



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

**Educação Musical no Ensino Médio Integrado: um estudo
multicaso sobre concepções e práticas curriculares com
professores de música de um Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia**

Robson Rodrigues Ribeiro

João Pessoa
2017



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

Educação Musical no Ensino Médio Integrado: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música 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, linha de pesquisa Processos e Práticas Educativo-Musicais.

Robson Rodrigues Ribeiro

Orientadora: Profa. Dra. Maura Lúcia Fernandes Penna

João Pessoa
2017

Catálogo na publicação
Seção de Catálogo e Classificação

R484e Ribeiro, Robson Rodrigues.

Educação Musical no Ensino Médio Integrado: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia / Robson Rodrigues Ribeiro. - João Pessoa, 2017.

279 f. : il.

Orientação: Maura Lúcia Fernandes Penna.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Música. 2. Educação musical - Ensino médio Integrado. 3. Educação musical - currículo. 4. Práticas curriculares - professores de música. I. Penna, Maura Lúcia Fernandes. II. Título.

UFPB/BC



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

Título da Dissertação: "Educação musical no ensino médio integrado: um estudo multicaso sobre concepções e práticas curriculares com professores de música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia".

Mestrando(a): **Robson Rodrigues Ribeiro**

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora:

Dr.^a Maura Lúcia Fernandes Penna
Orientadora/ UFPB

Dr.^a Cristiane Maria Galdino de Almeida
Membro Interno do Programa/UFPB/UFPE

Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida
Membro Externo à Instituição/UFPE

João Pessoa, 11 de Dezembro de 2017

Dedico este trabalho a Cleacy, Cecília e Luísa. Não tenho certeza se o tempo que ele me roubou delas, e elas de mim, valeu a pena. Talvez não. Mas, como disse o poeta, se não o tivesse feito, como saberia?

AGRADECIMENTOS

Sou grato:

- a Maura Penna, minha orientadora, pela disponibilidade durante todo o percurso da pesquisa, pelo brilhantismo de suas intervenções e pela partilha generosa de conhecimentos e amizade;
- às professoras Lucinalva Almeida (Nina) e Cristiane Galdino, pela gentileza em participar da banca e pelas contribuições para o trabalho;
- a Anália Keila Ribeiro e Bernardina Araújo, pelo encorajamento e pelas ideias que me ajudaram, lá no início, a dar forma a essa pesquisa;
- ao IF#, pela acolhida e acesso para a realização da investigação;
- aos professores de música que participaram deste estudo, pela abertura para o diálogo e pela coragem de expor seus cotidianos em sala de aula;
- aos colegas do PPGM da UFPB, pela partilha das dúvidas e angústias e também das alegrias e conquistas da formação acadêmica, especialmente a Ozani Malheiros, pelas caronas e conversas na estrada, entre João Pessoa e Recife;
- ao IFPE, por me conceder o afastamento das minhas atividades, sem o qual essas reflexões provavelmente seriam muito superficiais;
- ao Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil, pela licença sabática no semestre em que iniciei o trabalho de campo;
- ao professor Armindo Ferreira, pela leitura atenta de trechos deste trabalho e pelas sugestões que tornaram o texto mais bonito;
- a Lucia Helena Cysneiros e Laura Lúcia Paes Santos, pelas palavras de incentivo que, se não tiveram o efeito desejado no momento em que foram ditas, ficaram guardadas, como sementes, esperando o momento oportuno para germinarem;

- à minha família, especialmente ao meu pai, por fazer absoluta questão de que seus muitos filhos estudassem, e à minha mãe, pelo milagre de criar um ambiente carinhoso e acolhedor numa casa sempre tão cheia de gente (ah, e também a Talitha, por todos os “favores”);
- a Cleacy, pela vida e o amor compartilhados, que se traduziram em apoio, incentivo, encorajamento, desprendimento, paciência, renúncia, força, cuidado...
- a Deus, que me sustentou com sua graça.

A vida humana sempre tem sido vivida à beira de um precipício. A cultura humana sempre existiu sob a sombra de algo infinitamente maior que ela. Se os homens tivessem adiado a busca do conhecimento e da beleza até estarem em segurança, essa busca jamais teria começado.

C. S. Lewis (A busca do saber em tempo de guerra)

Quando eu submetia a exame o mundo de que fazia parte, sem subterfúgios, não podia deixar de me dar conta de que não escaparia necessariamente ao crivo de minhas próprias análises, ou então que eu mesmo estava disponibilizando instrumentos suscetíveis de serem usados contra mim...

P. Bourdieu (Meditações pascalianas)

Na tua luz, veremos a luz.

Salmo 36:9

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender as concepções e práticas curriculares de três professores de música do ensino médio integrado do IF# (um Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Região Nordeste). Amparam o nosso estudo conceitos das teorias sociológicas e curriculares. Das teorias sociológicas, tomamos o conceito de *habitus*, de Bourdieu, e de táticas, de Certeau; das teorias curriculares, recorremos aos estudos que tomam por base o cotidiano para a análise do social. A partir do trabalho de Pereira, utilizamos a noção de *habitus* conservatorial para compreender quais concepções e práticas os professores mobilizam na construção do currículo de música do ensino médio integrado, entendendo que essas escolhas podem estar ligadas a um senso do que é natural agindo de forma inconsciente ou semiconsciente no seu cotidiano. Se o conceito de *habitus* nos direciona a olhar as concepções e práticas no sentido de como elas se conformam a um determinado conjunto de condições passadas que se perpetuam no tempo, o conceito de táticas nos permite observar as práticas que escapam a esse controle. Nesta perspectiva, o cotidiano tanto pode ser um espaço/tempo de conformação das práticas garantida pelo *habitus*, quanto um espaço/tempo de criação e invenção de práticas asseguradas pelas táticas. A investigação foi desenvolvida como um estudo multicaso, do qual participaram três professores de Arte do IF# que atuam no ensino médio integrado, formados em música, que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa. Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas e observações de aulas. Os três professores observados concederam entrevistas no início e no final das observações, além de outros contatos por e-mail. As observações de aulas foram realizadas em três turmas de Artes, localizadas em diferentes *campi* do IF#, de acordo com o local de trabalho de cada professor. Ao todo, realizamos dez observações em cada turma. As observações foram registradas em um diário de campo. Documentos legais e institucionais complementaram os dados coletados. A análise dos dados revelou uma ampla diversidade de concepções e práticas curriculares, mas também alguns aspectos comuns aos três professores investigados, tais como: currículos muito bem estruturados, apesar de nem sempre estarem registrados em qualquer documento curricular; flexibilidade nas práticas curriculares, para atender a demandas do cotidiano; concepções e práticas curriculares fortemente ligadas à formação do professor e à situação na qual atua; transformações das concepções e práticas ao longo do tempo, em geral associadas à reflexão sobre a própria prática; concepções e práticas curriculares desvinculadas dos termos normativos, dos currículos institucionais, da literatura da área de educação musical e das músicas que fazem parte do universo cultural dos jovens. A pesquisa mostrou que as concepções e práticas curriculares dos professores de música do ensino médio integrado do IF# não se explicam por categorias estanques, não podendo, portanto, ser compreendidas somente a partir de rótulos como “conservatoriais” ou “renovadoras”, ou qualquer outro. Neste sentido, mostram-se mais como uma mescla de diversos fatores, embora possam apresentar uma tendência à conformação segundo o modelo conservatorial ou um afastamento dele.

Palavras-chave: currículo, educação musical, ensino médio integrado

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand curricular conceptions and practices of three teachers working in technical degree courses integrated with secondary school at IF# (a Federal Institute of Education, Science and Technology in Northeast, Brazil). Concepts from sociological and curricular theories support this study. From sociological theories, we use the concept of *habitus*, by Bourdieu, and the concept of tactics, by Certeau; from curricular theories, we recur to the studies that take everyday life as a means to social analysis. Based on the work of Pereira, we use the notion of conservatorial *habitus* to find out which conceptions and practices are mobilized by teachers to construct the music curriculum for technical degree courses integrated with secondary school, as we understand that their choices may proceed from a sense of what is natural acting in an unconscious or semiconscious way in everyday life. The concept of *habitus* helps us to see how conceptions and practices are conformed by a set of past conditions that persist unaltered over time, while the concept of tactics helps us to notice those conceptions and practices that escape such control. By this point of view, everyday life is a space/time where practices are shaped by the *habitus* as much as a space/time where they are created or invented by the tactics. This research was developed as a multi-case study with three art teachers working in technical degree courses integrated with secondary school at IF#. The teachers have a major degree in music education and accepted to participate in this research as volunteers. Interviews and classroom observations were used as data collection techniques. For each teacher, an interview was made before the period of observations and another one in the last day of observation. The teachers were contacted also by e-mail. The observations took place in three different art classrooms, at three different *campi* of IF#, according to the workplace of each teacher. Ten observations were made in each art classroom. The observations were registered in a field notebook. Legal and institutional documents were collected to complement the data pertinent to the cases. Data analysis revealed a great diversity of curricular conceptions and practices, but also some common aspects linking the three teachers, such as: a well-structured curriculum, though not usually registered in any curricular document; flexible curricular practices, adapting the curriculum to everyday life circumstances; curricular conceptions and practices strongly attached to teacher education and to teacher experiences, as well as to the local situations found in workplace; curricular conceptions and practices transformations along time, generally associated with reflective practice; curricular conceptions and practices divorced from legal and institutional norms, from music education literature and from the musics of young culture. The research showed that curricular conceptions and practices hold by music teachers working in technical degree courses integrated with secondary school at IF# cannot be explained by single categories alone. Therefore, such classifications as “conservatorial”, or “renewed”, or any other, should be used carefully when applied to them. In the context of this research, the teachers’ curricular conceptions and practices appeared as a blend of diverse factors, though they could also tend to conform to the conservatoire model or to depart from it.

Keywords: curriculum, music education, technical degree courses integrated with secondary school

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 – Mudanças nos parágrafos 2º e 6º do Art. 26 da LDB.....	77
QUADRO 2 – Os <i>campi</i> do IF#	92
QUADRO 3 – Distribuição dos professores de Arte do IF# por campus.....	95
QUADRO 4 – Depoimentos colhidos durante a pesquisa.....	106
QUADRO 5 – Período das observações.....	111
QUADRO 6 – Datas das observações das aulas do Professor X	130
QUADRO 7 – Datas das observações das aulas do Professor Y	196
QUADRO 8 – Datas das observações das aulas do Professor Z.....	239
FIGURA 1 – <i>Continuum</i> imaginário das práticas de educação musical	156

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	271
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada	274
ANEXO A – Certidão de aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UFPB	277
ANEXO B – Carta de anuência da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IF#.....	278
ANEXO C – Esboço dos conteúdos de Arte 1 e Arte 2 elaborado pelo Professor X.....	279

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 EDUCAÇÃO MUSICAL, CURRÍCULO, COTIDIANO E <i>HABITUS</i> – EM BUSCA DE APROXIMAÇÕES TEÓRICAS	21
1.1 Primeira aproximação: educação musical e currículo.....	21
1.2 Segunda aproximação: educação musical e cotidiano	30
1.3 Terceira aproximação: educação musical e <i>habitus</i>	45
2 O ENSINO MÉDIO E A MÚSICA.....	60
2.1 Contextualização histórica do ensino médio no Brasil	61
2.2 A música no ensino médio	76
2.2.1 A legislação e os termos normativos	76
2.2.2 Pesquisas sobre música no ensino médio	82
3 CAMPO DE PESQUISA, ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	90
3.1 Campo de pesquisa: o IF#	91
3.1.1 Os PPC's dos cursos técnicos integrados	96
3.2 Aspectos metodológicos.....	103
3.3 Considerações éticas	120
4 O CASO DO PROFESSOR X: CURRÍCULO COMO FORMAÇÃO DE PÚBLICO	124
4.1 O Professor X.....	127
4.2 Táticas e criação curricular: superando limites no cotidiano	130
4.3 Apreciação musical: a formação de público em xeque	135
4.4 A “música em si”: o <i>habitus</i> conservatorial.....	147
5 O CASO DO PROFESSOR Y: CURRÍCULO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO CULTURAL.....	155
5.1 O Professor Y	155
5.2 Prática reflexiva: tomando consciência do <i>habitus</i> conservatorial	165
5.3 As idealizações do <i>habitus</i> conservatorial	178
5.4 Mil e uma maneiras: os eixos estruturadores do currículo.....	195
6 O CASO DO PROFESSOR Z: CURRÍCULO COMO PORTA DE ENTRADA PARA O MUNDO DA MÚSICA	217
6.1 O Professor Z	217

6.2	Construção do currículo: um campo em tensão permanente.....	224
6.3	Reflexão sobre a prática: a arte de desconfiar de si mesmo.....	238
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
	REFERÊNCIAS	253
	APÊNDICES	271
	ANEXOS	277

INTRODUÇÃO

A pesquisa é feita por mulheres e homens trabalhando em cooperação, numa interação sustentada por conexões que se estabelecem através do tempo e do espaço. O núcleo da comunicação que torna sua cooperação possível é, precisamente, aquilo que temos discutido: a escrita científica. [...] Mesmo pequenas contribuições de pesquisa tornam-se parte da riqueza de conhecimento compartilhado no domínio público e sustentam o processo coletivo de produzir conhecimento e compreensão.¹

(CONNELL, 2015, p. 40-41, tradução nossa²)

Esta pesquisa nasceu de inquietações pessoais diante de uma realidade marcada por um paradoxo. Trabalhamos como professor em uma Licenciatura em Música de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), instituição que oferece também cursos técnicos integrados ao ensino médio. Ali temos a oportunidade de observar, cotidianamente, a contradição de uma instituição onde profissionais ocupam-se com a formação de professores de música para a educação básica e, ao mesmo tempo, o ensino de música que acontece no ensino médio integrado aparentemente está alheio às concepções de educação musical discutidas no ensino superior, apresentando direcionamentos curriculares que se materializam em diversas abordagens pedagógicas sem relação perceptível umas com as outras ou com a formação oferecida na licenciatura. Tal diversidade de abordagens varia de práticas pedagógicas pautadas no modelo conservatorial (VIEIRA, 2004, p. 142), passando por tentativas de integração da música com outras linguagens artísticas e chegando até a vivências musicais do tipo *laissez-faire* (deixar fazer) que desafiam qualquer tentativa de encontrar parâmetros que a norteiem. A sensação é de que cada professor de música que leciona Arte³ no ensino médio integrado orienta sua ação pedagógica por critérios próprios, individuais, e que os conhecimentos movimentados dentro do ensino superior, ou até mesmo os instrumentos normativos (DCNEM e PCNEM⁴, por exemplo), pouco ou nada impactam suas práticas.

¹ Research is done by women and men working in cooperation, in sustained interaction, linking over distance and time. The core of the communication that makes their cooperation possible is, precisely, what we have been talking about: writing for research. [...] Even small research contributions become part of the shared wealth of knowledge in the public domain, and sustain the collective process of producing knowledge and understanding.

² Todos os textos em língua estrangeira citados neste trabalho foram traduzidos por nós, de maneira que, a partir deste momento, não indicaremos mais esta informação na chamada de identificação das obras citadas.

³ Neste texto, a palavra “arte” aparece com a inicial maiúscula – Arte – quando nos referimos ao componente curricular ensinado na escola. Caso a referência seja à área de artes de uma forma geral, a palavra aparece sem a inicial maiúscula.

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As DCNEM são normas obrigatórias para todas as instituições que oferecem a educação secundária no

A observação do dia a dia da instituição também deixa a impressão de que outra contradição está em vigor no ensino médio integrado, talvez até mais marcante estruturalmente do que a que apresentamos acima. A proposta curricular dos cursos técnicos articulados ao ensino médio na forma integrada (onde as duas formações são vivenciadas ao mesmo tempo) anuncia-se interdisciplinar desde os marcos legais que a instituem (ver BRASIL, 2012a, Art. 6º). No entanto, o que percebemos no cotidiano da prática escolar é uma vivência desarticulada e isolada dos conhecimentos em praticamente todas as áreas, inclusive na música. Isto está explícito, por exemplo, na própria forma como os professores se identificam dentro da instituição: os que são da “área técnica” e os que são do “ensino médio”, como se as duas formações estivessem sobrepostas ao invés de integradas.

Mas até que ponto essas sensações e impressões são verdadeiras? Aqui residiu o início desta pesquisa, cujo tema é a educação musical no ensino médio integrado. Segundo Del-Ben (2012, p. 38), “tratar da educação musical no ensino médio nos exige pensar, de um lado, sobre os jovens e suas relações tanto com a música quanto com a escola e, de outro, sobre a escola que queremos e que podemos construir para esses jovens”. Esta proposição bilateral nos levou a fazer algumas delimitações para a investigação que realizamos.

Em primeiro lugar, investigar a educação musical no ensino médio implica considerar “os jovens e suas relações tanto com a música quanto com a escola”. Arroyo (2009) analisa como as pesquisas brasileiras têm tratado esta articulação tríplice: juventudes-músicas-escolas. De seu relato inferimos que, em todos os casos analisados, os autores das pesquisas obtiveram seus dados a partir dos próprios jovens. Para os fins desta investigação, entretanto, escolhemos uma aproximação ao tema proposto – a educação musical no ensino médio integrado – a partir dos professores, posto que eles não são meros espectadores, mas atores importantes na mediação entre a música, a escola e os jovens:

Dentro da perspectiva especificamente didática, pode-se divisar claramente a figura do professor como o mais importante agente, capaz de acionar toda uma cadeia de fatores, que passam necessariamente pelas suas mãos. Mas, além de agente ele é também paciente de uma série de estímulos, tais como: a sua própria formação, as limitações de recursos de várias ordens, a ação de supervisores e diretores, os modismos da época, as investidas das casas editoriais, a pressão da clientela, entre outros. Como se poderia descrever esse agente-paciente? O que se sabe a respeito dele e de sua ação? (LÜDKE, 2001, p. 80)

Em segundo lugar, investigar a educação musical no ensino médio envolve refletir sobre a “escola que queremos e que podemos construir para esses jovens”. Nesse sentido, buscamos uma fundamentação teórica capaz de subsidiar reflexões sobre a escola que é oferecida aos jovens numa perspectiva que tematizasse a instituição escolar a partir de sua constituição social e cultural, não apenas como um lugar onde se oferece, ou não, educação musical. Os estudos sobre o currículo supriram essa necessidade de maneira natural, pois “currículo é um itinerário de educação e formação, com uma identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada, mesmo que as abordagens curriculares sejam muito diferentes no objeto que definem como conhecimento” (PACHECO, 2016, p. 67).

Ao trazer para a investigação o aporte dos estudos curriculares, acreditamos contribuir para um diálogo mais produtivo entre os campos da educação musical e do currículo, aproximação que tem sido defendida por Sobreira (2012, 2014). Após revisar a produção científica veiculada na Revista da ABEM, em busca de conexões entre as áreas da educação musical e do currículo, esta autora concluiu que, por um lado, “a preocupação com o assunto [do currículo] por parte dos pesquisadores da área da Educação Musical pode ser detectada em muitos textos” (SOBREIRA, 2014, p. 99), mas, por outro lado, “ainda são escassos estudos que conjuguem a Educação Musical e as teorizações do campo do Currículo” (p. 106). Ela sugere a existência de um “movimento endógeno” na área da educação musical, através do qual seus pesquisadores apropriam-se extensamente da literatura produzida dentro da própria área, mas avançam pouco em direção a outras áreas cuja produção incide sobre as mesmas temáticas, o que “tende a limitar novos olhares” (p. 106). Por isso, diante do processo de disciplinarização da música desencadeado a partir da Lei Nº 11.769/2008⁵, Sobreira argumenta em favor de uma aproximação com os estudos curriculares que poderia ser bastante frutífera para as investigações da área da educação musical:

⁵ Em 2008, esta lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para instituir a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica (BRASIL, 1996, 2008a). Mais recentemente, novas modificações na LDB foram instituídas pela Lei Nº 13.278/2016 e pela Medida Provisória Nº 746/2016. A Lei Nº 13.278/2016 deliberou que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro” são as linguagens que constituirão o componente curricular Arte (BRASIL, 2016a). A Medida Provisória Nº 746/2016, por sua vez, em seu texto inicial determinou que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, retirando, portanto, a obrigatoriedade do ensino de arte para o ensino médio (BRASIL, 2016b). No entanto, o texto final da Medida Provisória reestabeleceu o texto anterior, no qual a música e as demais linguagens artísticas ficam asseguradas para toda a educação básica. Uma vez que a coleta de dados desta pesquisa ocorreu durante o ano de 2016, estas últimas alterações na LDB não serão consideradas ao longo deste texto, pois a Lei Nº 13.278/2016 estabeleceu um prazo de cinco anos para os sistemas de ensino se adequarem às mudanças decorrentes dela e o texto da Medida Provisória Nº 746/2016, convertido na Lei Nº 13.415, só foi sancionado em fevereiro de 2017.

Creio que, com os fatos mais recentes ligados ao ensino de Música nas escolas, as pesquisas da área da Educação Musical podem se beneficiar de uma maior aproximação das contribuições advindas do campo do Currículo. Se o ensino de Música está sendo inserido no currículo da educação brasileira de forma obrigatória, não se pode desconsiderar a existência de todo um debate acadêmico que vem se debruçando sobre estas questões de maneira crítica desde o final dos anos 1960. Isso evitaria que caminhos já trilhados fossem refeitos. Afinal, o extenso número de pesquisas deste campo trata de temáticas que passarão a ser objeto de nossas preocupações, uma vez que essa escola em que estamos adentrando apresenta peculiaridades e exigências específicas, distintas do ensino de música tradicional feito nos estabelecimentos especializados. (SOBREIRA, 2014, p. 106)

Diferentemente de um conjunto estático de prescrições expressas em documentos oficiais, às quais os professores devem aderir e tentar materializar em sua prática pedagógica, o currículo pode ser entendido, de maneira resumida⁶, como a área do conhecimento que diz respeito “ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados” (SAVIANI, 2003, p. 321), ou, de maneira mais elaborada, como uma realidade dinâmica, permeada de significados e potencialidades:

O currículo, no sentido que hoje costuma ser concebido, tem uma capacidade ou um poder de inclusão que nos permite fazer dele um instrumento essencial para falar, discutir e contrastar novas [*sic*]⁷ visões sobre o que acreditamos ser a realidade da educação, como o consideramos no presente e qual valor ele tinha para a escolaridade no passado. O currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar. (SACRISTÁN, 2013a, p. 9)

Nesta perspectiva, os estudos sobre o currículo podem ser uma porta de entrada para diversas investigações em educação, assim como em educação musical. Próximo de completar uma década de sua aprovação, continuam pertinentes as discussões em torno das repercussões da Lei Nº 11.769/2008 e suas possibilidades e dificuldades de efetiva aplicação na educação básica, especialmente na escola pública, ainda mais em face de mudanças importantes que têm impactado recentemente o campo educacional, como a reforma do ensino médio aprovada em fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). No contexto destes acontecimentos, acreditamos que uma das principais questões postas aos professores de música no Brasil atualmente é: Qual é o

⁶ No Capítulo 1, apresentaremos as teorias curriculares com maior riqueza de detalhes. Citamos alguns conceitos aqui com o objetivo de contextualizar a discussão.

⁷ Embora a edição em português apresente a palavra “novas”, o termo que aparece na versão espanhola é “nuestras”, cuja tradução é “nossas” (cf. SACRISTÁN, 2010, p. 11). De fato, a expressão “nossas visões” encaixa-se melhor no contexto do argumento apresentado pelo autor.

currículo de música que a escola de educação básica deve abraçar?⁸ Ou, em outras palavras: Em que consiste, exatamente, essa música que “deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, nos diversos níveis da educação básica? (BRASIL, 2008a).

Com o intuito de contribuir para a construção de conhecimento a partir destas reflexões, realizamos um estudo multicaso com três professores de um Instituto Federal (o IF#, como será discutido no Capítulo 3). O problema central deste estudo pode ser enunciado na forma da seguinte questão: *Como os professores de música do ensino médio integrado do IF# constroem currículo no cotidiano dos cursos onde atuam?* A construção curricular que nos interessou durante a pesquisa remetia tanto às concepções curriculares quanto às práticas curriculares dos professores. Para contemplar temas que subjazem ao problema central, ajustando o foco da pesquisa gradativamente na questão proposta, algumas questões secundárias foram levantadas: Quais são os princípios que norteiam o currículo atual de música do ensino médio integrado do IF#? Os conteúdos e práticas do currículo vivenciado pelos professores de música do ensino médio integrado do IF# correspondem a esses princípios? Quais fatores (formação dos professores, conhecimento dos documentos legais, ambiente escolar, características dos estudantes, etc.) influenciam as decisões curriculares e práticas pedagógicas dos professores de música do ensino médio integrado do IF#? O que os professores de música do ensino médio integrado do IF# conhecem sobre a relação dos seus alunos com a música e qual a sua percepção a respeito do envolvimento dos alunos com as músicas trabalhadas no currículo? Quais conteúdos musicais os professores de música do ensino médio integrado do IF# gostariam que seus alunos aprendessem?

Assim, a pesquisa que aqui é apresentada trata da educação musical no ensino médio integrado, sob a perspectiva dos professores e tematizando o currículo, tanto o que é expresso por meio das concepções dos professores quanto de suas práticas pedagógicas⁹. De maneira mais específica, o objetivo geral deste estudo é *compreender as concepções e práticas curriculares de três professores de música do ensino médio integrado do IF#*. Sendo o currículo um conceito em que “se cruzam muitas dimensões” (SACRISTÁN, 2013b, p. 16), a construção curricular dos professores de música do IF# poderia ser investigada a partir de diferentes perspectivas. Desta forma, limitando-nos aos três professores de música envolvidos na investigação, propusemos os seguintes objetivos específicos para este estudo: 1) analisar os

⁸ O tema escolhido para os encontros regionais e o congresso nacional da ABEM no biênio 2016-2017 foi “Diversidade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical”. Isto demonstra que a área da educação musical continua preocupada com a questão curricular.

⁹ Definiremos de maneira mais precisa a posição teórica sobre currículo assumida neste trabalho no Capítulo 1.

documentos que definem a normatização curricular para o ensino de música em três cursos técnicos integrados do IF# nos quais atuam os sujeitos investigados; 2) caracterizar as relações entre o currículo proposto e o currículo vivenciado pelos professores de música do ensino médio integrado do IF#; 3) identificar os elementos que influenciam as decisões curriculares dos professores de música do IF#; e 4) analisar as relações entre as concepções curriculares dos professores de música do ensino médio integrado do IF# e as vivências musicais dos estudantes.

Além da motivação pessoal, outras razões podem ser apontadas para justificar a realização desta pesquisa. Penna (2003, p. 16) já havia atentado, há mais de uma década, para o fato de que “poucos trabalhos, na área de ensino de arte, têm tomado o ensino médio como foco de análise específica”, informação que foi corroborada mais recentemente por Del-Ben (2012, p. 40), ao afirmar que “ainda são poucos os estudos e pesquisas sobre o ensino de música no ensino médio”. Numa pesquisa que mapeou e discutiu a produção discente da pós-graduação no Brasil (dissertações e teses) entre 1996 e 2007, Arroyo (2009) localizou apenas 11 trabalhos articulando as temáticas juventudes, músicas e escolas, nos quais nem sempre o termo “escolas” refere-se ao ensino médio (apenas três trabalhos dentre os 11 analisados trazem especificamente o termo “ensino médio” no título, embora a autora informe que seis trabalhos tratam deste nível de ensino). Isto indica que a pesquisa em educação musical no Brasil tem avançado pouco na investigação da música no ensino médio. Assim, ao abordar as especificidades curriculares da educação musical no ensino médio integrado de um IF, esta investigação agrega novos conhecimentos à área da educação musical.

A pesquisa mostrou que, no âmbito do IF#, existe uma preocupação com questões relativas ao ensino de música na instituição. Alguns encontros de professores de música foram promovidos pela Pró-Reitoria de Ensino com a intenção de fomentar o debate e subsidiar tomadas de decisão a esse respeito. As discussões realizadas nesses encontros contemplaram os temas do currículo de música e da identidade do professor de música¹⁰. Apesar da relevância das discussões, percebemos que ainda não há um direcionamento institucional claro a respeito do currículo de Arte/Música para o ensino médio integrado no IF#. Neste sentido, esta pesquisa se justifica também porque contribui para esclarecer as posturas teóricas e práticas dos professores de música do ensino médio integrado do IF# em relação ao currículo e poderá nortear discussões e encaminhamentos institucionais para a área.

¹⁰ Esses encontros foram mencionados nas entrevistas concedidas pelos três professores participantes do estudo multicaso. Não localizamos nenhum documento gerado a partir desses eventos.

O texto resultante deste estudo foi dividido em seis capítulos, seguidos das considerações finais. No Capítulo 1, tratamos dos fundamentos teóricos que embasam a pesquisa. Especificamente, neste capítulo, buscamos realizar algumas aproximações entre o campo da educação musical e os estudos curriculares, os estudos do cotidiano e o conceito de *habitus*. Entendendo a criação curricular como uma realidade dinâmica e em constante movimento, estas aproximações teóricas nos ajudam a examinar as concepções e práticas curriculares dos professores de música do ensino médio integrado numa conjuntura que pode, simultaneamente, conter mecanismos de conformação e controle – como o *habitus* – e mecanismos de invenção e desvio dos esquemas socialmente propostos – como as táticas. Além disso, examinamos as possibilidades de olhar a escola pelas lentes dos estudos do cotidiano, que permitem uma abertura para reconhecer as diversas redes de conhecimento que são tecidas com uma infinidade de fios trazidos pelos que ali vivem parte de suas vidas, todos os dias, construindo e compartilhando currículos.

No Capítulo 2, o tema desta pesquisa é contextualizado em relação à história do ensino médio no Brasil, à legislação e termos normativos que tratam do currículo de música no ensino médio e à produção científica que toma como objeto de estudo a educação musical que ocorre nesse nível de escolaridade. Ao revisar a literatura, interessa-nos, sobretudo, apontar como nosso estudo contribui para enriquecer o panorama das investigações nesta área, destacando os pontos em que o tratamento proposto aqui complementa outros estudos e os limites da nossa investigação.

O Capítulo 3 é dedicado às informações sobre o campo de pesquisa, à descrição da metodologia empregada para levar a cabo a investigação e ao tratamento de algumas questões éticas envolvidas no estudo. Apresentamos uma breve reconstituição histórica do surgimento do IF#, indicando a situação atual de seus *campi*, seus cursos e os professores de Arte que atuam no ensino médio integrado. A descrição da metodologia detalha aspectos referentes às entrevistas, às observações de aulas e à análise dos dados. Tratamos também de algumas questões éticas referentes, por exemplo, ao anonimato de pessoas e lugares, especificando as motivações por trás de algumas decisões nesse sentido.

Nos Capítulos 4 a 6, fazemos o relato dos casos. Os dados coletados durante a investigação são analisados e apresentados na forma de um texto crítico em relação a cada um dos três professores. Os textos contêm uma descrição dos percursos formativos de cada professor e análises interpretativas de suas concepções e práticas curriculares. Buscamos não só a descrição de situações e concepções, mas também interpretações pessoais acerca delas, sempre cotejadas com a literatura das áreas de educação e educação musical.

Por fim, nas considerações finais, apresentamos algumas reflexões sobre a realização da pesquisa e sobre os resultados obtidos. Essas reflexões baseiam-se na questão de pesquisa e, tomando os casos em conjunto, tentam extrair alguns temas comuns que perpassam a construção curricular dos professores investigados.

1 EDUCAÇÃO MUSICAL, CURRÍCULO, COTIDIANO E *HABITUS* – EM BUSCA DE APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

Alguns colegas podem ter problemas com a ideia de “teoria”, como se ela fosse, de alguma forma, oposta à prática. Contudo, teorias são construções inevitáveis das mentes humanas, uma vez que todos buscamos explicações ou procuramos por princípios de organização, por algum tipo de perspectiva através da qual possamos interpretar a experiência e planejar o futuro. De outra forma, nós dificilmente sobreviveríamos.

(SWANWICK, 2013, p. 15)

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas sobre as quais se assentam a nossa investigação. O texto que segue consiste numa busca para estabelecer pontes entre (1) a educação musical e os estudos curriculares; (2) a educação musical e os estudos do cotidiano; e (3) a educação musical e a noção bourdieusiana de *habitus*. São campos vastos. Não temos a pretensão de esgotá-los. O nosso interesse é sondar a possibilidade de construir uma perspectiva teórica “através da qual possamos interpretar a experiência”, como colocado por Swanwick na epígrafe acima. No caso da nossa pesquisa, a “experiência” diz respeito aos currículos construídos – tanto na forma de concepções quanto de práticas – pelos professores de música do ensino médio integrado do IF# no cotidiano da vida escolar.

1.1 Primeira aproximação: educação musical e currículo

Em agosto de 2008, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB) – Lei Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – foi modificada pela Lei Nº 11.769/2008 para “dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica” (BRASIL, 2008a). Este processo de “disciplinarização” da música (SOBREIRA, 2014, p. 96) tem sido, desde então, alvo de vários estudos e debates na área da educação musical que buscam conhecer as questões suscitadas a partir da lei e, em alguns casos, fornecer orientações sobre maneiras de proceder para a efetivação do ensino de música na escola¹. A primeira aproximação que

¹ Em dezembro de 2013, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação emitiu um parecer sobre a operacionalização do ensino de música nas escolas de educação básica. Este parecer, que só foi homologado em maio de 2016 (BRASIL, 2016e), apresentou o projeto de resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Estas diretrizes, por sua vez, foram elaboradas com a intenção de orientar os diversos níveis dos sistemas educacionais do país em relação ao conteúdo da Lei Nº 11.769, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Neste sentido, elas estabelecem competências para as escolas, para as secretarias de educação, para as instituições formadoras de educação superior e de educação profissional, para o ministério da educação e para os conselhos de educação.

pretendemos neste capítulo é entre os campos da educação musical e do currículo, motivada justamente pelo “fato da inserção da Música no currículo da Educação Básica trazer a necessidade de um maior aprofundamento de temáticas já apresentadas e debatidas dentro do campo do Currículo” (SOBREIRA, 2014, p. 97). Traçaremos este caminho através de um breve percurso histórico, na tentativa de observar as implicações curriculares que as circunstâncias sociais, políticas e econômicas trouxeram para a educação musical brasileira, dos tempos coloniais até a contemporaneidade.

Antes, porém, devemos nos concentrar na questão da definição do que é currículo. Isso pode parecer simples, mas, como aprendemos com alguns autores da área (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19; SACRISTÁN, 2013b, p. 16), por trás da aparente simplicidade esconde-se uma grande complexidade de temas e relações que o conceito pode abarcar. Goodson (1997, p. 17-18) chega a utilizar os adjetivos “ilusório”, “multifacetado” e “escorregadio” para designar o conceito de currículo, uma vez que ele “se define, redefine e negocia² numa série de níveis e de arenas, sendo muito difícil identificar os seus pontos críticos”.

Embora simples, a pergunta “o que é currículo?” não tem encontrado resposta fácil. Desde o início do século passado ou mesmo desde um século antes, os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas. Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19)

Currículo, portanto, pode ser definido de várias formas. As concepções mais difundidas de alguma maneira adotam o que Lopes e Macedo destacaram na citação acima: “a ideia de organização”. Em concordância com essa perspectiva, Sacristán (2013b, p. 17, grifos do original) vai dizer que, “de tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o **currículo a ensinar** é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Estamos cientes, porém, de que existem outras perspectivas teóricas que definem o currículo

² A conjugação verbal “negocia” é usada em Portugal, onde o texto citado foi publicado.

de maneira diversa. Os estudiosos que abordam o currículo a partir da corrente pós-estruturalista, por exemplo, vão dizer que o currículo é uma “prática discursiva” que “constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Neste texto, assumimos a posição de Moreira, quando afirma que:

[...] a concepção de currículo abrange tanto um projeto educativo como uma prática que busca efetivá-lo. [...] Em outras palavras, a reflexão sobre o currículo precisa incidir tanto sobre as propostas, sobre as intenções nelas contidas, como sobre as práticas e os sujeitos que as concretizam e as renovam nas escolas e nas salas de aula. (MOREIRA, 2011, p. 100)

O conceito de currículo também pode envolver outras nuances. A concepção de Moreira mostrada acima faz referência, por exemplo, a “propostas” e “práticas”. Esta dicotomia surgiu logo no início dos estudos do currículo, nas primeiras décadas do século XX, embora com uma perspectiva diferente da que Moreira defende. Até a década de 1970, a noção dominante de currículo considerava-o como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos, científicos, e, por isso, desprovidos de qualquer traço ideológico. O currículo era expresso através de um documento formal e tinha um caráter prescritivo: o currículo era um texto. À escola cabia o papel instrumental, técnico, de operacionalizar a implementação do currículo, ficando responsável pelo seu sucesso ou fracasso, mas não pela sua criação. Nesse contexto, portanto, a dinâmica curricular envolvia dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 26). A partir da década de 1970, com os estudos que visavam a uma reconceptualização do currículo, vários deles ligados à corrente inglesa da Nova Sociologia da Educação, muitos autores trabalharam no sentido de superar a compreensão de que o currículo é algo formal ou escrito a ser “usado” – implementado – em uma realidade escolar. A reconceptualização envolvia tanto a crítica à aparente neutralidade ideológica do currículo quanto a crítica à aparente neutralidade instrumental da escola:

A evolução conceitual e a ampliação dos estudos no campo do conhecimento curricular vêm revelando a necessidade de uma abordagem ampla de currículo, implicando o trato das questões explícitas e implícitas do trabalho escolar. Conseqüentemente, **o currículo deixa de ser visto como prescrição dos programas e dos conteúdos e passa a ser compreendido como um projeto de sociedade** que se traduz como projeto de universidade, como projeto de centro profissional, como projeto de escola que, em última instância, **é traduzido como situações de ensino que se corporificam nas e com as práticas escolares cotidianas**. (SANTIAGO, 1998, p. 39, grifos nossos)

Entretanto, ao invés de reconceptualizar o currículo, estes autores conseguiram difundir uma concepção dupla de currículo, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 36), a qual atribuía valor de criação curricular não só ao que estava estabelecido no nível formal, mas também ao que era vivido no cotidiano das salas de aula. Desde então, muitos nomes foram propostos para estes dois níveis do currículo: currículo formal, currículo prescrito, currículo proposto, currículo pensado, texto curricular – para o nível formal; currículo em ação, currículo vivido, currículo informal, currículo interativo, currículo como prática, currículo ativo, currículo experiencial – para o nível prático (LOPES; MACEDO, 2011, p. 36). Ao assumirmos a posição de Moreira (2011), portanto, admitimos também a existência de um currículo proposto e de um currículo em ação, sendo este último o que mais nos interessa nesta pesquisa, uma vez que se liga diretamente ao objetivo de compreender as concepções e práticas curriculares dos professores de música do ensino médio integrado.

Outros níveis também foram propostos para o currículo. O conceito de currículo oculto, por exemplo, foi uma reelaboração que Michael Apple fez de um conceito elaborado originalmente por Philip Jackson nos anos 1960, através do qual ele...

Defende que subjaz ao currículo formal, e ao que acontece na escola, um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares, sejam elas em relação ao conhecimento [...], sejam no que diz respeito aos procedimentos que cotidianamente são reforçados pelas ações curriculares. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 32)

Buscando uma melhor compreensão do cotidiano escolar em suas pesquisas a partir da década de 1980, Geraldi (1994, p. 116) relata que evitava o termo “currículo” pelo peso tecnicista que ele carregava na época, quando aqui no Brasil este termo ainda estava muito ligado à concepção de currículo formal e à racionalidade técnica pré-reconceptualização, discutida anteriormente. Influenciada pelo trabalho de John Godlad, esta autora afirma que passou a trabalhar com o conceito de currículo em ação, mas adverte que Godlad define cinco níveis para o currículo: 1) currículo ideal, o que um grupo de especialistas propõe como desejável; 2) currículo formal, o que é prescrito por uma instituição normativa; 3) currículo operacional, que representa o que, de fato, ocorre nas aulas; 4) currículo percebido, que explicita o que o professor diz estar fazendo e o porquê de sua ação, segundo sua percepção; 5) currículo experienciado, que é a percepção e reação que os alunos têm do que está sendo oferecido pela escola (GERALDI, 1994, p. 117). O currículo operacional de Godlad, então, corresponde ao currículo em ação com o qual Geraldi passou a trabalhar e que também discutimos antes. Embora não adotemos neste trabalho a nomenclatura de Godlad, certamente

o currículo operacional e o currículo percebido estão dentro do nosso foco de análise. Ao escolhermos trabalhar com o conceito de currículo em ação, acreditamos que ele pode abarcar tanto o operacional quanto o percebido, conforme outros autores o fazem (GERALDI, 1994; SACRISTÁN, 2000).

