regularidade as aulas de Percepção Musical III.

¹⁸ As observações foram iniciadas na metade do semestre 2015/1, quando o Professor efetivo da disciplina retornou de um período de afastamento para capacitação e então reassumiu as aulas que já estavam em andamento sob a responsabilidade de um professor substituto.

¹⁹ A segunda fase de observações teve início na data da primeira aula de Percepção Musical I do segundo semestre letivo, após o recesso escolar do mês de julho.

²⁰ A última observação foi programada para esta data a fim de acompanhar a avaliação final da disciplina.

As observações foram registradas em diário de campo, por meio de notas descritivas e analíticas (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 180), e posteriormente transcritas em arquivo por meio de software de edição de texto (*Microsoft Word*). As realizações musicais ocorridas durante as aulas foram gravadas em áudio digital, com auxílio de um gravador digital de voz, a fim de proporcionar um registro mais detalhado das atividades descritas no diário de campo. Com este procedimento, não ficamos limitados ao relato sobre as realizações musicais, podendo revisitá-las em sua manifestação sonora conforme houvesse necessidade durante a análise das cenas selecionadas. Para facilitar a relação entre o registro escrito e o sonoro, durante as gravações anotamos no diário de campo o número do arquivo de áudio correspondente, de maneira que cada realização musical descrita nas anotações pudesse ser facilmente associada a sua respectiva gravação.

Em uma segunda etapa de coleta de dados, foi realizada uma entrevista²¹ com o Professor de Percepção Musical, com a finalidade de complementar as observações e verificar aspectos subjacentes às práticas observadas. Optamos por realizar uma entrevista semiestruturada²², tendo como foco questões que pudessem elucidar o planejamento de ensino e revelar as concepções do Professor da disciplina sobre música, percepção musical, profissionalização do músico e ensino e aprendizagem de percepção musical, tanto em relação ao curso como no âmbito da disciplina em particular. Também foram contemplados aspectos da formação e atuação do Professor como músico, que pudessem exercer influência sobre sua atuação docente. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, aplicamos um roteiro flexível, que foi modificado conforme o dinamismo da entrevista e da interação estabelecida com o entrevistado. Desta maneira, quando necessário, as perguntas foram desdobradas, formuladas de modo alternativo, ou mesmo omitidas, quando seu conteúdo já havia sido abordado em fala anterior. Embora o roteiro da entrevista tivesse aplicação flexível, as questões foram propostas em categorias previamente estabelecidas com base na revisão de literatura, a fim de focar discussões que eventualmente emergissem durante a entrevista e, posteriormente, facilitar a análise dos dados: (1) sobre o professor (formação musical, atuação no curso e concepções sobre música); (2) sobre os alunos (características gerais, aprendizagem e envolvimento com a disciplina); (3) sobre percepção musical e o currículo do curso (importância da percepção musical e da disciplina no curso, articulação com outras

²¹ O roteiro de entrevista semiestruturada encontra-se no Apêndice E deste trabalho.

²² Segundo Laville e Dionne (1999, p. 188), a entrevista semiestruturada é uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. Os autores afirmam também que é possível mudar a ordem das perguntas de acordo com as respostas obtidas, mantendo a coerência das trocas entre entrevistador e entrevistado.

disciplinas); e (4) sobre planejamento e materiais (descrição das atividades desenvolvidas, questões pedagógicas).

A entrevista ocorreu em setembro de 2015, foi registrada por meio de gravação em áudio digital e posteriormente transcrita. Para realizar a transcrição da entrevista, levamos em consideração as ideias de Gibbs (2009, p. 31-32), que explica que toda transcrição envolve interpretação. Uma vez que a fala raramente ocorre em sentenças bem estruturadas, podendo haver interrupção de linhas de pensamento por frases interpostas, hesitações, entre outras questões, cabe ao pesquisador definir critérios de transcrição adequados aos objetivos da pesquisa, buscando uma escrita organizada e que facilite a análise dos dados. A partir dessas considerações, ao realizar a transcrição da entrevista adotamos a postura sugerida por Penna:

Em nossas pesquisas na área de educação, entendemos que o conteúdo dos depoimentos é mais importante do que sua forma, de modo que temos adotado os seguintes critérios: transcrição na ortografia padrão (ou seja, como a palavra é escrita no dicionário), respeitando as construções de frases empregadas pelo entrevistado; no entanto, conforme o caso, “limpamos” o uso excessivo de marcadores conversacionais [expressões como “né” e “tá”]. (PENNA, 2015b, p. 141)

O texto foi transcrito com auxílio do software de transcrição *Express Scribe* (NCH Software) e transferido para um editor de texto (*Microsoft Word*); fizemos as adaptações necessárias para tornar a leitura do texto mais fluente e, assim, facilitar a análise dos dados. A inserção da entrevista no editor de texto facilitou a busca por termos de referência ao longo do processo de análise, graças aos recursos de busca automática disponíveis no software.

2.4.2 Análise dos dados

Para proceder à análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo na perspectiva descrita por Laville e Dionne (1999, p. 214-228). Segundo esses autores, a análise de conteúdo consiste em um estudo do sentido e das intenções contidos no teor de documentos ou testemunhos, que envolve comparar, avaliar e selecionar as ideias principais a fim de esclarecer suas características. Porém, acrescentam que:

A análise de conteúdo não é, contudo, um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216)

Ainda conforme esses autores, no processo de análise, os conteúdos devem ser preparados, selecionados por temas e organizados em categorias analíticas. Em nossa pesquisa, optamos por partir de um modelo de categorização aberto, ou seja, as categorias não foram fixadas previamente, mas foram tomando forma ao longo da análise, em um processo indutivo (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 219). As categorias estabelecidas serviram para o tratamento dos dados brutos e auxiliaram o entrecruzamento dos dados provenientes dos diferentes instrumentos de coleta, mas não foram utilizadas explicitamente na estruturação do texto final.

A primeira fonte de dados analisada foi o documento PPC, no qual procuramos identificar a ocorrência da expressão “percepção musical” e compreender o contexto em que foi mencionada. Conforme relato do Professor, durante o período em que realizamos as observações, o PPC encontrava-se em processo de reformulação; a nova versão, com alterações estruturais em Percepção Musical, ainda não havia sido publicada. Embora fosse previsto que, devido a essa situação, as práticas observadas em nossa coleta de dados apresentariam diferenças em relação ao PPC a que tivemos acesso, o documento possibilitou identificar o papel da percepção musical no curso e as concepções que baseavam a organização das disciplinas de Percepção Musical. Desta forma, optamos por manter o PPC como nossa fonte de dados sobre os fundamentos político-pedagógicos do curso e suas disciplinas, buscando diretamente com o Professor as informações específicas sobre a disciplina Percepção Musical. A adoção desse procedimento justifica-se pelo fato de que o Professor participou tanto da redação do documento original quanto do processo que culminou em sua reformulação.

Na leitura preliminar do PPC identificamos dois elementos que contribuíram para a construção de categorias de análise das práticas observadas: (1) os objetivos propostos para o curso, para cada semestre e para os eixos curriculares e (2) os tópicos norteadores das práticas pedagógicas. Analisamos o teor desses elementos, selecionamos os que estavam mais diretamente relacionados às práticas pedagógicas e à percepção musical e os agrupamos por afinidade temática. A seguir, realizamos um levantamento dos documentos legais que abordavam os fundamentos e a regulamentação da educação profissional e dos cursos técnicos no Brasil, pois regulavam as disposições encontradas no PPC. Fizemos a leitura desses documentos e selecionamos os artigos que tratavam sobre aspectos político-pedagógicos e estruturais do ensino nesse contexto.

Os dados provenientes das observações, na forma de notas e arquivos de áudio, foram analisados após a entrevista com o Professor. Assim, percebemos a convergência entre

alguns dados das observações e da entrevista, o que permitiu o estabelecimento de categorias para organização dos dados: (a) concepções sobre percepção musical, seu ensino e objetivos, (b) norteamentos pedagógicos no ensino de percepção musical, (c) prática pedagógica e materiais utilizados nas aulas observadas, (d) marcas de interdisciplinaridade, (e) interações dos atores em sala de aula e (f) avaliação. Algumas dessas categorias coincidem com os aspectos visados nos objetivos específicos propostos para a pesquisa e com as categorias temáticas da revisão de literatura, enquanto outras emergiram dos próprios dados, e por isso foram discutidas neste trabalho. As cenas que geraram as discussões desenvolvidas foram selecionadas e revisadas para inclusão no corpo do texto.

Adotando uma perspectiva qualitativa, conservamos os dados em sua forma literal, sem realizar tabulações quantitativas da ocorrência de termos ou expressões-chave, o que possibilitou preservar o contexto das situações e focar nossa atenção nas relações entre os dados em estudo, integrando análise e interpretação conforme sugerem Laville e Dionne (1999, p. 227). A análise de dados qualitativos em ciências sociais possui caráter interpretativo, sendo indissociável da visão do pesquisador e dos parâmetros e pressupostos teóricos pelos quais ele se orienta, como afirma Tura (2003, p. 200-202). Com isso em vista, após ter analisado os dados provenientes das diferentes fontes, entrecruzamos os conteúdos identificados, a fim de estabelecer relações entre as bases que fundamentam o planejamento de ensino no curso (PPC e legislação), as situações e práticas pedagógicas observadas durante as aulas e o discurso evidenciado através das respostas concedidas pelo Professor na entrevista. Comparamos os dados com a revisão de literatura, buscando analisar e interpretar as relações entre os dados e estabelecer diálogos com outros estudos sobre o tema. Durante esse processo, a interpretação dos dados se desenvolveu a partir de aproximações sucessivas ao objeto de estudo, e as explicações para os fenômenos observados foram construídas em um “vaivém entre reflexão, observação e interpretação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 288).

3 O CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Neste capítulo, de base documental e bibliográfica, pretendemos contextualizar o campo empírico no qual realizamos nossa pesquisa, o Instituto Federal X (IFX). Buscamos justificar a escolha por este campo específico para além de nossa opção pessoal – baseada na experiência profissional da pesquisadora como docente em instituição afim – argumentando sobre a relevância da instituição pesquisada para a educação profissional contemporânea no Brasil, a partir da legislação e da literatura sobre o tema.

Para compreender o processo de constituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, na qual estão inseridos os Institutos Federais, passamos a um panorama histórico da educação profissional no Brasil, até chegar à instituição na qual foi desenvolvida esta pesquisa. Sem o intuito de aprofundar discussões sobre as políticas de educação profissional, fizemos um breve levantamento das instituições que foram precursoras dos Institutos Federais, buscando situá-las nos documentos legais que as instituíram e/ou regulamentaram e identificar aspectos sociais e políticos que influenciaram as tendências pedagógicas presentes ao longo da história da educação profissional no Brasil.

3.1 Educação profissional no Brasil

Vários autores têm se dedicado ao estudo da educação profissional no Brasil, e dentre eles citamos alguns¹ cujos trabalhos abordam, no todo ou em parte, aspectos históricos que precederam a instalação da atual Rede Federal sendo, portanto, relevantes para nossa compreensão sobre o contexto das instituições que a compõem. Além de fontes bibliográficas, recorremos a documentos regulatórios da educação brasileira, priorizando decretos, leis orgânicas e leis de diretrizes e bases, pareceres e resoluções relacionados à educação profissional, a fim de identificar as características desse nível de educação e suas transformações ao longo do tempo.

A análise desses materiais possibilitou conhecer os precedentes dos Institutos Federais e os principais documentos regulatórios da educação profissional no Brasil. Por esse motivo, adotamos uma perspectiva histórica para a organização deste capítulo, dividindo-o em

¹ Entre nossas fontes, estão os trabalhos de Picanço (1995); Kuenzer (2000); Oliveira (2003); Freitas e Biccas (2009); Otranto (2010); Pacheco (2011); Vidor et al. (2011); Tomé (2012); Gallindo (2013).

seções de acordo com eventos que marcaram o percurso de construção da educação profissional e seus respectivos dispositivos normativos.

3.1.1 Início do século XX

Conforme explica Gallindo (2013, p. 40), a história da educação profissional institucionalizada no Brasil é melhor situada a partir do período do Império, quando o aumento do consumo e da produção impulsionaram o crescimento da demanda por mão-de-obra especializada. Segundo a autora, desde o período Colonial os processos educativos eram acessíveis apenas aos homens livres que serviam aos interesses da Coroa, e sua formação restringia-se a um ensino não sistematizado de ofícios.

Assim, apesar de existir anteriormente na forma de algumas experiências isoladas, a educação profissional começou a ser uma responsabilidade do Estado a partir da criação de 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, em 1909 (KUENZER, 2000, p. 27). Essas instituições eram regulamentadas pelo Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e voltadas ao ensino de ofícios que possibilitariam a indivíduos provindos de camadas mais pobres da sociedade o exercício de uma profissão, afastando-os da “escola do vício e do crime [...] tornando-os cidadãos úteis à Nação” (BRASIL, 1909, p. 1) ². Kuenzer vê nesta situação a gênese de uma ideologia que permeou o pensamento e as práticas sobre educação profissional no Brasil:

Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (KUENZER, 2000, p. 27)

No texto do decreto, é notável a preocupação com a formação para o exercício de funções práticas ligadas ao exercício de profissões, conforme constatamos no artigo 2º, e também com conhecimentos fundamentais como leitura, escrita e as operações matemáticas básicas, no artigo 8º. Já o artigo 6º explicita que o ensino nessas instituições ainda

² Pelo fato de utilizarmos documentos de um período muito abrangente, encontramos divergências de escrita de alguns termos devido às transformações históricas da ortografia da língua portuguesa. A maioria desses documentos encontra-se disponível na internet, sendo que vários deles estão publicados com a grafia atualizada, enquanto alguns preservam a forma original. Adotamos como procedimento padrão citá-los em sua forma atualizada, ajustando à norma corrente os originais escritos em formas antigas, quando necessário.

privilegiava os “desfavorecidos da fortuna”, admitindo o ingresso de indivíduos com idades entre 10 e 13 anos (BRASIL, 1909, p. 2). A análise desses artigos possibilita identificar dois aspectos que permeariam as concepções sobre educação profissional ao longo do século XX: (1) a formação profissional como forma de assistência e inclusão social e (2) o ensino voltado ao cumprimento de um ofício ou tarefa específica no mundo do trabalho.

Segundo Gallindo (2013, p. 40), “Por mais de trezentos anos, todo o trabalho manual ou braçal foi executado pelos escravos e todo homem livre [...], ao sujeitar-se ao trabalho braçal ou mecânico, na sociedade colonial, perdia o seu prestígio”. É necessário assinalar que, no Brasil, devido à herança do regime escravagista, o trabalho manual esteve durante muito tempo associado às classes pobres, havendo uma distinção entre os detentores de conhecimento, situados em classes ricas e com possibilidade de acesso à educação superior, e os trabalhadores braçais, que somente aprendiam a executar tarefas. Poucos eram os trabalhadores dos quais eram exigidos conhecimentos mais aprofundados sobre sua própria área de atuação; estes poucos monopolizavam o conhecimento técnico e distribuíam tarefas que deveriam ser reproduzidas pelos demais trabalhadores atuantes em um processo de produção.

Devido à influência desse pensamento socialmente estabelecido, uma dualidade estrutural foi se configurando na educação profissional: por um lado, a formação dos trabalhadores ocorria em nível primário e secundário, em diferentes formas de preparação para atuação nos setores secundário e terciário e sem possibilidade de acesso ao ensino superior; por outro, as elites se dirigiam ao ensino primário, ao secundário propedêutico e por fim ao ensino superior, onde ocorria a divisão em ramos profissionais, com ocupações mais relacionadas a atividades intelectuais (KUENZER, 2000, p. 27).

[...] havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro. A essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional [...] com ênfase no aprendizado, quase exclusivo, de formas de fazer [...]. (KUENZER, 2000, p. 27)

Assim, devido à convergência entre as relações de trabalho socialmente estruturadas e o documento regulatório da época, o Decreto nº 7.566, de 1909, as bases da educação profissional no Brasil foram marcadas pelas dualidades entre formação instrumental e

intelectual, entre formação como forma de assistência aos “desvalidos da sorte” e como forma de suprir demandas do mundo do trabalho e do mercado. Ao longo da década de 1920, esses aspectos permearam as discussões sobre educação profissional que culminariam nas reformas educacionais que se estabeleceram durante as décadas seguintes.

3.1.2 As reformas da Era Vargas

Ao longo da década de 1920, conforme afirmam Freitas e Biccás (2009, p. 40), “multiplicaram-se as reformas educacionais e os inquéritos sobre questões urgentes que demandavam reformas estruturais”. Essas iniciativas não tinham alcance nacional, pois permaneciam restritas ao âmbito regional.

Em 1930 teve início a Era Vargas³ (SKIDMORE, 1982, p. 21), que correspondeu ao período de quinze anos (1930-1945) em que Getúlio Vargas governou o Brasil ininterruptamente. Com a ampliação do poder do Estado sobre a educação, várias iniciativas foram tomadas durante esse período a fim de organizar, regulamentar e fiscalizar a educação pública no país:

As ações de Estado nos domínios educacionais ganharam um novo poder de articulação quando o Governo Provisório de Getúlio Vargas deu início a uma peculiar equilibração das forças sociais nos condomínios do Estado. Os tempos Vargas foram prodigiosos em estabelecer atos normativos para a educação pública brasileira. E, nesse sentido, a esfera governamental da União produziu a partir de 1931 um lugar privilegiado para articular a inserção do componente nacional sobre o componente regional de nossos debates educacionais: era o Ministério da Educação e Saúde. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 61)

Criado em 1931, o novo Ministério da Educação e Saúde Pública passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices fundadas em 1909, antes tuteladas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Segundo Freitas e Biccás (2009, p. 61-64), essa época foi marcada por um movimento de reconstrução nacional e uniformização da sociedade brasileira, no qual a educação era vista como o principal instrumento de ação transformadora. O ministro então responsável pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, adotava uma postura radical e autoritária no controle e supervisão do planejamento, das ações e da avaliação em educação, criando instrumentos normativos rigorosamente detalhados. Como exemplo desse rigor na regulamentação imposta pelos

³ Para aprofundamento sobre a *Era Vargas*, ver Skidmore (1982).

documentos normativos da educação, citamos o Decreto nº 20.158, de 1931, que regulamentou o ensino técnico comercial. Este documento trazia disposições rígidas quanto aos formatos dos cursos, suas disciplinas, calendário letivo, instrumentos avaliativos e quantidade de avaliações, o que limitava a adaptação do ensino a características locais.

Em contraste com o Decreto nº 7.566, de 1909, no Decreto nº 20.158, de 1931, não encontramos menção a uma classe específica a que se destinavam os cursos, ou mesmo a alguma ideia de ensino assistencialista. No entanto, a opção pela educação profissional continha em si um delimitador do percurso de formação do indivíduo, pois não havia continuidade entre os cursos profissionalizantes e o ensino superior. Esse impedimento aparece reforçado em um documento anterior. O Decreto nº 19.890, de 1931, que regulamentou o ensino secundário, impunha a realização de rigorosos exames de admissão para ingresso nesse nível de ensino, o que acabava por dificultar que as crianças mais pobres o acessassem, devido a condições precárias de estudo e preparação para os exames (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 67). Tal empecilho fortalecia a associação entre os percursos formativos, as classes sociais e os postos de trabalho, perpetuando a dualidade estrutural descrita por Kuenzer (2000, p. 27-29), na qual o ensino profissional destinava-se às classes mais pobres e ao trabalho instrumental, enquanto o ensino superior era relacionado às elites econômicas e sociais e ao trabalho intelectual. Essa afirmação é corroborada por Freitas e Biccass:

Na chamada “Era Vargas” também circulou com intensidade o discurso que considerava ser “natural” pensar os ensinos secundário e superior para as “mentes aptas a dirigir” e os outros graus e modalidades de ensino destinadas, sem meias palavras, aos pobres, como será o caso explícito do ensino profissionalizante. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 112)

Após a Revolução de 1932 e a posterior Constituição da República, de 1934, algumas mudanças no cenário político tiveram impactos sobre a educação. Em 1934, Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde, alimentando “estratégias de mobilização e organização das autoridades responsáveis pela educação em todas as esferas de poder governamental” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 109).

A Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937 reorganizou o Ministério da Educação e Saúde, determinando, entre outras disposições, o estabelecimento de divisões responsáveis pela administração das atividades relacionadas aos diferentes níveis de ensino, incluindo os ramos da educação profissional (BRASIL, 1937, Art.10-11). O artigo 37 da lei determinou que as Escolas de Aprendizes e Artífices passassem a adotar a denominação *Liceus industriais* e fossem destinadas ao ensino profissional em todos os níveis e ramos de atividade.

A partir de 1942, a Reforma Capanema buscou minimizar o contraste entre as propostas pedagógicas para a formação de intelectuais e para a formação de trabalhadores, em resposta a transformações que ocorriam no mundo do trabalho (KUENZER, 2000, p. 28). Integrando iniciativas dessa natureza, uma série de documentos normativos, entre os quais as chamadas *Leis Orgânicas*, regulamentou estabelecimentos voltados à educação profissional. O principal documento dessa reforma a tratar da educação profissional foi o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, também conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial. Nesse documento foram dadas as bases para a organização do ensino industrial, definindo-o como “o ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca” (BRASIL, 1942a, Art. 1º). A esse documento, seguiram-se a Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-Lei nº 6.141, de 1943, e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei nº 9.613, de 1946, que também regulamentavam atividades de educação profissional nesses ramos de atuação. Por sua vez, o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, criou e regulamentou uma rede de escolas técnicas e industriais federais, dispondo sobre os cursos oferecidos nessas instituições e as cidades em que funcionariam; criou ainda a Escola Técnica Nacional, sediada no Distrito Federal (à época, a cidade do Rio de Janeiro) e voltada à capacitação de profissionais para atuação em diversas áreas (BRASIL, 1942b).

Os cursos de que tratou o Decreto-lei nº 4.073 seguiam uma organização em ciclos e possuíam direcionamentos e durações variáveis conforme as especificidades da profissão a que se destinavam. Os cursos técnicos faziam parte do segundo ciclo e se destinavam “ao ensino de técnicas, próprias ao exercício de funções de caráter específico na indústria” (BRASIL, 1942a, Art. 10, §1º). Embora a redação deste parágrafo em especial trouxesse uma orientação bastante restrita sobre o objetivo dos cursos técnicos, é necessário contrastá-la com os princípios do ensino industrial estabelecidos no artigo 3º do documento: o ensino industrial deveria servir aos interesses do trabalhador, promovendo sua formação profissional e humana, aos interesses das empresas, provendo-lhes a suficiente e capacitada mão-de-obra, e ainda da nação, contribuindo para a construção de sua economia e cultura (BRASIL, 1942a, Art. 3º). O artigo 5º também foi expressivo nesse sentido, no inciso 3, ao trazer a afirmação de que seriam incluídas nos cursos disciplinas de cultura geral e práticas educativas voltadas a “acentuar e elevar o valor humano do trabalhador” (BRASIL, 1942a, Art. 5º). Mais adiante, o artigo 24 do decreto-lei estabeleceu que os currículos dos cursos deveriam contar com disciplinas de cultura geral, e o artigo 26, com a redação alterada pela Lei nº 28 em 1947

durante o governo de Eurico Gaspar Dutra, incluiu a educação musical como prática educativa obrigatória até os dezoito anos de idade, na forma de aulas e exercícios de canto orfeônico. Com base nesses artigos, constatamos a intenção de ampliar a formação geral do trabalhador durante a educação profissional, motivando seu desenvolvimento humano e cultural para além do mero domínio de uma tarefa laboral. Contudo, conforme alertam Freitas e Biccás (2009, p. 115), esses conteúdos e práticas foram inseridos nos currículos com a intenção de alimentar ideologias de patriotismo e de valorização da nacionalidade, repercutindo no ensino da moral de influência católica.

Kuenzer (2000, p. 28) afirma que a estruturação instituída pelas leis específicas da Reforma Capanema resultou em divisões entre percursos de formação propedêutica e profissional: os cursos científico e clássico, preparatórios ao ensino superior, e a educação profissionalizante, dividida em cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Como forma de tentar estabelecer uma articulação entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, foram criados *exames de adaptação*, que dariam aos participantes desta a possibilidade de acesso ao ensino superior (KUENZER, 2000, p. 28).

3.1.3 Entre Vargas e o Regime Militar

Deposto em 1945, Vargas foi substituído por Eurico Gaspar Dutra, que governou entre 1945 e 1950. Uma nova Constituição foi promulgada em 1946 (SKIDMORE, 1982, p. 88-90), novamente gerando mudanças no quadro da educação no Brasil. Entre 1947 e 1948, o então ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, reuniu uma comissão que elaborou um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto foi encaminhado para tramitação no congresso, mas foi promulgado apenas em 1961 (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 132), já durante o governo de João Goulart.

Em meio a esses acontecimentos, Otranto (2010, p. 91) afirma que os Liceus Industriais passaram a se chamar Escolas Industriais e Técnicas. A seguir tornaram-se autarquias, adotando a partir de então a denominação Escolas Técnicas Federais, regidas sob o Decreto nº 47.038 de 16 de fevereiro de 1959. Este decreto regulamentava o ensino industrial e em seu artigo 1º propunha os seguintes objetivos:

Art.1º O Ensino Industrial, ramo da educação de grau médio, tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam aos educandos integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos;
- b) preparar o educando para o exercício de atividade especializada, de nível médio. (BRASIL, 1959, Art. 1º)

O item “a” expressou a valorização da cultura geral como parte da formação do *educando*, que, somada à capacitação técnica para atuação profissional, permitiria sua inserção e participação no mundo do trabalho e na sociedade. Consideramos que o uso do termo *educando* também ampliou a visão dos objetivos da formação, pois expressava uma visão de aluno não apenas como um *trabalhador*, mas como um dos participantes do processo educativo.

O ano de 1961 foi marcado pela Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961). Por meio desta lei, o ensino assumiu uma organização em graus: Primário, composto por educação pré-primária e primária; e Médio composto pelos ciclos ginásial e colegial, sendo neste grau incluídos os cursos de formação de professores (curso normal), os cursos secundários, cuja formação era mais variada e abrangente, e os cursos técnicos. Kuenzer (2000, p. 29) afirma que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, geradas pelo desenvolvimento crescente nos setores secundário e terciário, levaram ao reconhecimento de saberes de fora da academia. A legislação, pela primeira vez, admitia a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, com equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, retirando os obstáculos para a continuidade dos estudos.

Apesar disso, conforme o artigo 36 da LDBEN/1961, o acesso ao ensino médio estava condicionado à realização de exames de admissão:

Art. 36. O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo. (BRASIL, 1961, Art. 36)

Tal exigência perpetuava a continuidade da separação de classes, em um processo no qual os alunos oriundos de famílias mais pobres, tendo menos condições de se manter na escola e de se preparar para os exames de admissão em virtude de vulnerabilidades socioeconômicas, acabavam excluídos do acesso à formação superior antes mesmo de completarem o ensino primário. Conforme afirmam Freitas e Biccás (2009, p. 185), “o sistema educacional brasileiro [...] estava negando o acesso da grande massa populacional à

escola. Não somente o acesso era expressão de precariedade, mas também a permanência na escola era uma questão com índices desoladores”.

No Capítulo I da LDBEN/1961, que tratava sobre o ensino de grau médio, encontramos menções a aspectos de formação humana e artística do educando:

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:
[...]
III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;
IV - atividades complementares de iniciação artística;
V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família; [...]. (BRASIL, 1961, Art. 38)

Embora o texto não tratasse especificamente sobre o Ensino Técnico, mas o contemplasse por este ser uma das ramificações do Ensino Médio, nele foi possível confirmar a afirmação de Picanço (1995, p. 90) de que, nas discussões sobre educação no início da década de 1960, evidenciadas principalmente pelos debates presentes na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP, “o centro do pensamento educacional encontrava-se no tema educação e desenvolvimento, mais objetivamente na discussão das questões relativas à ‘formação dos recursos humanos’, com vista a um projeto econômico-social mais amplo”.

O Capítulo III da LDBEN/1961 dispôs especialmente sobre a organização do Ensino Técnico, dividindo seus cursos em três possibilidades: industrial, agrícola e comercial (BRASIL, 1961, Art. 47). Destacamos a constituição de uma rede de escolas agrícolas, entre 1959 e 1967, também chamadas Escolas Agrotécnicas, vinculadas ao Ministério da Agricultura e estruturadas com base no modelo escola-fazenda (VIDOR et al., 2011, p. 47). Em 1967, a responsabilidade por essas instituições de ensino agrícola foi transferida do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, mediante o Decreto nº 60.731 (BRASIL, 1967). Repetindo o caminho percorrido pelos Liceus Industriais, a gestão dessas instituições deixou de ser exercida por um ministério diretamente relacionado aos setores produtivos e passou a ser exercida por outro ligado à educação.

3.1.4 Do Regime Militar à redemocratização

Durante o regime militar, em 11 de agosto de 1971, foi publicada a Lei nº 5.692, a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1971), trazendo uma reforma que reestruturou a organização do ensino no país com a instituição do ensino de primeiro e segundo graus. O

ensino de primeiro grau seria obrigatório para crianças e jovens entre 7 e 14 anos, e o ensino de segundo grau, destinado “à formação integral do adolescente” (BRASIL, 1971, Art. 21), seria oferecido aos concluintes do primeiro grau.

O Artigo 22 da LDB/1971 fixava a duração do segundo grau em três ou quatro anos, a depender da *habilitação escolhida*, uma vez que deveria ser escolhida uma habilitação profissional, e o Artigo 23 foi bastante explícito em relação à possibilidade de prosseguimento dos estudos em grau superior, inclusive com aproveitamento dos estudos da 4ª série do segundo grau no ensino superior quando realizados em áreas afins. Chamou atenção neste documento a atribuição de caráter profissionalizante ao ensino de segundo grau, na forma de *habilitações específicas*. A menção intensiva à formação profissional em diferentes habilitações e a existência do objetivo de formação integral do estudante, no documento, assinalam uma tentativa de generalização da profissionalização no segundo grau. Kuenzer (2009, p. 29) assinala que essa lei estabeleceu a profissionalização compulsória no segundo grau, buscando substituir a dualidade estrutural⁴ da educação brasileira por uma uniformização da trajetória formativa.

Mesmo com a obrigatoriedade do ensino profissional nas instituições de segundo grau, as escolas voltadas especificamente ao ensino profissional, tais como as escolas técnicas federais, permaneceram em atividade, devido ao disposto no Artigo 3º da LDB/1971:

Art. 3º Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade:

- a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;
- c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos. (BRASIL, 1971, Art. 3º)

O documento-base da educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2007a, p. 14) esclarece que nessa época o segundo grau assumiu caráter de profissionalização obrigatória em decorrência de uma conjunção de fatores: as políticas da ditadura militar vigente à época, com o projeto de desenvolvimento econômico centrado na expansão industrial do país (conhecido como “milagre brasileiro”), assim como as demandas das classes

⁴ Conforme comentamos na Seção 3.1.1 deste texto.

populares por acesso a níveis de escolarização mais elevados e a consequente pressão pelo aumento de vagas nos sistemas de ensino.

Freitas e Biccas (2009, p. 281-282) relacionam essa pressão a um aumento da valorização social de credenciais para os postos de trabalho. As exigências por níveis de escolaridade passaram a ser maiores, de maneira que empregos que anteriormente exigiam como escolaridade o 2º grau passaram a exigir curso superior. Como não houve um crescimento proporcional da oferta de vagas no ensino superior, somando-se a isso a competição entre candidatos submetidos a exames vestibulares, a saída encontrada pelo governo para remediar a demanda por qualificação profissional foi tornar a profissionalização obrigatória no 2º grau. Essa medida pretendia viabilizar uma habilitação profissional aos indivíduos e, conseqüentemente, sua inserção no mercado de trabalho. Contudo, conforme explicam os autores, essa iniciativa não concretizou seus objetivos devido a uma paulatina desvalorização da formação profissionalizante de 2º grau.

Tanto as dificuldades de implantação do novo modelo, como a revelação de que os avanços econômicos não se concretizariam nas proporções esperadas, fizeram com que a proposta de profissionalização compulsória no segundo grau fosse abandonada. O Parecer nº 76/1975, posteriormente reforçado pela Lei nº 7.044/1982, substituiu a proposta inicial por um projeto conservador que perpetuava a preparação para ingresso na universidade como o foco do ensino de 1º e 2º graus. Assim, o modelo anterior foi retomado, porém mantendo-se a equivalência entre a educação profissional e a educação propedêutica no que diz respeito ao acesso à continuidade dos estudos (KUENZER, 2000, p. 30).

Oliveira (2003, p. 20-21) identifica uma tentativa de verticalização do ensino nas instituições anteriormente dedicadas à educação profissional, as quais passariam a oferecer formação tecnológica tanto em nível superior – cursos de licenciatura, graduação e pós-graduação – além dos já ofertados cursos técnicos profissionalizantes de segundo grau. Neste sentido, por meio da Lei nº 6.545 de 1978, três escolas técnicas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), no Rio de Janeiro, em Minas Gerais e no Paraná. Já nesta lei é possível identificar alguns objetivos que posteriormente influenciariam a concepção da Rede Federal e dos Institutos Federais, dentre os quais destacamos a integração entre formação profissional, extensão, pesquisa e desenvolvimento tecnológico (BRASIL, 1978, Art. 2º, I a IV). O parágrafo 1º do artigo 1º também informa que os CEFETs eram detentores de “autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regendo-se por esta Lei, seus Estatutos e Regimentos” (BRASIL, 1978).

Devido ao processo de enfraquecimento da profissionalização obrigatória, extinta definitivamente por meio da Lei nº 7.044/1982 (OLIVEIRA, 2003, p. 42), as únicas instituições que permaneciam oferecendo 2º grau profissionalizante eram as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais, além de alguns poucos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2007a, p. 15). Gradualmente, escolas técnicas e agrotécnicas federais foram transformadas em CEFETs, gerando o chamado “processo de Cefetização”⁵, o que garantiu que elas permanecessem em atividade mesmo com a falta de estímulo ao ensino técnico, uma vez que suas atividades passaram a ser mais diversificadas em função da inclusão da oferta de cursos superiores.

Conforme relatam Freitas e Biccás (2009, p. 311-345), a década de 1980 assistiu à queda da Ditadura Militar e ao processo de redemocratização do país, no qual a promulgação da Constituição de 1988 gerou reformas que atingiram mais uma vez a educação. Em 1994, a Lei nº 8.948 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, incluindo escolas das redes públicas municipais, estaduais e federal, vinculadas ou subordinadas ao Ministério da Educação, com a possibilidade de participação também de escolas da rede privada. O mesmo documento criou o Conselho Nacional de Educação Tecnológica, cuja principal finalidade era assegurar o cumprimento de políticas e diretrizes dessa modalidade de ensino. O Artigo 3º determinou a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, estendendo a possibilidade dessa transformação também às Escolas Agrotécnicas, mediante avaliação coordenada pelo Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1994, Art. 3º).

Tomé (2012, p. 8) e Vidor e colaboradores (2011, p. 48) apontam que durante esse período, especialmente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), as políticas para a educação profissional levaram a uma redução da oferta de cursos técnicos por instituições federais de ensino, ficando o ensino técnico restrito à iniciativa privada e a escolas pertencentes a redes estaduais de ensino, o que contribuiu para o enfraquecimento da educação profissional no Brasil⁶.

Mesmo com a diminuição do incentivo ao ensino técnico de nível médio nas instituições federais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996, trouxe um aspecto positivo para a valorização da educação profissional ao tratar desse ensino em capítulo próprio (BRASIL, 1996). Essa regulamentação garantiu que fossem estabelecidos

⁵ A esse respeito, ver Otranto (2010, p. 91); Vidor et al. (2011, p. 48); Tomé (2012, p. 8). O processo de cefetização corresponde à transformação de instituições federais de ensino técnico pré-existent em CEFETs, passando por reformulações estruturais e curriculares a fim de se ajustarem às perspectivas educacionais propostas a partir desse, à época, novo modelo de instituição.

⁶ Para uma discussão detalhada sobre o assunto, ver Oliveira (2003), especialmente o Capítulo 2 – Educação profissional: caminhos e descaminhos.

os fundamentos norteadores dos marcos regulatórios que seriam elaborados ao longo dos anos seguintes e que vigoram atualmente.

3.2 Educação profissional técnica de nível médio: termos normativos atuais

Nesta seção buscamos identificar alguns aspectos sobre a regulamentação da estrutura dos cursos de educação profissional técnica de nível médio, bem como parâmetros pedagógicos e sociais que norteiam as ações de ensino nas instituições responsáveis por esses cursos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trata sobre a estrutura da educação nacional, dispõe sobre seus níveis e modalidades e, o que chama atenção no contexto de nosso trabalho, dedica um capítulo exclusivamente à educação profissional. Este documento possibilita a construção da expressão *Educação profissional técnica de nível médio*, ao normatizar a educação profissional e contextualizá-la nos termos regulatórios da educação brasileira atual. Alguns dispositivos normativos regulamentam aspectos específicos para a aplicação da lei, como o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, e posteriormente o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que também serão considerados em nossa análise.

3.2.1 Aspectos estruturais: flexibilidade e espaço para a diversidade

Segundo a LDBEN 9.394/1996, a educação profissional tem como objetivo conduzir o indivíduo ao desenvolvimento permanente de aptidões para a vida produtiva, conforme seu artigo 39, e deve ser realizada em articulação com o ensino regular ou por outras formas de educação continuada em instituições de ensino ou no ambiente de trabalho (BRASIL, 1996, Art. 40). No artigo 1º do Decreto 2.208/1997, é disposto que a educação profissional deve se desenvolver por meio de cursos ou programas em três níveis: básico (independente de escolaridade prévia), técnico (destinado a matriculados ou egressos do ensino médio) e tecnológico (correspondentes ao nível superior da formação tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico). Esse decreto foi revogado posteriormente e substituído pelo Decreto 5.154/2004, no qual as modalidades de educação profissional não são mais referidas como níveis, representando apenas diferentes possibilidades de cursos de formação: formação

inicial e continuada, técnico de nível médio e tecnológico de graduação ou pós-graduação (BRASIL, 2004, Art. 1º). A esse respeito, posteriormente a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 06/2012 comenta que a organização dada aos cursos e programas de educação profissional possibilita “itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais” (BRASIL, 2012b, Art. 3º, § 2º). Além disso, diferentemente do que ocorreu a partir da Lei 5.692/1971, não há indicação de obrigatoriedade do ensino profissionalizante, dando liberdade de escolha aos indivíduos quanto a seus percursos de formação e profissionalização.

Nosso foco de estudo é um curso técnico de nível médio, o que nos leva a considerar a partir de agora o principal documento que regulamenta a oferta desse tipo de curso: o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). O CNCT foi proposto inicialmente por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2008 (BRASIL, CNE/CEB 2008b), com o intuito de organizar a oferta de cursos técnicos, diminuindo o excesso de nomenclaturas de cursos semelhantes e facilitando à população o acesso à informação sobre as áreas de formação desejadas. Segundo o relatório constante no parecer, a criação de um catálogo nacional favoreceria a regulamentação dos cursos existentes e, ao mesmo tempo, auxiliaria a identificar áreas cujo atendimento é insuficiente, induzindo a oferta de cursos para supri-las. O documento reconhece ainda a relevância do ensino técnico de nível médio para o mundo do trabalho, diante de um mercado marcado por constantes inovações tecnológicas e novos modos de organização da produção.

A implantação do CNCT foi regulada pela Resolução CNE/CEB nº 03/2008 (BRASIL, 2008c), posteriormente alterada pela Resolução CNE/CEB nº 04/2012 (BRASIL, 2012a). A última versão do documento, publicada em 2012, contém informações sobre 220 cursos, organizados em 13 eixos tecnológicos. Para cada curso, o catálogo traz, resumidamente, informações sobre carga horária mínima exigida, infraestrutura recomendada para realização do curso, perfil do profissional egresso, possibilidades de temas presentes na formação e possibilidades de atuação profissional.

Em sua *Introdução*, justifica-se que “a adoção da nomenclatura, a carga horária e o perfil descritivo, apresentados no CNCT, possibilitam à instituição de ensino qualificar a oferta de seus cursos e ao estudante uma maior aceitação no mercado de trabalho” (BRASIL, 2012c, p. 6). A uniformização dos cursos é dada como uma vantagem para a instituição de ensino, pois esta passa a se enquadrar em um sistema que prevê mecanismos de avaliação dos cursos e facilita que os estudantes identifiquem os cursos de que pretendem participar,

garantindo a qualificação da oferta e a constância da procura. Para o estudante, as vantagens propostas seriam a facilidade de identificar o perfil do curso e, conseqüentemente, de localizar sua identidade no mercado de trabalho.

A padronização poderia limitar a oferta de novos cursos, atendendo a diferentes perfis regionais, não fosse a afirmação do compromisso do Ministério da Educação em buscar, todos os anos, “analisar a oferta dos cursos técnicos de nível médio no país, bem como as necessidades da sociedade contemporânea, a fim de promover constantemente a atualização do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos” (BRASIL, 2012c, p. 6). A atualização do CNCT é reforçada pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no artigo 19:

Art. 19 O Ministério da Educação manterá atualizado o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos organizado por eixos tecnológicos, para subsidiar as instituições educacionais na elaboração dos perfis profissionais de conclusão, bem como na organização e no planejamento dos cursos técnicos de nível médio e correspondentes qualificações profissionais e especializações técnicas de nível médio.

§ 1º A atualização regular do Catálogo deve ser realizada de forma participativa, em regime de colaboração com as redes, instituições e órgãos especificamente voltados para a Educação Profissional e Tecnológica [...]. (BRASIL, 2012b, Art. 19)

O caput do artigo evidencia a existência dinâmica das profissões e dos perfis profissionais: os perfis explicitados no CNCT não são estáticos, acompanham as variações presentes na realidade em decorrência das mudanças no mundo do trabalho e, portanto, exigem que o documento seja atualizado periodicamente. O parágrafo primeiro, por sua vez, estabelece que haja diálogo constante entre o Ministério da Educação e as instituições de Educação Profissional, a fim de que as atualizações sejam realizadas com base em demandas reais e contextualizadas.

Ao definir as características de cada curso técnico nos diferentes eixos tecnológicos, o CNCT apenas indica possibilidades de temas a serem abordados na formação. Tal postura reflete a preocupação com a adequação a realidades específicas das diferentes instituições e das regiões em que se situam, dando margem a currículos flexíveis e contextualizados. Anteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 04/1999 já previa a flexibilização do planejamento na educação profissional de nível técnico em seu Artigo 3º:

Art. 3º - São princípios norteadores da educação profissional de nível técnico os enunciados no artigo 3º da LDB, mais os seguintes:

- I - independência e articulação com o ensino médio;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI - atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII - autonomia da escola em seu projeto pedagógico. (BRASIL, 1999b, Art. 3º)

Os princípios enunciados tratam de aspectos amplos, que devem ser levados em consideração conforme as características e necessidades dos locais onde se situam as instituições de ensino. Não há a imposição de modelos rígidos, como em documentos do passado (a exemplo do rigor presente no Decreto nº 20.158, de 1931), pois há o reconhecimento da variedade de características nas diferentes localidades, em um país geográfica e culturalmente vasto como o Brasil.

A flexibilidade dos currículos, evidente no item IV do artigo supracitado, complementada pela atualização sugerida no item VI e norteadada pela identidade dos perfis profissionais (item V), é garantida pela inexistência de uma definição rigorosa das disciplinas que devem estar presentes nos cursos catalogados. Apesar de trazer a padronização dos nomes dos cursos e seus perfis gerais, o CNCT não estabelece rigorosamente as disciplinas que devem ser ministradas nos cursos, permitindo que cada instituição escolha as disciplinas mais adequadas ao atendimento do perfil profissional localmente caracterizado.

Buscando contemplar também a diversidade de possibilidades de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 oferece as seguintes opções:

Art. 7º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio:

I - a *articulada*, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

- a) *integrada*, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;
 - b) *concomitante*, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;
 - c) *concomitante* na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas *integrada* no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;
- II - a *subsequente*, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2012b, Art. 7º)

Tais opções contemplam as possíveis articulações entre a educação profissional e o ensino médio, flexibilizando arranjos institucionais de acordo com a realidade dos estudantes e com as características regionais. Dando continuidade a tendências iniciadas a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1961), a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 é bastante explícita quanto à possibilidade de continuação dos estudos:

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas *articulada* e *subsequente* ao Ensino Médio, podendo a primeira ser *integrada* ou *concomitante* a essa etapa da Educação Básica.

§ 1º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita a avaliação, o reconhecimento e a certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. (BRASIL, 2012b, Art. 3º)

A regulamentação dos aspectos estruturais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio é complementada por aspectos pedagógicos, que por sua vez são reflexo do projeto de sociedade que permeia a legislação atual. A seguir levantaremos alguns aspectos identificados nos documentos regulatórios da educação profissional técnica de nível médio que caracterizam esse projeto.

3.2.2 Aspectos político-pedagógicos e princípios específicos

Os termos regulatórios atuais da educação profissional vêm imbuídos de preocupações com aspectos sociais de maneira mais explícita do que em documentos anteriores, nos quais predominavam aspectos técnicos e operacionais do ensino profissionalizante. A realização das disposições presentes na LDBEN/1996 é amparada por diversos documentos regulatórios, entre resoluções, decretos e diretrizes, os quais apresentam aspectos de organização e aspectos político-pedagógicos que influenciam as ações educativas desenvolvidas nas instituições.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999 e posteriormente atualizadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 06/2012. Elas serviram como base para a formulação do Projeto Pedagógico do Curso no qual desenvolvemos nossa pesquisa. Estes documentos estão ancorados no Parecer CNE/CEB nº 16/1999, que detalha justificativas político-pedagógicas

para o nível de educação em questão. Portanto, além de comentar diretrizes específicas da norma mais recente (a resolução atualizada em 2012), levaremos em consideração alguns aspectos do parecer.

Chamando atenção à necessidade de um novo perfil do profissional técnico para corresponder às dinâmicas atuais do mundo do trabalho, o parecer enfatiza que as diretrizes estão baseadas no conceito de “competências por área”. O perfil desejado atualmente é o de um profissional competente, sendo a competência definida no documento como o “domínio do seu ‘ofício’ associado à sensibilidade e à prontidão para mudanças e uma disposição para aprender e contribuir para o seu aperfeiçoamento” e também como a capacidade de “mobilizar conhecimentos, informações e até mesmo hábitos, para aplicá-los, com capacidade de julgamento, em situações reais e concretas, individualmente e com sua equipe de trabalho” (BRASIL, 1999a, p. 585).

O referido parecer sugere que a educação profissional ultrapasse o modelo voltado à preparação para a ocupação de postos de trabalho fixos e específicos e passe a valorizar o desenvolvimento da sensibilidade como meio para formar profissionais criativos, atentos às mudanças da realidade, prontos a refletir criticamente sobre soluções para situações e preocupados com a qualidade dos resultados de sua atuação:

A estética da sensibilidade está em consonância com o surgimento de um novo paradigma no mundo do trabalho, que se contrapõe àquele caracterizado como industrial, operário, assalariado, masculino, repetitivo, desqualificante, poluidor e predatório dos recursos naturais. Identifica-se, dentre outros, por aspectos como a valorização da competência profissional do trabalhador, o ingresso generalizado da mulher na atividade produtiva, a crescente preponderância do trabalho sobre o emprego formal, a polivalência de funções em contraposição a tarefas repetitivas, a expansão de atividades em comércio e serviços, o uso intensivo de tecnologias digitais aplicadas a todos os campos do trabalho e de técnicas gerenciais que valorizam a participação do trabalhador na solução dos problemas, o trabalho coletivo e partilhado como elemento de qualidade, a redução significativa dos níveis hierárquicos nas empresas, a ênfase na qualidade como peça chave para a competitividade num universo globalizado e a gestão responsável dos recursos naturais. (BRASIL, 1999a, p. 581)

Sob esta perspectiva, o perfil profissional desejado contrasta com os objetivos da educação profissional encontrados nos primeiros documentos regulatórios e a Reforma Capanema. Amplia-se agora a visão do profissional técnico, que deixa de ser um trabalhador capacitado a desempenhar uma função única e passa a ter um papel crítico e ativo no próprio contexto de atuação.

Para atender à formação de profissionais com essas características, o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 propõe cinco princípios específicos que devem amparar a concepção dos currículos e conteúdos dos cursos técnicos. Os princípios são organizados em: (1) competências para a laboralidade, (2) flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, (3) identidade dos perfis profissionais, (4) atualização permanente dos cursos e currículos e (5) autonomia da escola. O primeiro princípio, competências para a laboralidade, refere-se à importância de conciliar saberes e mobilizá-los na prática, o que caracteriza a capacidade de realizar produtivamente uma atividade, inclusive envolvendo tomada de decisões, iniciativa e resolução de problemas concretos que se manifestem em situações de trabalho (BRASIL, 1999a, p. 586-587). Por sua vez, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização são princípios que interagem na concepção, estruturação e operacionalização do currículo.

O parecer fundamenta esses princípios na necessidade de adaptação diante de um conjunto de características específicas do contexto sociocultural onde o curso se desenvolve, abrangendo a autonomia dos alunos e da escola, as demandas regionais e a dinâmica dos perfis profissionais para cada área de formação. Destacamos a orientação sobre interdisciplinaridade, que recomenda que “devem ser buscadas formas integradoras de tratamento de estudos de diferentes campos, orientados para o desenvolvimento das competências objetivadas pelo curso” (BRASIL, 1999a, p. 588). Especialmente quando os cursos seguirem uma organização por disciplinas, o documento afirma que:

[... as disciplinas] devem se compor de modo a romper com a segmentação e o fracionamento, *uma vez que o indivíduo atua integradamente no desempenho profissional*. Conhecimentos interrelacionam-se, contrastam-se, complementam-se, ampliam-se, influem uns nos outros. Disciplinas são meros recortes organizados de forma didática e que apresentam aspectos comuns em termos de bases científicas, tecnológicas e instrumentais. (BRASIL, 1999a, p. 588 - grifos nossos)

Percebemos, no trecho supracitado, a integração entre o princípio de competências para a laboralidade e o princípio de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização. A forma de tratamento dos conhecimentos, enquanto objeto de ensino, deve levar em consideração que as situações presentes no cotidiano do trabalho requerem a mobilização conjunta do que se aprendeu durante o processo de formação. Os meios para garantir a integração dos conhecimentos à sua necessidade efetiva para atuação profissional são, segundo defende o documento, a interdisciplinaridade – para integrar conhecimentos entre diferentes disciplinas – e a contextualização – para situar os conhecimentos conforme suas possibilidades de mobilização em situações reais.

O princípio de identidade dos perfis profissionais traz a ideia de que a oferta de cursos é influenciada pela aferição das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade, definindo-se a partir daí um perfil profissional que sirva como base para a construção do currículo e da identidade do curso. A construção do perfil profissional levaria em consideração “as competências profissionais gerais do técnico de uma ou mais áreas, completadas com outras competências específicas da habilitação profissional, em função das condições locais e regionais, sempre direcionadas para a laborabilidade frente às mudanças” (BRASIL, 1999a, p. 588). Contudo, a variedade de denominação de postos de trabalho afins dentro de uma mesma área impõe a necessidade de conciliação entre polivalência e identidade do perfil, o que o parecer coloca como um desafio a ser superado pela escola. A resposta a esse desafio se encontra no princípio de flexibilização, interdisciplinaridade de contextualização, demonstrando novamente a integração entre os princípios dispostos no documento.

O quarto princípio, “atualização permanente dos cursos e currículos”, destaca a necessidade de a escola estar atenta às constantes mudanças na sociedade, no mercado de trabalho e na realidade regional, considerando a possibilidade de responder a elas por meio da criação de novos cursos e até mesmo de novas áreas de formação profissional. Por outro lado, o parecer recomenda cautela quanto a modismos impostos pelo mercado, procurando resistir a demandas circunstanciais e imediatistas (BRASIL, 1999a, p. 589).

A autonomia da escola, quinto e último princípio específico de que trata o Parecer CNE/CEB nº 16/1999, defende as relações que, dentro da escola, culminam nas ações em prol da aprendizagem dos alunos. Cada escola deve formular o próprio projeto pedagógico, com a participação democrática da comunidade escolar e observando as orientações da Lei de Diretrizes e Bases atualmente em vigor. O projeto pedagógico é o norteador dos planos de trabalho dos docentes, que são os responsáveis por zelar pela aprendizagem dos alunos. A autonomia para construção do próprio projeto pedagógico garante à escola a possibilidade de estabelecer sua identidade, adotando uma perspectiva de interação e colaboração com a realidade da comunidade em que está inserida (BRASIL, 1999a, p. 589-560).

Em nossa pesquisa, procuramos identificar a presença desses princípios nos dados coletados, estabelecendo relações entre os princípios advogados para a educação profissional técnica de nível médio e o ensino de percepção musical desenvolvidos neste contexto. Na próxima seção do texto, damos continuidade à contextualização da instituição em que se desenvolve nossa pesquisa, voltando atenção especial ao estabelecimento dos Institutos

Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e seu papel na renovação da educação profissional no Brasil, a partir de 2008.

3.3 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (que chamaremos a partir de agora apenas de Rede Federal) é constituída por um conjunto de instituições voltadas à educação profissional, que foram reorganizadas e integradas sob a perspectiva de uma política de renovação e valorização desse ramo da educação. Como preâmbulo à criação da Rede Federal, em 2007 foi publicado o Decreto nº 6.095. Este documento estabeleceu diretrizes que orientaram a reorganização das instituições federais de educação tecnológica, trazendo disposições específicas sobre estrutura administrativa e a natureza das atividades dessas instituições (BRASIL, 2007b).

Em 2008, a Lei nº 11.892 instituiu a Rede Federal, vinculada ao Ministério da Educação, da qual fazem parte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além de outras instituições federais de ensino ligadas à União: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), do Rio de Janeiro, e o de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETVUF) e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008a, Art. 1º).

3.3.1 Os Institutos Federais

Otranto (2010, p. 92) assinala que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (doravante chamados apenas Institutos Federais) foram criados a partir do agrupamento ou da transformação de instituições de educação profissional já existentes, o que lhes confere uma estrutura diferenciada⁷. Otranto (2010, p. 92) esclarece ainda que as instituições que resistiram à adesão aos Institutos Federais, listadas no Art. 1º da Lei 11.892/2008, preferiram manter suas denominações originais alegando possuírem identidades distintas das demais instituições incorporadas à Rede Federal. Para Pacheco (2011, p. 14), essa estrutura multicampi representa o compromisso de intervenção dos Institutos Federais em

⁷ A distribuição das instituições ao longo do território nacional favoreceu a organização dos institutos em diversos campi, agrupados por critério de unidade federativa.

suas respectivas regiões, atuando na identificação de problemas, demandas e potencialidades locais. A inserção dos institutos, com ações nos âmbitos de ensino, pesquisa e extensão, contribui para a formulação de soluções para os problemas identificados, para o desenvolvimento regional e para a inclusão social.

O artigo 2º da Lei 11.892/2008 define os Institutos Federais como instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades, no âmbito da educação superior, básica e profissional, integrando conhecimentos técnicos a suas práticas pedagógicas. As finalidades dos Institutos Federais, definidas no artigo 6º da Lei, são marcadas pela valorização da integração entre educação profissional, pesquisa aplicada e desenvolvimento socioeconômico e cultural. Percebe-se, nesse conjunto de ideias, que a educação profissional proposta pelos Institutos Federais tem como objetivo a preparação para a vida prática do trabalho, formando profissionais capazes de interagir criticamente com sua realidade.

O papel dos Institutos Federais na concretização de uma educação profissional inovadora, voltada ao desenvolvimento e integrada à sociedade, é assim sintetizado por Pacheco:

Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região. É nesse sentido que os Institutos Federais constituem espaços fundamentais na construção dos caminhos visando ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado. (PACHECO, 2011, p.14)

Vidor e colaboradores (2011, p. 15) compreendem que os Institutos Federais trazem como proposta “uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”. Além disso, identificam como objetivo do ensino proposto pelos Institutos Federais “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”, para isso buscando uma formação profissional que extrapole a concepção de “formação para ofícios” e promova uma participação mais ativa e compreensiva no mundo do trabalho.

Tais aspectos são condizentes com os aspectos político-pedagógicos e princípios específicos expostos na Seção 3.2.2 deste texto, especialmente os princípios (1) competências para a laboralidade e (2) flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

3.3.2 O curso Técnico em Instrumento Musical

O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), em sua versão publicada em 2012, organiza os cursos técnicos em eixos tecnológicos. As atividades relacionadas à Música constituem uma das áreas contempladas no eixo tecnológico Produção Cultural e Design, contanto com os seguintes cursos: Técnico em Canto, Técnico em Composição e Arranjo, Técnico em Documentação Musical, Técnico em Fabricação de Instrumentos Musicais, Técnico em Instrumento Musical e Técnico em Regência.

Ao procurar dados sobre a oferta de cursos técnicos na área de música em instituições federais de educação profissional técnica de nível médio, não encontramos nenhum levantamento suficientemente sistematizado⁸. O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) é uma base de dados que organiza informações sobre as instituições cadastradas junto ao Ministério da Educação que oferecem educação profissional no Brasil, nas redes pública e privada de ensino. A consulta ao sistema informa apenas a listagem das instituições por unidade federativa e os respectivos cursos, não havendo filtros de pesquisa que permitissem coletar os dados de oferta de cursos específicos por instituição. Optamos, então, por nos dirigir ao website da Rede Federal⁹, onde está disponível a listagem das unidades dos institutos federais existentes em cada estado. Essa consulta nos levou aos websites de cada instituto federal, nos quais pudemos verificar quais unidades ofereciam cursos técnicos na área de música.

Constatamos nesta pesquisa que o único tipo de curso ofertado é o de Técnico em Instrumento Musical, presente em apenas sete unidades distribuídas em seis institutos federais, sendo uma unidade na região Sul, uma na região Centro-oeste e cinco na região Nordeste, conforme exposto no QUADRO 2:

⁸ Encontramos dados extraídos de um relatório parcial no trabalho de Costa (2014, p. 110-111), fornecido à autora por meio de carta (SILVA, Caetana J. [Carta] 04 abr. 2011, Brasília [para] COSTA, Cristina Porto. Brasília. 38f. *Relatório parcial sobre os cursos de artes cadastrados no SISTEC/MEC*). Contudo, os dados expostos não especificam quais instituições oferecem cada tipo de curso, informando apenas a existência de um total de 20 cursos na área de música em instituições federais, com os títulos de Canto (5), Instrumento Musical (7), Regência (1), Percussão (3), Harmonia e Teoria Musical (1), Música (2) e Gravação Musical (1). Percebe-se que apenas os cursos Instrumento Musical, Canto e Regência adotam as denominações determinadas pelo CNCT, o que pode sinalizar sua correspondência com Institutos Federais, uma vez que a oferta de cursos nessas instituições segue rigorosamente as determinações do CNCT. Os demais cursos seriam ofertados em outros tipos de escolas federais, como escolas técnicas vinculadas a universidades que não aderiram à Rede Federal, a exemplo da Escola Técnica da Universidade de Alagoas e da Escola Técnica da Universidade Federal do Pará. Os dados sobre os cursos de Técnico em Instrumento Musical referidos por Costa conferem com nossos achados.

⁹ <http://redefederal.mec.gov.br/>

QUADRO 2

Institutos Federais e seus campi que oferecem cursos na área de música

Região	Instituição	Campus
Centro-oeste	Instituto Federal de Goiás – IFG	Campus Goiânia
Nordeste	Instituto Federal do Ceará – IFCE	Campus Fortaleza
	Instituto Federal da Paraíba – IFPB	Campus João Pessoa
		Campus Monteiro
	Instituto Federal de Pernambuco – IFPE	Campus Barreiros
	Instituto Federal do Piauí – IFPI	Campus Teresina
Sul	Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS	Campus Porto Alegre

Fonte: elaboração da autora

Segundo o CNCT (BRASIL, 2012c, p. 112), o Curso Técnico em Instrumento Musical tem a carga horária mínima fixada em 800 horas. O perfil profissional indica que o aluno egresso do curso pode atuar em atividades de performance instrumental, elaborar arranjos instrumentais, realizar orquestração e harmonização de hinos e canções, em espaços como bandas, orquestras, conjuntos de música popular e folclórica, grupos de câmara, estúdios de gravação, além de rádio, televisão, multimídia e outros espaços relacionados a atividades de lazer e cultura. O CNCT esclarece que o curso pode apresentar variações conforme os instrumentos disponíveis, oferecendo a possibilidade de serem abordados conhecimentos de percepção, linguagem, estruturação e estética da música, gêneros e estilos musicais, técnicas específicas e repertório do respectivo instrumento ao longo da formação. Destacamos aqui a presença da percepção, assunto que será nosso foco de interesse neste trabalho.

Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a existência desse curso na região é justificada pela existência de uma intensa atividade no município em que se situa o Campus X e localidades vizinhas:

[...] identificamos um cenário favorável ao ensino da música, em função das bandas de música, coros de igreja, fanfarras, dentre outras, demonstrando dessa maneira a presença de uma educação musical informal, sendo necessário, portanto, solidificar a formação musical em um contexto formal e profissional. (IFX, 2014, p. 11)

O texto do PPC reconhece que a presença intensiva da música na sociedade faz emergir demandas por profissionais capacitados a atuar no campo musical comercial (IFX, 2014, p. 11). Buscando contribuir para o atendimento dessas demandas, o curso Técnico em

Instrumento Musical do IFX tem como objetivo geral “formar profissionais de nível técnico qualificados para atuar no campo musical com competência, criatividade, inovação e capacidade para participar das diversas dimensões do fazer artístico e cultural” (IFX, 2014, p. 12). Entretanto, o texto ressalta que o curso não pretende exclusivamente atender às tendências do mercado, pois assume também as funções de renovar grupos musicais em atuação, por meio da atualização de seus recursos humanos, e de contribuir para a formação de plateias melhor preparadas. A conjunção desses aspectos situa o curso proposto como protagonista do aprimoramento da vida musical da região, uma vez que a atuação proposta abrange tanto a produção da música como seu consumo.

O perfil profissional descrito no PPC considera o perfil proposto no CNCT, que diz respeito às possibilidades de atuação no mercado de trabalho na área de Música. O PPC complementa essas possibilidades, descrevendo as competências musicais específicas que se relacionam à atuação musical. As competências propostas demonstram a concepção de integração das aprendizagens que o curso pretende promover, pois são referidas atitudes que não estão diretamente relacionadas a conteúdos musicais e sim à articulação de saberes para o desempenho de atividades musicais. Como exemplo, citamos os seguintes objetivos: “Integrar estudos e pesquisas na elaboração e interpretação artística de ideias e emoções”, “Incorporar à prática profissional o conhecimento das transformações e rupturas conceituais que historicamente se processaram na área” e “Utilizar adequadamente métodos, técnicas, recursos e equipamentos específicos à produção, interpretação, conservação e difusão artística” (p. 15), entre outros.

Além das competências para a atuação musical, o texto do PPC aborda aspectos da formação geral do profissional que o curso pretende formar. Alguns aspectos são auxiliares à contextualização da atuação musical, enquanto outros são relacionados à formação humana, de maneira mais abrangente, como fica evidente no trecho a seguir:

Nesse sentido, a busca pelo perfil ideal do concluinte do Curso Técnico em Instrumento Musical inclui também preocupações com relação à postura ética e profissional, além de aspectos psicológicos que envolvem a performance, vestuário, voz e atuação em palco, ou seja, o componente comportamental do profissional. As competências profissionais desejadas devem não só referir-se à prática instrumental e vocal, mas também as que possibilitem a contextualização do fato musical. No entanto, tendo em vista que as atividades profissionais exercidas pelo músico estão voltadas para a performance, o estudante egresso deverá desenvolver competências que levem a obter, por exemplo, uma melhor postura cênica no palco. (IFX, 2014, p. 16)

Tais colocações nos remetem às concepções político-pedagógicas da educação profissional atual e aos objetivos dos Institutos Federais, observados nas seções 3.2.2 e 3.3.1 deste trabalho. O perfil desejado não é mais o de um trabalhador que desempenha uma única função na produção, voltada para o mercado, mas um profissional capaz de desenvolver seu trabalho com autonomia, postura crítica, consciência, capacidade de contextualização e de adaptação às mudanças em sua área.

4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NO ENSINO DE PERCEPÇÃO MUSICAL

Este capítulo dedica-se a estabelecer algumas bases teóricas que utilizamos para fundamentar nossa discussão sobre os dados da pesquisa empírica, delimitando os conceitos que utilizaremos para nortear a análise nos capítulos seguintes. Explicitamos algumas concepções sobre percepção musical e a disciplina correspondente, identificamos inquietações relativas ao ensino de percepção musical e tendências de abordagem de ensino descritas na literatura. Por fim, trazemos os conceitos teóricos fundamentais à nossa análise e buscamos realizar interfaces com o tema específico desta pesquisa.

4.1 Percepção musical como processo e como disciplina

A percepção musical, em seu sentido amplo, é um processo que está ligado primeiramente à percepção auditiva e passa por especializações decorrentes do contato com a música, conforme explica Gobbi:

Na percepção auditiva, o objeto sonoro é um dado concreto, passando por constantes modificações enquanto é percebido. Essa característica implica um tratamento diferenciado dos elementos presentes no processo musical. A percepção auditiva envolve o processo de captação dos sons e sua memória, baseando-se no ato de perceber, identificar e classificar os sons, ao passo que a percepção musical envolve o processo de captação de eventos sonoros no contexto musical, viabilização do discurso musical e, consequentemente, entendimento da linguagem musical. (GOBBI, 2011, p. 38)

Ainda segundo Gobbi (2011, p. 38), a interação com a música leva à acumulação de um conjunto de conhecimentos musicais que forma uma rede complexa, em um processo cognitivo de interação, lento e gradativo. Considerando a percepção musical de maneira abrangente, não limitada ao contexto de ensino de música, é necessário ressaltar que os conhecimentos aos quais a autora se refere não são necessariamente de natureza declarativa, ou mesmo sistematizados à luz de conceitos musicais formalizados. Antes, são aspectos amplos que independem do conhecimento teórico prévio.

Analizando o processo de escuta musical, Copland (2014, p. 25-30) afirma que os indivíduos ouvem música de maneiras diferentes, de acordo com aptidões variáveis, e identifica a existência de três planos que se integram na experiência auditiva. O primeiro

plano é o da escuta sensível, no qual o ouvinte realiza uma audição comprometida unicamente com o deleite provocado pelo som e com a dimensão emocional da música, sem intenção de compreender seus elementos estruturais ou contextuais. O segundo plano corresponde à escuta expressiva, na qual o ouvinte atribui significados à música. Os significados atribuídos são subjetivos e dificilmente podem ser verbalizados com precisão; são também variáveis conforme a experiência do ouvinte, mas conserva-se uma ideia geral invariável que é percebida por indivíduos diferentes – por exemplo "esta música expressa júbilo/alegria". Segundo Copland, a maior parte das pessoas não tem consciência do terceiro plano, o da escuta puramente musical. Este plano contempla a escuta voltada aos elementos constitutivos da música - "as notas" - e costuma ser o foco da escuta realizada por músicos profissionais. O autor defende que a apreciação musical é uma atitude subjetivo-objetiva e deve integrar essas três dimensões, sobretudo buscando aprimorar o terceiro plano, uma vez que este depende de um processo ativo de conscientização. Todos os indivíduos são capazes de ouvir a partir desses três planos, mas cada um apresenta arranjos de intensidades diferentes entre as experiências de cada plano.

Nesse sentido, a percepção musical em ouvintes casuais está presente em uma relação inicialmente mais vinculada a aspectos afetivos e progressivamente se dirige aos significados e a elementos constitutivos da música. Esta afirmação decorre das ideias expostas por Roederer sobre o processo de percepção musical:

A percepção musical, como a percepção da fala, envolve tarefas cognitivas complexas, em que a informação levada por sinais acústicos é analisada, armazenada, recuperada, intercomparada e interpretada – embora todo o propósito da música pareça estar bem mais relacionado aos estados afetivos que ela nos evoca do que ao conteúdo informativo básico das mensagens musicais que ela transmite. Talvez a demonstração mais convincente disso seja o fato de gostarmos de uma gravação musical em particular todas as vezes que a ouvimos, não importando o nosso grau de familiaridade com a obra. (ROEDERER, 2002, p. 262)

Pode-se afirmar, portanto, que a percepção musical é um processo que ocorre não apenas em músicos, mas também em pessoas que têm contato com a música sem intenção de estudá-la. O que difere indivíduos nessas duas situações é a intencionalidade dos atos perceptivos e as motivações que os conduzem, o que impacta também a profundidade da escuta, os usos das informações percebidas e seus produtos cognitivos. Segundo Roederer (2002, p. 262), “Em todos os atos perceptivos conscientes é sempre alguma motivação que conduz a cognição; a cognição leva a algum estado afetivo, que por sua vez conduz, reforça ou modifica a motivação e a atenção perceptivas”. Portanto, em uma situação casual, um

ouvinte pode ser motivado pela busca de um determinado estado afetivo, enquanto em uma situação de estudo, um músico possivelmente assumiria uma postura compreensiva ou analítica, intelectualizando o processo pela incorporação de conceitos próprios de sua área de estudo.

Um modelo mais detalhado de diferenciação entre as escutas, relacionando-as à percepção e à conscientização, é proposto por Schaeffer (1993), sendo útil para nossa compreensão sobre as diferenças entre o que aqui temos chamado de percepção musical *casual e especializada*:

1. Escutar – É aplicar o ouvido, interessar-se por. Eu me dirijo ativamente a alguém ou a alguma coisa que me é descrita ou assinalada por um som.
2. Ouvir – É perceber pelo ouvido. Por oposição a escutar, que corresponde à atitude mais ativa, o que ouço, é aquilo que me é dado na percepção.
3. Entender – Retivemos o sentido etimológico: ‘ter uma intenção’. O que entende é o que me é manifesto: é função dessa intenção.
4. Compreender – Tomar consigo, está numa dupla relação com escutar e entender. Compreendo o que eu visava na minha escuta, graças ao que escolhi para entender. Mas, reciprocamente, o que eu já compreendi dirige a minha escuta, informa aquilo que eu entendo. (SCHAEFFER, 1993, p. 90-91)

Schaeffer não apenas lança essas definições de modo isolado, mas explica que as ações de *escutar* e *ouvir*¹ têm relação com a ação de *entender*, pois além de captar auditivamente os sons, um processo perceptivo permite que o que foi captado seja contextualizado de acordo com parâmetros pré-existent: quais as fontes sonoras, as impressões sobre a densidade e volume dos sons, as relações entre os sons ouvidos, entre outros aspectos (SCHAEFFER, 1993, p. 94-95). Da mesma maneira, um ouvinte não comprometido com aspectos do estudo sistematizado de música é dotado de uma percepção musical que lhe permite diferenciar e identificar os elementos que *ouve* ou *escuta* em uma música, coincidindo com o plano puramente musical proposto por Copland. A ação de *entender*, neste caso, baseia-se no conjunto de conhecimentos informais acumulados ao longo de seu contato com a música, mencionado por Gobbi (2011, p. 38), independentes do contato com a teoria musical.

O ato de *compreender*, conforme descrito por Schaeffer, também está presente em ouvintes casuais, pois é neste ato que torna-se possível captar o sentido do teor da escuta – os significados gerais, o estilo no qual ela está composta ou aspectos do contexto do qual ela faz parte, ou o plano expressivo, de acordo com Copland. No entanto, quando situamos a

¹ Uma diferenciação mais detalhada dessas escutas propostas por Schaeffer pode ser encontrada em Granja (2006, p. 65) e Bernardes (2001, p. 80).

percepção musical na atividade específica do músico, o que o ouvinte “escolhe para entender” pode estar subordinado à relação com conceitos técnicos próprios da área musical, resultando em uma percepção especializada.

Para Duarte e Mazzotti (2006, p. 1286-1287), durante o processo de percepção musical ocorre uma seleção da informação sonora, condicionada por aspectos culturais dentro do grupo em questão. Após a seleção, os sujeitos recontextualizam e atribuem novo valor e significado aos elementos selecionados, de acordo com os condicionantes do grupo, estruturando um complexo de imagens sonoras que resulta em um “novo objeto musical”. Em função das diferenças culturais, grupos diferentes atribuirão significados diferentes a um mesmo objeto musical, de acordo com as possibilidades de articulação entre os elementos sonoros e os condicionantes culturais e, portanto, produzirão diferentes representações de suas percepções musicais. A nosso ver, isso explica a diferença entre a percepção musical em ouvintes casuais e a percepção musical em músicos, uma vez que estes pertencem a um grupo cujas representações são formuladas a partir de uma postura intencionalmente investigativa sobre a informação sonora e, além disso, contam com um arcabouço de conhecimentos técnicos que sustenta seu pensamento musical. Essa relação remete-nos a Copland (2014, p. 29), quando este afirma que músicos profissionais tendem naturalmente a uma supervalorização do plano de escuta puramente musical, fixando suas percepções em fragmentos sonoros isolados (notas, agrupamentos rítmicos, acordes, etc.), a fim de relacioná-los a conhecimentos teórico-musicais, o que muitas vezes faz com que negligenciem os planos sensível e expressivo da escuta.

Assim, embora a interação com a música, em um processo gradual e cumulativo, possa desenvolver a percepção musical, conforme sugerido por Gobbi (2011, p. 38), na situação específica da formação do músico esse desenvolvimento passa a ter uma relação intencional com aspectos técnicos e necessita de espaços próprios para um trabalho sistematizado, uma vez que envolve o domínio de conceitos e volta-se a objetivos específicos da área. Otutumi (2008) ressalta a particularidade da audição do músico:

Acreditamos que, neste caso, isso traduza nada mais do que numa maneira técnica de atenção durante a audição, pertencente ao *metier* do músico profissional. Essa audição tem uma acepção maior que apenas a captação física dos sons, é uma compreensão sim, diferenciada, porém, com uma função particularmente formadora. (OTUTUMI, 2008, p. 12)

Neste contexto, o desenvolvimento da percepção musical passa a depender de um processo intencional, uma vez que está voltado a objetivos específicos. Apesar de estar

presente transversalmente em toda atividade musical (seja dançar ao som de uma música, ouvir música enquanto realiza uma tarefa ou outras situações cotidianas), a percepção musical é especialmente valorizada na formação e atuação do músico (OTUTUMI, 2008, p. 5; GUSMÃO, 2011, p. 122; PANARO, 2011, p. 13-15). Dada sua importância, o ensino de percepção musical figura em espaços disciplinares especialmente delimitados por escolas dedicadas à formação musical, em cursos de graduação e em cursos técnicos na área de música, guardando entre si suas especificidades. Nas etapas iniciais de aprendizagem, geralmente considerando o público infantil, a percepção musical aparece entrelaçada à educação musical de base com diversas perspectivas pedagógicas (OTUTUMI, 2008, p. 15-18), tanto na educação básica como em espaços especialmente voltados ao ensino de música.

Em cursos de música com organização disciplinar, a expressão Percepção Musical refere-se a uma disciplina que tem como objetivo trabalhar especificamente um conjunto de habilidades perceptivo-musicais. Esta disciplina pode ser encontrada em um grande número de cursos de graduação em música (BARBOSA, 2009; OTUTUMI, 2008), assinalando sua importância para a formação do músico que pretende atingir um nível profissional de desempenho. Entretanto, ao ser tratada como tal, Percepção Musical passa a assumir um papel diverso devido a sua situação no contexto de um curso e seu currículo, o que impacta as práticas que são propostas em seu programa.

Uma definição do que pode ser a disciplina Percepção Musical é feita por Santos e Silva (2012). Sob o ponto de vista desses autores, a Percepção Musical é colocada como uma disciplina que está a serviço da compreensão de conhecimentos teóricos, mas também desenvolve habilidades que auxiliam as atividades de disciplinas práticas. Na mesma definição é possível encontrar a concepção de percepção musical como linguagem e como mediação para domínio da escrita musical:

A Percepção Musical, incluída na teoria da música, apresenta-se como disciplina de fundamentação teórica agindo como facilitadora na acepção do conhecimento, já que abrange diversas disciplinas do meio musical como harmonia, contraponto, análise, canto coral, prática instrumental, entre outras. Pode ser comparada ao desenvolvimento de uma linguagem cognitiva que permite abranger uma percepção do que é executado e escrito além de desenvolver a prática de leitura. (SANTOS; SILVA, 2012, s/p.)

Otutumi (2008, p. 19) realiza um levantamento das abordagens presentes na literatura sobre a disciplina e identifica dois enfoques gerais: um que se organiza em torno da ideia de treinamento auditivo e outro que se volta à compreensão da música. No primeiro enfoque,

[...] a Percepção Musical é a prática que tem o objetivo de desenvolver as habilidades de elementos musicais como melodia, ritmo e harmonia, relacionando sons e teoria. Está mais ligada à atividade repetida de exercícios que, na maioria das vezes, requer do estudante alto domínio da escrita e da audição discriminada – principalmente da altura do som – através de ditados melódicos sofisticados e solfejos em diferentes claves. (OTUTUMI, 2008, p. 19)

A autora comenta que o termo “treinamento” muitas vezes é empregado neste contexto com um tom pejorativo, consistindo em um estereótipo de ensino associado a uma concepção de ação mecanizada e desprovida de reflexão, com uma abordagem fragmentada dos elementos musicais e fortemente dirigida à aprendizagem da partitura. Em consequência disso, ela tenta desmitificar o termo, esclarecendo que o treinamento faz parte das etapas de aprendizagem de qualquer habilidade e pode apresentar níveis de aprofundamento e conscientização sobre aspectos gerais associados à habilidade em questão. Assim, o uso da expressão “treinamento auditivo”, em uma concepção fundamentada na *psicologia do treinamento*², pode significar o processo de desenvolvimento de habilidades relacionadas à percepção musical, passando por estágios progressivos de aprofundamento e conscientização (OTUTUMI, 2008, p. 19-22).

O segundo enfoque da disciplina Percepção Musical, conforme identificado por Otutumi, vê a percepção musical como uma ferramenta para a compreensão dos conhecimentos musicais de maneira global. Nesta perspectiva, as abordagens recorrentes oferecem analogias entre música e linguagem (verbal ou escrita) em relação a suas formas de aprendizagem e práticas pedagógicas correspondentes, enfatizando a existência de um tratamento integrado dos elementos musicais em oposição à excessiva fragmentação presente na perspectiva do “treinamento” – aqui empregado no sentido preconceituoso do termo (OTUTUMI, 2008, p. 24).

Por sua vez, Barbosa (2007, p. 5) apresenta um levantamento semelhante, no qual identifica os objetivos recorrentemente atribuídos à disciplina Percepção Musical: (1) auxiliar o desempenho no instrumento musical ou o estudo de análise musical, a partir do treinamento auditivo (voltado especialmente ao domínio da leitura e execução de estruturas rítmicas e melódicas); (2) desenvolver a leitura e a escrita musicais através de ditados e solfejos; e (3) possibilitar um desenvolvimento progressivo no domínio de repertórios e de elementos melódicos, harmônicos, rítmicos e estruturais, seguindo uma gradação de complexidade (por exemplo, intervalos, escalas, células rítmicas, texturas polifônicas, etc.). No desenvolvimento

² Os autores que embasam a discussão promovida por Otutumi são Fitts e Posner (1967), Stammers e Patrick (1978), Magill (1987) e ainda, na relação da psicologia do treinamento com a música, Ladewig (2000).

desses objetivos, segundo a autora, são privilegiadas ações de comparação, discriminação, reconhecimento e classificação de elementos e estruturas musicais, através de atividades de solfejo, ditado e identificação auditiva dos elementos musicais em exemplos isolados (fora de um contexto musical).

Admitindo a existência de duas tendências – a concepção estereotipada de treinamento auditivo e a concepção de compreensão, em analogia à da linguagem –, Percepção Musical pode ser definida como uma disciplina que se integra às demais disciplinas de um curso com a finalidade de desenvolver habilidades auditivas que amparem a prática musical (instrumental ou vocal) e o estudo de elementos teóricos. Assim concebida, atua como um elo entre teoria e prática, entre a música, enquanto som, e a conscientização sobre seus elementos, promovendo o aprofundamento da escuta musical no plano puramente musical (Copland) ou ampliando o processo escutar-entender-compreender (Schaeffer) em direção a um maior domínio do conhecimento musical. No entanto, como passamos a discutir na próxima seção, algumas inquietações acompanham a realização da disciplina e levam a questionamentos que evidenciam a necessidade de reavaliações em Percepção Musical.

4.1.1 Inquietações no trabalho com percepção musical

Ao longo da revisão de literatura, constatamos que vários autores dedicados a estudos sobre o ensino de percepção musical relatam inquietações despertadas pela disciplina Percepção Musical. Os relatos partem do ponto de vista de alunos e de professores, neste caso não apenas sobre suas experiências docentes, mas também sobre suas memórias de quando participaram da disciplina como alunos.

Enquanto ex-aluna de um conservatório e de um curso de graduação em música, Barbosa (2009) afirma que sua experiência com Percepção Musical foi marcada por questionamentos sobre os objetivos e a utilidade da disciplina, nos moldes em que era desenvolvida. A autora associa a sensação de desvinculação entre a disciplina e a prática musical a um estranhamento causado pelo uso de melodias estereotipadas em atividades de ditado e solfejo, muito distantes das músicas que costumava ouvir ou tocar. Somando-se a essas atividades, a realização de complexos exercícios rítmicos, executados com mãos, pés e voz, sem o auxílio de instrumento musical, reforçava a impressão de distância entre a prática musical e a disciplina, dando margem a questionamentos sobre seu papel na formação musical (BARBOSA, 2009, p. 16). No relato de Barbosa, sob o ponto de vista de sua experiência

como aluna de Percepção Musical, é possível identificar que as principais inquietações estão relacionadas ao tratamento inexpressivo do repertório e à realização de atividades que parecem ter pouca relação com o desempenho em canto ou instrumento. Esses aspectos apontam para um distanciamento entre o ensino desenvolvido em Percepção Musical e as práticas musicais de seus alunos.

Confirmando as impressões relatadas por Barbosa, a pesquisa realizada por Alcântara Neto (2010, p. 70-77) apresenta dados coletados entre alunos de um curso de graduação a respeito das aulas de Percepção Musical. Segundo o autor, os alunos reconhecem a importância das atividades de solfejo e ditado para o desenvolvimento da percepção musical, mas as consideram difíceis e desmotivadoras quando conduzidas de forma repetitiva, nos moldes de um treinamento estereotipado. Outros fatores analisados por Alcântara Neto nas falas dos alunos apontam que a descontextualização dos elementos e das habilidades musicais podem comprometer o desenvolvimento perceptivo-musical dos alunos. O autor explica que a descontextualização dos elementos musicais diz respeito a uma abordagem da música a partir de seus elementos constitutivos, exemplificando-os a partir de pequenas unidades sonoras, desvinculadas de quaisquer repertórios musicais. Relacionada a esta, encontra-se também a descontextualização das habilidades musicais que, por sua vez, consiste em um conflito entre os objetivos das aulas de Percepção Musical e as práticas musicais desempenhadas pelos diferentes perfis de músicos.

Lançando um olhar sobre os impactos de Percepção Musical sobre a aprendizagem musical dos alunos, Campolina e Bernardes (2001, p. 1) questionam a eficácia das práticas pedagógicas na disciplina, após identificar em suas experiências que os alunos apresentam dificuldades em desenvolver sua percepção musical a partir do trabalho realizado nas aulas. É importante destacar que estes autores situam as habilidades musicais em relação à linguagem musical, sugerindo que Percepção Musical deve estar a serviço de um desenvolvimento que não se restrinja a um trabalho disciplinar fechado sobre si mesmo:

Seriam as práticas quase sempre baseadas no reconhecimento e na reprodução, e que são frequentes nas aulas de Percepção, adequadas para desenvolver no aluno a proficiência em ouvir, ler e escrever música de forma a compreender e dominar a linguagem musical? Por que os alunos tão frequentemente têm tantas dificuldades nessa disciplina ao ponto de chama-la de “decepção ou persignação musical”? Quais seriam as causas desses apelidos tão carregados de des-gosto? (CAMPOLINA; BERNARDES, 2001, p. 1)

Também partindo da própria experiência docente, Panaro (2011) defende que o desempenho dos alunos em Percepção Musical tem relação com as vivências musicais externas à disciplina e, portanto, as experiências prévias dos alunos devem ser consideradas na realização das atividades em aula. Percebe-se que este autor tem como preocupação central as formas pelas quais aspectos da prática musical exteriores às aulas de Percepção Musical influenciam o desempenho dos alunos na disciplina:

Com o passar do tempo, fui observando que o que determinava, em grande parte, a “facilidade” ou a “dificuldade” de certos estudantes na disciplina, dizia respeito às suas experiências musicais anteriores, desenvolvidas no decorrer de sua formação musical. De certo modo, alguns alunos tiveram vivências musicais que contribuíam para um desempenho mais profícuo nas aulas de Percepção Musical, enquanto outros pareciam não ter desenvolvido tanto esse tipo específico de “bagagem” musical anterior. Dessa constatação, naturalmente, surgiram inúmeras questões, três das quais me acompanharam ao longo de minha atuação docente por todos esses anos: 1) Qual a natureza das experiências musicais que contribuem para o desenvolvimento das especificidades da audição trabalhada nos exercícios de reconhecimento e reprodução? 2) É possível para a disciplina Percepção Musical proporcionar ao aluno tais experiências de maneira eficaz, utilizando os instrumentos didáticos que convencionalmente dispõe, os exercícios de ditado e solfejo? 3) Como essas experiências musicais podem ser trabalhadas nas aulas de Percepção Musical? (PANARO, 2011, p. 9)

Enquanto Campolina e Bernardes (2001) preocupam-se com a relação entre Percepção Musical e a prática musical, no sentido da disciplina para a prática, Panaro (2011) questiona a relação contrária: da prática para a disciplina. Enquanto os primeiros questionam como tornar as atividades de Percepção Musical úteis ao trabalho musical externo à disciplina, o segundo reflete sobre as possibilidades de trazer as experiências musicais dos alunos para a sala de aula da disciplina. Em ambos os casos, os autores demonstram a preocupação com a integração entre a prática musical dos alunos e as atividades desenvolvidas em Percepção Musical, admitindo que entre elas deva existir uma relação de contribuição mútua. Assim, vemos a integração entre a disciplina Percepção Musical e a prática musical como uma das inquietações que tem motivado pesquisadores a buscarem novas abordagens para o ensino de percepção musical.

A principal inquietação relatada por docentes de Percepção Musical, segundo Otutumi (2013a, p. 9-22), diz respeito à existência de turmas muito heterogêneas, cujos alunos apresentam níveis muito distintos de conhecimentos prévios (qualidade da leitura de partitura, compreensão de aspectos teórico-musicais). Segundo Otutumi, a heterogeneidade é apontada pelos professores como um obstáculo, pois dificulta o planejamento, a seleção de materiais

didáticos e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. A autora enfatiza que esses dados devem ser considerados como “resultantes de uma perspectiva de ensino tradicional, algo predominante na disciplina” (OTUTUMI, 2013a, p. 9), que discutiremos adiante neste trabalho. Em relação a esse aspecto, Lima alerta que

Essa postura do professor com relação à heterogeneidade revela a negação de um relevante aspecto da nossa sociedade. Se ela – a heterogeneidade – é colocada como agente responsável pelo não sucesso do programa em sala de aula, passando a ser vista e sentida também por parte dos alunos como um entrave ao processo de aprendizagem, reveste-se, dessa forma, o ensino de valores deturpados, como a intolerância e a exclusão. Por este motivo, é preciso revisitar, em caráter de urgência, os modelos pelos quais são conduzidas disciplinas como a Percepção Musical. (LIMA, 2011, p. 113)

Ver a heterogeneidade como um aspecto negativo indica a dificuldade em lidar com a diversidade dos alunos e a preferência por abordagens homogeneizantes, nas quais pode haver uma tendência à seleção dos alunos que mais se ajustam aos moldes de uma aprendizagem ideal na disciplina. Como veremos adiante neste capítulo, esses aspectos decorrem da influência de ideias presentes no modelo tradicional de ensino, cristalizado na forma conservatorial de formação de instrumentistas.

Uma visão geral sobre as inquietações em relação à disciplina permite constatar que existe uma insatisfação por parte dos alunos, que questionam sua utilidade, nos formatos em que é comumente realizada, por não conseguirem identificar vínculos entre as atividades desenvolvidas e sua vivência musical externa à disciplina. Por outro lado, as pesquisas realizadas sobre o assunto revelam que essa insatisfação está relacionada à existência de práticas pedagógicas que fragmentam a música em seus elementos constitutivos, a descontextualizam (nos sentidos discutidos a partir de Alcântara Neto, 2010, p. 70-77) e comprometem o desenvolvimento perceptivo-musical dos alunos. A perpetuação dessas práticas contribui para que a disciplina permaneça deficiente em atingir os objetivos a que se propõe, e isso é o que está na raiz dos questionamentos sobre sua utilidade diante do processo de formação musical. Conforme adverte Panaro,

[...] a reprodução das práticas pedagógicas em Percepção Musical ao longo de todos esses anos não é um indicador positivo para a disciplina, mas denota que suas metodologias podem estar engessadas em esquemas carentes de reflexão, cuja efetiva contribuição ao desenvolvimento da percepção musical é questionável. (PANARO, 2011, p. 16)

Esta afirmação torna-se mais significativa quando trazemos à tona essas inquietações e identificamos sua relação com determinadas práticas pedagógicas. Buscando responder a

essas inquietações, a literatura recente sobre o assunto tem se dedicado a reavaliações sobre as práticas pedagógicas disseminadas em Percepção Musical. Contudo, ainda que a literatura esteja imbuída de ideias sobre renovação das práticas, modelos de ensino consolidados permanecem sendo reproduzidos na realidade do ensino de percepção musical, o que gera um conflito entre o discurso e a prática efetiva. Na tentativa de compreender as razões desse distanciamento, no item 4.3 elaboramos um arcabouço teórico para sustentar reflexões sobre a estruturação de práticas e os conflitos que emergem no processo de renovação.

4.2 Caracterização das abordagens em percepção musical

Nesta seção expomos duas tendências opostas no ensino de percepção musical, identificadas a partir da análise da literatura pertinente. É necessário assinalar que a disposição em polaridades é meramente didática, pois existem nuances no espectro entre práticas de ensino de percepção musical, conforme relatado por Otutumi (2008)³.

4.2.1 O modelo tradicional no ensino de percepção musical

Como vimos na revisão de literatura apresentada na introdução deste trabalho, vários autores têm elaborado críticas a determinadas práticas pedagógicas e concepções de ensino de percepção musical, que se refletem nas inquietações discutidas na seção anterior deste trabalho. Caregnato (2015) resume, a partir de suas experiências no trabalho com a disciplina, os principais problemas decorrentes do que ela identifica como um modelo de ensino tradicional, adotado atualmente:

[...] o modelo atual de ensino de Percepção Musical tem contribuído pouco para a formação de músicos verdadeiramente autônomos, capazes de se ouvir e produzir música criticamente, de estabelecer pontes entre os conceitos aprendidos em sala e o mundo real e de adquirir conhecimentos que sejam perenes e não simplesmente esquecidos depois da última prova da disciplina. Essa forma de ensino também parece não promover a mobilização do aluno e o seu envolvimento com a matéria de estudo. As influências do que tem se caracterizado como um modelo de ensino tradicional parecem antes contribuir para que os estudantes desenvolvam repulsa ou temor pela disciplina de Percepção Musical. (CAREGNATO, 2015, p. 96)

³ Otutumi (2008) encontrou as seguintes orientações de ensino de percepção musical em cursos de graduação em música no Brasil: Tradicional (20,1%), Tradicional contextualizada (58,3%), Diferente da tradicional, com material próprio e ênfase no potencial criativo dos alunos (11,7%), Mescla de duas ou três linhas (9,9%).

Encontramos na literatura muitas menções a “ensino tradicional” ou “modelo tradicional”, como na citação acima, utilizadas em referência a um conjunto de práticas pedagógicas e concepções características. Porém, essas expressões ainda carecem de uma delimitação mais precisa, a fim de que possam ser sistematizadas na área de estudo e, assim, sejam evitados usos ambíguos. O que é, afinal, o “modelo tradicional”?

Neste sentido, o trabalho de Otutumi (2013b) busca esclarecer as características do ensino tradicional em Percepção Musical, a partir da literatura recente, identificando cinco características dessa tendência pedagógica que podem comprometer o desenvolvimento perceptivo-musical dos alunos: (1) utilização de repertório de música tonal predominantemente europeia, ignorando-se linguagens não-tonais ou repertórios de música popular ou de outras regiões do mundo; (2) ensino fragmentado de música, tratando seus elementos isoladamente (ritmo, alturas, harmonia); (3) uso do solfejo e do ditado como principais atividades em aula; (4) ensino restrito ao treinamento auditivo, focado na aprendizagem por meio de repetição e memorização de padrões e estruturas; e (5) o “professor corrige por gabarito”, ou seja, as possibilidades de resposta são limitadas e são avaliadas fora de contexto, sem que o professor realize uma análise compreensiva das respostas fornecidas pelos alunos (OTUTUMI, 2013b, p. 170-186).

Uma vez identificadas as características gerais que configuram o “ensino tradicional”, pode-se defini-lo como um “modelo tradicional de ensino de percepção musical”, pois é adotado como referência e reproduzido em diversos espaços de ensino de música. A problematização desse modelo, a nosso ver, gira em torno de duas questões principais: as concepções sobre repertório – qual música é boa para ensinar? – e as concepções sobre o ensino – qual o foco das aulas e qual a (melhor) forma de ensinar?

A primeira questão não se restringe ao ensino de percepção musical, pois encontra-se também entre estudos dedicados a outros temas em educação musical. Penna (2015a, p. 53-54) assinala que a dicotomia entre música erudita e música popular, presente nas práticas em educação musical e reproduzida histórica e culturalmente, acaba por carregar consigo práticas culturais e valores sociais distintos que se relacionam a formas e espaços próprios de ensino-aprendizagem. Quando inseridos em espaços de educação musical específicos, esses valores e práticas acabam por ser descaracterizados em função de uma cultura dominante – o *habitus*, como discutimos adiante – que reproduz valores histórica e culturalmente estruturados. Ainda conforme Penna (2015a, p. 50-65), a cultura dominante nos espaços de educação musical tem dado prioridade à música erudita e, em virtude dessa relação estreita entre o repertório e a notação, acaba supervalorizando o trabalho sobre o ensino da leitura de partitura.

Reconhecemos que existe um movimento de valorização e legitimação da música popular em espaços acadêmicos, notável por sua inserção em cursos de graduação, admitindo a possibilidade de uma relação dinâmica entre repertórios de diferentes origens; no entanto, nosso objetivo aqui é elaborar um retrato, referindo-nos a um padrão de ensino que se relaciona, nas palavras de Penna (2015a, p. 51), “às visões de mundo e às representações de música dominantes”.

Dessa supervalorização da música erudita decorre a noção de que saber música corresponde à capacidade de ler uma partitura, o que gera uma desvalorização da vivência musical de quem não tem estudos formais na área e, em consequência, contribui para deslegitimar as práticas musicais que não dependem da notação. Tais concepções encontram-se internalizadas em músicos que se identificam com diversas práticas, inclusive entre aqueles cuja prática não depende de notação, fazendo com que estes não se reconheçam como músicos apenas por não dominarem a partitura (PENNA, 2015a, p. 52-55). Uma vez que os espaços educativos privilegiam esse repertório, legitimando-o como a “boa música”, práticas musicais diversas acabam por ocupar uma posição marginal no ensino de música.

Não queremos dizer, com isto, que o domínio da partitura não é importante na formação do músico, concordando com o pensamento de Barbosa:

[...] o fato de que nas aulas de Percepção Musical o enfoque venha sendo o material escrito, a leitura e a escrita musical – com o que, de fato, não se alcança a *compreensão da linguagem musical* [...] –, não invalida que o código musical convencional seja um objeto de estudo relevante, mormente no ensino especializado e graduações em Música. Pensamos que o equívoco está em considerar “isso” como percepção musical. (BARBOSA, 2009, p. 21)

A preocupação em relação à supervalorização da música de tradição escrita deve-se à desvalorização de repertórios independentes da notação tradicional e à restrição do ensino de percepção musical ao ensino de leitura de partitura, como aponta Barbosa. Nesse caso, o foco das aulas deixa de ser a música, em sua manifestação integral, e passa a ser a notação, restringindo o som a uma consequência da representação gráfica. Por sua tradicional vinculação com a partitura, a adoção exclusiva da música erudita nas aulas de Percepção Musical priva os alunos do estudo de “outras percepções musicais” ligadas a repertórios diversos, a exemplo da música popular, cujas aprendizagens ocorrem em estreita relação com o fazer sonoro, por meio de exploração, improvisação e expressão. Especialmente no ensino voltado à formação profissional do músico, como nos casos de cursos técnicos e de

graduação, “a música-som em muitos momentos quase desaparece, sob o aprendizado de definições, da ‘matemática’ de regras de estruturação no papel” (PENNA, 2015a, p. 65).

Bernardes (2001) identifica a excessiva valorização do domínio da partitura no ensino desenvolvido em Percepção Musical, avaliando seus impactos sobre aspectos da abordagem pedagógica – adoção de determinados procedimentos de avaliação e tipos de atividades:

Nas escolas de musica, de modo geral, saber música é saber ler e escrever música. Tanto que a noção de erro está vinculada à "correta" representação gráfica do som. Evidência disso são as formas de avaliação mais correntes na Percepção Musical. Em provas ou concursos, os solfejos e ditados são os instrumentos privilegiados para verificação e avaliação da leitura e escuta musicais, que, por sua vez, são os indicadores preferenciais de aprendizado. Busca-se a correta entonação das notas e a precisão rítmica como as formas mais eficientes, quase absolutas, da medição do "saber" e, por consequência, do "talento". Essas questões são de importância fundamental pois estão, por certo, ancorando as concepções de música, ensino e percepção musical que vigoram nas escolas. (BERNARDES, 2001, p. 74)

A excessiva valorização do trabalho com a partitura também imprime às concepções sobre o ensino praticado em Percepção Musical um foco nos conteúdos ou elementos musicais, unindo-se a uma visão utilitária da relação entre percepção musical e outras disciplinas teóricas. Ao propor um programa de ensino integrando percepção e estruturação musical, Gerling (1995, p. 26) defende “o desenvolvimento de atividades integradas, anulando, tanto quanto possível, a distinção entre os processos da escrita, audição e execução”. No entanto, em muitos casos, como analisam Grossi (2001), Bernardes (2006), Barbosa (2009) e Otutumi (2013a; 2013b), a intenção de integrar a percepção musical a disciplinas teóricas acaba sendo confundida como uma abordagem que, ao focar nos conteúdos, fragmenta a música em seus elementos constitutivos e os aborda a partir de exemplos áridos e descontextualizados. Novamente esclarecemos que o foco do problema não é a relação entre percepção musical e outras disciplinas, mas as formas pelas quais a relação é estabelecida: uma abordagem que dissocia os elementos musicais de seu contexto sonoro-musical e é marcada pela concepção de treinamento auditivo (na concepção estereotipada comentada na Seção 4.1).

Sob esta perspectiva, o repertório passa a ser formado por “exemplos musicais”, ou “exercícios musicais” na forma de solfejos ou ditados. Nesse processo, o repertório perde-se de sua fonte original – a música, enquanto peça ou obra musical vinculada a uma performance ao vivo ou gravada, apresentada em sua realização sonora – e passa a ser apresentado de

forma estereotipada, desvinculada de seu contexto sonoro. Para Bernardes, essa redução do repertório utilizado em Percepção Musical é insuficiente para a formação perceptivo-musical do aluno:

Fica evidente a dificuldade criada a partir do aprendizado descontextualizado da música. Exercícios musicais, quando nada têm a ver com uma realidade musical que os contextualize, dão uma falsa dimensão da linguagem. Ao contrário, quando estes se apresentam contextualizados, a compreensão da linguagem se realiza, propiciando o aprendizado e o fazer orgânico da música. Parece-nos estar aí a diferença. Assim é a música, esse todo, essa globalidade complexa, porém plena de sentido. Essa metodologia que separa e trabalha os elementos musicais antes de percebê-los integradamente no todo, sem se dar conta de suas relações, deforma a música, o músico e compromete seu aprendizado em vários níveis. (BERNARDES, 2001, p. 75)

A fragmentação da música em conteúdos ou em elementos constitutivos fica ainda mais clara na visão de Grossi (2001, p. 49-51), quando a autora explica procedimentos de avaliação usuais no modelo tradicional de ensino de percepção musical. Segundo ela, os processos de avaliação da percepção musical sofreram influência de testes psicológicos de discriminação sensorial, resultando na adoção de testes de verificação da discriminação auditiva de intervalos, escalas, células rítmicas e outros elementos sonoros pontuais. Nesses testes, privilegia-se a compreensão analítica de componentes técnicos da música, de forma compartimentalizada, e os alunos são solicitados a comparar, reconhecer e classificar sons organizados de acordo com parâmetros sonoros.