Como se pode observar, são muitas as maneiras pelas quais os autores buscam abordar o conceito de currículo, tentando dar conta de sua complexidade, de suas muitas facetas. Tendo sido enriquecido de níveis – e de significados – ao longo do tempo, recentemente o conceito de currículo sofreu uma desconstrução radical, ao menos no que se refere aos termos que buscam defini-lo (mas não ao escopo de seu objeto). Os autores que operam com uma base pós-estrutural na contemporaneidade alegam que essas distinções do currículo – formal, oculto, vivido, etc. – são inócuas. Eles defendem que todas as manifestações do currículo são a mesma coisa: uma produção de sentidos para o currículo. Embora muito distantes – no tempo e em termos conceituais – dos tecnicistas da primeira metade do século XX, os pós-estruturalistas aproximam-se deles ao afirmar que todo currículo é um texto, simplesmente um texto (LOPES; MACEDO, 2011, p. 37-42).

Dito isto, vejamos como educação musical e currículo traçam seus caminhos de forma imbricada num breve percurso histórico pela educação musical brasileira. A educação musical no Brasil começa já no período colonial, com o trabalho dos Jesuítas (AMATO, 2006, p. 146; FONTEERRADA, 2008, p. 208). É claro que estamos nos referindo à educação musical segundo os padrões europeus, uma vez que os povos que aqui viviam na era pré-Cabralina tinham suas próprias músicas e, obviamente, suas maneiras de transmiti-las de uma geração para outra. De acordo com Amato (2006, p. 146), a educação musical desenvolvida durante o período colonial é marcada, principalmente, por sua funcionalidade voltada à catequese e à provisão de música para os serviços religiosos da Igreja Católica. Fonterrada (2008, p. 208) acrescenta que a educação musical promovida pelos Jesuítas era marcada pelo rigor metodológico de suas práticas – derivado da inspiração militar da Companhia de Jesus – e pela “imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais”. Consequentemente, a escolha de repertórios, de conteúdos musicais a serem ensinados, de técnicas de execução vocal e instrumental, de quem deveria usufruir desta educação, das formas de avaliação, entre outras, eram definidas pelos propósitos, circunstâncias e teorias que atravessavam essas práticas de educação musical, marcadas pela função religiosa, pelo rigor metodológico e pela desconsideração da cultura local. Note-se que todas elas são escolhas curriculares.

Com a chegada de D. João VI ao Brasil, no início do século XIX, outras práticas musicais foram trazidas da Europa e incentivadas na colônia, ainda que tenham ficado restritas ao Rio de Janeiro, sede provisória da Coroa Portuguesa, e a mais alguns poucos centros urbanos importantes na época.

Em meio às diversas transformações culturais e políticas, desencadeadas pela transferência da Corte Portuguesa ao Brasil e pelas medidas implementadas por Dom João, a partir de 1808, merecem atenção aquelas voltadas para a esfera artística, com destaque para expansão da atividade musical. Tal desenvolvimento se deu através da fundação ou de reformulações de importantes instituições, com destaque para o Real Teatro São João e para a Capela Real. (MAINENTE, 2013, p. 132)

Assim, além da música que deveria servir aos propósitos religiosos, havia agora a necessidade de música para a apreciação e para as demandas da vida na Corte, o que fica evidente pela inauguração do Real Teatro São João, em 1813. A partir de então, intensifica-se no Rio de Janeiro a presença do teatro lírico italiano – a ópera –, cujas performances deveriam agora estar mais alinhadas aos padrões de qualidade europeus (MAINENTE, 2013, p. 136). Por conta desta nova situação social, econômica e política, acrescentam-se às práticas musicais em curso no país novos repertórios, novos conteúdos musicais, novas técnicas de execução, pessoas diferentes para usufruir do tipo de ensino de música que deveria suprir as demandas da época e novas maneiras de avaliar essa educação musical – novas escolhas curriculares, portanto.

Até então restrita aos espaços religiosos e teatrais³, a instituição legal da educação musical como parte da educação escolar no Brasil se deu com o Decreto Nº 1.331 de 1854, no período do Segundo Reinado, sob D. Pedro II (QUEIROZ, 2012, p. 25; QUADROS; QUILES, 2012, p. 175; FONTEERRADA, 2008, p. 210). No entanto, é preciso lembrar que o decreto mencionado aplicava-se apenas ao Município da Corte (Rio de Janeiro). Embora a educação musical prevista no referido decreto tivesse caráter complementar e optativo, Queiroz (2012, p. 26) salienta que o fato de a música estar elencada na lei junto com outros conteúdos indica a consideração de sua importância para a formação do indivíduo. Mais uma vez nos deparamos com escolhas curriculares provenientes de mudanças sociais e políticas

³ Fonterrada (2008, p. 210) informa que havia “algumas atividades de música em escolas” no período colonial, como as que se realizavam na Escola de Santa Cruz, para negros escravos. Entretanto, logo a seguir esta autora admite que “foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras”. Também é certo que práticas de educação musical aconteciam entre os escravos, mas esta história ainda está por ser melhor pesquisada e desenvolvida. De maneira geral, a literatura da área de Educação Musical que trata da música colonial focaliza somente na música europeia produzida aqui, inclusive a que era feita com participação dos escravos, mas raramente toca na questão da música africana praticada nos espaços onde viviam os escravos.

que afetam a educação musical, desta vez marcadas por sua entrada no sistema de ensino regular. Por exemplo, o decreto mencionado destaca a necessidade de professores com qualificação profissional e a responsabilidade do governo imperial na regulamentação da educação dos cidadãos (QUEIROZ, 2012, p. 26).

Desde sua entrada no sistema de ensino do país, iniciando pelo Município da Corte em 1854, até os dias de hoje, a educação musical escolar no Brasil passou por diversas situações curriculares, as quais se configuraram a partir de direcionamentos teóricos e circunstâncias políticas, sociais e econômicas também diversos. Dois momentos emblemáticos que expressam essa movimentação, dentre outros que poderiam ser citados, são a instituição do canto orfeônico nas décadas de 1930-40 e o período sob a vigência da Lei Nº 5.692/1971. O canto orfeônico foi implantado como modelo de educação musical para todo o país, enquanto a Lei Nº 5.692/1971 estabeleceu a Educação Artística de forma obrigatória para as escolas de 1º e 2º graus, mas sem especificar de maneira clara a música, ou qualquer outra linguagem artística, como um de seus componentes (PENNA, 2015b, p. 123-124)⁴. Não foram os únicos momentos importantes, mas escolhemos estes dois para exemplificar o contraste entre um momento de grande projeção social da educação musical escolar brasileira, o projeto do canto orfeônico capitaneado por Villa-Lobos e subordinado aos interesses do regime autoritário de Getúlio Vargas, e outro momento em que, através das regulamentações educacionais implantadas a partir da Lei Nº 5.692/1971, supostamente “o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música” (FONTERRADA, 2008, p. 218)⁵.

Mais uma vez, percebemos que as definições curriculares podem ser radicalmente diferentes a depender das circunstâncias históricas em que se inscrevem. Por exemplo, no período do canto orfeônico, o repertório é essencialmente vocal, de caráter cívico e folclórico, e toda a prática de educação musical feita nas escolas, ainda que marcada por alguns princípios educacionais e musicais de natureza humanista expressos por Villa-Lobos⁶, estava

⁴ Em relação às linguagens artísticas contempladas pelo componente curricular Educação Artística neste período, Penna (2015b, p. 124) considera que “apenas aos poucos [...] vai sendo demarcado o campo da Educação Artística”. Esta demarcação realiza-se através da prática escolar e dos pareceres e resoluções emitidos pelo Conselho Federal de Educação no período de vigência da Lei Nº 5.692/1971, os quais inequivocamente incluíam a música (p.125).

⁵ Esta interpretação dos efeitos da Lei Nº 5.692/1971 não é consensual entre os pesquisadores da área de educação musical, especialmente quando posta em contraste com a Lei Nº 9.394/1996, na perspectiva de afirmar que a primeira eliminou a música da escola enquanto a última resgatou o ensino de música. Penna (2015b, p. 123), por exemplo, defende que não há “distinção significativa entre elas [as duas leis] com relação à garantia da música na escola”.

⁶ Para um maior detalhamento dos princípios adotados por Villa-Lobos para o canto orfeônico, calcados no trabalho de Zoltan Kodály, ver Goldemberg (1995).

estritamente ligada a referenciais de interesse político. Neste sentido, Goldemberg (1995, p. 106) afirma que “a vinculação que se fez com o governo totalitário da época tornou-se evidente devido à forte associação que se fez entre música, disciplina e civismo”. Por outro lado, no período sob a vigência da Lei Nº 5.692/1971, a presença da música nas escolas vai progressivamente diminuindo, fato que pode ser atribuído a diversas causas, todas elas de algum modo ligadas a definições curriculares, como afirma Penna (2015b, p. 123-124): “Difunde-se, portanto, um enfoque polivalente, marcado pelo experimentalismo, que levava ao esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística”⁷.

Avançando mais um pouco na linha do tempo, é somente com a Lei Nº 11.769/2008 que a música volta a estar claramente expressa no texto legal, o qual (re)instituiu sua obrigatoriedade como conteúdo da educação básica em todo o país. Esta lei alterou o Art. 26 da Lei Nº 9.394/1996 – a LDB vigente – acrescentando-lhe o parágrafo 6º com a seguinte redação: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008a), mais tarde alterado pela Lei Nº 13.278/2016, que especificou que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro” são as linguagens que constituirão o componente curricular Arte (BRASIL, 2016a), como já indicamos anteriormente.

Estamos, portanto, vivenciando um momento onde a obrigatoriedade da música na educação básica ainda é um acontecimento recente. Devemos lembrar que, após a promulgação da Lei Nº 11.769 em 2008, foi estabelecido um prazo de três anos⁸ para que as instituições de ensino se adequassem à exigência legal, o que indica que somente a partir de 2012 temos uma situação de plena vigência da lei, cuja implantação efetiva tem acontecido de forma lenta e não homogênea no país⁹. Há muitas discussões sendo travadas entre os professores de música, gestores de instituições e sistemas educativos, pesquisadores e instâncias governamentais em torno do tema e de todas as suas implicações. No calor dos debates, o conhecimento vai sendo construído progressivamente e, aqui e ali, surgem alguns

⁷ Esta citação de Penna (2015b), na verdade, refere-se a um momento anterior à Lei Nº 5.692/1971, em que predominava no ensino das artes a proposta da “pró-criatividade”. No entanto, a autora imediatamente afirma que as práticas pedagógicas escolares referentes ao ensino de arte oriundas deste movimento foram “oficializadas” pela referida lei, o que, entendemos, torna pertinente o uso da citação para descrever características do ensino de arte no período de vigência da Lei Nº 5.692/1971.

⁸ A Lei Nº 13.278/2016, por sua vez, dá um prazo de cinco anos para os sistemas de ensino implantarem as mudanças decorrentes dela, ou seja, a inclusão das demais linguagens artísticas – artes visuais, dança e teatro – no ensino das escolas de educação básica (BRASIL, 2016a). Como a música já havia sido incluída na alteração da LDB promovida em 2008, o processo de sua implantação nas redes da educação básica já havia sido iniciado.

⁹ É importante lembrar que, conforme indica Penna (2008, p.58), algumas redes de ensino já tinham a música no currículo antes da Lei Nº 11.769/2008.

consensos. No entanto, ainda existem muitas questões sem resposta ou com respostas parciais que atendem a demandas de certos contextos locais, mas não são aplicáveis a toda a realidade escolar brasileira: A música deve ser uma disciplina? Quem ensina música?¹⁰ Que formação deve ter o professor de música? Que tipo de música deve ser ensinada nas escolas? Quais práticas musicais devem ser usadas para a educação musical escolar? Populares? Eruditas? Folclóricas? Midiáticas? Por que? Deve existir um currículo único de música para todo o país? Qual o *status* da música em relação às outras disciplinas? Quando um professor usa a música para ensinar outros conteúdos (inglês, matemática, biologia, etc.), ele está ensinando música? Ele está atendendo à exigência da Lei Nº 11.769/2008? Ele está praticando a interdisciplinaridade? Qual orientação curricular seguem os professores de música que já estão atuando? Estas são algumas questões, dentre muitas, que têm incomodado os envolvidos com a educação musical no Brasil, especialmente os pesquisadores da área.

Esta breve contextualização histórica, dos tempos da colônia até os dias atuais, nos lembra de que o processo de disciplinarização da música é, como o de qualquer outra disciplina, “uma construção histórica e, portanto, social e política” (LOPES, 2005, p 265). Lembra-nos também de que pensar a educação musical escolar constitui, necessariamente, uma reflexão sobre o currículo, devido ao seu amplo potencial regulador:

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem. (SACRISTÁN, 2013b, p. 20)

Por isso, ao discutir o processo de disciplinarização da música na escola de educação básica após a Lei Nº 11.769/2008, Sobreira (2012, p. 122) adverte que “muitas das preocupações que vêm afligindo os educadores musicais já foram problematizadas no campo mais abrangente dos estudos curriculares, embora tais estudos não sejam comumente

¹⁰ Apesar de já haver um consenso sobre isso na área de educação musical, que defende que o professor de música deve ser o profissional formado em uma licenciatura em música, a matéria ainda não está completamente apaziguada. As Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica (BRASIL, 2016e, grifos nossos), por exemplo, mencionam que as escolas devem “organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, **incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino**”. Entendemos que esse texto deixa brecha para interpretações diversas sobre o que significa “incorporar contribuições”, que pode facilmente ser tomado por atividades de docência.

utilizados como referencial teórico no campo da educação musical”. Ela defende, portanto, que “os estudos no campo do Currículo e, mais especificamente, aqueles que operam com os conceitos de ‘conhecimento escolar’, ‘transposição didática’ e ‘cultura escolar’, podem fomentar as reflexões e instigar os debates a respeito do ensino de Música nas escolas” (SOBREIRA, 2012, p. 126). Aí está, pois, indicado o caminho de nossa primeira aproximação: tentar confrontar os campos epistêmicos da educação musical e do currículo em busca de um movimento que possibilite novos olhares para as questões atuais em torno da disciplinarização da música.

Este confronto está no centro da pesquisa relatada neste texto, através da qual procuramos compreender as concepções e práticas curriculares que os professores de música do ensino médio integrado de um IF mobilizam no seu cotidiano. Como já apontado, a necessidade de investigações que tomem o ensino médio como objeto tem sido destacada por autores da área da educação musical. No decurso desta pesquisa, deparamo-nos com um convite eloquente, da área da educação:

Por fim, sem nenhuma experiência pessoal a discutir, creio que as possibilidades de compreender os processos curriculares nos cotidianos das escolas de ensino médio, nas ações de seus *praticantes*, estão exigindo nossa presença nesses *espaçostempos*. Quem se candidata? (ALVES, 2012, p. 45, grifos do original)

Este convite confirmou a escolha do nosso caminho e a pertinência da abordagem investigativa através dos estudos curriculares.

1.2 Segunda aproximação: educação musical e cotidiano

A aproximação entre a educação musical e os estudos do cotidiano, ou entre os estudos do currículo e os estudos do cotidiano, não é uma ideia nova. Estes caminhos já foram propostos e percorridos por outros. O texto que segue, portanto, tem o caráter de uma descrição de alguns dos caminhos já percorridos para, em seguida, fazer uma sondagem das possibilidades que podem oferecer para a pesquisa na área da educação musical.

O caminho até os estudos curriculares que trabalham com o cotidiano passa pelo modo como o currículo se configurou historicamente como um campo de estudos especializados. Vamos percorrer um pouco desse caminho, antes de tratar especificamente do cotidiano. A primeira menção ao termo currículo (*curriculum*, em latim), segundo Hamilton (1993), aparece no ano de 1633, nos registros da Universidade de Glasgow. O sentido original da

palavra latina *curriculum* designa um movimento progressivo, uma carreira ou uma pista de corrida, ao passo que sua forma infinitiva *currere* significa correr. Foi adotada pela universidade escocesa, de origem calvinista, para indicar o curso completo que os estudantes deveriam não só seguir, mas também concluir (HAMILTON, 1993). Nesse contexto, o termo já evidenciava uma conotação entre currículo e “princípios de globalidade estrutural e de sequenciação da experiência educacional ou a ideia de um plano de aprendizagem” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 20). Entretanto, o currículo como um campo de estudos especializados só surgiria muito mais tarde, no início do século XX, a partir de situações específicas da sociedade americana na época:

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse, nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização. (SILVA, 2015, p. 22)

No início do século XX é publicado o livro “*The Curriculum*” (BOBBITT, 1918), texto que é considerado o marco inicial no estabelecimento do currículo como um campo de estudos especializados. Desde então, os estudos curriculares vêm se constituindo historicamente a partir de distintas bases epistemológicas e alinhamentos teóricos. A partir desta configuração histórica, epistemológica e teórica, Silva (2015, p. 16-17) indica que os estudiosos do currículo e suas teorias podem ser agrupados em torno de três abordagens: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas do currículo. Segundo ele, as teorias curriculares tradicionais estão ligadas à concepção tecnicista da educação, enquanto as teorias críticas e pós-críticas de currículo “estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (p. 17). Devemos estar cientes, contudo, de que todas as teorias curriculares se preocupam com a questão central de “saber qual conhecimento deve ser ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: o que?” (p. 14).

Um perfil sucinto e esclarecedor das teorias tradicionais do currículo é traçado na seguinte passagem:

Dentro de uma perspectiva tradicional de currículo – que entende o processo educacional apenas como transmissão de conhecimentos, previamente selecionados a partir de critérios epistemologicamente neutros –, a cultura de uma sociedade é concebida como unitária, homogênea e universal. Acredita-

se existir uma cultura aceita e praticada, indiscutivelmente valorizada, que deve ser transmitida na escola, em nome da continuidade cultural da sociedade como um todo. Nesse caso, a seleção cultural não é problematizada, mascarando-se seus aspectos conflituosos. (LOPES, 1999, p. 63)

Já que, conforme Lopes, as teorias tradicionais não problematizavam a seleção cultural do currículo, considerando determinados conteúdos como universalmente aceitos e valiosos, restava-lhes debruçar-se sobre as questões técnicas – questões de organização – da transmissão desses conhecimentos. Desta forma, Silva (2015, p. 16-17) assinala que as teorias tradicionais do currículo tomaram a questão “o que?” como óbvia e passaram a se preocupar com outra questão: “como?”. Dentre seus interesses, portanto, estão os conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos (SILVA, 2015, p. 17).

As teorias críticas efetuaram um deslocamento da ênfase pedagógica de ensino e aprendizagem, adotada pelas teorias tradicionais, para os conceitos que envolviam questões de ideologia e poder. Desta forma, os autores da tradição crítica costumavam ver o currículo como:

[...] um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re)construídos. O currículo, entendido como conhecimentos, crenças, hábitos, valores selecionados no interior da cultura de uma dada sociedade, constituindo o conteúdo próprio da Educação, deve ser considerado em sua não-universalidade e não-abstração: trata-se de um, dentre vários possíveis, particularmente arbitrário e condicionado por fatores ideológicos, epistemológicos e históricos. (LOPES, 1999, p. 63)

Esse deslocamento de ênfase originou-se de um deslocamento da questão central que servia de pano de fundo para as teorias críticas. Elas não se contentavam em perguntar “o que?”, nem “como?”, mas, fundamentalmente, estavam interessadas em perguntar “por que?” (SILVA, 2015, p. 16). Se os conhecimentos a serem ensinados são selecionados no interior da cultura, conforme colocado por Lopes, por que uns são escolhidos em detrimento de outros? Quem os escolhe? Com que interesses esses conhecimentos são escolhidos? Essas são algumas das questões levantadas pelas teorias críticas. Em consequência disso, os conceitos com os quais essas teorias trabalham são ideologia, reprodução social e cultural, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência (SILVA, 2015, p. 17).

Um novo deslocamento de ênfase vai ocorrer com o aparecimento das teorias pós-críticas:

Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa [a expressão “teorias pós-críticas”] que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas [...]. Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. (LOPES, 2013, p. 10)

Sem desconsiderar as formulações atreladas à ideologia das teorias críticas, mas reconfigurando-as, os estudiosos da corrente pós-crítica vão agora enfatizar o conceito de discurso. Sua questão central ainda é “por que?”, mas preocupações diferentes são manifestadas através de novas perguntas, como: Por que privilegiar um tipo de identidade ou subjetividade e não outro? Como tratar as diferenças? Em consequência disso, os conceitos com os quais as teorias pós-críticas trabalham são identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (SILVA, 2015, p. 17).

No Brasil, até a década de 1980, os estudos curriculares eram caracterizados por uma “transferência instrumental de teorizações americanas”, de caráter funcionalista (LOPES; MACEDO, 2010, p. 13). Esses estudos reproduziam aqui a abordagem tecnicista das teorias tradicionais em voga nos Estados Unidos, usando-as como modelos prescritivos para a elaboração de currículos. De acordo com Lopes e Macedo (2010, p. 13), a partir da redemocratização do país, na década de 1980, começam a se desenvolver as “escolas” do pensamento curricular brasileiro, sustentadas pelas teorias críticas do currículo, geralmente de caráter marxista. Mais adiante, com a incorporação de enfoques pós-modernos que dessem conta das crescentes transformações sociais globais, especialmente no que tange à produção de bens simbólicos, parte dos estudos curriculares brasileiros assume os pressupostos das teorias pós-críticas, convivendo no meio acadêmico com as discussões anteriores. As autoras supracitadas destacam que, especialmente a partir da década de 1990, a marca principal dos estudos curriculares no Brasil é o hibridismo, oriundo não só de diferentes tendências teóricas e metodológicas, mas, sobretudo, das inter-relações entre estas tendências, que terminam por criar híbridos culturais – teorias híbridas. Ainda assim, distinguem três contextos onde esses estudos podem ser agrupados: 1) a perspectiva pós-estruturalista; 2) o currículo em rede; e 3) a história do currículo e a constituição do conhecimento escolar (LOPES; MACEDO, 2010, p. 19).

Os estudos curriculares que tomam por base o currículo em rede são exatamente aqueles que apresentam a categoria “cotidiano” como um de seus principais pilares. O interesse pelo cotidiano emerge na pós-modernidade devido “à crise das sociologias clássicas

totalizantes (funcionalistas, positivistas e marxistas) que perderam gradualmente a capacidade de explicar uma realidade cada vez mais complexa, heterogênea e plural” (TEIXEIRA, 1991 apud SOUZA, 2000b, p.19). Estes estudos foram desenvolvidos primariamente no Brasil por Nilda Alves e Regina Leite Garcia, na década de 1990 (LOPES; MACEDO, 2011, p. 159). Atualmente, vários pesquisadores no país desenvolvem estudos no campo da educação e do currículo a partir deste referencial teórico.

O cotidiano como um campo de análise social tem origem na sociologia e na filosofia, embora seja aproveitado por várias outras disciplinas, a exemplo dos estudos curriculares. Conforme esclarece Souza (2000b, p. 18), existem diferentes abordagens que tomam o cotidiano como categoria, o que contribui para que o conceito não “tenha uma concepção única com contornos definidos e claros”. No entanto, a autora aponta duas características que são comuns a todas as abordagens do cotidiano: 1) “a pesquisa de campo que privilegia atividades sociais estruturantes”; e 2) o interesse em deixar o âmbito macrossocial dos sistemas para descer “em direção aos patamares mais restritos da realidade” (SOUZA, 2000b, p. 19).

Estamos cientes das críticas aos estudos que tomam o cotidiano como uma categoria de análise social que ajuda a compreender a escola e o currículo. Carvalho e Carvalho (2016), por exemplo, analisam como os aportes teóricos pós-críticos têm se tornado dominantes na literatura da área de educação, de maneira geral, e da educação musical em particular. Sua análise revisa uma série de textos, na maioria oriundos da Revista da ABEM ou dos Anais dos Congressos e Encontros da ABEM, em que identificam a presença desses aportes, dentre eles a “importância atribuída às *vivências individuais e cotidianas* nos processos de formação” (CARVALHO; CARVALHO, 2016, p. 290, grifos do original). Apontamos, todavia, que é necessário um esclarecimento do conceito de cotidiano usado por estes autores, pois, conforme vimos na citação de Souza (2000b, p. 18) no parágrafo anterior, o conceito de cotidiano não tem uma definição única com contornos precisos e claros. Do que pudemos identificar no texto de Carvalho e Carvalho (2016), o cotidiano, como entendido por estes autores, relaciona-se com o mundo das vivências do aluno fora da escola e com o estágio de conhecimentos em que ele se encontra no processo educativo, de onde supostamente deve-se partir para a elaboração de um projeto pedagógico que passa, via de regra, pela pedagogia das competências. A esse cenário, os autores oferecem sua crítica:

Entendemos que o cotidiano é o lugar e tempo privilegiado da alienação. Em razão de sua heterogeneidade e fragmentação, há sobre o cotidiano a exigência de respostas imediatas e sem mediações, levando à reificação e

superficialidade de nossas práticas, o que nos impede de enxergar para além do imediato e nos conduz a viver no mundo da superficialidade. (CARVALHO; CARVALHO, 2016, p. 297)

Conforme discutiremos adiante, quando examinarmos a literatura da área da educação musical que trata do cotidiano, acreditamos que estes autores estabelecem a mesma dicotomia presente naquela literatura, qual seja, a de pensar no cotidiano como a vida dos alunos fora da escola, separando-o de suas experiências escolares, ou seja, o cotidiano é tudo o que o aluno vivencia na sua realidade “comum”, fora dos muros escolares, como se a escola não fizesse parte, também, da vida “comum”. Existe, pois, um cotidiano “lá fora” e uma experiência “aqui dentro” da escola que quer se aproveitar do que existe “lá fora” como ponto de partida para o processo educativo. Sua crítica, então, recai sobre esse contexto educacional. Não é essa a abordagem que propomos ao assumirmos o cotidiano como categoria em nossa pesquisa, como se verá adiante. Também não tomaremos a pedagogia das competências como uma das categorias para a nossa investigação.

Diferentemente de outras correntes dos estudos curriculares, que privilegiam autores americanos e ingleses, os autores mais recorrentes para o embasamento teórico dos estudos curriculares brasileiros a partir do cotidiano, segundo Lopes e Macedo (2010, 2011), são de origem francesa: Michel de Certeau, Henri Lefèbvre, Edgar Morin, Félix Guattari e Gilles Deleuze. Além destes, o português Boaventura de Souza Santos tem se tornado referência frequente em trabalhos mais recentes. Os conceitos com os quais operam as teorias curriculares do cotidiano diferem conforme os autores escolhidos, mas são recorrentes na literatura acadêmica brasileira¹¹ os conceitos de heterotopia, positividade e conhecimento em rede, além dos conceitos de táticas e estratégias de Michel de Certeau. Tributária do pensamento de Boaventura de Souza Santos, a heterotopia pode ser definida como:

[...] a necessidade de um deslocamento radical dentro do mesmo lugar, que é o nosso, um deslocamento que passe a se preocupar com o que se faz em espaços/tempos antes julgados comuns e mesmo ignorados, mas que têm uma enorme importância, já que é neles que vivemos concretamente nossa vida. A esses espaços/tempos dá-se o nome de *cotidianos*, sempre no plural, porque são diversos e diferentes. (ALVES, 2011, p. 15, grifos do original)

Importa, então, observar o cotidiano como espaço/tempo produtivo, “rico de criações, reinvenções e ações, recusando a noção hegemônica segundo a qual o cotidiano é *espaçotempo* de repetição e mesmice” (OLIVEIRA, 2012, p. 51, grifos do original). A esse

¹¹ Estamos nos referindo especificamente à literatura da área de Educação. Considerações a respeito da literatura da área de Educação Musical serão apresentadas adiante.

respeito, compare-se, por exemplo, os excertos da música de Chico Buarque e da reportagem de Marsília Gombata:

*Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã*
(Trecho da música “Cotidiano”, de Chico Buarque)

Assim, diante da infinidade de acontecimentos, vivências e escolhas, uma tarefa primordial seria repensar o cotidiano. Trata-se de um trabalho minucioso, carregado de sensibilidade e marcado pela capacidade de perceber a beleza dos momentos mais banais. Um tipo de reflexão ao qual nos convida a fotógrafa carioca Ana Rodrigues. Ao mostrar flagrantes de pequenos gestos, é como se “retirasse” do fluxo do tempo momentos ordinários para serem destacados e elevados ao status de excepcionais. (GOMBATA, 2013, p. 25)

Esses dois excertos criam um antagonismo que é o mesmo que se discute aqui. O que representa o cotidiano: repetição e mesmice ou invenção e surpresa? A via pela qual o cotidiano é abordado nos estudos curriculares pende para o segundo lado. Nesse sentido, o cotidiano escolar deve ser observado em sua positividade, conceito atribuído a Rockwell e Ezpeleta (2007), por meio do qual entendemos que:

[...] mais do que a tendência de descrever a escola em seus aspectos negativos dizendo *o que ‘não’ há nelas ou o que não corresponde ao modelo de análise adotado* [...], tão comum nos estudos do cotidiano feitos até então e em alguns até hoje, o importante é perceber que devemos estudar as escolas em sua realidade, como elas são, sem julgamentos *a priori* de valor. (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 83, grifos do original)

A tessitura do conhecimento em rede é um conceito central para os estudos do currículo “nos/dos/com os cotidianos”¹² feitos no Brasil. Por meio deste conceito, questiona-se o papel da ciência e outras instituições sociais – a escola, por exemplo – como as únicas fontes produtoras de saberes “verdadeiros” ou “válidos”. Ao contrário, para os que estudam o currículo na perspectiva do cotidiano, o conhecimento é tecido numa rede de relações que estão presentes em todos os espaços/tempos nos quais vivemos, incluindo a ciência e a escola, mas não se resumindo a elas. Desta forma,

Qualquer acontecimento que se passe na escola, e os eventos curriculares são alguns deles, não é produzido apenas na escola nem fica a ela restrito. Ele intercepta um enorme contingente de contextos trazidos para a escola pelos

¹² Esta é a maneira como vários autores que operam com esta perspectiva teórica têm se referido ao cotidiano em suas obras.

diferentes sujeitos que a frequentam e passa a fazer parte dos outros contextos em que esses sujeitos se constituem. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 161)

Portanto, a tessitura do conhecimento em redes significa que:

[...] partimos da ideia de que há modos de fazer e de criar conhecimentos no cotidiano diferentes daqueles aprendidos, na modernidade, com a ciência e em todos os espaços/tempos organizados, como no mundo do trabalho e nos movimentos sociais, em especial os sindicatos e os partidos políticos. Ou seja, partimos do entendimento de que os conhecimentos são criados não só pelos caminhos já sabidos e consagrados, e que precisam ser questionados permanentemente, mas também nesse tecer constante de encontros e desencontros cotidianos. (ALVES, 2011, p. 17)

O conceito de tessitura do conhecimento em redes tem implicações teórico-metodológicas que não podem ser ignoradas por quem se envereda em pesquisas com o cotidiano nas escolas. Assumido como verdadeiro em relação aos saberes que os alunos e professores das escolas tecem nos seus cotidianos, ele deve também ser assumido como verdadeiro em relação ao pesquisador e sua tessitura de conhecimentos no cotidiano do seu ofício. Isto tem duas implicações importantes para a pesquisa. A primeira diz respeito à maneira como o pesquisador “enxerga” o objeto de pesquisa. Não é possível isolar ou imobilizar tal objeto, pois por natureza ele “é, conceitualmente, móvel, dinâmico, ou melhor, em processo: o cotidiano” (OLIVEIRA; SGARBI, 2008, p. 18). A segunda, mais desafiadora, diz respeito à limitação das ferramentas de pesquisa para conhecer o cotidiano, especialmente as teorias que tomamos como referência, uma vez que, na modernidade, o método científico foi desenvolvido essencialmente para separar o conhecimento científico do chamado “senso comum”.

Nesse sentido, o primeiro movimento necessário para se conhecer os nossos cotidianos é compreender que precisamos aceitar as tantas teorias aprendidas, sobretudo como limite e não só como potencialidade em nossas pesquisas, na medida em que elas foram ‘construídas’ negando a existência desses cotidianos e dos conhecimentos que nele são tecidos. De outro modo, podemos dizer que aquilo que acreditamos já saber em relação a qualquer assunto dificulta nossa percepção de elementos que nos são desconhecidos, levando-nos a fechar as portas para aqueles que não se encaixem em nossas crenças anteriores. As certezas são, desse ponto de vista, inimigas da aprendizagem. Para aprendermos e apreendermos a multiplicidade de elementos constitutivos dos múltiplos espaços/tempos cotidianos, é preciso que neles cheguemos de modo aberto e, tanto quanto possível, despidos de preconceitos, sabendo o quanto isso é difícil. (ALVES; OLIVEIRA, 2010, p. 89-90)

Esta postura de assumir a teoria como limite, não como uma verdade *a priori*, nem como um equivalente exato da realidade, tem sido defendida por Alves (2008, 2011, 2012) como parte de sua construção metodológica para a exploração da complexidade do cotidiano da escola. É um dos quatro aspectos metodológicos – listados pela autora num de seus textos mais conhecidos e citados (ALVES, 2008) – que têm orientado as suas pesquisas: 1) o sentimento do mundo, 2) virar de ponta cabeça, 3) beber em todas as fontes e 4) narrar a vida e literaturizar a ciência. Assumir a teoria como limite, então, corresponderia a “virar de ponta cabeça” o pressuposto da modernidade de que uma determinada teoria pode ser tomada como uma “verdade de partida” para a construção de uma outra verdade “em nível superior” (p. 23-24). Embora afirme que o conjunto de teorias herdadas da modernidade constitui um “recurso indispensável” (p. 17) para a pesquisa, a autora argumenta que essas teorias “precisam ser percebidas, desde o começo do trabalho, como meras hipóteses” (p. 24). A partir disso, entendemos que a proposta de assumir a teoria como limite não significa rejeitar os princípios de construção da pesquisa científica. Antes, acreditamos que este movimento se aproxima do que Brandão (2002, p. 61-72) propôs, ao defender que as teorias devem ser vistas como hipóteses sujeitas ao teste do campo empírico, ao invés de tomadas como uma explicação incontestável da realidade social. Assim, a pesquisa com os cotidianos tem o desafio de colocar sob suspeita o próprio ato de pesquisar, (re)aprendendo-o a cada momento com o seu próprio objeto – o cotidiano – e tomando as teorias como pontos de partidas, como hipóteses que, devido à amplitude das dimensões do objeto, nunca chegarão a apreender todas as dinâmicas da realidade.

No campo da educação musical, já existe no Brasil, desde 1996, um grupo de pesquisa chamado Educação Musical e Cotidiano, coordenado pela Profa. Dra. Jusamara Souza (UFRGS). Este grupo tem produzido uma crescente bibliografia (artigos, livros, dissertações e teses) relativa ao tema da educação musical e do cotidiano, incluindo textos de reflexão teórica e textos com relatos de experiência (SOUZA, 2000a, 2009). Pelas leituras que realizamos, parece-nos que existe um direcionamento teórico nessa literatura no sentido de considerar o cotidiano como a “existência concreta”, a “realidade maior”, o “contexto total” das experiências estéticas dos indivíduos (no caso dessa literatura, “os indivíduos” sempre são os estudantes), as quais devem ser conhecidas e, possivelmente, aproveitadas ou associadas à experiência da educação musical escolar. Esta forma de abordar o cotidiano tem relação estreita com a tessitura de conhecimentos em rede discutida anteriormente, pois admite que o conhecimento musical vai sendo construído cotidianamente numa série de entrelaçamentos de experiências estéticas. Entretanto, em alguns momentos percebemos que existe nestes textos

uma certa dicotomia entre a experiência escolar e a experiência cotidiana (extraescolar). Nesse sentido, e educação musical escolar poderia se servir das pesquisas dos cotidianos para enriquecer sua prática. Corroborando esta percepção, Souza (2000d, p. 165) defende, por exemplo, que o cotidiano pode ser considerado um ponto de partida que oferece novas possibilidades para as decisões metodológicas do professor. Esta dicotomia entre cotidiano e escola, que toma o cotidiano como um conceito a ser “utilizado” para transformar a aula de música, é enfatizada pela autora em outro texto:

Uma outra maneira de utilizar o conceito seria tratá-lo como categoria de descrição e planejamento de aula. Cotidianidade serve como categoria de orientação didática para os professores, com a ajuda da qual eles podem transformar a sua aula, tornando-a mais próxima da realidade, orientadas nas necessidades e nos interesses específicos dos alunos. (SOUZA, 2000b, p. 27-28)

Com isso, não estamos afirmando que os textos mencionados admitem claramente esta dicotomia, pois há neles evidências de que os contextos escolares são também espaços/tempos do cotidiano, como podemos verificar neste outro parágrafo:

Deixando a análise de contextos sociais mais amplos, a reconceptualização da sociologia, por exemplo, passa, agora, a permitir à educação considerar o ensino e a aprendizagem que ocorrem na sala de aula. Ou seja, com as teorias do cotidiano, as pesquisas educacionais entram na escola, se dispondo a ouvir os seus agentes a fim de verificar com que bases operar no âmbito da sala de aula. Dessa forma, elas permitem analisar que processos intervêm na formação do conhecimento dos alunos e suas relações com o currículo explícito e/ou oculto, de onde procede o conhecimento que se ensina na escola. (SOUZA, 2000b, p. 19)

Consideramos, então, que os textos analisados apontam não para uma demarcação arbitrária do tipo cotidiano *versus* escola, mas trazem uma tendência – uma escolha consciente, possivelmente – de considerar o cotidiano, aquele mais amplo, que não se limita aos muros da escola, como um potencializador de ressignificação das experiências de educação musical escolar. É bastante notável, nesse sentido, o lugar especial que essa literatura dedica às mídias e aos desafios que elas representam para uma educação musical contemporânea (SOUZA, 2000c; BOZZETTO, 2000, 2009; SANTOS, 2000; SILVA, 2009; RAMOS, 2009).

No caso da nossa pesquisa, entretanto, tomamos a escola como um dos espaços/tempos do cotidiano. Dentro desse espaço/tempo, objetivamos compreender as concepções e práticas dos professores de música do ensino médio integrado no que diz respeito à construção curricular. O nosso cotidiano, portanto, é o cotidiano da escola, com

foco no professor, sem desconsiderar as redes de conhecimento cujos fios, certamente, passam também pela experiência extraescolar. Dessa forma, temos aí aproximados os três campos que viemos discutindo até o momento: educação musical, currículo e cotidiano.

De acordo com as posturas teóricas apresentadas até aqui, temos argumentado em favor de um entendimento do currículo que toma as concepções e práticas dos professores de música do ensino médio integrado como criações curriculares no cotidiano. Que práticas seriam essas, então? Melo (2014, p. 39) indica que vivenciamos uma “polissemia discursiva” na qual é possível identificar vários sentidos para as práticas do professor. Dentro dessa polissemia discursiva, a autora alude aos termos “prática de ensino”, “prática educativa”, “prática pedagógica”, “prática docente” e “prática docente reflexiva”. Além destes, poderíamos acrescentar também o termo “prática curricular”.

Sem a pretensão de fixar conceitos em torno de acepções únicas, consideradas corretas, Melo (2014) buscou na literatura os usos e significados dos diversos termos empregados para descrever as práticas do professor e também sugeriu algumas distinções entre termos utilizados como sinônimos. Assim, a autora defende que a “prática educativa” estaria diretamente vinculada ao conceito de Educação e aconteceria de forma diluída na sociedade, em qualquer contexto onde a Educação ocorresse, não somente nos espaços escolares (p. 45-46). A “prática pedagógica”, por sua vez, estaria ligada ao conceito de Pedagogia e corresponderia às ações sistematizadas e coletivas das instituições responsáveis por educar formalmente os indivíduos, não podendo ser reduzida às ações do professor (p. 46). Já a “prática docente” seria uma referência ao “fazer do professor, ou seja, ao trabalho que é inerente à atividade da docência” (p. 41). Na formulação discursiva apresentada por Melo (2014), compreendemos que a prática docente não existe sozinha, mas inscreve-se no âmbito das práticas pedagógicas institucionais e no conjunto mais amplo das práticas educativas da sociedade como um todo. Portanto, toda prática docente é também prática pedagógica e prática educativa, muito embora estas não se resumam naquela:

Dessa forma, a prática docente diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Ela, que é ao mesmo tempo ação subjetiva, se faz também coletivamente na socialização entre os professores, entre professores e alunos, e entre professores e instituições nas quais se inserem. É, pois, no entre-lugar do subjetivo e do coletivo que a prática docente se constrói, não sendo tão somente produto das vivências individuais do professor com o exercício profissional e nem tão somente resultado das relações deste com o contexto. (MELO, 2014, p. 42)

Em relação à “prática de ensino”, até os anos 2000 a concepção difundida pela literatura educacional atribuía a este termo o mesmo significado de “estágio supervisionado”, isto é, uma ação estruturadora da formação docente que visava realizar “aproximações entre os espaços de formação e o campo de exercício profissional” (MELO, 2014, p. 37). Neste contexto, a “prática de ensino” era tomada como um componente curricular dos cursos de formação de professores.

O termo “prática reflexiva”, por sua vez, difundiu-se a partir das décadas de 1980-90, tributário do trabalho de teóricos como Donald Schön e Keneth Zeichner, que defendiam a concepção do papel do professor como um profissional ativo na proposição dos objetivos para a sua prática e dos meios para alcançá-los, não meramente como um técnico que atende somente às deliberações determinadas por outros. O termo, então, ao remeter à reflexão do professor sobre sua própria prática, devolveu ao professor “o sentido de um trabalho intelectual na docência” (MELO, 2014, p. 35).

O termo “prática curricular” só possui algum significado quando o currículo é entendido também como práxis, não somente como prescrição. Afirmar que existe um currículo proposto e um currículo em ação, portanto, implica assumir que existem ações praticadas pelos sujeitos que visam dar vida às proposições curriculares em um contexto específico e que essas ações são produtoras de currículo:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos, e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja. (SACRISTÁN, 2000, p. 201)

Uma vez que as práticas curriculares diferem de contexto para contexto, vários currículos em ação são criados cotidianamente, mesmo quando ligados ao mesmo currículo proposto. Felício e Possani (2013, p. 131) argumentam que, por estar historicamente situada, “a configuração prática do currículo depende do contexto, dos sujeitos, dos interesses e das intenções que estão em jogo e dos diferentes âmbitos aos quais está submetido”. Por isso,

As práticas curriculares, vividas em última instância pelos educandos e professores, sujeitos do processo educativo, em todos os níveis de ensino, mostram a ponta do *iceberg* de um processo que tem sua maior parte

implícita em um sistema que traz consigo uma visão de mundo, uma concepção de currículo e pressupostos teóricos condizentes com o momento histórico, com o lugar social que ocupam e a utopia dos seus gestores. (FELÍCIO; POSSANI, 2013, p. 131)

Ao revelar apenas a “ponta do *iceberg*” curricular, as práticas curriculares deixam implícitas uma série de realidades estruturais e estruturantes da educação (na citação anterior, as autoras mencionam visão de mundo, concepção de currículo, pressupostos teóricos, momento histórico, lugar social e utopia). Daí que se torna impossível compreender as práticas curriculares a partir delas mesmas, somente, sem estabelecer conexões com os contextos locais, sociais, culturais, teóricos, políticos e econômicos nos quais essas práticas se inserem. Nesse sentido, Felício e Possani (2013, p. 132) defendem que as práticas curriculares não podem ser vistas apenas como um fazer técnico, pois, ao encontrarem sua substância na ação dos sujeitos, as práticas curriculares não são completamente determinadas pelo currículo proposto, mas são construídas também “a partir dos elementos constituídos na profissionalidade do professor ao longo de sua trajetória, podendo configurar-se como prática reprodutora ou prática inovadora”.

Considerando os significados dos termos apresentados, que remetem às práticas do professor no cotidiano, nosso interesse neste trabalho está direcionado para a prática docente e para a prática curricular. Contudo, sem adotar de forma estrita as definições apontadas por Melo (2014), usaremos neste texto os termos prática docente e prática pedagógica de forma intercambiável para descrever os fazeres do professor em relação à sua função específica, que é ensinar¹³. Além destes, usaremos também os termos prática curricular e prática reflexiva quando houver referências ao currículo em ação ou à reflexão do professor sobre a prática, respectivamente.

Da mesma maneira que a maioria dos pesquisadores de currículo brasileiros que trabalham com o cotidiano, recorremos a Michel de Certeau como referencial para as discussões em torno do currículo de educação musical escolar. O aparato conceitual de Certeau nos parece interessante especialmente porque,

Sob a ótica por ele proposta, o consumo cultural revela-se como um espaço de produção de sentidos, uma produção silenciosa que possibilita que os sujeitos, por meio de seus afazeres mais ordinários, não estejam destinados à passividade e à reprodução. Trata-se, deste modo, de uma perspectiva que confere destacado teor inventivo às práticas cotidianas e que, no caso da docência, remete à consideração das *maneiras* como os professores se

¹³ Ainda que tenha apresentado uma distinção entre estes dois termos, Melo (2014, p. 46) reconhece que “a prática docente aparece nas formulações teóricas tendo o mesmo significado da prática pedagógica”.

apropriam dos “rebuliços mudancistas” [...] que se impõem à vida das escolas. (SARTI, 2008, p. 49, grifos do original)

São justamente estas “maneiras de fazer” dos professores em relação ao currículo que constituem o objetivo de nossa investigação.

Em sua obra principal sobre o cotidiano, “A Invenção do Cotidiano”, Certeau (2014, p. 55) afirma que seu ensaio “é dedicado ao homem ordinário”, mas adotando uma perspectiva de análise social diferente da de Foucault, uma vez que este, na sua descrição da “microfísica do poder”, analisa os “procedimentos técnicos minúsculos” que “vampirizaram” as instituições transformando-as em agências de uma “vigilância generalizada” (p. 40). De sua parte, Certeau opta por analisar como os “procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (p. 40). Com isso, quer dizer que sua análise social do cotidiano é focada nas “maneiras de fazer” do “homem ordinário”, ou seja, ele se preocupa em descobrir qual a “contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados?’), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica” (p. 40-41). Segundo ele, “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (p. 41). Para tanto, Certeau discute o que ele vai chamar de “o uso” ou “o consumo”, caracterizando-o como uma “produção” ao invés de uma recepção passiva dos usuários dos bens simbólicos produzidos e distribuídos no espaço social:

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (CERTEAU, 2014, p. 88-89)

Para esclarecer o seu conceito de “uso” ou “consumo”, Certeau (2014) faz uma comparação com a colonização espanhola dos territórios indígenas na América. Ele afirma que, “mesmo subjugados, ou até consentindo, muitas vezes esses indígenas usavam as leis, as práticas ou as representações que lhes eram impostas pela força ou pela sedução, para outros fins que não os dos conquistadores” (p. 89). Desta forma, os indígenas “metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro” (p. 89). Ele discute também a teoria linguística da pragmática, que estuda o uso da língua em conexão com o contexto, como uma

possibilidade de entender o “uso” ou o “consumo”, afirmando que “pode-se tentar aplicar o seu modelo [da pragmática] a muitas operações não linguísticas” (p. 91).

Os conceitos de estratégias e táticas estão estreitamente ligados ao conceito de uso ou consumo. Para Certeau (2014, p. 93-95), a estratégia é “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”. Em contrapartida, a tática é “a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”. Nesses jogos de palavras, Certeau assume que os “sujeitos de querer e poder” possuem um “lugar” a que podemos chamar de “algo próprio”, um “domínio do tempo pela fundação de um lugar autônomo”. A partir desse lugar, o “próprio”, os sujeitos de querer e poder manipulam as relações de forças no campo social (a invasão dos colonizadores, o lançamento de um produto no mercado, a promulgação de uma lei, a implantação de um currículo, etc.). Desprovida desse “lugar”, desse “próprio”, a tática seria, então, a “arte do fraco”.

Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível, objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 2014, p. 94-95)

Os conceitos de Certeau podem nos ajudar a analisar os usos que os professores do ensino médio integrado fazem dos recursos que lhe são dados por seus contextos sociais (formação, atuação musical, instituição em que trabalham, currículos previstos, etc.) na construção de seus currículos em ação. De que táticas (maneiras de fazer) eles se servem para se moverem criativamente – curricularmente – na prática docente cotidiana dentro do terreno institucional que lhes é imposto? Por isso mesmo, como já foi discutido antes, não pretendemos sair em busca do que na escola é negativo, do que é falta, mas do que é positivo e do que é presença, aquilo que está lá, mas que costuma ser invisível aos olhos porque

permanece escondido sob a poeira de um cotidiano que frequentemente é pensado como repetição e mesmice, como senso comum, como de pouco valor. Nos termos de Oliveira (2012, p. 68), nossa intenção é “desinvisibilizar” as concepções e práticas curriculares – os conhecimentos de criação curricular – dos professores de música e, para tanto, nos munimos da teoria do cotidiano porque...

Ela se compromete com a análise individual histórica, com o sujeito imerso, envolvido num complexo de relações presentes, numa realidade histórica prenhe de significações culturais. Seu interesse está em restaurar as tramas de vidas que estavam encobertas; recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações; desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiências fugindo dos dualismos e polaridade e questionando dicotomias. (SOUZA, 2000b, p. 28)

Nessa perspectiva, o cotidiano não é “o lugar e tempo privilegiado da alienação”, nem sua heterogeneidade e fragmentação levam necessariamente à superficialidade das práticas, como defendem Carvalho e Carvalho (2016, p. 297). Se nesse ambiente a heterogeneidade e a fragmentação são a norma, é porque nele cada indivíduo vive, se move e inventa um cotidiano para si mesmo e com os outros, numa rede social densa e infinita de criações, usos e consumos que desafia as análises puramente cartesianas, mas que promete conhecimentos novos aos que ousarem novas maneiras de olhar para o mundo.

1.3 Terceira aproximação: educação musical e *habitus*

Pierre Bourdieu ocupa um lugar central na sociologia do século XX e sua obra continua a influenciar estudiosos das mais diferentes áreas até os dias de hoje. Reay (2015, p. xvii) confirma essa posição do autor francês, ao mesmo tempo em que o aproxima do campo da música, quando afirma que “Pierre Bourdieu tem sido uma figura de influência extraordinária na sociologia da música”¹⁴. Esta autora explica, ainda, que “seu impacto na sociologia do gosto musical, em particular, tem sido profundo”, e que suas ideias ajudam a “esclarecer nosso entendimento sobre como as preferências musicais refletem e reproduzem desigualdades entre classes sociais, entre grupos étnicos, e entre homens e mulheres”¹⁵.

Mas como o trabalho de um sociólogo pode ser útil à pesquisa em música e em educação musical? Como, de fato, o trabalho de Bourdieu tem sido usado nas pesquisas

¹⁴ Pierre Bourdieu has been an extraordinarily influential figure in the sociology of music.

¹⁵ His impact on the sociology of music taste, in particular, has been profound, his ideas directly informing our understandings of how musical preferences reflect and reproduce inequalities between social classes, ethnic groups, and men and women.

dessas áreas? Burnard (2012, p. 271) oferece algumas respostas para estas questões ao descrever as ideias de Bourdieu como “ferramentas para pensar” ou “ferramentas do pensamento”¹⁶, que nos ajudam a “encontrar as regras do jogo para os participantes-chave em espaços sociais particulares”¹⁷. Sobre o uso das ideias de Bourdieu em pesquisas, alguns autores defendem que:

Algumas vezes, os conceitos de Bourdieu são arrematados para enquadrar, ao invés de responder, questões persistentes sobre formas de desigualdade e práticas culturais, divisões sociais de classe e cultura. Outras vezes, os conceitos de Bourdieu são utilizados como ferramentas de análise cultural, ou – uma tendência mais contemporânea – como uma maneira de revestir análises de pesquisa com conceitos bourdieusianos. Em qualquer uma dessas maneiras, as ferramentas de Bourdieu aprimoram nosso entendimento da teoria social em relação à pesquisa sociológica sobre a música e sobre a educação musical.¹⁸ (SÖDERMAN; BURNARD; HOFVANDER-TRULSSON, 2015, p. 2)

Dentre as ideias que Bourdieu construiu em sua teoria sociológica, destacaremos o conceito de *habitus* como uma “ferramenta do pensamento” que poderá nos ajudar na análise da construção curricular cotidiana dos professores do ensino médio integrado. O termo *habitus* não foi originalmente cunhado por Bourdieu. A escolástica medieval já o utilizava para traduzir a palavra grega *hexis*, usada por Aristóteles para designar uma disposição ou condição ativa do indivíduo. Busetto (2006, p. 119) explica que a escolha da palavra/conceito *habitus*, ao invés do termo “hábito”, permitiu que Bourdieu evocasse, por semelhança, a noção de hábito, porém distinguindo-se dela num ponto essencial. Hábito é considerado como algo repetitivo, mecânico, automático, de caráter mais reprodutivo do que produtivo. Já o *habitus* é algo adquirido, individualmente incorporado sob a forma de disposições duráveis e que, portanto, nunca deve ser confundido com uma característica natural, o que seria típico do modo de pensar essencialista, embora se apresente com as aparências de algo inato. Nesse sentido, o *habitus* é uma propriedade, um capital possuidor de grande potência geradora, diferente, pois, do caráter meramente reprodutivo do hábito (BUSETTO, 2006, p. 119).

No texto “Esboço de Uma Teoria da Prática”, Bourdieu definiu o *habitus* da seguinte maneira:

¹⁶ Thinking tools.

¹⁷ How we encounter the rules of the game for key players in particular social settings.

¹⁸ Sometimes Bourdieu’s concepts are deployed to frame, rather than answer, persistent questions about forms of inequality and cultural practices, culture and class and social divisions. At other times Bourdieu’s concepts are put to work as tools for cultural analysis, or – a more contemporary trend – as a way of overlaying research analyses with Bourdieusian concepts. Either way, Bourdieu’s tools enhance our understanding of social theory in relation to sociological research on music and music education.

[*Habitus* são] sistemas de *disposições* duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 60-61, grifos do original)

Esta definição aparece também, ligeiramente modificada, em “O Senso Prático” (BOURDIEU, 2009, p. 87), obra na qual Bourdieu desenvolveu de maneira mais completa as ideias de *habitus* e de prática, com as quais já vinha trabalhando em estudos anteriores. A partir do que Bourdieu deixou registrado em “O Senso Prático”, então, abordaremos algumas características do *habitus* que julgamos importantes e pertinentes para os fins desta pesquisa.

Em primeiro lugar, Bourdieu afirma que o *habitus* é o produto das “condições de existência” de um indivíduo ou de uma classe de indivíduos (BOURDIEU, 2009, p. 87). Nesse sentido, as disposições do *habitus* são geradas a partir dessas condições de existência e incorporadas pelos indivíduos que delas partilham. Por condições de existência entende-se o entorno social, característico de uma classe, no qual um indivíduo é socializado ou, ainda, os “condicionamentos sociais” associados à posição da classe dentro do campo social juntamente com “um conjunto sistemático de bens e propriedades, vinculados entre si por uma afinidade de estilo” (BOURDIEU, 1996, p. 21). Assim, a incorporação do *habitus* sempre remete ao passado, tornando-o um “produto da história” ou uma “história incorporada” (BOURDIEU, 2009, p. 90-93), característica que será desenvolvida adiante.

Em segundo lugar, inferimos dos escritos de Bourdieu (2009, p. 95-96) que o *habitus* é “homogêneo” entre os indivíduos de uma mesma classe, ou grupo social, e que isso resulta da “homogeneidade das condições de existência” dessa classe. Em outras palavras, a homogeneidade do *habitus* decorre da “incorporação da mesma história” pelos indivíduos que vivem “nos limites de uma classe de condições de existência e de condicionamentos sociais”. Mas não se deve depreender dessa homogeneidade que os indivíduos de uma mesma classe são iguais ou que todos tenham passado pelas mesmas experiências e na mesma ordem, mas ela ocorre porque “todo membro da mesma classe tem muito mais possibilidades do que qualquer outro membro de uma outra classe de se ter deparado com as situações mais frequentes para os membros dessa classe”. Deste modo, as estruturas objetivas de “acesso aos bens, aos serviços e aos poderes” proporcionam “experiências convergentes que atribuem sua fisionomia a um entorno social”, as quais, por sua vez, inculcam uma “arte de estimar as verossimilhanças”.

Em terceiro lugar, é importante destacar que Bourdieu admite a existência tanto do *habitus* de classe quanto do *habitus* individual, que mantêm entre si uma relação de homologia¹⁹, ou seja, de diversidade na homogeneidade. O sociólogo explica:

*Cada sistema de disposições individual é uma variante estrutural dos outros, no qual se exprime a singularidade da posição no interior da classe e da trajetória. O estilo “pessoal”, ou seja, essa marca particular que todos os produtos de um mesmo *habitus* carrega, práticas ou obras, não passa de um desvio em relação ao *estilo* próprio de uma época ou de uma classe, de forma que remete ao estilo comum não somente pela conformidade, [...] mas também pela diferença [...]. (BOURDIEU, 2009, p. 100, grifos do original)*

Em quarto lugar, Bourdieu argumenta que as práticas engendradas pelo *habitus* são consideradas “razoáveis” porque a homogeneidade de um *habitus* produzido em determinadas condições de existência faz surgir um “mundo do senso comum”, isto é, um “consenso sobre o sentido das práticas e do mundo” que “faz com que as práticas e as obras sejam imediatamente inteligíveis e previsíveis, percebidas, portanto, como evidentes e óbvias” (BOURDIEU, 2009, p. 95-96). Por causa disso, essas práticas razoáveis, do senso comum, evidentes e óbvias, produzidas pelo *habitus*, “têm todas as possibilidades de ser positivamente sancionadas porque são objetivamente ajustadas à lógica característica de um campo determinado” (p. 92). Assim, quando um *habitus* está efetivamente incorporado pelos sujeitos de uma classe, não se questionam ou refutam as práticas relativas a esse *habitus*, pois elas são inteiramente “razoáveis” para os sujeitos praticantes e para aqueles que partilham do mesmo *habitus*. Tanto a produção das práticas como a decifração das mesmas ocorrem de forma automática, “natural”²⁰. É o que Bourdieu chama de “economia da intenção”: o *habitus* não precisa ficar justificando as práticas que engendra (p. 96). Para Busetto (2006, p. 120), “tal aspecto do *habitus* é que explica a razão de membros de um grupo e/ou classe agirem frequentemente de maneira semelhante, sem necessidade de entrarem em acordo ou de precisarem, para tanto, de um maestro”.

Em quinto lugar, a descrição que Bourdieu faz do *habitus* permite relacioná-lo tanto com o passado, quanto com o presente e o futuro: “passado que sobrevive no atual e que tende a se perpetuar no porvir ao se atualizar nas práticas estruturadas de acordo com seus princípios” – assim funciona o artifício de preservação do *habitus* ao longo do tempo

¹⁹ Termo usado na área da Biologia para designar a semelhança de origem e estrutura entre órgãos ou partes de organismos diversos. Por exemplo, as asas dos pássaros não são todas iguais entre as diversas espécies, mas guardam entre si uma relação de homologia porque são estruturalmente semelhantes e, na maioria dos casos, têm a mesma função – voar. É a diversidade na homogeneidade.

²⁰ Entre aspas, para indicar que têm a aparência de naturalidade, conferida pelo *habitus*, mas que, na verdade, trata-se de uma incorporação coletiva e histórica.

(BOURDIEU, 2009, p. 90). Nesta perspectiva, podemos identificar que o *habitus* tende à constância, não à mudança. Já mencionamos que o *habitus* tem uma relação com o passado, porque lá ele foi produzido a partir de determinadas condições de existência. Bourdieu usa diversas expressões para deixar isso claro: o *habitus* é “produto da história”, “história incorporada”, “sistema adquirido”, “passado que sobrevive”, entre outras. Entretanto, o passado que o *habitus* conserva não é uma estrutura inerte no subconsciente dos indivíduos, como uma cápsula do tempo, mas um conjunto de “esquemas de percepção, de pensamento e de ação” – as disposições de que Bourdieu fala na definição do *habitus* – que garante a “presença ativa das experiências passadas” atuando nas práticas do presente.

A relação do *habitus* com o presente, então, ocorre através das percepções, dos pensamentos e das ações – as práticas – dos sujeitos no mundo. Bourdieu (2009, p. 90) afirma que “o *habitus* produz as práticas”. Isto significa que o *habitus* é um “sistema de disposições” constantemente em contato com novas situações. No entanto, as práticas dos sujeitos em cada nova situação não são inteiramente determinadas pela própria situação, antes, os sujeitos carregam sempre um “passado operante” que tende a estruturar tanto as próprias práticas quanto, por meio delas, a situação que se apresenta como “nova”, sem conseguir determinar nem as práticas nem a situação por completo. As novas situações incitam o *habitus*, colocando-o à prova, fazendo-o produzir práticas para lidar com a novidade que elas apresentam. Assim, os encontros do *habitus* com as novas situações são oportunidades de atualização do *habitus* nas práticas. Por isso, ele não transforma os indivíduos em autômatos. Também por isso, as práticas assumem uma independência relativa no que concerne ao presente imediato, conforme explicado a seguir:

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua *independência relativa* em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo. (BOURDIEU, 2009, p. 93)

As práticas que o *habitus* produz no presente, na forma de um “passado operante”, fazem parte do artifício de perpetuação do *habitus* no tempo. Mesmo entendidas desta forma, Bourdieu declara que as práticas não podem ser reduzidas nem às condições presentes, que constituem as situações sociais nas quais os sujeitos vivem, nem às condições passadas, que constituem as situações nas quais o *habitus* foi estabelecido. Antes, as práticas são o produto

da “confrontação ao mesmo tempo necessária e imprevisível do *habitus* com o acontecimento” (BOURDIEU, 2009, p. 92). Entender as práticas, pois, significa relacionar o que Bourdieu chama de “dois estados do mundo social”, o que é feito através do trabalho científico:

Só se pode explicá-las [as práticas], portanto, com a condição de relacionar as condições sociais nas quais se constituiu o *habitus* que as engendrou e as condições sociais nas quais ele é posto em ação, ou seja, com a condição de operar pelo trabalho científico a relação desses dois estados do mundo social que o *habitus* efetua, ao ocultá-lo, na e pela prática. (BOURDIEU, 2009, p. 93)

As práticas de construção curricular dos professores observados nesta pesquisa, por exemplo, não podem ser explicadas apenas pelas condições presentes atualmente nas instituições em que eles atuam ou nos contextos sociais de que fazem parte, nem apenas pelo *habitus* que eles carregam. O trabalho científico de compreensão dessas práticas, portanto, deve levar em consideração essas duas instâncias do mundo social – as condições do presente e as disposições do *habitus*. Como escreveu Bourdieu (2009, p. 92), o pesquisador deve estar atento ao modo como o *habitus* arranca o acontecimento de sua contingência de acidente e o constitui em problema aplicando-lhe os próprios princípios de sua solução.

Ainda sobre as práticas, é importante destacar que o *habitus* opera através delas por meio de procedimentos seletivos que promovem a inclusão e exclusão de condutas ou informações, baseados em critérios “razoáveis”, naturalizados, e, por isso, na maioria das vezes não conscientes. Estes artifícios do *habitus*, com a finalidade de garantir sua própria constância e sua própria defesa contra a mudança, são postos em ação “mediante a seleção que ele opera entre as informações novas, em caso de exposição fortuita ou forçada, as informações capazes de questionar a informação acumulada e, principalmente, desfavorecendo a exposição a tais informações” (BOURDIEU, 2009, p. 100). De maneira mais explícita, o autor declara que:

Pela “escolha” sistemática que ele opera entre os lugares, as pessoas suscetíveis de ser *frequentadas*, o *habitus* tende a se proteger das crises e dos questionamentos críticos garantindo-se um *meio* ao qual está tão pré-adaptado quanto possível, ou seja, um universo relativamente constante de situações apropriadas para reforçar suas disposições oferecendo o mercado mais favorável aos seus produtos. (BOURDIEU, 2009, p. 100-101)

Em relação ao futuro, Bourdieu propõe que o *habitus* o antecipa com base na experiência passada. Na verdade, a antecipação do futuro produzida pelo *habitus* pode ser

entendida como sua tentativa de estruturá-lo. Nesse sentido, as antecipações do *habitus* são “hipóteses práticas” que “atribuem um peso desmedido às primeiras experiências” (BOURDIEU, 2009, p. 89). Assim, o *habitus* tende a estruturar o futuro ao conformar as práticas de acordo com suas disposições, de maneira que ele subsista – e, se possível, seja reforçado – no decorrer do processo. O *habitus* contribui para fazer porvir o porvir propício à sua perpetuação, o porvir provável mediante suas disposições, porque este é o único futuro que ele pode conhecer no presente. Isto significa que, para um determinado agente social, nem tudo é possível. “É somente na experiência imaginária (a do conto, por exemplo), que neutraliza o sentido das realidades sociais, que o mundo social reveste a forma de um universo de possíveis igualmente possíveis para todo sujeito possível” (BOURDIEU, 2009, p. 106). O possível, dentro do universo de possíveis, para um agente social específico, é determinado pela relação entre seu *habitus* e as possibilidades que lhe são objetivamente disponibilizadas pelo mundo social. Desta forma, o *habitus* contribui para configurar um futuro semelhante ou homólogo às condições passadas de sua produção, pois é nesse ambiente em que ele pode sobreviver. Nas palavras de Bourdieu, o *habitus* se torna “cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável” (BOURDIEU, 2009, p. 107).

Em sexto lugar, o *habitus* não deve ser confundido nem com um determinismo mecânico (um puro condicionamento) nem com uma liberdade imprevisível (uma pura criatividade). A discussão que acabamos de apresentar sobre a relação do *habitus* com o passado, o presente e o futuro – sua tendência em se perpetuar inalterado no tempo – pode aparentar que Bourdieu tenta dissimular, através de uma linguagem complexa, a defesa do determinismo social, onde “o ator social se apresenta necessariamente como simples executor da estrutura” (ORTIZ, 1983, p. 11) e cujas determinações são capazes de ser inteiramente conhecidas pelas ferramentas de uma ciência objetivista. Não é o caso. Como discute Ortiz (1983, p. 8), “A problemática teórica dos escritos de Bourdieu repousa essencialmente sobre a questão da mediação entre o agente social e a sociedade”. A teoria da prática bourdieusiana, portanto, oferece uma resposta ao conflito entre objetivismo e subjetivismo que se distingue dessas escolas ao pretender articular dialeticamente o ator social e a estrutura social. Como, então, Bourdieu lida com a “liberdade” e o “determinismo” na sua formulação da noção de *habitus*? O sociólogo francês argumenta que a estrutura da qual o *habitus* é o produto governa a prática por meio de pressões e dos limites de sua situação original e não de um determinismo mecânico. Ao mesmo tempo, o *habitus* torna possível a produção livre de todos os pensamentos, de todas as percepções e de todas as ações inscritas dentro dos limites das condições de sua produção, e somente delas (BOURDIEU, 2009, p. 90-91). Para um músico,

talvez não seja tão difícil compreender esta argumentação. Basta pensar na liberdade que tem um compositor ao trabalhar com uma estrutura como a forma sonata, por exemplo. A forma constringe a produção da composição ao mesmo tempo em que permite toda a liberdade de invenção dentro de seus limites. Bourdieu, por sua vez, expressa assim essa dialética:

Porque o *habitus* é uma capacidade infinita de engendrar em toda liberdade (controlada) produtos – pensamentos, percepções, expressões, ações – que sempre têm como limites as condições historicamente e socialmente situadas de sua produção, a liberdade condicionada e condicional que ele garante está tão distante de uma criação de imprevisível novidade quanto de uma simples reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais. (BOURDIEU, 2009, p. 91)

Em sétimo lugar, Bourdieu (2009, p. 103) afirma que a tendência que o *habitus* confere à perseverança dos grupos, devido às disposições duráveis que se perpetuam ao longo do tempo, “pode estar no princípio da inadaptação tanto quanto da adaptação” desses grupos às diferentes condições de existência que se apresentam a eles no decorrer da história:

De fato, a remanência, sob a forma do *habitus*, dos efeitos dos condicionamentos primários explica também, e tão bem quanto, casos nos quais as disposições funcionam *a contratempo* e nos quais as práticas são objetivamente inadaptadas às condições presentes porque objetivamente ajustadas às condições ultrapassadas ou abolidas. (BOURDIEU, 2009, p. 103, grifos do original)

Mesmo tendendo a conformar as práticas, a criar para si um meio favorável pela seleção de condutas e informações, a antecipar um futuro provável que garanta sua subsistência, nem sempre o *habitus* consegue adaptar-se a todas as mudanças sociais ou aos diferentes meios de uma sociedade. Como coloca Bourdieu, sua tendência à perseverança pode estar na origem tanto de sua versatilidade adaptativa quanto de sua intransigência inadaptativa. Este fato foi explorado por Pereira (2014) para estudar a inadaptação dos princípios do ensino tradicional de música, que ele chamou de *habitus* conservatorial, ao campo da formação de professores para a educação musical escolar: “É nessa perspectiva que o *habitus* conservatorial tem comprometido o sucesso da implantação do ensino de música(s) (e não de um tipo de música tido como legítimo e valioso) na escola regular, ademais, um ensino que se propõe para todos (e não somente para os ‘talentosos’)” (PEREIRA, 2014, p. 95).

Por fim, em oitavo lugar, colocamos em evidência o fato de que o *habitus*, para existir, precisa ser “incorporado”. Ainda que dependente das condições de existência, o *habitus* não existe no meio social como uma realidade objetiva, exterior aos homens. Suas disposições não

estão inscritas em leis ou normas e sua permanência não depende de artifícios de regras impostas a partir do exterior. O *habitus* é uma realidade interior, incorporada, constituída ao longo de uma história particular. É uma “exterioridade interiorizada” (ORTIZ, 1983, p. 8).

Produto da história, o *habitus* [...] garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância no tempo. (BOURDIEU, 2009, p. 90)

Entretanto, Bourdieu também argumenta no sentido de que, sendo individualmente incorporado, ainda assim o *habitus* não configura uma realidade exclusivamente individual, pois do contrário as instituições sociais não poderiam existir. A inculcação e apropriação das condições de existência das quais o *habitus* é o produto, segundo Bourdieu (2009, p. 95), operam “a *reativação* do sentido objetivado nas instituições”, mantendo-as vivas, em atividade.

Mais ainda, ele [o *habitus*] é o meio pelo qual a instituição encontra sua plena realização: a virtude da incorporação, que explora a capacidade do corpo de levar a sério a magia performativa do social, é o que faz com que o rei, o banqueiro, o sacerdote sejam a monarquia hereditária, o capitalismo financeiro ou a Igreja feitos homem. A propriedade se apropria de seu proprietário, encarnando-se sob a forma de uma estrutura geradora de práticas perfeitamente conformes à sua lógica e às suas exigências. (BOURDIEU, 2009, p. 95)

Parafraseando Bourdieu, podemos acrescentar, amparados por autores como Penna (1995), Vieira (2004) e Pereira (2014), que a incorporação é o que faz com que o professor de música seja o conservatório feito homem.

Uma apropriação do conceito de *habitus* foi feita por Perrenoud (2002) ao discutir a prática reflexiva do professor. Nesta obra, o autor tece algumas considerações ligadas ao *habitus* que ajudam a esclarecer certas particularidades da formação de professores e da prática docente. Perrenoud (2002, p. 81) afirma, por exemplo, que é possível “formar” o *habitus* – uma prática levado a cabo no tempo presente. Além disso, ele argumenta que, “durante toda a vida, nossos esquemas [relativos ao *habitus*] nunca deixam de se desenvolver, de se diferenciar e de se coordenar uns aos outros”. Entendemos que não há, necessariamente, contradição em relação a Bourdieu, que formula o *habitus* como um “produto da história”, pois Perrenoud está tratando da formação de professores, período no qual é possível “formar”

um *habitus* para o futuro. Neste caso, o *habitus* já formado e incorporado também seria, para o professor experiente, um “produto da história” vivida durante sua formação.

Para Perrenoud, o *habitus* não é uma espécie de saber, mas consiste em esquemas de ação e pensamento que guiam a mobilização dos saberes (PERRENOUD, 2002, p. 73). Essa forma de entender o *habitus* faz com que Perrenoud admita a possibilidade de um indivíduo – um professor, por exemplo – agir de forma contrária aos saberes que possui: “Temos, às vezes, uma ideia exata do que seria conveniente fazer; porém, fazemos o contrário, levados pelo *habitus*” (PERRENOUD, 2002, p. 82). Ele admite que também é possível ao indivíduo tomar consciência do seu *habitus*, a fim de transformá-lo: “Uma das funções de uma prática reflexiva é permitir que o profissional tome consciência de seus esquemas e, quando eles são inadequados, fazer com que evoluam.” No entanto, adverte que existem limites para a tomada de consciência do *habitus*:

[...] a tomada de consciência não leva *ipso facto* a uma transformação do *habitus*, apenas o justifica (se ele estiver de acordo com os princípios teóricos); ou, caso contrário, provoca *tensão* entre o que o profissional faz quando liga o piloto automático e o que ele considera “racional”. (PERRENOUD, 2002, p. 84-85, grifos do original)

O conceito de *habitus* tem sido apropriado pela área de educação musical em diversos estudos e pesquisas. Vejamos, a título de exemplo, três estudos (BURNARD, 2012; PEREIRA, 2014; HORN, 2016) que podem esclarecer como as ideias de Bourdieu, incluindo o conceito de *habitus*, têm sido usadas na área de educação musical. Começamos por verificar como duas autoras da área – uma estrangeira e uma brasileira – reescrevem o conceito de *habitus*, talvez na tentativa de tornar mais compreensível a linguagem de Bourdieu. Os dois exemplos mostrados a seguir revelam, respectivamente, que as autoras ora se afastam, ora se aproximam da linguagem de Bourdieu.

Bourdieu argumenta que indivíduos que pertencem a espaços sociais diferentes são socializados de maneiras diferentes. Esta socialização dá às crianças, e futuros adultos, um senso do que é confortável ou do que é natural, o que ele chama de ‘*habitus*’. Estas experiências de origem também dão forma à quantidade e tipos de recursos, ‘*capital*’, nos termos de Bourdieu, que os indivíduos herdaram e nos quais se apoiam quando se confrontam com vários arranjos institucionais de ‘*campos*’ do mundo social.²¹ (BURNARD, 2012, p. 271)

²¹ Bourdieu argues that individuals belonging to different social locations are socialized differently. This socialization provides children, and later adults, with a sense of what is comfortable or what is natural, which he terms ‘*habitus*’. These background experiences also shape the amount and forms of resources, in his terms, ‘*capital*’, that individuals inherit and draw on as they confront various institutional arrangements of ‘*fields*’ of the social world.

Este [o *habitus*] 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. (HORN, 2016, p.104, grifos do original)

A pesquisa de Burnard (2012) tem o objetivo de mostrar como as criatividadeas musicais se manifestam em diferentes práticas, contextos e formas no meio social. Ela se apropria das ideias de Bourdieu, que chama de “ferramentas do pensamento”, para esclarecer como as tendências de considerar a música “clássica” como modelo de prática valiosa e culturalmente superior foram construídas e mantidas nas sociedades ocidentais, subordinando todas as outras músicas – as outras criatividadeas musicais – a um segundo plano, geralmente considerado de menor qualidade e, portanto, de menor valor. A autora argumenta que essas tendências, uma vez estabelecidas, transformam-se em “mitos” que são aceitos sem questionamentos, perpetuando uma configuração de produção musical que valoriza algumas práticas em detrimento de outras, as quais, quase sempre, são relegadas às margens do campo social – são marginalizadas.

Uma pesquisa em educação musical, feita no Brasil, que também faz uso do conceito de *habitus*, já incorporando a derivação de *habitus* conservatorial proposta por Pereira (2014), é o estudo de caso que Horn (2016) desenvolveu ao investigar as práticas pedagógicas de um professor de percepção musical num curso técnico em instrumento musical. Sobre o modo como o *habitus* conservatorial é incorporado e corporificado na prática do professor em questão, a autora afirma que:

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 [prática] pedagógica também é marcada por aspectos do *habitus conservatorial*, que estão ligados a um modelo tradicional de ensino de percepção musical [...]. As práticas observadas [...] 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. (HORN, 2016, p. 150-151, grifos do original)

Retomando as palavras de Burnard (2012, p. 271), o *habitus* seria um “senso do que é confortável ou do que é natural” para as pessoas socializadas em determinados espaços sociais. Este “senso do que é natural” foi explorado por Pereira (2014, p. 91) para investigar

porque alguns professores que trabalhavam na reestruturação do projeto pedagógico de um curso de licenciatura em música consideravam que um bloco de disciplinas “não era passível de discussão”, sendo “natural” que tais disciplinas “compusessem a grade curricular de um curso de música”. Seu trabalho examina os pressupostos por trás dessa “naturalidade” e encontra sua origem nas instituições conservatoriais. Ao conjunto desses pressupostos que estruturavam as ações dos professores, Pereira (2014) chamou de *habitus* conservatorial.

A noção de *habitus* conservatorial foi construída, segundo Pereira (2014, p. 92), para explicar “a atualização das práticas tradicionais [de ensino de música] – e não a sua mera reprodução”. Isto significa que o autor discorda dos argumentos que afirmam uma reprodução exata de modelos passados de ensino de música na atualidade. Ao contrário, defende que é “como se existissem disposições internalizadas que, mesmo na proposição de mudanças e reformas [de currículos de música], orientassem inconscientemente as práticas de maneira bastante ligada à tradição”, o que explicaria o caráter periférico e cosmético da maioria das “mudanças” curriculares no campo da educação musical, especialmente nos cursos superiores (PEREIRA, 2014, p. 92). Esta argumentação, segundo nosso entendimento, está de acordo com a descrição do *habitus* que foi apresentada anteriormente, pois, apesar da homogeneidade e da razoabilidade das disposições do *habitus*, ele não transforma os indivíduos em autômatos. As práticas, conforme já discutido, não são determinadas exclusivamente pelo *habitus*, mas devem ser entendidas no confronto deste com as novas situações do presente que os sujeitos enfrentam a cada momento. Embora tenda a produzir e estruturar as práticas, na tentativa de também estruturar as situações do presente, o *habitus* não deve ser encarado como um puro determinismo, pois não pode prever o que cada situação nova trará: as práticas são o produto da confrontação “ao mesmo tempo necessária e imprevisível do *habitus* com o acontecimento” (BOURDIEU, 2009, p. 92).