No entanto, como já comentado por Bernardes (2001), a redução do trabalho perceptivo-musical à assimilação de estruturas pontuais, divididas e organizadas em parâmetros musicais, é insuficiente para o desenvolvimento musical. A esse respeito, expressa-se também Swanwick:

Precisamos evitar uma atitude reducionista, imaginando que construímos a experiência musical a partir de átomos rudimentares: que, por exemplo, primeiro percebemos intervalos ou tons isolados e que linhas ou texturas musicais são formadas em nossa mente apenas depois que uma análise das partes componentes tenha sido feita. O oposto certamente é verdadeiro. A descrição analítica é um modo perceptivo e conceitual diferente que pode ter algum valor, mas pode nos desviar da frase, do gesto expressivo, do jogo da estrutura musical, da coerência e da abrangência de passagens musicais. (SWANWICK, 2014, p. 43)

Outro ponto problematizado na literatura é o caráter de treinamento atribuído à disciplina de Percepção Musical (BERNARDES, 2001; BARBOSA, 2009; OTUTUMI, 2013a; 2013b). O treinamento, neste contexto, aparece relacionado à forma mecanizada e

repetitiva de realização de atividades como exercícios, solfejos e ditados durante as aulas, desprovida de reflexão, conscientização e contextualização sobre ações, conteúdos e processos envolvidos. No entanto, fora do estereótipo, segundo explicação elaborada por Otutumi (2008, p. 21-23) a partir do pensamento de Fitts e Posner, o treinamento pode ser desejável para o desenvolvimento de habilidades quando envolve o aprofundamento da conscientização sobre as atividades por meio das quais se desenvolve. Complementando essa ideia, Panaro (2011) reforça a preocupação com a quebra do preconceito em relação ao treinamento auditivo:

Na questão do “treinamento auditivo” é importante tomarmos clareza de qual é o objeto exato sobre o qual recaem nossas críticas e reflexões. O “treino”, em si, sempre será necessário ao músico no desenvolvimento de suas habilidades. O que pode — e deve — ser questionado é o modo como esse treino é conduzido. [...] se deixarmos de entender o “treinamento” no modo exclusivamente pejorativo [...], percebemos que o ato de treinar não pode ser intrinsecamente ruim. A pergunta, então, passa a ser: O que é que, em determinado tipo de treinamento, pode ser improdutivo, limitado e deficiente? (PANARO, 2011, p. 18)

Em um trabalho anterior, Barbosa (2007) já esboçava uma resposta, na forma de outro questionamento. Conforme o pensamento desta autora, o que compromete o treinamento auditivo está relacionado à fragmentação musical em sons isolados e, por consequência, a falta de vínculo entre esses sons e um contexto musical. Logo, o foco do problema não é o treinamento em si, mas a abordagem fragmentada e descontextualizada pela qual ele ocorre:

[...] o problema não está somente na questão do treino em si, mas especialmente no quê está sendo treinado [...] como poderia a percepção de uma obra musical surgir da habilidade de ouvir intervalos isolados, se sabemos que as relações entre os sons não estão estabelecidas de maneira absoluta? Os intervalos, os acordes, as cadências etc. soam diferentemente a depender do contexto em que foram colocados e uma determinada fórmula rítmica pode ser a alma de alguma peça e passar despercebida em outra. (BARBOSA, 2007, p. 5)

O estereótipo de treinamento que tem sido alvo de críticas encontra um esboço consistente na definição elaborada por Bernardes (2001). Assim, ao nos referirmos ao treinamento auditivo estereotipado, temos em mente as seguintes características:

[...] o treinamento auditivo é visto como uma espécie de “ginástica auditiva”, na qual o ouvido musical é formado a partir do adestramento para ouvir, reconhecer e reproduzir. Assim, exercícios são “criados” sem critérios composicionais claros ou apresentam uma dificuldade de leitura e execução que os remete à categoria de “malabarismos musicais” sem sentido, pseudo-virtuosísticos, e que, na verdade, estariam impedindo o músico de perceber e

apreender o significado real do fenômeno musical. (BERNARDES, 2001, p. 75)

Esse conjunto de ideias sobre treinamento auditivo e fragmentação da música sugere a necessidade de uma abordagem alternativa, na qual sejam equilibradas a presença da música de forma integral, como discurso sonoro expressivo, e a exemplificação pontual por meio de fragmentos extraídos do contexto de uma peça musical. Nesse sentido, Levitin (2006, p. 16) considera que em muitos casos é necessário tratar os elementos musicais de maneira pontual, a fim de observar detalhes e aprofundar conhecimentos, mas também é imprescindível que a música seja abordada na sua integralidade.

As atividades de solfejo e ditado, segundo revisão de literatura elaborada por Otutumi (2013a), estão entre as principais ferramentas utilizadas nas aulas de Percepção Musical e também sofrem críticas ao serem associadas ao modelo tradicional de ensino. Conforme afirma Barbosa (2009, p. 105), vários educadores musicais consagrados, a exemplo de Kodály e Villa-Lobos, contribuíram para a ideia de que o solfejo aprimora o ouvido musical e confronta a concepção tradicional de solfejo – cantar/reproduzir a partir da partitura – à concepção proposta por Murray Schafer – cantar/reproduzir a partir do que se ouve. As críticas da autora ao solfejo dirigem-se à primeira concepção, levada ao seu extremo com a proposição de melodias estereotipadas e altamente complexas, que apresentavam intervalos e células rítmicas de difícil entoação e se distanciavam muito das práticas musicais efetivas dos alunos. A descrição elaborada por Barbosa soma-se às características enumeradas por Bernardes, possibilitando o delineamento de um estereótipo de solfejo no modelo tradicional:

Dessa forma, o professor cria solfejos que nada mais são que "charadas musicais"; exercícios labirínticos, cuja compreensão é toldada pela falta de critérios composicionais claros. O mesmo se dá com o estudo da rítmica; com o intuito de trabalhar a precisão e a coordenação motora, são feitos estudos rítmicos desprovidos de qualquer sentido musical, o que, por conseguinte, os tornam esteticamente descomprometidos da concepção de música como linguagem artística. (BERNARDES, 2001, p. 75-76)

A respeito dos ditados, Bernardes (2001, p. 75) detalha algumas características que correspondem a um modelo estereotipado da atividade, que contribuem para que ela se torne alvo de críticas. A atividade, em linhas gerais, consiste na transcrição de uma série de sons à partitura, que podem ser sequências rítmicas, intervalos harmônicos ou melódicos, acordes isolados ou encadeados, melodias e outros fragmentos musicais extraídos de algum repertório musical ou especialmente criados pelo professor para enfatizar algum conteúdo de interesse. A atividade é conduzida pelo professor, que toca (geralmente ao piano) a série de sons, e os

alunos devem anotá-la exatamente como o proposto. Havendo alguma discrepância entre o que o aluno conseguiu anotar e o que foi tocado pelo professor, é computado um erro – procedimento que corresponde à “correção por gabarito”, identificada por Otutumi (2013b) entre as características do ensino tradicional. Juntamente com esses aspectos, Bernardes enfatiza que a forma pela qual as sequências sonoras são propostas pelo professor fragmenta a percepção e compromete a compreensão musical:

O que ocorre muito comumente nessa prática são os ditados "batidos" de compasso em compasso, de dois em dois compassos ou por frases, na melhor das hipóteses. Muitas vezes as notas são separadas dos ritmos no intuito de possibilitar uma melhor compreensão e memorização. Desse modo cria-se uma espécie de audição que discrimina, seleciona arbitrariamente, deforma, reduz e desqualifica a linguagem, além de dificultar (senão impedir) sobremaneira sua compreensão. (BERNARDES, 2001, p. 75)

Panaro (2011, p 23), ao analisar os trabalhos de Barbosa (2009) e de Bernardes (2001), verifica que as autoras adotam uma postura crítica às atividades de solfejo e ditado, mas, ao mesmo tempo, reconhecem que bani-las das aulas de Percepção Musical é uma solução precipitada e superficial para os problemas da disciplina. Dialogando com este autor, destacamos que as críticas elaboradas são endereçadas a estereótipos dessas atividades e, portanto, a cautela com que as autoras se posicionam sobre seu banimento deve-se à impossibilidade de realizar generalizações sobre a ineficácia dessas atividades. Trabalhos localizados em nossa revisão de literatura (FREIRE, 2003a; SANTOS, 2003; SANTOS; HENTSCHEKE; GERLING, 2003; 2005; SANTOS; DEL BEN, 2004) indicam que existem utilizações alternativas dessas atividades, que buscam torná-las mais reflexivas e contextualizadas. Tendemos a concordar com Otutumi (2013b, p. 179), que considera que, apesar de oferecerem bons recursos, ainda são subutilizadas e, portanto, devem ser empregadas de maneira a promover uma atitude reflexiva e compreensiva durante sua realização. Na opinião da autora, porém, essas atividades precisam ser complementadas por outras atividades nas aulas da disciplina e recomenda que não sejam utilizadas como recurso exclusivo nas aulas.

Para concluir esta seção, podemos resumir o modelo tradicional de ensino em percepção musical como um conjunto de concepções e estratégias marcado pela influência da música erudita e pela hegemonia do trabalho sobre a partitura, viabilizado por meio de formas estereotipadas de treinamento auditivo pautadas em atividades de solfejo e ditado. No centro de seus objetivos encontram-se a apreensão dos padrões sonoros correspondentes a conteúdos musicais estudados em disciplinas teóricas e o domínio da leitura e escrita musicais. No cerne

das principais críticas a este modelo, identificamos a problematização em torno das atividades comumente adotadas e do distanciamento em relação à prática musical dos alunos. O ensino baseia-se em conteúdos e trata a música de maneira fragmentada, isolando elementos sonoros por sua correspondência com parâmetros da música e desvinculando-os de um contexto musical.

4.2.2 Propostas de renovação no ensino de percepção musical

Propostas de renovação no ensino de percepção musical têm encontrado espaço em trabalhos acadêmicos no Brasil ao longo das décadas de 2000 e 2010, e embora ainda não estejam caracterizadas de maneira tão definida como no modelo tradicional, permitem a identificação de algumas tendências. Buscando oferecer soluções às inquietações suscitadas pelo ensino de percepção musical no modelo tradicional, os principais autores que sustentam propostas de renovação apresentam em comum concepções de ensino voltadas a uma visão holística do fenômeno musical e à aprendizagem contextualizada. Barbosa (2004, p. 2) encontra, entre as propostas de renovação presentes na literatura, uma tendência a abordar a música sob a perspectiva da linguagem, entendendo a percepção musical como percepção do *discurso musical*, e a levar em consideração, no trabalho perceptivo-musical, a experiência musical prévia dos alunos.

Em geral, essas propostas encontram-se ancoradas em reflexões que buscam passar em revista o ensino de percepção musical, com a finalidade de contribuir para a superação das dificuldades e limitações oferecidas pelo modelo tradicional, conforme discutimos na seção anterior. No alvo dessas reflexões encontra-se um conjunto de ideias e práticas que envolvem os conceitos de música e de percepção musical, questões pedagógicas como os objetivos do ensino, as metodologias e as práticas adotadas no ensino de percepção musical, apontando para a necessidade de que a disciplina dialogue com outras instâncias do processo de formação musical e não se feche sobre si mesma.

O conceito de música, nesta perspectiva, passa pela visão do fenômeno musical em sua apresentação integrada, em oposição à visão fragmentada presente no modelo tradicional. Penna (2015) destaca a dimensão expressiva da música e a função da organização dos elementos da obra musical nessa dimensão, justificando a necessidade de uma abordagem que preserve a expressividade e, ao mesmo tempo, dê conta dos elementos musicais:

Como linguagem artística, a música caracteriza-se por sua função expressiva. A própria forma de organização de seus elementos de linguagem – que segue princípios e padrões diferenciados, conforme o tempo (histórico) e o espaço (social) – determina o conteúdo expressivo da obra. Assim, o desafio é trabalhar os elementos musicais básicos em sua função expressiva, preservando, mesmo nas práticas mais elementares, o caráter artístico-expressivo da música. (PENNA, 2015a, p. 60)

Encontramos dois trabalhos nos quais a noção de linguagem é defendida como o fio condutor da proposta de abordagem em *Percepção Musical*: Bernardes (2001) e Barbosa (2009). Mesmo que os conceitos de linguagem adotados por essas autoras guardem particularidades⁴, parece-nos que a noção geral que é defendida no contexto em estudo está ligada à visão integral do fenômeno musical, o que pode ser evidenciado na compreensão assim resumida por Bernardes:

[...] o ensino musical deveria, necessariamente, considerar a música como esse objeto multifacetado, *inteligível em vários níveis inter-relacionados*, e que, por lhe ser inerente esta natureza complexa, demanda uma *abordagem globalizante e contextual*. Nesse enfoque, compreendemos a *Percepção* como a disciplina que vai trabalhar no aluno sua capacidade de, não necessariamente nessa ordem, perceber auditivamente, refletir e agir criativamente sobre a música. (BERNARDES, 2001, p. 60-61 – grifos nossos)

No centro dessas discussões, os autores enfatizam que não se deve perder de vista a integralidade do *discurso musical*. A noção de música como discurso encontra-se entre os princípios de educação musical de Keith Swanwick (2003; 2014). Este autor defende que a educação musical não deve estar limitada ao ensino dos elementos constitutivos da música, relativos a seus parâmetros acústicos (dimensão dos *materiais*), uma vez que são insuficientes para suscitar experiências significativas no processo de aprendizagem musical dos alunos. Para Swanwick, diferentes dimensões de experiência delineiam níveis metafóricos que atribuem expressividade à música, envolvendo os sons entre si e o indivíduo em seu contexto musical. Assim, a concepção da música como discurso parte do fenômeno sonoro integral e suas relações expressivas com o indivíduo.

Essas ideias parecem configurar uma resposta às características de fragmentação e descontextualização presentes no modelo tradicional. A força das críticas a esse modelo pode

⁴ A discussão sobre as concepções de linguagem aplicadas à educação musical e suas relações com as teorias da linguística foge ao escopo deste trabalho. Bernardes (2001) parte da perspectiva de Koellreutter, enquanto Barbosa (2009) recorre a Bakhtin para fundamentar suas justificativas sobre a relação entre música e linguagem. Autores como Fonterrada (1994), Schroeder (2005) e Penna (2015, p. 66-78) aprofundam a questão, buscando delimitar o conceito de linguagem que está implícito no discurso sobre “música como linguagem”, articulando o pensamento de vários teóricos da linguagem.

conduzir a uma interpretação radical das propostas de renovação, levando ao banimento de determinadas práticas. No entanto, é necessário ponderar que a força das críticas é equivalente à força do modelo e, portanto, a prática efetiva pode contar com a integração de atividades que transitam entre a tradição e a novidade. Panaro (2011, p. 59-60) manifesta-se a esse respeito, admitindo que uma abordagem atualizada não exclui em absoluto momentos de foco sobre elementos pontuais, desde que utilizados para fins didáticos ou como parte de um conjunto mais amplo de ações que culmine em um desenvolvimento amplo da audição e da compreensão musical. Por outro lado, alerta para uma armadilha – a possibilidade de negar aspectos importantes do desenvolvimento perceptivo-musical apenas porque parecem afins ao modelo tradicional. Em seu pensamento, podemos constatar a defesa de uma postura reflexiva e atenta ao diálogo entre a disciplina e a prática musical:

Qualquer atividade pode fechar-se sobre si mesma se não houver uma prática que lhe dê sentido. O que contribui para a “formação de hábitos musicais específicos” não são simplesmente os exercícios de reconhecimento de elementos isolados, mas é o isolamento desses exercícios em relação a alguma prática musical concreta [...]. É preciso lembrar que reconhecer e reproduzir são habilidades absolutamente necessárias a qualquer músico em suas práticas musicais, o problema está em “como” e “para quê” se pretende que essas habilidades sejam desenvolvidas. (PANARO, 2011, p. 28)

Para Campolina e Bernardes (2001), o trabalho em Percepção Musical pode integrar o treinamento auditivo à compreensão do fenômeno musical, considerando que este decorre da “interação de uma grande diversidade de informações apresentadas em sucessão e/ou simultaneidade que resulta num objeto multifacetado apresentado de maneira global e como tal deveria ser trabalhado” (CAMPOLINA; BERNARDES, 2001, p. 1). Esses autores defendem que a compreensão auditiva deve ser o foco nas aulas de percepção musical, e não o domínio da partitura, sendo este uma consequência da apreensão auditiva da música; diante disso, condicionar a audição musical à capacidade do aluno de transcrever os sons à notação tradicional é limitar o desenvolvimento da percepção musical. Em alternativa ao ensino direto da notação musical tradicional, os autores propõem a adoção de uma “audiopartitura” para o registro intermediário entre a audição e a elaboração da partitura tradicional.

Complementando as ideias desses autores, vimos que Penna (2015a) reconhece que a primazia dada ao domínio da partitura no processo de educação musical e de legitimação da figura do músico – “saber música” ou “ser músico” está condicionado a saber ler partitura (p. 52) – acaba por gerar uma confusão entre o que é música e o que é apenas a sua representação:

A notação musical é produto de uma abstração, permitindo registrar a estruturação musical, sendo útil para pensar a organização dos sons na sua ausência, mas *não é música*, pois esta só se realiza em sua concreticidade sonora, com profunda característica temporal. A música, como fato empírico, só existe enquanto soa. A partitura não soa por si só; ela *representa* os sons. No entanto, só os representa efetivamente quando se liga a um significado sonoro, correspondendo a uma imagem auditiva; quando, ao ser lida, pode “soar na cabeça”. (PENNA, 2015a, p. 61)

Em consequência dessa confusão, que faz com que a partitura seja tomada como música de fato, o ensino tradicional de percepção musical tende a reduzir-se exclusivamente a atividades ligadas ao domínio da escrita e da leitura musicais. No entanto, Barbosa (2005) faz uma ressalva em relação à avaliação do ensino da notação musical tradicional em Percepção Musical. Segundo a autora, o centro do problema não está no uso da notação tradicional, mas sim na forma como é trabalhada, por meio do treinamento e da fragmentação da música:

[...] não é a escrita musical que é “tradicional” (naquele sentido do qual todos querem se afastar), mas o modo de ensiná-la. O sistema de escrita musical, como conhecimento construído pela humanidade ao longo dos séculos, pode e deve sim ser ensinado nas escolas de música, mormente nas graduações em Música. O modo como isso tem sido feito é que é restritivo e alienante. E a solução não passa por inventar/criar novos modos de escrita, a não ser que essa seja uma necessidade surgida no próprio âmbito da composição, no ato legítimo de criação musical. (BARBOSA, 2005, p. 94)

A flexibilização do papel da notação musical nas aulas de percepção musical também é um aspecto relevante entre as propostas de renovação, pois está relacionada à abertura de espaços para o repertório e para as experiências musicais dos alunos, considerando uma gama maior de músicas, além da música erudita. Tanaka-Sorrentino (2009, p. 1001) acrescenta que abrir espaço para a música dos alunos não significa impedir que o professor ofereça músicas diversas; o repertório deve ser articulado de maneira a partir do que os alunos trazem, mas também deve-se ampliar suas experiências musicais. A autora realiza algumas contribuições, relatando experiências de inclusão de repertórios diversos em aulas de Percepção Musical, nas quais propõe situações que contemplam formas de aprendizagem informal sugeridas por Lucy Green (2000), envolvendo atividades de criação de arranjos, com base em experimentação, e de aprendizagem de músicas por audição (“tirar de ouvido”) e por imitação dos colegas.

Grossi et al. (2001), defendendo a inclusão da música popular no ensino de percepção musical, comentam que esta pode ampliar a experiência auditivo-musical, por sua variedade de estilos e as constantes transformações e adaptações que a acompanham. Contudo, reconhecem que, mesmo que a inserção desse repertório nos espaços de ensino

venha crescendo, permanece uma forte tendência a abordá-la segundo critérios analíticos orientados pela música erudita, especialmente em Percepção Musical (GROSSI et al., 2001).

Embora tais trabalhos apontem para alternativas de diversificação dos procedimentos didáticos, a discussão sobre as atividades que podem tomar parte no ensino de percepção musical a partir das propostas de renovação ainda carece de aprofundamento. Enquanto isso, persistem muitas críticas à adoção de solfejos e ditados como atividade na disciplina, devido ao agravamento do sentido de treinamento estereotipado da percepção musical e do distanciamento entre essas atividades e a prática musical. Contudo, como alerta Panaro (2011, p. 61), “não se trata, como se poderia supor apressadamente, de uma condenação radical dos exercícios de ditado e solfejo. Mas, antes, de reconsiderar seu modo de emprego, sua importância e sua finalidade dentro dos objetivos e das metodologias de Percepção Musical”. Assim, destacamos os trabalhos de Santos, Hentschke e Gerling (2005) e Santos e Del Ben (2004), que discutem formas de tornar a realização do solfejo mais expressiva e relevante para a prática e a compreensão musicais.

Na proposta explicitada por Santos, Hentschke e Gerling (2005, p. 370-377), as autoras discutem alternativas ao ensino tradicional de solfejo, defendendo a adoção de estratégias para resolução de problemas na execução no lugar da reprodução automatizada de exercícios. Com base na proposta de prática reflexiva de Schön e na proposta de solfejo de Davidson e Scripp, as autoras defendem uma prática de solfejo que não se encerra na decifração da representação gráfica, da partitura, mas conta com a execução expressiva e com a contextualização dos elementos presentes nos exercícios, realizada a partir de questionamentos lançados ao longo da execução. Tal condução do solfejo promove uma postura ativa e atenta dos alunos e do professor ao longo da realização da atividade, mantendo o aluno em contínua interação com seu objeto de estudo. Dessa forma, o solfejo adquire uma dimensão mais compreensiva e contextualizada, integrando leitura, expressão e compreensão.

Santos e Del Ben (2004) também relatam uma experiência com a inclusão da improvisação em atividades de solfejo, afirmando o potencial de ambas no desenvolvimento da escuta interna. Quando utilizadas de maneira combinada, a improvisação acrescenta ao solfejo um desafio que atua como fator de motivação, além de contribuir para o desenvolvimento da representação aural:

[...] o solfejo pode tornar-se exaustivo, além de ser ainda dependente do interesse e motivação individual necessários para manter a concentração em tal atividade. Por essa razão, o contexto de sala de aula trouxe-nos reflexões sobre como fazer do solfejo, algo mais do que uma mera prática de exercícios lidos, uma vez que estes acabavam tornando-se leituras

fragmentadas e com pouco sentido para formação do estudante de música. Foi então que tentou-se incluir, na prática de solfejo, um trabalho adicional de percepção, além daquele iniciado no processo de leitura musical por resolução de problemas. Assim, a improvisação musical surgiu como um recurso adicional de manipulação de exercícios recentemente lidos. Desta forma, a prática de solfejo, aliada à improvisação contextualizada, tornou-se um desafio e um recurso adicional em aulas de solfejo. (SANTOS; DEL BEN, 2004, p. 892)

Embora ainda não cheguem a constituir um modelo tão definido como o modelo tradicional, observamos alguns aspectos comuns entre as propostas de renovação das práticas pedagógicas em percepção musical. Em resumo, essas propostas baseiam-se nas noções de música como linguagem dotada de expressão e apresentada como um fenômeno integrado, constituindo um discurso musical, em oposição à visão fragmentada e descontextualizada que marca o modelo tradicional. Uma flexibilização do repertório, abrangendo tanto música popular como erudita e outras manifestações diversas, com a possibilidade de incluir os repertórios dos alunos, conduz a uma ampliação das possibilidades da disciplina, indo em direção a atividades que deem conta de procedimentos pedagógicos afins a essas músicas, tais como exploração, a improvisação e a criação. Admite-se a presença do treinamento, mas com uma concepção ampliada em relação ao estereótipo presente no modelo tradicional. Atividades como solfejos e ditados, assim como o trabalho com elementos musicais isolados, são retiradas do primeiro plano na disciplina, mas não são banidas das abordagens. Sua utilização ocorre a partir de novas estratégias e é integrada a outras atividades que compõem a prática pedagógica, de maneira a enriquecer e diversificar as possibilidades de desenvolvimento da percepção musical, tornando a disciplina mais próxima da vivência musical dos alunos e, assim, revigorando seu papel na formação do músico.

Para concluir esta seção, reforçando a argumentação que fundamenta as propostas aqui expostas, trazemos a voz dos alunos, representadas pelas manifestações de dois estudantes entrevistados por Anjos (2010), transcritas em sua dissertação de mestrado:

Realmente os cursos valorizam demais os aspectos técnicos; embora necessários, eu considero muitas vezes tal ênfase 'engessadora' do modo de pensar. Embora se diga que o aluno tem uma vivência a ser considerada, eu nunca me deparei, em nenhuma circunstância, na universidade, num momento em que a minha história de vida musical fosse interrogada. Apenas tenho que analisar e estudar ritmos agradáveis, mas muitas vezes tão distantes de mim. Uma sugestão seria de misturar um pouco mais a percepção e solicitar que os alunos tragam seus materiais sonoros para que analisemos de uma maneira bem prática e real. SOB, aluna de Percepção – III.

O ensino da percepção musical nas universidades sempre foi levado para o lado mais técnico possível, justamente por ser a cadeira mais importante na abordagem do caráter técnico do som: sua duração, intensidade, timbre e altura. [...] proponho uma mudança na forma de estudar percepção, mas não para tirarmos dela o domínio técnico, e sim para acrescentar a ela [...] um tratamento à sensibilidade dos músicos, para que não tenham eles suas almas transformadas em pedra pelas normas técnicas. LVE, aluno de Percepção – IV. (ANJOS, 2010, p. 127)

Por meio destas falas, é possível observar que os alunos valorizam a disciplina e reconhecem sua importância para a formação do músico. No entanto, consideram que é necessário que as abordagens busquem equilibrar aspectos técnicos e reflexivos a aspectos ligados à sua vida musical e à sua sensibilidade, evitando cair em um treinamento estrito, fragmentador da experiência musical, enfim, "engessador do modo de pensar". Essas demandas encontram respaldo nas propostas de renovação das práticas de ensino de percepção musical, que têm buscado oferecer alternativas às principais críticas relacionadas ao modelo tradicional de ensino praticado na disciplina: o treinamento estrito, o distanciamento entre as aulas e as práticas e repertórios dos alunos e a abordagem fragmentada dos conteúdos musicais.

4.3 O ensino de percepção musical e os instrumentos analíticos de Pierre Bourdieu

Práticas são protagonizadas por agentes situados em um espaço social e imbuídos de um conjunto de crenças e valores que sustenta sua ação; portanto, após identificar as tendências existentes no ensino de percepção musical, é necessário também considerar quais os agentes e o espaço social envolvidos na sua configuração. Conforme afirma Dwyer (2015), a ação do professor de música em sala de aula está impregnada por suas crenças e valores e acaba formatando também as experiências musicais dos alunos, em um processo de legitimação e reprodução de concepções. Para proceder à análise dos elementos que integram a estruturação das crenças e valores do professor e como estas se relacionam a suas práticas efetivas no espaço social, encontramos suporte na teoria social de Bourdieu. Sem pretender esgotar as possibilidades dessa teoria, valemo-nos de alguns de seus conceitos como ferramentas para analisar as práticas correntes no ensino de percepção musical, buscando estabelecer relações entre elas e compreender sua estruturação.

4.3.1 O campo da educação musical

Segundo o pensamento de Bourdieu (1989), o *campo* é um espaço social situado em um ramo da atividade humana, caracterizado pela presença de agentes – indivíduos e grupos – que desenvolvem práticas sob a influência de interesses, ideais ou concepções em comum, visando ao acúmulo de algum tipo de *capital*. Este, por sua vez, constitui-se em um conjunto de bens materiais ou simbólicos que atribui valor de legitimação ao grupo que o detém.

Conforme explica Ortiz,

O campo se define como o *locus* onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão. Por exemplo, o campo da ciência se evidencia pelo embate em torno da autoridade científica; o campo da arte, pela concorrência em torno da questão da legitimidade dos produtos artísticos. (ORTIZ, 1983, p. 19)

O campo, enquanto espaço social, possui uma estrutura própria e é regido por crenças e regras sobre seu funcionamento. Todo campo possui um *nomos*, uma lei tácita que “fundamenta o consenso sobre o sentido do mundo social”, e uma *doxa*, uma opinião comum dada como universal, compartilhada e aceita por todos dentro do campo (BOURDIEU, 2008, p. 127). Pereira (2012, p. 27) explica que a *doxa* é um ponto de vista dominante, que se impõe como universal, um “conjunto de crenças fundamentais que nem sequer precisam se afirmar sob a forma de um dogma explícito e consciente de si mesmo”.

Dentro do campo, as lutas são pautadas entre grupos distintos em disputa por um determinado posicionamento em relação à *doxa*, cuja legitimação leva à acumulação de um capital específico. Quando surgem discordâncias em relação à *doxa*, passam a existir tensões entre os que a conservam e os que a questionam, gerando posições respectivamente ortodoxas e heterodoxas (BOURDIEU, 2003, p. 120-121). O grupo dominante, detentor de maior capital específico, está associado à posição ortodoxa, visando à perpetuação do próprio capital por meio de instituições e mecanismos de reprodução, enquanto o grupo dominado assume uma posição heterodoxa, que busca enfraquecer o capital do grupo dominante a fim de reforçar o seu próprio (ORTIZ, 1983, p. 21-22). A força de ruptura crítica exercida pela heterodoxia impele os ortodoxos a produzirem um discurso em defesa de sua própria posição, o que gera tensões entre as posições antagônicas (BOURDIEU, 2003, p. 121). Assim, a existência de tensões entre práticas ortodoxas e heterodoxas reforça o campo, uma vez que sustenta uma dinâmica de produção e reprodução de práticas em busca de renovação ou manutenção da ordem interna do espaço social enquanto tal. Por outro lado, as tensões entre posições

ortodoxas ou heterodoxas contribuem tanto para a afirmação individual de cada uma enquanto prática como para a transformação do conjunto de práticas existentes, e podem interagir com outros campos, sendo por eles influenciados (BOURDIEU, 2008, p. 48-52).

Söderman, Burnard e Hofvander-Trulsson (2016) concebem o campo da educação musical a partir da intersecção entre os campos da música e da educação, sendo que no primeiro concorrem aspectos dos campos cultural e artístico associados à música. Para Schroeder (2006, p. 71), o campo da educação musical é muito recente e passa por um processo de autonomização, permanecendo atrelado ao campo artístico-musical e guardando ainda forte relação com suas características, seus conflitos estéticos e políticos. Assim, é possível afirmar que concepções do campo artístico-musical predominam sobre valores do campo da educação dentro do *habitus* dominante no campo da educação musical.

Em decorrência disso, conforme adverte Schroeder (2001), os educadores musicais tendem a reproduzir o discurso dominante no campo artístico-musical, estendendo valores desse campo ao da educação musical. Predomina no campo artístico-musical, de acordo com a autora, a crença na superioridade da música erudita em relação às demais expressões musicais, da qual podem decorrer algumas consequências:

[... que vão] desde a difusão de propostas metodológicas que, desconhecendo a natureza semiótica da música, são construídas apenas com base em critérios acústicos (como em muitos métodos de percepção musical e musicalização) até a incorporação desses mitos nos próprios objetivos estabelecidos para o ensino de música. Assim, por exemplo, a consideração de que a música erudita é intrinsecamente superior às demais formas de linguagem musical, muitas vezes acaba levando a uma busca desenfreada por um ideal estético musical totalmente alheio e inalcançável para maior parte dos alunos, já que exige condições (instrumentos musicais dispendiosos, acesso a concertos etc.) e disposições (como, por exemplo, uma dedicação intensa por muitos anos) que a grande maioria deles não vai poder cumprir. Além disso, mesmo quando outras linguagens musicais (além da erudita) são introduzidas, muitas vezes o modo de abordá-las segue o modelo erudito, não respeitando as particularidades dessas outras linguagens (este é o caso quando se privilegia a escrita ao ensinar uma música cujo modo de produção é tradicionalmente oral). (SCHROEDER, 2006, p. 73-74)

Tal situação é explicada por Söderman, Burnard e Hofvander-Trulsson (2016, p. 1), segundo os quais muitos educadores musicais têm sua formação musical ancorada em instituições que adotam um discurso que considera a música como uma forma de “arte pura”, desconectada de um contexto e imune a influências externas à própria arte. Essas concepções são características do campo artístico-musical, e delas deriva uma perspectiva pedagógica que privilegia a dimensão estética e técnica da música, geralmente negligenciando os aspectos

sociais envolvidos na produção e na aprendizagem musical. Uma vez que educadores musicais permanecem vinculados ao discurso legitimado por essas instituições, configura-se dentro do campo da educação musical uma posição ortodoxa caracterizada pelo predomínio de aspectos do campo artístico-musical.

A análise realizada por Pereira (2012, p. 227), a respeito das possíveis intersecções entre campos para a constituição do campo da educação musical, demonstra a existência de posições antagônicas. Sob o ponto de vista deste autor, confirma-se que a posição ortodoxa é marcada pela institucionalização de um tipo de ensino no qual predomina a influência do campo artístico-musical, fundamentado em ideais românticos que reforçam a figura do músico virtuoso e da música como uma forma de arte pura, desvinculada de aspectos sociais. A principal instituição responsável por legitimar e reproduzir práticas ortodoxas no ensino de música é o conservatório, que atua no estabelecimento de um modelo fundamentado em ideais próprios do campo artístico-musical, adotando elementos próprios do campo da educação – ensino com estruturação escolar e disciplinar, envolvendo como agentes professores e alunos. O capital específico no conservatório é a música erudita, que carrega em si implicações pedagógicas, conforme comentamos a partir da citação anterior (SCHROEDER, 2006, p. 73-74).

O principal agente do campo é o músico que, pela excelência de sua performance, torna-se professor de instrumento e passa a reproduzir entre seus alunos esse capital específico, imbuído de valores do campo artístico. Penna (2007) discute a formação do professor de música, a partir da ideia disseminada no campo de que “para ensinar música, basta tocar”. Essa ideia encontra-se associada a um modelo tradicional de ensino, com foco na formação de instrumentistas solistas, caracterizada pelo predomínio da música erudita europeia e do trabalho sobre a notação musical. Nesta perspectiva, a prática pedagógica consiste na reprodução sucessiva de modelos tradicionais – o aluno é ensinado por um músico dotado de desempenho instrumental exemplar e, ao adquirir fluência no instrumento, passa a ser também professor, ensinando com base na maneira como aprendeu. O ciclo de reprodução de modelos – de ensino, de fazer musical e de música – contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas carentes de reflexão embasada em parâmetros educativo-musicais, reforçando o predomínio da posição ortodoxa no campo.

Para contribuir com o processo de renovação das práticas pedagógicas, os professores de música são responsáveis por rever suas próprias crenças sobre a legitimidade das práticas musicais, como forma de modificar e ampliar sua atuação e romper com modelos de ensino cristalizados. Para tanto, Schroeder (2006, p. 74) sugere que os professores

procurem adotar uma visão que considere a multiplicidade de manifestações musicais, a fim de ampliar as possibilidades educativas e, conseqüentemente, legitimar várias outras formas de ensino musical que correspondam à realidade das inúmeras profissões musicais e às diferentes formas de musicalidade. Assim, percebe-se o esboço de um conjunto de ideias que se posicionam em antagonismo às crenças predominantes, constituindo tensões entre crenças já consolidadas (ortodoxas) e novas propostas de pensamento (heterodoxas) e, conseqüentemente, definindo as disputas internas ao campo.

A posição heterodoxa, conforme explicita Pereira (2012, p. 228), é representada por uma visão idealizada do ensino de música, na qual são valorizados o discurso musical, a contextualização das práticas, a diversidade cultural e a visão do professor de música como um agente que conduz a uma compreensão da música como um fenômeno integral e multifacetado. Esse discurso encontra ressonâncias na afirmação de Bourdieu (2003, p. 122), de que “nos campos de produção de bens culturais, religião, literatura, arte, a subversão herética [heterodoxia] reclama-se do regresso às primeiras fontes, à origem, ao espírito, à verdade do jogo, contra a banalização e a degradação da qual ele foi objecto”. Em nossa análise, esta afirmação relaciona-se à abordagem integral e contextualizada da música, defendida em espaços onde há uma maior penetração de valores do campo da educação, em contraste com a fragmentação e artificialização oferecidas pelo modelo tradicional de ensino, perpetuado através de espaços institucionais nos quais predominam valores do campo artístico-musical, seguindo o modelo conservatorial. Ainda conforme Pereira (2012, p. 228), a perspectiva do professor como um “mediador entre músicas e seres humanos”, que permite a compreensão da música a partir dos múltiplos aspectos que ela envolve, tem sido articulada pela área da educação musical, representada no Brasil pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Pode-se afirmar que a ABEM figura como um agente no campo, institucionalizando a configuração da posição heterodoxa por meio da afirmação e disseminação de seus valores⁵.

⁵ Sob a perspectiva teórica assumida neste trabalho, devemos esclarecer que é necessário relativizar as posições orto/heterodoxas quando situamos a ABEM no campo da educação musical. Observamos que no campo (amplo) da educação musical, o discurso a favor de renovação das práticas pedagógicas, evidenciado nas produções predominantemente disseminadas pela ABEM, afina-se a uma orientação heterodoxa, em oposição ao modelo tradicional de ensino de música constatado na prática. No entanto, se considerarmos a ABEM isoladamente como um espaço social, as posições se invertem: os modelos tradicionais encontram-se enfraquecidos e, portanto, passam a assumir uma posição heterodoxa, enquanto as práticas de renovação encontram força de legitimação e assumem posição ortodoxa. Esta constatação parte do trabalho de Sobreira (2012), que aprofunda a reflexão sobre os discursos predominantes na produção científica reunida pela ABEM e suas contribuições para a consolidação da área de educação musical.

Bourdieu (2008) centraliza as disputas internas ao campo na figura dos agentes, afirmando que

Algo como uma classe ou, de modo mais geral, um grupo mobilizado para e pela defesa de seus interesses, não pode existir senão ao preço e ao termo de um trabalho coletivo de construção inseparavelmente teórico e prático [...] um grupo social tem tanto mais oportunidades de existir e subsistir de maneira durável quanto mais os agentes que se agrupam para constituí-lo já estejam mais próximos no espaço social. (BOURDIEU, 2008, p. 50)

Nesse sentido, a criação de uma associação voltada à discussão de práticas em educação musical, como a ABEM, contribui para a constituição de um grupo social reunido em torno de interesses em comum, ainda que inicialmente reúna discursos que divergem em particularidades. Essa situação é comum no início da formação de grupos de vanguarda (heterodoxos), chamada por Bourdieu (1996, p. 301) de fase de *acumulação inicial do capital simbólico*⁶. Aos poucos um grupo começa a se diferenciar, dividindo-se em novos grupos que atingem diferentes níveis de reconhecimento, o que dá continuidade ao processo de estruturação e reestruturação de práticas antagônicas e torna o campo um espaço social dinâmico.

Quanto à estruturação das práticas, que leva ao estabelecimento de posições antagônicas no campo, consideramos relevante o pensamento de Saviani (2005). Partindo do ponto de vista do campo da educação, o autor vislumbra dois posicionamentos decorrentes da divisão geral das práticas educativas:

[...] as diferentes concepções de educação podem ser agrupadas em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas concepções pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, subordinando esta àquela sendo que, no limite, dissolveriam a prática na teoria. A segunda tendência, inversamente, compõe-se das concepções que subordinam a teoria à prática e, no limite, dissolvem a teoria na prática. No primeiro grupo estariam as diversas modalidades de pedagogia tradicional, sejam elas situadas na vertente religiosa ou na leiga. No segundo grupo se situariam as diferentes modalidades da pedagogia nova. (SAVIANI, 2005, p. 1)

Relacionando as tendências no ensino de percepção musical, analisadas na Seção 4.2, às tendências pedagógicas identificadas por Saviani, é possível afirmar que, no modelo tradicional existe uma forte subordinação da prática à teoria, enquanto o inverso é aplicável às

⁶ Capital simbólico pode ser resumido como “o ganho obtido pelo agente na forma de reconhecimento por seus pares no campo. [...] pode ser transformado em outras formas de capital, dependendo do *status* do campo em questão” (SÖDERMAN; BURNARD; HOFVANDER-TRULSSON, 2016, p. 7). No contexto de nossa discussão, o capital simbólico pode ser compreendido como a força de legitimação das práticas orientadas pelos valores próprios das posições em disputa.

propostas de renovação das práticas. Embora Saviani parta de uma perspectiva teórica diferente da adotada por nós, consideramos possível realizar a transposição dessa divisão à nossa discussão sobre o antagonismo de posições dentro do campo da educação musical. Desta maneira, podemos afirmar que as concepções que priorizam a teoria sobre a prática correspondem a uma posição ortodoxa, enquanto aquelas que dão ênfase à prática representam uma posição heterodoxa no campo em análise.

Diante dessas constatações, considerando o conceito de campo, podemos situar o campo da educação musical na convergência entre os campos educativo (da educação) e artístico-musical, caracterizando-o pela oposição entre representantes das práticas ortodoxas, afins a um modelo de ensino tradicional derivado dos conservatórios, e representantes das práticas heterodoxas, que defendem um ensino de música atualizado e contextualizado. A FIG. 1 traz uma síntese do campo da educação musical e das posições de suas práticas, a partir das discussões realizadas nesta seção.

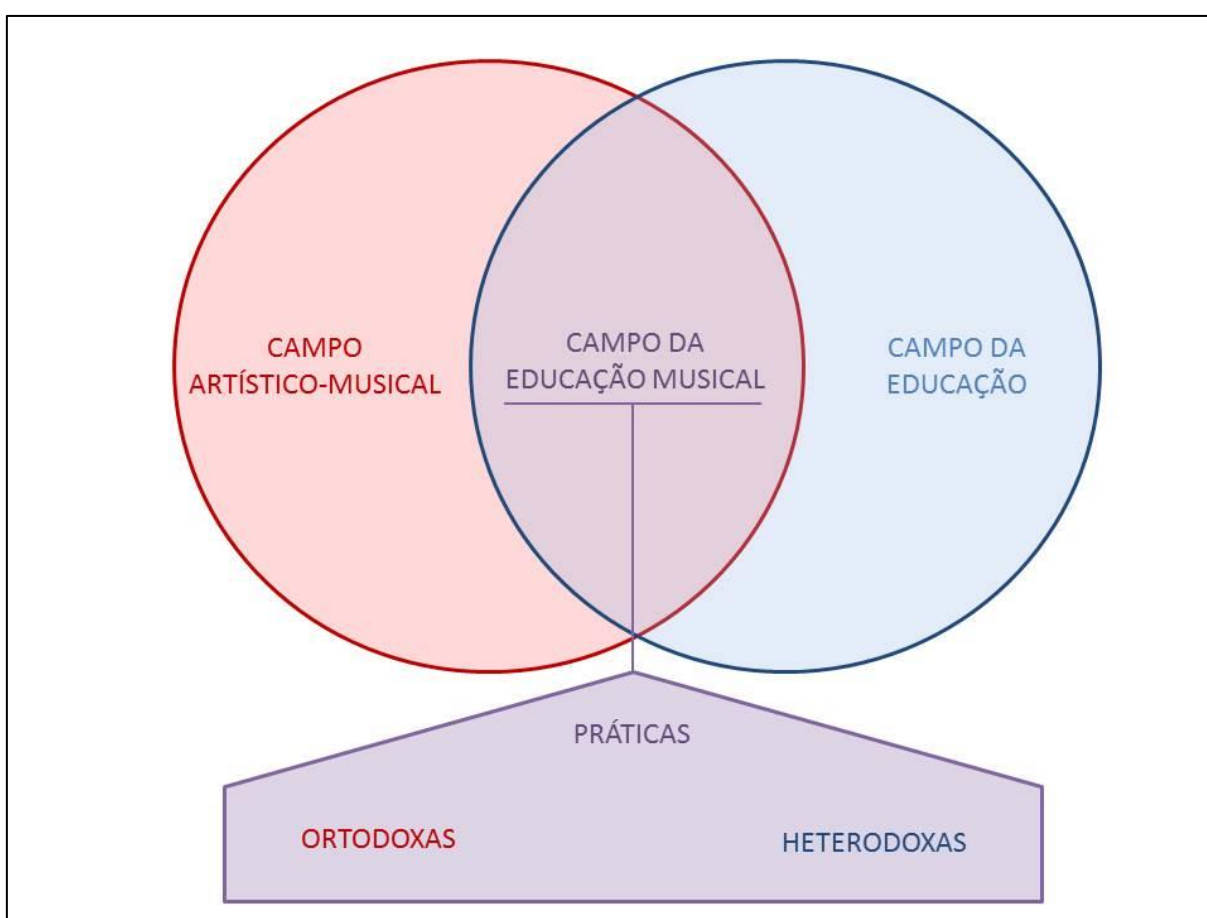


FIGURA 1 – Esquema do campo da educação musical
Fonte: elaboração da autora

Esse conflito inerente ao campo da educação musical encontra ressonâncias nas tendências de ensino de percepção musical que discutimos na Seção 4.2, o que nos leva a refletir sobre esse ensino como *prática* dentro do campo e como se configuram as posições antagônicas no campo em relação a essa prática.

4.3.2 O ensino de percepção musical e suas práticas no campo da educação musical

Tensões situadas no campo da educação musical manifestam-se em *práticas* que representam posições antagônicas, configuradas a partir das relações entre as concepções que os agentes apresentam sobre música, percepção musical e seu ensino. Uma prática não ocupa uma posição absolutamente ortodoxa ou heterodoxa, senão por comparação com práticas contrastantes, existentes no espaço social em disputa, pois “Cada posição é objetivamente definida por sua relação objetiva com outras posições ou, em outros termos, pelo sistema das propriedades pertinentes, isto é, eficientes, que permitem situá-la com relação a todas as outras na estrutura.” (BOURDIEU, 1996, p. 261). Diante disso, esclarecemos que práticas consideradas ortodoxas em um campo podem ser vistas como heterodoxas em outro. Tomando como exemplo o modelo tradicional exposto neste trabalho, suas práticas podem ser consideradas ortodoxas ou heterodoxas, a depender do campo no qual se origina a análise desse posicionamento. Práticas afins a modelos tradicionais encontram-se amplamente aceitas e disseminadas em espaços marcados pelos valores e crenças do campo artístico-musical, como escolas voltadas ao ensino especializado de música, nos quais são consideradas ortodoxas. Por outro lado, em espaços onde predominam valores e crenças do campo educativo-musical, a exemplo da educação musical escolar ou da iniciação musical, tais práticas encontram muitas críticas e passam a ser tratadas como posicionamentos heterodoxos.

Ainda que o ensino de percepção musical tenha encontrado uma inserção cada vez maior entre pesquisadores da área de educação musical, as análises presentes na literatura evidenciam a predominância do ponto de vista do campo artístico-musical. Portanto, embora bastante criticado por esses pesquisadores, o modelo tradicional é visto como uma prática ortodoxa, por ser o mais disseminado nas fontes estudadas. É necessário lembrar que a educação musical como campo ainda é recente e carece de maior autonomia, permanecendo influenciada por valores do campo artístico-musical. Assim, o ensino de percepção musical

enquanto prática também é afetado pela ambiguidade dos posicionamentos entre os campos artístico-musical e educativo, com o predomínio das disposições do primeiro, uma vez que se manifesta no contexto do ensino especializado de música, ainda muito atrelado a esse campo.

Analizando as práticas encontradas no ensino de percepção musical, sob influência dos conflitos internos ao campo da educação musical, um posicionamento ortodoxo está relacionado a crenças a respeito da primazia da música erudita sobre outras fontes de repertório, à ênfase sobre o domínio da notação tradicional, ao tratamento compartimentado dos conteúdos musicais e ao treinamento auditivo estereotipado, conforme o modelo tradicional. Por outro lado, um posicionamento heterodoxo se aproxima de concepções afins ao campo da educação, apoiadas na valorização da diversidade cultural, a partir da ideia de legitimidade de manifestações musicais diversas, nas noções de música como linguagem e como discurso e em práticas pedagógicas voltadas à sensibilização e à compreensão da complexidade musical, afins às tendências de renovação. Como vimos em nossa revisão de literatura, apresentada no capítulo introdutório deste trabalho, diversos autores têm se dedicado a estudos sobre ensino de percepção musical, possibilitando a identificação de práticas variadas e das tensões existentes entre elas. As tensões decorrem da constatação de que as práticas tradicionalmente desenvolvidas não dão mais conta da complexidade do ensino, o que gera demandas por novas propostas que satisfaçam a interação entre músicas, indivíduos e sociedade.

Essa oposição geralmente é inconsciente e involuntária, podendo ser evidenciada somente ao serem confrontadas e analisadas as práticas existentes e as concepções e discursos que subjazem a elas, sem que seus adeptos se manifestem por alguma denominação específica do grupo ao qual pertencem. Portanto, as tensões evidenciam apenas as possibilidades de posicionamento no campo ou, na expressão de Bourdieu, um “espaço de possíveis [...] que faz com que, mesmo que não se refiram uns aos outros, os criadores [ou os agentes] estejam objetivamente situados uns em relação aos outros” (BOURDIEU, 2008, p. 54). Ou seja, um representante de uma determinada posição no campo não se refere a si mesmo como um membro de tal grupo, mas é reconhecido pelo tipo de prática que desenvolve e pelas representações que faz desta prática (discurso) quando em comparação a representantes de outras práticas. \

Ressaltamos que essas tensões têm sido evidenciadas sobretudo pela literatura, uma vez que a produção científica recente na área é que tem explicitado as críticas de maneira sistemática. Na realidade, ainda predominam práticas ortodoxas, tradicionais, enquanto práticas heterodoxas ainda estão pouco difundidas, conforme é possível constatar no trabalho

de Otutumi (2008). A polarização entre práticas possibilita a visualização dos extremos, porém a adoção isolada de uma ou outra orientação não oferece resposta satisfatória à complexidade do ensino de percepção musical. A esse respeito, Otutumi afirma:

É importante reconhecer a necessidade de versatilidade e da busca de conhecimentos para atualizar e aprimorar práticas docentes. Entretanto, vale a pena lembrar que a atuação docente é desafiante, pois envolve situações complexas que se relacionam com o conteúdo, com corpo discente e docente, com a instituição, a academia, a sociedade e o mercado de trabalho. (OTUTUMI, 2013b, p. 186)

Assim, a simples adoção de modelos de prática – sejam eles correspondentes a posicionamentos ortodoxos ou heterodoxos – não substitui a análise e a compreensão do perfil dos alunos, dos objetivos musicais dos alunos e da percepção musical no currículo, das possibilidades de diálogo com outras disciplinas, da realidade do mercado regional, entre outras questões. A atuação docente precisa ser crítica e contextualizada, buscando atender às características que tornam singular o contexto em que o ensino de percepção musical ocorre. Em consonância com essas ideias, Penna propõe que “deixemos para trás as práticas fixas da tradição, buscando construir alternativas que atendam às necessidades dos diferentes contextos em que a educação musical pode atuar” (PENNA, 2015a, p. 65), aqui incluído o ensino de percepção musical.