Em consonância com a perspectiva de Bourdieu, Pereira (2014, p. 93) afirma que o *habitus* conservatorial seria o “resultado de processos históricos”. Portanto, sua pesquisa faz uma análise histórica dos cursos de licenciatura em música no Brasil, na tentativa de delinear as características do ensino de música que, cumulativamente, foram sendo incorporadas pelos sujeitos inseridos neste campo, cristalizando-se em pressupostos que funcionam como predisposições para a prática – um *habitus*, portanto. Sobre estas características, o autor declara que:

Ao analisar a constituição histórica do ensino superior de música no Brasil, identificamos as seguintes características do ensino, profundamente ligadas à instituição conservatorial:

- o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
 - o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
 - o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda a progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;
 - o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;
 - a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
 - a primazia da performance (prática instrumental/vocal);
 - o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
 - o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato”.
- É forçoso, portanto, reconhecer a existência de uma ideologia musical que sustenta, legítima e naturaliza estas práticas. (PEREIRA, 2014, p. 93-94)

As características do ensino de música que indicam a presença atuante do *habitus* conservatorial, conforme a exposição de Pereira mostrada acima, assemelham-se à descrição que Swanwick (1988, p. 10-13) fez da perspectiva de educação musical marcada por “valores tradicionais”. Ao pesquisar currículos de música em escolas inglesas na década de 1980, este autor encontrou “uma grande variação de atividades de sala de aula”. Parte desta variação poderia ser atribuída a fatores como a idade dos alunos ou a localização da escola, mas, segundo Swanwick, a razão principal estava associada à “perspectiva teórica” dos professores, ou seja, suas concepções sobre música e educação musical. Quais pressupostos os professores mobilizavam para a criação curricular e que se refletiam nos conteúdos e práticas observados em sala de aula? No processo de análise dos dados da pesquisa, Swanwick agrupou os pressupostos encontrados em três correntes principais, que chamou de “filosofias de currículo” ou “teorias de educação musical”: a teoria dos “valores tradicionais”, a teoria do “foco nas crianças”, e a teoria do “respeito às tradições alternativas”.

Muitas das características do ensino de música marcado pelo *habitus* conservatorial elencadas por Pereira aparecem no relato de Swanwick sobre a teoria dos “valores tradicionais”, embora não tão sistematizadas. A diferença, segundo nossa leitura, é que Swanwick não destaca de maneira tão acentuada o papel do professor, embora não deixe de mencioná-lo (ele afirma que os professores que partilham dessa perspectiva consideram-se “músicos em primeiro lugar, professores em segundo”). Além disso, Swanwick menciona

duas características que geralmente acompanham a teoria dos “valores tradicionais”, mas que não são apontadas por Pereira: a crença no valor da competição e da avaliação (ele destaca que “de todas as artes, a música é a mais frequente e rigorosamente examinada”). No entanto, as semelhanças entre os dois autores são mais evidentes do que as diferenças. Numa linguagem quase bourdieusiana, Swanwick chega a afirmar que, “acima de tudo, existe um conjunto de objetivos e procedimentos educacionais geralmente aceito”²² pelos praticantes da filosofia de educação musical baseada nos “valores tradicionais”. E, embora não mencione o conceito de *habitus*, afirma que estes objetivos e procedimentos educacionais parecem se perpetuar no tempo de forma inalterada:

Por exemplo, no ensino do violino, uma longa linha estende-se em direção ao passado, partindo de Suzuki e Rolland, passando por Doflein e outros, até ao pai de Mozart e além. Pode haver discordâncias menores em relação ao *como* e ao *o que* – o método particular de instrução e o melhor material a ser usado – mas raramente em relação ao propósito, o *por que*.²³ (SWANWICK, 1988, p. 12)

Consideramos que existem dois aspectos importantes a serem destacados em relação às pesquisas de Pereira (2014) e Swanwick (1988). O primeiro deles é a proximidade das duas descrições no que se refere às características que marcam o ensino tradicional de música, como já apontado. Essa proximidade indica que Pereira construiu uma derivação consistente do conceito de *habitus* – o *habitus* conservatorial –, capaz de explicar a impressionante homogeneidade das práticas pedagógicas que são utilizadas para o ensino de música tanto em escolas inglesas quanto em cursos de licenciatura brasileiros. O segundo aspecto relaciona-se com o fato de as duas pesquisas terem focado o currículo para, a partir daí, identificarem as marcas estruturantes dos “valores tradicionais” ou do “*habitus* conservatorial” no ensino de música, conforme a perspectiva de cada autor. Isso indica que o currículo, entendido como concepção e como prática, constitui-se em um *locus* privilegiado para entender os fenômenos relacionados à educação, de forma geral, e à educação musical de modo particular.

Após percorrer a descrição que Bourdieu (2009) fez do *habitus* e explorar, mesmo que em uns poucos estudos, como essa noção tem sido apropriada pela área da educação musical, verificamos que o conceito de *habitus* constitui-se em uma ferramenta bastante promissora para a análise das concepções e práticas dos professores de música do ensino médio integrado

²² Above all, there is a set of generally accepted educational aims and procedures.

²³ For example, in violin teaching, a long line stretches back from Suzuki and Rolland, through Doflein and others, to Mozart’s father and beyond. Minor disagreements there may be as to the *how* and the *what*; the particular method of instruction and the material that might best be used; but rarely over the purpose, the *why*.

em relação ao currículo. Na mesma direção seguida por Pereira (2014) e Horn (2016), pretendemos que as noções de *habitus* e *habitus* conservatorial nos ajudem a compreender quais práticas, recursos, conteúdos e concepções – talvez alguns mitos, também – os professores mobilizam na construção do currículo de música do ensino médio integrado, entendendo que essas escolhas podem estar ligadas a um “senso do que é natural” agindo de forma inconsciente ou semiconsciente no seu cotidiano.

No entanto, na nossa análise pretendemos aliar ao conceito de *habitus*, de Bourdieu, o conceito de tática, de Certeau. A nossa premissa, ao realizar essa conjunção de conceitos, é a de que o *habitus* nos direciona a olhar as práticas no sentido de como elas se conformam a um determinado conjunto de condições passadas que se perpetuam no tempo, ao passo que as táticas nos permitem observar as práticas que escapam a esse controle – “práticas desviacionistas que não se definem pela lei do lugar” (SALGADO; GARCIA, 2016, p. 113). Nesta perspectiva, o cotidiano tanto pode ser um espaço/tempo de conformação das práticas garantida pelo *habitus* quanto um espaço/tempo de criação e invenção de práticas asseguradas pelas táticas. É no cotidiano, pois, que o *habitus* e as táticas são manifestados e é nas práticas que eles se encontram.

Neste capítulo, percorremos caminhos que visaram realizar aproximações teóricas entre o campo da educação musical e os conceitos de currículo, cotidiano e *habitus*. Vimos que o conceito de currículo é multifacetado e que escolhas curriculares estão presentes em qualquer situação de ensino e aprendizagem de música, mesmo que os indivíduos envolvidos não estejam conscientes disso. Vimos também que as teorias curriculares constituíram-se historicamente a partir de bases teóricas plurais, dando origem a correntes internas diferenciadas, e que os estudos de currículo a partir do cotidiano oferecem um referencial coerente com nossa proposta de investigar concepções e práticas curriculares de professores de música do ensino médio integrado, especialmente quando incorporam o conceito de tática, de Certeau. Por último, exploramos as particularidades que caracterizam a noção de *habitus*, de Bourdieu, indicando que este conceito seria útil para a análise das práticas pedagógicas que expressam os currículos criados por professores de música, como os sujeitos de nossa pesquisa, especialmente quando estas práticas se amoldam a uma conjuntura de fatores incorporados historicamente e perpetuados no tempo como se fossem “naturais”.

2 O ENSINO MÉDIO E A MÚSICA

A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o “real”, com as suas particularidades e originalidades, e o “oficial”, com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com autonomia, nações de dupla personalidade: a oficial e a real.

(TEIXEIRA, 1983, p. 245)

Apresentamos neste capítulo uma revisão da literatura que nos ajudou a compreender melhor o ensino médio e o ensino de música que nele acontece. Nosso objetivo aqui não é oferecer um estudo detalhado dessa etapa da escolarização, mas contextualizar o lugar a partir do qual falam os professores que fizeram parte de nossa pesquisa (CERICATO, 2010, p. 41).

Ao realizar esta revisão, as palavras de Anísio Teixeira mostradas na epígrafe acima, que foram publicadas originalmente na década de 1960, ganharam um significado ainda mais contundente. Elas mostram que, no início do século XXI, ainda somos um país de “dupla personalidade: a oficial e a real”. A oficial é aquela que se apresenta nas leis e nos demais termos que regulamentam a educação. A real é aquela vivida cotidianamente por alunos, professores, gestores, pais e a comunidade em geral nas escolas de todo o país. Não há como deixar de perceber que elas são muito diferentes uma da outra, assim como eram no passado retratado pelo autor:

A lei e o governo não consistiam em esforços da sociedade para disciplinar uma realidade concreta e que lentamente se iria modificar. A lei era algo de mágico, capaz de subitamente mudar a face das coisas. Na realidade, cada uma de nossas leis representava um plano ideal de perfeição à maneira da utopia platônica. Chegamos, neste ponto, a extremos inacreditáveis. Leis perfeitas, formulações e definições ideais das instituições, e, como ponto entre a realidade, por vezes, mesquinha e abjeta, e essas definições ideais da lei, os atos oficiais declaratórios, revestidos do poder mágico de transfundir aquela realidade concreta em uma realidade oficial similar à prevista na lei.

(TEIXEIRA, 1983, p. 245)

Embora os avanços sejam inegáveis, quando consideramos o panorama histórico do ensino médio no Brasil, aparentemente continuamos repetindo práticas equivocadas em matéria de legislação educacional, ou seja, continuamos tentando transfundir a realidade concreta em uma realidade oficial pelo “poder mágico” da lei e dos atos oficiais declaratórios, conforme escreveu Anísio Teixeira. O que nos faz pensar assim é que temos observado, na atualidade, o recrudescimento de velhos hábitos reformistas, o que indica que os dirigentes da

educação deste país continuam apostando na “virtude intrínseca” da lei como um instrumento capaz, por si só, de realizar mudanças na organização e na prática escolar (SAVIANI, 1996, p. 168). Nesse sentido, as palavras de Piletti (1995) sobre o ensino médio parecem muito apropriadas para a realidade de hoje, embora tenham sido escritas há mais de duas décadas:

Esse grau de ensino [ensino médio], mais do que qualquer um dos outros, foi vítima de um reformismo inconsequente¹, ao longo do qual cada novo burocrata-mor da educação pretendeu atribuir-lhe um toque pessoal que, como num passe de mágica, fosse a solução de todos os seus problemas. O fato é que quase nenhuma dessas reformas foi além do que a própria palavra – reforma – expressa: uma mudança mais formal do que real. (PILETTI, 1995, p. 22)

Essas reflexões são o resultado do estudo de fontes documentais e da literatura científica, sobre as quais discutiremos a seguir. O texto está dividido em duas partes. A primeira aborda o percurso histórico do ensino médio no Brasil e a segunda trata de aspectos ligados ao ensino de música nesse nível de ensino. Nesta segunda parte, apresentaremos duas breves discussões: a primeira, sobre as leis e os termos normativos que dizem respeito ao ensino de música no ensino médio; e a segunda, sobre a literatura científica que toma a música no ensino médio como objeto de estudo.

2.1 Contextualização histórica do ensino médio no Brasil

Durante o período colonial, a educação no Brasil foi determinada pela configuração social que aqui se instalou: uma sociedade patriarcal, latifundiária e escravocrata que, no propósito de imitar os hábitos de vida da metrópole, acabou por se transformar também numa sociedade aristocrática. Como assinala Teixeira (1983, p. 245), incapaz de aceitar “as modificações que o meio impunha” e a “necessidade inevitável de adaptação”, a aristocracia colonial brasileira perdeu-se em “impulsos ridículos de imitação e contrafação” que suprimiram dela uma possível “força criadora” e tornaram-na resistente às “forças de formação nestas paragens de uma cultura autêntica”.

De acordo com Romanelli (2005, p. 33), as condições objetivas que favoreceram a ação educativa durante o período colonial foram, “de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia”. Esta autora afirma que a organização social colonial determinava o acesso à educação somente para os filhos homens

¹ O autor cita 20 reformas do ensino secundário entre os anos de 1759 e 1982 (sem contar as de menor expressão): uma no período colonial, nove no período imperial e dez no período republicano.

não primogênitos da classe dominante, que era constituída basicamente por donos de terra e senhores de engenho. A educação escolar, portanto, era para poucos. Escravos, agregados e mulheres não tinham direito à educação, enquanto que aos primogênitos da classe dominante cabia apenas uma educação escolar rudimentar, visto que deviam preparar-se para assumir a direção da família e dos negócios, atividades que, na época, não se beneficiavam muito da educação dada nas escolas.

O conteúdo cultural que compunha a educação escolar no período colonial, por sua vez, era transmitido pelos jesuítas através de um ensino “completamente alheio à realidade da vida na Colônia”, “destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho”, servindo “tão-somente à ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem diretamente destinados à administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem” (ROMANELLI, 2005, p. 34). Este tipo de conteúdo cultural, transmitido através da educação escolar, fazia parte do esforço da Companhia de Jesus para promover o espírito da Contra-Reforma, materializado em uma...

[...] enérgica reação contra o pensamento crítico, que começava a despontar na Europa, por um apego a formas dogmáticas de pensamento, pela revalorização da Escolástica, como método e como filosofia, pela reafirmação da autoridade, quer da Igreja, quer dos antigos, enfim, pela prática de exercícios intelectuais com a finalidade de robustecer a memória e capacitar o raciocínio para fazer comentários de textos. Se aos Jesuítas de então faltava o gosto pela ciência, sobrava-lhes, todavia, um entranhado amor às letras, cujo ensino era a maior preocupação. (ROMANELLI, 2005, p. 34)

A estrutura educacional que viabilizou o projeto jesuítico colonial de catequese e educação era composta por escolas elementares para as populações índia e branca (salvo as mulheres²), que garantiam a evangelização tanto de uma quanto da outra, escolas médias para os homens da classe dominante e escolas superiores somente para os que escolhiam ingressar na vida sacerdotal. “A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados” (ROMANELLI, 2005, p. 35). Especificamente sobre a educação média, Piletti (1995, p. 22) esclarece que o ensino

² É curioso, nesse contexto, perceber que “a primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu dos indígenas brasileiros que foram ao Pe. Manoel da Nóbrega pedir que ensinasse suas mulheres a ler e escrever. O Padre, sensibilizado, mandou uma carta à Rainha de Portugal, Dona Catarina, ainda no início da colonização, solicitando educação para as indígenas. Alegavam que, se a presença e assiduidade feminina era maior nos cursos de catecismo, porque também elas não podiam aprender a ler e escrever?” (RIBEIRO, 2000, p. 80). A iniciativa não foi autorizada pela Coroa Portuguesa. Para mais detalhes sobre a educação feminina no período colonial, consultar Ribeiro (2000).

oferecido pelos jesuítas tinha “uma duração global que oscilava em torno de nove anos: cinco ou seis anos de letras humanas mais três anos de filosofia e ciências. Tratava-se de um ensino predominantemente literário e clássico, quanto ao conteúdo, e formalista quanto ao método”.

As marcas da atuação jesuítica na educação colonial brasileira sobreviveram à expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e de seus domínios, no século XVIII, por força das reformas do Marquês de Pombal. De acordo com Romanelli (2005, p. 35), a análise do processo histórico de como a educação se desenvolveu no Brasil indica que, enquanto a obra de catequese constituía o objetivo principal dos jesuítas e do seu projeto educativo, a busca pela educação da elite foi gradativamente ganhando preeminência no ideário educacional da colônia e, por fim, substituiu por completo a finalidade religiosa inicial quando a Companhia de Jesus deixou o território brasileiro:

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar. (ROMANELLI, 2005, p. 35)

As reformas pombalinas de 1759 desmantelaram o curso secundário jesuítico e instituíram as aulas-régias, que eram unidades autônomas de ensino de disciplinas isoladas, com professor único, sem articulação com outras disciplinas e sem vínculo com qualquer escola. Piletti (1995, p. 24) aponta que, por esse tempo, alguns poucos seminários episcopais conseguiram manter estudos secundários “mais ou menos organizados”, mesmo à época do Marquês de Pombal. Ironicamente, este autor salienta que “tanto na maioria destes seminários quanto em muitas aulas-régias persistiu, apesar das reformas pombalinas, a tradição pedagógica dos jesuítas, já que muitos professores deviam a eles sua formação”.

No início do século XIX, com a transferência da Coroa Portuguesa para o Brasil, foram criados aqui os primeiros cursos superiores seculares, ou seja, que não visavam à preparação para a carreira religiosa, tais como o curso de engenharia civil, os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro, seguidos depois pelos cursos de direito de São Paulo e do Recife. Apesar de iniciativas como estas contribuírem para o desenvolvimento do processo de autonomia da colônia, Romanelli (2005, p. 38) defende que o aspecto que sobressai, a partir de uma análise histórica, é o fato de elas terem sido levadas a cabo com a finalidade de proporcionar educação para uma elite aristocrática, acentuando uma tradição que perdurava desde o início da colonização. Além disso, a preocupação exclusiva com a

criação e manutenção do ensino superior fez com que os demais níveis de ensino fossem, na prática, abandonados pelo poder central, situação que foi oficializada no período do império:

O Ato Adicional de 1834 “conferiu às Províncias o direito de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, excluindo, porém, de sua competência as Faculdades de Medicina e Direito e as Academias então existentes e outros quaisquer estabelecimentos que, no futuro, fossem criados por lei geral”. Isso suscitou uma dualidade de sistemas, com superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário. O poder central se reservou, e a ela se limitou, o direito de promover e regulamentar a educação no Município Neutro [Rio de Janeiro] e a educação de nível superior, em todo o Império, enquanto delegou às Províncias a incumbência de regulamentar e promover a educação primária e média em suas próprias jurisdições. Esse monopólio do ensino superior de que gozou o poder central, aliado ao currículo vigente nas duas escolas de Direito, que contavam com a preferência da população escolar, **acabou influenciando sobre a composição do currículo e toda a estrutura da escola secundária [...]**. (ROMANELLI, 2005, p. 39, grifos nossos)

Assim, já a partir desta época, o ensino secundário assumiu um caráter propedêutico que visava preparar candidatos para o ensino superior, o que determinou sua estruturação curricular em função deste. Romanelli (2005, p. 39) destaca que o caráter propedêutico, o conteúdo humanístico do currículo, herdado dos jesuítas, e a aversão a todo tipo de ensino profissionalizante (posto que as atividades intelectuais e administrativas eram distintivas de classe, enquanto as atividades manuais eram associadas às classes mais baixas, principalmente aos escravos), deram à educação secundária uma configuração curricular que perduraria até o século XX³ e constituiria o fator principal do atraso de nossas escolas.

As iniciativas que visaram dar alguma organização à educação secundária no período monárquico pouco diferiram em relação às aulas-régias. Como exemplo, Piletti (1995, p. 27) aponta que a criação dos liceus provinciais (Rio Grande do Norte, 1835; Bahia e Paraíba, 1836) não passaram da “reunião das cadeiras avulsas então existentes”. Até mesmo o Colégio Pedro II, criado em 1837 para ser o padrão para os demais estabelecimentos de ensino secundário⁴, permitia o sistema de matrículas avulsas, cursadas pelos alunos que “se

³ Escrevendo seu texto na década de 1970, a autora afirma que esta configuração da educação secundária “sobreviveu até há pouco” (ROMANELLI, 2005, p. 39)

⁴ Gondra e Schueler (2008, p. 126-127) argumentam que parte da historiografia nacional construiu uma representação do Colégio Pedro II em que esta instituição é apresentada como modelar no ensino secundário. Estes autores salientam que essa representação tem sido problematizada em estudos mais recentes, que buscam, na própria história da instituição, os acontecimentos que edificaram essa memória e os interesses locais que ajudaram a matizar essa representação. Apesar disso, os autores advertem que não se deve ignorar o fato de que o Colégio Pedro II integrava um projeto civilizatório mais amplo, que incluía a fundação de outras instituições, assim como não se deve descartar completamente a ideia de que a sua criação encerrava a ambiciosa pretensão de nacionalizar o ensino secundário a partir de uma instituição central.

limitavam a estudar as disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o ingresso no ensino superior”, embora oferecesse também cursos seriados (PILETTI, 1995, p. 28).

A descentralização promovida pelo Ato Adicional de 1834, que delegou às províncias a tarefa de regulamentar e promover a educação primária e secundária, não foi seguida por um sistema de financiamento capaz de sustentar uma educação pública para todos. Romanelli (2005, p. 40) argumenta que “o resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono”. Sobre isso, esta autora acrescenta que “o fato de a maioria dos colégios secundários estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos” (ROMANELLI, 2005, p. 40).

Assim, de maneira geral, o ensino secundário nas províncias do Império subsistiu como um tipo de educação excludente⁵, sem qualquer articulação com o ensino primário, funcionando essencialmente como um momento de preparação para os cursos superiores. Na ausência de orientações curriculares comuns, ou mesmo de uma definição quanto à identidade desse nível de ensino, as instituições escolares se conformavam aos padrões e propósitos da clientela a que atendiam:

[...] as escolas elementares e secundárias não representavam graus sucessivos e contínuos do processo educativo. Ao contrário, eram, em larga medida, cursos justapostos, organizações paralelas, que se diferenciavam à base do nível social das respectivas clientelas e da finalidade social a que obedecia a sua formação educativa. Tinham prestígios sociais diversos e visavam a objetivos pedagógicos diferentes, distinguindo-se nitidamente em suas organizações didáticas, na preparação e nas condições de trabalho de seus professores. (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 126-127)

O período republicano foi marcado por uma série de reformas do ensino secundário, pouco efetivas, as quais tiveram como características o autoritarismo (a maioria foi imposta por decreto) e o personalismo (várias levaram o nome do ministro que as inspirou) (PILETTI, 1995, p. 31). Esta análise é pertinente sobretudo quando aplicada ao período da República Velha (1889-1930), no qual foram instituídas a Reforma Benjamin Constant (1890), o Código Epitácio Pessoa (1901), a Lei Orgânica de Rivadávia Corrêa (1911), a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma Rocha Vaz (1925):

⁵ Visto que “escravos, doentes contagiosos e não-vacinados” eram impedidos de fazer matrícula (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 53).

Todas essas reformas, porém, não passaram de tentativas frustradas e, mesmo quando aplicadas, representaram o pensamento isolado e desordenado dos comandos políticos, o que estava muito longe de poder comparar-se a uma política nacional de educação. [...] Se se leva em conta que as elites, que passaram desde logo a controlar o poder, representavam as oligarquias do café, às quais se juntaram, pouco a pouco, as velhas oligarquias rurais de atuante atuação política, no tempo do Império, é justo concluir-se que o tipo de educação reivindicado por essa classe para a Nação só poderia ser aquele ao qual ela mesma vinha sendo submetida. (ROMANELLI, 2005, p. 43)

Nesse período inicial da República, podemos destacar, a partir de Romanelli (2005, p. 42-45), que são evidentes no sistema educacional público brasileiro os aspectos da desorganização, da desigualdade e da conservação do caráter classista. A desorganização tem sua origem na dualidade promovida pela tensão entre centralização e descentralização do poder que regia a regulamentação educacional, herdada do período Imperial e consagrada na Constituição da República de 1891. Isso porque as ações independentes dos Estados e do Governo Federal, sem interferências de um sobre o outro, fizeram com que surgissem ações díspares na construção dos sistemas educacionais estaduais, resultando em propostas pouco articuladas em nível nacional. A autonomia dos Estados também resultou no aprofundamento das desigualdades dos sistemas educacionais estaduais, do ponto de vista econômico, pois “os Estados que comandavam a política e a economia da Nação e eram, em consequência, sede do poder econômico, estavam em condições privilegiadas para equipar, com melhores recursos, o aparelho educacional”, enquanto os Estados periféricos ficavam “à mercê de sua própria sorte” (p. 43). A conservação do caráter classista se deu porque a “burguesia industrial em ascensão copiava os modelos de comportamento e educação da classe latifundiária” e também porque,

Além disso, as próprias classes médias emergentes, que não tinham [...] nenhuma afinidade ou ligação com as camadas mais pobres da população, não possuíam senão o mesmo modelo de educação a copiar. Viam elas nessa educação de classe, vigente em todo o território nacional, um instrumento bastante eficaz de ascensão social. (ROMANELLI, 2005, p. 44)

Com o início da Era Vargas, em 1930, ganhou força no ideário brasileiro uma nova concepção de nação, fundada no rompimento político e econômico com a velha ordem social oligárquica e no “reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo” (ROMANELLI, 2005, p. 47). A partir dessa nova concepção de nação, o período que se seguiu à Revolução de 1930 foi caracterizado por inúmeras intervenções

estatais que visaram “uniformizar” vários aspectos da sociedade brasileira que até então se manifestavam com as formas da fragmentação” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 61). O impacto social e político desse ideário intervencionista e reformador foi tão importante que demarcou o final do período que chamamos de República Velha.

A área da educação constituiu um setor privilegiado para as intervenções estatais, que ganharam tal dimensão a ponto de tornar necessária a criação, em 1931, de um ministério para gerir a política educacional do novo regime: o Ministério da Educação e Saúde. Era a primeira vez que um órgão do poder central encarregava-se de articular continuamente propostas para a educação em todo o país, o que resultou em um novo modelo regulador para a educação nacional:

[...] a partir da década de 1930 as ações administrativas regionais no campo educacional e, mais enfaticamente, as ações administrativas do governo central no mesmo campo, estabelecerão, sob o impacto de muitos enfrentamentos, um ritmo racionalizador para a educação pública que foi capaz de consolidar, na quarta década da era republicana, **a ação estatal como fonte normativa da escolarização em todos os níveis**. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 60-61, grifos nossos)

Nesse contexto, o ensino secundário brasileiro passou pela mais importante reforma até então realizada em sua organização e estrutura:

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização. (DALLABRIDA, 2009, p. 185)

Efetivamente, “era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional” (ROMANELLI, 2005, p. 131).

As principais mudanças impostas pela Reforma Francisco Campos à educação secundária foram: o estabelecimento definitivo do currículo seriado; a frequência obrigatória; a existência de dois ciclos (o fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior, e o complementar, de dois anos, exigido para o ingresso em

determinadas escolas superiores, como medicina e direito); a equiparação de todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante inspeção federal; a oportunidade de equiparação das escolas particulares ao Colégio Pedro II, mediante organização segundo os parâmetros da lei e realização de inspeção federal; e o estabelecimento de normas para a admissão de professores e para a realização da inspeção federal (ROMANELLI, 2005, p. 135).

A despeito dessas importantes mudanças, a educação secundária continuou a ser uma educação para a elite. Dois fatores contribuíram para isso: o currículo enciclopédico e um sistema de avaliação extremamente rígido, exigente e exagerado. O currículo do ciclo fundamental exigia que os alunos cursassem 13 disciplinas obrigatórias⁶: português, francês, inglês, latim, história, geografia, matemática, ciências físicas e naturais, física, química, história natural, desenho e música (canto orfeônico). As disciplinas do ciclo complementar variavam conforme o ensino superior pretendido pelo estudante, fato que ajudou a conservar o caráter propedêutico do ensino secundário. O sistema de avaliação, por sua vez, revelou-se altamente seletivo:

- [...] estavam prescritas em lei, para cada disciplina:
- a) uma argüição mensal;
 - b) uma prova parcial a cada dois meses;
 - c) um exame final.

A nota final seria a média das notas mensais de argüição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina. Isso tudo equivalia a, aproximadamente, para o ano todo, 80 argüições ou provas mensais, 40 provas parciais e 10 provas finais, num total de 130 provas e exames, o que durante o período letivo, equivaleria a, pelo menos, 1 prova a cada 2 dias de aula. Vê-se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. (ROMANELLI, 2005, p. 137)

É indispensável lembrar que a sociedade brasileira, nessa época, ainda vivia majoritariamente na zona rural, desprovida de acesso à escola, e que somente uma pequena parcela da população urbana tinha acesso à educação primária. Nesse contexto, um ensino secundário com um currículo enciclopédico e um exigente sistema de avaliação, como previstos nos decretos da Reforma Francisco Campos, acabaria por atingir somente uma pequena parcela da população: aquela das camadas superiores. Além disso, os cursos profissionais médios continuavam sem nenhuma articulação com o ensino secundário e não

⁶ No entanto, somente cinco disciplinas eram obrigatórias nos cinco anos do ciclo fundamental: português, história, geografia, matemática e desenho. As demais apareciam obrigatoriamente em alguns anos do ciclo fundamental, mas não em todos. Música (canto orfeônico), por exemplo, deveria ser cursada de forma obrigatória somente nos três primeiros anos desse ciclo.

davam acesso ao ensino superior (a Reforma Francisco Campos regulamentou apenas o ensino comercial).

As intensas disputas ideológicas sobre a educação no início da década de 1930 tiveram seu ponto culminante com a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. As ideias desse manifesto tiveram alguma repercussão na elaboração da Constituição de 1934, o que fica evidente pelo fato de que esta incorporou princípios defendidos pelo movimento renovador, tais como o princípio da educação como um direito de todos, o princípio do dever do estado de promover a educação pública e gratuita, o princípio da descentralização do ensino (respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União), entre outros. Mas o processo de discussão ideológica em torno da educação arrefeceu após o golpe que instalou o Estado Novo e promulgou uma nova Constituição, em 1937⁷.

As Leis Orgânicas do Ensino, de 1942, também conhecidas como Reforma Gustavo Capanema, reestruturaram mais uma vez o ensino secundário, sem, contudo, lhe alterar a essência. Subsistiram, com nova roupagem, o currículo enciclopédico e o caráter propedêutico da Reforma Francisco Campos. O ensino continuou a ser organizado em dois ciclos, mas com novos nomes: 1º Ciclo – Ginásial, com quatro séries; 2º Ciclo – Curso Clássico ou Curso Científico, ambos com três séries. Romanelli (2005, p. 158) destaca que os currículos, mesmo no curso chamado científico, tinham um perfil de cultura geral e humanística e que não havia, portanto, uma distinção substancial entre os dois cursos do 2º Ciclo, os quais compartilhavam a maioria das disciplinas.

Se houve algum avanço na Reforma Gustavo Capanema, indiscutivelmente este ocorreu através da estruturação do ensino técnico profissional, que foi organizado em três áreas: o ensino industrial, o ensino comercial e o ensino agrícola⁸. Apesar do caráter dual da reforma, que criou cursos médios clássicos e científicos para a elite e cursos médios profissionalizantes para os trabalhadores, houve nela um esboço de uma primeira tentativa de articulação entre essas modalidades, pois os alunos dos cursos profissionalizantes poderiam “prestar exames de adaptação que lhe dariam o direito a participar dos processos de seleção para o ensino superior” (KUENZER, 2002, p. 28).

⁷ A Era Vargas refere-se aos 15 anos em que Getúlio Vargas governou de forma ininterrupta, a partir de 1930. Alguns historiadores, no entanto, preferem tornar claras as diferenças no estatuto do seu governo durante este tempo, ao distinguir três períodos dentro da Era Vargas: o período do governo provisório (1930-1934); o período constitucional (1934-1937); e o período ditatorial do Estado Novo (1937-1945). Desses três, o período constitucional foi o mais curto, com apenas três anos de duração, tempo insuficiente para que as ideias dos Pioneiros da Educação Nova repercutissem de maneira efetiva em mudanças na educação, especialmente após o início do período ditatorial que se instalou em 1937.

⁸ O decreto-lei que organizou o Ensino Agrícola foi baixado em 1946, após a queda de Getúlio Vargas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei Nº 4.024/1961), apesar da ampla discussão e da longa duração de sua gestação, que durou cerca de 13 anos, avançou muito pouco em relação à estrutura já estabelecida do ensino secundário, que continuou organizado em dois ciclos, o ginasial (quatro anos) e o colegial (três anos), e manteve as mesmas características curriculares. Romanelli (2005, p. 171) chega a afirmar que, mais do que o resultado final do texto legal, o que realmente resultou de positivo do processo de discussão dessa lei foi a retomada da luta ideológica iniciada na década de 1930, agora com uma “consciência aprofundada e amadurecida dos problemas relativos à nossa realidade educacional”, contando com a participação de estudantes, operários e intelectuais. Por outro lado, Kuenzer (2002, p. 29) destaca como avanço da Lei Nº 4.024/1961 o fato de que, “pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento dos estudos”.

No período da ditadura militar, iniciado em 1964, as mais importantes modificações por que passou o ensino secundário ocorreram com a Lei Nº 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus no país:

Essas modificações foram consagradas em lei, em dois planos complementares:

- a) No plano vertical, a modificação se fez com a junção do curso primário e do curso ginasial num só curso fundamental de 8 anos. Com isso, eliminou-se um dos pontos de estrangulamento do nosso antigo sistema representado pela passagem do primário para o ginasial, passagem que era feita mediante os chamados exames de admissão. Com a eliminação destes, que eram um dos agentes responsáveis pela seletividade, foi eliminado, legalmente, em conseqüência, um instrumento de marginalização de boa parte da população, que concluía o curso primário.
- b) No plano horizontal, as mudanças ocorridas dizem respeito à eliminação do dualismo antes existente entre escola secundária e escola técnica, com a criação de uma escola única de 1º e 2º graus – o primeiro grau com vistas, além da educação geral fundamental, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, e o segundo grau, com vistas à habilitação profissional de grau médio. (ROMANELLI, 2005, p. 237-238)

Assim, com a Lei Nº 5.692/1971, pela primeira vez na história da educação brasileira torna-se obrigatório o oferecimento para toda a população, como um dever do Estado, de educação pública e gratuita por um período de oito anos, o equivalente a todo o Ensino de 1º Grau⁹ (atual ensino fundamental). “Expressa-se assim, no texto da lei, uma mudança na

⁹ Conforme a citação de Romanelli (2005), no parágrafo anterior, o Ensino de 1º Grau resultou da junção dos antigos cursos primário e ginasial.

concepção de educação, em função dos interesses políticos e econômicos dominantes nesse momento histórico, em que o país se encontra sob governo militar e diante do chamado ‘milagre econômico’” (PENNA, 2015b, p. 127).

Uma das consequências da extensão do ensino obrigatório – de quatro¹⁰ para oito anos, a partir de então gratuito em escolas públicas – foi a abolição definitiva dos exames de admissão, em vigor desde 1925. Tais exames representavam uma “expressão de inegável elitismo”, já que se caracterizavam por um rigor “altamente excludente” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 66-67). Na prática, funcionavam como “um instrumento de marginalização de boa parte da população” que concluía o ensino primário, mas que não conseguia entrar no curso ginásial (ROMANELLI, 2005, p. 237). Juntas, essas medidas produziram um “impacto [...] colossal para as redes estaduais e municipais, ocorrendo uma ampliação gigantesca de alunos matriculados” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 280).

Por sua vez, a educação secundária passou a comportar apenas o antigo curso colegial, agora denominado Ensino de 2º Grau, com duração de três ou quatro anos, e, compulsoriamente, abarcou também a formação profissionalizante de nível médio. Tanto a ampliação da escolarização obrigatória, na forma do Ensino de 1º Grau, quanto a profissionalização do ensino secundário, resultaram de interesses políticos voltados para a viabilização do “milagre econômico”, de transformações no mundo do trabalho oriundas da industrialização do país e das pressões e acordos firmados com agências internacionais, conforme discutem Kuenzer (2002, p. 29) e Romanelli (2005, p. 198-228)¹¹.

Contudo, a profissionalização compulsória da educação secundária não chegou a se efetivar plenamente. As razões, segundo Kuenzer (2002, p. 30), foram as dificuldades relativas à implantação do novo modelo, devido às condições materiais precárias do sistema escolar e à constatação de que, por várias razões, “a euforia do milagre [econômico, ao qual a profissionalização da educação secundária estava atrelada,] não se concretizaria nos patamares esperados de desenvolvimento pretendido”.

Alvo de inúmeras críticas, tanto de alunos quanto de administradores educacionais e de empresários do ensino, a política de profissionalização universal e compulsória do Ensino

¹⁰ A Lei Nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961, Art. 27) previa a obrigatoriedade do ensino primário de quatro anos, mas não há referência ao seu oferecimento gratuito, pelo Estado, à população.

¹¹ Freitas e Biccas (2009, p. 282) acrescentam que a formação compulsória de profissionais técnicos no Ensino de 2º Grau “ancorava-se, por um lado, na falta desses profissionais no mercado de trabalho e, por outro, na necessidade de construir uma alternativa para os jovens que não conseguiram ingressar na universidade e que, ao mesmo tempo, não possuíam nenhuma habilitação profissional”. Dessa forma, o governo usou a reforma do ensino secundário também para tentar diminuir a pressão sobre o ensino superior, que não conseguia atender à demanda.

de 2º Grau, de acordo com Cunha (2014, p. 914), foi “o grande, talvez o maior, fracasso da ditadura no campo educacional”. Este autor indica que as críticas ganharam dimensão política a partir de 1974, ano em que começou uma “reforma da reforma” no Ensino de 2º Grau:

A reforma da reforma no ensino de 2º grau começou com o Aviso Ministerial n. 924, de 20 de setembro de 1974, dirigido ao presidente do CFE [Conselho Federal de Educação], padre José de Vasconcelos, quem presidiu o grupo de trabalho que havia elaborado o anteprojeto da Lei n. 5.692/71, justamente a que determinou a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. O CFE respondeu rapidamente. Três meses depois, foi apresentada ao plenário do Conselho a Indicação n. 52/74, de autoria de Newton Sucupira [...]. O exame da questão foi rápido: no mês seguinte, foi aprovado o Parecer n. 76/75, relatado por Terezinha Saraiva, que reinterpretou, em matéria de fundo, a Lei n. 5.692/71. O parecer começou por reafirmar a justiça da tese da profissionalização do ensino de 2º grau, embora reconhecesse que o tempo decorrido desde então mostrava a necessidade de novas normas e de instruções mais diversificadas. (CUNHA, 2014, p. 927).

Na prática, essas “novas normas” e “instruções mais diversificadas”, associadas a uma importante redefinição do conceito de ensino profissionalizante¹², fizeram com que o Parecer Nº 76/1975 acabasse “diluindo o caráter universal e compulsoriamente profissional do ensino de 2º grau” (CUNHA, 2014, p. 928), embora somente no ano de 1982, com a Lei Nº 7.044 (BRASIL, 1982), a educação secundária tenha deixado de vincular-se ao ensino profissional de forma obrigatória. Por esse motivo, Kuenzer (2002, p. 30) entende que, a partir de 1975, foi restabelecida a modalidade de educação geral para este nível de ensino e conclui que a velha dualidade estrutural (propedêutico/profissionalizante) retornava à cena, pois, “originada na estrutura de classes, não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar”.

A década de 1980 presenciou a redemocratização do país e a promulgação de uma nova constituição, em 1988. A partir daí, intensificam-se as discussões em torno da educação, que culminaram na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996. A educação secundária, desde então, passou a ser denominada ensino médio e,

¹² Cunha (2014, p. 928) argumenta que o conceito de ensino profissionalizante “deixou de ser entendido como a transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível. Pretendia-se, agora, ‘tornar o jovem consciente do domínio que deve ter das bases científicas que orientam uma profissão e levá-lo à aplicação tecnológica dos conhecimentos meramente abstratos transmitidos até então pela escola’. Assim, em vez da educação profissionalizante específica, passou-se a raciocinar em termos de uma educação profissionalizante básica, ‘que teria caráter geral e que se proporia a inserir o jovem no contexto do humanismo do nosso tempo, a ser concretizada eminentemente a nível do 2º grau’, através de uma habilitação básica”. Os trechos entre aspas simples, citados por Cunha, constam do Parecer Nº 76/1975.

fato muito mais significativo, passou a integrar a educação básica¹³, perdendo seu caráter de etapa intermediária entre a educação fundamental e a superior. Cericato (2010, p. 49) afirma que, “pela primeira vez na história da educação brasileira, o ensino médio adquire uma função formativa em si, rompendo, pelo menos formalmente, com as diretrizes propedêuticas e profissionalizantes que marcaram a dualidade desse nível de ensino”¹⁴. A autora destaca que o termo “formalmente” foi usado porque, na prática, o “impasse histórico ainda não está amplamente superado” (p. 49).

O contexto da virada do século, no qual ocorreu a reforma da educação secundária realizada na década de 1990, justificava um “profundo repensar do currículo do ensino médio”, de acordo com Zibas (2005, p. 24-25), tendo em vista que:

- a) havia, na época, uma intensa e crescente demanda por matrículas na escola média, ocasionada principalmente por jovens das classes menos favorecidas, o que gerou uma pressão excepcional no sistema educacional; para absorver a heterogeneidade do alunado que ingressava, tornando o ensino médio realmente inclusivo, seria necessário repensar os conteúdos enciclopédicos e descontextualizados da realidade desses jovens;
- b) apesar das críticas ao discurso oficial, que propunha uma educação baseada em novos conhecimentos e competências, capaz de formar o jovem para interagir com as profundas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade, a educação secundária enfrentava o desafio concreto de preparar a juventude para a nova realidade que essas mudanças impunham;
- c) mesmo sem poder ignorar as exigências da produção, a educação secundária deveria resguardar-se de ser definida passivamente pela racionalidade econômica; ao contrário, deveria buscar uma formação da juventude que lhe possibilitasse participar do mundo do trabalho sem prescindir do desenvolvimento de uma cidadania democrática, entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, passíveis de serem transformadas;
- d) existia – e ainda existe – uma grande distância entre a escola e a cultura juvenil, que afunila a cultura da escola, empobrece as trocas entre os sujeitos do mundo escolar e

¹³ A partir da LDB de 1996, a educação básica é composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. No texto original da lei, a educação infantil compreendia a faixa etária de zero a seis anos de idade, o ensino fundamental deveria ter oito anos de duração, no mínimo, e o ensino médio deveria ter duração de três anos, no mínimo. A partir de 2006, com a alteração da LDB determinada pela Lei Nº 11.274 (BRASIL, 2006a), o ensino fundamental passou a ter nove anos de duração, iniciando-se aos seis anos de idade, de forma que a educação infantil ficou reduzida à faixa etária de zero a cinco anos.

¹⁴ Esta percepção sobre a “nova” identidade do ensino médio não é consensual. Krawczyk (2011, p. 755), por exemplo, afirma que “o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional”.

converte o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos (ZIBAS, 2005, p. 25-26).

Nesse contexto de reformas curriculares, cujo marco legal inicial foi a LDB de 1996, vários instrumentos normativos foram criados com o intuito de regulamentar a ação educativa dos sistemas escolares e, de acordo com Cericato (2010, p. 50), também no intuito de tentar trazer a nova política educacional para um plano mais próximo da ação pedagógica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram um desses instrumentos. Aprovadas em 1998¹⁵, essas diretrizes causaram “um certo grau de perplexidade nas redes de ensino e na academia”, devido à sua “clara pretensão de ‘refundar’ a escola média, uma vez que veiculava um conjunto de princípios ainda inéditos no processo de implantação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996” (ZIBAS, 2005, p. 26). Tais princípios buscavam mudar radicalmente o perfil da escola média, tornando-a capaz de lidar com as características do mundo contemporâneo:

Em termos de currículo, a LDB N° 9.394/96¹⁶ propõe superar a organização por disciplinas estanques e revigorar a articulação e a integração de conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. O currículo baseia-se, sobretudo, no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações, buscando explicitar os vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos, além de prever uma base nacional comum e outra diversificada. A base nacional comum – composta por três grandes áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias – tem por objetivo garantir o preparo do jovem para a continuidade nos estudos e para o mundo do trabalho, destinando-se à sua formação geral, por meio de habilidades e competências que lhe permitam interagir na chamada sociedade do conhecimento. A parte diversificada destina-se a completar a base nacional comum e corresponde às necessidades específicas de cada clientela, sendo definida pelos sistemas escolares e pelos estabelecimentos de ensino. (CERICATO, 2010, p. 51)

Apesar dos discursos oficiais, das leis e dos termos normativos, por um lado, e das consistentes críticas produzidas pela academia, por outro, o “impasse histórico” que caracteriza o ensino médio, como já colocado, ainda persiste sem uma solução ampla o suficiente para abarcar toda a demanda do país¹⁷. Zibas (2005, p. 32) chega a afirmar que

¹⁵ Resolução N° 3/1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1998). Essa resolução foi substituída, mais tarde, pela Resolução N° 2/2012 (BRASIL, 2012b).

¹⁶ Apesar de remeter o leitor à LDB, as características da educação média apresentadas por Cericato (2010) neste trecho são tributárias, em grande medida, das DCNEM.

¹⁷ O ensino médio integrado parece ser a melhor resposta, até o momento, a esse impasse. Nesse sentido, Krawczyk (2011, p. 758) argumenta que as escolas técnicas federais e estaduais são “reconhecidas como instituições que oferecem ensino de boa qualidade”, mas possuem uma “abrangência limitada”, devido ao seu alto custo. Atualmente, após a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica,

esses dois polos de influência – os discursos oficiais e as críticas da academia – “apenas arranham o cotidiano escolar”. Nesse sentido, é indispensável reconhecer que qualquer discussão sobre o ensino médio que pretenda fundar-se nas “particularidades e originalidades” do “real”, retomando as palavras de Teixeira (1983, p. 245), e não em “planos ideais de perfeição”, deve abarcar necessariamente questões sobre o currículo e sobre a democratização do acesso, mas não apenas essas:

Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros. (KRAWCZYK, 2011, p. 756)

Na nova configuração do ensino médio dada pela LDB de 1996, a educação profissional técnica de nível médio é “admitida apenas em caráter paralelo e complementar ao ensino regular, buscando romper com a histórica dualidade do ensino”¹⁸ (CERICATO, 2010, p. 51). De acordo com Horn (2016, p. 59), esse novo cenário proporcionou uma mudança na formação profissional técnica de nível médio, pois “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”. A proposta do ensino médio integrado, na qual a formação profissional técnica de nível médio é vivenciada ao mesmo tempo que a formação geral, ganhou força com a criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, a partir de 2008:

Propostas como a do ensino médio integrado, em curso no país, buscam a institucionalização de uma modalidade de ensino que rompa com a dualidade estrutural que separou historicamente o ensino propedêutico da formação profissional. Elas almejam uma profunda revisão de paradigmas e conceitos e a eliminação da indesejável oposição entre conhecimento geral e específico. Entretanto, esse não é um desafio fácil de responder nas condições do sistema de ensino brasileiro. (KRAWCZYK, 2011, p. 760)

Mas o cenário está se alterando mais uma vez. Estamos presenciando, no momento atual, uma mudança importante de rumo no ensino médio. A aprovação da Lei Nº

é possível argumentar que a abrangência do ensino médio integrado oferecido pelos IFs já não é mais tão limitada, embora não consiga, obviamente, atender à demanda do país.

¹⁸ O Governo Fernando Henrique Cardoso promoveu a desarticulação completa entre ensino médio e educação profissional através do Decreto Nº 2.208/1997, num claro retrocesso ao dualismo que caracterizou a educação média desde os tempos coloniais e em franca oposição à LDB de 1996, que postulava que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). O Decreto Nº 2.208/1997 foi revogado pelo Decreto Nº 5.154/2004. Para uma discussão aprofundada do processo de gênese do Decreto Nº 5.154/2004, ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

13.415/2017 retoma os velhos hábitos reformistas que tanto marcaram a história desse nível de ensino, como já referido, assumindo o mesmo tom autoritário de antes (é importante lembrar que a Lei Nº 13.415/2017 foi imposta, a princípio, por meio de medida provisória – MP Nº 746/2016). As consequências dessa nova reforma, contudo, pertencem ao futuro¹⁹, motivo pelo qual ela não faz parte de nossa pesquisa.

2.2 A música no ensino médio

Diferentemente da seção anterior, esta seção não possui um caráter histórico. Nossa preocupação aqui é revisar alguns textos que tratam da música no ensino médio, tanto no que diz respeito aos documentos legais, quanto à literatura acadêmica.

2.2.1 A legislação e os termos normativos

A LDB atual foi promulgada em 1996. No entanto, no que concerne ao ensino de música, ela passou por algumas mudanças significativas desde então. Todas essas mudanças podem ser observadas no QUADRO 1.

Mesmo considerando que já havia uma intensa crítica à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística, nos anos que antecederam a elaboração da LDB, é forçoso reconhecer que no texto original da lei “continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino da arte’ [Art. 26, § 2º, 1996] pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão” (PENNA, 2015b, p. 130). O espaço para as artes na escola básica fica garantido, mas trata-se de um espaço não qualificado.

Em relação ao ensino médio, o espaço para as artes no currículo foi totalmente suprimido em 2016, com a Medida Provisória Nº 746, mas logo essa situação foi revertida, em fevereiro de 2017, quando a Lei Nº 13.415 foi sancionada (BRASIL, 2017). É importante salientar que a supressão do ensino de Arte no ensino médio foi alvo de fortes críticas, tanto no meio acadêmico quanto na mídia, o que contribuiu decisivamente para que, ao ser avaliado pelo Congresso Nacional, o texto da Medida Provisória tenha sido mudado para garantir a presença das artes nesse nível de ensino.

¹⁹ Embora muitas dessas consequências venham sendo anunciadas nas críticas já apresentadas pela academia e outras organizações de educação. Ver, por exemplo, Ramos e Frigotto (2016) ou Motta e Frigotto (2017).

QUADRO 1
Mudanças nos parágrafos 2º e 6º do Art. 26 da LDB

LDB – Lei Nº 9.394/1996		
Art. 26		
§ 2º	1996	O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
	2010	O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais , constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
	2016	O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental , de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
	2017	O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica .
§ 6º	2008	A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.
	2016	As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Em relação às linguagens artísticas específicas, é somente com o acréscimo do parágrafo sexto ao Artigo 26 da LDB, em 2008, que a música passa a ter um espaço efetivo no currículo da escola básica, não só um “espaço potencial” (PENNA, 2015b, p. 136), embora o termo “conteúdo”, usado no texto da lei, possa ensejar interpretações diversas. Por exemplo, é possível argumentar – e muitos o fizeram – que a música não necessariamente deve constituir uma disciplina do currículo escolar, bastando apenas a presença de conteúdos de música no currículo para que a determinação legal seja atendida. No ano de 2016, as demais linguagens (teatro, dança e artes visuais) foram explicitadas no texto da LDB e passaram a constituir de maneira efetiva, junto com a música, o componente curricular Arte. Ainda assim, é pertinente lembrar que essa importante conquista não garante automaticamente a presença da música – e das outras linguagens – na escola, como se a letra da lei fosse “capaz de subitamente mudar a face das coisas” (TEIXEIRA, 1983, p. 245). A respeito disso, Penna (2015b, p. 142) destaca que “a realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis”.

A partir da LDB de 1996, outros níveis de normatização têm sido implementados através de resoluções – geralmente acompanhadas de um parecer – do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas normatizações complementares se dirigem a praticamente todos os

níveis e modalidades de ensino e são editadas na forma de diretrizes curriculares, diretrizes operacionais, referenciais curriculares, parâmetros curriculares e orientações curriculares. Alguns desses documentos constituem normas obrigatórias, enquanto outros se revestem de um caráter meramente sugestivo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vigentes foram aprovadas em 2012 (Resolução Nº 2/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação). Elas devem ser “observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares” e “aplicam-se a todas as formas e modalidades de Ensino Médio” (BRASIL, 2012b, Art. 1º). Portanto, constituem norma obrigatória para todos os sistemas de ensino que oferecem o ensino médio.

No que diz respeito à organização curricular, as DCNEM traçam princípios básicos que devem ser seguidos pelas unidades escolares na elaboração de suas propostas curriculares. Tais princípios podem ser deduzidos do Artigo 5º das DCNEM, transcrito a seguir:

Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- I – formação integral do estudante;
- II – trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III – educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV – sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI – integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII – reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012b)

Por se tratar de uma diretriz para a elaboração curricular, não de um currículo propriamente dito, as DCNEM não se detêm na explicitação de conteúdos. Apenas oferecem algumas orientações essenciais, baseadas na LDB, a respeito da organização curricular. Nesse sentido, as DCNEM definem quatro áreas de conhecimento para o currículo: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Além disso, estipulam uma lista de componentes curriculares obrigatórios, para fins “operacionais”, mas sem indicar conteúdos específicos:

Art. 9º A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo:

[...]

Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;
- e) Educação Física.

II – Matemática.

III – Ciências da Natureza:

- a) Biologia;
- b) Física;
- c) Química.

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;
- c) Filosofia;
- d) Sociologia. (BRASIL, 2012b)

Notamos a presença do componente curricular Arte como obrigatório dentro da área de Linguagens. No entanto, na explicitação das diferentes linguagens da Arte, surpreendentemente a dança está ausente da lista. A esse respeito, é possível que o termo “cênicas” tenha sido usado para englobar o teatro e a dança, prática comum no meio acadêmico:

A pesquisa em Artes Cênicas no Brasil vem, nos últimos anos, em pleno processo de expansão e consolidação. Os diversos Programas de Pós-graduação na área espalhados pelo país possibilitam a ampliação e a diversificação de estudos em investigações no campo das **artes cênicas** (**teatro, dança** e circo, especialmente). (TELLES, 2012, p. 13, grifos nossos)

Apesar disso, ressaltamos que os textos normativos têm demarcado o espaço específico da dança no currículo escolar desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de 1990. E, sobretudo, as recentes mudanças na LDB apontam para a distinção entre as linguagens do teatro e da dança, como se pode observar no QUADRO 1.

Ainda sobre a questão das diferentes linguagens da Arte nas DCNEM, percebemos também que o termo “plásticas” foi usado para designar as artes visuais, o que, de certa forma, remete todo este conjunto discursivo para uma concepção de ensino de arte anterior à LDB de 1996. Se isso parece ser uma suspeita infundada, acrescentamos a seguinte questão:

por que o termo “Educação Artística” aparece, com todas as letras, nas DCNEM de 2012? Vejamos: “Art. 9º [...] I – são definidos pela LDB: [...] d) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras” (BRASIL, 2012b). Tendo em vista este tipo de linguagem, consideramos o documento, pelo menos no que se refere ao ensino de Arte, no mínimo ambíguo²⁰.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino médio (BRASIL, 1999) foram lançados em 1999, pelo Ministério da Educação, como uma “orientação oficial para a prática pedagógica”, embora não tenham “formalmente um caráter obrigatório” (PENNA, 2015b, p. 130). Estreitamente ligados às DCNEM de 1998, os PCN para o ensino médio estipulam “competências” e “habilidades” a serem desenvolvidas pelos alunos em cada componente curricular, mas este tipo de abordagem do conhecimento não aparece nas novas DCNEM de 2012²¹, que privilegiam a “integração de conhecimentos [...] na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização” (BRASIL, 2012b, Art. 5º).

Além disso, Penna (2015b, p. 131-132) argumenta que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio possuem um “caráter genérico” e que o texto sobre Arte “não inclui uma proposta específica para cada linguagem artística”. Mas não se pode deixar de mencionar, como ponto positivo, que, com relação à linguagem musical,

[...] os vários Parâmetros revelam uma concepção de música bastante aberta, que abarca a diversidade de manifestações musicais, em todos os campos de produção (erudito, popular, da mídia), apontando para a integração da vivência musical do aluno no processo pedagógico, que tem como objetivo último ampliá-la – em alcance e qualidade. (PENNA, 2015b, p. 137-138)

Assim, consideramos que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio constituem uma proposta desatualizada e, portanto, inadequada para ser utilizada como referencial curricular nos dias atuais, quer por seu caráter genérico, quer por sua falta de articulação com as DCNEM de 2012, como já discutido. Além dessas razões, devemos

²⁰ É significativo, nesse contexto, que alguns concursos recentes para professor de Arte da rede pública estejam exigindo a formação em Licenciatura em Educação Artística, especialmente se considerarmos que muitos desses cursos foram extintos (ou estão em extinção, conforme consulta ao e-mec) para dar lugar às licenciaturas voltadas para as linguagens específicas da arte. No momento da escrita deste texto (novembro/2017), a Secretaria de Educação do Governo do Estado da Paraíba está com um edital de concurso com inscrições abertas, contendo 20 vagas para professor da disciplina Artes, para as quais se exige formação em Licenciatura Plena em Arte ou Educação Artística. Além disso, a lista de conteúdos para a prova específica de arte contém elementos de todas as linguagens artísticas: artes visuais, teatro, música e dança. Não por acaso, visto que deve atender a todas essas linguagens, a lista de conteúdos de Artes é a maior dentre todas as disciplinas do concurso!

²¹ Nas DCNEM de 2012, as palavras habilidade e competência aparecem uma única vez, mas totalmente distanciadas do significado e da centralidade que tinham nas DCNEM de 1998.

considerar também que a relação dos jovens com as músicas mudou bastante desde o lançamento dos PCN para o ensino médio, em 1999. As novas tecnologias e as mídias digitais ocupam um papel de destaque nessa mudança. Sobre isso, Arroyo (2013, p. 23) declara que “os jovens estão forjando e vivendo modos inéditos de produção, veiculação e recepção de música, propiciados por esses novos dispositivos de comunicação e informação”.

De acordo com Penna (2015b, p. 131-132), na tentativa de complementar o caráter genérico dos PCN, o Ministério da Educação lançou os PCN+ Ensino Médio, em 2002, e as Orientações Curriculares para o ensino médio, em 2006 (BRASIL, 2002, 2006b). Os PCN+ Ensino Médio, assim como os PCN, não incluem propostas específicas para cada linguagem artística. O documento define algumas competências e habilidades a serem desenvolvidas nas diversas linguagens e apontam critérios para a seleção de conteúdos que “devem ser reorientados e ampliados de acordo com os contextos educacionais específicos em que o professor de Arte e a equipe escolar atuam” (BRASIL, 2002, p. 197). Assim, entendemos que o texto dos PCN+ Ensino Médio perpetua o mesmo caráter genérico dos PCN, o que o torna pouco atrativo para o trabalho cotidiano do professor de Arte.

Por sua vez, as Orientações Curriculares para o ensino médio representam um documento diferenciado em relação aos PCN e PCN+. Certamente, o fato desse documento ter sido produzido com a colaboração de professores, alunos e gestores, além de representantes da comunidade acadêmica, contribuiu para que o texto final resultasse em um recurso potencialmente muito mais útil para o uso cotidiano do professor de Arte do que os dois documentos apontados antes, segundo nossa análise. Penna (2015b, p. 132) assinala que, nas Orientações Curriculares para o ensino médio, “o capítulo dedicado aos ‘conhecimentos de Arte’ apresenta propostas para cada linguagem, com indicações básicas e gerais, mas também de caráter prático, acompanhadas pelo relato de uma experiência desenvolvida em sala de aula”. Além disso, o documento trata de uma questão fundamental para a área de arte, ignorada nos outros textos normativos, que é o desenvolvimento do ensino de teatro, música, dança e artes visuais “por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas” (BRASIL, 2006b, p. 202). Todavia, é preciso reconhecer que as Orientações Curriculares para ensino médio e os PCN+ Ensino Médio não chegaram a obter a repercussão pretendida e que seus impactos na construção curricular aparentemente são insignificantes.

Finalizando esta discussão sobre a legislação e os termos normativos, podemos concluir que o cenário instituído para o ensino de música no Brasil, no momento atual, é um tanto incerto. Se por um lado a LDB assegura o espaço efetivo da música no currículo escolar, por outro as DCNEM vigentes turvam a configuração desse espaço ao utilizar uma linguagem

que remete a concepções e práticas passadas de ensino de arte, ainda que mantenham a garantia da presença da arte no currículo, em suas linguagens específicas. Acrescente-se a isso o fato de que os PCN para o ensino médio constituem um texto que não consegue mais orientar as escolas e os professores na construção de seus currículos, pelas razões já apontadas, e teremos um quadro carregado de incertezas, do ponto de vista curricular. Em momentos assim, os movimentos pessoais de criação do currículo no cotidiano assumem uma importância decisiva para a prática docente. A questão que se coloca, num contexto como esse, é se a criação de uma Base Nacional Comum Curricular não irá representar, para muitos, uma tábua de salvação.

2.2.2 Pesquisas sobre música no ensino médio

É possível encontrar um expressivo número de textos na literatura acadêmica brasileira que, de algum modo, abordam a música no ensino médio²². No entanto, mesmo uma leitura superficial dos títulos desses trabalhos permite observar que a maioria deles reflete uma tendência, apontada por Gifford (1988 apud MACHADO, 2003, p. 91) já na década de 1980, de associar a música a outras disciplinas numa relação utilitária em que a música sempre está a serviço do ensino e aprendizagem dos conteúdos da outra disciplina. Alguns exemplos desta tendência, dentre muitos outros, são: Cavalcanti e Lins (2010) e Duarte e Santos (2014), que tratam do uso da música para o ensino e aprendizagem de matemática; Costa e Faria (2008), que escrevem sobre a música como recurso didático para o ensino de língua portuguesa; Ferraz e Audi (2013), que relatam uma experiência de ensino de língua inglesa com o uso de música; Fuini et al. (2012), que descrevem a música como instrumento para o ensino de geografia; Silveira e Kiouranis (2008), que relatam vivências com o uso de música no ensino de química.

Duas advertências devem ser feitas sobre esta literatura. A primeira é que trabalhos dessa natureza não são estudos na área de educação musical. Ao eleger a música como um recurso didático para a prática pedagógica em suas próprias áreas, nenhum desses autores tem o objetivo de investigar o ensino e aprendizagem de música. O foco sempre é o ensino e aprendizagem de línguas, matemática, geografia, química, etc. A música é apenas uma “ferramenta de apoio para o desenvolvimento de outras disciplinas” (SOUZA et al., 2002, p.

²² Em 23 de outubro de 2017, realizamos uma busca por assunto no Portal de Periódicos da CAPES e obtivemos o seguinte retorno: 182 resultados para a busca com as palavras <educação musical ensino médio> e 590 resultados para a busca com as palavras <música ensino médio>.

64). A segunda advertência é que, em alguns casos, existe nestes textos certa confusão a respeito do papel da educação musical na escola e a respeito do conceito de interdisciplinaridade. É possível encontrar neles afirmações como: “com isso [a aprovação da Lei Nº 11.769/2008], a música passou a ser um conteúdo integrado ao ensino de Arte, assim como, em outras disciplinas de forma interdisciplinar” (DUARTE; SANTOS, 2014, p. 61-62) e “no contexto escolar, a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do aluno, pois ensina o indivíduo a ouvir e a escutar de maneira ativa e refletida” (CAVALCANTI; LINS, 2010, p. 364). Tais afirmações – e outras semelhantes – devem ser lidas com cautela, pois a primeira amplia o texto da lei de forma arbitrária e a segunda apresenta uma visão reducionista da educação musical escolar.

Deixando de lado essa literatura utilitária, verificamos que a literatura sobre a interação entre jovens e músicas é bastante ampla, segundo Arroyo (2013, p. 7), e as discussões nesse campo são feitas, em geral, a partir de perspectivas sociológicas ou antropológicas, apresentando uma grande variedade de interesses, como aprendizagem e tecnologia, identidade de gênero, adolescentes em situação de rua, protagonismo juvenil, cultura do samba, entre outros. No entanto, conforme já indicado, Penna (2003) e Del-Ben (2012) afirmam que a literatura específica que trata da interação que ocorre entre os jovens e as músicas no ambiente escolar, especificamente no ensino médio, é escassa. Esta carência de produção acadêmica sobre a música no ensino médio aparece em pesquisa anterior de Arroyo (2009), que localizou 11 trabalhos – dissertações e teses – articulando as temáticas juventudes, músicas e escolas, dos quais apenas seis tratam do ensino médio. E, dentre estes seis, somente dois focalizam a aula de música na escola.

Em trabalho mais recente, Arroyo (2013) oferece um guia bibliográfico sobre o tema dos jovens e suas interações com as músicas, ampliando o escopo das publicações analisadas para abarcar também a produção internacional. Todos os estudos analisados no artigo de 2009 aparecem também no guia bibliográfico de 2013. Excluindo os trabalhos estrangeiros, localizamos neste guia bibliográfico 12 referências que, de alguma maneira, tratam dos jovens no ensino médio, mas somente quatro deles tomam como objeto de análise a aula de música que acontece na escola. Os demais tratam de temas como atividades musicais extraclasse, atividades musicais dos jovens fora da escola, música e identidade juvenil, dentre vários outros.

Como nossa investigação inscreve-se nos limites do currículo da aula de música, interessa-nos aqui revisar o estado da arte em relação à música no ensino médio, mas focando nos estudos que buscam conhecer a especificidade do conhecimento que é produzido na aula

de música. Nesse sentido, concordamos com Santos (2015, p. 34), quando afirma que “sabemos, por conta das inúmeras pesquisas, que se aprende música em contextos os mais diversos, mas também sabemos que na escola existe um modo de ensinar/aprender que é peculiar da aula de música como componente obrigatório”. Assim, o texto que segue aborda os quatro estudos mencionados por Arroyo (2013) que tomam como objeto a aula de música que acontece no ensino médio (WILLE, 2005; ROSSI, 2006; PAULA, 2007; SANTOS, 2012). A esses quatro trabalhos, acrescentaremos o de Penna e Santos (2003) e o de Santos (2015), não mencionados por Arroyo (2013)²³.

Tanto o caráter quantitativo quanto o qualitativo estão presentes no estudo de Penna e Santos (2003), resultado da confluência de dados empíricos oriundos de duas pesquisas de campo distintas, usados na confecção do texto. Uma das pesquisas foi um levantamento que mapeou as condições do ensino de Arte nas escolas públicas da Grande João Pessoa, à época da coleta de dados, e a outra, de cunho mais qualitativo, baseou-se em entrevistas semiestruturadas e observações de aulas de 12 professores do ensino médio. Portanto, encontramos nesse trabalho tanto uma descrição do perfil dos professores de Arte que atuavam no ensino médio da rede estadual instalada nos municípios pesquisados (a região metropolitana de João Pessoa), quanto uma caracterização das práticas pedagógicas desenvolvidas por alguns desses professores em suas aulas de Arte.

O estudo revela alguns fatos interessantes, como a alta incidência de professores de Arte com formação específica atuando no ensino médio (84% dos professores eram formados ou estavam cursando a Licenciatura em Educação Artística). Tal fato, segundo as autoras, contraria os discursos correntes baseados em visões de senso comum, nos quais se costuma tributar “os problemas do ensino na área à atuação de professores sem formação” (PENNA; SANTOS, 2003, p. 27). Contudo, apesar da presença significativa de professores com formação específica nas escolas investigadas, as autoras também revelam a “situação lastimável em que se encontra o ensino público, situação esta que acreditamos que se agudiza no ensino médio” (p. 30). Tal situação não tem explicação única, mas decorre de uma diversidade de fatores, alguns apontados no texto:

Certamente, esta falta de regularidade das aulas semanais de Arte, com uma carga horária já reduzida, torna bastante difícil – ou mesmo impossível – um processo pedagógico com progressão, que realmente promova o desenvolvimento do aluno. No entanto, outros fatores também influem para

²³ O trabalho de Penna e Santos (2003) trata de práticas pedagógicas de professores de Arte do ensino médio, não da interação entre jovens e músicas, motivo pelo qual não entrou no guia bibliográfico de Arroyo (2013). Já o trabalho de Santos (2015) foi finalizado após a publicação de Arroyo (2013).

que as aulas de Arte poucas vezes consigam ser significativas e enriquecedoras, como o fato de que parece não haver conteúdos e práticas consensuais para a área. (PENNA; SANTOS, 2003, p. 31)

As preocupações de Wille (2005) e Rossi (2006) possuem um ponto de interseção: estas autoras investigaram as relações que existem entre as aulas de música do ensino médio e outras vivências musicais dos jovens. Para Wille (2005), as outras vivências estavam representadas em processos de aprendizagem não formal ou informal de música fora da escola, enquanto Rossi (2006) tomou como outras vivências as atividades extracurriculares feitas na própria escola onde os jovens têm, paralelamente, aulas de música. Nas duas pesquisas, percebemos que os resultados apontam na direção de que a presença da música no currículo do ensino médio tem pouco impacto nas interações dos jovens com as músicas. Isto ocorre porque o currículo estabelecido na escola apresenta pouca – ou até dificulta a – conexão com as necessidades musicais dos jovens manifestadas através de suas vivências cotidianas (WILLE, 2005), ou porque a música aparece com pouca frequência nos conteúdos de Arte trabalhados na escola (ROSSI, 2006), impossibilitando a construção significativa de conhecimentos.

Para compreender as relações entre o currículo das aulas de música e as vivências musicais fora da escola, Wille (2005, p. 46) realizou um estudo multicaso com três adolescentes que tinham aula de música no ensino médio e, na mesma época, participavam de grupos musicais fora da escola. Esta autora afirma: “ao observar a importância dada pelos três adolescentes às suas vivências e experiências não formais e informais foi possível perceber que suas aprendizagens musicais [nessas vivências e experiências] eram praticamente independentes do trabalho escolar”. Assim, os conteúdos musicais que a escola tentava transmitir, e que poderiam ser utilizados pelos alunos na resolução de problemas na sua vida cotidiana, acabavam por se transformar em “adereço de uso escolar, utilizável para a realização de provas e trabalhos, apenas com o intuito de obter uma nota ou conceito” (WILLE, 2005, p. 47).

Na pesquisa realizada por Rossi (2006), o fato de conteúdos musicais aparecerem pouco nas aulas de Arte do ensino médio das escolas investigadas é consequência da formação dos professores, em sua maioria ligados às artes plásticas²⁴. A pesquisadora chega a afirmar que a presença de conteúdos de música, teatro e dança era tão insignificante, nessas escolas, que “a aula de Artes passa a ser praticamente sinônimo de aula de artes plásticas” (p. 88). As propostas musicais extracurriculares, por sua vez, tinham como característica “a

²⁴ A autora usa os termos “artes plásticas” e “artes visuais” indiscriminadamente em seu trabalho.

eventualidade ou efemeridade das atividades” (p. 107), as quais “difícilmente perduram por mais que um ano” (p. 112) e, além disso, eram “independentes da aula de Artes” (p.112). Dentre os vários motivos que explicam a pouca duração dessas atividades, a autora destaca que elas geralmente eram iniciativas individuais e que, mesmo quando consideradas importantes e significativas, não eram encampadas pela escola:

Mas outro fator mais significativo se desvela: as iniciativas no sentido de implantar uma atividade extracurricular, em geral, são individualizadas, e permanecem centradas/apoiadas na simples vontade de um sujeito isolado, que pode até encontrar apoio (muitas vezes temporário) de outros indivíduos relacionados à escola, mas não um efetivo respaldo para sua continuidade. Com isso, a atividade, mesmo sendo realmente importante e significativa para aqueles que a praticam, não é assumida ou reconhecida como um projeto cultural da escola, nem amparada em suas dificuldades. Se assim fosse, a desistência de um voluntário ou a remoção de um professor não seriam impeditivos para a continuidade da proposta, pois seriam tomadas as medidas necessárias para sua manutenção. Como a atividade não é da escola, ela não se esforça para mantê-la ou resgatá-la. (ROSSI, 2006, p. 110)

O que motivou a investigação realizada por Paula (2007, p. 5) foi a contradição que existe entre a presença marcante da música na vida dos jovens, por uma lado, e “as dificuldades do ensino de uma área do conhecimento (Música) na Escola Pública”, por outro. Percebemos nessa preocupação do pesquisador uma aproximação com a mesma temática estudada por Wille (2005) e Rossi (2006), que é conhecer a relação entre a música que é estudada na escola e a que é vivenciada em outros contextos. No entanto, Paula não elege nenhum contexto particular para contrapor ao currículo escolar de música, como fizeram Wille e Rossi. Para este autor, as músicas vivenciadas nos contextos nos quais os jovens transitam permanecem como um pano de fundo que, se não podem determinar o currículo escolar por completo, também não deveriam jamais ser ignoradas pelos professores:

Para se pensar uma educação musical para o jovem (brasileiro, e mais especificamente o paranaense) como um sujeito histórico e social, deve-se ter em vista algumas características importantes para compreender o cotidiano musical ao [sic] qual este jovem está inserido bem como as formas de organização, concepções e métodos de ensino presentes nos colégios. (PAULA, 2007, p. 5)

A partir desse pressuposto, o autor realiza uma investigação com o objetivo de compreender o “atual estágio do ensino de música nas escolas públicas de Ensino Médio no Município de Curitiba” (PAULA, 2007, p. 4). Mais especificamente, a pesquisa visa a “compreensão do cotidiano e das práticas escolares do ensino de música nas escolas públicas” (p. 5). Entre os achados da pesquisa, encontramos:

- a) a presença de concepções aparentemente antagônicas, sustentadas por professores, como quando “consideram o ato de fazer música um dom e ao mesmo tempo, contrariando esta opinião, demonstram que para eles não é necessária esta habilidade inata para aprender música, sendo acessível a todos que se interessarem em aprender” (p. 64);
- b) a predominância do ensino de “História da Arte em Artes Visuais”, nas aulas de Arte (p. 73);
- c) o reconhecimento, por parte dos professores, de que os estudantes têm uma preferência musical mais diversificada do que a dos próprios professores e, além disso, geralmente os adolescentes costumam se ligar a gêneros e estilos musicais que não são os da preferência dos professores (p. 81-82);
- d) a corroboração de fatos já bem conhecidos e relatados em outras pesquisas, como a presença de um número significativo de alunos que desenvolvem atividades musicais fora do espaço escolar, especialmente em contexto religioso;
- e) a marca da desigualdade na oferta do ensino de música na rede pública, evidenciada pela fato de que,

Enquanto os colégios centrais mais disputados pela classe média, conseguem ofertar o ensino de música, em dois colégios com estrutura disponibilizada pela mantenedora e em outros três por iniciativa da comunidade escolar, a maioria dos colégios do município de Curitiba e que atendem a classe de baixa renda não dispõem destas condições, frustrando os alunos que provavelmente só têm a escola como possibilidade de acesso a este conhecimento. (PAULA, 2007, p. 92)

Buscando compreender as concepções e expectativas dos jovens em relação à aula de música da escola, na perspectiva da relação com o saber de Bernard Charlot, Santos (2012) estabeleceu grupos de discussão com estudantes do ensino médio. Durante essa investigação, que constituiu sua pesquisa de mestrado, a autora descobriu, entre outras coisas, “que a aula de música é um espaço de aprendizagens em música e que nele podem acontecer aprendizagens diferentes daquelas dos seus [dos alunos] cotidianos”, indicando que “a música na escola tem um papel específico, que envolve a aprendizagem de conteúdos específicos” (SANTOS, 2012, p. 91). Um outro aspecto significativo da aula de música na escola, revelado pelos alunos, foi que eles demonstraram estar conscientes de que suas relações com os professores contribuem para seus processos de aprendizagem, tanto no sentido positivo quanto no sentido negativo.

Dando continuidade às investigações com alunos do ensino médio, iniciadas no período do mestrado, a pesquisa de doutorado de Santos (2015) tomou como objeto a situação

de aprendizagem desses alunos no contexto das aulas de música. Seus objetivos foram identificar os modos de aprendizagem dos alunos, compreender as maneiras e examinar as razões pelas quais os alunos se mobilizam para as aprendizagens e analisar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos (p. 18). Para tanto, realizou um estudo de caso com uma turma de alunos do ensino médio de uma escola pública de Porto Alegre. Através de uma análise minuciosa das situações de aprendizagem em sala de aula, a autora notou que o que lhe “possibilitava perceber a situação eram as atitudes dos sujeitos” (p. 65). Por isso, elaborou uma teorização, a partir dos dispositivos relacionais de Bernard Charlot, que resultou na criação das categorias de análise MEE (modos de estar espontâneos), MEPO (modos de estar para perceber os outros) e MEDRE (modos de estar para o desenvolvimento da relação epistêmica) (p. 66-67). A análise das situações de aula a partir dessas categorias revelou que:

[...] o Modo de Estar para Perceber os Outros de cada indivíduo na sala de aula é um dispositivo relacional que indica as trajetórias do desenvolvimento das atividades e delinea os momentos da aula. Os sujeitos que entram na sala vêm constituídos pelas suas relações nas três dimensões, e têm estados de relações constituídos que podem ser percebidos e explícitos por meio dos MEE, e, nesse espaço, as dimensões se adaptam, tornando-se microrrelações que, conforme os MEPO, vão traçando os desenvolvimentos das relações epistêmicas. Os alunos desenvolvem suas relações epistêmicas e, conforme o desenvolvimento das relações consigo, que são internas, e das relações com os outros presentes, consolidam algumas etapas de suas relações epistêmicas, que seguem em desenvolvimento. Foi possível verificar também que nem sempre há a consolidação da relação epistêmica pelos alunos. Seus estados de relação epistêmica estão em fase de desenvolvimento e nem sempre veremos, nas situações em que estamos na sala de aula, a consolidação da relação epistêmica dos alunos com as figuras do aprender que envolvem a música. Talvez ela nem se dê nessa situação. (SANTOS, 2015, p. 258-259)

Sem dúvida, algo que aprendemos definitivamente com o estudo de Santos (2015) é que seus achados mostram que a aprendizagem em sala de aula não depende exclusivamente das relações que existem entre o aluno e o conhecimento. Existe uma concepção que circula nos meios educacionais, nem sempre fundamentada, que postula que o professor deve ser um agente facilitador do encontro dos alunos com o conhecimento. Santos (2015) não discorda dessa concepção, mas sua investigação ajuda a esclarecer que várias outras relações entram no jogo das aprendizagens que ocorrem em uma sala de aula, incluindo as relações do aluno com o professor e, talvez mais importante, dos alunos entre si, conforme sua ênfase final nos MEPO.

As discussões apresentadas nesta revisão de literatura apontam para a necessidade de outras pesquisas que tomem a música no ensino médio como objeto de estudo²⁵. Vimos que as pesquisas aproximam-se desse objeto através de enfoques diversos, como o perfil dos professores de Arte e suas práticas pedagógicas, ou as relações da aula de música escolar com as vivências dos jovens em outros contextos musicais, ou ainda as maneiras peculiares pelas quais os jovens aprendem música dentro do contexto da aula que ocorre no ensino médio. Nossa pesquisa, por sua vez, aborda o currículo das aulas de música do ensino médio integrado, estudando-o na perspectiva da construção cotidiana realizada pelos professores. Não há dúvida de que estes trabalhos lançam alguma luz sobre a educação musical nesta etapa da escolarização. Ainda assim, consideramos que a educação musical no ensino médio permanece um território em grande medida inexplorado.

²⁵ Um trabalho recente sobre a música no ensino médio integrado é a tese de doutorado de Carneiro (2017). Este estudo não entrou em nossa revisão de literatura porque trata especificamente de um curso técnico integrado em instrumento musical, e não das aulas de música que ocorrem no currículo do ensino médio, seja em um curso técnico integrado ou não.

3 CAMPO DE PESQUISA, ASPECTOS METODOLÓGICOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

De fato, em minha primeira pesquisa etnográfica no litoral sul, foi somente quando me vi só no distrito que pude começar a realizar algum progresso nos meus estudos e, de qualquer forma, descobri onde estava o segredo da pesquisa de campo eficaz. Qual é, então, esta magia do etnógrafo, com a qual ele consegue evocar o verdadeiro espírito dos nativos, numa visão autêntica da vida tribal? Como sempre, só se pode obter êxito através da aplicação sistemática e paciente de algumas regras de bom-senso assim como de princípios científicos bem conhecidos, e não pela descoberta de qualquer atalho maravilhoso que conduza ao resultado desejado, sem esforços e sem problemas.

(MALINOWSKI, 1978, p. 20)

Apresentamos neste capítulo informações a respeito do campo de pesquisa, aspectos concernentes ao desenvolvimento metodológico da investigação e considerações sobre as questões éticas envolvidas no estudo. Considerando este texto como o resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, convém salientar que o estudo que lhe deu origem concentrou-se em “como as coisas funcionam em determinados contextos e períodos e com determinadas pessoas” (STAKE, 2011, p. 24). Por isso, não existe aqui nenhuma pretensão de generalização. Limitamo-nos a realizar uma descrição e interpretação pessoal dos dados na busca de compreender os casos estudados em suas realidades situadas, em seus contextos particulares, com pessoas determinadas e num período de tempo específico. Como assinalou Yin (2015, p.23), o interesse deste tipo de investigação não é mostrar “se determinadas coisas funcionam, mas *como* funcionam”.