A existência de tensões dentro do campo estimula o questionamento e a renovação das práticas, embora não seja suficiente para efetivar mudanças de fato. Campos (ou subcampos) externos também exercem forças sobre as lutas internas e influenciam seus resultados. Conforme afirma Bourdieu,

[...] por maior que seja a autonomia do campo, o resultado dessas lutas nunca é completamente independente de fatores externos. Assim, as relações de força entre os "conservadores" e os "inovadores", os ortodoxos e os heréticos, os velhos e os "novos" (ou os "modernos") dependem fortemente do estado das lutas externas e do reforço que uns e outros possam encontrar fora – por exemplo, para os heréticos, na emergência de novas clientelas, cuja aparição frequentemente está ligada a mudanças no sistema escolar. (BOURDIEU, 2008, p. 65)

Desta forma, a existência de demandas provenientes de outras práticas situadas nos campos da música e da educação musical acaba por condicionar a reprodução de práticas ortodoxas ou a renovação por meio de práticas heterodoxas. Como exemplo disso, podemos citar as demandas do ensino e estudo de instrumento musical. Pereira (2012, p. 124; 136; 146; 230; 234) destaca a primazia dada à *performance* na formação musical, indicando a

centralidade do ensino de instrumento nessa formação e na legitimação do músico dentro do campo.

O argumento de que a centralidade do ensino de música é a aprendizagem de um instrumento musical suscita o questionamento de relações entre as práticas encontradas no ensino de percepção musical e as práticas de ensino de instrumento, sejam elas ortodoxas ou heterodoxas, conforme sejam situadas em diferentes perspectivas de análise. A relação entre ensino de percepção musical e ensino de instrumento, tendo o segundo dominância sobre o primeiro no contexto em estudo, faz com que as possibilidades de consolidação das tendências ortodoxas ou heterodoxas desenvolvidas na disciplina Percepção Musical sejam delimitadas pelas tendências do ensino de instrumento. Logo, admitindo-se que exista diálogo entre as disciplinas e demandas por uma complementação entre suas atividades, quanto mais o ensino de instrumento tender à ortodoxia, maior a tendência a uma pressão por práticas ortodoxas em Percepção Musical. Essa orto/heterodoxia pode se manifestar em diversos aspectos, como a seleção do repertório e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas.

Os agentes que contribuem para a consolidação e renovação de práticas no ensino de percepção musical são os professores, uma vez que são responsáveis pelas práticas pedagógicas e pela efetivação das situações de ensino, e os alunos (músicos), pois estão inseridos nas práticas de ensino e colaboram para sua validação. Da mesma forma, os pesquisadores da área têm contribuído de maneira expressiva ao analisar as práticas existentes e seus resultados, elaborando discursos que defendem ou questionam, de maneira científica, a realidade estudada. Resultado dessas contribuições é a intensificação da produção científica sobre ensino de percepção musical que tem ocorrido desde o início dos anos 2000, a partir do estudo e reavaliação de práticas pedagógicas⁷.

Uma questão move a continuação das discussões em direção à próxima seção deste trabalho. Havendo (1) a constatação de inquietações que suscitam a necessidade de renovação das práticas ortodoxas e (2) a existência de um forte discurso em prol da adoção de práticas heterodoxas, que ensaiam soluções às práticas problematizadas, a questão que paira sobre as tensões do campo é: por que as práticas permanecem mais voltadas ao modelo tradicional no ensino de percepção musical?

⁷ Espaços especialmente dedicados à discussão e produção sistemática sobre práticas no ensino de percepção musical no Brasil poderiam contribuir expressivamente para o desenvolvimento do tema, a exemplo de entidades internacionais como a *Society for Music Perception and Cognition* (www.musicperception.org) ou o *Music Perception & Cognition Laboratory*, da Universidade McGill, no Canadá (www.mcgill.ca/mpcl).

4.3.3 *Habitus*: aproximações no campo musical

Para ilustrar o conceito que desenvolvemos nesta seção, recorremos a um relato feito por Teixeira (2010a) sobre o percurso pelo qual construiu suas práticas como professor de Percepção Musical em um curso técnico em instrumento musical. Teixeira reconhece que inicialmente sua atuação era pautada por um modelo tradicional e relata ter concebido o ensino a partir de duas premissas: o conhecimento deveria ser “dividido e erguido por análise das partes” e a percepção musical se construiria a partir da síntese subjetiva das partes, realizada pelo próprio estudante (TEIXEIRA, 2010a, p. 4). Suas reflexões demonstram a valorização do pensamento objetivo e do racionalismo no ensino, advinda de orientações recebidas de professores altamente valorizados em seu meio musical:

Adotavam a concepção de que era importante *não bater o pé* [marcando a pulsação junto com a música, durante o estudo de instrumento] mesmo na execução de passagens rítmicas vistas de momento como mais difíceis. A justificativa que davam era semelhante: “você deve imaginar, pensar no pulso, senti-lo interiormente; não faça uso do *corpo* como ponto de apoio”. Achei o posicionamento deles legítimo e o adotei. Apenas que, ao refletir depois sobre o dualismo cartesiano, notei a relação que a sugestão desses professores tinha com o modo de pensar mecanicista: que a postura musical camerística devia prezar pelo referencial mentalista e evitar o auxílio do corpo o quanto possível. (TEIXEIRA, 2010a, p. 4)

Com base nessas ideias, o autor afirma ter organizado exercícios de percepção voltados ao trabalho com elementos sonoros isolados – intervalos, acordes, escalas, entre outros – progressivamente organizados e complementados pela realização de solfejos. Durante sua prática como professor, Teixeira afirma ter percebido que sua abordagem apresentava certa aridez, o que o levava a temer uma perda da possibilidade de construir significados musicais e, consequentemente, afastava o trabalho de uma vivência musical expressiva (TEIXEIRA, 2010a, p. 6).

O relato de Teixeira demonstra que sua prática como professor foi estruturada a partir de uma identificação com opiniões de professores considerados especialistas no campo. Teixeira interpreta a indicação sobre não bater o pé durante o estudo de instrumento como um banimento da relação entre movimento corporal e imagem aural, “de modo a sentir que a experiência perceptiva da pulsação com o corpo devesse ser encarada como inferior à *ideia*, à imagem de pulso” (TEIXEIRA, 2010a, p. 4). Neste caso, a *doxa* dos professores que o

orientaram está relacionada a uma concepção que privilegia o trabalho mental durante o estudo, em detrimento da manifestação física⁸.

Quando a *doxa* é incorporada às práticas e passa a ser reproduzida por um grupo, configura-se um *habitus*. Este consiste em um conjunto de disposições construídas histórica e coletivamente, de forma não intencional ou não organizada, estruturadas a partir das práticas desenvolvidas ao longo do tempo, mas também estruturantes das práticas correntes; não se trata de um sistema de regras, pois o *habitus* é incorporado e reproduzido de maneira inconsciente (BOURDIEU, 1983, p. 61). O *habitus* engloba atitudes, pensamentos e preferências das pessoas (BURNARD, 2012, p. 272), que se refletem diretamente sobre ações e práticas desenvolvidas em um espaço social.

Em uma aproximação do conceito ao campo da música, Pereira (2012) elabora o conceito de *habitus conservatorial*, defendendo que as concepções de música e ensino ligadas ao conservatório encontram-se incorporadas na formação de professores nos cursos de licenciatura em música e seguem por eles reproduzidas. Pereira analisa como esses cursos, apesar de destinados à formação de professores para atuação no ensino de música, permanecem adotando uma configuração que privilegia o ensino de instrumento e de teoria musical nos moldes do ensino praticado nos conservatórios. O autor busca compreender por que não são realizadas transformações substanciais nas licenciaturas em música, apesar da existência de um consenso sobre a necessidade de mudanças nos currículos e práticas pedagógicas desses cursos a fim de que ofereçam uma formação adequada ao perfil profissional exigido – um professor de música que dê conta da diversidade de práticas musicais na educação básica. A resistência à mudança estaria, segundo Pereira, relacionada ao *habitus conservatorial*, uma construção incorporada nos agentes por meio do contato direto e indireto com o conservatório e por eles reproduzida ao longo do tempo:

[...] compreendemos o conceito de *habitus conservatorial* como uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical. O conceito abrange ainda a concepção de formação de professor de música, baseada nestes esquemas de valoração e organização das práticas, que legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes. (PEREIRA, 2012, p. 135)

Entre as características do *habitus conservatorial* enumeradas por Pereira (2012, p. 146), encontramos algumas que se relacionam estreitamente com as características do modelo

⁸ Mesmo que a estratégia de “bater o pé” seja questionável como manifestação corporal da pulsação, por sua realização geralmente inexpressiva, automatizada e engessadora, o foco aqui é meramente exemplificar uma manifestação da *doxa* na estruturação da prática pedagógica de um professor.

tradicional de ensino de percepção musical discutido na Seção 4.2.1: a hierarquização do repertório, privilegiando a música erudita de tradição europeia (especialmente dos períodos Barroco, Clássico e Romântico), com o consequente foco na notação musical (como se a música fosse visual e não sonora) e nos princípios de organização formal (teoria musical, contraponto, harmonia). Destacamos também alguns aspectos gerais da prática pedagógica característica do ensino permeado pelo *habitus conservatorial*, os quais consideramos que geram impactos sobre as concepções e práticas envolvidas no ensino de percepção musical:

[...]

- forte propensão a compreender este processo de formação aos moldes dos ofícios medievais, onde a figura do professor é atribuída ao mestre, máximo conhecedor de sua arte;
- inclinação para o favorecimento do individualismo, tanto no processo de ensino quanto na atuação musical (fábrica de solistas virtuosos);
- tendência a forte enquadramento e forte classificação na organização curricular;

[...]

- tendência à valorização da performance em detrimento de outras áreas de formação (disposição ligada intrinsecamente à formação do músico como objetivo final do processo);
- inclinação à separação disciplinar da teoria e da prática, mantendo-se a posição propedêutica da primeira em relação à segunda;
- propensão à seletividade. (PEREIRA, 2012, p. 146)

Consideramos que o conceito de *habitus conservatorial* não se restringe ao âmbito da licenciatura em música, contexto no qual Pereira (2012) o formula, sendo manifestado também em espaços de formação musical onde existam práticas afins a modelos pedagógicos tradicionais, tais como cursos técnicos ou bacharelados em música. Também é possível identificar o *habitus conservatorial* no campo da educação musical, devido à presença de práticas por ele impregnadas em seus espaços sociais. Como afirma o autor do conceito, “estas disposições nada mais são do que a história do ensino musical – institucionalizada pelos conservatórios – incorporadas na forma de *habitus*” (PEREIRA, 2012, p. 146). Essas disposições coincidem com a postura ortodoxa nesses espaços sociais, especialmente em relação à primazia da música erudita e, consequentemente, da valorização da notação tradicional e de aspectos técnicos da música.

O conhecimento dos conceitos aqui explorados ajuda-nos a compreender que práticas não são desenvolvidas e reproduzidas de maneira completamente consciente, em um processo organizado e fundamentado por evidências empíricas. Ainda que possam ser estruturadas racionalmente em um modelo, as práticas efetivas sustentam-se por uma “teoria da prática” implícita nas condutas, construída a partir da *doxa* disseminada entre os agentes do

(sub)campo – o que buscamos ilustrar anteriormente a partir do relato de Teixeira (2010a). Como afirma Perrenoud (2002, p. 82), “temos, às vezes, uma ideia exata do que seria conveniente fazer; porém, fazemos o contrário, levados pelo *habitus*”. O autor faz, no entanto, a ressalva de que a prática não é totalmente automatizada e desprovida de um processo de reflexão: há professores que se valem de saberes sobre o desenvolvimento, a aprendizagem, o grupo atendido, entre outros. Porém, é sob influência do *habitus* que esses saberes são mobilizados e, portanto, a prática é suscetível a condutas automáticas que podem até mesmo contradizer saberes e reflexões manifestados pelo professor. Isso aponta para uma explicação sobre por que o modelo tradicional de ensino se mantém, mesmo diante de demandas por renovação de práticas pedagógicas em percepção musical.

Conforme afirma Panaro (2011, p. 24), é necessário lembrar que o ensino de percepção musical não ocorre apenas por meio da reprodução de abordagens prontas, na forma de modelos, pois os professores têm questionado as metodologias existentes e buscado a reflexão sobre suas práticas. Entretanto, com base em afirmações de Perrenoud (2002), compreendemos que essa reflexão ocorre também na moldura de *habitus*, o que leva os professores a não terem total consciência de suas ações, pois geralmente as percebem através do filtro de suas próprias disposições internalizadas:

Qualquer reflexão sobre a própria ação ou sobre a de outra pessoa contém uma reflexão embrionária sobre o *habitus* subjacente, apesar de geralmente não se utilizar esse conceito e, muito menos, essa palavra. Todos sabem que colocamos em jogo disposições estáveis que chamamos caráter, valores, atitudes, personalidade ou identidade. Há um enorme passo, que ninguém dá com boa vontade, até que aceitemos que *não somos conscientes daquilo que subjaz à nossa ação*. (PERRENOUD, 2002, p. 143 – grifos nossos)

Nesta pesquisa utilizamos o conceito de *habitus* para compreender a estruturação das práticas desenvolvidas no ensino de percepção musical, no contexto do caso em estudo, analisando as relações entre a formação do Professor, suas concepções sobre ensino de música e sua prática pedagógica em Percepção Musical. Entendendo que o agente se situa em um cenário complexo (um campo onde práticas distintas desempenhadas por agentes configuram posicionamentos antagônicos), procuramos investigar a história de construção do *habitus* individual manifestado pelo Professor e relacioná-la às condutas estáveis observadas e aos pensamentos explicitados por meio da narrativa sobre suas práticas e concepções, de acordo com o que recomenda Perrenoud:

A noção de *habitus* destaca a integração dos esquemas em um *sistema*, em uma “gramática geradora” de nossos pensamentos e de nossos atos. Como o

habitus é um conjunto de *disposições interiorizadas*, aprendemos apenas suas manifestações por intermédio dos atos e das formas de inserção no mundo. A existência dos esquemas só pode ser *inferida* por um observador a partir da relativa estabilidade das condutas de um sujeito em situações semelhantes. (PERRENOUD, 2002, p. 147-148)

Diante desses instrumentos de análise, nos próximos capítulos tratamos das práticas observadas e das concepções do Professor sobre o ensino praticado, retomando aspectos já abordados sobre as especificidades do contexto no qual se desenvolvem. A análise desses elementos, de forma entrecruzada, busca obter um retrato do *habitus* subjacente às ações envolvidas na disciplina Percepção Musical; desta forma, pretendemos lançar um olhar compreensivo sobre o caso em estudo.

5 O ENSINO DE PERCEPÇÃO MUSICAL NO CURSO TÉCNICO EM INSTRUMENTO MUSICAL DO IFX

Neste capítulo, buscamos descrever a presença da percepção musical no curso técnico em instrumento musical do IFX, sob o ponto de vista do projeto pedagógico do curso e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Professor das disciplinas Percepção Musical I (PM-I) e Percepção Musical II (PM-II). Compreendemos que as práticas pedagógicas encontram-se emolduradas por disposições institucionais, as quais são, por sua vez, definidas por aspectos específicos do contexto e do público envolvido. Conforme defende Tyler (1971, p. 5-23; 30-39), em seu clássico trabalho sobre currículo e ensino, o planejamento deve partir de objetivos selecionados com base em norteamentos sociológicos, filosóficos e psicológicos, considerados de maneira conjunta. Assim, a construção de um projeto de ensino por uma instituição passa por escolhas que se alinham a determinados norteamentos, o que impacta as decisões sobre o ensino, na dimensão do currículo como um todo e nas experiências de aprendizagem próprias de cada disciplina.

O PPC explicita que o foco da aprendizagem no curso é a construção de competências amplas, tendo como meta a atuação no mundo do trabalho. O texto evidencia a inter-relação entre a abordagem por competências e a contextualização do ensino, justificando que as situações reais de atuação profissional não mobilizarão conceitos e conteúdos de maneira isolada e por isso a escola deve promover um ambiente favorável à integração dos conhecimentos. O objetivo da abordagem por competências é que os alunos possam desenvolver uma atuação crítica, ativa e flexível para lidar com a diversidade e com os processos de transformação da sociedade em que estão inseridos. (IFX, 2014, p. 26-27). Os pressupostos evidenciados na leitura do PPC relacionam-se diretamente a dois dos princípios específicos propostos no Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e apresentados na Seção 3.2.2 deste trabalho: (1) competências para a laboralidade e (2) flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

O texto também propõe aspectos norteadores para o cumprimento dos pressupostos pedagógicos, na forma de estratégias que devem ser adotadas pela equipe do curso na elaboração de propostas práticas. O primeiro pressuposto é que o planejamento interdisciplinar deve ser a base do plano de ensino elaborado por cada professor. De acordo com o documento, as ações de cada disciplina são elaboradas a partir de encontros regulares em que os professores discutem sua prática pedagógica, buscando integrar conhecimentos dos

diferentes componentes curriculares de maneira a proporcionar a formação de competências abrangentes. Por outro lado, a contextualização dos conhecimentos é a base para a abordagem dos conteúdos nas aulas. Logo, propõe-se que o ensino seja baseado no desenvolvimento de práticas contextualizadas, simulando situações que possivelmente estariam presentes na atuação profissional dos alunos. Deste modo, o papel assumido pela escola, conforme propõe o PPC, é de contribuir para a “inserção crítica dos sujeitos na totalidade das relações que se processam na sociedade” (IFX, 2014, p. 28), por meio do trabalho educativo formal (intencional e organizado) e das interações com colegas e professores.

Por fim, somam-se a esses pressupostos os ideais de uma educação que seja capaz de se adaptar às dinâmicas da sociedade e que cumpra o papel de capacitar os alunos para a atuação em um mundo do trabalho que constantemente se transforma. Assume-se que essa educação deve ter por características a flexibilidade, a inovação, a possibilidade de libertar e desenvolver a crítica, adotando para isso metodologias criativas e desafiadoras que promovam no aluno a autonomia e a iniciativa para pesquisa (IFX, 2014, p. 28).

A observação dos aspectos levantados neste capítulo norteia nossa compreensão do contexto em que se desenvolve nosso estudo, possibilitando uma análise crítica dos dados coletados nas aulas de percepção musical no Curso Técnico em Instrumento Musical do IFX, em resposta aos questionamentos propostos a partir de nosso problema de pesquisa.

5.1 A percepção musical no projeto pedagógico do curso

O Professor relatou que as primeiras turmas de Percepção Musical no curso revelaram a necessidade de uma melhor adaptação do programa da disciplina à realidade dos alunos, buscando adequar-se a seu nível de conhecimento prévio e ritmo de aprendizagem, o que levou o Professor a reorganizar a disciplina e posteriormente solicitar a incorporação dessas alterações ao PPC. Como não tivemos acesso ao documento reformulado, contamos com o relato do Professor para atualizar as informações sobre a nova estrutura da disciplina e o entrecruzamos com os dados originais, a fim de ampliar nossas possibilidades de compreensão sobre as concepções que nortearam as práticas de ensino observadas.

No PPC é possível observar a percepção musical sob duas perspectivas: como um *conjunto de habilidades que integra a formação de competências* e como *disciplina do curso*¹. A percepção musical como habilidade integrante de competências encontra-se entre os

¹ Apresentamos uma discussão sobre essa diferença no Capítulo 4.

objetivos específicos do curso: “desenvolver a *percepção* e sensibilidade musical” (IFX, 2014, p. 13 - grifos nossos). O PPC estabelece para cada semestre objetivos voltados à formação de competências específicas, das quais novamente participa a percepção musical; na descrição dos objetivos do primeiro e segundo semestres, a percepção aparece dividida em percepção rítmica e percepção melódica, enquanto para o terceiro semestre apenas a percepção harmônica é mencionada, e no quarto semestre não encontramos mais menção à percepção, porque a disciplina é oferecida somente até o terceiro semestre do curso (IFX, 2014, p. 18-19).

Afirmando uma pedagogia voltada à formação de competências² gerais (IFX, 2014, p. 26), o PPC situa a percepção musical como mediadora do processo de mobilização de saberes teóricos para a atuação prática em música, conforme expresso na redação da primeira competência proposta: “Mobilizar saberes de Estruturação Musical, História da Música e Música Popular Brasileira na percepção, apreciação estética e análise musical em situação prática” (IFX, 2014, p. 20).

A organização dos Componentes Curriculares, acomodados em períodos sequenciais, busca proporcionar um caráter multi e interdisciplinar ao curso, objetivando dessa maneira a promoção de competências que, concebidas como ações e operações mentais de caráter cognitivo, afetivo, psicomotor, e associadas ao conhecimento e experiências humanas, geram um saber-fazer. (IFX, 2014, p. 26)

A proposta de ensino por competências, conforme descrita no documento em análise, evidencia o objetivo de que os conhecimentos e habilidades desenvolvidos ao longo do curso sejam integrados, tendo como principal ponto de convergência a prática no instrumento musical. Cada disciplina propõe como finalidade um conjunto de competências específicas, mas também é esperado que estas sejam mobilizadas e intercambiadas em diferentes disciplinas, resultando em competências mais amplas ao longo do curso. A percepção aparece em uma competência ampla relacionada à leitura musical, onde chama atenção o fato de haver a dissociação entre os elementos musicais: “Desenvolver a leitura musical em conjunto, envolvendo a percepção rítmica, melódica e harmônica” (IFX, 2014, p. 23). A mesma redação é encontrada entre as competências específicas das disciplinas de Canto Coral.

² Kuenzer (2000, p. 16-22) discute as implicações políticas e pedagógicas do uso do termo “competências” nos documentos regulatórios da educação e de instituições escolares de Ensino Médio. Consideramos que, nos limites desta pesquisa, não cabe abordar essa discussão de maneira aprofundada, motivo pelo qual optamos por adotar o termo conforme a concepção explicitada no PPC. Para maiores reflexões, ver Perrenoud (1999; 2000; 2013), Kuenzer (2002) e Ramos (2002).

Com base no teor do documento, identificamos duas funções atribuídas à percepção musical no curso: (a) *desenvolvimento da leitura e escrita musicais* e (b) *mediação entre a compreensão de elementos teóricos e o som*. Essas funções permeiam as perspectivas da percepção musical no curso, tanto no âmbito das disciplinas específicas como no direcionamento global, manifestando-se em dois sentidos: (1) de Percepção Musical para as demais disciplinas: a disciplina busca desenvolver as habilidades perceptivo-musicais, disponibilizando-as para o trabalho de outras disciplinas do curso que envolvem aspectos relacionados à leitura e escrita musicais e à mediação entre conteúdos teóricos e o som; e (2) das demais disciplinas para Percepção Musical: os conhecimentos de outras disciplinas do curso se inserem nas aulas de Percepção Musical para fornecer elementos de compreensão teórica ao trabalho com o som e com a leitura e escrita musicais. Neste trabalho, limitamos nossas análises ao âmbito da disciplina de Percepção Musical, descrevendo as aulas a fim de identificar as manifestações das funções e perspectivas identificadas.

5.2 A disciplina Percepção Musical

Nesta seção voltamos-nos à análise de aspectos específicos da programação de Percepção Musical no PPC do curso, disposta ao longo de três semestres e organizada em Percepção Musical I, II e III. Cada semestre da disciplina é descrito no PPC na forma de um programa que serve como base para o planejamento do professor, contendo ementa, conteúdos, metodologia e diretrizes para avaliação, além das competências que devem ser atingidas por meio do trabalho desenvolvido. O QUADRO 3 mostra as diretrizes para Percepção Musical I, II e III, estabelecendo ementas, conteúdos, competências e metodologias como norteadores das práticas pedagógicas desenvolvidas em Percepção Musical.

QUADRO 3

Diretrizes das disciplinas Percepção Musical I, II e III no PPC

	Percepção Musical I	Percepção Musical II	Percepção Musical III
Ementa	Estudo para identificação, grafia e execução rítmico/melódica em compassos simples.	Estudo para identificação, execução e grafia de melodias no modo maior, no modo menor e nas claves de Sol, Fá e Dó.	Estudo para identificação e grafia de acordes com suas inversões nas diversas tonalidades.
Competências	- Desenvolver a leitura rítmico/melódica em andamentos variados com entoação relativa e real das notas. - Compreender e executar as principais figuras de som e silêncio em compassos simples com afinação e ritmo.	- Desenvolver a leitura rítmico/melódica em andamentos variados com entoação relativa e real das notas. - Compreender e executar as principais figuras de som e silêncio em compassos simples, compostos e com afinação e ritmo.	- Identificar auditivamente acordes de 03 e 04 sons com suas respectivas funções harmônicas na tonalidade em questão. - Reconhecer auditivamente intervalos melódicos e harmônicos. - Identificar acordes de 03 e 04 sons ao ouvir músicas do repertório erudito e popular.
Conteúdos	- Percepção de células rítmicas em diversas pulsações em compassos simples - Prática e identificação de estruturas rítmico-melódicas de temas conhecidos do cancionário popular. - Ditado rítmico a uma e duas vozes.	- Prática da grafia e leitura musical de repertório erudito e popular - Transposições de melodias nas tonalidades maiores e menores. - Ditado rítmico-melódico a duas e três vozes - Percepção, execução e grafia de células rítmico-melódicas em diversas pulsações, com quiáleras e polirritmias. - Intervalos melódicos e harmônicos: maiores, menores, justos, aumentados e diminutos.	- Percepção e classificação da tríade maior e menor em qualquer tonalidade, tônica dominante e subdominante de um trecho musical. - Reconhecimento e grafia do processo áudio visual, o fator do acorde na voz do soprano e baixo. - Tríade aumentada e diminuta. - Reconhecimento das Tríades: I, I6, IV, IV6, V, V6, VII6
Metodologia	Exposição dialógica e utilização dos métodos de percepção.	Exposição dialógica e utilização dos métodos de percepção	Exposição dialógica e utilização dos métodos de percepção com audição de músicas.

Fonte: elaboração da autora, com base na ementa das disciplinas Percepção Musical I, II e III do PPC do curso Técnico em Instrumento Musical do IFX.

Segundo relato do Professor, as ementas foram alteradas para comportar uma nova estruturação que delimita parâmetros musicais específicos para cada semestre da disciplina, exercendo impactos sobre a distribuição dos conteúdos para cada semestre. O primeiro semestre, correspondente a PM-I, tem foco no parâmetro ritmo, adotando atividades de solfejo como meio para abordar os conteúdos. PM-II, no semestre seguinte, dedica-se ao trabalho melódico, compreendido como a soma de elementos rítmicos à inclusão de alturas (notas musicais), com ênfase no solfejo e introdução à realização de ditados melódicos. O último semestre da disciplina, PM-III, é caracterizado pelo aumento da complexidade dos intervalos abordados, pela abordagem de aspectos de harmonia (intervalos harmônicos e acordes) e por uma intensificação do trabalho com ditados.

O Professor justifica que tal organização permite um tratamento específico dos conteúdos isolados para o desenvolvimento da percepção auditiva, mas enfatiza que os alunos são estimulados a transpor o trabalho da aula de Percepção Musical a situações de sua prática musical. Levitin (2006) sugere que os elementos (ou atributos) musicais podem ser separados e que sua abordagem isolada viabiliza que cada um deles seja tratado em suas particularidades e de maneira aprofundada:

Esses atributos são separáveis. Cada um deles pode ser variado sem alterar os outros, permitindo o estudo científico de um de cada vez, o que é o motivo de pensarmos neles como dimensões. A diferença entre música e um conjunto aleatório ou desordenado de sons depende da maneira que esses atributos fundamentais são combinados, e as relações que se estabelecem entre eles. Quando esses elementos básicos se combinam e formam relações entre si de uma maneira significativa, eles fazem emergir conceitos mais amplos, como métrica, tonalidade, melodia e harmonia.³ (LEVITIN, 2006, p. 16)

No entanto, conforme enfatiza o próprio Levitin ao final da citação, é necessário que exista a combinação dos parâmetros, atributos ou dimensões da música, para que sejam construídos significados relevantes em direção a um discurso musical expressivo. No caso observado, a fragmentação em parâmetros sonoros é tão explícita que leva a uma separação dos parâmetros por semestres e a uma abordagem cumulativa dos conteúdos, o que desconsidera a realidade da prática musical, que é complexa e não linear. Larissa Lima

³ “These attributes are separable. Each can be varied without altering the others, allowing the scientific study of one at a time, which is why we can think of them as dimensions. The difference between *music* and a random or disordered set of sounds has to do with the way these fundamental attributes combine, and the relations that form between them. When these basic elements combine and form relationships with one another in a meaningful way, they give rise to higher-order concepts such as meter, key, melody, and harmony” (LEVITIN, 2006, p. 16). Em todos os casos de original em inglês, a tradução é nossa.

(2012), ao discutir aspectos recorrentes no ensino de percepção musical em cursos superiores de música, adverte que o problema da abordagem fragmentada é adotá-la como estratégia exclusiva em sala de aula, sem mesclá-la a uma abordagem integrada dos elementos, correndo o risco de não construir sentidos, ao privar o aluno de situações que permitam estudar as combinações dos parâmetros musicais:

Estudar os atributos da música separadamente pode ser uma estratégia num determinado estágio da aprendizagem para atingir determinados objetivos, o que não deve ser encarado como o processo de aprendizagem em si. Permanecer nesse estágio consistiria em abrir mão de outras estratégias importantes que levam a outras etapas do processo de aprendizagem musical em percepção, que teria por objetivo dotar o indivíduo da capacidade de atribuir sentido ao material sonoro percebido. (LIMA, 2011, p. 117)

Conforme discutimos na Seção 4.2.1, a abordagem excessivamente fragmentada dos elementos musicais é característica de um modelo tradicional de ensino de percepção musical, que limita as aprendizagens quando adotado de forma estrita. Swanwick justifica que a estruturação de um currículo de ensino de música em torno de elementos musicais isolados corre o risco de manter a abordagem restrita a uma dimensão puramente material⁴ da música. Nesse tipo de abordagem, há uma tendência a limitar a experiência musical ao nível de análise, tornando as relações entre os sons puramente racionais.

Muitos esquemas curriculares contêm tentativas de focalizar as atividades recorrendo ao que se chama de “elementos” musicais, por exemplo, altura, duração, dinâmica, andamento, timbre, textura etc. De certa forma, muitos desses “elementos” são realmente materiais sonoros e não nos envolvem em nenhum dos níveis metafóricos. Essa é apenas uma forma de analisar a experiência musical. Temos de ter cuidado com isso, pois atendendo apenas a uma ou duas dimensões, talvez relações de altura e métrica, necessariamente colocamos as outras coisas em um plano secundário. (SWANWICK, 2003, p. 59)

Assim, o tratamento fragmentado dos elementos musicais pode levar à perda do que este autor chama de “riqueza” dos significados musicais, que se encontra no conjunto de relações presentes de maneira integrada na música.

Essas maneiras limitadas de pesquisar a resposta musical, de certa forma, perdem completamente o cerne daquilo que a música pode realmente

⁴ Swanwick associa dimensões da música a modos de desenvolvimento musical. O primeiro modo, chamado *sensorial e manipulativo*, relaciona-se à dimensão de *materiais*. Nessa perspectiva, os sons são percebidos e processados em relação a suas características intrínsecas, tais como altura, intensidade e timbre. Os modos propostos por Swanwick demonstram uma evolução da relação com a música em direção ao estabelecimento e à compreensão de níveis metafóricos, considerando as dimensões de expressão, forma e valor para a construção de uma noção de música como discurso (GROSSI, 2004, p. 24-34).

significar para as pessoas: toda riqueza é perdida. Assim como um aumento no pulso ou na respiração, por si mesmo, nos diz pouco sobre os mundos perceptivos e afetivos das pessoas, a identificação correta ou incorreta de uma mudança de altura do som ou do número de notas num acorde apenas arranha a superfície de como as pessoas constroem e respondem à música. O programa de escuta simplesmente não é o mesmo. (SWANWICK, 2014, p. 41)

A estruturação proposta no PPC original, transcrita no QUADRO 3, apresenta uma abordagem mais integrada dos parâmetros musicais e sugeria repertórios a serem desenvolvidos nas aulas. No entanto, observamos que nas ementas permanece a visão fragmentada de música, com ênfase sobre elementos de escrita e leitura, reconhecimento e reprodução sonora. Esses aspectos impactam as competências propostas e geram uma organização em torno da disposição dos conteúdos teóricos.

Discutimos a abordagem fragmentada em conteúdos e a primazia da partitura quando explanamos o modelo tradicional de ensino de percepção musical, na Seção 4.2.1; porém, neste ponto, tecemos mais algumas reflexões relacionadas a esse modelo a partir dos dados aqui apresentados. Na organização da estrutura da disciplina, a fragmentação musical aparece juntamente com o foco no ensino da notação musical. Essa disposição pode ser explicada pela constatação de que a notação ocorre a partir de um processo analítico que impõe a seleção de alguns aspectos da experiência vivenciada. Logo, o processo de construção da leitura e escrita musicais depende do isolamento dos elementos a serem compreendidos, o que leva à fragmentação. Conforme explica Swanwick (2003):

Devemos recordar que qualquer forma de notação musical é uma forma de análise, e que qualquer análise é, necessariamente, parcial e incompleta. Analisar é tomar uma seção específica da experiência intuitiva ampla e direcionar nosso foco para esse ângulo escolhido. [...] O que os professores em geral têm de fazer é situar-se em alguma dimensão ou características [...]. É uma maneira de organizar e limitar as tarefas de sala de aula. Isso torna o ensino gerenciável. (SWANWICK, 2003, p. 59)

Ainda que a seleção dos elementos seja algo positivo para a aprendizagem da leitura, Schroeder (2009) alerta sobre possíveis comprometimentos da aprendizagem decorrentes da excessiva fragmentação da música:

[...] podemos dizer que aqui também os elementos tomados isoladamente não são capazes de permitir uma compreensão da linguagem [...]. Contudo, um procedimento bastante comum no ensino tradicional é justamente partir dos elementos musicais isolados (notas, acordes, ritmos, etc.) e ir juntando-os em estruturas cada vez mais complexas até chegar às músicas propriamente ditas. Uma abordagem que privilegie o aspecto discursivo da música, ao contrário, parte sempre de um contexto esteticamente estruturado.

Mesmo que a proposta seja, num determinado momento, trabalhar algum elemento específico, este sempre é apresentado em sua realização concreta nas “música reais” e nunca de modo isolado. E isso em qualquer nível de ensino, mas principalmente nos níveis iniciais, quando os alunos muitas vezes ainda não criaram um repertório de referências musicais e não são capazes, portanto, de abstrair o sentido de um elemento isolado. (SCHROEDER, 2009, p. 47)

A autora entende que, em algumas situações, pode ser necessário abordar um elemento específico, convergindo com a opinião de Levitin (2006, p. 16), anteriormente citada, mas neste caso defende que este deve ser apresentado “em sua realização concreta”, utilizando “músicas reais”, e nunca de maneira isolada de seu contexto original (SCHROEDER, 2009, p. 47).

A proposição exposta no PPC, que inicia as ementas dos três semestres de Percepção Musical, “Estudo para identificação, grafia e execução”, evidencia esse processo. A “identificação” refere-se a ouvir e reconhecer determinados elementos, normalmente alturas e durações, cujo registro é mais relevante na notação tradicional, para então escrevê-los na partitura. A “execução” está relacionada primordialmente à realização sonora da partitura, por meio de exercícios de leitura.

Há competências que são propostas igualmente para PM-I e PM-II, “[1] Desenvolver a leitura rítmico/melódica em andamentos variados com entoação relativa e real das notas. [2] Compreender e executar as principais figuras de som e silêncio em compassos simples, compostos e com afinação e ritmo.”. Elas estão claramente voltadas à leitura de partitura, mas evidenciam também a subordinação do trabalho perceptivo à teoria musical, uma vez que o verbo *compreender* expressa um trabalho intelectual que deve amparar a prática manifestada pelo verbo *executar*.

Na competência 2, a substituição de “executar sons” por “executar figuras” remete-nos a uma discussão suscitada por Penna (2015a). A autora afirma que, no modelo predominante de ensino de música, o domínio da música notada exerce força de legitimação sobre o conhecimento musical, ou seja, “saber música” está condicionado a saber ler partitura. Tal concepção “deslegitima [...] inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira” (Penna, 2015a, p. 52). Ainda segundo a autora, as práticas pedagógicas decorrentes dessa concepção podem resultar em um desaparecimento da música-som nas aulas, reduzindo-as ao aprendizado de definições e regras de estruturação meramente teóricas. Essa postura deve ser combatida por meio do questionamento dos modelos fixos de

ensino e da construção de “alternativas que atendam às necessidades dos diferentes contextos” (PENNA, 2015a, p. 65).

Barbosa (2005, p. 95), por sua vez, considera que o problema não reside no uso da notação musical em si, uma vez que este possibilitou que um grande volume de repertório fosse preservado ao longo dos tempos e pudesse chegar ao conhecimento das gerações mais recentes. O que esta autora questiona é como ensinar a notação musical sem prejudicar a compreensão global da música como linguagem.

Pensamos que a escrita musical é a linguagem musical escrita e acreditamos na importância do seu aprendizado concreto e consciente como um passo fundamental para a compreensão e execução da obra musical e para a criação musical. O modo como devemos ensiná-la é que deve ser questão de estudo. (BARBOSA, 2005, p. 95)

Identificamos entre os conteúdos a presença de duas práticas muito recorrentes no ensino de percepção musical: ditado e solfejo. O ditado aparece diretamente como um conteúdo associado ao reconhecimento de estruturas que privilegiam determinados parâmetros musicais e, conseqüentemente, sonoros: o ritmo (duração) em PM-I e a melodia (que acumula os parâmetros altura e duração) em PM-II. O solfejo não é mencionado explicitamente, mas proposições como “Prática e identificação de estruturas rítmico-melódicas”, “Prática da grafia e leitura musical” e “Percepção, execução e grafia de células rítmico-melódicas”, indicam a leitura musical nos moldes de atividades de solfejo, onde “prática” e “execução” possivelmente – e como confirmamos posteriormente nas observações – se referem à entoação vocal de ritmos ou melodias escritos na partitura.

A metodologia proposta menciona a “Exposição dialógica” e “utilização dos métodos de percepção”. A primeira proposição foi observável especialmente em PM-II, conforme veremos ao longo das cenas relatadas. Embora de forma instável e com muitas variações, as aulas apresentaram as características da metodologia de exposição dialógica descritas por Martins (2008, p. 38): troca de experiências e conhecimentos entre professor e alunos, a partir do diálogo entre eles, em um ambiente favorável à reelaboração de conhecimentos visando a uma busca recíproca do saber. A autora afirma ainda que essa estratégia é marcada pela consideração da vivência dos alunos como ponto de partida para o desenvolvimento das aulas. No entanto, esse aspecto foi contemplado apenas no que diz respeito aos conteúdos teóricos que os alunos já sabiam, sua atuação profissional e informações sobre os instrumentos que tocavam, e não à sua vivência musical, havendo pouca influência de seus repertórios ou mesmo das dificuldades apresentadas por eles durante as

aulas. O Professor conduziu as aulas dirigindo perguntas aos alunos, estimulando sua participação e a elaboração conjunta dos conceitos por meio de interação verbal, mas as informações sobre as necessidades práticas dos alunos, surgidas durante as interações, muitas vezes não foram aproveitadas nas práticas pedagógicas. A cena a seguir exemplifica essa constatação:

Durante um exercício preparatório para o ditado, o Professor toca a escala e a seguir solicita que os alunos reconheçam notas isoladas, a partir de uma referência, formando um intervalo: toca a nota sol, diz o nome da nota, toca si e pede para alunos dizerem o nome desta nota. Repete com outros pares de notas, sempre dizendo qual é o nome da primeira nota: dó-sol, dó-si, dó-lá... Um aluno responde corretamente a maioria, outros alunos erram por vizinhança. Um aluno pergunta:

Aluno – Eu toco instrumento transpositor, então estou acostumado a tocar uma nota, nomeá-la, e ouvir um tom acima do que está nomeando. O que eu posso fazer para perceber a nota certa?

Professor – Alguns memorizam o som, outros memorizam o nome da nota, e aí confunde, mas é normal.

O aluno aparenta ter permanecido com a dúvida. O Professor passa para a próxima atividade da aula. (Diário de campo, 08 de maio de 2015)

A segunda proposição, “utilização dos métodos de percepção”, carece de um esclarecimento sobre a que se refere quando se fala de *métodos de percepção*: materiais didáticos, práticas formatadas ou uma combinação de ambos? O documento não fornece dados suficientes para compreender como se dá essa utilização, mas há uma listagem de bibliografia recomendada para a disciplina, da qual fazem parte métodos de solfejo e ditado. No entanto, a maioria dos métodos listados não se fez presente nas aulas observadas.

A presença de menções ao repertório a ser utilizado nas aulas evidencia uma hierarquização da música, ao observarmos que um dos conteúdos mencionados em PM-I é “Prática e identificação de estruturas rítmico-melódicas de temas conhecidos do cancioneiro popular”, em PM-II é “Prática da grafia e leitura musical de repertório erudito e popular” e em PM-III uma das competências é “Identificar acordes de 3 e 4 sons ao ouvir músicas do repertório erudito e popular”. Há também um avanço quantitativo de menções ao uso de repertório ao longo dos três semestres da disciplina, com especial atenção à metodologia: a “audição de músicas” está presente apenas na metodologia proposta para PM-III, sugerindo o corolário de um processo cumulativo percorrido ao longo das três disciplinas.

Não há especificações sobre a origem da música popular a que se refere o documento, o que leva a presumir que esse repertório possa incluir músicas brasileiras e internacionais. Quanto à música erudita, geralmente corresponde à música de procedência europeia e abrange os períodos Barroco, Renascentista, Clássico e Romântico. Observamos

que o repertório sugerido se restringe à música tonal, não havendo espaço para exercitar a percepção no contexto de outros sistemas musicais.

O conjunto de proposições realizadas no PPC caracteriza concepções correspondentes ao modelo tradicional de ensino de percepção musical, explicitado na Seção 4.2.1 deste trabalho. No entanto, a partir das cenas observadas constatamos que o Professor realizou algumas intervenções práticas que divergem desse modelo, buscando complementar as atividades desenvolvidas conforme as necessidades constatadas por meio do contato com os alunos.

A avaliação proposta nas disciplinas de Percepção Musical prevê o desenvolvimento contínuo dos alunos ao longo das aulas, pontuando o trabalho com atividades avaliativas específicas em determinados momentos. O cumprimento desta proposta foi confirmado em diversas situações práticas observadas em nossa coleta de dados. As avaliações específicas realizadas na disciplina serão comentadas ao final deste capítulo, como parte das práticas pedagógicas observadas. Quanto à avaliação contínua, foi possível constatar que, em geral, o Professor adotou uma postura avaliativa durante as aulas, de maneira a identificar imediatamente o aprendizado dos alunos e selecionar as ações mais adequadas para estimular a compreensão dos conteúdos ou para auxiliá-los a atingir o desempenho desejado nas atividades propostas. Do mesmo modo, o Professor estimulava os alunos a assumirem uma postura de constante autoavaliação, prestando atenção a seu próprio desempenho nas aulas, participando ativamente do processo de correção de exercícios e desenvolvendo a consciência sobre sua própria aprendizagem. Consideramos que a avaliação pontual desenvolvida está relacionada ao modelo tradicional de ensino, embora as condutas pertinentes à avaliação contínua guardem maior afinidade com as propostas de renovação do ensino de percepção musical.

5.3 A prática pedagógica: aulas, atividades e materiais didáticos.

Prática pedagógica é uma expressão utilizada com diferentes significados, configurados conforme as condições do contexto em que se desenvolve a prática que se quer expressar. A fim de delimitar as discussões que desenvolvemos neste capítulo, faz-se necessário esclarecer com qual acepção utilizamos essa expressão, evitando ambiguidades. De acordo com Verдум (2013), não é possível elaborar uma definição precisa sobre o significado de prática pedagógica, mas sim concepções baseadas em princípios educativos. Verдум

discute algumas concepções e elege uma perspectiva própria de prática pedagógica, resumida como um processo de construção do conhecimento no qual professor e alunos estão envolvidos em uma leitura crítica da realidade. Sob essa concepção, a aula é o espaço-tempo no qual uma relação dialógica entre professor e alunos permite a criação de situações de aprendizagem para ambos, em um processo de construção e reconstrução do conhecimento a partir das trocas entre os atores (VERDUM, 2013, p. 94-95). Contudo, tal concepção não nos parece totalmente adequada às práticas observadas, uma vez que constatamos disparidades entre as práticas observadas em PM-I e PM-II, sendo que as primeiras denotam princípios que se afastam de uma construção dialógica de conhecimento. Verдум adverte que a educação dialógica não desconsidera o necessário papel diretivo do professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem, explicando que nessa perspectiva o professor é considerado um ator responsável por criar nos alunos o interesse sobre um objeto de conhecimento e, junto com eles, construir esse conhecimento (VERDUM, 2013, p. 95). No entanto, uma análise panorâmica das aulas observadas permite identificar a existência de grande assimetria entre os atores do processo, uma vez que as decisões pedagógicas são tomadas unilateralmente pelo Professor, ainda que partindo da avaliação sobre o rendimento dos alunos em aula. As aulas observadas apresentam-se centradas na atividade do Professor, o que as distancia de uma relação dialógica conforme explicitado por Verдум. Assim, mesmo conhecendo a existência dessa concepção, acreditamos ser necessário adotar neste trabalho uma outra concepção de prática pedagógica, mais adequada aos princípios identificados nas práticas observadas.

Em uma perspectiva mais ampla, Libâneo (2010) explica o conceito de prática pedagógica a partir das ideias de intencionalidade, estruturação e contextualização, em articulação com o conceito de didática. Para Libâneo, a prática educativa é toda prática social, política e historicamente situada, que permite aos sujeitos assumirem as características do que é “ser humano”, envolvendo “ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais” (LIBÂNEO, 2010, p. 30). Há diferentes manifestações de práticas educativas, relacionadas a espaços e modalidades de educação: a educação informal ocorre a partir de influências exercidas pelo meio, de maneira não intencional e não estruturada; a educação não-formal ocorre em espaços educativos que não se encaixam nos padrões normativos institucionais, de forma intencional e com certo grau de estruturação; e a educação formal corresponde à formação dada dentro de instituições de ensino estruturadas, intencionalmente e com objetivos e sistematização explícitos. Essas formas de educação se interpenetram e dialogam constantemente, e os

espaços em que elas ocorrem apresentam formas próprias de elaboração – ou *pedagogias* (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

As práticas pedagógicas fazem-se presentes quando há necessidade de “disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes)” (LIBÂNEO, 2010, p. 26-27). As práticas educativas existentes nos diferentes espaços tornam-se práticas pedagógicas quando assumem uma orientação, sendo organizadas, estruturadas e orientadas de acordo com um contexto específico de realização, englobando aspectos específicos – finalidades, conteúdos, métodos, formas de organização – e amplos – espaços e formas de educação e suas práticas pedagógicas peculiares (LIBÂNEO, 2010, p. 142-143). A didática é parte da prática educativa (que assume a forma de prática pedagógica quando pedagogicamente orientada), embora possa existir uma confusão entre esses termos. Ocorre que a didática é a manifestação concreta da prática pedagógica, relacionando-se ao...

[...] processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos. Nesse sentido, define-se como direção do processo de ensinar, no qual estão envolvidos, articuladamente, fins imediatos (instrutivos) e mediatos (formativos) e procedimentos adequados ao ensino e à aprendizagem. Ou seja, a atividade teórica e a atividade prática que se unificam na práxis de quem ensina. [...] É verdade que a finalidade imediata do processo didático é o ensino de determinadas matérias e de habilidades cognitivas conexas; todavia, por se tratar de matérias ou temas *de ensino*, implicando, portanto, dimensão formativa, a eles se sobrepõem objetivos e tarefas mais amplos determinados social e pedagogicamente. Daí considerar-se a didática como disciplina de intersecção entre a teoria educacional e as metodologias específicas das matérias (ou de temas), nas quais os problemas específicos do ensino nas distintas matérias se esclarecem e se particularizam sob características comuns, básicas, da atividade pedagógica e, em particular, do processo de ensino e aprendizagem. (LIBÂNEO, 2010, p. 144-145)

Diante disso, podemos compreender que tal confusão deve-se ao fato de que a didática é uma disciplina que se ocupa da determinação de objetivos e metodologias relacionados a uma determinada disciplina, aspectos práticos do processo educativo, assim como a questões operacionais do contexto. No entanto, estes são apenas parte da prática pedagógica, uma vez que esta contempla também aspectos presentes de maneira mais abrangente no contexto de educação em questão – como sugere Libâneo (2010, p. 144), a concepção de mundo, a opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica –, como, no caso em estudo, as diretrizes expressas no PPC. Nesta seção discutimos a prática

pedagógica a partir da sua concretude – a didática, especialmente na forma de procedimentos de ensino – e fazemos relações com aspectos pedagógicos mais amplos, amparados pelas discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores e em diálogo com as diretrizes pertinentes ao contexto em questão.

Durante as aulas que acompanhamos, foi possível confirmar a existência dos aspectos identificados no PPC na prática pedagógica desenvolvida em Percepção Musical, constatando que as funções da percepção musical no curso influenciam os objetivos específicos da disciplina e suas atividades. Além disso, também foi possível observar influências de elementos da trajetória formativa do Professor sobre o processo de ensino, aspecto que será abordado no próximo capítulo.

Buscamos analisar a prática pedagógica em seu contexto de desenvolvimento e não apenas por meio das informações obtidas na entrevista com o Professor, pois com este procedimento correríamos o risco de tomar o relato pela prática e, assim, obter apenas um quadro parcial filtrado pelo ponto de vista de seu próprio realizador. Construimos, portanto, nossa compreensão sobre a prática pedagógica a partir do cruzamento de dados colhidos em observações e entrevista, amparados ainda pela análise documental, que temos desenvolvido desde o início deste capítulo.