Também é pertinente observar que, por seu caráter interpretativo, a pesquisa qualitativa se desenvolve como “uma batalha com os significados” (STAKE, 2011, p. 49), dentro da qual o pesquisador luta para compreender as situações que se apresentam a ele. No decorrer do processo, a compreensão a que o pesquisador chega, nesse tipo de estudo, tem muito mais de “construção” do que de “descoberta”. Isto significa que, ao investigarmos o mundo social, o conhecimento que resulta da pesquisa não estava lá antes, inscrito de alguma maneira na realidade, como que à espera das lentes de nossos microscópios para ser descoberto. Ao contrário, o conhecimento deve ser construído por meio de interpretações da realidade estudada, com o auxílio dos nossos instrumentos de pesquisa e nossas redes de conhecimento. Como aponta Nóvoa (2015, p. 14), “a investigação ou é criação ou não é nada”, de modo que nossas criações (interpretações) serão melhores ou piores de acordo com o uso que fizermos das regras de bom senso e dos princípios científicos, como lembra

Malinowski na epígrafe acima. E este autor acrescenta ainda: nesse percurso, não existem atalhos maravilhosos nem ausência de problemas.

3.1 Campo de pesquisa: o IF#

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foram criados pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008b), compondo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. O campo de pesquisa desta investigação é um IF da Região Nordeste, que chamaremos de IF#¹. Assim como os demais IFs, o IF# é uma instituição especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, em diferentes modalidades de ensino, e possui uma estrutura pluricurricular e multicampi.

As instituições que se uniram para formar o IF# têm origens distintas, contribuindo para compor a diversidade de culturas administrativas e pedagógicas que marca a nova instituição. O IF# foi criado em 2008, sob a Lei Nº 11.892, a partir da aglutinação de um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) com três Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). A história dos CEFETs remonta ao início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em cada uma das capitais dos estados brasileiros, pelo Presidente Nilo Peçanha, em 1909. Ao longo do século, a instituição recebeu diversas denominações: Escola de Aprendizes Artífices, Liceu Industrial, Escola Técnica, Escola Técnica Federal e Centro Federal de Educação Tecnológica. O CEFET que deu origem ao IF# possuía duas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), localizadas em cidades diferentes da sede, hoje transformadas em *campi* do IF#. Na antiga sede do CEFET funcionam hoje o IF#_Campus 1 e a Reitoria do IF#. As EAFs, por sua vez, são originárias de antigos Colégios Agrícolas, criados na década de 1960 para oferecer cursos de formação voltados às profissões do campo. Cada uma das EAFs que deu origem ao IF# é hoje um campus desta instituição.

Em 2008, quando o IF# foi criado, a instituição contava com seis *campi*, originários do CEFET, com suas duas UNEDs, e das três EAFs. No ano seguinte, durante a segunda fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional (Expansão II), vieram somar-se a esses *campi* outros três, em cidades do interior do estado onde o IF# está localizado, cujas sedes já estão construídas. Mais tarde, em 2014 (Expansão III), outros sete *campi* juntaram-se ao IF#, em sedes provisórias, mas todos em funcionamento. Assim, no ano de 2016, período da

¹ As considerações éticas que nos levaram a não identificar o IF# serão tratadas na seção 3.3.

pesquisa de campo para este estudo, o IF# contava com 16 *campi*, distribuídos em 16 cidades do estado. Podemos afirmar, então, que o IF# é formado por três tipos de campus: os *campi* originários do CEFET e suas UNEDs; os *campi* originários das EAFs; e os novos *campi* criados durante as fases de expansão da Rede. Além disso, o IF# mantém um campus virtual para oferecer cursos na modalidade da educação a distância (EaD). O QUADRO 2 mostra informações sobre a distribuição dos *campi* do IF# no ano de 2017.

QUADRO 2
Os *campi* do IF#

ANO: 2017			
Campus	Origem do campus	Distância ² do campus em relação ao IF#_Campus 1/Reitoria (em Km)	Níveis dos cursos oferecidos no campus
IF#_Campus 1	CEFET (Sede)	--	Técnico Subsequente
			Técnico Integrado
			Superior
			Pós-Graduação
IF#_Campus 2	EAF	43,7	Técnico Subsequente
			Técnico Integrado
			Superior
IF#_Campus 3	EAF	109	Técnico Subsequente
			Técnico Integrado
			Superior
IF#_Campus 4	Novo (Expansão II)	130	Técnico Subsequente
			Técnico Integrado
			Superior
IF#_Campus 5	EAF	181	Técnico Subsequente
			Técnico Integrado
			Superior
IF#_Campus 6	CEFET (UNED)	203	Técnico Subsequente
			Técnico Integrado
			Superior
IF#_Campus 7	Novo (Expansão II)	220	Técnico Subsequente
			Técnico Integrado
			Superior
IF#_Campus 8	Novo (Expansão II)	371	Técnico Subsequente
			Técnico Integrado
IF#_Campus 9	CEFET (UNED)	46,2	Técnico Subsequente
			Superior
IF#_Campus 10	Novo (Expansão III)	18,6	Técnico Subsequente
			Pós-Graduação

² Distâncias calculadas a partir do Google Maps (<https://www.google.com.br/maps>).

IF#_Campus 11	Novo (Expansão III)	21,8	Técnico Subsequente
			Pós-Graduação
IF#_Campus 12	Novo (Expansão III)	32,4	Técnico Subsequente
IF#_Campus 13	Novo (Expansão III)	25,5	Técnico Subsequente
IF#_Campus 14	Novo (Expansão III)	120	Técnico Subsequente
IF#_Campus 15	Novo (Expansão III)	22,2	Técnico Subsequente
IF#_Campus 16	Novo (Expansão III)	19,6	Técnico Subsequente
EaD	Campus Virtual	--	Técnico Subsequente
			Superior
			Pós-Graduação

O IF# oferece cursos técnicos integrados e subsequentes, além de cursos de graduação e de pós-graduação. O curso técnico integrado é aquele em que a educação profissional técnica de nível médio é articulada ao ensino médio, ou seja, o estudante cursa as duas formações ao mesmo tempo, na mesma instituição³. Já na forma subsequente, o curso técnico é realizado após a conclusão do ensino médio. Os cursos técnicos integrados do IF# são todos na modalidade presencial. Os cursos técnicos subsequentes, superiores e de pós-graduação são oferecidos presencialmente ou a distância, embora nem todos os cursos estejam disponíveis na modalidade EaD. Além destes, o IF# também oferece cursos técnicos integrados de qualificação profissional na modalidade PROEJA⁴ (educação de jovens e adultos).

Ao todo, o IF# oferece 24 cursos técnicos integrados, mas alguns destes cursos são ofertados em mais de um campus. Assim, existe um total de 15 cursos técnicos integrados distintos no IF#. De acordo com o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2016c), os cursos técnicos integrados do IF# pertencem às seguintes áreas:

1) Controle e Processos Industriais:

- Técnico em Eletroeletrônica
- Técnico em Eletrotécnica
- Técnico em Eletrônica
- Técnico em Mecânica

³ Existe também a forma de articulação concomitante, em que as duas formações (ensino médio e educação profissional técnica de nível médio) são cursadas ao mesmo tempo, mas em instituições distintas. Esta forma de articulação não é oferecida pelo IF#.

⁴ Nossa pesquisa não abarca a atuação dos professores de música nesta modalidade de ensino. Deste ponto do texto em diante, portanto, as referências aos cursos técnicos integrados do IF# indicam apenas aqueles cursos que não são oferecidos na modalidade PROEJA.

- Técnico em Mecatrônica
- 2) Informação e Comunicação:
 - Técnico em Informática
 - Técnico em Informática para Internet
 - 3) Infraestrutura:
 - Técnico em Edificações
 - Técnico em Saneamento
 - 4) Produção Alimentícia:
 - Técnico em Agroindústria
 - Técnico em Alimentos
 - 5) Produção Industrial:
 - Técnico em Química
 - 6) Recursos Naturais:
 - Técnico em Agropecuária
 - Técnico em Meio Ambiente
 - 7) Segurança:
 - Técnico em Segurança do Trabalho

Como é possível perceber nesta lista, as áreas dos cursos técnicos integrados oferecidos atualmente pelo IF# estão estreitamente ligadas à história das instituições que deram origem a este Instituto Federal, ou seja, os cursos dirigem-se principalmente à formação, em nível técnico, de profissionais para a indústria ou para atividades ligadas ao campo, com alguns cursos novos despontando no leque de opções disponíveis, como é o caso dos cursos da área de informação e comunicação⁵.

De acordo com a LDB (BRASIL, 2008a), a música é conteúdo obrigatório para a educação básica e está incluída no componente curricular Arte. Desta forma, os professores de música do IF# que atuam no ensino médio integrado estão vinculados ao componente curricular Arte, ou Arte/Música, nos *campi* onde cursos técnicos integrados ao ensino médio são oferecidos, uma vez que os cursos técnicos subsequentes não são obrigados a oferecer Arte como componente curricular, pelo fato de os seus alunos já terem cursado o ensino médio regular. O IF# oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio em oito de seus 16

⁵ O portfólio de cursos técnicos subsequentes oferecidos pelo IF# é mais diversificado do que o de cursos técnicos integrados, abarcando inclusive outras áreas de atuação, como as áreas de ambiente e saúde, gestão e negócios e produção cultural e *design*.

campi, como mostrado no QUADRO 2. A distribuição dos professores de Arte nos *campi* do IF#, no período da coleta de dados, é mostrada no QUADRO 3.

QUADRO 3
Distribuição dos Professores de Arte do IF# por Campus
(Somente os *campi* que ofertam cursos técnicos integrados são mostrados)

ANO: 2016					
Campus	Quantidade de cursos técnicos integrados oferecidos no campus	Quantidade de vagas ofertadas para os cursos técnicos integrados	Formação do professor responsável pela disciplina Arte no campus	Quantidade de professores de Arte no campus	Professor(a) ⁶
IF#_Campus 1	7	560	<i>Música</i> ⁷	3	X
					A
					B
			Artes Visuais	1	--
IF#_Campus 2	2	240	<i>Música</i>	1	Y
IF#_Campus 3	2	220	<i>Música</i>	1	C
IF#_Campus 4	3	120	Artes Visuais	1	--
IF#_Campus 5	3	144	Sociologia	1	--
			História	1	--
IF#_Campus 6	2	108	<i>Música</i>	1	D
IF#_Campus 7	3	232	<i>Música</i>	1	Z
IF#_Campus 8	2	60	Artes Visuais	1	--
TOTAL	24	1684	--	12	--

Os critérios estabelecidos para a participação dos professores como sujeitos da pesquisa foram os seguintes: ser professor de Arte ou Arte/Música do IF# e estar atuando no ensino médio integrado em 2016; ser formado em música (Educação Artística com habilitação em Música ou Licenciatura ou Bacharelado em Música); participar voluntariamente da investigação. Dos 12 professores de Arte do IF# em atuação no ensino médio integrado no ano de 2016, sete professores enquadravam-se nos critérios da pesquisa. Todos concordaram

⁶ Os nomes dos professores foram omitidos para preservar suas identidades (ver seção 3.3). Os professores de música participantes da pesquisa foram denominados com as letras X, Y e Z. Os demais professores de música foram denominados com as letras A, B, C e D. Professores de Arte com outras formações não são referidos na pesquisa e, portanto, não receberam nenhuma denominação.

⁷ Havia mais uma professora de música no IF#_Campus 1. No entanto, esta professora estava em processo de remoção para outro IF e não estava ministrando aulas em turmas de Arte no período da coleta de dados. Por isso, não foi computada no QUADRO 3.

em participar da investigação concedendo entrevista, mas nem todos concordaram em ter suas aulas observadas. Destes sete professores, três foram escolhidos para compor o estudo multicaso objeto desta pesquisa, conforme critérios que serão detalhados adiante. Assim, os sujeitos da pesquisa foram três professores de Arte do IF#, formados em música, em atuação no ensino médio integrado no período da coleta de dados⁸. A participação de cada professor ocorreu mediante a assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE, ver APÊNDICE A e a seção 3.3) onde constavam informações sobre a investigação realizada e sobre as condições de participação na pesquisa.

Como mostrado no QUADRO 3, encontramos no IF# a presença de professores de Arte que não têm formação na área, como é o caso do IF#_Campus 5, onde a disciplina estava sendo ministrada por dois professores sem formação em arte: uma professora de História e um professor de Sociologia⁹. Esta situação está de acordo com outros estudos que indicam que, apesar de haver uma alta incidência de professores de Arte com formação na área atuando na educação básica, ainda persiste nas escolas a prática de alocar professores de outras áreas para assumir a disciplina Arte (PENNA, 2002, p. 9; HIRSCH, 2007, p. 39). Do que pudemos apurar, verificamos que, em geral, esta não é uma política da instituição investigada, pois tem havido concursos específicos para a área de arte no IF# nos últimos anos¹⁰. Assim, é possível que esta seja uma situação pontual e temporária e, como mostrado, só ocorre neste campus.

Tendo feito uma apresentação geral do IF#, vamos dirigir nossa atenção para o currículo de Arte proposto pela instituição para os cursos técnicos integrados, assunto que será tratado na próxima seção, numa perspectiva analítica.

3.1.1 Os PPCs dos cursos técnicos integrados

Os cursos técnicos integrados ao ensino médio cujas turmas de Arte foram observadas durante nossa investigação foram os seguintes: Técnico em Química, Técnico em Agropecuária e Técnico em Eletroeletrônica, ofertados em *campi* diferentes do IF# (IF#_Campus 1, IF#_Campus 2 e IF#_Campus 7, respectivamente).

⁸ A coleta de dados no IF# ocorreu entre 09/06/2016 e 08/12/2016. Este período engloba tanto as entrevistas com os professores quanto as observações de aula, mas não inclui as entrevistas piloto nem os depoimentos por e-mail.

⁹ Informações fornecidas pelo Departamento de Desenvolvimento Educacional do IF#_Campus 5, em e-mail de 29/03/2016.

¹⁰ Localizamos editais de concursos com vagas para professor de Arte no IF# nos anos de 2009 e 2012.

De acordo com nossa análise, os projetos pedagógicos (PPC) desses cursos possivelmente foram construídos segundo algum modelo próprio da instituição, visto que os documentos se assemelham bastante na estruturação dos conteúdos, embora tenhamos percebido diferenças no estilo dos textos. Dois deles (Agropecuária e Eletroeletrônica) mostram uma construção bastante fundamentada, tanto em relação aos aspectos legais quanto em relação à realidade local em que os cursos estão inseridos, enquanto o terceiro (Química) traz informações menos articuladas do que os outros dois. De forma geral, os PPCs abordam os seguintes tópicos:

- a) informações sobre o IF# e sobre o campus local onde o curso é ofertado;
- b) justificativa para a implantação do curso;
- c) objetivos do curso;
- d) perfil profissional do egresso;
- e) requisitos de acesso;
- f) organização curricular;
- g) processo avaliativo;
- h) infraestrutura;
- i) ementário das disciplinas.

Surpreendentemente, nos três PPCs analisados é notório o pouco espaço dedicado à integração do ensino técnico profissionalizante com o ensino médio, ou seja, muito se diz sobre a parte técnica, pouco sobre o ensino médio e menos ainda sobre as maneiras de integrar essas formações. No mais bem escrito dos textos, segundo nossa análise (o PPC do Curso Técnico em Agropecuária), há uma tentativa de suprir essa lacuna. Existe nele uma seção sobre o ensino médio integrado à educação profissional, mas o texto apenas repete um trecho da lei que criou os IFs (Lei Nº 11.892/2008), sem muita relação com o tema da integração, informando que o IF# está comprometido com a busca dessa importante característica da educação profissional técnica de nível médio.

O ensino médio aparece de forma explícita no texto dos PPCs apenas na seção que trata do perfil do egresso. Ali existe uma subseção na qual os documentos abordam as “competências básicas da formação geral”, ou “competências gerais da parte comum”¹¹, numa alusão aos resultados esperados da formação a ser adquirida nas disciplinas típicas do ensino médio. Além disso, a seção que trata da organização curricular restringe-se a mostrar que o currículo do curso cumpre as normas legais, apresentando uma formação geral, uma formação

¹¹ Estas listas de competências denunciam uma clara vinculação desses documentos com as DCNEM de 1998, apesar de nenhum deles ter sido produzido antes de 2012, data da aprovação das novas DCNEM.

específica e uma parte diversificada. Fala-se em “interdisciplinaridade”, em “articulação harmoniosa”, em “contextualização”, mas em nenhum momento fica claro como estas formações serão, de fato, integradas. O resultado final aponta mais na direção de uma superposição do que de uma integração das formações.

Se nestes documentos a formação geral dada no ensino médio é pouco abordada, o que podemos esperar da formação em Arte? De fato, no corpo dos PPCs a formação em Arte está completamente ausente, salvo uma menção rápida que aparece no PPC do Curso Técnico em Química e outra no PPC do Curso Técnico em Eletroeletrônica, mostradas abaixo, respectivamente:

Entender as linguagens como meio para a transmissão dos valores e riqueza formativa da humanidade e como definidora das identidades das pessoas e das sociedades, de modo a contemplar as possibilidades de expressão artística, lúdicas, motoras e de conhecimento do mundo. (IF#, 2014, p. 9)

A formação almeja um profissional habilitado com bases científicas, tecnológicas e humanísticas para o exercício da profissão, numa perspectiva crítica, pró-ativa, ética e global, considerando o mundo do trabalho, a contextualização social, política e econômica, além do desenvolvimento sustentável, agregando valores artístico-culturais. (IF#, 2012, p. 17)

Nos PPCs analisados, informações específicas e detalhadas sobre Arte só são encontradas no ementário das disciplinas do curso. Por isso, passaremos agora a discutir as ementas da disciplina Arte presentes nos PPCs dos cursos relacionados à nossa investigação.

No Curso Técnico em Química, a disciplina Arte é oferecida em dois semestres consecutivos, no segundo ano do ensino médio integrado: Arte I e Arte II, cada uma com duas horas-aula por semana. As ementas dessas disciplinas trazem o seguinte texto:

[Arte 1]
Percepção artística através da utilização do Hemisfério Direito do Cérebro. Elementos constitutivos da Linguagem Visual e Musical. As dimensões estéticas, históricas e socioculturais da Produção Artística Brasileira e [do estado onde o IF# está localizado], seus significados e relevância para o ser cidadão. Arte contemporânea e ECOARTE. Elementos básicos do canto coral. (IF#, 2014, p. 69)

[Arte 2]
Elementos constitutivos da perspectiva artística, da composição visual e simbologia musical. Aspectos formativos da Arte Brasileira, da pré-história à Arte Contemporânea. Produção artística e cultural [do estado onde o IF# está localizado]. (IF#, 2014, p. 79)

A princípio, essas ementas parecem requerer a presença de um professor polivalente na área de artes, um que domine, pelo menos, as linguagens da música e das artes visuais, já

que a dança e o teatro estão ausentes do texto das ementas. No entanto, acreditamos que essa mistura de linguagens artísticas no texto curricular ocorre por causa da presença de professores de música e de artes visuais nesse campus específico do IF#. Dessa forma, tenta-se garantir os conteúdos das duas linguagens artísticas no currículo proposto, mas, na prática, cada professor trata somente dos conteúdos ligados à sua formação, conforme as observações realizadas em uma turma de um professor de música desse campus.

Especificamente sobre os conteúdos musicais, faremos duas observações. A primeira diz respeito à natureza desses conteúdos. “Percepção”, “elementos”, “perspectiva”, “simbologia”, “significados”, “aspectos formativos”, “produção” – esses são os termos usados para descrever o que vai ser tratado nas disciplinas de Arte. Com exceção de “percepção” e “produção”, todos os termos apontam para uma vivência dos conteúdos no sentido de “falar sobre” arte, não tanto no sentido de envolver-se no “fazer” artístico, uma postura criticada por muitos educadores musicais¹² (cf. PAYNTER, 1983, p. 27). A segunda observação diz respeito ao impacto desses conteúdos na prática curricular dos professores de música. De acordo com as observações realizadas, constatamos que o currículo construído pelo Professor X tem pouca relação com a ementa da disciplina. Aliás, o próprio Professor X referiu-se à ementa de Arte como “impraticável”, por causa do seu caráter polivalente, e mencionou que estava trabalhando no sentido de modificá-la (PROFESSOR X, entrevista em 18/08/2016). Por isso, construiu seu currículo com conteúdos escolhidos por ele, sem relação direta com a ementa, e com o objetivo de “formar público” (ver Capítulo 4).

As disciplinas Arte I e Arte II do Curso Técnico em Agropecuária aparecem no primeiro ano do ensino médio integrado, mas com cargas horárias diferentes. Arte I conta com duas horas-aula por semana, enquanto Arte II é ministrada em apenas uma hora-aula por semana¹³. O ementário do PPC do curso apresenta objetivos para as disciplinas, antes da ementa propriamente dita. No caso de Arte II, o texto curricular (tanto dos objetivos quanto da ementa) é uma cópia literal do texto de Arte I:

[Arte I = Arte II]

OBJETIVOS

Abordar os principais aspectos teóricos e práticos do ensino das artes.

Compreender a universalidade da criatividade através da arte, tendo em vista o desenvolvimento de uma postura estética capaz de contribuir

¹² Swanwick (2003b) defende que a música deve ser ensinada “musicalmente”, numa clara referência à ideia de que, na educação musical, a experiência com a matéria sonora que constitui as músicas não deveria ser substituída pela experiência discursiva que trata dos conhecimentos “sobre” essas músicas.

¹³ Uma discussão sobre os impactos dessa carga horária na prática curricular do Professor Y é feita no Capítulo 5.

positivamente para o processo educativo e para uma maior humanização de tal processo.

Desenvolver e enriquecer suas qualidades pessoais e profissionais através várias experiências criadoras em arte.

Buscar, através da Arte, os meios necessários para o indivíduo expressar-se, construir sua sensibilidade, ampliar a percepção nas relações que estabelece com o meio.

Aproximar o estudante de várias culturas e desenvolver as práticas na área das artes como experiência de aprendizagem, da força comunicativa dos objetos da cultura.

Valorizar a identidade individual dos estudantes, o modo de pensar, de comunicar-se, de relacionar-se, reconhecendo objetivos e formas da cultura regional, e afro brasileira.

Desenvolver a capacidade de criação, comunicação, motivação.

EMENTA

Vivência da arte para um maior crescimento pessoal e cultural, levando o educando a ter uma postura crítica na qual possa agir e interagir na sociedade.

O que é Arte. O que é e por que Arte-Educação. Linguagem e arte.

Fundamentos da Arte-Educação. A arte-educação entre nós. A arte como instrumento favorecedor da aprendizagem. Arte e Criatividade. A necessidade da arte (a origem e a função da arte). As múltiplas linguagens artísticas, música, imagem, poesia, arte visual, teatro, folclore e cultura popular e suas relações com a produção do conhecimento. Vivências através da arte. (IF#, 2013, p. 43)

Em relação aos objetivos, observamos que eles oferecem uma ampla variedade de possibilidades para a arte no ensino médio integrado, como o desenvolvimento de qualidades pessoais e profissionais, a aproximação com várias culturas e práticas e o desenvolvimento da capacidade de criação. Notamos também que há referências tanto a práticas reflexivas sobre a arte quanto a práticas relacionadas ao fazer artístico propriamente dito. Entretanto, consideramos que os dois primeiros objetivos parecem inadequados para um curso técnico integrado ao ensino médio, da forma como estão escritos. Seriam mais apropriados, segundo nossa análise, a um curso voltado para a formação de professores de Arte.

A ementa, por sua vez, apresenta uma preocupação com a “vivência da arte”, o que consideramos positivo, mas existe uma certa ênfase no termo “arte-educação”, o que aparentemente remete o conteúdo desta ementa a práticas pedagógicas que foram dominantes entre as décadas de 1970 e 1990. De acordo com Penna (1999, p. 60), a difusão das propostas da arte-educação está ligada à entrada da Educação Artística nas escolas, através da Lei Nº 5.692/1971. Esta autora destaca ainda que, apesar dessas propostas representarem uma oposição ao academicismo reprodutivista e tecnicista dos Conservatórios e Escolas de Belas Artes, elas acabaram por propiciar o “esvaziamento dos conteúdos próprios das linguagens artísticas”, devido à sua ênfase no não-diretívismo e na espontaneidade criativa do aluno.

Na medida em que as propostas da arte-educação estão articuladas historicamente à implantação da Educação Artística no currículo escolar, podemos compreender porque uma referência a uma possível atuação polivalente do professor de Arte é encontrada nessa ementa, quando são mencionadas as “múltiplas linguagens artísticas” que devem ser trabalhadas pelo professor. Além disso, considerando que nesse campus específico do IF# só há um professor de Arte, o Professor Y, com formação em música, justifica-se a suposição de que a ementa apresenta uma tendência à polivalência do professor. No caso do currículo praticado pelo Professor Y, é possível afirmar que existem algumas aproximações com o currículo proposto na ementa, conforme mostrado no Capítulo 5, mas somente os conteúdos de música são trabalhados na disciplina Arte. Note-se ainda que existe discrepância entre os termos usados para discriminar as linguagens artísticas na ementa (música, imagem, poesia, arte visual, teatro, folclore e cultura popular) e os que são usados na LDB (música, dança, teatro e artes visuais).

Diferentemente dos outros cursos, o Curso Técnico em Eletroeletrônica tem periodicidade anual, ao invés de semestral. Assim, existe apenas uma disciplina Arte no curso, ofertada no primeiro ano do ensino médio integrado, com carga horária de duas horas-aula por semana. Apesar de o PPC apresentar o ementário das disciplinas, o termo “ementa” não aparece na descrição dos componentes curriculares. Os termos que aparecem são “competências” e “conteúdo programático”:

[Arte]

Competências:

Ao término deste componente curricular o estudante será capaz de:

1. Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas nas linguagens da arte;
2. Apreciar e analisar a estética dos produtos de arte, em suas várias linguagens identificando suas transformações e relação com a tecnologia;
3. Analisar, refletir e compreender os diferentes processos da Arte, com seus diferentes instrumentos de ordem material e ideal, como manifestações sócio-culturais e históricas;
4. Analisar, refletir e preservar as diversas manifestações de Arte – em suas múltiplas funções – utilizadas por diferentes grupos sociais e étnicos, interagindo com o patrimônio nacional e internacional, que se deve conhecer e compreender em sua dimensão sócio-histórica;
5. Desenvolver a linguagem musical compreendendo sua simbologia através da leitura musical.

Conteúdo Programático:

1. Introdução à Arte
2. Estética e História da arte
3. Arte, cultura e sociedade
4. Elementos Musicais:
 - 4.1 Elementos formais
 - 4.2 Percepção auditiva

- 4.3 Elementos de duração
- 4.4 Improviso
- 4.5 Noções de pulso
- 5. Notação Musical:
 - 5.1 Simbologia
 - 5.2 Valores
 - 5.3 Compasso
 - 5.4 Divisão Proporcional
 - 5.5 Acentuação
 - 5.6 Alterações (IF#, 2012, p. 69)

O problema nesta ementa, segundo nossa percepção, é a incoerência entre as competências desejadas e os conteúdos apresentados. Das cinco competências elencadas, as quatro primeiras tratam da arte, de uma forma geral, e somente a última trata da música. Os conteúdos, por sua vez, apresentam três tópicos gerais sobre arte, sem muita especificação, seguidos por dois tópicos sobre música muito bem detalhados. Talvez isso seja um indício de que a ementa tenha sofrido um acréscimo “musical”, tanto nas competências quanto nos conteúdos, para atender à formação do único professor de Arte do campus, que possui formação em música.

Olhando mais de perto apenas para a competência musical e os conteúdos de música apresentados, notamos que existe uma perfeita sincronia entre eles, pois a competência fala sobre o desenvolvimento da linguagem musical através da “simbologia” e da “leitura musical”, ao passo que os conteúdos tratam de elementos ligados à notação musical, em sua maioria. A questão que se coloca, nesse caso, é a pertinência ou a adequação dessa competência e desses conteúdos para o ensino médio integrado, uma vez que estes elementos estão muito ligados à tradição conservatorial, na qual encontram seu habitat natural e possuem uma função importante. Mas no currículo da educação básica, que função teriam, afinal? Além disso, não existiriam outras competências e conteúdos musicais importantes ou relevantes para essa etapa da escolarização?

Em relação ao currículo praticado pelo professor de Arte desse campus, o Professor Z, assim como os outros dois professores observados, ele também aborda exclusivamente conteúdos de música, o que é coerente com sua formação. Percebemos também que os conteúdos musicais presentes na ementa são importantes para o Professor Z, mas não são os únicos tratados no cotidiano da sala de aula, de acordo com os dados coletados (ver Capítulo 6). Nesse sentido, acreditamos que, assim como acontece com os outros professores, a construção curricular do Professor Z parece não estar fortemente ligada ao currículo proposto pelo IF#, ou seja, o currículo apresentado na ementa de Arte não se constitui no único

balizador do currículo em ação no cotidiano do Professor Z, pois embora haja pontos comuns, há também vários desvios em relação ao documento oficial.

Resumindo essa análise dos PPCs, percebemos neles uma tendência à polivalência do professor de Arte, embora os professores de música se recusem terminantemente a tratar das outras linguagens artísticas em suas aulas. Percebemos também que o currículo proposto não impacta de maneira significativa o currículo em ação dos professores de música, uma vez que estes pautam sua construção curricular por vias independentes das ementas de suas disciplinas. Por último, notamos que cada ementa parece ter sido “mexida” para acomodar as necessidades das linguagens artísticas ligadas à formação dos professores presentes em cada campus, mas o resultado final apresenta-se como uma colcha de retalhos sem coerência entre os conteúdos e sem clareza quanto à função da arte no ensino médio integrado. Ou seja, a proposta curricular do IF# para a Arte no ensino médio integrado não é clara e, em alguns pontos, também não é coerente. Seria interessante investigar se esse não é o motivo, afinal, de os professores de música ignorarem esse currículo e construírem suas próprias propostas curriculares, independentemente do currículo oficial. Mas isso é um tema para outra pesquisa.

3.2 Aspectos metodológicos

Esta investigação foi desenvolvida como um estudo multicaso¹⁴ (ou estudo de caso múltiplo), do tipo instrumental. O estudo multicaso é uma variante do estudo de caso:

[...] a pesquisa do estudo de caso inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos. Embora algumas áreas, como a ciência política e a administração pública, tenham tentado distinguir entre duas abordagens [...], os estudos de caso único e de casos múltiplos são na realidade apenas duas variantes dos projetos de estudo de caso. (YIN, 2015, p. 19)

Ao focar o estudo sobre três professores de música do ensino médio integrado do IF#, procuramos compreender como a construção curricular – em termos de concepções e de práticas – acontece em contextos diferenciados naquela instituição. Cada um dos três professores participantes da pesquisa, então, constitui um caso único, diferenciado. Isto caracteriza a pesquisa como um estudo multicaso. Do ponto de vista metodológico, os direcionamentos da pesquisa de estudo multicaso seguem os mesmos caminhos da pesquisa de estudo de caso único:

¹⁴ A literatura científica apresenta o termo tanto no singular (multicaso) quanto no plural (multicaseos).

Estes estudos de caso múltiplos seguem a maior parte das sugestões que já oferecemos [para os estudos de caso único]. Se se dedica a fazer uma recolha adicional de dados para demonstrar a possibilidade de generalização ou da diversidade, a sua principal preocupação deverá ser a recolha em locais adicionais que possam ilustrar a variedade de ambientes ou de sujeitos à qual se possa aplicar a sua observação inicial. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 97)

Conforme a citação anterior, Bogdan e Biklen apontam que um estudo multicaso pode ser desenvolvido para “demonstrar a possibilidade de generalização ou da diversidade”. No contexto do nosso estudo, não existe a preocupação com a generalização, mas, sim, com a diversidade. Nosso interesse, ao investigar três professores, foi tentar compreender experiências curriculares diversas dentro de uma mesma instituição. Do ponto de vista da teoria que ampara a pesquisa, a escolha do estudo multicaso com foco na diversidade se justifica porque, apesar das forças que tendem a conformar a construção curricular (a legislação, as normas internas da instituição, o *habitus* conservatorial), a diversidade aparece nas “maneiras de fazer” currículo dos professores no cotidiano: “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (CERTEAU, 2014, p. 41).

A escolha do IF# como campo de pesquisa não se deu por qualquer característica intrínseca do IF# em relação ao ensino de música, mas por critérios de conveniência do pesquisador, como a facilidade de acesso aos diversos *campi*, por exemplo. Nesse sentido, o IF# é uma “instância de uma classe”, dentre outras possíveis, onde existe uma ocorrência de uma determinada prática que se quer investigar, sem que qualquer atributo peculiar tenha motivado a escolha deste campo específico, o que caracteriza o caso como instrumental¹⁵ (ANDRÉ, 2005, p. 24; PENNA, 2015a, p. 109).

Depois de cogitarmos outras perspectivas metodológicas, como os grupos focais, a opção pelo estudo de caso (multicaso) foi feita por considerarmos que este tipo de abordagem de pesquisa contemplava de forma muito mais adequada as condições do nosso estudo. De acordo com Yin (2015, p. 17), o estudo de caso “investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes”. Além disso, o estudo de caso mostra-se apropriado quando a pesquisa incide sobre “algo que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle” (YIN, 2015, p. 15). Nesta mesma direção, André (2005, p. 31) afirma que o estudo de caso em educação deve ser usado quando: “(1) há interesse em

¹⁵ Se a escolha do IF# como campo de pesquisa tivesse sido feita por um atributo especial ou uma peculiaridade do ensino de música nesta instituição, então teríamos um estudo multicaso do tipo intrínseco (PENNA, 2015a, 109).

conhecer uma instância em particular; (2) pretende-se conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural”. Todas estas características estão presentes na nossa investigação, pois as concepções e práticas curriculares dos professores de música do ensino médio integrado do IF# são uma instância particular de um fenômeno contemporâneo, situado num contexto do mundo real sobre o qual não temos nenhum controle e que intencionamos conhecer em profundidade no seu contexto natural.

Assumimos também a perspectiva de André (2005, p. 23-28), segundo a qual nossa pesquisa pode ser caracterizada como um estudo multicaso de tipo etnográfico, que consiste na “adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional” (p. 23). Esta autora esclarece que este tipo de estudo enfatiza o “conhecimento do singular” e, ao mesmo tempo, preenche os “requisitos da etnografia” (p. 24). No entanto, devido às diferenças de enfoque entre a antropologia – onde a etnografia surge como técnica – e a educação, a adaptação das técnicas etnográficas aos estudos educacionais faz com que “certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser – cumpridos pelos investigadores das questões educacionais” (p. 25). Por outro lado, a autora aponta algumas características da etnografia que certamente devem estar presentes num estudo de caso de tipo etnográfico.

Em primeiro lugar, a “relativização”, que vai exigir do pesquisador a atitude do “estranhamento”, ou seja, “um esforço deliberado de distanciamento da situação investigada para tentar apreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais dos sujeitos ou grupos estudados” (ANDRÉ, 2005, p. 26). Em segundo lugar, a “coleta de dados numa situação de campo”, através da qual “o pesquisador se aproxima das pessoas e com elas mantém um contato direto por meio de entrevistas, conversas, enquetes” (p. 27) e, além disso, registra em seu diário de campo descrições, falas e outras informações relevantes para o estudo. Em terceiro lugar, a “descrição”, que consiste em tentar compreender as estruturas conceituais e os sistemas complexos de significados que as pessoas usam “para organizar seu comportamento, para entender a si próprias e aos outros e para dar sentido ao mundo em que vivem” (p. 28). Por último, um “esquema aberto e flexível”, que permite ao pesquisador “rever os pontos críticos da pesquisa, localizar novos sujeitos, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, aprofundar certas questões, ainda durante o desenrolar do trabalho” (p. 28). Todas estas características aparecem na nossa pesquisa, mas julgamos necessário enfatizar que a “descrição” a que a autora se refere deve ser entendida na perspectiva da etnografia, ou seja, não é um simples relato de fatos, pessoas, lugares, etc., mas assume um caráter

eminentemente interpretativo em busca da compreensão de complexas estruturas culturais subjacentes a esses fatos, pessoas, lugares, etc.

Os dados desta investigação foram obtidos por meio de depoimentos colhidos através de entrevistas semiestruturadas ou de e-mails e por meio de observação de aulas. Também coletamos documentos do IF# para análise (PPCs de cursos técnicos integrados). Esta é a tríade clássica de fontes de dados nas pesquisas qualitativas, segundo Stake (2011, p. 30): “a observação, a entrevista e a análise dos materiais (inclusive de documentos) são os métodos de pesquisa qualitativa mais comuns”. Passaremos a descrever cada um deles a seguir.

QUADRO 4
Depoimentos colhidos durante a pesquisa

Data	ANO	2016 ¹⁶								2017 ¹⁷		
	MÊS	MAR	ABR	JUN	AGO		OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	ABR
	DIA	12	08	09	18	24	17	03	08	29	08	18
Piloto (Pré-teste)	PROFESSOR 1	X										
	PROFESSOR 2		X									
Professores do IF#	PROFESSOR X				1°			2°		3°		
	PROFESSOR Y					1°			2°			3°
	PROFESSOR Z			1°			2°				3°	

Ao todo, colhemos 11 depoimentos durante a investigação. Destes, dois foram entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de outros IFs, na fase piloto (pré-teste), seis foram entrevistas semiestruturadas realizadas com os três professores de música do ensino médio integrado do IF# escolhidos como sujeitos da investigação e três foram depoimentos colhidos por e-mail, dos três professores participantes. Os depoimentos por e-mail serão tratados, daqui em diante, também como “entrevistas”. Assim, cada professor participante (excetuando-se os do pré-teste) foi entrevistado três vezes: a primeira entrevista ocorreu na fase inicial da coleta de dados; a segunda entrevista foi realizada ao final do

¹⁶ Todas as entrevistas realizadas em 2016 foram presenciais e gravadas em áudio.

¹⁷ Os depoimentos de 2017 foram colhidos por e-mail.

período de observação de aulas; e a terceira entrevista foi feita por e-mail, já no período da análise dos dados. Informações acerca destas entrevistas estão sumariadas no QUADRO 4.

Inicialmente, elaboramos um roteiro básico com perguntas abertas para a condução das entrevistas de tipo semiestruturado. Este roteiro foi aplicado de forma flexível, conforme o desenrolar da interação entre o pesquisador e o entrevistado, permitindo “perguntas de esclarecimento, a mudança da ordem das perguntas ou sua reformulação, conforme a necessidade” (PENNA, 2015a, p. 137). Laville e Dionne (1999, p. 189) sinalizam que este tipo de entrevista favorece “a exploração em profundidade de seus [do entrevistado] saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”. Tal característica mostrou-se adequada ao objetivo geral desta pesquisa no que concerne à compreensão das concepções de currículo dos professores. O roteiro inicial foi discutido e revisado com a professora orientadora.

Conforme sugerem Penna (2015a, p. 140) e Brandão (2002, p. 36), realizamos uma aplicação piloto (ou pré-teste) do roteiro básico da entrevista, com dois professores de música (Professor 1 e Professor 2) que atuavam no ensino médio integrado de IFs diferentes do IF# (IFX e IFY). Após a transcrição¹⁸ destas entrevistas, fizemos uma leitura cuidadosa dos resultados e concluímos que era necessário aprofundar algumas questões relativas às concepções dos professores sobre o currículo, especialmente no que diz respeito aos conteúdos trabalhados em sala de aula, à forma de abordá-los e às influências sobre as escolhas curriculares do entrevistado. Realizamos, então, uma revisão do roteiro básico da entrevista, mudando a ordem de algumas perguntas e acrescentando outras. O roteiro final pode ser encontrado no APÊNDICE B. A etapa da aplicação piloto constituiu-se num importante momento para o ajuste do roteiro das entrevistas e também para o treinamento pessoal do pesquisador, tanto no que se refere à realização das entrevistas quanto aos processos de transcrição e análise das mesmas.