Ressaltamos que as cenas relatadas nesta seção são um recorte extraído do período em que ocorreram, não sendo absolutamente generalizáveis nem mesmo representativas da totalidade da atuação do Professor no contexto observado. Ainda assim, a análise crítica que pretendemos realizar neste trabalho pode contribuir para a reflexão sobre aspectos relacionados ao ensino de percepção musical na formação profissional em música, quando colocada em diálogo com a literatura específica.

A coleta de dados por meio de observações ocorreu em duas etapas, conforme explicamos no Capítulo 2: a primeira correspondente a seis aulas de PM- II e a segunda a seis aulas de PM-I, tendo cada aula observada a duração de três horas, aproximadamente. Optamos por apresentar os dados das observações conforme a ordem em que as disciplinas são ofertadas no currículo, e não na ordem cronológica em que se realizaram as observações, a fim de preservar a organização progressiva e linear no ensino dos parâmetros sonoros, conforme definida pela organização das disciplinas no PPC. Inicialmente apresentaremos uma breve discussão sobre os materiais didáticos empregados nas aulas e a seguir passaremos à descrição e análise crítica das observações realizadas em Percepção Musical I e II.

5.3.1 Percepção Musical I

A disciplina de PM-I que observamos durante o semestre 2015.2 foi oferecida a uma turma de 16 alunos ingressantes e dividiu-se em duas fases: a primeira estendeu-se de 07 a 21 de agosto, correspondendo às aulas em que as atividades foram realizadas sem material impresso e baseadas em exercícios compostos pelo próprio Professor; e a segunda correspondeu às aulas ocorridas a partir de 28 de agosto⁵, nas quais foi utilizado o material impresso proveniente do livro de Pozzoli⁶.

Ainda que o material adotado seja uma proposta metodológica para o ensino do ditado musical, e que seu autor afirme que não tem o intuito de abordar o ensino de solfejo, mas sim buscar soluções para as dificuldades existentes no estudo do ditado (POZZOLI, 1983, p. 5), os exercícios são utilizados como leitura rítmica em PM-I. A adoção do material impresso, segundo o Professor, agiliza a realização dos exercícios em aula, uma vez que torna desnecessário o investimento de tempo de aula em escrever exercícios no quadro e aguardar que os alunos copiem em seus cadernos.

Conforme informado pelo Professor e evidenciado ao longo das observações, a disciplina de PM-I foi dedicada ao trabalho com aspectos rítmicos, especialmente relacionados à leitura. As aulas seguiram uma estrutura estável ao longo do semestre, geralmente começando por uma revisão teórica das figuras rítmicas que foram abordadas em aulas anteriores, seguida pela realização de alguns exercícios e solfejos para fixação da revisão. Após esse primeiro momento, o Professor introduzia algum novo elemento para leitura – uma célula rítmica, uma figura de valor ou pausa – e exercitava esse elemento com solfejos rítmicos.

⁵ As observações de aulas regulares foram encerradas em 04 de setembro, mas o Professor informou que o material Pozzoli seria adotado até o final do semestre.

⁶ A obra *Guia teórico-prático para o ensino do ditado musical* (POZZOLI, 1983) é um material organizado em quatro partes e dividido em dois volumes, dos quais o primeiro, voltado à percepção rítmica, é adotado como material principal em Percepção Musical I. Sua primeira parte traz explicações sobre a teoria musical relacionada à organização da escrita das durações dos sons, e a segunda parte é um guia para o professor, contendo normas para a realização do ditado rítmico e os exercícios que devem ser ditados aos alunos. Os exercícios presentes na segunda parte do material são organizados em 12 séries com níveis progressivos de dificuldade. A cada série é adicionado um grupo rítmico novo, podendo ser uma figura ou célula rítmica, que é apresentado em conjuntos rítmicos com duração de dois compassos, estes justapostos a um número variável de conjuntos rítmicos sucessivos, resultando em uma longa linha rítmica de cerca de 50 compassos, em média. São utilizados compassos binários, ternários e quaternários, com unidades de tempo simples e compostas, sendo as séries de um a sete em compassos simples, as séries de oito a quinze em compassos compostos e as séries dezesseis e dezessete em compassos mistos. O volume é finalizado com algumas rápidas sugestões de utilização dos ritmos estudados ao longo do material na prática de exercícios de escrita e leitura rítmica.

O recorte a seguir é o relato de uma aula ocorrida na primeira fase desta etapa de observações, enquanto a turma utilizava como material de estudo os solfejos rítmicos elaborados pelo Professor, e é bastante representativo das atividades desenvolvidas ao longo das aulas observadas:

O Professor inicia a aula revisando as figuras rítmicas e pausas abordadas na aula anterior e as sílabas correspondentes para o solfejo rítmico⁷. Anuncia que nesta aula introduzirá o uso das pausas de colcheia e começa a escrever exercícios no quadro. Primeiro faz alguns exercícios de revisão apenas com as figuras trabalhadas na aula anterior. A turma executa os exercícios, primeiro em grande grupo (turma inteira) e depois em grupos menores, um grupo por vez (cada fileira de cadeiras forma um grupo com cerca de quatro alunos cada). (Diário de campo, 14 de agosto de 2015)

Procedimento semelhante ocorreu em todas as aulas que observamos em PM-I, como introdução de um elemento novo ou como revisão de elementos de aulas anteriores. As constantes revisões realizadas no início de cada aula assumiram um duplo papel, tanto contribuindo para a fixação dos elementos trabalhados ao longo das aulas como, de acordo com o Professor, para compensar a defasagem gerada entre alunos inassíduos e alunos com frequência regular.

Conforme as aulas se desenvolviam, os exercícios e solfejos eram entremeados por explicações que visavam à contextualização teórica das estruturas rítmicas que estavam sendo abordadas, conforme ilustrado pela cena a seguir:

Ao iniciar a leitura de um exercício, o Professor conta quatro tempos em voz alta para que os alunos comecem juntos após a contagem. Terminada a leitura, o Professor pergunta:

Professor - Por que foi que eu contei até quatro antes de começar o exercício?

Os alunos dizem que foi para que todos pudessem começar juntos, e que foram quatro tempos porque o compasso tem quatro tempos.

A partir dessa afirmação o Professor explica brevemente o conceito de compasso e diz que há outras contagens possíveis, sendo as mais usuais em dois, três ou quatro. O Professor diz que é interessante utilizar gestos de regência de compassos para auxiliar a contagem dos tempos durante a execução e ensina os gestos para marcação de compassos binários, ternários e quaternários. Após demonstrar cada tipo, o Professor exercita a marcação com os alunos, contando os tempos e regendo os compassos. Depois de várias repetições para incorporação dos gestos, a turma repete algumas das leituras realizando a marcação ensinada. Ao verificar que a turma acelera demasiadamente o andamento durante a execução, o Professor diz que é necessário realizar cada exercício em um andamento constante e solicita que os alunos providenciem metrônomo para estudar em casa. (Diário de campo, 07 de agosto de 2015)

⁷ O procedimento adotado para o solfejo rítmico, apoiado no uso de sílabas como recurso para memorização de células rítmicas, será detalhado logo adiante, ainda nesta seção do texto.

Ao longo de todo o período observado, as execuções sonoras permaneceram restritas a exercícios de leitura rítmica, sem aplicações realmente musicais dos conteúdos e habilidades desenvolvidos nas aulas. Durante as aulas observadas nesta fase, os conteúdos foram abordados de maneira descontextualizada, sem considerar sua aplicação prática a obras musicais existentes e com a preocupação exclusiva de fazer com que os alunos se tornassem capazes de decifrar a escrita rítmica, compreendendo as relações entre figuras, proporções e duração dos sons. Apenas em uma das aulas observadas houve uma breve relação entre células rítmicas características de um gênero musical e as leituras realizadas em aula, conforme transcrevemos a seguir:

O Professor propõe aos alunos fazer um exercício que utilize o compasso do frevo. Pergunta qual é a fórmula de compasso característica do frevo, ao que os alunos respondem que é “dois por quatro”. Então o Professor escreve um exercício no quadro, que logo é executado em conjunto pela turma, sem erros de leitura mas com um resultado sonoro inexpressivo.

A seguir, o Professor diz que vai escrever um exemplo em ritmo de frevo-canção e outro de frevo de rua.

Os exemplos são lidos corretamente pelos alunos, mas de forma mecânica. Alguns alunos não executam as sílabas propostas pelo Professor, embora os ritmos estejam corretos. O Professor pede que a turma repita a execução para corrigir as sílabas que não foram executadas corretamente. Não são dadas explicações sobre as diferenças entre os frevos apresentados. (Diário de campo, 14 de agosto de 2015)

Ainda que a descontextualização musical dos exercícios acabe tendo como consequência uma execução automatizada e carente de expressividade, os alunos demonstram-se atentos e motivados para participar das atividades. O Professor mantém a turma envolvida e acompanha atentamente o desempenho dos alunos, ora realizando as leituras junto com eles para auxiliar a sustentação da execução, ora apenas observando a execução dos alunos, a fim de estimular sua autonomia.

A constante atenção dada ao desempenho dos alunos na aula está relacionada à postura de avaliação contínua do processo, prescrita no PPC. Essa conduta permitiu ao Professor lançar mão de estratégias de reforço imediato, buscando sanar dificuldades surgidas durante a realização das atividades.

Se de repente a turma está com dificuldade num ritmo, eu vou ao quadro, tento criar um exercício na hora para trabalhar aquela dificuldade que surgiu lá no momento. Na aula passada, [os alunos] tiveram muita dificuldade na pausa de semicolcheia com três semicolcheias. Então eu procurei trazer isso para o quadro e vou criando exercícios de acordo com

as dificuldades que vão surgindo no momento. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)⁸

As aulas se desenvolveram em torno da realização de solfejos rítmicos, com a adoção de um sistema que utiliza sílabas como recurso para a memorização da articulação dos sons de acordo com uma determinada célula rítmica. O Professor afirmou ter aprendido satisfatoriamente por meio desse sistema durante sua iniciação musical e por isso optou por priorizá-lo em suas aulas, mesmo desconhecendo sua origem. A cena a seguir ilustra o modo como as atividades foram conduzidas, em geral, ao longo das aulas:

O Professor escreve as figuras rítmicas no quadro – mínima, semínima, duas colcheias – e ao final escreve um grupo com quatro semicolcheias e as sílabas que utilizarão para solfejá-las. O Professor lê cada figura com sua sílaba, repetindo algumas vezes cada figura. Os alunos parecem não compreender muito bem o que o Professor está tentando demonstrar, então o Professor os convida a ler juntos, repetindo muitas vezes cada figura. Em seguida propõe que os alunos leiam e repitam as figuras com as respectivas sílabas conforme o Professor vai apontando a figura desenhada no quadro. Assim, começa apontando a mínima e os alunos repetem cerca de cinco vezes recitando as sílabas “Ta-a”; segue com a semínima, repetindo mais cinco vezes a sílaba “Ta”; o grupo de duas colcheias com as sílabas “Ti-ti” é executado cerca de dez vezes; por fim, ao grupo com quatro semicolcheias são atribuídas as sílabas “Ti-ri-ti-ri” com cerca de dez repetições. O Professor joga com a atenção dos alunos alternando a ordem das figuras, apontando aleatoriamente a figura que deve ser executada. (Diário de campo, 14 de agosto de 2015)

Caregnato (2011) define duas posturas comumente adotadas no ensino do ritmo. A primeira é denominada pela autora como *estratégia métrica*, considerada pela autora como a mais eficaz para a preparação do aluno instrumentista ou cantor, pois fornece bases para encarar situações reais que se apresentam na vida do músico profissional. Essa estratégia é assim caracterizada pela autora:

[...] se baseia na subdivisão do pulso em unidades de duração matematicamente calculadas. Graças a esse tipo de ensino, passamos, enquanto alunos, a compreender que uma colcheia vale metade de uma semínima, uma semicolcheia vale um quarto de tempo dessa mesma nota e assim por diante. Aprendemos a compreender e a estruturar o ritmo de modo objetivo e, quando conseguimos isso com sucesso, somos então considerados realmente conhecedores de ritmo. (CAREGNATO, 2011, p. 77)

A segunda estratégia, denominada pela autora como *estratégia mnemônica*, consiste em associar palavras a pequenos segmentos rítmicos formados por uma figura ou grupo de

⁸ Para diferenciá-las de citações bibliográficas e extratos do diário de campo, as falas do Professor são sempre apresentadas com destaque em *itálico* e com recuo à esquerda, identificadas pela data da entrevista.

figuras, o que visa a facilitar a memorização de padrões que aparecem recorrentemente no repertório dos alunos.

Os professores de música que se valem desse tipo de estratégia associam, por exemplo, um grupo de quatro semicolcheias à palavra “chocolate”, uma colcheia e duas semicolcheias, à “música” e por aí segue. Essas associações são retomadas sempre que um grupo rítmico é encontrado nas situações de ensino, e os professores, ao invés de repetirem o tradicional “1 e 2 e 3...”, incentivam os alunos a falar – de fato ou apenas mentalmente – as “palavrinhas mágicas” que se associam a cada um dos ritmos. (CAREGNATO, 2011, p. 77)

Apesar de verificar que vários educadores musicais consideram que essa estratégia pode ser muito eficaz por facilitar a execução e torná-la mais precisa, a autora reconhece que seu uso ainda gera controvérsias entre educadores mais conservadores, que alegam que ela não favorece a compreensão formal e teórica do ritmo (CAREGNATO, 2011, p. 77). No entanto, Bamberger (1975, p. I) afirma a complementaridade dessas duas posturas sobre ensino do ritmo, ao defender que “é a interação dinâmica entre as duas estratégias que conduz ao desenvolvimento de novos conhecimentos significativos e à aprendizagem e à *performance* criativas no domínio musical”⁹. É interessante observar que as estratégias descritas por Caregnato se baseiam nas estratégias descritas por Bamberger: a figural, que pode ser comparada à mnemônica, e a métrica, que coincide em nome e conceito com a postura métrica da primeira autora.

Constatamos que o Professor de fato utiliza uma combinação dessas estratégias, reservando a estratégia mnemônica à abordagem das relações entre som e figuras rítmicas e a estratégia métrica ao trabalho intelectual de compreensão da notação das durações. Nesta, o Professor explica aos alunos as proporções entre as figuras e os valores absolutos resultantes da organização sugerida pela fórmula de compasso. Localizamos em Silva (2011) a descrição do sistema de ensino de leitura rítmica conforme sua utilização no método de Zoltán Kodály, que nos pareceu corresponder ao sistema adotado pelo Professor:

A leitura de ritmos é introduzida através do uso de sílabas atribuídas a cada uma das figuras musicais. As sílabas constituem expressões de duração faladas e têm a função de auxiliar nas dificuldades iniciais de aprendizagem. Por exemplo, uma pulsação equivale à sílaba / Tá /. Meia pulsação equivale à sílaba / Ti /. [...] o que distingue Kodály de outros pedagogos é que as sílabas utilizadas não variam, representam sempre a mesma figura. (SILVA, 2011, p. 77-78)

⁹ “[...] it is the dynamics interaction of the two strategies which leads to the development of significant new knowledge and to creative learning and performance in the domains of music [...]” (BAMBERGER, 1975, p. I)

Wheeler e Raebeck (1985, p. 13-14) apresentam um quadro detalhado da silabação rítmica do método Kodály, expondo várias células rítmicas e suas sílabas correspondentes, dentre as quais identificamos as que foram utilizadas pelo Professor. Deste material, selecionamos as células rítmicas utilizadas nas aulas observadas e as transcrevemos no QUADRO 4.

QUADRO 4

Esquema de sílabas para o solfejo rítmico

Célula rítmica	Esquema silábico
	Ta-a-a-a
	Ta-a
	Ta
	Ti-ti
	-ti
	Ti-ri-ti-ri
	-ri-ti-ri
	Ti-ti-ri
	Ti-ri-ti
	Sin-co-pa

Fonte: elaboração da autora, selecionado e adaptado de Wheeler; Raebeck (1985).

O Professor buscou seguir rigorosamente esse sistema, enfatizando aos alunos a importância de que as sílabas corretas fossem utilizadas:

Um aluno pergunta se podem ser utilizadas outras sílabas e o Professor diz que sim, mas explica que no método utilizado nesta disciplina este sistema segue uma lógica que ajudará a compreender ritmos mais complexos que surgirão ao longo das aulas. O Professor enfatiza que todos devem fazer como ele propõe, utilizando as mesmas sílabas porque depois entenderão a lógica do sistema adotado.

Professor - Eu acredito que esta forma é a melhor, mas as outras que existem não estão erradas. Existem outras formas, mas a que eu prefiro é esta que vamos utilizar.

[...]

Durante a execução de um exercício um aluno se engana com as sílabas e utiliza “Ta-ta” para o grupo de duas colcheias. O Professor o interrompe e diz que deve tomar cuidado para que não confunda novamente, lembrando que as sílabas para o grupo de duas colcheias é “Ti-ti”. (Diário de campo, 14 de agosto de 2015)

Conforme ressaltamos anteriormente, embora ofereça uma forma bastante eficaz para exercitar aspectos da leitura de partitura e compreensão das relações entre os elementos da escrita musical, esse sistema de solfejo não soluciona o problema da leitura musical inexpressiva e da falta de música real na aula de Percepção Musical. É possível que a adoção de repertórios de apoio, tanto para apreciação como para execução musical, utilizado em conjunto com a leitura por meio desse sistema, traga resultados mais próximos do discurso musical e dotados de maior expressividade.

Encontramos em Penna (2015a) algumas críticas a esse modelo de estudo rítmico, elaboradas a partir de uma cena relatada pela autora:

A turma de crianças realiza uma leitura rítmica, batendo com a mão o pulso nas carteiras e falando ta – taa – ta – ta – ta – ta – taa... (para o ritmo).

= Mas sem que esta leitura de durações diferentes considere, por exemplo, as relações de impulso/apoio que caracterizam o ritmo musical. (PENNA, 2015a, p. 59)

A cena relatada pela autora coincide com cenas que observamos nas aulas de PM-I. Penna (2015a, p. 59) afirma que esse tipo de prática de leitura rítmica é muito difundido, principalmente em aulas de teoria e percepção, e resulta em uma leitura mecânica e desvinculada da dimensão expressiva da música. Como solução às restrições impostas por esse modelo de ensino, a autora propõe como desafio selecionar e preparar exercícios e repertórios que permitam trabalhar expressivamente os elementos musicais básicos, buscando manter o caráter artístico-expressivo da música mesmo em práticas de nível iniciante (PENNA, 2015a, p. 60).

Percebe-se que, mesmo havendo situações em que o Professor tentou promover alguma contextualização dos elementos em estudo, a abordagem desenvolvida em PM-I

permaneceu distante de um discurso musical expressivo e, portanto, descontextualizada em relação à prática musical. O Professor mostrou-se atencioso com os alunos e disponível para atender suas dúvidas, fornecendo explicações detalhadas e cuidadosas. No entanto, os esforços empreendidos permaneceram restritos ao campo da compreensão teórica, e a leitura foi encarada apenas como um exercício de decifrar os elementos da escrita musical, sem compromisso com a contextualização do conteúdo em uma obra musical ou com a prática musical expressiva.

5.3.2 Percepção Musical II

As observações realizadas em PM-II foram iniciadas na metade final do primeiro semestre de 2015, e ocorreram entre 08 de maio e 26 de junho de 2015. O Professor regular da disciplina havia estado afastado¹⁰, e até o início das observações os alunos foram atendidos por um professor substituto. Demos preferência a observar as aulas do Professor regular porque este foi o responsável pela disciplina desde a inauguração do curso e, portanto, já possuía uma visão geral sobre o percurso da disciplina no currículo. A turma observada era composta por seis alunos veteranos ingressados no segundo semestre de 2014.

As atividades realizadas restringiram-se a solfejos e ditados melódicos, mas não houve uma ordem fixa para a realização dessas atividades ao longo das aulas. O Professor afirmou adotar como material principal desta disciplina uma apostila elaborada por ele mesmo, contendo melodias dos períodos Barroco e Renascentista da música ocidental, extraídas de livros de repertório para flauta doce. A adoção dessas melodias para o trabalho da disciplina, concentrado sobre exercícios de solfejo, foi justificada pelo Professor com base na adequação da extensão das melodias selecionadas à tessitura vocal dos alunos. Outro elemento considerado foram as tonalidades em que as melodias estavam compostas, pois estruturavam-se sobre escalas com menor número de alterações fixas e que fossem mais recorrentes na literatura dos instrumentos que os alunos estudavam no curso.

Na prática, algumas melodias se mostraram inadequadas à extensão vocal dos alunos, fato que foi solucionado pelo professor em muitos casos por meio da transposição das melodias alguns tons acima ou abaixo de sua tonalidade original. As transposições foram realizadas em tempo real pelo professor, com auxílio do piano. Em casos extremos, quando a

¹⁰ Esclarecemos que o Professor regular era efetivo na instituição, contratado por concurso público em regime de 40 horas semanais de trabalho, e esteve afastado a fim de dedicar-se a estudos e demandas do curso de doutorado na área de música, no qual era aluno.

extensão melódica ultrapassou o âmbito do intervalo de décima, o professor orientou os alunos a executarem simplificações dos intervalos originais, cantando uma oitava acima ou abaixo a nota que impôs dificuldades à execução. Esses procedimentos demonstram que o Professor esteve preocupado em promover a qualidade do desempenho dos alunos, evitando impor desafios às vozes dos alunos e buscando preservar a higiene vocal. Com isto, é possível perceber que sua atuação não se limitou exclusivamente a aspectos teórico-musicais ou restritos a Percepção Musical, mas procurou incluir alguns elementos próprios da prática musical, assumindo um diálogo com elementos de outras disciplinas do curso – Canto Coral, neste caso.

Em geral, cada atividade foi introduzida por explicações sobre aspectos de teoria musical relacionados aos conteúdos que estavam sendo abordados. O Professor buscava contextualizar os exercícios, dialogando com os alunos sobre possíveis relações entre as atividades da aula e conhecimentos que foram ou seriam abordados em outras disciplinas, tais como Teoria Musical, Estruturação Musical, Harmonia, ou ainda com a prática musical. Ressaltamos que a estratégia de exposição dialogada foi muito mais evidente em PM-II do que em PM-I, o que pode ter sido facilitado pelo fato desta turma ter um menor número de alunos.

O estímulo à integração com outras disciplinas do curso aparece constantemente nas falas do Professor dirigidas aos alunos, com ênfase ao tratamento intelectual de conteúdos teóricos, conforme evidenciado por esta cena ocorrida na primeira aula observada:

Como o Professor está de volta de seu afastamento, pergunta aos alunos como foi o trabalho com o professor substituto, quais atividades realizaram e quais conteúdos foram trabalhados. Um aluno descreve as atividades e conteúdos, um pouco lacônico:

Aluno – Intervalos... Notas de dó a sol... Aí ouvia uma nota, duas, tinha que dizer qual nota era. Depois com duas notas ao mesmo tempo.

O Professor interrompe, procurando ser mais direto:

Professor – Bem, a disciplina é prática. A gente acha que só vai praticar na aula, mas não. Não é como um armário, cheio de gavetinhas, em que uma é tocar, outra é teoria. Não, está tudo junto. Você está tocando, já está pensando em percepção, tenta identificar os intervalos...

O Professor segue desenvolvendo a ideia da transversalidade da percepção nos estudos realizados ao longo do curso. Em seguida, pergunta se os alunos sentiram alguma dificuldade nas atividades.

Um aluno relata dificuldade em realizar ditados. O Professor responde:

Professor – Para conseguir fazer ditado você tem que ter assimilado esse conteúdo, tem que entender como funciona o compasso, a escrita... talvez por isso você esteja com dificuldade. (Diário de campo, 08 de maio de 2015)

Em diversas situações de aula observamos que as atividades foram introduzidas por explicações sobre elementos teóricos que estavam presentes nos solfejos e ditados, havendo um estímulo à integração entre conhecimentos de diferentes disciplinas do curso. Porém, percebemos que a relação entre teoria e prática ocorria predominantemente no sentido da primeira para a segunda (exposições teóricas eram seguidas pela prática), e ainda distante da construção de um discurso musical. Ao comparar essas observações ao discurso do Professor, constatamos uma contradição entre as práticas desenvolvidas e as informações fornecidas, pois ele afirmava buscar ensinar por meio da prática e incluir a teoria depois que os alunos já estivessem mais familiarizados com os elementos em estudo:

Na metodologia que eu utilizo a gente começa com a prática, e quando eles estão mais seguros na prática [...] eu procuro trabalhar com eles certos conhecimentos de estruturação: "parte A, parte B da melodia", "daquela música, primeira frase, segunda frase, isso seria um período"... isso são conhecimentos de estruturação, mas eu aproveito o ensejo da disciplina de percepção para já ir trabalhando esses conteúdos. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

A aparente contradição encontrada suscita o questionamento sobre o conceito de prática adotado pelo Professor: o que é música, para ele? O que é uma “prática musical”? Mesmo que as melodias utilizadas para o solfejo sejam provenientes do repertório da flauta doce e possam ser identificados como peças dos períodos Barroco e Renascentista, elas são realizadas sob uma perspectiva expressiva? Ou o fato de oferecerem matéria para solfejos e ditados as torna menos musicais? Dentre os autores que se dedicam a discutir sobre o uso de solfejos e ditados em aulas de Percepção Musical, destacamos algumas reflexões feitas por Bernardes:

Uma das premissas básicas da disciplina Percepção Musical diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita musicais. E de fato, o treinamento auditivo leva os alunos a ouvirem, a lerem e a escreverem. Mas a grande questão é a qualidade dessa audição e dessa leitura, ou seja, até que ponto a linguagem musical estaria sendo introjetada, assimilada e compreendida através desse treinamento? Ditados e solfejos, quando trabalhados assim, de modo restrito, são essencialmente atividades de reconhecimento e reprodução, que não aprofundam nem abrangem as possíveis significações e sentidos articulados pela linguagem. Estariam então sendo suficientes para garantir sua compreensão e domínio? (BERNARDES, 2001, p. 76)

Articulando os questionamentos de Bernardes aos que apresentamos acima, parece-nos pertinente que a questão fundamental não se encerra de maneira isolada no solfejo ou no repertório utilizado para realizá-lo, mas nas formas de abordá-los, como nos lembra Barbosa

(2005, p. 95), ao afirmar que o problema do ensino de percepção musical não é ensinar a ler partitura, mas sim como fazê-lo. Com base nessa articulação, o problema do ensino de percepção musical parece concentrar-se na concepção de ensino de percepção musical como treinamento auditivo estrito e na fragmentação excessiva da música em seus elementos, conforme discutimos na Seção 4.2.1.

Em diversas situações as aulas assumiram caráter de treinamento auditivo para identificação da manifestação sonora de elementos teóricos, de forma isolada e descontextualizada do discurso musical, conforme pode ser percebido na cena a seguir:

Durante a correção de um ditado de intervalos melódicos, o Professor pergunta se os alunos se lembram de conteúdos de teoria musical e se já conhecem as escalas maior e menor. Pede para os alunos montarem a escala de mi maior, lembra a ordem dos sustenidos e bemóis, demonstra como reconhecer a tonalidade por meio da armadura e dá exemplos com as armaduras de outras tonalidades para exercitar. Em seguida, o Professor pergunta:

Professor – Foi desta forma que o professor de teoria ensinou?

Aluno – Não, ele ensinou diferente. Mas eu sei que assim funciona, porque eu sei conferir a tonalidade no instrumento.

O Professor propõe demonstrar como encontrar o tom relativo menor, ensinando a observar o último sustenido da armadura:

Professor – A tônica da escala maior correspondente estará um grau acima do último sustenido, enquanto a tônica da escala menor estará um grau abaixo.

Um aluno diz que encontra a escala menor pensando no tom relativo ou no sexto grau da escala maior encontrada por meio da armadura. Professor interrompe e diz:

Professor – Então, vocês já estão sabendo escalas. Agora vamos ver como isso funciona no nosso exercício.

O Professor passa a falar sobre os intervalos e tocá-los, pedindo para os alunos reproduzirem vocalmente os intervalos tocados.

Professor – Dó-ré [canta] é segunda maior ascendente.

Os alunos o seguem, cantando os intervalos do ditado e dizendo sua classificação em seguida. Apenas alguns dos intervalos fazem parte da escala de mi maior, construída no início da correção do exercício (Diário de campo, 08 de maio de 2015)

Mesmo que em algumas atividades existisse a intenção de utilizar músicas da realidade dos alunos, além dos solfejos, para exercício da percepção, a música não se fez presente de forma prática nas aulas por meio de execução ou audição. As peças foram apenas citadas, sob a premissa de que todos os alunos as conheciam, como forma de facilitar a memorização de um intervalo, porém não foi realizado nenhum tipo de análise do contexto em que o intervalo apareceu no exemplo musical evocado:

Durante a correção dos ditados realizados o Professor mostra o intervalo que tocou e os alunos dizem as notas que escreveram como resposta em cada

exercício. O Professor vai tocando cada uma das respostas dos alunos para conferir se correspondem ao gabarito. O Professor pergunta sobre a classificação dos intervalos e dá a dica de comparar com os intervalos da escala maior:

Professor – Se é um intervalo de terça, como é a terça na escala maior? [fala, mas não toca ou canta para exemplificar]

Alunos respondem que é uma terça maior, evocando conteúdos da aula de teoria musical. Cada intervalo é corrigido com o mesmo procedimento, comparando as respostas que os alunos dão e os sons correspondentes.

[...]

O Professor toca um dos intervalos que foram ditados [uma sexta menor descendente] e associa a um intervalo da canção “Love Story”, tocando o trecho inicial da melodia, com cerca de cinco notas [os alunos não demonstram conhecer a canção]. A seguir, diz que é bom associar intervalos a músicas conhecidas [mas não fornece exemplos dessa associação utilizando os intervalos dos exercícios de aula, tampouco estimula os alunos a pensarem em exemplos de melodias]. (Diário de campo, 08 de maio de 2015)

De modo geral, o Professor mostrava-se preocupado em promover práticas expressivas a partir do material trabalhado em aula. Durante os solfejos, ele estimulava os alunos a darem um tratamento expressivo à leitura, lembrando-os de elaborar o fraseado, de executar respirações com coerência musical e de experimentar variações de dinâmica nas melodias estudadas. Nas primeiras experiências com esse procedimento, os alunos investiram muito tempo na tentativa de atribuir sentido musical aos exercícios, e as leituras permaneceram mecânicas e restritas a identificar e reproduzir notas e ritmos. Ao longo das aulas, porém, conforme o Professor estimulava a exploração do potencial expressivo das leituras, os alunos progressivamente passaram a compreendê-las como pequenas peças musicais, buscando executá-las com maior expressividade.

Durante várias situações de realização de solfejos, a postura adotada pelo Professor demonstrou que nem sempre essa atividade foi realizada de forma mecânica ou completamente fragmentada, podendo haver um tratamento mais musical dos exercícios de leitura. Como vimos nos capítulos 2 e 4, a literatura recente sobre ensino de percepção musical no Brasil traz muitas críticas à utilização exclusiva de ditados e solfejos na disciplina específica, com as quais tendemos a concordar. Entretanto, é necessário assumir uma postura analítica mais aberta sobre a realização dessas atividades em diferentes contextos, procurando compreender as opções pedagógicas realizadas pelo professor. A seguir, analisamos as particularidades identificadas na realização de solfejos e ditados ao longo das aulas observadas.

a) *Solfejos melódicos*

Constatamos uma grande valorização do solfejo como principal atividade de prática musical em PM-II, atrelada à leitura de partitura e ao ditado musical como meio para exercitar a escuta e assimilação de intervalos. O solfejo também foi utilizado para leituras expressivas, quando realizadas análises estruturais e experiências com recursos como fraseado e contrastes de dinâmica.

Os solfejos melódicos geralmente eram introduzidos por uma análise prévia das melodias e por explicações sobre aspectos teóricos relacionados a escalas, intervalos e estruturação.

Ao iniciar o solfejo, o Professor pergunta qual a tonalidade e conversa com a turma sobre como encontrar a tonalidade analisando a partitura. Concluem que é dó maior, mas poderia ser lá menor porque tem a mesma armadura; observam a primeira e a última nota e concluem que é a melodia está mesmo em dó maior. Procuram identificar a presença de acordes. (Diário de campo, 08 de maio de 2015)

O Professor mostrou-se cuidadoso em relação a elementos técnicos como postura corporal, respiração diafragmática e higiene vocal dos alunos. Para favorecer uma boa emissão vocal, buscou adaptar a extensão melódica dos exercícios à tessitura vocal dos alunos, muitas vezes realizando transposições em tempo real, tocando as melodias ao piano para que os alunos acompanhassem. Nesses casos, a leitura realizada preservou os nomes das notas escritas e os movimentos melódicos, dispensando a execução absoluta das alturas. Tal procedimento, conforme Freire (2005, p. 389-390) segue princípios similares a diversos sistemas de solfejo, entre eles Sarah Glover, John Curwen e Zoltán Kodály. Freire utiliza a denominação *solfejo móvel* para referir-se a esse tipo de solfejo, no qual a altura absoluta não está em primeiro plano, e sim as relações estabelecidas entre as notas melódicas no contexto da tonalidade, e explica que:

Os sistemas de solfejo móvel focalizam a aprendizagem a partir da macroestrutura musical. O conhecimento do contexto harmônico é elemento fundamental para estabelecer as funções de cada altura no contexto musical. As sílabas ou números são atribuídos às notas de acordo com a análise da escala ou modo que deverá ser entoado, assim sendo faz-se necessário conhecer o modo e a tônica do trecho musical antes da atribuição das sílabas que devem cantadas. A partir da consciência do contexto musical e o reforço das funções tonais a afinação temperada é privilegiada neste processo e o conjunto musical torna-se fator essencial para o desenvolvimento da participação musical. (FREIRE, 2005, p. 391)

Conforme os alunos adquiriam maior fluência na leitura, o Professor passou a explorar recursos expressivos na realização dos solfejos. O fraseado, trabalhado a partir de sua relação com a respiração, e a dinâmica, foram os recursos abordados mais frequentemente.

Professor – Onde a gente poderia respirar sem cortar a frase?

Os alunos sugerem diferentes pontos.

Professor – Por que vocês sugeriram respirar nesses pontos?

Aluno 1 – Porque é bom respirar no final da frase.

Professor – Isso mesmo.

Aluno 2 – Poderia ser depois da semicolcheia do 3º compasso, para preparar a mudança do *piano* para o *forte*

Professor – O ideal seria executar a frase completa em uma única respiração, mas como não temos a técnica vocal necessária precisamos de uma respiração de emergência.

O Professor concorda com as respirações propostas pelos alunos e procura fundamentá-las musicalmente, explicando que a respiração é um recurso adequado tanto para delimitar as frases como para garantir a energia para a execução de um som com maior intensidade. A seguir o Professor executa o exercício aplicando as sugestões dos alunos para demonstrá-las na prática.

Os alunos seguem sugerindo soluções para a questão proposta pelo Professor sobre a respiração. O Professor comenta cada sugestão, experimentando-as com a turma a fim de encontrar as melhores alternativas. Por fim, a turma se prepara para executar o solfejo com as respirações definidas coletivamente e anotadas na partitura: o Professor toca a primeira nota do solfejo, os alunos afinam e começam a execução. Durante a execução, o Professor se aproxima dos alunos e solfeja junto com eles, marcando a pulsação com estalos de dedos. Concluem a parte A da melodia e o Professor propõe que repitam para aprimorar a execução. O Professor aconselha os alunos sobre o uso da respiração diafragmática e de uma boa postura corporal para favorecer a execução vocal.

Professor - Vocês sabem sobre respiração, sabem como ela pode ajudar, porque vocês são instrumentistas de sopro! (Diário de campo, 22 de maio de 2015)

O Professor também buscou estimular a autonomia dos alunos para o estudo extraclasse, ao recomendar que criassem exercícios a partir das melodias e das dificuldades encontradas durante a execução, explorando possibilidades de enriquecimento do trabalho com o solfejo, o que fica evidente na cena apresentada a seguir. Esse processo foi muito utilizado em aula como estratégia para resolução dos problemas de execução, embora privilegiando a repetição e a memorização de intervalos e sequências de sons isolados.

O Professor diz que estão desafinando um pouco nos intervalos de terça e propõe exercício para melhorar pontos específicos em que ocorreram problemas de afinação. O exercício consiste em tomar um trecho específico do solfejo contendo os intervalos “problemáticos” e repeti-lo isoladamente.

[...]

O Professor chama atenção para uma nota *lá* que foi executada desafinada pelo aluno, mais grave do que deveria e sugere que os alunos memorizem a altura dessa nota, que já foi cantada em um trecho anterior da melodia, para

conseguirem cantar o intervalo mi-lá. Após algumas repetições o aluno consegue afinar. O Professor sugere:

Professor – A gente pode criar exercícios para resolver os problemas a partir do solfejo.

Então o Professor isola o intervalo, executa algumas repetições com a turma e depois passa a executar o intervalo sendo precedido e sucedido por suas notas vizinhas na melodia, ampliando gradualmente o tamanho do trecho cantado. Depois de algumas repetições desse exercício, o solfejo é realizado na íntegra e o intervalo que havia sido cantado desafinado é entoado com uma afinação melhor. (Diário de campo, 08 de maio de 2015)

Santos, Hentschke e Gerling (2003, p. 33), à luz de pesquisas da área de psicologia da música, defendem que o estudo da leitura musical, dependendo do contexto de realização, pode promover aspectos relevantes à prática musical, tais como “a relação entre leitura e estrutura da frase, bem como a apreensão por padrões que sugerem uma natureza pictórica à leitura musical”. As autoras acrescentam ainda que “a percepção ótico-aural na leitura musical parece ater-se muito mais a blocos, a contornos, do que à constituição atomística da linha melódica” (SANTOS; HENTSCHEKE; GERLING, 2003, p. 33), o que pode justificar o procedimento adotado pelo Professor quanto à memorização de padrões melódicos e à inclusão de referências a aspectos de fraseado e articulação.

Ainda que o solfejo seja considerado uma atividade relevante para o desenvolvimento musical e se apresente como uma estratégia eficaz no ensino da leitura musical, conforme advogam Santos, Hentschke e Gerling (2003, p. 33-34), alguns autores discutem a quase exclusividade dada às atividades de solfejo, ao lado dos ditados, nas aulas de percepção. Bernardes (2001, p. 76-77) afirma que o solfejo geralmente é realizado de forma estereotipada, distanciando-se da noção de música como linguagem e constituindo-se em uma prática musicalmente alienante, uma vez que limita a experiência da disciplina ao treinamento auditivo para o reconhecimento de padrões sonoros e para a leitura musical, desconsiderando nesse trabalho as concepções de música como linguagem, discurso e forma de expressão.

Percebemos os esforços empreendidos pelo Professor a fim de tornar mais expressivas as execuções musicais durante o solfejo, expandir as possibilidades de realização desse tipo de atividade e gerar conexões entre os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas teóricas e as realizações sonoras correspondentes, embora seu ponto de partida fosse mais próximo de uma abordagem fragmentada e desvinculada do discurso musical. Contudo, a prática musical expressiva e contextualizada, no sentido explorado ao longo do Capítulo 4, acabou não tendo lugar nas aulas de percepção, o que poderia dificultar o estabelecimento de vínculos efetivos entre as aulas de Percepção Musical e as demais atividades desenvolvidas no curso e na vida musical dos alunos.

b) *Ditados*

Afirmando um posicionamento pedagógico próprio, Pozzoli (1983) explica o ditado da seguinte maneira:

A operação do ditado consiste em traduzir em sinais convencionais os sons perceptíveis ao ouvido.

A operação se desenvolve em dois momentos:

1º. Apanhar e reter os sons de que se compõe a frase

2º. Expressá-los graficamente, com os sinais convencionais.

[...]

No ditado rítmico terá campo para estudar as combinações das durações dos sons (ritmo); no ditado melódico estudará as relações existentes entre os sons sucedendo-se, e no ditado harmônico, enfim, colocará em realce as relações existentes, entre os sons que são produzidos simultaneamente. (POZZOLI, 1983, p. 5)

A partir das formulações desse autor, compreendemos que o ditado é uma atividade que exercita a representação do som, ou mais especificamente sua escrita, utilizando a pauta e os demais sinais gráficos que, convencionalmente, constituem a partitura. Na definição acima, dois aspectos são bastante evidentes: a valorização do ditado como exercício de escrita musical e a dissociação entre os elementos sonoros, porém com uma abordagem cumulativa que se inicia no ritmo (durações dos sons e silêncios), passa à melodia (duração e alturas) e culmina na harmonia (alturas dispostas simultaneamente).

Bernardes (2001) assim descreve o procedimento do ditado:

Seria o professor tocar, geralmente ao piano, para serem escritos pelo aluno, melodias a uma, duas ou mais vozes, intervalos melódicos e/ou harmônicos, acordes isolados ou encadeados, enfim, toda sorte de signos musicais isolados ou na forma de fragmentos musicais geralmente criados por ele ou tomados ao repertório musical e que apresentem determinadas questões que necessitam ser trabalhadas auditivamente. (BERNARDES, 2001, p. 75)

Tanto a definição de Pozzoli como a de Bernardes são adequadas aos ditados cuja realização observamos em PM-II, porém, a nosso ver, são ainda muito amplas. A fim de especificar os diferentes tipos de ditados encontrados e detalhar como foram realizados nas aulas, buscamos elaborar uma tipologia a partir do que foi observado, trazendo exemplos de cenas em que esses tipos ocorreram.

Os ditados descritos ocorreram apenas em PM-II, disciplina na qual foram enfatizados os aspectos melódicos. A realização dos ditados presume que o aluno já possua conhecimento das estruturas sonoras a serem identificadas auditivamente e da notação

musical tradicional utilizada para sua transcrição na partitura. O Professor explicou que as estruturas utilizadas nos ditados realizados eram semelhantes às presentes nas melodias dos solfejos, o que asseguraria o conhecimento prévio das estruturas sonoras.

Além disso, os ditados, assim como os solfejos, foram acompanhados de algumas explicações teóricas e, em algumas aulas, de breves exercícios de aquecimento estruturados sobre determinadas sequências de graus da escala, semelhantes a exercícios de técnica vocal, mas utilizados com o objetivo de fixar determinados padrões melódicos curtos. Esses padrões eram ouvidos, reproduzidos e classificados pelos alunos com a ajuda do Professor.

Identificamos quatro tipos de ditados¹¹ realizados ao longo da disciplina: (1) ditado de intervalos, (2) ditado melódico (3) ditado melódico com lacunas e (4) ditado a duas vozes. A seguir, descreveremos e exemplificaremos cada um dos tipos:

1) Ditado de intervalos melódicos: conforme realizado nas aulas que observamos, no ditado de intervalos o Professor toca um intervalo isolado, ao piano, revelando a primeira nota que o integra. Os alunos devem escutar e memorizar o som do intervalo, identificar qual a segunda nota tocada pelo Professor e por fim escrever em uma partitura as notas integrantes do intervalo: a nota dada pelo Professor e nota identificada auditivamente. Em algumas aulas, apenas o intervalo foi tocado, desprovido de qualquer contextualização como uma melodia ou mesmo uma escala, enquanto em outras foram tocadas as notas da escala antes de realizar os ditados.

O Professor inicia o ditado pedindo que os alunos peguem folha pautada para anotar; diz que a primeira nota será mi bemol, toca a nota e depois de alguns instantes toca a segunda nota completando o intervalo. O intervalo é repetido três vezes, com uma pausa de cerca de vinte segundos entre cada repetição. Antes de prosseguir para o próximo intervalo, o Professor pergunta se as três repetições foram suficientes ou se a turma necessita ouvir o intervalo mais uma vez. Ainda antes de repetir pela última vez o Professor estimula os alunos a analisarem o intervalo com atenção:

Professor - Prestem atenção: esse intervalo é ascendente ou descendente? A segunda nota é mais grave ou mais aguda que a primeira? As notas são próximas ou distantes uma da outra?

Depois de alguns instantes, em que os alunos procuram se certificar de suas respostas, o Professor anuncia que irá prosseguir para o próximo intervalo. A primeira nota tocada é fá, anunciada pelo Professor, e o intervalo é formado com a nota lá. Os alunos calculam a distância entre as notas do intervalo completando-o com as notas intermediárias, murmurando a sequência fá-sol-lá (sem dizer os nomes das notas), conforme procedimento aconselhado pelo

¹¹ A classificação apresentada provém da forma que o próprio Professor se referia aos ditados, com exceção de (3) Melodia com lacunas a preencher por ditado, que foi chamado pelo Professor de “ditado com algumas notas faltando”.

Professor em aulas anteriores. O Professor repete o intervalo mais duas vezes, novamente com tempo de espera entre as repetições. Os alunos aproveitam o tempo entre as repetições para murmurar os sons e conferir a distância entre as notas do intervalo. O procedimento é repetido ainda mais três vezes, completando o ditado de cinco intervalos neste exercício. (Diário de campo, 05 de junho de 2015)

2) Ditado melódico (melodia completa): o ditado melódico consiste em escrever na partitura uma melodia que é escutada, anotando tanto altura como ritmo. A maioria das melodias ditadas ao longo das aulas foi composta pelo próprio Professor, conforme os conteúdos que desejava abordar, embora menos frequentemente fossem utilizadas melodias já existentes de autoria de compositores dos períodos Barroco e Clássico.

A melodia é tocada ao piano pelo Professor seis vezes, na íntegra, com pausas de cerca de 20 segundos entre uma repetição e outra. O Professor grava a melodia na última execução, utilizando um recurso de memória do piano digital. Fala aos alunos que é importante que eles marquem a pulsação enquanto escutam a melodia. Os alunos anotam a melodia enquanto escutam as repetições. O Professor auxilia os alunos individualmente enquanto tentam anotar a melodia, conferindo o que está sendo anotado e dando dicas para evitar erros.

Professor - Quem tem conhecimento de harmonia já pode tentar identificar quais seriam os acordes [...]. Outro conhecimento de teoria é dos compassos. Se o início é anacrústico, quantos tempos tem o último compasso? Tem que relacionar com os conhecimentos de teoria porque isso vai lhes ajudar a conferir se o que vocês estão anotando está correto [...]. Procurem perceber onde acontece algum elemento repetido.

Um dos alunos se dirige à lousa para escrever a melodia como conseguiu anotar. O Professor pede que os alunos leiam em conjunto a partitura escrita na lousa enquanto ele mesmo toca o original. Não percebem as diferenças entre o que foi escrito e o que foi tocado. O Professor então toca o que está escrito na lousa e os alunos percebem a diferença, sugerindo quais seriam as notas corretas para completar a melodia. Após a correção a turma solfeja o resultado final. (Diário de campo, 05 de junho de 2015)

3) Melodia com lacunas a preencher por ditado: misturando leitura musical e ditado, nesta atividade uma melodia é escrita no quadro com a omissão de algumas notas. O exercício consiste em perceber quais são as notas omitidas comparando-se a partitura com a execução da melodia realizada pelo Professor.

O Professor escreve na lousa a partitura de uma melodia com algumas notas faltando. A seguir propõe que os alunos escutem a melodia e descubram auditivamente as notas que completam a partitura. Após algumas repetições, os alunos anotam e o ditado é corrigido em grupo, com as sugestões dos alunos. Entre a turma há muitas versões diferentes, então o Professor

convida os alunos a escutarem novamente para comparar as sugestões à versão original e decidir qual se aproxima mais da resposta correta. (Diário de campo, 12 de junho de 2015)

4) Ditado a duas vozes: consiste em uma sequência de intervalos harmônicos que sugere um encadeamento de acordes. Durante a realização do ditado o Professor busca estabelecer relações entre dois ou mais intervalos harmônicos sucessivos, estimulando a percepção do encadeamento harmônico e da condução de vozes resultante da sequência de intervalos.

O Professor inicia o ditado a duas vozes tocando simultaneamente um intervalo harmônico, cujas notas diz aos alunos serem dó3 e mi3. Repete o primeiro intervalo e passa para o próximo. O Professor questiona os alunos, tentando verificar se estão realmente prestando atenção:

Professor - Qual a nota que continuou? Foi o mi[3]? Todo mundo concorda? Os alunos concordam com o Professor que a nota que se manteve foi mi3, mas na realidade foi dó3. O Professor então toca novamente a sequência e os alunos percebem que a nota que se manteve foi dó3. Sabendo qual a nota que se manteve, tentam identificar qual nota substitui mi3 no intervalo seguinte. Os alunos escrevem a sequência de intervalos no caderno e realizam o ditado conferindo intervalo a intervalo com ajuda do Professor. O Professor só prossegue para o próximo intervalo depois que os alunos conferem suas respostas, evitando que tomem por referência um intervalo anotado equivocadamente. O mesmo procedimento é aplicado aos intervalos seguintes, até completar-se uma sequência de quatro intervalos. O Professor sugere que tentem escutar o exercício como duas vozes sobrepostas e prestem atenção a uma voz de cada vez. Cantam em conjunto a voz superior e depois a voz inferior, em uníssono com o piano tocado pelo Professor e em seguida em uníssono *a capella*. Logo depois que todos ficam seguros na execução de cada voz, cantam a duas vozes, ora com o piano executando uma das vozes, ora com a turma dividida em duas vozes.

Após a turma ter cantado e se familiarizado com as alturas corretas do exercício, o Professor convida os alunos a refletir sobre a expressividade da execução, considerando aspectos interpretativos e estruturais:

Professor – Qual a voz que se sobressai: a que fica estática ou a que se movimenta?

Alunos – A que se movimenta.

Professor – Musicalmente é mais interessante enfatizar a voz que se movimenta, para seguir o direcionamento da frase. A gente vai mostrar a voz que se movimenta mais e cuja nota é mais importante naquele acorde.

A turma canta buscando enfatizar a voz mais movimentada melodicamente, ou seja, na qual ocorrem mais mudanças de notas (voz superior). (Diário de campo, 05 de junho de 2015)

A observação da realização dos ditados melódicos em PM-II evidenciou que o Professor possui a preocupação em tornar o processo mais reflexivo, distanciando-o do processo mecanicista fortemente criticado na literatura. Percebe-se uma orientação que vai ao encontro do solfejo contextualizado, afim às propostas de renovação do ensino de percepção

musical, explicitadas na Seção 4.2.2. Em diversas realizações o Professor demonstrou estar comprometido em ajudar os alunos a relacionar os sons a conhecimentos teóricos subjacentes, embora tenha predominado uma ação limitada a aspectos teóricos e mais fragmentada do que integrada. Em ocasiões pontuais, como na última cena relatada, o Professor levou a turma a buscar um sentido musical na realização do exercício, evidenciando sua preocupação com aspectos que não se restringiam aos limites da partitura e se relacionavam ao desenvolvimento da musicalidade. Entretanto, esses aspectos permaneceram em um plano secundário, ainda distantes de uma realização musical real e restritos a situações de exercício, faltando a contextualização por meio de algum repertório musical, conforme sugerido por Schroeder (2009, p. 47).

Otutumi (2013b, p. 181) menciona o uso exclusivo do piano na realização de ditados como um fator que limita a percepção musical, embora tocar piano seja uma habilidade muito útil em diversas situações durante a disciplina. Considerando que o curso que observamos conta sobretudo com alunos que tocam instrumentos de sopro, chamou-nos atenção uma cena em que um dos alunos questiona o Professor sobre a interferência do timbre do piano sobre a realização dos ditados:

Depois que os alunos organizam seu material para anotação, o Professor realiza um ditado de intervalos, tocando três vezes cada exercício. Um aluno questiona o uso do piano, dizendo que não está acostumado ao timbre e que tem dificuldade de reconhecer os intervalos quando são tocados apenas ao piano. O Professor reconhece que isso pode causar dificuldades, mas não comenta e não oferece alternativas, apenas continuando a realizar o ditado ao piano. (Diário de campo, 08 de maio de 2015)

Outro aspecto que ressaltamos é o procedimento coletivo de correção dos ditados, a exemplo das cenas relatadas nas descrições dos ditados realizados. É possível observar que o Professor buscou promover uma ampliação da dimensão do exercício, ao estimular os alunos a comparar auditivamente seus resultados às propostas originais.

A turma corrige o ditado de intervalos em grupo. Cada aluno diz como anotou o intervalo, o professor toca ao piano o intervalo conforme escrito pelo aluno e em seguida compara com o som do intervalo que foi ditado.

[...]

Durante a correção de um intervalo de terça menor descendente um dos alunos identifica que o intervalo é o “som da campainha”. O professor concorda, e prossegue na correção, buscando localizar os intervalos ditados em músicas conhecidas pela turma. Após a correção o professor propõe a realização de mais ditados de intervalos.

[...]

Os alunos perguntam sobre estratégias para conferir a classificação do intervalo; um deles sugere conferir pela complementaridade com o intervalo

invertido. O professor sugere que o arpejo também pode ser utilizado, comparando-se os intervalos com as notas de arpejos similares, analisando a distância entre o intervalo desejado e os intervalos do arpejo.

[...]

A cada exercício o professor estimula os alunos a analisar o intervalo ouvido - se é ascendente ou descendente, se as notas estão mais próximas ou mais distantes, se o intervalo está contido dentro de uma oitava ou se a ultrapassa, etc. (Diário de campo, 05 de maio de 2016)

Por meio desse procedimento, os alunos tiveram a oportunidade de compreender, a partir da comparação auditiva, o quê e por que acertaram ou erraram nos exercícios realizados, envolvendo-se ativamente em sua autoavaliação, em um processo de reflexão e de desenvolvimento da autonomia. Esse achado sinaliza uma alternativa à correção por gabarito, descrita por Otutumi (2013b, p. 184-187) como um dos problemas de testes padronizados, que se assemelham a alguns dos ditados desenvolvidos. Além disso, o procedimento adotado dialoga com a proposta de avaliação contínua exposta no PPC, tornando o trabalho diagnóstico do Professor contextualizado e compatível com uma avaliação qualitativa do desempenho dos alunos.

5.4 Avaliações realizadas

Conforme proposto no PPC do curso, a avaliação em Percepção Musical I e II considera o processo contínuo de desenvolvimento dos alunos durante as aulas, mas também prevê momentos pontuais de verificação do aprendizado. Nesta seção tratamos sobre esses momentos em que o Professor desenvolveu atividades avaliativas no formato de prova. Segundo o próprio Professor, em conversa com os alunos, a avaliação possui caráter individual e qualitativo:

Professor – Não gosto de chamar de prova porque não é o único instrumento de avaliação. A avaliação conta com a assiduidade, a participação e o desenvolvimento, a evolução de cada aluno durante o semestre. A avaliação é individual, considerando o quanto você já sabia quando começou as aulas. Se você já sabia muito, vai ser cobrado que você saiba mais do que quando você começou. Se você sabia pouco, você tem que saber no mínimo um pouco mais, mas também pode ser que você chegue ao final sabendo mais do que o seu colega que entrou sabendo muito. Em alguns casos os colegas começam a se comparar, e um que teve um desempenho igual ao seu vai ter uma nota maior, mas isso é porque ele tinha um nível prévio menor e se desenvolveu mais do que você, que já estava muito mais desenvolvido no início e chegou só até o mesmo ponto no final. (Diário de campo, 26 de junho de 2015)

Em PM-I, o Professor solicitou que os alunos se preparassem para a avaliação estudando solfejos rítmicos selecionados entre algumas séries do Pozzoli, que seriam executados individualmente pelos alunos diretamente para o Professor. Muitos alunos faltaram à avaliação: em uma turma de 16 alunos, apenas sete estiveram presentes. Diante disso, o Professor afirmou que os alunos faltantes teriam oportunidade de realizar a prova em segunda chamada. Dentre os que realizaram a avaliação, apenas três foram aprovados. Aos demais, o Professor recomendou que realizassem a prova em segunda chamada e explicou-lhes os motivos pelos quais não foram aprovados.

A avaliação em PM-II contou com a realização de ditados melódicos e solfejos, seguindo dinâmicas semelhantes às desenvolvidas durante as aulas. Todos os seis alunos integrantes da turma participaram das atividades avaliativas e foram aprovados. Não tivemos acesso aos ditados anotados pelos alunos, porém pudemos acompanhar a realização dos solfejos. O desempenho da turma manteve-se similar ao observado durante as aulas: dificuldades vocais comprometeram a afinação e as execuções foram predominantemente mecânicas e pouco expressivas, concentrando-se na correta leitura dos nomes das notas com a conservação do ritmo e uma aproximação da melodia, com casos de maior ou menor precisão em relação do que estava escrito.

A primeira parte da atividade avaliativa proposta é composta por três modalidades de ditado. O primeiro é um ditado de intervalos melódicos, com cinco intervalos ditados isoladamente. A seguir, é realizado um ditado de intervalos harmônicos, na forma de um ditado a duas vozes.

Finalizando a primeira parte da avaliação, o Professor propõe um ditado melódico.

Ao longo da realização do ditado o Professor faz algumas perguntas sobre elementos amplos presentes nas melodias:

Professor - Existem arpejos com terças ou sétimas na melodia? Algum elemento se repete? Tem intervalos maiores do que a oitava? A extensão da melodia ultrapassa uma oitava?

As melodias são repetidas cerca de oito vezes, até que os alunos consigam memorizá-las satisfatoriamente.

A segunda parte da avaliação é o solfejo. Cada aluno escolhe, entre os solfejos realizados ao longo do semestre, uma melodia para executar individualmente e *a capella*. O Professor toca a escala da tonalidade do solfejo escolhido e o aluno deve cantar. Durante a execução o Professor auxilia em eventuais dificuldades, sondando não apenas a leitura do aluno mas também sua percepção auditiva, sua capacidade de imitação e reconhecimento de estruturas musicais. (Diário de campo, 26 de junho de 2015)

Percebe-se que mesmo a avaliação pontual configura-se como um momento de aprendizagem, pois durante a atividade o Professor fazia questionamentos aos alunos diante

de dificuldades, motivando-os a refletir sobre possíveis estratégias para solucionar os problemas de execução. Após a realização de cada avaliação, o Professor imediatamente explicava ao aluno como havia sido seu desempenho na disciplina e na atividade avaliativa, atribuindo-lhe um conceito, dando-lhe conselhos sobre quais aspectos deveriam ser melhorados.

Foi possível observar que o Professor cumpriu com a proposta do PPC, promovendo situações avaliativas pontuais, mas também realizando avaliações contínuas ao longo das atividades de aula, facilitadas pela postura dialógica assumida na relação com os alunos na maioria das cenas relatadas. Consideramos que o processo de avaliação foi coerente com as práticas pedagógicas desenvolvidas, não apresentando discrepâncias entre os objetivos propostos e as estratégias escolhidas para avaliá-los.

No entanto, as mesmas críticas direcionadas às práticas de ensino podem ser aplicadas às práticas de avaliação. Grossi (2001) ressalta que as avaliações em percepção musical enfatizam aspectos técnicos da música e que valorizam a “competência dos estudantes em examinar a música (ouvir e pensar sobre) de forma compartimentalizada. Essa é uma forma restritiva de lidar com a música” (GROSSI, 2001, p. 51).

Comparando a proposta do PPC às práticas efetivamente desenvolvidas pelo Professor, constatamos que houve o cumprimento da proposta original em relação ao processo avaliativo e à metodologia, ressaltando-se neste último aspecto a dificuldade de avaliação acarretada pela definição imprecisa sobre “Métodos de percepção”. O Professor buscou promover as competências propostas, voltadas sobretudo à leitura de partitura, atendendo às diretrizes dadas pelo documento.

Lançando um olhar geral sobre as práticas observadas, constatamos que o Professor assumiu dois posicionamentos bastante distintos nas aulas de PM-I e PM-II. Na primeira disciplina, as práticas pedagógicas permaneceram muito fragmentadas e voltadas à leitura rítmica, enquanto na segunda disciplina, mesmo com forte ênfase na leitura de partitura, foram valorizados aspectos expressivos e reflexivos em torno dos exercícios realizados. A análise realizada permitiu relacionar os dados aqui expostos à literatura, confirmando a adoção, pelo Professor, de concepções e práticas compatíveis com a abordagem tradicional do ensino em Percepção Musical. Conforme a classificação proposta por Otutumi (2008, p. 170-171), a linha de ensino desenvolvida pelo Professor pode ser definida como “tradicional contextualizada”, pois estrutura-se sobre princípios de uma abordagem tradicional, mas é complementada pelo estímulo à reflexão, à discussão sobre os conhecimentos e à autoavaliação, além da conduta de avaliação contínua demonstrada pelo Professor.

6 A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR DE PERCEPÇÃO MUSICAL

A prática pedagógica engendra aspectos que envolvem o espaço educativo e seu contexto, as formas de educação desenvolvidas, a didática e as relações entre os atores (LIBÂNEO, 2010). Sob o ponto de vista sociológico e antropológico, Perrenoud (2002) lista uma série de características da prática pedagógica que julgamos pertinentes à análise da prática pedagógica neste trabalho. Embora, como admite o próprio autor, essas sejam características gerais que não dão conta das particularidades de formas diversas de práticas pedagógicas, elas permitem observar dimensões presentes nas práticas e ajudam a compreender a complexidade do trabalho do professor (PERRENOUD, 2002, p. 135). Dentre as características enunciadas pelo autor, destacamos algumas que guardam relações com a análise que realizamos neste capítulo:

- A prática pedagógica é marcada pela diversidade de características de seus participantes (alunos, professores e outros), cada qual portador de fins ou objetivos próprios e engendrados em uma interação social descontínua baseada na cooperação mútua;
- Ocorre no contexto de uma instituição e é realizada por meio do poder delegado à autoridade pedagógica (coordenador, professor), sofrendo influência do saber construído por essa autoridade em suas próprias experiências escolares, desde sua infância;
- Superestima os saberes na interação em sala de aula, em detrimento de outras lógicas dos atores;
- Apoia-se na autoridade pedagógica, que exerce uma “violência educativa” sobre os alunos, justificando que o faz “pelo seu próprio bem”;
- Participa de uma ilusão de controle, mas está condicionada por um desvio entre o ideal de coerência e a obrigação de “fazer o que é possível com os recursos disponíveis”;
- Ocorre em meio a uma cultura profissional muito individualista que é marcada pelo juízo de valor exercido por outros sobre o pouco que se percebe das práticas alheias, mas, ao mesmo tempo, não oferece referências para que o professor possa julgar suas próprias práticas; assim, alimenta dúvidas, mas não oferece recursos para superá-las;
- Possui uma parcela de rotina e de tédio;

- Avalia os desempenhos as competências e o caráter das pessoas, muitas vezes de forma unilateral, donde decorre a elaboração de hierarquias de excelência e desigualdades, de maneira a oferecer ou retirar oportunidades (PERRENOUD, 2002, p. 133-134).

É necessário esclarecer que, embora Perrenoud se refira ao ensino voltado para crianças e jovens e à educação escolar, tais características não são exclusivas desse contexto; podemos entender que o espaço institucional dado por um curso profissionalizante voltado a adultos também apresentará características similares. Retomando o pensamento de Libâneo (2010), explorado na Seção 5.3, e colocando-o em diálogo com as características enunciadas por Perrenoud (2002, p. 133-134), consideramos prática pedagógica em Percepção Musical o conjunto de práticas educativas voltadas à internalização de aspectos pertinentes ao domínio da percepção musical durante aulas da disciplina correspondente, evidenciado pelas ações do Professor da disciplina em questão, no contexto do curso Técnico em Instrumento Musical do IFX, e influenciado pelas características, objetivos e concepções de seus atores e do contexto no qual se relacionam. Portanto, quando nos referimos à prática pedagógica do Professor, estamos buscando compreender não apenas os procedimentos de ensino realizados pela autoridade pedagógica em questão, mas um complexo de aspectos subjacentes a eles, envolvendo valores e concepções sobre música, percepção musical e ensino, a visão do Professor sobre os alunos e sobre o curso, além de aspectos operacionais correspondentes à estrutura institucional do IFX.

Neste capítulo, buscamos analisar a prática pedagógica do Professor de Percepção Musical no contexto do caso em estudo, entrecruzando dados coletados por meio de observação de aulas de Percepção Musical ministradas pelo Professor a informações obtidas em entrevista realizada com o mesmo. Com isso, procuramos identificar convergências e divergências entre as práticas observadas e o discurso sobre a prática e seus aspectos relacionados e, assim, compreender a construção da prática pedagógica para além de constatações sobre a didática desenvolvida. A partir da entrevista também foi possível, como sugere Perrenoud, traçar o histórico da formação do Professor e buscar compreender como as referências daí advindas fazem-se presentes em sua atuação docente.

Ao propor a reflexão sobre as práticas do professor, Perrenoud (2001; 2002) recorre ao conceito de *habitus* de Bourdieu, por entender que este permite compreender as práticas a partir de uma “gramática geradora”, mediadora entre os saberes e as ações efetivas, expressa na forma de estruturas relativamente estáveis que permitem o posicionamento dos atores diante de um conjunto de objetos, situações ou problemas (PERRENOUD, 2002, p. 81). Da mesma forma, assumimos esse conceito a fim de lançar um olhar reflexivo sobre a prática

pedagógica analisada, considerando o Professor como o principal agente na construção da prática pedagógica em Percepção Musical, uma vez que nas aulas observadas foi possível constatar sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, voltamo-nos à compreensão da construção de sua prática pedagógica como um processo no qual intervêm fatores ligados não apenas aos conhecimentos advindos do processo de formação do Professor e de imperativos institucionais, mas também a sua história de vida e as concepções estabelecidas ao longo dela.

6.1 O Professor e a estruturação da prática pedagógica

A atuação docente é complexa e nela interagem aspectos intrínsecos e extrínsecos ao professor: seus percursos formativos, sua história de vida, suas concepções e valores sobre os elementos envolvidos em sua prática, os imperativos institucionais e também os mitos que circundam a atuação na área em questão. Conforme afirma Vieira (2003, p. 76-77), as trajetórias sociais e escolares dos professores contribuem para que eles desenvolvam modos particulares de perceber, fazer e ensinar música, da mesma maneira que os valores assimilados ao longo de sua formação e de suas vivências musicais permeiam sua atuação docente. Diante desse conjunto de valores, experiências formativas e vivências musicais diversas, são elaboradas disposições musicais que levam o professor a reafirmar ou a questionar modelos com os quais teve contato.

Tendo em mente o complexo formado por esses elementos, propomos uma análise das concepções do Professor, evidenciadas por meio de suas falas em entrevista e ao longo das aulas observadas, a fim de identificar e compreender como elas convergem em direção às práticas desenvolvidas. Aqui incluímos seu processo formativo musical e docente, suas concepções sobre música, percepção musical, ensino-aprendizagem e o próprio curso, além de sua visão sobre os alunos e de sua adesão aos mitos (*doxa*) próprios do campo. Com base nesses aspectos, consideramos possível delinear as características do *habitus* subjacente às práticas observadas.

6.1.1 Formação musical e docente

Ensinar, para mim, da mesma forma que estudar música foi uma coisa natural, parecia algo natural. Eu via que os meus professores tocavam na orquestra e davam aula em algum lugar. Todo [...] instrumentista que eu

conhecia tocava, na banda, na orquestra ou em outro lugar, [...] e dava aula em uma escola. Acho que era algo que eu encarava com naturalidade, que seria naturalmente o meu caminho. Nunca pensei muito sobre isso, porque foi uma coisa natural. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Com base em suas próprias vivências e observações ocorridas ao longo de seu processo de formação, o Professor considera a atividade musical e a atividade docente como práticas interdependentes e integradas, em uma relação de mútua contribuição. Desenvolver uma prática musical consistente é importante para a atuação docente porque possibilita um maior domínio sobre o repertório e sobre o conteúdo de ensino a ele associado. Na visão do Professor, tocar permite um conhecimento profundo e detalhado da obra musical e, por consequência, uma maior segurança para ensinar:

Eu acho que é muito importante para o professor ter a prática. Para mim tem uma diferença muito grande, quando eu estou dando uma aula sobre uma obra que eu já toquei, a minha aula flui com muito mais naturalidade, porque eu tenho muito mais propriedade sobre aquela obra, sobre aquele repertório, sobre aquele conteúdo. Eu me sinto muito mais seguro em falar sobre o conteúdo, diferente de uma aula em que eu tenho que falar de uma peça que eu nunca toquei. Eu posso falar muito mais sobre a minha experiência pelo fato de já ter tocado aquele repertório. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Em contrapartida, o Professor também considera importante para o músico ter uma experiência como docente, por ser uma oportunidade de tomada de consciência sobre a própria prática. No entanto, o Professor admite que é necessário que o músico que pretende lecionar assuma uma postura reflexiva, para que possa desenvolver uma prática educativa eficaz:

As duas atividades se complementam. Tem muito instrumentista que toca muito bem, que é um virtuoso, mas ele não sabe ensinar, porque muitas vezes ele teve tanta facilidade para fazer aquilo que ele não consegue assimilar qual a dificuldade que o aluno tem. Por exemplo, quando você começa a dar aula você começa a parar para pensar, a olhar para o aluno e ver que dificuldades ele tem, você começa a pensar no seu próprio processo. [...] Então, quando você vê o aluno tendo uma dificuldade, você começa a lembrar quais eram as suas dificuldades, para tentar ajudar o aluno, e as dificuldades gerais... claro, cada um tem suas dificuldades específicas, cada um é uma pessoa, mas em geral as dificuldades técnicas são muitas vezes as mesmas. Então quando você está fazendo aquele estudo, naquele método, em geral as dificuldades vão ser as mesmas para todo mundo, então você de certa forma revisita sua técnica, você está sempre fazendo uma revisão da sua técnica. Acredito que, para o instrumentista, estar em sala de aula é como se você estivesse fazendo uma reciclagem. Tanto quanto para o professor é importante tocar, o instrumentista estar em sala de aula é importante também. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Para analisar a construção da prática pedagógica, é necessário compreender o processo de formação do professor, desde a infância, conforme sugere Perrenoud (2002, p. 134), uma vez que tal compreensão permite estabelecer uma ontogênese das disposições que fazem parte do *habitus* estruturante de suas práticas. Os processos formativos relatados pelo Professor encontram-se no âmbito da formação musical, iniciada na infância e continuada ao longo de sua vida, e da formação pedagógica, formalizada no curso de licenciatura em música, mas marcada pela reprodução de modelos por meio dos quais aprendeu com seus professores e pela reflexão própria sobre os modelos apreendidos.

Segundo o relato do Professor, sua formação musical teve início com aulas de iniciação musical aos nove anos de idade, em uma instituição que chamaremos de Escola 1, nas quais teve experiências com flauta doce e com instrumentos de percussão próprios do método Orff. O curso de iniciação musical teve duração de três anos, iniciando com atividades que, conforme o Professor, possuíam um caráter mais relacionado à exploração sonora e à diversão, e progressivamente se configuraram com níveis maiores de sistematização, incluindo o trabalho com solfejos, percepção e teoria musical. O Professor prosseguiu com seus estudos na Escola 1, chegando a participar do curso Técnico em Música oferecido pela instituição. Quando o curso estava em andamento, o Professor foi contemplado com uma bolsa para realizar um curso Técnico em Música em outra instituição, a Escola 2, e passou a cursar ambos concomitantemente, concluindo-os quase no mesmo período. No currículo desses cursos, havia disciplinas tais como Teoria e Percepção Musical, Harmonia, Estruturação e Solfejo, além daquelas dedicadas ao instrumento. Durante sua formação o Professor adotou um instrumento de sopro para sua prática principal, mas aprendeu também a tocar piano, instrumento que foi amplamente utilizado por ele nas aulas de PM-II que observamos.

Pereira (2014, p. 94) defende que o contato com o conservatório, ao longo da formação musical, conduz ao desenvolvimento de um *habitus conservatorial*, que é “incorporado nos agentes ao longo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto objetivação de uma ideologia” e tende a ser reproduzido na atuação musical e pedagógica desses agentes. No caso em análise, o Professor foi aluno de uma instituição que seguia um modelo conservatorial (Escola 1), e de um conservatório tradicional (Escola 2), tendo desenvolvido toda sua formação pré-universitária exclusivamente nessas duas instituições. Sua atuação musical é marcada por valores relacionados a esse *habitus*, tais como a hierarquização do repertório, privilegiando a música erudita, e a primazia da música notada. Por consequência, sua pedagógica também é marcada

por aspectos do *habitus conservatorial*, que estão ligados a um modelo tradicional de ensino de percepção musical, como vimos no Capítulo 4 deste trabalho. As práticas observadas, conforme exposição presente no Capítulo 5, permitem reconhecer a presença de aspectos como o foco no ensino da leitura de partitura, a abordagem centrada em conteúdos e o ensino fragmentado de elementos musicais.

Em relação à formação pedagógica, Perrenoud considera que se manifesta em diversas modalidades que podem ocorrer de maneira conjugada, sendo que geralmente a formação inicial busca abranger todas as modalidades, e em outras fases da formação ocorrem especializações sobre cada uma delas. As modalidades são: (1) a transmissão de saberes e sua apropriação; (2) a “imitação inteligente” de gestos profissionais; (3) a construção de competências e de posturas em função de um treinamento quase reflexivo; e (4) a construção do *habitus* profissional por meio da interiorização de limites e da estabilização de esquemas de ação (PERRENOUD, 2002, p. 77).

No relato do Professor, encontramos manifestações dessas modalidades: o curso de licenciatura em música é retratado como o espaço formal de transmissão e apropriação de saberes, no qual também existem elementos que contribuem para a formação do *habitus*. Percebemos que esse espaço é encarado como a instituição que é responsável pela disseminação dos saberes docentes, em disciplinas de didática e psicologia, e fornece um discurso epistemológico que atribui legitimidade ao professor que adere a ele:

Toda a bagagem que eu trago desde o início me preparou para ser professor, de certa forma. Oficialmente, foi a licenciatura, dentro da licenciatura tinha as disciplinas de educação: didática, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia... então essas disciplinas com certeza me ajudaram muito para hoje estar em sala de aula. E aqui [na região Nordeste] é muito forte o Paulo Freire. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

No entanto, não é apenas no espaço formal da licenciatura em música que ocorrem essas modalidades de formação de professores, o que se pode evidenciar no início da fala acima: a “bagagem” da formação musical participa da construção da prática pedagógica do Professor. Encontramos relação entre essa “bagagem” e a modalidade de “imitação inteligente”, que se faz presente no processo de formação docente por meio da reprodução parcial de modelos pelos quais o Professor aprendeu, porém com revisões que objetivam adequar os procedimentos ao contexto de atuação:

Eu trago muita experiência de como eu aprendi. Eu não reproduzo exatamente, eu procuro contextualizar a forma como eu aprendi, mas eu

trago muito a forma como eu aprendi. [...] Aqui na escola a gente não faz a percepção com instrumentos, com [método] Orff, com tudo isso aí, não faz dessa forma. Até porque a gente não tem os instrumentos aqui e também é um foco um pouco diferente. Quando eu aprendi assim eu era praticamente criança [...]. [o sistema de solfejo rítmico que uso nas aulas] foi o sistema que eu aprendi. [...] Eu tenho conhecimento de outras formas também, mas pensando um pouco nos outros [sistemas] e pensando nesse, eu trago não porque foi a forma que eu aprendi, mas porque eu acho que funciona melhor. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

O Professor reconhece que existe uma diferença de foco entre seus primeiros contatos com o estudo de percepção musical na infância e o contexto de seus alunos de Percepção Musical. Em outro momento de sua fala, o Professor justifica que existe uma diferença entre as aprendizagens de seus alunos adultos e as aprendizagens próprias de crianças, mencionando o caráter lúdico atribuído à educação musical infantil, desvinculado de objetivos profissionalizantes, e, por outro lado, a insuficiência de carga horária diante de um grande volume de conhecimentos exigidos na formação do músico que pretende atuar profissionalmente. Defende, portanto, que o ensino de percepção musical deve ser mais objetivo e diretivo no contexto do curso em que leciona, empregando métodos de comprovada eficiência para o desenvolvimento rápido dos alunos, de maneira a otimizar o tempo disponível para a disciplina ao longo do curso.

As duas últimas modalidades de formação de professores, que dizem respeito ao treinamento reflexivo e à construção de um *habitus*, podem ser percebidas na formação que se dá por meio da prática docente, em sucessivos ciclos de tentativas, erros e acertos. Inicialmente, essa prática parte dos saberes adquiridos nas modalidades demonstradas anteriormente, no cruzamento entre os referenciais práticos advindos dos modelos pelos quais o Professor aprendeu e os conhecimentos legitimados pela formação institucionalizada pelo curso de licenciatura. Ao longo da prática docente, após ter percorrido alguns ciclos de experimentação pedagógica, o Professor passa a expressar uma teoria implícita sobre a própria prática, demonstrando suas concepções sobre o ensino da especialidade em questão:

A gente procura, de alguma forma, não simplesmente reproduzir a forma como a gente aprendeu, mas partindo da forma como a gente aprendeu. A gente naturalmente traz a nossa experiência para a sala de aula [...], mas [a minha abordagem] começa pela prática e, depois de aprender a prática, vai para a teoria. Isso foi um entendimento que eu fui tendo de acordo com o tempo, nem sempre foi assim. Eu já experimentei começar com a teoria, mas percebi que a teoria oferecia mais dificuldade... aí com os anos eu percebi que esse caminho não era a bula, não era a fórmula secreta. É um caminho que tem seus problemas, mas também tem dado certo. Tem seu lado positivo também. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

As falas a seguir complementam-se para demonstrar a demanda por versatilidade dos docentes no contexto do curso. Desde o ingresso na instituição, ocorrido mediante concurso público, a vaga destina-se a um professor que lecionasse instrumento musical e “teoria”:

[o concurso docente] Foi para instrumento¹/teoria. Então, quando se coloca teoria, a ideia não é que seja só Teoria Musical [disciplina], mas qualquer disciplina do universo teórico. [...] desde que eu ingressei [no IFX] eu leciono Percepção. [...] mas não necessariamente Percepção Musical é minha disciplina [exclusivamente]. Quando se divide a carga horária e as disciplinas entre os professores, muitas vezes o professor se sente cômodo... “já estou lecionando tal disciplina, então prefiro permanecer com ela...” Existe um pouco de comodidade, comodismo entre os professores, e a gente termina sempre ficando com a Percepção ou outra disciplina. Por mim, seja Percepção, seja outra disciplina, não tem nenhum problema. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Quando eu comecei no Instituto Federal, ou até nas outras escolas em que eu lecionei, porque eu também fui professor substituto na Escola 1, você está ali de uma forma meio que versátil... “Bombril”², o pessoal brinca, “pau para toda obra”. Na Escola 1 eu fui contratado para ser professor de instrumento, mas durante os dois anos em que eu estive na instituição havia professores em licença, então eu assumi a disciplina [Percepção Musical]. Aqui, quando cheguei ao Instituto, eu já lecionei História da Música, Canto Coral e Percepção. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Note-se que é exigida especialização do docente apenas em relação ao instrumento, enquanto a “teoria” é tratada como uma categoria geral. Sem necessidade de especialização, os professores transitam entre as disciplinas teóricas com aparente naturalidade, optando por ministrá-las ou não, dependendo de seu conforto em tratar com a disciplina, da necessidade de completar carga horária ou de alocar docentes em disciplinas que estejam sem professor por motivos como uma licença. Assim, a capacitação para o trabalho com determinadas disciplinas ocorre durante a prática docente, a partir da experimentação prática, conforme relata o Professor em relação a sua atuação em Percepção Musical:

De certa forma eu fui construindo [minha atuação em Percepção Musical] por meio da prática. Eu nunca fiz um curso de aperfeiçoamento para ser especificamente professor de Percepção Musical. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

¹ O Professor referiu-se a seu instrumento específico de atuação; porém, optamos por omiti-lo de forma a contribuir para a preservação do anonimato do entrevistado.

² “Bombril” é o nome de um produto de limpeza cujo slogan defende possuir “mil e uma utilidades”, adotado como uma expressão informal na fala cotidiana. Neste contexto, quando o Professor qualifica sua atuação como “Bombril” está afirmando que ela é versátil e abrange diversas atividades ou disciplinas no curso.

6.1.2 Concepções relacionadas à prática pedagógica do Professor

Além dos valores cultivados ao longo da formação docente, concepções sobre aspectos envolvidos na prática pedagógica também contribuem para defini-la. Nas falas do Professor, identificamos concepções sobre música, percepção musical, importância da partitura, a visão do Professor sobre os alunos e as relações entre ensino e aprendizagem na definição de uma didática da percepção musical. Procuramos delinear as concepções expressas pelo Professor e como elas se vinculam à sua prática pedagógica, por meio do entrecruzamento entre as falas da entrevista e cenas das aulas observadas.

a) Características da música e sua relação com a partitura

A música é uma forma de arte, uma forma de se expressar e... [...] a observação que eu faço, só, na minha visão, é que a música é a forma de arte mais abstrata de todas. Porque, se você vai a uma exposição de arte você pode ver um quadro, pode ver uma escultura... você vai ao cinema e assiste ao filme... e a música é abstrata. Aquele momento, depois que ele passa, passou. Então, se você vai assistir a uma apresentação musical, a performance, você vai assistir a um concerto, passou aquele momento, passou. Você não tem mais como voltar atrás. A música não é palpável, ela é líquida, escorrega. Você não tem mais aquele momento de volta. [...] E nesse sentido, acho que a música é a mais abstrata de todas. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

O Professor vê a música como forma de arte abstrata e efêmera, à qual falta concreticidade. Há claramente a referência a uma execução ao vivo, uma vez que o professor desconsidera a possibilidade de fixação de uma obra musical por meio de gravação, tal como ocorre com o caso em comparação, o cinema. Essa referência demonstra que o Professor relaciona música à performance ao vivo e à indispensabilidade do músico, o que pode sinalizar a incorporação do *habitus conservatorial* – a ênfase na formação instrumental para a performance em recitais, concertos e afins. Tal postura pode limitar a visão sobre as possibilidades de atuação do músico, remetendo-o à visão romantizada do solista virtuoso, conforme analisa Costa (2012a; 2014), e marginalizando formas diversas de atuação em um mercado em transformação – por exemplo, produção musical, gravação em estúdio, entre outras. É possível que, no corpo desse *habitus*, exista uma ideia sobre a hierarquia entre repertórios, provavelmente com a primazia da música erudita; porém, no discurso do Professor não há uma declaração suficientemente explícita sobre essa hierarquização, havendo como indício apenas a referência à primazia da música notada, como vemos ao longo das discussões que se seguem.

Outro aspecto a ressaltar é a ideia da música como algo abstrato e efêmero. Segundo essa visão, a concretude da música não reside no som e sim em algo que a ajude a superar a efemeridade, conferindo a ela algum tipo de permanência. Um indicativo da solução para tal dilema identificado pelo Professor se encontra em falas nas quais o professor atribui à partitura o papel de “concretizar” a música e garantir que ela seja transmitida, perpetuada e disponibilizada para execução na posteridade:

Aí você pode me perguntar: mas o músico tem que saber ler partitura? Não necessariamente... Existem músicos, instrumentistas, que tocam muito bem e não sabem ler notas, mas são grandes músicos, grandes artistas. Mas isso não torna a partitura menos importante. A partitura é um registro. Se eu recito um texto, para que esse texto seja lido do outro lado do mundo, ele tem que ser registrado de outra forma. Se eu recito uma poesia, para que ela fique para a posteridade, ela tem que ser registrada de alguma forma. E a melhor forma de você registrar uma poesia é escrevendo. Da mesma forma, a melhor maneira de você registrar uma música é escrevendo a partitura. A forma mais complexa, a forma que vai dar detalhes... e mesmo assim a partitura ainda não é completa. Se fosse, a partitura já seria música. A partitura ainda tem lacunas, ainda deixa espaço, mas ainda assim é a forma mais complexa, mais precisa de registrar uma música. Eu posso gravar uma música, mas isso não quer dizer que um músico do outro lado do mundo vai conseguir tocar com o grupo dele. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

O Professor é bastante cuidadoso ao esclarecer que a partitura não é a música em si, e reiteradamente afirma que outras tradições musicais independentes da partitura, concebidas de forma mais exploratória ou com base em improvisação, são tão importantes quanto aquelas relacionadas à partitura. No entanto, defende que o domínio da partitura é importante para a atuação do músico profissional, pois possibilita o desenvolvimento da autonomia no desempenho instrumental, evitando que o músico apenas reproduza seu repertório por imitação e de maneira imprecisa. Adiante neste trabalho, ainda nesta seção, discutimos a centralidade da capacitação para o domínio da leitura musical nas funções atribuídas à Percepção Musical no curso. Observamos que, embora o Professor seja enfático em sua ressalva, os materiais adotados refletem uma concepção hierarquizante da música, sob a qual o repertório adequado ao ensino é o da música erudita notada. Neste sentido, Schroeder adverte:

Às vezes é dito de modo explícito que o objetivo final do ensino musical é a música erudita, sendo permitido o uso de outros materiais apenas como estratégia metodológica. Outras vezes isso aparece de modo mais implícito na escolha do repertório, na elaboração dos exercícios etc. (SCHROEDER, 2006, p. 66)

A subjetividade da experiência musical também é abordada pelo Professor em suas concepções sobre música:

Quanto mais abstrata uma coisa, mais interpretações vai haver sobre ela... porque o campo de possibilidades de interpretações diferentes, distintas, vai se ampliar. Então acho que de repente a música se torna até mais interessante por isso. Você assistir a um concerto, até da mesma pessoa, o mesmo músico, você assistir ao concerto num dia, e depois assistir em outro dia, já são apresentações bem diferentes uma da outra [...]. Se você assistir ao mesmo concerto, com a mesma pessoa [intérprete], em dias diferentes, já é diferente, imagina assistir dois intérpretes diferentes. [...] A mesma peça numa situação diferente vai ser diferente com o mesmo regente, imagina com outro regente. Cada regente traz uma interpretação diferente, então acho que o trabalho se torna mais diversificado, mais pluralizado. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Nesta fala transparece a valorização da experiência subjetiva e a particularidade das percepções individuais. Tal concepção parece-nos coincidir com o pensamento de Duarte e Mazzotti (2006, p. 1284), quando afirmam que “o auditório não recebe passivamente a mensagem, e a reconstrói, tornando-se um dos agentes de criação”, justificando que os processos perceptivos individuais não se restringem a uma mera resposta padronizada a um estímulo, mas carregam em si sentidos socialmente negociados e partilhados. No entanto, ao entrecruzar essa concepção às práticas observadas, identificamos uma incongruência: mesmo admitindo percepções particulares, o ensino praticado é homogeneizante e conduz a respostas padronizadas, pois considera no processo apenas aspectos objetivos relacionados a elementos musicais – alturas, durações, etc.

O último aspecto mencionado pelo Professor é o da música como forma de “inclusão social”. Embora pouco explorado em seu discurso, tal aspecto aparenta ser relacionado a ideias atualmente disseminadas na área de Educação em decorrência de políticas públicas e da existência de ações institucionais voltadas à inclusão social através da música³.

Agora, pensando funcionalmente na música, partindo para a prática, a música também é uma forma importante de inclusão social, que hoje em dia a gente tem projetos para poder ressocializar pessoas de comunidades, de áreas de risco. Então a música, para mim, não só a música, o esporte também, aliados a outras ferramentas, são muito importantes. A música é funcional para ressocializar as pessoas. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

A concepção de música como forma de inclusão social pode ser analisada com foco na turma como grupo social. Nesta perspectiva, constatamos que a atitude do Professor reflete

³ A esse respeito, ver: Antonio (2007); Kleber (2008), Penna (2012).

intenção de cultivar entre os alunos uma grande quantidade de capital simbólico, a fim de que sejam legitimados no campo artístico-musical. Observamos uma diferença no tratamento dispensado aos alunos entre as turmas observadas, em função de seu número de integrantes: na turma de PM-I, com 16 alunos, o Professor dispôs de um tempo menor de atenção individual a cada aluno, tendendo a um atendimento mais massificado, mas sem deixar de dedicar atenção intensiva a alunos com maior dificuldade; na turma de PM-II, com apenas seis alunos, houve maior interação entre o Professor e os alunos, com a possibilidade de atenção especializada a dúvidas individuais, ainda que tenha existido uma seleção das questões que ganharam espaço nas aulas.

b) *O que é e para que serve (P)percepção (M)musical?*

A compreensão do Professor sobre a percepção musical como habilidade funde-se a suas concepções sobre a disciplina correspondente. Em consonância com nossas constatações sobre o papel da percepção musical no curso, a partir do texto do PPC, o Professor é coerente com o ementário da disciplina, ao evidenciar duas funções que atribui à Percepção Musical: (a) promover o *desenvolvimento da leitura e escrita musicais* e (b) realizar a *mediação entre a compreensão de elementos teóricos e o som*.

A percepção é imprescindível para você formar um aluno, para que ele aprenda a ler uma partitura, [...] eu diria que a Percepção no currículo, pensando no fluxograma do curso, além do fato de que a Percepção prepara para a vida, para tocar, para ler uma partitura, para tocar numa banda sem ser de ouvido [...], é uma disciplina que prepara o aluno para as disciplinas que vêm em seguida. Por exemplo, eu vejo muito que a Teoria prepara para Estruturação e Harmonia, e a Percepção é uma disciplina que também ajuda na Teoria. Tanto a Teoria como a Percepção preparam o aluno para Estruturação, para Harmonia [...] enfim, a parte teórica, a Percepção é a disciplina que lhe faz ouvir uma prática. Acho que são disciplinas que se complementam [...]. Além disso, a percepção auxilia muito a disciplina da prática com o instrumento. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Encontramos, neste depoimento, concepções que reforçam a relação entre percepção musical e domínio da partitura, e vinculam Percepção Musical a disciplinas teóricas, como preparatória do ouvido para a correspondência com os conteúdos abordados nessas disciplinas. Parece haver um contraste entre a preparação para disciplinas teóricas e a preparação para a disciplina de instrumento, essencialmente prática, colocando Percepção Musical como uma disciplina situada na interface teórico-prática. No entanto, em suas concepções, o Professor subordina até mesmo a qualidade da prática instrumental ao domínio

de aspectos teóricos, o que pode exercer influência sobre o enfoque dado à Percepção Musical:

Quanto mais conhecimento teórico eu tiver, será que eu vou conseguir tocar coisas com uma complexidade maior? Eu comecei a perceber isso, que quanto mais conhecimento teórico eu tiver, a teoria vai projetar a minha prática lá para a frente, eu vou conseguir tocar coisas mais complexas e vou ter um entendimento de coisas mais complexas. Não só tocar, mas ter o entendimento. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Outro aspecto relevante evidenciado a partir das falas do Professor é o papel da percepção musical na construção da autonomia musical do aluno. Aliada à compreensão de aspectos teóricos, a percepção musical permite ao aluno, segundo a concepção do Professor, tornar-se um intérprete mais consciente e ser a referência dentro do grupo no qual atua:

O primeiro passo para você executar uma música conscientemente é você perceber o que está fazendo. A percepção tem esse papel fundamental, para que ele [o aluno] perceba, ele consiga perceber a sonoridade, não só entender a teoria mas também perceber a prática, como funciona essa teoria na prática, o som, a sonoridade... [...] a Teoria e a Percepção fazem com que eles toquem conscientemente e não se apoiem em alguém, mas que sejam eles mesmos a referência, para que eles estejam conscientes ali, para que todos saibam o que estão fazendo na prática e na teoria também. [...] Os alunos] vêm de uma formação muito autodidata [...] vão fazendo pelo talento que eles têm, pela criatividade, eles escutam e vão reproduzindo. Quando eles chegam à escola e se deparam com o mundo teórico, com a percepção, com a teoria, e eles começam a vislumbrar a possibilidade de aprenderem, e fazerem, tocarem a partitura de forma consciente... eu percebo que isso é uma coisa que tem instigado bastante [...] eles já entram buscando isso. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Em comum às duas citações anteriores, destacamos o valor atribuído pelo Professor à música notada, ao conhecimento da partitura, e uma vinculação entre teoria, percepção e domínio da notação musical, pois delas decorrem algumas concepções implícitas. Primeiramente, a recorrência de referências a “aprender a ler partitura” revela uma valorização dessa habilidade para a formação musical do aluno, futuro profissional técnico em música. Em outro trecho da entrevista, o Professor justifica essa valorização afirmando que “a melhor forma de você registrar uma música é escrevendo a partitura”, devido ao nível de detalhamento que esse registro permite. No entanto, em alguns pontos das falas citadas, a ação “tocar a música” é substituída por “tocar a partitura”, o que sugere uma confusão sobre o que é música – som ou representação gráfica? – que contrasta com as ressalvas sobre a partitura ser apenas uma forma de representação do som, verbalizadas pelo Professor. Em decorrência disso, é possível perceber que a concepção do Professor sobre percepção musical enquanto

habilidade tem forte relação com a capacidade de ler partituras, assumindo um posicionamento que condiz com o modelo tradicional de ensino discutido no Capítulo 4.

Em segundo lugar, a “formação autodidata”⁴, cujos processos de aprendizagem se apoiam em habilidades de escuta e reprodução, pode ser encarada como marginalizada em relação à formação sistematizada com o objetivo de dominar a partitura, no contexto da fala em análise. O “talento” e a “criatividade” precisam ser racionalizados, conduzidos por conteúdos teóricos sistematizados, em substituição à prática informal, vista com reservas pelo Professor.

A esse respeito, Penna (2015a, p. 60-63) adverte para os limites que a confusão entre música e notação apresenta, afirmando que a concepção “música é partitura” é excludente, pois pode levar à noção de que as vivências musicais daqueles que não dominam previamente a leitura têm menos valor do que as práticas vinculadas à notação. A fala a seguir também é expressiva nesse sentido, pois permite entrever que a presença do repertório nas aulas não ocorre em uma concreticidade sonora, mas visual: apresentar uma obra é observar sua partitura – “a partitura foi composta”, e não “a música foi composta”.

Eles estão acostumados a tocar sempre [músicas com compassos cuja fórmula é] 3 por 4, ou 4 por 4, ou frevo em 2 por 4, então acho que é importante quebrar um pouco esse referencial; eles entenderem o que é um compasso composto e verem que existem compassos 7 por 8, 5 por 4, 5 por 8, pelo menos eles saberem a existência. Quando chega nesse momento, eu trago partituras, de Stravinsky... e outras obras musicais. Eu trago e digo para eles "essa partitura aqui foi composta em mil novecentos e..." já faz muito mais de um século. Eu chamo atenção deles, é uma coisa que já existe há mais de um século e para nós é uma grande novidade. Porque normalmente eles veem 7 por 8 e ficam "caramba, professor!". Veja como foi a data, quando foi composta, isso existe há mais de 100 anos e a gente ainda não se inseriu nesse mundo, então eu faço questão de trazer partituras para eles verem que é uma coisa que já está posta há bem mais de 100 anos. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Na situação narrada, o Professor fala sobre sua forma de inserir repertórios nas aulas. Percebemos que o repertório, quando se faz presente, serve como um recurso para ilustrar um conteúdo, estando subordinado à teoria que se quer explicar, e é apresentado exclusivamente por meio da partitura. Nesta fala também há traços de uma hierarquização do repertório, sendo a música erudita um ideal de complexidade que deve ao menos ser conhecido, mesmo

⁴ Lacorte e Galvão (2007, p. 33) fazem algumas ressalvas sobre o termo *autodidata*, chamando atenção para o fato de que essa forma de aprendizagem não consiste realmente em uma aprendizagem solitária e isolada de influências sociais. O termo é empregado, na forma do senso comum, para expressar uma maneira de aprender que se opõe à aprendizagem promovida em ambientes escolares, de maneira sistematizada e sob a orientação de um professor.

que distante da realidade musical dos alunos – note-se a oposição entre a simplicidade dos compassos que os alunos estão “acostumados a tocar”, um “referencial a ser quebrado”, e um repertório que já adota há muito tempo elementos considerados complexos, que deveria ser naturalizado pela inserção do aluno “nesse mundo”.

Penna (2015a, p. 61) lembra-nos de que “a notação musical é produto de uma abstração”, útil para auxiliar a registrar, organizar e pensar os sons musicais, estimulando imagens auditivas, mas não é a música em si; a música só se concretiza quando ligada a uma realização sonora. Para que a notação faça sentido, ela precisa remeter a referenciais sonoros que já tenham sido internalizados por meio da prática. No entanto, esses referenciais não se fizeram presentes nas aulas observadas, sendo apenas evocados de memória, sem exemplificação concreta – como em uma das cenas descritas no capítulo anterior, na qual o Professor faz referência ao ritmo do frevo, escrevendo frases rítmicas características na lousa para solfejar com os alunos.

Quando indagado sobre a importância de Percepção Musical para a formação dos alunos e sua atuação como músicos, o Professor novamente concentra suas concepções sobre o domínio da partitura, como parte imprescindível da execução musical, e a subordinação à compreensão de elementos teóricos, buscando uma instrumentalização para o trabalho de outras disciplinas. Percebemos também nesta fala um primeiro indício da fragmentação da música em conteúdos, aspecto que abordamos a seguir, ao discutir a didática elaborada pelo Professor.

Na Percepção a gente tem a oportunidade de trabalhar isoladamente os elementos da partitura: só o ritmo, foca no ritmo, depois melodia, vamos solfejar no segundo semestre. E aí vamos entrar no trabalho de percepção que é importante: você reconhecer alturas, ouvir e reconhecer, e de repente depois ouvir duas alturas simultâneas, três... esse trabalho que vai preparando o aluno para ingressar na parte de harmonia. [...] esse trabalho que a gente faz de separar os elementos [...], isso vai trazer uma produção, um conhecimento, em relação à partitura, em relação à prática e aquilo que ele vai executar. [...] Ainda hoje a partitura é a forma mais precisa de se registrar uma música. E a percepção, a teoria, tudo isso, acho que isso faz com que os alunos adquiram o conhecimento da leitura de partitura. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

A concepção da Percepção Musical como uma disciplina simultaneamente teórica e prática pode ser constatada na fala a seguir:

Eu procuro o método de começar com a prática e depois a gente parte para a teoria. Estando seguro na prática a gente vai partir para a teoria, para explicar por que a semínima num compasso quaternário é o quatro, por que a mínima no dois por dois é um dois... mas começa pela prática e depois de

aprender a prática vai para a teoria. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

No entanto, esta fala isolada é insuficiente para compreender como o Professor concebe a articulação entre teoria e prática, ou, antes, o que significam a teoria e a prática a que se refere. Para tanto, analisamos a seguir as concepções didáticas que norteiam a abordagem do Professor, buscando compreender quais concepções de prática e de teoria estão presentes nas aulas e como estas se articulam entre si.

c) Didática: articulação entre ensino, aprendizagem e metodologia

Considerando o conceito de didática discutido na Seção 5.3, a partir do pensamento de Libâneo (2010), buscamos entre as falas do Professor concepções sobre como se dá o ensino de percepção musical, como o aluno aprende e como o Professor estrutura sua metodologia. A primeira fala que destacamos evidencia certa flexibilidade na concepção do Professor, quando ele afirma que é possível ensinar de várias maneiras diferentes e que é necessário, ao estruturar uma metodologia de ensino, levar em conta diversos aspectos que particularizam o contexto de atuação:

Eu não acredito que existe uma única forma. Acho que isso tem muito a ver com a interação com a realidade, com a formação prévia, com o perfil do professor, o perfil de cada um, o perfil da classe também... então acho que acontece de mais de uma forma. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Ao lado dessa consciência sobre a possibilidade de formas variadas de ensinar, encontramos vínculos com a “imitação inteligente” (PERRENOUD, 2002, p. 77) dos modelos pelos quais se aprendeu, demonstradas a partir de falas que exploramos na Seção 6.1.1. Lembrando que o Professor afirma que naturalmente traz sua experiência para a sala de aula, mas não reproduz exatamente a forma como aprendeu, procuramos demonstrar que ele parte de sua experiência como aluno e a adapta ao contexto, particularizando sua própria atuação docente.

O caminho escolhido pelo Professor parte de uma concepção de Percepção Musical como disciplina teórico-prática, em que a abordagem parte da prática para a teoria. No entanto, questionamo-nos: qual prática? Qual teoria? A observação das aulas permitiu-nos compreender que a prática à qual o Professor se refere na entrevista corresponde à realização de solfejos, na forma de leitura de padrões e conjuntos de figuras rítmicas em PM-I e de alturas isoladas ou de melodias em PM-II. Especialmente em PM-I, na qual as práticas

limitam-se à leitura de sequências de figuras rítmicas, fica claro que a concepção de prática assumida diz respeito à realização de exercícios, e não à execução de obras musicais. Em PM-II, adota-se um repertório que é utilizado como exercício de leitura, sobre o qual são aplicadas intenções expressivas, aproximando-se de uma prática musical. Logo, é necessário considerar, para fins desta análise, que as práticas presentes nas aulas observadas e referidas nas concepções do Professor sobre Percepção Musical dizem respeito à realização de exercícios de leitura de partitura. Em consequência disso, a teoria que faz par com essa prática é aquela necessária ao domínio das regras que orientam o sistema de representação gráfica – figuras rítmicas e pausas, clave e pentagrama, teoria de compassos, escalas, acordes, entre outros aspectos.