Já com o roteiro pronto, era o momento de estabelecer contato com os professores do IF#. Para tanto, dirigimo-nos à Diretoria de Gestão de Pessoas do IF# para buscar informações sobre os professores de Arte que estavam atuando no ensino médio integrado. Lá, fomos avisados que tais informações só poderiam ser fornecidas mediante a abertura de um processo, no qual deveriam constar uma descrição da pesquisa e uma carta de apresentação do pesquisador, enviada pelo programa ao qual estava vinculado. Providenciamos a documentação e abrimos o processo, após o que nos foi dito que

¹⁸ Os critérios de transcrição das entrevistas do pré-teste foram os mesmos usados para as transcrições das demais entrevistas. Estes critérios serão abordados adiante.

buscássemos informações sobre ele em 30 dias. Passado este tempo, retornamos à Diretoria de Gestão de Pessoas para buscar as informações. Tomamos conhecimento de que o processo havia sido enviado para um dos *campi* (IF#_Campus 5) e aguardava retorno. Fomos informados, na ocasião, que a tramitação do processo estava ocorrendo de forma física, ou seja, o processo físico (em papel) estava sendo enviado para cada campus onde cursos técnicos integrados eram ofertados, um após outro, e a gestão local informava os dados sobre os professores de Arte, devolvendo o processo em seguida. Por causa do tempo que essa tramitação tomaria, tentamos argumentar em favor de uma solução via e-mail ou por telefone, mas não obtivemos sucesso.

Alguns dias depois, recebemos um e-mail do Diretor de Desenvolvimento Educacional do IF#_Campus 5, para onde o processo havia sido enviado inicialmente. Compreendendo a limitação de tempo da pesquisa e a maneira como o processo estava tramitando, ele resolveu informar-nos imediatamente sobre os professores de Arte do seu campus e ainda nos aconselhou a entrarmos em contato direto – por e-mail – com os Diretores de Desenvolvimento Educacional dos demais *campi*, para obter as informações sobre os professores restantes. Foi o que fizemos, após encontrar os e-mails disponibilizados no *site* do IF#. Os Diretores de Desenvolvimento Educacional responderam prontamente os e-mails enviados e não só nos colocaram em contato com os professores de Arte de seus *campi* como também, em outra ocasião, nos forneceram cópias em PDF dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos cursos técnicos integrados ali oferecidos (ao todo, recolhemos 19 PPCs¹⁹; destes, cinco foram obtidos no *site* do IF#; os demais foram recebidos dos Diretores de Desenvolvimento Educacional dos *campi*, por e-mail). Com esta experiência aprendemos que, como adverte Zago (2011, p. 293), em pesquisa social é mais produtivo “entrar em contato com pessoas que, pela posição que ocupam ou conhecimento que detêm do local estudado, podem auxiliar no mapeamento do campo e das pessoas-chave para o estudo e, quando possível, intermediar contatos para facilitar a entrada no campo”. Os caminhos “oficiais” podem ser totalmente improdutivos²⁰.

¹⁹ Recorremos à Pró-Reitoria de Ensino do IF# para obter os PPCs dos cursos técnicos integrados. Fomos orientados por uma pedagoga deste setor a buscar os documentos no *site* da instituição e, caso faltasse algum, fazer uma solicitação formal por e-mail, àquela Pró-Reitoria. No *site* do IF#, localizamos apenas cinco PPCs de cursos técnicos integrados, dos 24 ofertados pela instituição. Enviamos um e-mail à Pró-Reitoria de Ensino solicitando os demais. Inicialmente recebemos uma resposta indicando que o atendimento da demanda iria ser “verificado”. Com o passar do tempo e a demora em receber qualquer retorno, enviamos outro e-mail, desta vez sem nenhuma resposta.

²⁰ No momento da escrita deste texto, o processo “oficial” de busca das informações dos professores de Arte do IF# ainda encontrava-se no primeiro campus para o qual foi enviado, o IF#_Campus 5.

Os professores foram contactados preferencialmente por e-mail, mas também usamos o contato telefônico e as redes sociais, como o Facebook. Depois do primeiro contato, mapeamos os sete professores de Arte do IF# que atendiam aos requisitos da investigação. Como o IF# é constituído por três tipos de campus, como referido anteriormente, refletimos que seria interessante compor o estudo multicaso escolhendo professores de música que representassem cada um desses tipos de campus: um professor de um campus originário do CEFET, preferencialmente da sede; um professor de um campus originário de uma antiga escola agrotécnica; e um professor de um dos novos *campi* do interior²¹. Além disso, o critério da escolha dos professores seria a disponibilidade em participar de todas as fases da pesquisa, ou seja, os três primeiros professores a aceitar o convite para conceder entrevistas e ter suas aulas observadas seriam escolhidos. Todos aceitaram conceder entrevistas, mas nem todos aceitaram ter suas aulas observadas. Embora o Professor C, do IF#_Campus 3, que foi o primeiro a ser contactado, tenha se mostrado aberto às entrevistas e observações, decidimos não incluí-lo na pesquisa por ser ele um professor substituto²². Assim, os professores seguintes a aceitar a concessão de entrevistas e a observação de aulas foram: o Professor X, do IF#_Campus 1 (sede do antigo CEFET); o Professor Y, do IF#_Campus 2 (antiga EAF); e o Professor Z, do IF#_Campus 7 (campus novo).

Seguiram-se outros contatos com os três professores escolhidos, para marcar as entrevistas iniciais. Algumas orientações de Zago (2011, p. 303) nos ajudaram no que concerne à organização e realização das entrevistas: 1) combinar com os participantes detalhes relativos ao local, horário e tempo provável de duração do encontro; 2) esclarecer para os entrevistados os objetivos da pesquisa e o destino das informações; 3) garantir o anonimato de pessoas e lugares; 4) estabelecer uma escuta cuidadosa da fala do entrevistado através da qual o pesquisador manifesta a noção de que o participante ocupa o lugar central do encontro. As datas das entrevistas estão no QUADRO 4. Todas as entrevistas iniciais foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas de acordo com os seguintes critérios: 1) uso da ortografia padrão; 2) manutenção das estruturas de frase do entrevistado; e 3) “limpeza”

²¹ Consideramos importante enfatizar que não tomamos esta decisão com base em uma hipótese segundo a qual as concepções e práticas curriculares sofreriam variações de acordo com o tipo de campus em que acontecem (por exemplo, que as práticas pedagógicas que ocorrem no ensino de música da antiga sede do CEFET – um campus localizado em uma grande cidade, com mais de 5.000 alunos – seriam diferentes das que acontecem numa antiga EAF – um campus rural, com cursos majoritariamente voltados para as profissões do campo). O objetivo de nossa pesquisa não é estabelecer tal diferença, se é que ela existe. Diferentemente, nossa decisão teve o duplo propósito de selecionar professores com base em algum critério que delimitasse um número pequeno de indivíduos (2 ou 3) e, ao mesmo tempo, proporcionasse uma distribuição geográfica dos casos de modo a representar a inserção territorial do IF# no estado em que está localizado.

²² O professor efetivo estava de licença, cursando o doutorado.

dos excessos de marcadores conversacionais²³ (PENNA, 2015a, p. 141). As transcrições foram feitas com o auxílio do *software* Express Scribe e, em seguida, o texto foi transferido para o editor de textos Microsoft Word, onde foi formatado e revisado. Na fase de análise dos dados, os trechos de entrevista selecionados para compor o texto analítico sofreram pequenas edições para tornar a leitura mais fluente. Nestes casos, em geral procuramos retirar do texto algumas características específicas da linguagem falada, como as repetições de palavras, as hesitações, etc., sem, contudo, descaracterizar a fala do entrevistado.

Depois das entrevistas iniciais e ao término das observações de aulas, realizamos uma segunda entrevista semiestruturada com os três professores participantes da pesquisa. Para estas entrevistas, não havia um roteiro comum aplicado aos três professores, pois elas visavam esclarecer concepções relatadas na primeira entrevista e situações percebidas durante as observações, aprofundando temáticas peculiares a cada professor. Por isso, elaboramos um pequeno roteiro de perguntas diferenciadas para cada professor. Estas entrevistas foram transcritas de acordo com os mesmos critérios usados para a transcrição das entrevistas iniciais. Numa etapa posterior, quando iniciamos a análise dos dados, sentimos a necessidade de conhecer melhor a trajetória da formação musical, acadêmica e profissional dos três professores participantes, especialmente para amparar as reflexões acerca da incorporação do *habitus* conservatorial (ou outros). Assim, resolvemos colher um terceiro depoimento de cada um deles, desta vez através de e-mail. Para tanto, enviamos algumas questões (semelhantes, mas não exatamente iguais) para os três professores, focando apenas em seus percursos formativos e atuação profissional como músico. No QUADRO 4, anteriormente apresentado, as datas destes últimos depoimentos referem-se ao dia em que os professores responderam o e-mail.

A seguir, faremos uma descrição geral da realização das observações de aulas no IF#. Pormenores acerca das observações nas turmas de cada professor serão apresentados e analisados nos Capítulos 4 a 6. O período das observações é mostrado no QUADRO 5. As observações foram realizadas em uma turma de cada professor participante (as aulas de cada turma aconteciam uma vez por semana). A escolha da turma foi feita de acordo com a disponibilidade de horário do pesquisador para acompanhar a turma durante todo o tempo proposto (dez semanas), de modo a apreender o processo pedagógico desenvolvido.

²³ Marcadores conversacionais são expressões que tornam a linguagem falada dinâmica e expressiva, assegurando o desenvolvimento continuado do diálogo, mas que, em geral, são desprovidos de conteúdo semântico e papel sintático. Alguns exemplos: “né”, “é”, “tá”, “veja bem”, “certo?”, “entendeu?”, entre outros. Algumas vezes os marcadores conversacionais são chamados de “apoios do discurso”, “expressões de situação”, “marcadores de estruturação da conversa”, “operadores discursivos” ou “palavras denotativas” (KODIC, 2008, p. 2).

QUADRO 5
Período das observações
(Os números entre parênteses indicam as datas inicial e final de observação na turma)

2016					
	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Professor Z	(15) ←	→ (17)			
Professor X	(18) ←		→ (03)		
Professor Y		(15) ←		→ (08)	

O principal objetivo das observações foi obter dados sobre os aspectos vivenciais do currículo, ou seja, como o currículo se concretiza na prática docente. Isto significa que, ao observarmos as práticas pedagógicas dos professores, nosso interesse estava focado no currículo em ação. Portanto, esta técnica de coleta de dados está relacionada com o objetivo geral da investigação no que diz respeito à compreensão da prática curricular dos professores, o que seria impossível conhecer apenas com base nas entrevistas, pois “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, 2015a, p. 126). A observação, por outro lado, coloca o pesquisador em contato com “um fenômeno concreto da vida social, imbricado em relações sociais e de poder e numa rede de significados socialmente compartilhados” (TURA, 2011, p. 184). No nosso caso, a observação permitiu que estabelecêssemos uma relação direta com a prática pedagógica do professor, uma imersão nela, dando-nos a oportunidade de compreender a “rede de significados” e as “relações sociais e de poder” nas quais esta prática está imbricada. Assim,

As entrevistas [...] proporcionam dados importantes, mas revelam apenas como as pessoas *percebem* o que acontece – e não necessariamente o que na verdade acontece. A observação pode ser útil para descobrir se as pessoas fazem o que dizem que fazem, ou comportam-se da maneira como declaram. No entanto, a observação também depende da maneira como as pessoas percebem o que está sendo dito ou feito. (BELL, 2008, p. 159)

O tipo de observação que desenvolvemos pode ser descrito como observação não participante, pois, embora presentes no ambiente onde as situações aconteciam (a sala de aula), não participávamos diretamente dos acontecimentos²⁴ (PENNA, 2015a, p. 131; BELL,

²⁴ Temos conhecimento das divergências entre os autores a respeito dos tipos de observação. Por exemplo, os que se filiam à tradição etnográfica tendem a considerar toda observação como participante, pois “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada” (ANDRÉ, 2012, p. 28). No entanto,

2008, p. 160-162). Estamos cientes, todavia, de que a observação tem um efeito no grupo observado: o “efeito do observador” (PENNA, 2015a, p. 42). Para atenuar tal efeito e permitir uma apreensão significativa dos processos pedagógicos, as observações cobriram um total de dez aulas de música em uma turma de cada professor (o que resultou em 30 observações, ao todo), pois a continuidade das observações tende a naturalizar a presença do observador no grupo. A intenção era que as observações fossem consecutivas, mas isso só foi possível nas aulas do Professor Z, embora as demais observações tenham sido realizadas com poucas e breves interrupções, nem sempre ocasionadas por fatores ligados ao pesquisador (ver Capítulos 4 a 6, para mais detalhes).

O fato de termos realizado uma observação não participante não implica que havia uma total ausência de interação entre o pesquisador e as pessoas no ambiente pesquisado. Embora tentássemos agir de maneira discreta dentro da sala de aula, procurando ocupar lugares menos centrais (geralmente sentávamos no fundo da sala ou nas laterais) e realizando as anotações no diário de campo e as gravações com gestos que chamassem pouca atenção, por vezes os alunos interagem conosco, ou com o professor em relação a nós. Nessas ocasiões, que foram poucas, agíamos da maneira que considerávamos a mais natural para cada situação, como por exemplo:

O professor divide a sala em quatro grupos e propõe uma nova atividade. Uma aluna diz que eu também deveria participar de um grupo. Sinto-me acolhido. Decido participar do grupo que está mais próximo. O professor distribui a música “Sem Mínima Chance”. A mesma aluna que me incluiu no grupo faz perguntas sobre o gravador digital que eu estava usando para registrar as *performances* em sala de aula. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2016)

Um aspecto das observações que realizamos está relacionado com os fundamentos teóricos desta investigação. Ao abrir-nos às possibilidades do cotidiano, nossa observação não poderia ser do tipo estruturada, guiada por um plano bem determinado de categorias a observar, elencadas em um roteiro fixo (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 177; BELL, 2008, p. 162). Ao contrário, a observação do cotidiano deve precaver-se de tais condicionamentos, pois...

A educação, a escola, a universidade oferecem um lugar entre tantos outros de desdobramento da vida. As práticas cotidianas dos estudantes, docentes e funcionários habitam esse lugar, mas alimentam movimentos que não se reduzem a normas, conteúdos programáticos ou pedagogias. Essas

preferimos deixar claro o nosso grau de envolvimento com a situação ao assumir a posição de Penna (2015a) e Bell (2008) de que o observador pode estar presente sem participar efetivamente das ações em curso.

referências simbólicas, somadas ao próprio espaço físico oferecido na forma de prédios, salas de aula, quadras de esportes, laboratórios e bibliotecas, os quais também possuem uma dimensão simbólica, tornam o lugar possível. A questão de fundo está no status dessas autoridades, no sentido empregado por Certeau: quais os usos feitos dessas referências que fazem do ambiente educativo um espaço habitável? [...] **O desafio é estar aberto ao outro, à surpresa do encontro que pode revelar algo inesperado, novo, fundamental e transformador das práticas docente e estudantil.** (JOSGRILBERG, 2008, p. 103, grifos nossos)

Assim, o desafio que a observação do cotidiano coloca é o de mantermos essa “abertura” ao outro, à surpresa, ao inesperado, ao novo, sempre atentos para o fato de que o pesquisador irremediavelmente se depara com o “admirável comércio de sentidos” que se estabelece na relação de educadores com educandos ou de pesquisadores com os seus objetos de pesquisa (JOSGRILBERG, 2008, p. 97). A observação do cotidiano, portanto, ainda que realizada de forma não estruturada, deve estar em alerta permanente para tentar perceber, no interior do “admirável comércio de sentidos” particularmente observado, tanto as práticas produzidas pela força reprodutiva de um *habitus*, quanto as que ocorrem pela reinvenção de saberes, fazeres, valores e emoções decorrentes dos usos dos praticantes:

A imprevisibilidade dos resultados da pesquisa junta-se, no caso da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, à do próprio cotidiano pesquisado, o qual, ao contrário das crenças difundidas pela e na modernidade, **é espaço de permanente negociação de sentidos, de criação e reinvenção permanente dos saberes/fazeres/valores e emoções.** Sem alongar a defesa desta idéia, já amplamente discutida em outros textos, por mim mesma e por colegas da área, é importante ressaltar aqui **a necessária vigilância aos preconceitos e às buscas por práticas que se espera encontrar**, em virtude do supostamente já sabido sobre a escola, tecido ao longo de aprendizagens emocional, cultural e epistemologicamente condicionadas, na medida em que, para além da repetição dos esquemas hegemônicos de sua organização formal, há, no cotidiano das escolas, saberes/fazeres/valores e emoções contra-hegemônicos. **Dito de outro modo, se, por um lado, as ações cotidianas são desenvolvidas a partir daquilo que Bourdieu [...] ensinou ser o “habitus”, elas não apenas reproduzem, mas também modificam, na medida em que este condicionamento pelo “habitus” não opera sozinho.** A negociação de sentidos e a reinvenção permanente dos saberes/fazeres/valores/emoções acima referidos são possíveis em virtude dos “usos” que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidos para o seu consumo [conforme defende Certeau]. (OLIVEIRA, 2007, p. 59, grifos nossos)

A ausência de um roteiro de observação estruturado não significa que a observação tenha sido feita sem critérios. De maneira geral, chegávamos ao campus alguns minutos antes de a aula começar. Quando havia tempo e disponibilidade, conversávamos com o professor sobre diversos assuntos relacionados, ou não, à pesquisa. Quando a aula iniciava, o nosso foco

era a anotação (manuscrita), no diário de campo, de três aspectos da situação observada que considerávamos importantes para o estudo dos casos: 1) a descrição das práticas do professor; 2) o registro de falas/diálogos que julgávamos relevantes; e 3) o apontamento de algumas considerações ou análises pessoais sobre os acontecimentos observados. As anotações eram feitas em forma de tópicos ou frases curtas, devido à dinâmica da situação, mas algumas vezes parágrafos inteiros eram redigidos no diário de campo. Posteriormente, essas anotações foram transcritas usando um editor de textos (Microsoft Word). Durante o processo de transcrição, as anotações foram desdobradas, com o auxílio da memória, em um texto maior e mais fluente. O nosso objetivo foi o de ter um texto que pudesse ser lido e compreendido com facilidade, por nós mesmos ou por outros, e que contivesse um relato coerente dos fatos observados. Estamos cientes, no entanto, de que o texto final do diário de campo, assim como todo o restante da pesquisa, carrega as marcas do “viés do observador” (OLSEN, 2015, p. 73-79). Isto significa que o texto seria outro, provavelmente com outros focos, caso o observador fosse outro. Afinal, como bem lembra Olsen (2015, p. 119, grifos nossos), “Não há lousa vazia para observação. O que realmente queremos dizer com observação é **percepção e interpretação**”. No diário de campo, portanto, fixamos o registro de nossas “percepções” e “interpretações” das aulas observadas, conscientes de que:

O que temos diante de nós é a necessidade de *tradução* de comportamentos observados, de ritos socialmente reconhecidos, de crenças compartilhadas e, por isso, é preciso encontrar formas de descrição que possam tornar estes elementos mais compreensíveis, mais nitidamente inseridos numa rede de significados que lhe dão sentidos e materializam sua existência. (TURA, 2011, p. 190, grifos do original)

O viés do observador, no nosso caso, até onde temos consciência dele, adquiriu uma conotação dupla. Por um lado, os percursos formativos de nossa história pessoal indicam a incorporação de um *habitus* conservatorial. Desde o início dos nossos estudos musicais, quando tivemos as primeiras aulas com uma professora particular de piano, passando depois por várias instituições onde o ensino tradicional de música era a norma (mesmo no curso de licenciatura!), adquirimos os modos de pensar sobre música e sobre educação musical que são característicos do modelo conservatorial: a crença na ideia do talento inato, a ênfase na *performance* instrumental/vocal, a exclusividade e superioridade da música clássica, a redução da música à partitura, a desconsideração de manifestações musicais que não faziam parte do cânone da tradição clássica, etc. Por outro lado, a nossa inexperiência como pesquisador se fazia perceber nas inseguranças características de quem entra em campo pela

primeira vez para coletar dados qualitativos e no sentimento frequente de “ter que acertar” que pesa sobre os que já passaram por uma experiência malsucedida na pós-graduação²⁵.

Aqui, porém, cabe salientar os efeitos desse viés do observador duplamente matizado nos fazeres da pesquisa. Algumas poucas sementes de reflexão que foram lançadas durante a licenciatura em música vieram a germinar e ganhar envergadura no período da pós-graduação, permitindo-nos reflexões sobre as disposições do *habitus* conservatorial para estruturar nossas próprias práticas e também a dos outros. O aprendizado com a pesquisa levou-nos a perceber, então, que a nossa observação tendia a considerar demasiadamente negativas quaisquer situações que demonstrassem uma ligação, por mínima que fosse, com práticas conservatoriais. Descobrimos que estávamos usando as lentes do *habitus* conservatorial ao contrário, na tentativa de negá-lo. Ou seja, parece fazer sentido, no nosso caso, a suposição de que o grau de negatividade enxergado nas práticas conservatoriais dos outros era diretamente proporcional ao grau de incorporação do *habitus* conservatorial por nós mesmos²⁶. Isto é um clássico exemplo de tática no estilo certeuniano: disvirtuamos, pelo uso particular, um produto que nos foi dado socialmente; modificamos o sistema, mas não o deixamos. Este modo de observação marcado por uma criticidade exacerbada, ligada ao *habitus* conservatorial, foi mais evidenciado durante o tempo em que acompanhamos as aulas do Professor X, período no qual às vezes era difícil afastar a sensação de que estávamos a toda hora julgando suas práticas:

Lembro que na primeira sala de música mostrada pelo Professor [X] estavam no quadro branco figuras de instrumentos musicais desenhadas à mão: um piano, um saxofone e um xilofone (não lembro se havia mais algum). Pensei imediatamente sobre a precariedade destes procedimentos, mas logo refleti que não estava ali para fazer julgamentos, mas para tentar conhecer aquela realidade. Ainda assim, persistiu em mim a impressão de que ali os professores de música estavam fazendo daquele espaço educativo um lugar secundário na sua experiência profissional, como se importasse apenas cumprir a obrigação de “aguentar” as turmas do ensino médio para justificar o salário. Talvez alguma coisa no conteúdo da entrevista realizada momentos antes, ou a visão de alguns instrumentos aparentemente abandonados, ou mesmo os desenhos à mão no quadro tenham me levado a essas reflexões. Fiz um esforço consciente para abandonar esta impressão e me concentrar nos objetivos da pesquisa, mas não é fácil superar esses pensamentos. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2016)

²⁵ Em 2010, iniciamos um mestrado em música no PPGM da UFPB, mas o curso não foi concluído.

²⁶ Como discute Perrenoud (2002, p. 84-85), a prática reflexiva não leva necessariamente a uma transformação do *habitus*. Tomar consciência do *habitus* pode, inclusive, provocar “tensão entre o que o profissional faz quando liga o piloto automático e o que ele considera ‘racional’.”

O olhar enviesado para as práticas do Professor X estendeu-se para a análise dos dados, o que resultou num texto bastante crítico em relação a ele, fato logo percebido pela professora orientadora. Alertados quanto a isso, tentamos dar um tom menos negativo ao texto, descrevendo o contexto das práticas e valorizando aspectos positivos, mas temos consciência de que nossa análise é interpretativa e não deixa de levar as marcas do nosso olhar pessoal.

O efeito das nossas inseguranças como pesquisador inexperiente, por outro lado, levou-nos a uma busca pelo rigor metodológico, tanto através da preparação pessoal com leituras quanto através das ações da própria pesquisa. Assim, diante das dificuldades que se apresentaram nos caminhos da investigação (Malinowsky estava certo!), procuramos enfrentá-las com a convicção de que a melhor escolha seria manter o padrão metodológico desenhado no projeto. Neste sentido, as observações de aulas foram, talvez, o maior desafio, pois envolviam viagens para diferentes cidades. Mesmo assim, decidimos manter o número previsto de visitas a cada campus. Nesse processo, a própria dinâmica das observações revelou-se um tipo de atividade de pesquisa bastante instigante e prazerosa, embora cansativa. Assim, fechamos o cronograma das observações sem abrir mão do planejamento que havia sido proposto inicialmente, conscientes de que uma abreviação do período de coleta poderia ter comprometido a integridade dos dados.

Os caminhos que percorremos durante a investigação revelam que a pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas é realizada por indivíduos que são, eles mesmos, também parte do mundo que investigam. Participam da mesma condição dos seus investigados, a condição humana. Como observadores do mundo à sua volta, fornecem uma interpretação, dentre muitas possíveis, da realidade que conseguem captar, interpretação marcada necessariamente por suas próprias redes de conhecimento e por sua história particular. Portanto, ao tomarmos consciência do “viés do observador” e ao explicitá-lo no presente texto, afirmamos os limites do nosso olhar interpretativo e situamo-nos de forma clara e transparente no quadro da pesquisa qualitativa que se opõe ao modelo científico tradicional, positivista, herdado das ciências da natureza. Esse modelo defende, em nome da objetividade, uma pretensa neutralidade do conhecimento, alcançada através da perfeita separação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo, tarefa impossível nas ciências sociais e humanas, como a educação:

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como

pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas. [...] Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas conseqüências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 5)

Vamos agora considerar o processo de análise dos dados. Já indicamos, no início deste capítulo, que a natureza qualitativa de um estudo demanda um trabalho interpretativo do pesquisador. Nesse sentido, a busca de significados constitui a própria tarefa analítica, através da qual o pesquisador dá sentido aos dados brutos que recolheu, contextualizando-os, relacionando-os uns com os outros e com as teorias abraçadas, elaborando, enfim, uma descrição ordenada e crítica que representa sua interpretação particular da realidade investigada:

É comum que as pessoas suponham que a pesquisa qualitativa é marcada por uma rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos, e ela é, mas a abordagem qualitativa é igualmente conhecida [...] pela integridade de seu pensamento. Não existe uma única forma de pensamento qualitativo, mas uma enorme coleção de formas: ele é interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico. Cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação. Eles tentarão transformar parte da história em termos experienciais. Eles mostrarão a complexidade do histórico e tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos. (STAKE, 2011, p. 41)

No contexto desta pesquisa, esclarecemos que, durante o trabalho analítico sobre os dados, não recorremos a nenhuma técnica específica de análise, possibilidade que é defendida por Penna (2015a, p. 153). Desse modo, o texto resultante do nosso processo analítico tem um caráter descritivo e interpretativo altamente pessoal:

Como não há, neste tipo de estudo [estudo de caso], hipóteses que orientem a coleta e a análise de dados, **é necessário que o próprio pesquisador estabeleça seus padrões de análise mais adequados**. Aos poucos ele vai percebendo a configuração desses padrões, ao redor de certos questionamentos básicos. As suposições iniciais podem ou não ser confirmadas, mas frequentemente são enriquecidas por outras, surgidas no caminho. A natureza flexível do estudo de caso favorece exatamente o crescimento do âmbito do estudo para abrigar novas suposições que venham tentar explicitar os problemas constatados. E aí, no calor da corrente vital apreendida pelo caso, **o pesquisador propõe suas próprias explicações**, baseadas em tudo o que sabia antes de começá-lo, mas sobretudo em tudo o que aprendeu ao realizá-lo. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 58, grifos nossos)

Durante o processo de investigação, consideramos que a análise acontecia, em alguma medida, já nos momentos de coleta e tratamento dos dados: durante as entrevistas do pré-teste, durante as entrevistas com os professores do IF#, durante as observações de aula e anotações no diário de campo e, principalmente, durante a transcrição das entrevistas e do diário de campo. No entanto, como uma etapa formal da pesquisa, a análise dos dados materializou-se através da escrita do texto analítico encontrado nos Capítulos 4, 5 e 6 deste estudo. “O caso só passa a existir depois de escrito” (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 58).

O processo de análise, na nossa experiência, teve muita semelhança com o que descreve Michelat (1982, p. 204-205, grifos nossos): “O procedimento adotado vai consistir em ler e reler as entrevistas disponíveis para chegar a uma espécie de **impregnação**. [...] As leituras repetidas vão progressivamente suscitar interpretações pelo relacionamento de elementos de diversos tipos.” Este processo de “impregnação”, gerador de sentidos, envolveu também a leitura e releitura do diário de campo. É importante salientar que cada caso foi analisado e relatado em um tempo diferente, isto é, somente após finalizar a análise e escrita de um caso, partíamos para a análise e escrita do próximo caso.

Para um direcionamento mais objetivo na composição da análise, durante as sucessivas leituras das entrevistas e diários de campo, recorremos a algumas orientações de Lüdke e André (2004). Em primeiro lugar, realizamos a organização do material e as leituras iniciais, em busca de tendências e padrões dos próprios dados:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 45)

Através das leituras, iniciamos um processo de construção (ou identificação) de categorias de análise, em geral ligadas ao referencial teórico. Ou seja, estávamos buscando, tanto nas concepções (entrevistas) quanto nas práticas (diário de campo) curriculares dos professores, evidências que pudéssemos atribuir às disposições do *habitus* conservatorial ou a algum tipo de tática. Foi nesse momento que percebemos, por exemplo, a ausência de dados mais consistentes que pudessem corroborar, ou não, a incorporação do *habitus* conservatorial. Por isso, resolvemos realizar a terceira entrevista com os professores, por e-mail, solicitando informações sobre seus percursos formativos, como já mencionado.

Ao longo da redação do texto e com o aprofundamento das leituras dos dados, construimos outras categorias de análise que revelaram facetas sutis das concepções e práticas

curriculares dos professores, nem sempre fáceis de atrelar de forma imediata às teorias adotadas:

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. **Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais.** (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 48, grifos nossos)

A criação de novas categorias de análise ocorreu em todos os casos, embora elas tenham aparecido de forma mais densa no caso do Professor Y, devido a características específicas dos dados desse professor²⁷. Em todas as análises que desenvolvemos, procuramos considerar tanto o “conteúdo manifesto” quanto o “conteúdo latente” dos dados:

Outro ponto importante nesta etapa [análise dos dados] é a consideração tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material. É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente “silenciados”. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 48)

Com relação a isso, por exemplo, ao analisarmos os conteúdos de música abordados pelo Professor Y nas disciplinas Arte 1 e Arte 2, levamos em consideração o que ele relatou ter incluído no currículo e também o que não apareceu no relato, ou seja, o que foi excluído do currículo. Desta forma, os conteúdos de música excluídos do currículo do Professor Y e omitidos de seu relato tornaram-se “conteúdos latentes” da nossa investigação, sobre os quais fizemos algumas reflexões.

Em meio ao processo de escrita dos casos, era muito comum ter que parar a redação do texto para efetuar uma busca – e conseqüente leitura – de autores que amparassem a discussão de certos temas, permitindo um tratamento mais consistente dos mesmos. Como exemplos, apontamos os temas da apreciação musical, dos distúrbios vocais em professores, da prática reflexiva do professor, do trabalho intermitente do músico que “toca na noite”, do diálogo como princípio educativo, da cultura mitificadora da figura do músico, dentre vários outros. Estas “paradas” no processo da escrita, ao invés de tornarem-se um empecilho para o desenvolvimento do trabalho, constituíram ricos momentos de aprendizagem e reflexão que

²⁷ Uma das características das entrevistas do Professor Y, por exemplo, é que ele não se limitava a dar informações sobre sua prática curricular, mas realizava análises a partir das questões que fizemos, baseadas em suas reflexões sobre a própria prática e sobre o ensino de música de uma forma geral.

viabilizaram uma retomada muito mais consciente e coerente do texto analítico. Ou seja, em função de nossos dados, buscamos outras fontes bibliográficas que trouxessem elementos para nossa análise, articulando-os aos nossos referenciais teóricos iniciais (cf. Capítulo 1).

Em relação à estrutura do texto, decidimos por uma fórmula simples para todos os casos: no início do texto fazemos uma descrição do percurso formativo do professor; em seguida, apresentamos discussões variadas envolvendo concepções sobre o currículo; por último, discorremos sobre as práticas pedagógicas adotadas pelo professor e suas implicações curriculares. Mas este esquema não é rígido. Por exemplo, no caso do Professor X, talvez por ter sido o primeiro a ser redigido, as discussões acerca das concepções e das práticas curriculares não estão tão claramente delineadas quanto nos casos dos Professores Y e Z.

Um dos pontos mais difíceis da análise foi decidir quais aspectos dos dados deveriam compor os casos, visto que não era possível incluir tudo o que foi coletado:

Antes e durante a redação do caso, o pesquisador é atormentado pela imposição de ter de escolher, dentre o vasto material recolhido, aquilo que vai realmente constituir o caso. [...] Essa seleção é inevitavelmente redutora, pois o pesquisador tem que eleger alguns dos aspectos mais representativos da realidade, a seu ver, se quiser chegar a um termo. Do contrário ficará infinitamente relatando o seu caso... (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 58-59)

Nisto, também, revela-se um pouco do viés do pesquisador, pois estamos cientes de que os focos de análise escolhidos poderiam ter sido outros, mesmo se guiados pelos mesmos referenciais teóricos aqui adotados. O processo de “impregnação”, então, operando numa base pessoal, foi determinante para a seleção do material a ser efetivamente aproveitado, visto que foi nos momentos de leitura e releitura dos dados – e reflexão sobre eles – que os nexos entre as ideias foram concebidos e as categorias consideradas relevantes surgiram.

Assim, acreditamos ter apresentado uma descrição dos aspectos metodológicos concernentes à nossa pesquisa, envolvendo tanto a coleta e tratamento dos dados quanto sua análise, de acordo com os fundamentos da pesquisa qualitativa e consistente com as práticas que têm sido adotadas na área da educação musical.

3.3 Considerações éticas

A pesquisa que envolve seres humanos implica necessariamente o surgimento de questões éticas. Como enfatiza Ilari (2009, p. 172-173), estas questões surgem logo no início do processo de investigação, no momento da definição da própria questão de pesquisa e dos

procedimentos metodológicos escolhidos: Os métodos são invasivos? Haverá interferências na vida dos sujeitos? Alguma possibilidade de constrangimento? Entre muitas outras questões. As considerações sobre as questões éticas envolvidas em escolhas e procedimentos de pesquisa visam, assim, evitar as interferências prejudiciais aos sujeitos pesquisados.

Um primeiro passo nesse sentido, em nosso estudo, foi submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O projeto foi aprovado em 19/11/2015 e a certidão de aprovação pode ser conferida no ANEXO A. Além disso, obtivemos junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IF# uma carta de anuência autorizando a realização da pesquisa no âmbito da instituição. (cf. ANEXO B).

Em relação aos professores que participaram como sujeitos da investigação, cuja participação foi voluntária, cuidamos de esclarecer previamente a todos sobre o objetivo da pesquisa e os procedimentos da coleta de dados, tanto das entrevistas quanto das observações. Após os esclarecimentos, os professores leram em nossa presença o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinando em seguida duas cópias do documento, uma para o pesquisador e outra para o professor participante. No TCLE estava previsto que as entrevistas seriam gravadas em áudio. As aulas observadas, por sua vez, não seriam gravadas, a não ser os momentos em que houvesse algum tipo de *performance* musical dos alunos em sala de aula. Assim, realizamos gravações de áudio nas turmas do Professor Y e do Professor Z, uma vez que na turma do Professor X nenhuma *performance* de alunos foi observada.

Como defendem Penna (2015a, p. 166) e Ilari (2009, p. 177), o anonimato é uma forma de resguardar os participantes, englobando o uso criterioso e confidencial dos dados coletados, a preservação da identidade dos participantes e, em alguns casos, também das instituições envolvidas. Além disso, as resoluções vigentes para a pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2013, 2016d) garantem o direito de que o participante possa, a qualquer momento da pesquisa, desistir de sua participação, sem qualquer tipo de ônus. Todas essas garantias foram asseguradas no TCLE assinado pelos participantes.

No entanto, cumpre destacar que o anonimato total é um alvo difícil de atingir, pois a descrição das realidades observadas pode requerer a explicitação de detalhes acerca de pessoas e instituições que constituem aspectos imprescindíveis para a investigação. O uso criterioso dos dados, então, envolve decisões a respeito do que deve ser revelado e do que deve ser omitido, na tentativa de encontrar um equilíbrio entre as necessidades da pesquisa e o respeito aos participantes. No caso desta pesquisa, por exemplo, julgamos importante relatar a condição vocal do Professor X, pois ela é um fator muito significativo na estruturação de sua

prática curricular, a qual constitui o objeto de nosso estudo. Por outro lado, decidimos não identificar o IF investigado porque isso colocaria em risco o anonimato dos sujeitos da investigação, uma vez que o universo dos professores de Arte do IF# é bastante reduzido (somente 12 professores), conforme já discutido, e, em dois dos três casos deste estudo, o professor investigado é o único professor de Arte de seu campus (ver QUADRO 3), o que tornaria o anonimato praticamente impossível.

Uma questão ética delicada, apontada por Ilari (2009, p. 175), é a representação do outro no discurso do pesquisador. Isto remete diretamente à análise dos dados, momento em que construímos o texto que relata a pesquisa. O outro pode aparecer no nosso discurso de forma excessivamente crítica, por exemplo, ou de uma maneira que não corresponde à sua visão a respeito de si mesmo e das situações retratadas. Para atenuar esse problema, advertimos a todos os participantes que as análises seriam feitas de acordo com a produção científica das áreas de educação e educação musical. Além disso, durante o processo de análise buscamos nos pautar pelas posturas indicadas por Penna (2015a, p. 168): “Qualquer crítica precisa ser, antes de mais nada, respeitosa. Nesse sentido, o texto analítico deve procurar contextualizar as práticas desenvolvidas, explicitando as condições em que se desenvolvem e as dificuldades enfrentadas, valorizando os aspectos positivos encontrados”. A respeito da crítica, também é preciso enfatizar que nem sempre ela precisa focar somente em pontos negativos. A crítica pode apontar fatores positivos nas concepções e práticas dos professores e, mesmo quando revela algum aspecto negativo, pode apontar caminhos de superação.

Procuramos, assim, pautar nossa pesquisa tanto pelo rigor metodológico quanto pelos princípios éticos, entendendo que estes são requisitos básicos para uma prática científica comprometida tanto com a construção do conhecimento quanto com o “cuidado e respeito aos direitos de todas as partes envolvidas” (ILARI, 2009, p. 183).

Neste capítulo, apresentamos o campo de pesquisa (o IF#), seus *campi*, cursos e professores de Arte do ensino médio integrado, explicitando os critérios de seleção e participação dos sujeitos na investigação. Também esclarecemos os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta e tratamento dos dados, que envolveram entrevistas semiestruturadas, depoimentos por e-mail, observações de aulas e recolha de documentos (PPCs). Especificamente em relação às observações, além dos procedimentos metodológicos, fizemos uma exposição de algumas marcas pessoais de atuação que acreditamos estarem ligadas a um certo viés do observador, com influências na própria observação e na análise dos dados. O processo de análise dos dados foi descrito e, por fim, algumas considerações éticas

foram abordadas, quando buscamos esclarecer os cuidados tomados durante a pesquisa para resguardar as pessoas envolvidas e para o uso criterioso dos dados.

4 O CASO DO PROFESSOR X: CURRÍCULO COMO FORMAÇÃO DE PÚBLICO

Algumas das práticas de ensino de música mais musicalmente estimulantes que acontecem nas escolas são idiossincráticas e nascem do entusiasmo, expertise e interesses específicos de um professor particular.¹

(MILLS, 2007, p. 12)

Neste capítulo e nos seguintes (Capítulos 5 e 6), tratamos das maneiras como três professores de música do IF# criam currículo no cotidiano de suas atividades de ensino. Isto significa que nosso foco de interesse é compreender tanto as maneiras como os professores concebem o currículo quanto as maneiras como eles materializam suas concepções curriculares na prática pedagógica cotidiana, ou seja, estamos interessados no currículo proposto e no currículo em ação. Para tanto, a análise será feita a partir do diário de campo das observações realizadas na sala de aula de uma turma de cada um desses professores, triangulando esses dados com suas concepções curriculares captadas nas entrevistas e e-mails, e ainda com os documentos oficiais da instituição, o que, conforme André (2012, p. 55-58), contribui para conferir maior confiabilidade à pesquisa qualitativa.