Às vezes, por exemplo, na disciplina tem a parte de percepção rítmica. Então tem aquela questão da teoria, de mostrar as figuras... eu ainda não fiz em sala de aula, mas mais para a frente eu vou fazer, de mostrar a teoria do compasso. Na metodologia que eu utilizo a gente começa com a prática, e quando eles estão mais seguros na prática... a gente sabe que a semínima não vale um, mas eu começo por aí. Mais adiante, quando eles estiverem mais seguros, eu vou mostrar que existe a fórmula de compasso, que existe a fusa, a semifusa, qual o número que representa cada uma delas... vou mostrar que existem outras fórmulas de compasso além dos compassos mais comuns que eles encontram no dia a dia deles. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Essa constatação permite afirmar que o ensino desenvolvido enfatiza como valor o domínio dos conteúdos, envolvendo reconhecimento auditivo e compreensão teórica. Apesar de se demonstrar muito atento aos alunos durante as aulas, verificando constantemente se estão realizando corretamente os exercícios propostos e conduzindo sua compreensão por meio de questionamentos constantes, o Professor concebe suas práticas a partir da reflexão sobre o conteúdo e suas formas de articulação. Quando perguntamos sua opinião sobre como os alunos aprendem percepção musical, a resposta fornecida pelo Professor recaiu sobre suas concepções metodológicas, as formas pelas quais articula os conteúdos. De maneira análoga, quando indagado sobre as dificuldades dos alunos, respondeu que as dificuldades são próprias do aprofundamento dos conteúdos.

São as dificuldades naturais de quando a disciplina começa a aprofundar os conteúdos, o grau de dificuldade... a gente está trabalhando este semestre percepção rítmica; quando começa a aprofundar o grau de dificuldade dos exercícios, quando começa a exigir mais deles, [...] nem todos conseguem dar esse feedback com as mesmas condições. Quando começa a exigir mais deles... você vê, em sala de aula, que eu fico lembrando, “você não pode se resumir ao que se faz na aula, ou apenas frequentar as aulas, tem que estudar em casa, senão não consegue acompanhar”. Todas as disciplinas do

curso naturalmente vão se aprofundando nos conteúdos, elas vão ficando difíceis, exigindo mais do aluno. Então tem que estudar em casa, para poder dar conta, para poder acompanhar a disciplina, acompanhar tudo. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Os alunos parecem não exercer influência relevante sobre o planejamento do Professor, embora ele se refira a alguns aspectos operacionais sobre os quais os alunos são decisivos, como veremos adiante. A postura dos alunos é passiva diante da “violência educativa” exercida pela “autoridade pedagógica”, confiantes no que é feito “pelo seu bem” (PERRENOUD, 2002, p. 134), neste caso, dominar a partitura e os conteúdos necessários à sua legitimação como músicos. Neste cenário, o Professor torna-se responsável por oferecer os conteúdos, estimular os alunos a assimilá-los por meio do estudo extraclasse – focado na repetição das tarefas de aula – e por supervisionar o progresso dos alunos, garantindo que cumpram as metas propostas para as aulas e os objetivos da disciplina. Há pouco aproveitamento de informações sobre os alunos no planejamento das atividades, na seleção e concepção dos materiais utilizados em aula; as informações utilizadas geralmente ficam restritas a dificuldades pontuais apresentadas pelos alunos na realização dos exercícios. Mesmo o repertório selecionado é proposto unilateralmente, tendo como fonte a experiência musical do Professor, conforme revela a fala a seguir:

O método que a gente tem seguido é o Pozzoli mesmo, nos exercícios, e eu elaboro aqueles exercícios rítmicos no quadro. De onde eu tiro esses exercícios? Às vezes eu tiro de uma música que, por exemplo, quando eu fazia iniciação musical, a prática era na flauta doce, então eu lembro de um ritmo de uma música que eu tocava lá no início, então trago e vou aprimorando. Lembro de mais alguma coisa que a gente estava fazendo, e crio ritmos dentro dessa complexidade, e aí a gente vai aprofundando a dificuldade, vou inserido as figuras novas que a gente está trabalhando... Hoje a gente aprendeu colcheia e semicolcheia, hoje a gente aprendeu pausa de semínima e pausa de colcheia, aí vou inserindo isso no exercício. Depois de um tempo, quando já tem visto pelo menos as figuras principais, aí a gente inicia o método e vai seguindo. Num certo sentido é bom porque até otimiza, eu não passo tanto tempo no quadro escrevendo e as aulas até fluem mais rápido, porque a gente já vai direto no impresso. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

É interessante observar que o termo *método* é empregado como uma referência ao *material didático* utilizado nas aulas, e não ao conjunto de procedimentos desenvolvidos. Quando analisamos as práticas observadas em PM-I, vimos que o Professor utiliza o livro de Pozzoli como uma fonte de exercícios destinados à realização de solfejos rítmicos, embora o material consista em um método para o estudo do ditado musical. Penna (2011, p. 14-15) discute essa utilização ambígua do termo, esclarecendo que métodos são estruturados em

torno de princípios e finalidades específicos de uma prática pedagógica, contando com materiais didáticos correspondentes. No caso em estudo, ocorre uma adoção do material didático, desprovido de sua utilização original, sob uma nova perspectiva, na qual passa a fazer parte da elaboração metodológica própria do Professor. Portanto, na realidade o Pozzoli é o material didático adotado na metodologia desenvolvida pelo Professor em PM-I, que conta ainda com o solfejo por silabação como estratégia didática (ver Seção 5.3.1).

A menção às formas pelas quais os alunos aprendem é substituída por referências a um intenso cuidado com a sistematização dos conteúdos e procedimentos. A segurança do Professor parece residir no controle que exerce sobre os conhecimentos a ensinar e as formas de abordá-los. Assim, o Professor explica que a disciplina está estruturada em três semestres, cada um deles organizado a partir de um eixo correspondente a um parâmetro musical:

São três semestres [aqui Percepção 1, 2 e 3 se referem aos 3 níveis da disciplina, oferecidos um a cada semestre no currículo do curso]. A Percepção 1 tem foco na percepção rítmica [...]. Começo criando exemplos de ritmos dentro da dificuldade que eu quero trabalhar naquela aula, e depois disso apresento as figuras rítmicas, trago alguns exemplos que eu mesmo elaboro no quadro, depois a gente vai para o método; eu trabalho o Pozzoli. Na Percepção 2, o foco é o solfejo. Além de solfejo a gente trabalha também a percepção melódica. A gente não fica todo o semestre fazendo exatamente a mesma coisa. Na Percepção 1 até acontece um pouco, às vezes. Mas na Percepção 2, mesmo que trabalhe outros conteúdos de percepção melódica, o foco é o solfejo. Quer dizer, a percepção melódica nós vamos solfejar, e a Percepção 3 vai ter como foco perceber os intervalos, depois o grau de dificuldade vai aumentando, até 6ª, 7ª, 9ª, aí depois a gente trabalha também com sons simultâneos, para formar, dependendo do acompanhamento que a turma consegue dos conteúdos, formar até percepção de acordes. Às vezes a gente consegue chegar a acordes. Digamos que o foco da Percepção 1 seja o ritmo, da 2 o solfejo e o foco da Percepção 3 seria a percepção melódica e de acordes. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Nesta fala percebemos também que há uma hierarquização dos elementos musicais: o ritmo é considerado o mais acessível aos alunos iniciantes, e a complexidade aumenta passando à melodia e culminando na harmonia. Schroeder (2006, p. 66) identifica a mesma hierarquização no pensamento de educadores musicais como Edgar Willems e Violeta Gainza, associando-a a uma visão sobre a superioridade estética e de complexidade da música erudita em relação às demais manifestações musicais – a música erudita, por suas características, conteria todas as outras possibilidades musicais, englobando ritmo, melodia e harmonia.

O detalhamento fornecido pelo Professor sobre a relação entre a divisão dos conteúdos e os objetivos da disciplina passa a explicitar a valorização do trabalho sobre a

partitura, o que reforça a ideia de hierarquização do repertório em direção a uma supervalorização da música erudita:

Eu costumo dizer aos alunos, quando começa Percepção 1, que aqui o foco é percepção rítmica, que a gente vai pegar uma partitura musical, que eles estão aqui para aprender a tocar por partitura, já que eles têm uma cultura de tocar de ouvido, agora eles vão aprender a tocar por partitura musical. Eu digo que a gente vai ler uma partitura musical e vai separar cada um dos seus elementos. A gente vai primeiro separar dessa melodia a parte rítmica. Então no semestre 1 vai ser a parte rítmica. Depois no segundo semestre a gente vai fazer o foco no solfejo, percepção melódica, com intervalos, tudo... mas o foco também é solfejo. Então agora a gente vai associar toda aquela parte rítmica que a gente dissecou no primeiro semestre, a gente pegou a melodia, separou o ritmo e trabalhou só o ritmo. No próximo semestre, a gente vai ver o ritmo com as alturas, uma melodia. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

O Professor faz algumas ressalvas em relação à separação dos parâmetros para o trabalho isolado a cada semestre, afirmando que existe integração entre os conteúdos a partir de PM-II, pois nesta etapa, focada em atividades de solfejo melódico, existe a possibilidade de integrar a leitura de ritmo e alturas a conhecimentos de outras disciplinas, como Estruturação Musical:

Eu digo que é o foco, mas a gente não deixa de trabalhar outras coisas. Na Percepção 2, a gente trabalha até um pouco de Estruturação quando está solfejando uma música, geralmente a gente vê parte A, parte B, frase 1, frase 2... a gente trabalha até Estruturação na disciplina. [...] quando a gente está fazendo a Percepção 2, que é o solfejo, de repente o intervalo que a gente está solfejando na melodia, aquele intervalo a gente vai no teclado, no piano, e toca... está fazendo um trabalho de percepção, de ouvir, perceber aqui, escuta, percebe esse intervalo... não deixa de ser tudo interligado também. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Apesar da fragmentação de conteúdos existente dentro da própria disciplina, assumida para fins de sistematização didática, existe uma intenção de diálogo com outras disciplinas que acaba se concretizando, segundo o Professor, pela própria natureza do conhecimento musical. O Professor considera que há uma tendência a que os conteúdos convirjam para a prática do instrumento, mas que em alguns casos algumas dificuldades específicas podem ser tratadas promovendo-se intervenções específicas e interações pontuais entre determinadas disciplinas.

Na minha aula eu procuro fazer essa relação, essa integração entre os conhecimentos. [...] eu procuro trabalhar com eles certos conhecimentos de Estruturação: "parte A, parte B da melodia", "daquela música, primeira frase, segunda frase, isso seria um período"... isso são conhecimentos de

Estruturação, mas eu aproveito o ensejo da disciplina de Percepção para já ir trabalhando esses conteúdos. [...] Porque, também, eles não são armários, não são gavetinhas num armário, mas sim o que a gente pode misturar nesse caldeirão eu procuro trazer. Acredito que na prática... o professor de instrumento tem comentado também, de alunos que têm dificuldade em percepção rítmica, aí na reunião de corpo docente o professor de instrumento percebeu que eles têm essa dificuldade... então eu vou trabalhar essa dificuldade na aula de Percepção. A gente tem feito essa interação e, depois de um tempo, a gente percebe que o aluno tem conseguido uma melhora, um resultado positivo. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

As escolhas metodológicas também são explicitadas nas falas do Professor, evidenciando que ele conhece outras formas de ensinar, mas elege uma metodologia que dê conta de imperativos operacionais como o tempo das aulas, a duração da disciplina no currículo e os recursos disponíveis, além de oferecer procedimentos adequados à faixa etária e ao nível prévio dos alunos. Comparando suas primeiras experiências no estudo de Percepção Musical à sua atuação, o Professor procura justificar por que não assumiu o mesmo caminho metodológico pelo qual aprendeu na infância.

No curso a gente não tem esse tempo todo [...], então a gente já começa fazendo ritmo, e no curso a gente trabalha com adultos que já vêm com a prática. Às vezes esse sistema de percepção com os instrumentos pode funcionar também com adultos, mas a gente não tem esse tempo todo para fazer o trabalho com isso aí, e a gente também não tem todo esse instrumental⁵ na escola, então a gente trabalha a percepção mesmo. [...] A percepção rítmica a gente trabalha marcando o pulso mesmo no polegar [demonstra com estalos de dedos], batendo palma ou na mesa, e já vai com a boca mesmo ditando o ritmo. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Os procedimentos de ensino utilizados pelo Professor em PM-I e PM-II apresentam algumas diferenças, conforme apresentamos no Capítulo 5. A metodologia empregada em PM-I apresenta maior sistematização e é aplicada com extremo rigor, justificada pela comprovada eficácia – “foi a forma como eu aprendi” – e pela possibilidade de apresentar resultados satisfatórios mesmo diante do avanço da complexidade das tarefas de aula.

Esse modelo – ta, ti-ti, ti-ri-ti-ri – eu acredito que funciona mais quando a gente começa a ver ritmos mais complexos. Ele é mais coerente, inclusive quando começa a trabalhar com ligaduras. Não sei se é de algum método existente, não chequei isso, mas foi a forma como eu aprendi, e eu acho que é interessante porque você diferencia a colcheia da semicolcheia. O método

⁵ Aqui o Professor faz referência ao Instrumental Orff, um conjunto de instrumentos musicais adotado no método do educador musical e compositor alemão Carl Orff (1895-1982). Os instrumentos que compõem esse conjunto são classificados em *plaquetas* – xilofones, metalofones e sinos – e *percussão* – bumbo, pandeiretas, triângulos, pratos, címbalos, blocos de madeira, clavas, castanholas, ganzá e maracas (BONA, 2011, p. 145).

com o ta-ca e o ta-ca-ta-ca não distingue, acho que é interessante você distinguir. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Ao longo das aulas, foi possível observar uma preocupação extrema em manter a sistemática do método durante a realização dos solfejos rítmicos. Em algumas situações, os alunos questionavam o Professor sobre a existência de outros sistemas de solfejo, ao que obtinham como resposta a explicação de que tal sistemática lhes possibilitaria uma melhor compreensão sobre a organização do ritmo. Sobre esta questão, percebemos que em algumas ocasiões o rigor metodológico se sobrepôs à prática dos exercícios: os alunos que cometiam algum deslize na correspondência entre as células rítmicas e as sílabas associadas a elas eram interrompidos e corrigidos pelo Professor, mesmo que o resultado sonoro de sua execução estivesse de acordo com as figuras rítmicas escritas.

Enquanto em PM-I um forte rigor metodológico é assumido, em PM-II as aulas ocorrem em torno de algumas atividades principais que são dispostas em ordens flexíveis ao longo do semestre. Por exemplo, em uma aula é realizado um solfejo melódico, seguido por um ditado de intervalos e um ditado de melodia completa; na aula seguinte inicia-se por um ditado de melodia completa, passa-se a uma série de solfejos e conclui-se com um ditado de intervalos. As sequências de ações são bastante estáveis ao longo do trabalho, tanto em PM-I como em PM-II, porém sofrem interferência da assiduidade e pontualidade dos alunos, conforme podemos verificar na fala a seguir. O Professor afirma que tais ocorrências interferem no andamento das aulas e na progressão dos conteúdos, levando-o a retardar o avanço ou a abordá-los com menor aprofundamento.

Como às vezes os alunos faltam muito, chegam a se revezar, metade vem em uma semana, outra metade vem na outra semana... os alunos acabavam tendo aula quase que de quinze em quinze dias. [...] então eu falo muito para a turma "Não falem. A gente não pode ter aula só de quinze em quinze dias, senão a gente não vai alcançar [o conteúdo]. Tem que aproveitar o máximo do tempo que tem aqui pra trabalhar e avançar. Falem o mínimo possível". [...] a presença, a assiduidade da turma é imprescindível para que a disciplina avance. Mas como eu sei que mesmo assim tem alunos que faltam, eu adotei essa forma de sempre começar fazendo uma revisão. A gente tem quatro aulas [períodos] a cada noite, então eu aproveito no começo para fazer aquela revisão do que a gente está vendo até aqui, [...] para depois avançar no conteúdo. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

d) Sobre os alunos

O conhecimento do Professor sobre os alunos é construído ao longo das interações nas aulas e de encontros em outras disciplinas lecionadas – alguns alunos de Percepção Musical são também alunos de instrumento do Professor –, porém no início do semestre letivo o Professor promove uma conversa em grupo para que os alunos se apresentem. Nessa oportunidade, alguns dados sobre experiências e conhecimentos prévios, domínio de instrumentos e leitura de partitura, objetivos formativos e atuação profissional são fornecidos pelos alunos, permitindo ao Professor formar uma visão sobre sua turma. O Professor afirma com segurança que os alunos ingressam no curso com objetivos profissionais, “*buscam a música profissionalmente*”, e tendem a prosseguir nos estudos após concluírem o curso:

Em geral a maioria procura a música porque quer tocar numa banda profissional, ou quer dar aula em uma escola... Depois do curso técnico tem muitos que continuaram, fizeram a licenciatura em algum local, ou EAD, porque o foco deles é viver de música, eles falam muito disso. Querem viver de música, isso é muito forte. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Um aspecto que é reiterado ao longo das falas do Professor é o fato de que muitos alunos vêm com uma formação musical “autodidata”, oriundos de bandas tradicionais e de um processo de estudo carente de sistematização. O Professor considera que nisso há tanto aspectos positivos como negativos. Se, por um lado, os alunos já ingressam no curso com certa experiência no instrumento, por outro, podem apresentar uma formação superficial, marcada por maneiras de tocar que se desviam de um modelo técnico de referência:

Às vezes se você pegar um aluno do zero, ele vai começar a aprender de uma forma apropriada, com a técnica correta do instrumento. Às vezes é até mais fácil do que ter que retirar vícios de uma forma [de tocar] que não é adequada, não é a técnica daquele instrumento. O aluno aprendeu uma coisa que não é apropriada, mas que é suficiente para tocar o que ele toca agora, mas daqui [...] a um ano aquela forma que ele toca vai impedir que ele acesse repertórios mais complexos. Retirar um vício daquele aluno é mais difícil do que pegar um aluno do zero. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Da mesma forma, segundo o Professor, isso acaba fazendo com que as turmas sejam muito heterogêneas, gerando a necessidade de uma adaptação do trabalho à diversidade dos alunos. As dificuldades geradas pela heterogeneidade das turmas não se limitam ao nível de desenvolvimento musical dos alunos, pois impactam sua dedicação ao estudo e, consequentemente, seu rendimento nas disciplinas.

Tenho alunos que são jovens, que têm tempo para estudar, e tenho alunos que trabalham o dia inteiro, tem aluno que trabalha dentro de uma usina, [...] com muito ruído o dia inteiro e tem que usar o fone de ouvido para não ficar surdo. Tem esses dois alunos na mesma sala. É claro que quem trabalha o dia todo... tem aluno que dirige ambulância, tem quem trabalha na agricultura mesmo, colhendo cana... você vê que cada um tem um perfil diferente e cada um tem possibilidades de estudar e de se dedicar de formas diferentes. Mas, no geral, acho que interesse todos têm. E aí, enfim... o interesse todos têm, até porque trabalhar o dia inteiro e vir para um curso técnico à noite já demonstra muita iniciativa, muita força de vontade. Mas é evidente que às vezes quem é mais jovem, tem tempo mais livre, tem a cabeça mais livre, ainda não constituiu família, não tem outras responsabilidades, tem a cabeça mais arejada para poder se dedicar mais e conseguir aprender mais, construir mais o conhecimento. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

No entanto, o Professor afirma que os alunos têm em comum uma forte motivação para o estudo, dada pela curiosidade em relação aos conhecimentos teóricos que são disponibilizados no curso, o que pode estar relacionado a seu desejo de profissionalização e à ideia de que tais conhecimentos são o diferencial entre o músico amador e o profissional.

Eles vêm procurando justamente o outro lado que eles não têm. [...] aprendem a tocar uma partitura numa banda muitas vezes por osmose. Eles estão do lado de uma pessoa mais segura, que tem mais conhecimento, vão tocando por osmose, tocando junto, sem muita consciência do porquê estão fazendo daquele jeito. [...] Em geral quando eles entram no curso e veem essa possibilidade de realmente apreender o lado teórico, eu vejo até que eles entram já buscando isso. Eles vêm de uma realidade autodidata, mas quando entram na escola eles entram buscando realmente a teoria. Inclusive é o que eles mais falam: “professor, e a teoria, a teoria?, a teoria?” (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Uma característica decorrente do autodidatismo dos alunos, apontada pelo Professor como um obstáculo, é o que ele chama de “cultura de esconder-se na coletividade”. Essa “cultura” vigente entre os alunos é alvo do discurso do Professor ao longo das aulas de Percepção Musical, que busca revertê-la para promover a autonomia e melhorar o desempenho dos alunos na realização das atividades.

Existe um pouco a cultura do se esconder na coletividade. Você vai ali, fazendo de ouvido, fazendo em grupo consegue fazer, mas quando vê individualmente não consegue fazer. Então essa é uma situação que a gente também trabalha em sala de aula. Se eles conseguem fazer em grupo mas não conseguem fazer individualmente, eles estão próximos de adquirir ou construir aquele conhecimento. Enquanto eles não conseguirem fazer individualmente, ainda não construíram aquele conhecimento. [...] Se só conseguem fazer em grupo estão apenas próximos, mas o importante é que eles consigam fazer individualmente. Mas existe uma cultura muito forte de eles fazerem em grupo, dando volume na massa, completando a banda...

Então a gente precisa trabalhar essa cultura para que entendam a real necessidade de fazer individualmente, e não de ouvido no meio do grupo. [...] Então, tem essa dificuldade que seria mais ligada à cultura deles e essa que é mais natural do conhecimento. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

O conhecimento sobre os alunos também é cultivado em reuniões do corpo docente, nas quais os professores trocam informações sobre o desenvolvimento musical de seus alunos nas disciplinas ministradas, e em interações ocorridas em apresentações musicais próprias do curso ou em redes sociais digitais.

No conselho de classe se coloca o aluno e cada professor fala sobre ele, o de instrumento, de percepção, de teoria. Cada professor fala sobre o aluno, é o momento que a gente tem para se aproximar mais do aluno, então eu sei também que eles tocam na banda da escola e tem a big band para os alunos de metais. Eu acompanho a banda, assisto às apresentações; eu não estou à frente da disciplina, mas eu sempre procuro assistir às apresentações. Hoje em dia, com a gravação, tudo que eles tocam eles postam no grupo do WhatsApp da banda, que tem o grupo, eu faço parte desse grupo do WhatsApp, então eu estou sempre acompanhando. Tem alunos que você não consegue acompanhar mais porque eles são de outra cidade [...], eu não conheço [esses], nunca ouvi. Conheço-os da escola, tocando na banda da escola, mas as bandas de fora eu não conheço. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Esses recursos permitem que o Professor se aproxime dos alunos, acompanhando o desenvolvimento de suas práticas musicais e conhecendo seus repertórios. Contudo, não há um aproveitamento dessas informações nas aulas observadas. Quando questionado sobre a utilização de repertório musical nas aulas de Percepção Musical, o Professor demonstrou não ter considerado a possibilidade de aproveitar repertórios dos grupos musicais da escola, dos quais os alunos participam, mas expressou estar aberto a isso:

Eu já fiz isso e faço mais isso com meus alunos de instrumento... mas... sabe que isso até é uma boa ideia. De repente pegar com o professor da banda, pegar aquele repertório, a música que eles estão trabalhando na banda e trazer algo do ritmo, algo daquela música para a aula de Percepção, de Teoria, seria muito bom. Eu já fiz com meus alunos de instrumento. Às vezes o professor da banda pede que eu trabalhe com os alunos na aula de instrumento o repertório da banda, então a gente reserva um horário da aula para trabalhar as músicas da banda. Às vezes eu trabalho em sala de aula alguma coisa rítmica de um aluno meu, tento fazer isso. Mas com a banda realmente nunca fizemos isso. Realmente, seria interessante. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

e) *Sobre o curso*

Para o Professor, o curso age como um local de sistematização das práticas dos alunos e de transformação de suas referências musicais. O objetivo central do curso é capacitar o aluno para o desempenho no instrumento, apoiado por disciplinas teóricas que, *a priori*, são justificadas por sua relação com a prática musical instrumental.

Todas as disciplinas, as teóricas, acredito que todas elas convergem para um fim específico que é o aprendizado do instrumento. O nosso curso é um curso técnico em instrumento musical, então acredito que todas as disciplinas convergem nessa direção. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

No entanto, algumas falas do Professor sugerem uma ambiguidade na relação entre a prática musical instrumental e o estudo teórico. Por um lado, ele defende que a teoria está a serviço da prática instrumental e permite que o intérprete torne-se crítico e autossuficiente; por outro, ele supervaloriza os aspectos teóricos e os trata como saberes cujo domínio concede ao intérprete um caráter quase sacralizado e de superioridade em relação aos instrumentistas que não os detêm.

Conheço até um professor renomado que diz "Não, não faça teoria, você está perdendo tempo... preocupe-se com o instrumento". [...] Desde o início eu já parava para pensar se é mesmo perda de tempo ou não é. E aí eu percebi uma coisa, que descobri sozinho: quanto mais conhecimento teórico eu tiver, mais longe eu vou na minha prática. Então percebi também que o objetivo dele com os alunos era preparar os alunos para tocar em casamento, em banda de baile, para tocar aqui, tocar ali, tocar em restaurante... não menosprezando essas atividades... mas para tocar nisso aí realmente talvez não precise, ou para tocar as músicas que normalmente se toca nessas situações realmente não precisa saber de estruturação, não precisa saber tão longe. Mas se eu souber isso vai me ajudar na minha prática. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Nesta fala evidencia-se novamente a hierarquização do repertório: músicas menos complexas, ligadas a atividades em determinados eventos e espaços sociais mais corriqueiros, independem do conhecimento teórico; músicas mais complexas dependem do conhecimento teórico. Apesar de não haver menção a rótulos, é possível deduzir que nos ambientes citados figura geralmente a música popular, e, portanto, seriam músicas de menor complexidade. Paralelamente, o Professor considera que mesmo o intérprete de música erudita depende do conhecimento teórico como forma de conscientização sobre a prática, sendo este um fator que permite a emancipação do músico em sua atuação profissional, conforme podemos depreender da fala a seguir:

Eu tenho um grande amigo que é violinista, e ele é um dos melhores violinistas, ele toca numa orquestra na Suíça, então ele é um grande violinista. [...] ele teve essa trajetória, de só fazer a disciplina de violino e não fazer disciplinas teóricas [...]. Ele estudava 8 a 10 horas por dia, só tocava violino e não fazia disciplinas teóricas. E eu estudava 4 horas de instrumento e fazia essas disciplinas. Certa vez a gente se preparou para um concurso, eu não tinha necessidade de um professor me dizendo como eu tinha que tocar aquilo. Já ele precisou chamar um professor e o professor ensaiava o duo dele de violino com piano. Isso foi uma coisa que eu observei. Ele tocava o instrumento super bem, hoje ele está na orquestra na Suíça, mas ele sempre vai precisar, ou ainda hoje ele precisa de alguém para dizer como ele tem que fazer. Ele não tem muita autonomia, ele faz aquilo intuitivamente, faz muito bem, mas se você perguntar por que ele faz aquilo, muitas vezes ele não vai saber explicar [...]. O conhecimento teórico, na minha visão, quanto mais você tiver, mais a sua prática vai ser fundamentada lá para a frente, mais você vai fundamentar sua prática. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Ainda que exista entre os alunos uma adesão à valorização dos conhecimentos teóricos no curso, conforme vimos anteriormente, o contato com a realidade desse estudo pode ser intimidador para alguns alunos, conforme afirma o Professor. Ajudar o aluno a mudar sua postura em relação ao estudo desses aspectos, possibilitando-lhe a emancipação como intérprete, é, na opinião do Professor, uma das atribuições do curso:

Alguns alunos na verdade têm um pouco de medo, ou de resistência. Muitas vezes eles têm a cultura de tocar de ouvido, por osmose, estão ao lado de uma pessoa que tem um pouco mais de segurança, mas não estão compreendendo 100% do que eles estão fazendo, a teoria da prática. Alguns têm um pouco de medo, pensam “O que eu estou fazendo até hoje tem sido o suficiente, tem sido interessante...” Mas a maioria entra com sede de saber a teoria. [...] com quem tem resistência a gente faz um trabalho de tentar mudar o referencial deles. De a gente trabalhar um pouco essa cultura de que ao invés de ficar tocando de ouvido é muito mais importante ser aquela pessoa de referência dentro do grupo. O grupo vai crescer muito mais se todos estiverem tocando com técnica, todos estiverem tocando entendendo 100% o que eles estão fazendo, que isso vai ser bom individualmente, que isso vai ser bom para o grupo em que eles tocam e que isso vai ser bom para a música, na cidade, e consequentemente vai ser bom para o mercado de música, porque se a música começa a crescer, ganhar proporções, ganhar espaço, o mercado vai se abrir também para eles. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Esta fala também revela uma preocupação com o papel do músico profissional na valorização da área. O Professor considera que o aumento da qualidade musical dos profissionais contribui para que a profissão seja encarada com maior seriedade pela sociedade, levando à consolidação do público, ao aprimoramento da oferta de música e à ampliação do mercado musical.

Por fim, destacamos as concepções do Professor sobre a relação entre as disciplinas no curso. Nas falas analisadas, destacam-se a interdisciplinaridade e a integralidade do conhecimento musical como elementos norteadores da prática pedagógica do Professor. O diálogo entre as disciplinas é considerado pelo Professor como uma consequência da natureza do conhecimento musical, que se manifesta em redes de elementos interligados.

Eu acho que é [uma integração] natural, porque realmente essa coisa que eu falei do caldeirão não é uma coisa que eu tento impor. É uma coisa que para mim é assim naturalmente e no passado se tentou forçar uma coisa diferente. Tentou-se trabalhar, transformar esse caldeirão que sempre existia em um armário com gavetinhas. [...]essa é a minha forma de pensar, essa é a minha forma de trabalhar. Não estou dizendo que as outras estejam erradas, mas a forma como eu entendo é essa. Que existe uma interdisciplinaridade, que as coisas não são isoladas, que é possível interagir. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Além das concepções evidenciadas pelo discurso do Professor, que se fundamentam na construção de um percurso individual de formação musical e pedagógica, consideramos que há aspectos externos à figura do docente que também influenciam suas práticas. Enquanto ator no campo da educação musical, o Professor está suscetível às representações próprias desse campo, as quais participam da estruturação do *habitus* incorporado nas práticas observadas.

6.2 Representações e posicionamentos no campo da educação musical

Os posicionamentos existentes dentro de um campo são influenciados por disposições construídas coletivamente ao longo da história de disputa de poder entre seus atores. Nesse processo, são construídos estereótipos sobre as condutas correspondentes a determinado posicionamento, que servem como inspiração e referência para os valores e práticas assumidos pelos atores. Esses estereótipos são disseminados por meio de representações que contribuem para a definição das posições relativas dentro do campo, uma vez que possibilitam aos atores uma percepção do conjunto dos ideais que os identificam dentro de uma determinada posição, conforme explica Burnard (2012, p. 19-21). Para a autora, dentro de um campo, essas representações são construídas em um percurso histórico e reforçadas por instituições que as disseminam e legitimam, servindo para estabelecer os interesses de um grupo dominante ou para impulsionar mudanças, embasando concepções e discursos dos atores no campo, embora não obrigatoriamente impulsionem mudanças efetivas

em suas práticas. Desta forma, essas representações são utilizadas pelas pessoas para explicar a sociedade, suas crenças e estilos de vida, de maneira a exaltar determinados valores reunidos em um estereótipo.

No campo da educação musical, espaços institucionais como cursos de licenciatura em música e a ABEM têm mediado a construção de representações sobre ensino de música, que se relacionam a posicionamentos ortodoxos ou heterodoxos. Nas falas do Professor encontramos indícios de sua adesão a algumas representações reforçadas no campo da educação musical. O primeiro posicionamento identificado é sobre a representação do que é ser um bom professor de música, a partir do relato que retomamos a seguir:

A gente trabalha com o construtivismo... pelo fato de Paulo Freire ser nordestino, a escola de Paulo Freire é muito forte aqui. Então acho que de repente eu comecei a "dar nome aos bois" na universidade, falei "Não, eu sou construtivista, o meu pensamento é este"... mais ou menos isso. Então eu acho que oficialmente a licenciatura foi muito importante. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Neste depoimento é possível identificar a adesão do Professor ao discurso corrente no seu curso de licenciatura em música: uma vez que suas disciplinas disseminam as ideias de Paulo Freire e do construtivismo, identificar-se com elas é uma tomada de posição que confere legitimidade ao agente dentro do campo. A licenciatura em música contribuiu, neste caso, para a construção de uma representação sobre o que é ser um bom professor de música, sendo o construtivismo a orientação pedagógica central desse ideal. Logo, o Professor reproduz esse discurso, afirmando-se adepto das ideias de Paulo Freire e do construtivismo, que conheceu durante o curso⁶.

Assim, posicionar-se como adepto das ideias disseminadas no curso de licenciatura, espaço acadêmico dotado de poder de legitimação, significa para o Professor ser legitimado como um bom professor de música segundo parâmetros do discurso de superação do modelo tradicional de ensino, corrente no campo da educação musical. Neste caso, declarar-se construtivista traz-lhe a possibilidade de estar incluído no grupo de vanguarda, enquanto assumir um discurso condizente com práticas ortodoxas o posicionaria em um grupo cujo poder encontra-se em declínio. No entanto, retomando ideias de Burnard (2012, p. 19-21) já mencionadas, a adesão ao discurso não basta para garantir a efetivação das práticas condizentes, pois parece-nos haver um contraste entre o discurso da licenciatura, as

⁶ Esse direcionamento do curso de licenciatura em música ao estudo da obra de Paulo Freire é característica relatada pelo Professor em relação ao curso no qual realizou sua formação. É possível que outros cursos da mesma natureza apresentem características distintas.

concepções observadas nas falas do Professor e as práticas desenvolvidas por ele em sala de aula: apesar de se afirmar construtivista, o ensino de Percepção Musical desenvolvido pelo Professor, em uma análise macroscópica, encaixa-se em um modelo tradicional. Predominam atividades que não correspondem ou até mesmo contrariam as características desse norteamento pedagógico, ainda que tenhamos observado algumas práticas menos conservadoras em meio ao quadro geral.

As representações sobre o que seria um bom ensino de música apoiam-se em ideias sobre interdisciplinaridade e predominância da prática sobre a teoria. O primeiro aspecto pode ser analisado quando retomamos as seguintes falas:

Todo semestre eu falo que a gente não pode pensar que o curso é um armário, que cada disciplina está numa gaveta isolada, mas que a gente tem um caldeirão onde está tudo junto. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

[...] a gente vai ler uma partitura musical e vai separar cada um dos seus elementos. [...] Na Percepção a gente tem a oportunidade de trabalhar isoladamente os elementos da partitura: só o ritmo [...], depois melodia, vamos solfejar no segundo semestre. Digamos que o foco da Percepção 1 seja o ritmo, da 2 o solfejo e o foco da Percepção 3 seria a percepção melódica e de acordes. (PROFESSOR, entrevista concedida em 11/09/2015)

Comparando as falas expostas, constatamos a contradição entre interdisciplinaridade e ensino fragmentado: mesmo buscando o diálogo com conteúdos de outras disciplinas, a disciplina de Percepção Musical, isoladamente, apresenta uma fragmentação que chega a separar os parâmetros musicais por semestres. Mesmo que o Professor proponha que o curso seja visto como um “caldeirão” no qual as disciplinas constantemente interagem, sua abordagem de ensino de percepção musical trata a música como “um armário com gavetas”, nos seus próprios termos. O ensino de elementos musicais isolados, conforme constatação de Schroeder (2009, p. 47), é um procedimento bastante comum: os elementos, inicialmente vistos de maneira isolada e dissociados uns dos outros, são abordados em um processo cumulativo e unidos em estruturas progressivamente mais complexas, até chegar à música propriamente dita. Entretanto, nas aulas que acompanhamos não chegamos a observar nenhuma execução musical além dos solfejos trazidos pelo professor, o que demonstraria a culminância desse processo de acumulação de estruturas. A prática musical permaneceu restrita a exercícios de leitura e à entoação de solfejos, cujo sentido musical parece distante do que os alunos geralmente vivenciam como música – distante das práticas e do repertório, seja ele oriundo tanto da música popular como da música erudita.

O segundo aspecto das representações sobre o bom ensino de música, a relação entre prática e teoria, pode ser analisada a partir da constatação de que a prática a que o Professor se refere no contexto da disciplina de Percepção Musical não é a prática de execução musical. A execução musical desenvolvida nas aulas restringe-se à realização de solfejos e ditados, cujas características explicitamos no Capítulo 5. Consideramos que falta concreticidade musical na aula, pois nem mesmo exemplos musicais são demonstrados por meio de execução ao vivo ou de gravações, e tampouco há outra execução musical além de solfejos e ditados. Logo, a prática desenvolvida nas aulas permanece subordinada aos conteúdos teóricos, mesmo que o Professor afirme que sempre parte da prática para depois abordar a teoria. A relação entre o repertório musical e as atividades e conteúdos da disciplina não se concretiza em Percepção Musical, mas ocorre: (1) nas aulas, restrita à evocação da memória musical dos alunos, porém sem execução ou apreciação musical e (2) fora das aulas, no estudo individualizado presumidamente feito por cada aluno ou nas atividades de outras disciplinas, limitada também à evocação da memória que os alunos tenham dos conteúdos e atividades realizados em Percepção Musical. Isso contrasta com uma proposta de interdisciplinaridade presente no PPC e no discurso do Professor, revelando a existência de uma ilusão de integração entre as disciplinas e a realidade musical dos alunos, que é agravada por uma excessiva fragmentação dos conteúdos de acordo com os parâmetros musicais correspondentes.

6.3 Confrontando o discurso e a prática: o *habitus* e a prática reflexiva

Reafirmando nossa intenção de compreender as práticas explicitadas no capítulo anterior, encontramos ressonâncias no pensamento de Vieira:

Há muitas maneiras de ensinar e aprender música, dependendo de variáveis históricas, culturais, sociais e econômicas. Partindo desses aspectos, a questão deixa de ser “se há outro jeito de ensinar” e passa a consistir em “de que modo devo ensinar”, mantendo a coerência em relação à realidade do aluno. (VIEIRA, 2003, p. 78)

Analizando a prática pedagógica do Professor, neste trabalho, não pretendemos aplicar rótulos a ela, mas identificar convergências e divergências entre a prática e tendências do campo, o discurso do Professor e sua visão sobre os alunos e o papel de sua disciplina no curso. Dialogando com o pensamento de Vieira, admitimos a existência de vários “jeitos de ensinar”, que se configuram no gradiente entre os modelos extremos, explicitados no Capítulo 4, de acordo com as necessidades e possibilidades do contexto.

Bourdieu (1996, p. 299) esclarece que a tomada de posições dentro de um campo não corresponde necessariamente às disposições assumidas dentro de um *habitus*, manifestadas na forma de práticas. Ou seja, mesmo que o Professor assuma um discurso que tende a uma determinada posição, de maneira a adquirir legitimidade entre seus pares, as disposições incorporadas decorrentes de sua trajetória o impedem de desenvolver uma atuação dissociada do *habitus* que estrutura suas práticas. Observamos que a prática pedagógica do Professor é pautada por uma ambiguidade entre o *habitus conservatorial* e o discurso de vanguarda da licenciatura em música: se, por um lado, o Professor afirma-se construtivista e adepto da pedagogia freireana, a fim de conquistar a legitimação no campo de educação musical, por outro lado suas práticas e algumas de suas concepções permanecem relacionadas ao *habitus conservatorial*, consequência da formação musical do Professor.

Isso não significa que o Professor não realize uma prática cuidadosa, organizada e estruturada em torno de objetivos; não significa que sua atuação seja totalmente improvisada e desprovida de reflexão. O que ocorre é que o Professor pensa sua prática a partir de valores e concepções incorporados e inconscientemente reproduzidos – o *habitus* –, a despeito do domínio de conhecimentos sobre educação advindos de sua formação acadêmica.

Mesmo quando os conteúdos do ensino são irrepreensíveis quanto à sua “objetividade”, sabemos agora, graças aos trabalhos dos didáticos, que os saberes entram em colisão com representações prévias bem instaladas, que provêm da experiência pessoal, de todos os tipos de esquemas intuitivos, da cultura familiar, etc. [...] diante de um “verdadeiro problema”, as representações prévias e as teorias ingênuas retomarão seus direitos, pois elas funcionam, subjetivamente, como verdadeiras chaves de inteligibilidade, ao passo que os saberes escolares são ferramentas. (PERRENOUD, 2001, p. 72)

Com isto, Perrenoud fornece-nos um indício dos motivos pelos quais existem contradições entre a prática pedagógica do Professor e seu discurso baseado nos mitos advindos de sua formação acadêmica. As ações e reflexões do Professor encontram-se impregnadas de valores cultivados desde suas primeiras experiências formativas e ao longo de sua atuação como músico, os quais tendem a predominar sobre conhecimentos técnicos da profissão docente advindos da formação acadêmica, uma vez que se encontram mais profundamente interiorizados no Professor.

Não somos conscientes de todos os nossos atos e, acima de tudo, não temos consciência de que nossos atos seguem estruturas estáveis. Muitas vezes, a falta de uma consciência clara é “funcional”: nossos esquemas nos permitem agir de modo imediato, quase no piloto automático, o que é mais econômico psiquicamente, pelo menos enquanto não nos deparamos com nenhum

obstáculo não-habitual. Piaget fala de um “*inconsciente prático*” para ressaltar que alguns de nossos esquemas constituíram-se de forma implícita em função da experiência e apesar do sujeito. Outros, que se originaram em ações inicialmente refletidas e até mesmo na interiorização de procedimentos, tornaram-se rotinas das quais não somos mais conscientes. (PERRENOUD, 2002, p. 39)

Remetendo-nos ao Capítulo 4 e à Seção 5.1, que trataram respectivamente das concepções de ensino disseminadas nas práticas de ensino de percepção musical e das diretrizes para o ensino de percepção musical no curso, advindas do PPC, podemos afirmar que as concepções do Professor mesclam os elementos abordados e somam-se ainda a representações disseminadas no campo da educação musical e a experiências formativas do Professor. Já a prática pedagógica, cujas ações encontram-se detalhadas na Seção 5.3, permite identificar a presença de um *habitus* que apresenta convergências e divergências em relação ao discurso do Professor. Visando a uma exposição sintética e didática dos achados desta pesquisa, apresentamos a seguir o QUADRO 5, que resume as concepções evidenciadas no discurso do Professor e aponta suas relações com aspectos da prática pedagógica observada.

QUADRO 5

Teor do discurso do Professor e a prática pedagógica observada

Concepções	Discurso do Professor	Prática pedagógica em Percepção Musical
Características da música e sua relação com a partitura	- Música é uma arte abstrata - A partitura é uma forma de registro da música - Primazia das práticas musicais vinculadas à notação tradicional (música erudita) - A experiência musical está sujeita à experiência subjetiva e à interpretação individual - Música como forma de inclusão social	- A presença da música na aula restringe-se à realização de exercícios relacionados à leitura de partitura - Pouco espaço para a subjetividade - A música está subordinada aos conteúdos teóricos de interesse, propostos a partir do planejamento da disciplina - Experimentação de inflexões interpretativas para imprimir expressividade aos exercícios
O que é e para que serve (P)percepção (M)musical	- Permite a conscientização sobre a música (parte sonora e parte teórica), contribuindo para a melhoria do desempenho no instrumento - Promove o desenvolvimento da leitura e escrita musicais - Ampara a compreensão dos conteúdos teóricos - Estuda sistematicamente os elementos do som, separando-os para uma melhor compreensão	- Atividades acompanhadas de explicações teóricas constantes - Trabalho concentrado sobre a partitura, na forma de solfejos e ditados - Rigor na apresentação de resultados: correção imediata dos erros, repetição da execução para fixação das formas corretas
Didática: articulação entre ensino, aprendizagem e metodologia	- Eficiência baseada em uma boa disposição dos conhecimentos em uma sequência didática organizada - Primeiro a prática, depois a teoria - Foco nos conteúdos - Adaptabilidade às condições dos alunos - Método sistematizado - Diálogo com outras disciplinas - Partir dos modelos pelos quais aprendeu, mas contextualizá-los	- Extrema sistematização leva a excessiva fragmentação dos conteúdos e distanciamento da dimensão expressiva da música - A prática é desenvolvida a partir de elementos teóricos - Ausência de repertório musical ilustrativo dos elementos abordados em aula - Rigidez metodológica: pouco espaço para manifestações dos alunos - Referência a conteúdos de outras disciplinas para amparar a compreensão das atividades - Aproveitamento de estratégias oriundas de seu próprio processo formativo
Sobre os alunos	- Foco na profissionalização como objetivo formativo - Alunos procuram o curso em busca do conhecimento teórico-musical - Turmas heterogêneas quanto à formação prévia e disponibilidade para o estudo - “Autodidatismo” - Conhecimento sobre os alunos: desempenho no instrumento, conselho de classe e espaços informais	- Necessidade de atingir a máxima eficácia em relação ao tempo disponível para a disciplina, buscando suprir a formação profissional - Estímulo ao estudo teórico e ao desenvolvimento da autoavaliação como forma de superar lacunas provenientes do “autodidatismo” - Estímulo à superação da heterogeneidade: motivação para dedicação ao estudo extraclasse - Planejamento padronizado de conteúdos e procedimentos, mas com alguma flexibilidade para se ajustar à instabilidade da frequência dos alunos às aulas - Distanciamento da prática musical de referência dos alunos
Sobre o curso	- Capacitar para o desempenho no instrumento - Transformação das referências musicais dos alunos - Estudo sistematizado, para complementar o “autodidatismo” dos alunos - Interdisciplinaridade	- Foco nos procedimentos de estudo próprios da tradição erudita (<i>habitus conservatorial</i>) - Convergência para o estudo do instrumento: Percepção Musical é a disciplina responsável por agilizar a leitura e treinar o ouvido - Reuniões do corpo docente buscam articular ações das disciplinas

Fonte: elaboração da autora, a partir de dados coletados por meio de observação e entrevista.

6.4 Tomada de consciência do *habitus* e prática reflexiva

A existência de um distanciamento entre aspectos do discurso do Professor e sua prática revela a necessidade de um processo de tomada de consciência sobre o *habitus* estruturante das ações relativas ao ensino de Percepção Musical no contexto em estudo. Perrenoud (2002, p. 154) propõe que o trabalho de conscientização sobre o *habitus* “quase sempre é mobilizado pela *distância* entre o que o ator realmente faz e aquilo que poderia [ou pretende] fazer, tanto no caso de correr o risco de um fracasso absoluto como no caso de o sucesso não corresponder às suas ambições”. No entanto, é necessário que o próprio ator perceba como suas ações interferem no alcance dos objetivos em jogo, o que pode ocorrer por meio de autoanálise ou pela análise coletiva, ou motivado por outros aspectos, como discutiremos a seguir.

Encontramos um exemplo de tomada de consciência no trabalho de Teixeira (2010a). Segundo relato do autor, sua prática pedagógica foi construída sobre um paradigma racionalista, movido por crenças de eficácia baseadas em um posicionamento que identificamos como ortodoxo no campo. A partir da própria insatisfação em relação à prática desenvolvida, Teixeira iniciou um processo de tomada de consciência a partir do qual buscou reformular suas ações:

Em sala de aula, pondo em prática tais planos gerais, expus meus raciocínios aos estudantes e começamos os exercícios de discriminação [sic] sonora. Também solfejávamos, porquanto minha preocupação fosse, sobremaneira, com a *recepção perceptiva* estrita. O conceito que os estudantes tinham do trabalho era bom porque sentiam meu interesse na qualidade do aprendizado. No entanto, notava sempre um traço de aridez na minha abordagem racionalista, limitada a apresentar momentos tão estáticos da fenomenologia musical, que eu temia uma perda sensível da possibilidade de produção de significado linguístico-musical, risco que nos afastaria do interesse na vivência musical na perspectiva da expressão. (TEIXEIRA, 2010a, p. 6)

No caso em estudo, no entanto, o Professor não menciona desconfortos no trabalho com a disciplina. Tampouco os alunos manifestam insatisfação, submetendo-se às atividades desenvolvidas, participando com níveis de envolvimento variados. O Professor, indagado sobre possíveis dificuldades com a disciplina, transparece satisfação em relação ao trabalho desenvolvido, considerando-o adequado ao contexto e aos alunos; as dificuldades mencionadas dizem respeito a aspectos operacionais (espaço físico, tempo, recursos materiais) e a condutas dos alunos (falta de estudo extraclasse), de modo que não se relacionam diretamente à atuação do Professor.

A esse respeito, Perrenoud (2002, p. 43) argumenta que cada pessoa reflete espontaneamente sobre sua prática, mas sem uma postura regular e voltada à tomada de consciência. O *habitus* que estrutura as práticas subjaz à ação, inclusive à ação de reflexão, condicionando-a aos valores e concepções que fazem parte desse *habitus*. O autor considera também que a tomada de consciência é mobilizada em condições de fracasso evidente e na impossibilidade de imputá-lo à fatalidade ou ao outro – ou seja, quando o único responsável parece ser o professor (PERRENOUD, 2002, p. 154).

O desejo de mudança nasce da decepção, do descontentamento com aquilo que se *faz*. Acima de tudo, uma pessoa quer que sua *prática*, compreendida como a repetição de atos semelhantes em circunstâncias semelhantes, evolua. Quando a repetição persiste, apesar dos esforços e da tentativa de se controlar, de dominar, de se disciplinar, a pessoa chega à conclusão de que é conduzida por um esquema ou por vários esquemas de pensamento e de ação que estão fora do alcance de sua consciência e de sua vontade. Nesse momento – e só então – um trabalho sobre o *habitus* é pertinente. [...] Os desafios da mudança são numerosos e abrangem do sucesso da ação mais técnica à relação com o mundo. No entanto, na maior parte das vezes, transitamos insensivelmente de uma ação para a outra. (PERRENOUD, 2002, p. 156-157)

No caso em estudo, não observamos o fracasso, nos termos de Perrenoud. Encontramos sua manifestação de maneira branda nas avaliações de PM-II, na forma de um desempenho fraco dos alunos em relação ao potencial observado ao longo das aulas, o que não foi suficiente para alarmar o Professor. Já em PM-I, observamos que apenas sete alunos, de uma turma de 16, compareceram à avaliação final; destes, apenas três alunos foram aprovados, dois com notas mínimas para aprovação e um único com nota acima da média. O Professor endereça sua decepção à falta de assiduidade e de dedicação dos alunos, creditando a esses aspectos o desempenho abaixo das expectativas apresentado nas avaliações. No entanto, reconhece que é natural que alguns dos alunos apresentem tais dificuldades, pois são trabalhadores e não dispõem de tempo suficiente para o estudo extraclasse.

Desta forma, o foco da decepção não se encontra exatamente na ação desempenhada pelo Professor, o que leva a uma visão de que a prática pedagógica se encontra satisfatoriamente ajustada às demandas do curso, às diretrizes e aos objetivos do PPC e é adequada ao público a que se destina. Outros fatores ou acontecimentos podem desencadear o processo de reflexão, conforme explica Perrenoud (2002, p. 41-42), tais como conflitos ou crises, necessidade de ajustes do funcionamento ao trabalho em equipe ou a novas disposições, resistência dos alunos, desorganização, elementos surgidos no conselho de classe, conversa com alunos, pais ou com outros professores, ou mesmo resultados de uma

avaliação. Na ausência dessas ocorrências, o sistema vigente é encarado como perfeitamente ajustado ao contexto, fazendo com que a reflexão sobre a prática pedagógica permaneça circunscrita ao âmbito didático, sem que seus paradigmas elementares sejam questionados. Logo, essa reflexão permanece ainda distante de uma *postura reflexiva*, como salienta Perrenoud:

Todos nós refletimos na ação e sobre a ação, e nem por isso nos tornamos profissionais reflexivos. É preciso estabelecer a distinção entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica de todos nós sobre o que fazemos. Visando chegar a uma verdadeira *prática reflexiva*, essa *postura* deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro. (PERRENOUD, 2002, p. 13)

Uma vez que não há questões suficientemente inquietantes provocando a reflexão aprofundada por parte do Professor, não há também uma autoavaliação sistemática das práticas, bem como a verificação da correspondência entre as práticas e o discurso proferido. Neste sentido, é necessário considerar que o Professor se encontra imerso em um contexto institucional, no qual atua em conjunto com uma equipe de professores, sob a orientação de diretrizes de ensino dadas pelo PPC. Admitindo a predominância de um *habitus conservatorial* nos espaços escolares de formação musical¹, conforme preconiza Vieira (2000), é possível que os demais professores do curso Técnico em Instrumento Musical do IFX também estejam impregnados de disposições similares. Portanto, os parâmetros para reflexão, assim como as práticas pedagógicas desenvolvidas, seriam compartilhados

¹ Discutindo o modelo conservatorial de ensino de música, Penna (1995, p. 101-111) esclarece que essa expressão abarca um ensino caracterizado pela primazia da notação musical e do domínio técnico, herdeiro da tradição musical europeia, o qual pode ser encontrado em escolas de música em geral. Apesar da expressão “modelo conservatorial” denotar o vínculo com a instituição que originou tais práticas, não são apenas os conservatórios que praticam esse tipo de ensino. O “modelo conservatorial” não se refere exatamente às instituições denominadas “conservatório”, mas a um tipo específico de ensino que teve origem no conservatório e se disseminou nos espaços de ensino de música, especialmente naqueles voltados à formação de nível técnico profissionalizante. Arroyo (2000, p. 14) afirma que as representações difundidas sobre o conservatório são marcadas pela ideia deste como uma instituição estática. No entanto, ao realizar um estudo envolvendo o Conservatório de Música de Uberlândia/MG, a autora identificou que esta instituição atualmente passa por uma dualidade entre permanência e mudança, sendo, ao mesmo tempo, representante de um tipo de prática cristalizada e um espaço de formação que tem passado por modificações e adaptações, buscando atender os imperativos das novas realidades de ensino de música. Os estudos realizados por essas autoras permitem considerarmos que tanto as marcas do conservatório, enquanto modelo, se encontram disseminadas em outros espaços de ensino de música, como novas perspectivas pedagógicas têm sido experimentadas pelo conservatório, enquanto instituição.

coletivamente e legitimados pelo corpo docente do curso, uma vez que são reconhecidos por todos como pertencentes a valores amplamente aceitos pelo grupo.

Considerando que os conservatórios, na condição de instituições escolares, formam os profissionais que vão atuar na área musical e que estes aprenderam o “*métier*” de acordo com as normas da cultura escolar, pode-se afirmar que esses profissionais acabaram por se constituir nos difusores do modelo conservatorial. Como músicos e como professores de música, eles retransmitiriam o padrão musical pelo qual se moldaram. (VIEIRA, 2000, p. 7)

Chama atenção o consenso sobre a naturalidade com que os professores são alocados nas disciplinas teóricas, conforme observamos no relato do Professor sobre sua preparação para atuação em Percepção Musical. A ideia de que não é necessária uma capacitação especializada faz com que sejam escassos os espaços para a adequada reflexão sobre a prática, levando os professores de Percepção Musical a reproduzirem, em sua atuação, valores e procedimentos próprios das práticas pedagógicas por meio das quais foram ensinados. Espaços voltados à preparação de professores para o trabalho com percepção musical contribuiriam para uma maior qualificação do ensino na disciplina, principalmente se orientados por uma postura de *prática reflexiva*. Perrenoud (2002, p. 85) adverte que a simples tomada de consciência não conduz a uma transformação do *habitus*, pois apenas o justifica – em certa medida, este é o trabalho que desenvolvemos nesta pesquisa: identificar e explicar o *habitus* subjacente à prática pedagógica do Professor. Uma segunda possível consequência da tomada de consciência é a identificação da tensão entre o que o professor concebe “racionalmente” como sua prática pedagógica e aquilo que ele efetivamente realiza nessa prática. Apenas após essas constatações é que possível partir para um trabalho de transformação das práticas em direção à formação de um novo *habitus*. Espaços formativos voltados à capacitação de professores de percepção musical agiriam para conduzir o processo de tomada de consciência, tratar analiticamente as constatações e propor ações para a construção de uma postura de prática reflexiva, instrumentalizando o professor da disciplina a atuar de maneira consciente e contextualizada.

A análise de práticas, o trabalho sobre o *habitus*, o trabalho em torno de situações-problema são dispositivos de formação que visam desenvolver a prática reflexiva e a exigem abertamente; no entanto, eles não são suficientes. É importante direcionar as formações temáticas, transversais, tecnológicas, didáticas e mesmo disciplinares (sobre os saberes a ensinar) para uma prática reflexiva, transformando-a no fio condutor de um procedimento clínico de formação presente do início ao fim do curso. (PERRENOUD, 2002, p. 23)

Nesse sentido, Perrenoud (2002, p. 41) diferencia duas dimensões da reflexão no contexto de uma *prática reflexiva*, conforme defende em sua proposta de formação e atuação de professores: a *pragmática*, onde a reflexão é uma forma de agir durante a prática, e um pólo de *identidade*, “onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo”. A capacitação de professores em uma perspectiva de prática reflexiva envolveria tanto o processo de tomada de consciência como as posturas diante de situações e ações em curso, favorecendo a adequação da prática pedagógica à realidade de sala de aula e aos objetivos que a sustentam – neste caso, a formação do músico profissional.

Considerando que existe um conjunto de objetivos aos quais se volta o ensino desenvolvido no contexto aqui analisado, como vimos nos capítulos 3 e 5, destacamos a necessidade de uma conscientização constante sobre o papel das disciplinas do curso diante das demandas pela formação de competências para atuação profissional. Neste sentido, remetemo-nos a Schroeder (2006, p. 74), que alerta que as limitações impostas por uma visão restritiva da atividade musical, tal qual predomina no *habitus conservatorial*, prejudica a valorização da diversidade de possibilidades musicais:

Quando pensamos nas inúmeras atividades profissionais musicais que têm surgido nos últimos tempos e, principalmente, nos diferentes tipos de “musicalidade” que cada uma dessas profissões exige, percebemos como nosso ensino tem sido limitado no sentido de dar subsídios para que outras possibilidades musicais, para além da *performance*, composição ou regência, possam se desenvolver. Essa limitação talvez se deva, entre outras razões, a certa dificuldade em alterar concepções arraigadas sobre a música. Sobretudo no contexto do ensino especializado (pois nas escolas de ensino fundamental e médio, razões de ordem prática obrigam a que se criem outras alternativas), os modelos de ensino idealizados ainda são predominantes e justificados em nome de concepções naturalistas e universalistas da música. Cabe, então, aos educadores, tentar modificar esses modos de pensar, revendo e trabalhando, talvez primeiro em si mesmos, as suas próprias crenças. (SCHROEDER, 2006, p. 74)

Destaca-se nesta colocação o papel dos educadores na superação da reprodução inconsciente de valores e práticas que limitam a experiência musical e perpetuam posturas excludentes. A tomada de consciência sobre o *habitus* estruturante das práticas se faz necessária especialmente no caso em estudo, por se tratar de um espaço dotado de poder de legitimação tanto de condutas musicais como pedagógicas e, portanto, propício à estruturação de *habitus*. Assim, evidencia-se a necessidade de adoção de uma postura reflexiva, que conduza a uma efetiva contextualização do ensino praticado, passando pelo processo de tomada de consciência sobre a própria ação e sobre o *habitus* subjacente. Portanto, no lugar de críticas absolutas a metodologias e programas de ensino, vemos a prática reflexiva como uma

postura que oferece maiores contribuições à elaboração da prática pedagógica, uma vez que permite uma visão da complexidade envolvida no contexto em que se desenvolve o ensino. Para finalizar, trazemos a voz de Perrenoud para reafirmar o papel da prática reflexiva na contextualização do ensino:

Por que é preciso inserir a postura reflexiva na identidade profissional dos professores? Em primeiro lugar, para livrar os profissionais do *trabalho prescrito*, para convidá-los a construir seus próprios procedimentos em função dos alunos, da prática, do ambiente, das parcerias e cooperações possíveis, dos recursos e limites próprios de cada instituição, dos obstáculos encontrados ou previsíveis. (PERRENOUD, 2002, p. 198)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de um estudo voltado à compreensão global dos aspectos envolvidos no ensino praticado na disciplina Percepção Musical permitiu que nos mantivéssemos abertos a elementos que não havíamos previsto inicialmente. Ao adotarmos essa postura analítica, pudemos assumir o objetivo de *compreender o processo*, em sua complexidade. Devido ao olhar ampliado que lançamos sobre o caso, a realização deste estudo não apenas respondeu aos objetivos propostos, mas revelou dados inesperados e suscitou questionamentos que extrapolam o escopo deste trabalho, demandando a realização de novas pesquisas.

Ressaltamos que não houve intenção de generalizar os dados evidenciados nesta pesquisa, mas consideramos que seja possível encontrar situações similares, realizar comparações entre estes e os dados de outras pesquisas semelhantes, ou ainda adaptar os procedimentos de pesquisa a contextos diversos de ensino de percepção musical. Não esperamos, portanto, que os dados aqui encontrados possam oferecer uma síntese do ensino de percepção musical na Rede Federal, tampouco na educação profissional, pois o caso escolhido consiste em uma única unidade presente nesse universo. Ainda assim, há reflexões que podem ser exploradas em outras pesquisas, em estudos de âmbito mais amplo, a fim de obter dados que expressem de maneira mais abrangente o tema do ensino de percepção musical no contexto dos cursos técnicos na área de música.

Em relação à questão de pesquisa e ao objetivo geral deste estudo, consideramos que foi possível atingir a compreensão de *como ocorre o ensino de percepção musical* no caso em estudo, do ponto de vista das práticas efetivas e do planejamento. Quanto aos objetivos específicos, foi possível observar que a proposta de trabalho perceptivo-musical no currículo do curso se caracteriza por uma abordagem linear e progressiva, organizada em torno de elementos musicais, havendo diferenças entre o trabalho desenvolvido em PM-I e em PM-II. Os elementos em estudo são estruturados conforme os parâmetros musicais – nestes casos, ritmo no primeiro semestre e melodia no segundo – e trabalhados de maneira cumulativa em ordem crescente de dificuldade. As atividades são características de um modelo tradicional de ensino, detalhado no Capítulo 4, privilegiando exercícios de solfejo e ditado, com a proposta de partir da prática para a teoria, o que consiste em primeiro realizar os exercícios e depois explicar os elementos teórico-musicais envolvidos. No entanto, há uma preocupação com a realização expressiva dos exercícios de solfejo, especialmente em PM-II, manifestada quando, após a leitura preliminar dos mesmos, são explorados elementos interpretativos como

dinâmica, articulação e variações de andamento. A avaliação desenvolvida é tanto processual como cumulativa. No primeiro caso, ocorre ao longo das atividades e do diálogo com os alunos, com objetivos diagnósticos, permitindo que o Professor obtenha informações que possibilitem ajustes na abordagem dos conteúdos e na realização das atividades. A avaliação cumulativa consiste em atividades pontuais realizadas ao final do semestre letivo, com o objetivo de avaliar o desempenho individual e o desenvolvimento da autonomia para a realização de solfejos e ditados.

Identificamos que o Professor é o principal ator do processo de ensino no caso observado. Sua ação se desenvolve sob a influência de aspectos normativos institucionais e político-pedagógicos, envolvendo também processos de formação musical e pedagógica orientados por questões inerentes ao campo educativo-musical que, por sua vez, são permeadas por aspectos do campo artístico-musical. Através das observações realizadas, foi possível perceber que predominam, em sua prática pedagógica, ações e valores característicos de um *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2012), ainda que existam simultaneamente aspectos que evidenciam uma flexibilização do modelo tradicional. Da mesma forma, seu discurso é ambíguo, o que reflete a influência de valores advindos tanto da licenciatura em música como do modelo conservatorial, que marcaram seu processo de formação pedagógico-musical. Por um lado, é possível observar a adesão a representações sobre uma pedagogia idealizada, nas quais o *construtivismo* é a postura legitimada pelo discurso acadêmico, acompanhada pelas práticas de avaliação contínua e pela abordagem dialógica dos conteúdos. Por outro lado, é clara a adesão aos princípios de um modelo tradicional de ensino de percepção musical, marcado pela estruturação linear, progressiva e fragmentária dos conteúdos musicais, pela restrição das atividades a ditados e solfejos e por um distanciamento da prática musical efetiva.

O conceito de *habitus* (BOURDIEU, 1983; 1989) foi crucial para nossa compreensão sobre as ações realizadas pelo Professor no ensino de percepção musical e as ambiguidades presentes na relação entre seu discurso e a prática pedagógica desenvolvida. Compreendemos que a prática observada ocorre como um *habitus* incorporado ao longo da história de vida do Professor, marcada pelo encontro entre uma formação musical baseada em um modelo conservatorial de ensino e uma formação pedagógica ancorada em concepções advindas do curso de licenciatura em música. Retomando uma fala do Professor, na qual ele afirma que suas práticas de ensino são baseadas na forma como ele mesmo aprendeu, mas contextualizadas e não reproduzidas (Capítulo 6), é possível vislumbrar uma das principais características presentes na definição de *habitus*: este é estruturante das práticas, mas também

estruturado por elas. Assim, as práticas correntes sofrem influência das disposições presentes no *habitus* historicamente construído, mas ao mesmo tempo contribuem para a conservação ou transformação das disposições que integram o *habitus* na continuidade das práticas.

É necessário considerar que a construção da prática pedagógica se dá em um contexto institucional, como esclarece Perrenoud (2002, p. 133), subordinada a um projeto de educação que se manifesta na estruturação de um currículo construído coletivamente sob a influência de aspectos sociológicos, psicológicos e filosóficos que influenciam as experiências de aprendizagem de todas as disciplinas do curso (TYLER, 1971, p. 5-23; 30-39). Portanto, o Professor não se encontra totalmente solitário em seu planejamento, sendo influenciado pelas reflexões desenvolvidas conjuntamente pelo corpo docente do curso.

Não são apenas as práticas do Professor que se encontram imersas em um *habitus conservatorial*, mas também sua reflexão sobre essas práticas, conforme observamos em seu discurso. Da mesma forma, os parâmetros a partir dos quais se desenvolve sua reflexão individual são reforçados pelo processo coletivo de reflexão do corpo docente, desenvolvido nas reuniões pedagógicas, uma vez que este possivelmente compartilha concepções influenciadas por um modelo conservatorial. O Professor demonstra domínio dos saberes envolvidos na aula e busca organizar sua prática com cuidado, o que permite afirmarmos que ele é um profissional consciente, preocupado em oferecer aos alunos um ensino de qualidade. No entanto, sua reflexão permanece distante de uma conscientização sobre o *habitus* no qual está imerso, uma vez que a própria reflexão está impregnada das concepções inerentes a esse *habitus*. Assim, “pensar sobre a prática”, no contexto do discurso do Professor, significa organizar racionalmente os conteúdos, adotar uma metodologia rigorosamente sistematizada e oferecer meios eficazes – rápidos e diretos – para que os alunos dominem os elementos em estudo.

A ambiguidade presente no discurso, ora reproduzindo valores de um modelo tradicional de ensino, ora sugerindo a adesão a representações influenciadas pela licenciatura em música e por tendências de renovação do ensino de percepção musical, demonstra que o Professor reflete dentro de um *habitus* e, ao mesmo tempo, procura incorporar o ideal pedagógico manifestado por meio do PPC e dos documentos legais. Percebemos uma convergência entre o discurso do Professor e as diretrizes dadas pelo PPC, sobretudo em relação à interdisciplinaridade e à integração entre prática e teoria para formação de competências, ainda que na prática tais aspectos tenham se mostrado enfraquecidos por uma abordagem centrada nos conteúdos, conforme discutimos nos capítulos 5 e 6. Também é possível afirmar que as práticas observadas correspondem às funções propostas para a

disciplina no currículo do curso, evidenciadas no PPC e discutidas nos mesmos capítulos: (a) *desenvolvimento da leitura e escrita musicais* e (b) *mediação entre a compreensão de elementos teóricos e o som*. É necessário considerar que Percepção Musical encontra-se no contexto de um conjunto de disciplinas e que o Professor constantemente aconselha os alunos a buscarem aplicar os conhecimentos de Percepção Musical a outras atividades do curso, promovendo complementaridade entre as disciplinas do currículo. Diante disso, afirmamos que existe coerência entre as práticas desenvolvidas pelo Professor e o papel atribuído a Percepção Musical no currículo do curso, apesar das críticas presentes na literatura sobre a restrição do trabalho perceptivo-musical a tais objetivos.

Concordando com Perrenoud (2002, p. 75-76), quando este afirma que não existe uma única prática pedagógica de referência, nossa análise é baseada em parâmetros dados pelo contexto no qual se desenvolvem as práticas. Assim, consideramos não apenas a problematização das práticas pedagógicas de acordo com a literatura específica sobre percepção musical, mas também o Projeto Pedagógico do Curso e a legislação sobre educação profissional como delimitadores do contexto do caso em estudo. Neste sentido, embora a literatura demonstre a existência de diferentes correntes pedagógicas em percepção musical, consideramos que simplesmente descrever as práticas observadas e classificá-las dentro dessas correntes não é o mais produtivo para nosso trabalho de pesquisa e para nossa área de estudo. Com a realização deste trabalho, não nos furtamos a identificar uma aproximação entre as práticas observadas e os tipos descritos na literatura, mas buscamos elaborar um arcabouço teórico que possibilitasse a compreensão dos fatores que geram essa aproximação. Com base nele, consideramos possível avaliar uma *coerência relativa* das práticas desenvolvidas, ao levar em conta o contexto e suas demandas, na articulação entre os objetivos e princípios de ensino propostos no PPC, as características dos alunos, os aspectos didáticos e pedagógicos mobilizados para sua concretização e as práticas pedagógicas possíveis e disponíveis.

Quanto às particularidades do ensino voltado à capacitação do profissional técnico, observamos que existe pouca diferença entre as aulas observadas e as práticas de Percepção Musical no ensino superior, descritas na literatura. Relacionando esse dado à dualidade estrutural da educação profissional, descrita no Capítulo 3, conjecturamos que tal falta de diferenciação deve-se a uma tentativa de superar a concepção de que o profissional de nível técnico precisa apenas aprender a desempenhar uma tarefa pontual. Nas atuais propostas da educação profissional, existe o ideal de formação de um profissional que saiba refletir sobre sua prática, realizando-a de maneira consciente, ultrapassando o desempenho de tarefas

limitadas. No caso estudado, observamos que essa compensação se expressa por meio da predominância da abordagem de aspectos teóricos, conforme evidenciado nas falas do Professor discutidas no Capítulo 6, com a valorização da conscientização sobre a própria prática e a ideia de que é o domínio da teoria que permite que o instrumentista aprimore seu desempenho musical.

Chamamos atenção para a questão da reflexão imersa em um *habitus*, que consideramos associada à concepção existente no curso de que o trabalho com Percepção Musical não exige do professor uma capacitação específica. Supondo que daí decorra a carência de uma conscientização mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas, uma possível consequência é que o professor atue reproduzindo os modelos pelos quais aprendeu, sem considerar as diferentes possibilidades de abordagem para a disciplina e as reflexões existentes na literatura. Assim, mesmo que um professor tenha uma postura individual de constante revisão de suas práticas, não consegue realizar mudanças, muitas vezes necessárias, porque suas reflexões estão atreladas a paradigmas dos quais não consegue se desvincular, em virtude da imersão em um *habitus*.

Acreditamos que há necessidade de novas pesquisas, que investiguem aspectos subjacentes à concepção de que não é necessária capacitação específica para o ensino especializado de percepção musical, em diálogo com a literatura sobre a natureza das aprendizagens perceptivo-musicais. Na revisão de literatura realizada, vimos relatos sobre a ineficácia da disciplina e sua falta de vinculação com a prática musical dos alunos, ideias que têm contribuído para que a disciplina tenha sua utilidade questionada. Os fatores que levam a esse descrédito parecem relacionados à reprodução descontextualizada de modelos pedagógicos e à falta de reflexão sobre funções da disciplina, desenvolvimento perceptivo-musical dos alunos e abordagens pedagógicas mais relevantes para a prática musical. Consideramos que uma formação específica voltada a professores de Percepção Musical poderia contribuir para desenvolver reflexões e práticas que ressignifiquem a disciplina e a tornem mais relevante na formação musical. Um espaço de formação de professores de Percepção Musical favoreceria a ampliação das concepções sobre a disciplina, em diálogo com as demandas evidenciadas a partir da literatura, não mais limitando-se ao domínio da notação e ao treinamento auditivo estrito, mas contribuindo efetivamente para o desenvolvimento da sensibilização auditiva e da prática musical expressiva, voltadas a perfis específicos de formação musical – incluindo o músico profissional de nível técnico.

Por fim, esperamos que as reflexões desenvolvidas neste trabalho possam contribuir para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em percepção musical, possibilitando a

adoção de um olhar compreensivo sobre as diferentes configurações da disciplina Percepção Musical. Da mesma forma que defendemos a contextualização das práticas pedagógicas, consideramos que a reflexão sobre essas práticas também deve ser contextualizada, ultrapassando o mero julgamento sobre a validade de um modelo ou de outro e buscando identificar as estratégias que, colocadas em diálogo, tenham a contribuir para o ensino de percepção musical nos espaços em que este ocorre.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA NETO, Darcy. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. 2010. 243 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANJOS, João Johnson. *A Disciplina Percepção Musical no contexto do Bacharelado de Música da UFPB: uma investigação à luz de perspectivas e tendências pedagógicas atuais*. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

ANTONIO, Josely de Moraes. Música e inclusão social projeto teias de cidadania e educação musical na Universidade Metodista de São Paulo. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., São Paulo, 2007. *Anais...* São Paulo: ANPPOM, 2007. [s/p.]

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre as práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 5, p. 13-20, set. 2000.

BAMBERGER, Jeanne. *The development of musical intelligence I: strategies for representing simple rhythms*, 1975. Disponível em: <space.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/6243/AIM-342.pdf?sequence=2>. Acesso em 10 fev. 2015

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2009. 149f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Percepção musical: aproximações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., Campo Grande, 2007. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-8.

_____. *Percepção musical sob novo enfoque: a escola de Vygotsky*. Música Hodie, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 91-105, 2005.

_____. *Percepção musical: contribuições a partir da Psicologia Histórico-cultural*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., Rio de Janeiro, 2004. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 1-6.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, 2001.

_____. *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. 2000. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BHERING, Maria Cristina Vieira. *Repensando a Percepção Musical: uma proposta através da música popular brasileira*. 2003. 105f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 125-156.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. *Questões de sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2003.

_____. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Decreto nº 7.566, 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. *Diário Oficial*. Rio de Janeiro, RJ, 23 set 1909. Seção 1, p. 6975. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. *Diário Oficial*. Rio de Janeiro, RJ, 01 mai. 1931(a). p. 6945. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

102

_____. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. *Diário Oficial*. Rio de Janeiro, RJ, 09 jul. 1931(b). p. 11120. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

_____. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização do ministério da educação e saúde pública. Rio de Janeiro, RJ, 15 jan. 1937. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1210. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ, 9 fev. 1942(a). *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1997. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ, 27 fev. 1942(b). *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 2957. Disponível em

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Lei nº 28, de 15 de fevereiro de 1947. Dá nova redação ao art. 26 do Decreto-lei nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942 e estabelece outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 25 fev. 1947. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 2433. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-28-15-fevereiro-1947-363304-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

_____. Decreto nº 47.038 de 16 de fevereiro de 1959. Aprova o Regulamento do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, RJ, 23 out 1959. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 22593. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 27 dez 1961. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 11429. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Brasília, DF, 22 mai. 1967. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 5543. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60731-19-maio-1967-401466-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 12 ago. 1971. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 6377. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. Lei nº 6.545 de 3º de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 4 jul. 1978. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 10233. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6545-30-junho-1978-366492-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 jul. 2015.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 9 dez 1994. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 18882. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 14 out. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez 1996. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Brasília, DF, 18 abr. 1997. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 7760. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2208-17-abril-1997-445067-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 16, aprovado em 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 26 nov. 1999(a). *Diário Oficial da União*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 04, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 22 de dezembro de 1999(b). *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 229. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 26 jul. 2004. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-publicacaooriginal-16200-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*: Documento-base. Brasília, 2007(a). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 25 abr. 2007(b). *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 6. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6095-24-abril-2007-553446-publicacaooriginal-71368-pe.html>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 30 dez. 2008(a). *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11892-29-dezembro-2008-585085-publicacaooriginal-108020-pl.html>>. Acesso em: 15 out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF, 7 jul. 2008(b). *Diário Oficial da União*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 03/2008, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF, 10 jul. 2008(c). *Diário Oficial da*

União, Seção 1, p. 9. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 6 de julho de 2012. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, DF, 2012(a). *Diário Oficial da União*. Disponível em:
<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/pdf/resolucao_04.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 21 set. 2012(b). *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 22. Disponível em <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*. Brasília, DF, 2012(c). Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11394-catalogo-nacional-versao2012-pdf&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jul. 2015.

BURNARD, Pamela. *Musical creativities in practice*. Oxford (UK): Oxford University Press, 2012.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. Ouvir para escrever ou compreender para criar? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., Uberlândia, 2001. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 1-5.

CAREGNATO, Caroline. Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contrastantes ou complementares no ensino do ritmo? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, n. 25, p. 74-86, 2011.

_____. Em busca da autonomia e da mobilização na aula de Percepção Musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 34, p. 95-109, jan./jun. 2015.

CARNEIRO, Italan. Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Instrumento Musical do IFPB: reflexões a partir do perfil discente. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 23., Natal, 2013. *Anais...* Natal: ANPPOM, 2013. [s/p.] Disponível em:
<<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/23anppom/Natal2013/paper/view/2454/380>> Acesso em: 10 jul. 2015.

COPLAND, Aaron. *Como ouvir e entender música*. São Paulo: É Realizações Editora, 2014.

COSTA, Cristina Porto. A formação do técnico em música em nível médio na visão de professores de instrumento musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 29, p. 103-115, jul. 2012a.

_____. Música: a educação profissional técnica de nível médio na interseção das políticas públicas. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E

TECNOLOGICA, 3., 2012, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2012b. [s/p.] Disponível em <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2012/GT-03/GT03-007.pdf>. Acesso em: 14 out. 2015.

_____. *Educação profissional técnica de nível médio em música - formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP - Escola de Música de Brasília*. 2014. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

COSTA, Maria Cristina Souza. Reflexão sobre as concepções e ações de um(a) professor (a) de percepção musical: um estudo de caso. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2003, p. 608-614.

_____. Ações de uma professora de percepção musical: uma cena de aula. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, CBM, 2004, p. 753-760.

DUARTE, Mônica de Almeida; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de música: aliadas ou limites do desenvolvimento das práticas pedagógicas em música? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 97, p. 1283-1295, set./dez. 2006.

DWYER, Rachael. Unpacking the *habitus*: Exploring a music teacher's values, beliefs and practices. *Research Studies in Music Education*. v. 37, n. 1, p. 93-106, jun. 2015.

FOLONI, Taís Helena Palhares. A percepção musical através da música contemporânea. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2005, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/b66ecb2539090b9e5fd6bdcca13ae2fd.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

FREIRE, Ricardo Dourado. Reconstruindo o saber: o aprendizado do sistema de solfejo móvel no contexto universitário. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2002, Natal. *Anais...* Natal, UFRN, 2002. p. 150-189. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2002.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. A metodologia do solfejo rítmico pela função métrica adaptada à realidade brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2003a, p. 729-735. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2003.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. Avaliação do ditado musical como ferramenta didática na aula de percepção musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14., 2003b, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2003b, p. 1147-1155. Disponível em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/ANPPOM_2003.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 385-392. Disponível em: http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/comunicacoes.htm. Acesso em: 22 fev. 2016.

FREITAS, Marcos Cesar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GALLINDO, Jussara. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (Orgs.). *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas: Alínea, 2013. p. 39-57.

GERLING, Cristina Capparelli. Bases para uma metodologia de percepção musical e estruturação no 3º grau. *Revista da ABEM*, ano 2, n. 2, p. 21-26, 1995.

_____. Treinamento auditivo e teoria musical no Departamento de Música da UFRGS: implantação de um programa integrado. *Em pauta - Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, UFRGS, ano 5, n. 8, p. 34-40, 1993.

GOBBI, Valéria. *As significações da percepção na apreciação musical*. 2011. 177f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GONÇALVES, Shirlei Cristina. *Conteúdos programáticos para formação em curso técnico de performance pianística* – Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. 109f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música e Artes Cênicas. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

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

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escrituras, 2006.

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Música, Psicologia e Educação: revista do Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical da Escola Superior de Educação do Porto*, Porto, n. 2, set., p. 47-64, 2000.

GROSSI, Cristina. As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. *Debates – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO*. Rio de Janeiro, n. 7, p. 23-38, 2004.

_____. Questões emergentes na avaliação da percepção musical no contexto universitário. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara. *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 125-139.

_____. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, ano VI, n. 6, p. 49-58, 2001.

GROSSI, Cristina; CORREIA, Lucilena P.; SCHMIDT, Luciana A.; SANTOS, Tatiana M. Música Popular na Percepção musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2001, p. 60-64. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2001.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

GUSMÃO, Pablo da Silva. A aprendizagem autorregulada da percepção musical no ensino superior: uma pesquisa exploratória. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 121-140, dez. 2011.

IFX. *Projeto Pedagógico do Curso*, 2014.

IFX. *Manual do Candidato*, 2015.

IFX. *Manual do Candidato*, 2016.

KLEBER, Magali Oliveira. Práticas musicais em ONGS: possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. *Fênix - Revista de História e Estudos Culturais*. v. 5, ano V, n. 2, abr./mai./jun. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio*: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, mai./ago., p. 7-8, 2002.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*. n. 17, p. 29-38, set. 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEITE, Jaqueline Câmara. *O curso técnico de música do colégio estadual Deputado Manoel Novaes na atuação profissional de seus egressos*: uma abordagem sociohistórica. 2007. 175f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Música. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LEVITIN, Daniel. *This is your brain on music*: the science of a human obsession. New York: Dutton, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Larissa Martins. Levantamento dos aspectos recorrentes na disciplina de percepção musical no ensino superior no Brasil. *Ictus*, Salvador, v. 12, n. 1, p. 110-125, 2011. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/214/243>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

LIMA, Ronaldo Ferreira de. *Bandas de música, escolas de vida*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional, Cultura e Representações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

LIMA, Sônia Regina Albano de. A educação profissional de música frente à LDB nº 9.394/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 5, p. 39-44, 2000.

_____. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 81-83, 2003.

MACHADO, Renata Beck. *Narrativas de professores de teoria e percepção musical: caminhos de formação profissional*. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática*. Curitiba: IBPEX, 2008.

MOREIRA, Marcos dos Santos. *Aspectos históricos, sociais e pedagógicos nas filarmônicas do Divino e Nossa Senhora da Conceição, do estado de Sergipe*. 135f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. *Formação de nível técnico e atuação profissional do músico egresso do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia*. 2012. 176f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes. Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs*. Campinas: Papirus, 2003.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: _____ (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

OTRANTO, Célia Regina. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs. *Revista de educação técnica e tecnológica em ciências agrícolas*, Seropédica, v. 1, n. 1, p. 89-108, 2010.

OTUTUMI, Cristiane Vital. *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. 2008. 240 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

_____. *Percepção musical e a escola tradicional no Brasil: reflexões sobre o ensino e propostas para melhoria no contexto universitário*. 2013. 368 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas, 2013a.

_____. O ensino tradicional na disciplina Percepção Musical: principais aspectos em destaque por autores da área nos últimos anos. *Revista Vórtex*, v. 2, p. 168-190, 2013b.

PACHECO, Eliezer. Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: _____. (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Fundação Santillana, 2011; São Paulo: Moderna, 2011. p. 13-32.

PADOIN, Egge; AMORIM, Mário Lopes. Permanência e abandono no ensino técnico integrado – Instituto Federal de Santa Catarina. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 6., Rio de Janeiro, 2015. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2015, p. 1-16. Disponível em:

http://www.rio2015.esocite.org/resources/anais/5/1441118591_ARQUIVO_EgrePadoinARTIGOESOCITE.final.pdf. Acesso em: 10 jul. 2016.

PANARO, Pablo. *O processo de percepção musical como processo de representação social*. 2011.119f. Dissertação (Mestrado em música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

_____. Percepção Musical: principais críticas e propostas metodológicas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 1., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010, p. 360-369. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/2708/2031>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. ampl. 3. reimp. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

_____. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

_____. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 65-78, jan./jun. 2012.

_____. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 13-24.

_____. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

_____. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1995. p. 101-111.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

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

PERRENOUD, Philippe. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? – a escola que prepara para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2013.

PICANÇO, Iracy Silva. Gênese do ensino técnico industrial no Brasil. In: _____ (Coord.). *Relatos de pesquisa*. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 4, n. 33, p. 89-97, 1995. Disponível em <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/662>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

PIMENTEL, Maria Odília de Quadros. *Traços de percursos de inserção profissional: um estudo sobre egressos dos conservatórios estaduais de música de Minas Gerais*. 2015. 185f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

POZZOLI, Heitor. *Guia Teórico e Prático Para o Ensino do Ditado Musical: Partes I e II*. São Paulo: Ricordi do Brasil, 1983.

RAMOS, Marise Nogueira. *A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a superfície dos documentos oficiais*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

ROEDERER, Juan G. *Introdução à física e psicofísica da música*. 1.ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos. *Proposta de desenvolvimento de leitura musical de Davidson & Scripp: uma análise teórico-interpretativa*. 2003. 186f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; DEL BEN, Luciana. A improvisação na prática de solfejo: um relato de experiência. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., Rio de Janeiro, 2004. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004. [s/p.]

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHE, Liane; GERLING, Cristina Capparelli. A aula de solfejo e as estratégias de resolução de problemas a proposta de solfejo de Davidson e Scripp. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 370-377. Disponível em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/comunicacoes.htm>. Acesso em: 22 fev. 2016.

_____. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 29-41, 2003.

SANTOS, Tatiana da Silva; SILVA, Marco Antônio. Relato dos professores de música da Universidade Federal do Ceará a respeito das metodologias aplicadas à percepção musical. In: ENCONTRO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI, 4., Juazeiro do Norte, 2012. *Anais...* Juazeiro do Norte: UFCA, 2012. [s/p.]

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *HISTEDBR 20 anos: navegando na história da educação brasileira*, 2005. p. 1-38. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 10 mai. 2016.

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos objetos musicais*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O discurso sobre música: reflexos na educação musical. *Revista Claves*, UFPB, n. 2, p. 60-75, nov. 2006.

_____. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 44-52, mar. 2009.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 55-87.

SISTEC, Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica. *Consulta Pública das Escolas e Cursos Técnicos Regulares nos Sistemas de Ensino e Cadastradas no MEC*. Disponível em: <<http://sistec.mec.gov.br/consulta-publica-unidade-ensino-federal>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930 – 1964)*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

SOBREIRA, Sílvia Garcia. *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da abem no contexto da lei nº 11.769/2008*. 2012. 210f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SÖDERMAN, Johan; BURNARD, Pamela; HOFVANDER-TRULSSON, Ylva. Contextualising Bourdieu in the field of music. In: _____ (Orgs.). *Bourdieu and the sociology of music education*. Surrey (Inglaterra)/Burlington (Estados Unidos): Ashgate Publishing Limited, 2016. p. 1-12.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TANAKA-SORRENTINO, Harue. Pensando ‘todas as músicas’ em Percepção Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVIII, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009, p. 999-1007.

_____. Pensando ‘todas as músicas’ em Percepção Musical (parte 2). In: ENCONTRO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – NORDESTE, 9., 2010, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2010, [spp.].

TEIXEIRA, Jáderson Aguiar. Educação da percepção musical no IFCE. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama*, Salvador, n. 1, p. 1-14, 2010a.

_____. Pedagogia da percepção musical baseada em dois norteamientos filosóficos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA E COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO, 1, 15., Rio de Janeiro, 2010. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010b. p. 192-201.

_____. *Pensando o ensino de teoria musical e solfejo: a percepção sonora e suas implicações políticas e pedagógicas*. 2011. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

TOMÉ, Ana Clécia de Abreu. Trabalho e/ou educação: história da educação profissional no Brasil. *Tear – Revista de Educação Ciência e Tecnologia*. Canoas, v. 1, n. 2, 2012. p. 1-13. Disponível em: <<http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/viewFile/60/31>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação no cotidiano escolas. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-206.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito*, PUCRS, v. 4, n. 1, jul. 2013.

VIEIRA, Lia Braga. *A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará*. 2000. 177f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, v. 15, n. 2(44), p. 141-150, mai./ago. 2004.

_____. O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 75-79, mar. 2003.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer. (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: Fundação Santillana, 2011; São Paulo: Moderna, 2011. p. 47-111.

WHEELER, Lawrence; RAEBECK, Lois. *Orff and Kodaly adapted for the Elementary School*. 3. ed. Dubuque, IOWA: Wm. C. Brown Publishers, 1985.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A

Carta de apresentação



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação

João Pessoa, 3 de março de 2015.

À Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IF

Apresentamos a aluna do Mestrado em Música da UFPB, SUELENA DE ARAUJO BORGES HORN, matrícula nº 2014121905, solicitando da Sra. autorização para realizar pesquisa com vistas à elaboração de sua dissertação de mestrado, sobre o tema *Percepção musical no currículo de um curso técnico em instrumento musical da rede de institutos federais de educação, ciência e tecnologia*, investigando especificamente as práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de percepção musical e suas relações com o currículo do curso, sob orientação direta da Profa. Dra. Maura Penna.

Diante da expansão da oferta de cursos na área de música nos institutos federais, da presença da disciplina na maioria dos currículos de cursos de formação profissional de nível técnico e superior e da existência, na literatura recente, de questionamentos sobre a eficácia de modelos pedagógicos vigentes no ensino de percepção musical, solicita-se sua autorização para realizar a coleta de dados para este trabalho que busca contribuir, por meio de uma pesquisa científica sistemática e rigorosa, para o conhecimento e compreensão das concepções e práticas envolvidas no ensino de percepção musical no campo proposto.

A pesquisa envolverá uma coleta de dados sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em aulas de percepção musical do curso Técnico em Instrumento Musical. Após contato inicial, com a apresentação da proposta da pesquisa e o consentimento espontâneo de todos os envolvidos, condição indispensável à realização da pesquisa, a coleta envolverá entrevistas com o coordenador do curso Técnico em Instrumento Musical e com o(s) professor(es) que ministra(m) disciplinas de percepção musical, além de observações das práticas pedagógicas desenvolvidas em aulas da referida disciplina. Os dados coletados serão posteriormente analisados, com base na produção científica da área de Educação Musical (e outras áreas afins), buscando-se compreender criticamente os processos pedagógicos desenvolvidos, em suas contribuições e limites. Salientamos que todo o trabalho será realizado de acordo com os preceitos éticos, humanos e científicos da área, não implicando em qualquer mudança nas atividades regulares do campus, do curso ou das aulas da disciplina, nem em qualquer ônus financeiro para nenhuma instância institucional, respeitando-se o anonimato de todos os participantes. Esclarecemos ainda que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos da área de Educação Musical.

Desde já agradecemos a todos que se dispuserem a participar da pesquisa, contribuindo

APÊNDICE A (continuação)

assim com o desenvolvimento do conhecimento em Educação Musical, na medida em que nos permitirão uma maior compreensão das dificuldades e positivities das práticas pedagógicas em música nesse contexto educativo.

Certos de contar com o seu apoio, agradecemos antecipadamente, colocando-nos à disposição para qualquer esclarecimento que se faça necessário.

Atenciosamente,



Prof. Dra. Maura Penna
Professora orientadora
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação
Departamento de Educação Musical – CCTA
Programa de Pós-Graduação em Música

De acordo,



Coordenador do PPGM - UFPB

José Henrique Martins
Coordenador do PPGM/CCHLA
Mat. SIAPE 3370271

Coordenador da Pró-reitoria de Pós-graduação - UFPB

Prof. Dr. Isaac Almeida de Medeiros
Pró-Reitor PRPG/UFPB



APÊNDICE B

Modelo de Carta de Anuência sugerido ao IFX

CARTA DE ANUÊNCIA

Como [cargo do responsável pela anuência na instituição] do Instituto Federal X, instituição da Rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, **autorizo a realização da pesquisa** *Percepção musical no currículo de um curso técnico em instrumento musical da rede de institutos federais de educação, ciência e tecnologia*, no Curso Técnico em Instrumento Musical deste instituto, dependendo a coleta de dados da participação voluntária de todos os envolvidos na pesquisa de campo, que na ocasião assinarão termos de consentimento para sua participação na pesquisa. A pesquisa será realizada pela pesquisadora Suelena de Araujo Borges Horn como parte do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Música da UFPB, sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a Maura Penna.

Esta aceitação está condicionada ao cumprimento, por todos os pesquisadores envolvidos, dos requisitos da Resolução 466/2012 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa e suas complementares, comprometendo-se a pesquisadora a utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins desta pesquisa e publicações relacionadas.

[Local], [dia] de [mês] de [ano].

[Nome do responsável]

[cargo]

APÊNDICE C

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado Prof.,

A pesquisa *Percepção musical no currículo de um curso técnico em instrumento musical da rede de institutos federais de educação, ciência e tecnologia* pretende estudar as atividades desenvolvidas nas disciplinas de percepção musical no curso Técnico em Instrumento Musical oferecido pelo IFX. A referida pesquisa está sendo desenvolvida pela aluna do mestrado em Educação Musical do Programa de Pós-graduação em Música da UFPB, Suelena de Araujo Borges Horn, matrícula nº 2014121905, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maura Penna.

O objetivo da pesquisa é investigar como ocorre o ensino de percepção musical em cursos técnicos em instrumento musical da rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, buscando contribuir, por meio de uma pesquisa científica sistemática e rigorosa, para o conhecimento e compreensão das concepções e práticas envolvidas no ensino de percepção musical no campo proposto.

Solicitamos a sua colaboração na realização desta pesquisa, concedendo entrevista sobre as concepções envolvidas no planejamento e ensino de percepção musical e permitindo a observação das aulas de percepção musical desenvolvidas no Instituto Federal, no curso Técnico em Instrumento Musical (incluindo a gravação em áudio da realização de exercícios como solfejos e ditados e outras atividades musicais). Os dados obtidos serão posteriormente analisados, com base na produção científica da área de Educação Musical e outras áreas afins, buscando-se analisar criticamente os processos pedagógicos desenvolvidos. Esclarecemos, ainda, que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos da área de Educação Musical em qualquer meio de divulgação, sem mencionar nomes, de maneira a preservar o anonimato dos entrevistados.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, pois não há a intenção de interferir nas atividades desenvolvidas nas aulas observadas. Assim, a realização do trabalho de pesquisa não implicará em qualquer mudança nas atividades regulares do campus, do curso ou da disciplina, nem trará qualquer ônus financeiro para nenhuma instância institucional. Entre seus benefícios, acreditamos que esta pesquisa poderá ajudar a identificar fatores que possam contribuir para a elaboração de propostas educativas voltadas para a percepção musical.

APÊNDICE C (continuação)

Esclarecemos que a participação no estudo é voluntária, de modo que não há obrigação de fornecer informações e/ou a colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora, participando da pesquisa, portanto, apenas se desejar contribuir com a mesma. Assim, tem a liberdade de se recusar a participar, podendo, ainda, retirar seu consentimento em qualquer tempo, sem que haja penalização ou prejuízo para a instituição ou qualquer de seus membros. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Atenciosamente,

Assinatura do Orientador da Pesquisa
Prof.^a. Dr.^a Maura Penna

Assinatura do Pesquisador
Suelena de Araujo Borges Horn

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

....., ... de de 2015

Assinatura

Nome

☐ Coordenador do curso Técnico em Instrumento Musical

☐ Professor da disciplina de percepção musical

Obs.: Este termo será assinado em duas vias, sendo uma para o pesquisador responsável e outra para o participante da pesquisa, acima assinado. Ambos deverão rubricar todas as folhas deste TCLE, colocando suas assinaturas na última página do mesmo, nos espaços acima indicados.

APÊNDICE D

Diretrizes para observação de aulas de percepção musical

Diferenciar em suas anotações o que é fala ou ação dos participantes e o que é síntese, comentário e/ou análise sua. No caso das falas, usar o mesmo critério de transcrição das entrevistas.

- **Descrever as atividades desenvolvidas**, enfatizando os conteúdos musicais trabalhados, o repertório e materiais utilizados. Destacar como cada atividade foi desenvolvida: como foi apresentada para os alunos e como os alunos foram motivados, como foi conduzida, que recursos (audiovisuais, aparelho de som, computador, partitura, instrumento etc.) foram utilizados.
- **Descrever as reações dos alunos**: comportamento, participação, envolvimento, resultado da atividade (quando houver), falas que demonstrem articulação dos conteúdos de percepção musical com outras disciplinas ou práticas musicais.
- **Anotar as falas do professor** que demonstrem concepções, valores ou significados que atribui às práticas realizadas ou que promovam a articulação dos conteúdos com outras disciplinas ou com práticas cotidianas dos alunos para além da situação da aula.
- Observar possíveis situações de aprendizagem nos momentos pré e pós-realização das atividades musicais.

APÊNDICE E

Roteiro de entrevista semiestruturada

A. Sobre o professor

1. Você toca algum instrumento, ou mais de um?
2. Você costuma se apresentar? Tem alguma atuação profissional com o instrumento?
3. Conte mais sobre sua formação musical e sobre sua formação como professor de música, conforme se sentir à vontade. [Desenvolver questão em torno dos seguintes tópicos: por que e quando começou a estudar música, quais suas referências musicais, percursos de instrução forma/informal/não-formal (autodidata?), por que e quando começou a lecionar, como se preparou para a docência.
4. Qual o tipo de vínculo que você tem com a instituição [concurso/contrato/temporário]? Seu vínculo é especificamente para o trabalho com essa disciplina? Como era definida a área de atuação ou disciplina no concurso de que você participou para ingressar na docência na instituição?
5. Há quanto tempo você ministra a disciplina de percepção musical? Você sempre foi professor de percepção musical no curso? Como a disciplina acabou ficando a seu cargo?
6. Além de percepção musical, você ministra outra(s) disciplina(s)? Qual/is?
7. Para você, o que é música? Qual a importância dela para as pessoas?

B. Sobre os alunos

8. De maneira ampla, como você caracteriza os alunos do curso técnico de música?
9. Em sua opinião, como o aluno aprende na disciplina de percepção musical? Como você vê o processo de aprendizagem do aluno?
10. De modo geral, você percebe que os alunos têm interesse pela disciplina de percepção? Qual a função que eles veem na disciplina?
11. Os alunos são dedicados ao estudo de percepção? De que modo?
12. Os alunos costumam apresentar dificuldades? De qual tipo? Como você procura agir para que superem essas dificuldades?
13. Você considera que os alunos articulam o trabalho realizado em percepção musical com outros estudos do curso e com suas práticas musicais cotidianas? Por favor, exemplifique.

APÊNDICE E (continuação)

C. Sobre percepção musical e currículo do curso

14. Você leu o Projeto Pedagógico do Curso? Teve oportunidades de discuti-lo com a equipe ou com algum/ns outro(s) professor(es)? Em caso positivo, como e quando?
15. Em sua opinião, qual a importância do trabalho com percepção musical na formação do músico?
16. Quais são os objetivos da disciplina de percepção musical no currículo do curso?
17. Há alguma articulação intencional ou não-intencional com outras disciplinas do curso?

D. Sobre planejamento e materiais

18. Quais materiais você costuma utilizar nas aulas de percepção musical? Utiliza algum livro didático impresso (como referência para o planejamento ou como livro-texto de aula)? Você produz algum material próprio para suas aulas? Por que optou por esses materiais? Por favor, descreva/explique.
19. Que tipos de atividades você procura promover durante as aulas de percepção musical, e com quais objetivos? Você adota algum repertório específico? Por favor, exemplifique.
20. Em suas aulas você utiliza alguma metodologia já existente ou procura criar sua própria abordagem? Por favor, descreva. Quais os motivos dessa opção?
21. Você procura conhecer a realidade e as práticas musicais de seus alunos? Por quê?
22. Você procura conhecer o repertório musical dos alunos? Por quê? Costuma explorar esse repertório em aula? Em caso afirmativo, dê exemplos de como essa inclusão pode ocorrer.
23. Quais as principais dificuldades enfrentadas por você no trabalho com a disciplina?
24. Há algo mais que queira relatar? Sinta-se à vontade.