No entanto, é necessário deixar claro, já de início, que nosso interesse na análise da prática pedagógica dos professores de música não recai sobre a prática em si mesma, pois isso estaria em desacordo com o objetivo geral desta pesquisa, que é compreender as concepções e práticas curriculares dos professores de música do ensino médio integrado do IF#. Não estamos buscando, pois, conhecer a prática pedagógica por causa dela mesma, como se a preocupação principal fosse conhecer o “modo” como o professor ensina, nem pretendemos fazer uma avaliação dessa prática, a não ser no que diz respeito ao currículo que elas expressam. Tampouco intencionamos julgar a prática pedagógica dos professores a partir de qualquer critério preestabelecido. Antes, nosso interesse é conhecer o currículo que emerge das práticas. Ao observar e analisar a prática, procuramos compreender como três professores de música do IF# “criam currículo” em sua prática pedagógica expressa no cotidiano das salas de aula, pois assumimos a postura teórica de que,

[...] ao participarem da experiência curricular cotidiana, ainda que supostamente seguindo materiais curriculares preestabelecidos, professores/professoras e alunos/alunas estão tecendo alternativas práticas com os fios que as suas próprias atividades práticas, dentro e fora da escola,

¹ Some of the most musically exciting music teaching that takes place in schools is idiosyncratic, and borne of the specific enthusiasms, expertise and interests of a particular teacher.

lhes fornecem. Sendo assim, poderíamos dizer que existem muitos currículos em ação em nossas escolas, apesar dos diferentes mecanismos homogeneizadores (desde o apelo à tradição até os aparatos jurídicos constituídos com tal finalidade). (ALVES, 2011, p. 40)

Por isso, não seria suficiente, para os fins desta pesquisa, apreciar o currículo focando somente os relatos dos professores, pois, como afirma Penna (2015a, p. 126), o relato “não pode ser tomado como a prática em si”.

Tendo assumido a postura teórica de que cada professor cria suas próprias alternativas curriculares no cotidiano, estamos cientes, ao iniciar a análise, de que “não existe uma convergência das mais diversas práticas de educação musical” na educação básica, como afirmam Souza et al. (2002, p. 13). Nem mesmo o fato de os professores terem uma formação comum e atuarem num mesmo nível de ensino assegura a convergência das práticas, como revela pesquisa sobre professores de Arte atuando no ensino médio:

A análise dos processos desenvolvidos na sala de aula de Arte no ensino médio revelou práticas pedagógicas extremamente diversificadas, sem qualquer orientação comum, evidenciando que não existe clareza quanto à função da arte neste nível de ensino, nem conteúdos ou práticas básicas consensuais para a atuação na área.² (PENNA; SANTOS, 2003, p. 36)

Na realidade, práticas de educação musical homogêneas, convergentes, talvez não sejam nem possíveis nem desejáveis num país como o nosso. As dimensões geográficas e culturais do Brasil, somadas às diferentes concepções de música e de educação musical presentes nos espaços de formação de professores em diferentes regiões, levam, sem dúvida, a uma diversidade de práticas de educação musical nas escolas, sem mencionar as idiosincrasias que cada professor arrasta para dentro de suas salas de aula. Mas, como apontado por Swanwick (1988, p. 17), é possível também que a falta de convergência das práticas possa ser um sintoma da ausência de políticas curriculares consistentes e claras para a área de arte, assim como da ineficácia dos cursos de formação de professores de música em preparar os futuros professores, munindo-os com teorias e práticas de educação musical adequadas à escola básica³. Nesse sentido, a situação dos cursos de formação do professor de

² É necessário esclarecer, a respeito da pesquisa de Penna e Santos (2003), que os professores investigados atuavam na disciplina Arte do ensino médio, mas não necessariamente com música. Na realidade, as autoras informam que todos os professores participantes da pesquisa eram licenciados em educação artística, mas apenas um deles com habilitação em música, o qual também detinha a habilitação em artes cênicas. Mas, como se verá neste e nos próximos capítulos, a realidade é praticamente a mesma quando se trata de professores com formação musical e que atuam com música no ensino médio, ou seja, persistem as “práticas pedagógicas extremamente diversificadas, sem qualquer orientação comum”.

³ No Capítulo 5, voltaremos ao assunto da formação de professores de música, mencionando especialmente o afastamento entre a universidade e a escola e seus impactos na atuação profissional do professor.

música no Brasil guarda certa semelhança com o que aconteceu com a educação brasileira no período colonial, após as reformas pombalinas, quando os Jesuítas foram expulsos dos domínios portugueses. Pretendia-se fundar aqui um novo sistema de educação, mas os professores que passaram a atuar nesse “novo” sistema haviam sido todos educados segundo os métodos jesuíticos, como já discutido, de maneira que a educação jesuítica perdurou mesmo quando a situação escolar foi radicalmente transformada. Assim também, mesmo já tendo avançado em matéria de concepções e estrutura dos cursos, a formação de professores de música no Brasil ainda conta com um grande número de professores cuja atuação é fortemente ligada ao modelo conservatorial, seja pela reprodução passiva de práticas originadas durante a própria formação, seja pela defesa ativa daquele modelo.

Portanto, no caldeirão da diversidade de práticas pedagógicas presentes hoje nas salas de aula de música, a educação musical na escola de educação básica pode vir a significar muitas coisas:

Educação musical pode significar desde a atividade de cantar em sala de aula, passando pelos métodos tradicionais de educação musical (a maioria importada de outros países) e chegando até os trabalhos desenvolvidos dentro de uma visão contemporânea, a qual leva em consideração não só as **diversas maneiras de nos relacionarmos com a música**, como também **os diversos contextos culturais**.⁴ (SOUZA et al., 2002, p. 13-14, grifos nossos)

As observações que realizamos corroboram estas afirmações. Tal como Penna e Santos (2003), encontramos nas aulas de Arte do IF# uma grande diversidade de práticas pedagógicas no ensino de música, evidenciando que a educação musical pode ter significados diferentes para os sujeitos nela envolvidos. Cada professor do ensino médio que tivemos a oportunidade de observar traz consigo as marcas de sua relação com a música e do contexto cultural onde transita, conforme a citação acima, expressando essas marcas em suas maneiras de fazer currículo no cotidiano das suas práticas pedagógicas. São redes de conhecimentos que, tecidas em múltiplos espaços e tempos, atravessam também o espaço e o tempo escolar, encontrando-se com outras redes tecidas pelos alunos. Esse encontro fluido, móvel, dinâmico, líquido, é o espaço/tempo foco de nossa análise neste e nos próximos capítulos – o cotidiano da sala de aula.

⁴ A afirmação de Souza et al. (2002) não implica que estas autoras assumam como adequadas ou válidas toda e qualquer prática de educação musical na escola. Pelo contexto, compreendemos que Souza et al. (2002) estão realizando uma descrição das práticas de sala de aula presentes na realidade da educação musical escolar brasileira, não a sua defesa.

4.1 O Professor X

O testemunho do que vivi encharca tudo o que faço.

(PROFESSOR X, e-mail de 29/01/2017)

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o habitus é a presença operante de todo o passado do qual é o produto.

(BOURDIEU, 2009, p. 93)

Poderíamos descrever o Professor X como alguém com um *habitus* conservatorial profundamente arraigado, o qual estrutura tanto suas concepções sobre música e educação musical quanto sua prática docente. No entanto, apesar de dominante, o *habitus* conservatorial parece não ser o determinante exclusivo de suas práticas. É possível identificar outras influências no tecido do conhecimento que construiu para si mesmo e que, por conseguinte, se manifesta em sua construção curricular e em suas práticas pedagógicas, como as táticas que usa, em certas ocasiões, para lidar com condições pessoais que limitam sua atuação no cotidiano da sala de aula. Vamos começar a conhecer o Professor X observando seu percurso formativo e as linhas gerais de sua atuação profissional como músico e como professor.

O Professor X tem uma formação diversificada. Cursou uma graduação na área das ciências exatas, mas não atua nesta área. Preferiu seguir a carreira de músico. Sua primeira formação musical aconteceu em um conservatório tradicional, onde estudou durante dez anos, de 1965 a 1975. Lá passou por classes de piano, trombone e trompete, além da formação teórica típica destes estabelecimentos, que inclui teoria musical, solfejo, harmonia, contraponto e história da música. Segundo ele, nunca estudou com professor particular. Como instrumentista, atuou profissionalmente como trombonista, embora possua também expressiva habilidade na execução pianística. Sua trajetória profissional, marcada pela força do conservatório, não se resume, porém, à música dita “clássica”. Após os estudos no conservatório, passou a trabalhar como músico popular, atuando como trombonista em várias orquestras de baile e orquestras de frevo que se apresentavam em bailes dançantes, em eventos teatrais e também nos festejos carnavalescos.

Alguns anos mais tarde, em 1978, o Professor X ingressou como estagiário na orquestra sinfônica de sua cidade, tendo sido efetivado no cargo no ano seguinte, depois de ganhar três prêmios em um importante concurso de trombone do país, em 1979. Atuou também numa orquestra sinfônica de um estado vizinho a partir de 1980, mas retornou para a orquestra de sua cidade em 1984. Sua carreira como professor inicia-se quando é convidado para integrar o quadro de professores de uma nova escola de música mantida pelo estado, de

estilo conservatorial, onde passou a ensinar trombone. Algum tempo depois, pede transferência para o conservatório de música da cidade, onde assume a coordenação de sopros e teclados e participa do conselho deliberativo da instituição. Permanece atuando profissionalmente como professor de música do conservatório e como trombonista da orquestra sinfônica até sua entrada no IF#, em 2010, embora tenha conservado o vínculo com o conservatório até 2014, ano em que se aposentou daquela função, ficando a partir de então apenas com o vínculo com o IF#. Entrou nesta instituição através de concurso para professor do ensino superior, ocupando a vaga de professor de metais (trombone, trompete e tuba) num campus onde a licenciatura em música é oferecida (IF#_Campus 5). Algum tempo depois, transfere-se para o campus onde está atualmente (IF#_Campus 1), no qual, por não haver cursos específicos na área de música, passou a ministrar aulas no ensino médio integrado.⁵

Durante todo o tempo em que atuou como professor do conservatório e como músico de orquestra, o Professor X manteve, em paralelo, uma intensa atuação na música popular, em atividades diversas como as de instrumentista, arranjador, compositor, regente e produtor. Essas experiências profissionais diversificadas, tanto as eruditas quanto as populares, marcam atualmente sua atuação como professor de música do ensino médio integrado, conforme ele mesmo esclarece:

A vivência como profissional foi e é importantíssima na atuação como professor porque consegui durante 40 anos como profissional visualizar quase todos os aspectos inerentes a atividades musicais, como músico trombonista e pianista (em palcos e estúdios de gravação), arranjador, compositor, produtor e regente em diversas apresentações eruditas e populares. **O testemunho do que vivi encharca tudo o que faço**, projetos, planejamentos, cursos de extensão, etc., e me dá alguma credibilidade e respeito junto a alunos e superiores hierárquicos. (PROFESSOR X, e-mail de 29/01/2017, grifos nossos)

Sua formação musical não ficou resumida ao curso do conservatório. No decurso de suas atividades profissionais como professor do conservatório e instrumentista da orquestra sinfônica, o Professor X continuou seu percurso formativo, tendo concluído o curso de bacharelado em trombone, a licenciatura em música, uma especialização em coordenação pedagógica e, já no período em que estava atuando no IF#, concluiu o curso de mestrado, na área de composição. No momento da coleta de dados para esta pesquisa, o Professor X estava cursando o doutorado em composição. Além da formação acadêmica, o Professor X também

⁵ As informações biográficas sobre o Professor X foram compiladas a partir dos dados coletados na primeira entrevista gravada em áudio (18/08/2016) e na entrevista por e-mail (29/01/2017). Assim, não serão indicadas as fontes das informações no corpo do texto, a não ser em caso de citação direta.

buscou aperfeiçoar-se através de cursos com artistas que visitavam sua cidade a convite do conservatório ou da universidade, como o curso de interpretação pianística que fez com Jacques Klein, ou pela participação em festivais de música no país, como o Festival da Pró-Arte, em Teresópolis, onde estudou com Koellreutter, e o Festival de Inverno de Campos do Jordão, onde foi aluno de Eleazar de Carvalho.

A partir da descrição do seu percurso formativo e profissional, podemos fazer duas inferências sobre do Professor X. A primeira delas indica a incorporação de um *habitus* conservatorial. Exceto pelo curso de licenciatura em música – talvez! – e pela especialização em coordenação pedagógica, toda a sua formação acadêmica e artística, assim como sua atuação como músico profissional, apontam nessa direção. Os anos de estudo no conservatório, o bacharelado em trombone, o mestrado e o doutorado em composição, a atuação como instrumentista de orquestra sinfônica, o exercício da docência no conservatório, tudo isso reforça a ideia de que, a partir dessas vivências – ou “condições de existência”, na linguagem de Bourdieu (2009, p. 87) –, o Professor X tenha incorporado os pressupostos, os “mitos” (BURNARD, 2012, p. 19-39) e as formas de transmissão do conhecimento que são características da instituição conservatorial – o *habitus* conservatorial, em suma.

Da mesma forma, como segunda inferência, podemos pensar que a intensa atuação do Professor X na música popular possa ter se constituído na origem da incorporação de um outro *habitus* – um que valorize as músicas fora do círculo da música dita “clássica” e que reconheça outras práticas de educação musical, talvez marcadas fortemente pela aprendizagem informal característica da música popular (GREEN, 2008, p. 5). Assim, então, é possível que as práticas engendradas por esse *habitus* não se desenvolvam a partir de um foco excessivamente centrado na notação musical ou no virtuosismo da técnica, mas privilegiem o fenômeno sonoro da música mais do que a simbologia escrita que busca representá-lo, e valorizem mais a comunicação que a música estabelece entre pessoas do que o exibicionismo de uma habilidade performática acima da média.

Será que essas predisposições aparentemente antagônicas poderiam conviver no mesmo indivíduo? Limitando-nos aos fins desta pesquisa, que visa compreender as concepções e práticas curriculares dos professores do ensino médio integrado do IF#, vamos analisar alguns aspectos observados na atuação do Professor X como professor do ensino médio integrado do IF#, na busca por indícios que nos levem a uma ou outra das duas direções apontadas acima.

4.2 Táticas e criação curricular: superando limites no cotidiano

As observações de aulas do Professor X foram feitas numa turma de Arte 2 do Curso Técnico em Química Industrial, no IF#_Campus 1, no turno da manhã. As aulas aconteciam às quintas-feiras, das 10h20min às 12h (2 horas-aula por semana). Diferentemente das outras turmas observadas, os alunos desta turma estavam no 4º semestre do curso⁶. Havia 47 alunos matriculados na turma, sendo 14 do sexo masculino e 33 do sexo feminino. As observações foram iniciadas exatamente na primeira aula de Arte 2 do 2º semestre de 2016. No decorrer das observações, o Professor X informou que três alunos, dos 47, não estavam frequentando as aulas e, portanto, já poderiam ser considerados como desistentes. Ao todo, estivemos no campus em dez ocasiões para realizar as observações, nas datas informadas no QUADRO 6, abaixo.

QUADRO 6
Datas das observações das aulas do Professor X

ANO: 2016												
MÊS	AGOSTO		SETEMBRO					OUTUBRO			NOVEMBRO	
DIA	18	25	01	08	15	22	29	06	13	20	27	03
ORDEM DAS OBSERVAÇÕES ⁷	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	--	--	10 ^a

Em três ocasiões (2^a, 3^a e 7^a observações) as aulas não aconteceram da forma planejada, embora o professor estivesse presente na sala. Na 2^a e 3^a observações, houve problemas com o equipamento para a exibição de vídeos. O professor limitou-se a receber trabalhos dos alunos, passar um novo trabalho (somente na 2^a observação) e coletar assinaturas na ata de presença, dispensando os alunos em seguida. Na 7^a observação, a aula não foi dada em respeito a uma paralisação de professores e funcionários do campus, embora tenhamos encontrado o professor na sala de aula, aguardando para dar informações aos alunos que porventura aparecessem (apenas dois alunos compareceram no período em que permanecemos na sala de aula). Nesses momentos, nos quais as aulas não foram ministradas

⁶ Nas outras turmas, as aulas de Arte aconteciam no 1º ano do curso (1º e 2º semestres).

⁷ As observações não aconteceram de forma consecutiva, como previsto no projeto de pesquisa, porque o Professor X informou, por e-mail, que no dia 20/10/2016 não haveria aula para a turma observada, uma vez que os alunos estariam participando de uma visita técnica fora do campus. Na semana seguinte, 27/10/2016, não pudemos realizar a observação porque estivemos participando do Encontro da ABEM Regional Nordeste, ocasião em que apresentamos um trabalho sobre esta pesquisa.

da maneira usual, aproveitamos a ocasião para conversas informais como o professor na tentativa de conhecer melhor a realidade investigada.

O primeiro fato que chama a atenção na prática pedagógica do Professor X, por seu impacto inicial, é um problema vocal que dificulta sua comunicação. Já no primeiro dia de observação, registramos o fato da seguinte maneira, em relação à entrevista que foi feita no mesmo dia:

Fiquei receoso de que não fosse possível ouvir ou entender a fala dele na gravação, devido ao seu problema vocal. Por isso, em vários momentos da entrevista eu repeti suas palavras para que ficasse gravado o meu entendimento naquele momento acerca do que ele estava dizendo. (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2016)

O distúrbio vocal foi colocado abertamente para a turma, pelo Professor X, logo no primeiro dia de aula, quando ele explicou brevemente aos alunos que tinha um “problema na fala” e que, por isso, iria “escrever no quadro como seria a disciplina durante o semestre”. Depois de escrever, o Professor X pediu para uma aluna ler o conteúdo do “contrato pedagógico” escrito no quadro, abrindo em seguida a oportunidade para os alunos fazerem perguntas (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2016). No decurso das observações, percebemos que o Professor X sempre solicitava a ajuda de algum aluno para fazer a leitura de um texto mais longo (escrito no quadro ou projetado como um slide).

Numa determinada aula, por exemplo, antes da exibição de um vídeo com a Sinfonia Nº 45, de Haydn, foi projetado no quadro um texto com informações históricas sobre o porquê desta sinfonia ser conhecida como a “Sinfonia de Protesto”. Ao invés de ler e comentar o texto, o professor pede para uma aluna ler. “A aluna começa a ler com voz forte, mas esbarra a leitura muitas vezes quando aparece um termo musical, como: violoncelo, fá maior, dominante, etc.” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/09/2016). Mais tarde, percebemos que se tratava de uma tática deliberada do Professor X, não uma mera tentativa de dinamizar a aula ou de fazer com que os alunos fossem mais participativos. A tática de solicitar a um aluno ou aluna que fizesse a leitura de textos em voz alta era usada consistentemente (sempre que havia um texto a ser lido) e, sem dúvida, era motivada por seu problema vocal. Além disso, o Professor X planejava que essa tática fosse mais usada no futuro, fazendo parte de sua metodologia de ensino:

Como lhe disse, uma das complementações da nossa metodologia será a leitura semanal por algum aluno, de um texto resumido sobre o assunto da aula. Todos fazem os trabalhos semanais, mas vejo a necessidade da palavra do professor a respeito dos temas abordados, e como ainda tenho dificuldade

na fala, posso redigir algo, e expor no projetor para ser lido por um dos alunos antes dos vídeos. Fiz isso quando a aula foi sobre Música no Período Clássico, mas por falta de experiência trouxe um texto longo e complexo. (PROFESSOR X, e-mail de 06/10/2016)

As influências do problema vocal do Professor X sobre sua atuação profissional, conforme o relato apresentado, são consistentes com pesquisas realizadas no campo da fonoaudiologia. Musial et al. (2011, p. 337) afirmam que os sintomas de distúrbios vocais “podem interferir na atuação profissional do professor, podendo ocasionar dificuldades ao realizar as práticas pedagógicas em sala de aula, principalmente no que se refere à mediação de conhecimento entre professores e alunos que ocorre no processo de ensino e aprendizagem”. Dentre essas interferências, as autoras citam que a estratégia mais comum, referida por 50% dos professores pesquisados com sintomas vocais, é a necessidade de “poupar a voz” (MUSIAL et al., 2011, p 339). A prática de solicitar a leitura de textos pelos alunos, assim, seria uma tática do Professor X para “poupar a voz”. A exibição de vídeos em todas as aulas, conforme veremos adiante, seria outra, a qual, neste caso, acreditamos se aproximar mais de uma tática nos termos de Certeau (2014).

Outro resultado da pesquisa de Musial et al. (2011, p. 340) revela-nos que, mesmo afetados por distúrbios vocais, em sua maioria os professores pesquisados não se ausentavam das aulas, não tiravam licenças. Em consonância com essa informação, verificamos que durante o período das observações o Professor X nunca faltou uma aula. Mesmo em um dia de paralisação do campus (7ª observação), constatamos que ele estava em sala de aula para informar, aos alunos que porventura viessem, sobre a situação ocorrida. As pesquisadoras ainda afirmam que os resultados de sua análise corroboram outras pesquisas da área no que se refere a mudanças “nas programações estabelecidas pelos professores devido ao sintoma vocal, ou seja, ele passa a utilizar outras estratégias para lecionar, como por exemplo, passar vídeos, ou outras diferentes formas de atuar no seu cotidiano” (MUSIAL et al., 2011, p. 340). Isso é coerente com o que afirmamos anteriormente em relação ao fato de que o Professor X estrutura sua atividade pedagógica de forma diferenciada por causa do problema vocal, o que, de certa forma, também pode ser caracterizado como tática: “gestos hábeis do ‘fraco’ na ordem estabelecida pelo ‘forte’, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidade nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos” (CERTEAU, 2014, p. 98).

Uma das consequências do problema vocal do Professor X, não prevista nem, talvez, admitida, é a possibilidade de impacto na aprendizagem dos alunos. Musial et al. (2011, p.

340) tocam de forma muito breve neste assunto, ao afirmarem que “diante de sintomas vocais pode haver comprometimento da aprendizagem”. As autoras remetem, nesse ponto, ao trabalho de Rogerson e Dodd (2005), pesquisadoras inglesas que investigaram os efeitos da voz prejudicada – do professor – na percepção infantil da linguagem falada (os sujeitos da pesquisa eram crianças entre 9 e 10 anos de idade). As autoras deste estudo inglês argumentam que o distúrbio vocal compromete a aprendizagem porque afeta a compreensão infantil do discurso do professor. Elas explicam que,

Em condições normais de audição, a análise prévia facilita a análise corrente na medida em que reduz a quantidade de processamento necessário a ser feito para determinar o significado literal de uma cláusula ou sentença. Na presença de uma qualidade vocal prejudicada, o estudo indica que cargas adicionais de processamento estão presentes e que, como resultado, o tempo de processamento para a análise prévia tende a crescer e a qualidade fica obstruída. O ouvinte, em tais situações, portanto, irá encontrar mais dificuldade para integrar sentenças correntes e subsequentes com informações apresentadas anteriormente no discurso. Consequentemente, a compreensão geral sofrerá. Na sala de aula, novas informações são constantemente apresentadas e a apresentação oral é uma técnica de ensino popular. Crianças expostas a apresentações vocais prejudicadas estarão, portanto, em desvantagem, visto que os processos normais de integração estarão interrompidos.⁸ (ROGERSON; DODD, 2004, p. 55)

Evitamos aqui fazer uma extrapolação descuidada dos achados de Rogerson e Dodd (2004), uma vez que o estudo delas foi realizado com indivíduos em uma faixa etária diferente da que observamos (os alunos do ensino médio integrado da turma do Professor X estão na faixa dos 16-17 anos, em média). Nesse sentido, estamos cientes de que as autoras afirmam que outras pesquisas relatam que as crianças de 6 a 12 anos parecem ser menos flexíveis nas suas “estratégias de percepção” da voz falada do que os adultos (ROGERSON; DODD, 2004, p. 48). Mas é possível conjecturar que efeitos semelhantes aos descritos na citação anterior ocorram também com os adolescentes, ainda que, talvez, em menor escala, devido à maturação de suas “estratégias de percepção”.

Em contrapartida, o Professor X adota uma metodologia de trabalho – uma “sistemática de aula”, nas palavras dele – através da qual tenta reduzir ao mínimo possível a

⁸ In normal listening conditions, prior analysis facilitates current analysis as it reduces the amount of processing needed to be done in order to determine the literal meaning of a clause or sentence. In the presence of impaired vocal quality the study indicates additional processing loads are present and processing time for prior analysis is, as a result, likely to be increased and the quality impeded. The listener, in such situations, will therefore find it harder to integrate current and subsequent sentences with information presented earlier in the discourse. Consequently, overall comprehension will suffer. In the classroom new information is constantly presented and auditory presentation is a popular teaching technique. Children exposed to impaired vocal presentation will therefore be disadvantaged, as normal integration processes will be interrupted.

exposição falada, o que diminui, mas não elimina, o impacto do problema vocal na aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, ajuda-o a “poupar a voz”. Entretanto, se essa metodologia de trabalho contribui para o Professor X “poupar a voz”, contribui igualmente para tornar o momento da aula muito impessoal e burocrático, havendo poucas oportunidades para a interação entre professor e alunos, conforme registramos numa das observações: “o aluno chega, assina a ata, entrega o trabalho, assiste aos vídeos e vai embora” (DIÁRIO DE CAMPO, 08/09/2016).

Em certos momentos o Professor X falava abertamente sobre o seu problema vocal, como quando revelou, numa conversa informal, que estava considerando a possibilidade de deixar a sala de aula para exercer outra função no IF#:

Depois da entrevista, que foi rápida, conversamos um bom tempo sobre assuntos diversos. Nesta conversa, perguntei se ele não achava melhor solicitar uma mudança de função, por causa do problema da fala. Disse-me que, por enquanto, não faria isso. Revelou, inclusive, que a médica que o avaliou, quando ele solicitou a transferência de [IF#_Campus 5] para [IF#_Campus 1], sugeriu que ele saísse das atividades de sala de aula. Ele disse que está considerando esta possibilidade, mas também gostaria de orientar TCCs, até mesmo de outras áreas, como matemática, física, etc., já que tem formação em engenharia. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2016)

Mesmo assim, não podemos esquecer que o assunto envolve questões sensíveis, nem sempre possíveis de abordar de maneira profunda em situações formais de pesquisa. Por exemplo, ao trazer o assunto à tona na segunda entrevista com o Professor X, quando questionamos se sua “sistemática de aula” havia sido pensada em função do problema vocal, obtivemos uma resposta sucinta – “Também. É.” (PROFESSOR X, entrevista em 03/11/2016). Isto sinaliza que o assunto é delicado e envolve questões de imagem profissional, o que influencia diretamente na forma como o professor trata do assunto, conforme esclarecem Musial et al. (2011, p. 340).

As informações sobre o problema vocal do Professor X são aqui relatadas por dois motivos. O primeiro é que ele interfere em sua prática pedagógica, como é possível perceber, por exemplo, pela ausência de uma maior interação com os alunos e pela dificuldade de fazer exposições orais sobre os conteúdos da aula. O segundo é que, por conta do problema vocal, o professor estrutura sua prática pedagógica de uma forma diferenciada, o que incide diretamente na produção do currículo em ação criado no cotidiano das suas salas de aula, objeto desta pesquisa. Neste sentido, percebemos que o Professor X não se acomoda nas limitações que o problema vocal lhe impõe, mas busca maneiras de fazer – táticas! – suas aulas funcionarem para que os alunos tenham uma formação musical que esteja de acordo

com o que lhe parece mais adequado para o ensino médio, em termos de conteúdo, e com o objetivo a que se propõe: “formar público” (PROFESSOR TC, entrevista em 18/08/2016).

Reconhecemos que é possível discutir se o objetivo e os conteúdos escolhidos pelo Professor X são realmente adequados ou válidos, ou até mesmo se sua metodologia consegue atingir o objetivo proposto. Estas questões serão tratadas na sequência do texto, mas, por ora, destacamos que o Professor X, apesar de sua condição vocal, produz um movimento no cotidiano escolar ao qual denominamos de criação curricular. Através desse movimento, o Professor X tece novas redes de conhecimento a partir dos fios de que dispõe em sua ampla bagagem profissional (ALVES, 2011, p. 40) e inventa novos usos para os produtos que lhe são fornecidos pela sociedade e pela instituição educacional (CERTEAU, 2014, p. 88-91). Aliás, são exatamente os “novos usos” de produtos como a leitura de textos pelos alunos e a exibição de vídeos que permitem atribuir a esses recursos o *status* de tática, na acepção de Certeau (2014). Isto é especialmente notório em relação à exibição de vídeos, recurso que, nas aulas do Professor X, deixa de ser uma atividade meramente ilustrativa e converte-se no eixo estruturador da sua prática pedagógica.

A movimentação curricular do Professor X encontra-se em processo inicial de elaboração, conforme registramos em uma das observações:

Fiquei pensando que, devido às suas limitações vocais, o professor está experimentando processos de ensino que lhe permitam falar pouco, mas que, do seu ponto de vista, contenham algum conteúdo significativo para o aluno. Pude perceber, pelas falas do professor, que sua “metodologia” está em processo de construção, mas circunscrita a pressupostos tradicionais sobre música e sobre educação – um caso do *habitus* conservatorial em ação. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/09/2016)

Já durante a coleta de dados, conforme a citação anterior, vislumbramos na tessitura da prática docente do Professor X a presença de fios que carregavam as marcas de um *habitus* conservatorial incorporado. Vejamos, então, como essas marcas aparecem no cotidiano da sua criação curricular. Isto será o objeto das análises das próximas seções.

4.3 Apreciação musical: a formação de público em xeque

Vamos nos deter agora nas aulas do Professor X, ou seja, na sua “sistemática de aula”, como já mencionado. Aqui merece nossa atenção, pelo simbolismo que carrega e pelo potencial regulador que possui (SACRISTÁN, 2013, p. 20), o “contrato pedagógico” escrito

pelo Professor X no quadro no primeiro dia de aula, o qual transcrevemos integralmente a seguir:

CONTRATO PEDAGÓGICO PARA O 2º SEMESTRE DE 2016
PROPOSTA DE AULA

- A) 1ª parte da aula: assinatura da 1ª ata de presença e entrega do trabalho semanal escrito.

TRABALHO SEMANAL: INDIVIDUAL

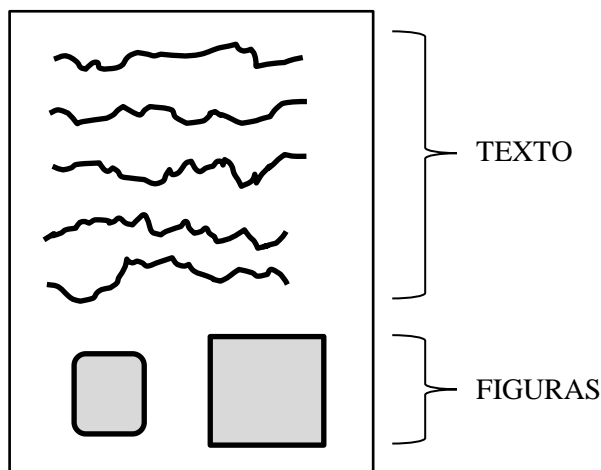
- 1) Em manuscrito – vale 2 pontos (assinar, datar e colocar o nome do curso).
- 2) Respeitar um mínimo de 25 linhas e um máximo de 30 linhas – vale 2 pontos (são os limites para o texto).
- 3) Figuras ou desenhos sobre o tema – vale 2 pontos (colocados após o texto com tamanho especificado no item anterior; podem ser decalques, fotos recortadas, desenhos à mão livre, impressão de imagens da internet, etc.). Colocar legendas nas figuras.
- 4) Redação legível (qualidade da escrita, caligrafia como se estivesse fazendo a redação do ENEM) – vale 2 pontos.
- 5) Fontes de pesquisa: internet, dicionários, livros, enciclopédias, etc. Não há necessidade de citações ou bibliografia.

OBS: Em cada aula será recebido o trabalho passado na aula anterior. Não serão considerados trabalhos entregues posteriormente, nem sem a presença física do aluno, que assinará a 1ª ata no momento da entrega.

As notas semanais obtidas com os trabalhos entregues na 1ª unidade gerarão uma média que será considerada como nota da unidade. O mesmo acontecerá na 2ª unidade. A não entrega do trabalho considerará nota de valor ZERO ao trabalho não entregue. Portanto: não falem nem deixem de entregar trabalhos pontualmente.

- B) 2ª parte da aula:
- Exibição de vídeos selecionados sobre o motivo dos trabalhos escritos e temas complementares.
 - Assinatura da 2ª ata de presença após a exibição dos vídeos.

Tema do primeiro trabalho a ser entregue dia 25/08/2016, no início da aula:
“A música medieval. Período, características básicas, instrumentos, e exemplos de acontecimentos históricos ocorridos nesse período.”



(DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2016)

Durante as observações das aulas do Professor X, ficou evidente que a estrutura do seu “contrato pedagógico” era a base de toda a prática desenvolvida em sala de aula, encerrando também suas concepções sobre música e sobre currículo. Vamos analisar mais de perto os elementos desse contrato. Para isso, desenvolveremos a discussão em duas partes: 1) a estrutura e funcionamento da aula no cotidiano (apresentados nesta seção); 2) os conteúdos da aula e os trabalhos dos alunos (apresentados na próxima seção).

Para entender a estrutura e o funcionamento das aulas do Professor X, tomamos como ponto de partida a perspectiva da aula como uma forma de organização do processo de ensino:

Devemos entender a aula como o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos. Em outras palavras, o processo de ensino, através das aulas, possibilita o encontro entre os alunos e a matéria de ensino, preparada didaticamente no plano de ensino e nos planos de aula. (LIBÂNEO, 1994, p. 177-178)

Assim, consideramos que as aulas do Professor X, bem como as aulas dos outros professores observados, são momentos preparados e dirigidos didaticamente pelo professor para promover “o encontro entre os alunos e a matéria de ensino”. Contudo, embora o trabalho docente necessite ser estruturado e organizado, “a fim de que sejam atingidos os objetivos do ensino”, o desenvolvimento da aula em etapas previamente estabelecidas não significa que “todas as aulas devam seguir um esquema rígido” (LIBÂNEO, 1994, p. 179). Em relação a isso, contemplando a proposta de aula do Professor X, uma das coisas que chama a atenção é a sua fixidez. De acordo com as observações realizadas, todas as aulas em que estivemos presentes seguiram o esquema proposto no “contrato pedagógico”: entrega de

trabalhos, assinatura da ata e exibição de vídeos, havendo mudanças, às vezes, na ordem das etapas (algumas vezes os vídeos foram exibidos antes da entrega dos trabalhos). Porém, como mencionado anteriormente, em alguns dias a aula não funcionou normalmente (2ª, 3ª e 7ª observações), ou seja, a aula não contemplou todas as partes previstas no “contrato”. Na 2ª e 3ª observações, a aula não correu normalmente por causa de problemas com os equipamentos, o que impediu que os vídeos fossem exibidos. Portanto, nessas aulas os alunos entregaram trabalhos, assinaram a ata de presença e copiaram/fotografaram o tema do próximo trabalho (2ª observação), ou apenas entregaram o trabalho e assinaram a ata (3ª observação), já que não foi requerido trabalho para a semana seguinte. Essas “falhas” na programação das aulas contribuem para confirmar a rigidez do planejamento, pois nenhum esquema alternativo à exibição dos vídeos foi proposto ou preparado. A esse respeito, escrevemos no diário de campo, ao final da 3ª observação:

Fico pensando na dependência a que nós, professores, temos nos submetido em relação ao aparato tecnológico. E se o cabo [que liga o computador ao aparelho de som] não funcionasse outra vez? E se o aparelho de som pifar? E se a lâmpada do *datashow* queimar? Serão aulas “perdidas” em todas essas ocasiões? Não há um plano B? (DIÁRIO DE CAMPO, 01/09/2016)

Além da rigidez da estrutura da aula, salientamos também a limitação dos métodos utilizados pelo Professor X. Indagado sobre como as aulas se desenvolviam, sobre os tipos de atividades realizadas em sala de aula, ele respondeu: “Olhe, é audiovisual e redações sobre o tema. Eles [os alunos] vão ouvir e ver grupos estrangeiros, brasileiros, tocando. Vão conhecer o estilo, o som das épocas, né. Não dá para passar disso.” (PROFESSOR X, entrevista em 18/08/2016). Estas opções metodológicas, reveladas na entrevista inicial feita antes das observações, foram confirmadas pelo “contrato pedagógico” e pelas observações das aulas. De acordo com a classificação dos métodos de ensino de Libâneo (1994, p. 160-172), o Professor X faz uso do método de “exposição pelo professor” (exibição de vídeos) e do método de “trabalho independente” (redações). A exibição de vídeos é uma forma de exposição pelo professor que pode ser enquadrada como “ilustração”, através da qual “o professor enriquece a explicação da matéria”. As redações, por sua vez, constituem um trabalho independente do tipo “tarefa preparatória”, que se destina, entre outras coisas, a “despertar o interesse pelo assunto, provocar uma atitude interrogativa do aluno etc.”, já que eram feitas sempre antes da aula em que seriam exibidos os vídeos sobre o mesmo assunto.

Em relação à exibição dos vídeos como uma escolha metodológica para a estruturação das aulas, algumas considerações são necessárias. Em primeiro lugar, ressaltamos que, no

caso das aulas do Professor X, a exibição dos vídeos deixou de ser uma “ilustração”, nos termos de Libâneo, para se converter na própria explicação da matéria, uma vez que pouca ou nenhuma exposição verbal era realizada. Daí a nossa interpretação desse recurso como uma tática, conforme discutido anteriormente. Em segundo lugar, o Professor X parece acreditar que os alunos serão capazes de, sozinhos, construir o conhecimento a partir do que escrevem em suas redações e do que assistem nos vídeos, com pouca ou nenhuma intervenção do professor, a não ser pelo fato de que tanto o tema das redações quanto os vídeos escolhidos são de sua responsabilidade. Um indício desta crença está implícito na sua resposta a uma indagação sobre o tipo de retorno que daria aos trabalhos dos alunos: “Olhe, eu não pretendo retornar. Eu prefiro que eles reflitam o que eles fizeram e o que eles assistiram. Fazer um comparativo.” (PROFESSOR X, entrevista em 03/11/2016).

Em vários momentos das observações refletimos a respeito da proposta de apreciação musical do Professor X (a exibição de vídeos), questionando sobre sua função, sobre sua adequação ao propósito da aula (ensinar história da música ocidental e organologia), sobre o fato de ser o único “meio de ensino”⁹ usado nas aulas, entre outras coisas, mas na 5ª aula observada o assunto ganhou contornos de perplexidade:

Ao final do concerto – A Primavera – uma aluna do fundo da sala fala para o professor: “Top, mas eu não entendo nada!”. “Como?” – o professor parece não ter entendido o que a aluna disse. Ela responde: “Isso daí é massa, mas eu não entendo nada, não tenho conhecimento. Eu sei que tem gente que se emociona com isso aí, mas eu não entendo nada”. O professor não reage... Não entendi direito o que ele disse, mas acho que pediu simplesmente para ela continuar assistindo. Fico perplexo. Nada é comentado ou discutido sobre o que a aluna acabou de expressar. As exibições continuam como se nada tivesse acontecido. As exibições daquelas músicas continuam como se elas fossem uma espécie de raio mágico que, uma vez que os alunos fossem expostos a ele, seriam curados de sua ignorância musical. Lembrei-me do texto de Small, onde ele brinca com esta mesma situação. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2016)

Eis o texto do qual lembramos na ocasião:

Isso é para dizer que se trata de algo indiferente para mim o que acontece com aqueles grandes objetos musicais que são executados com tanta regularidade em salas de concerto e casas de ópera, sem mencionar os estúdios de gravação e as rádios, e que eu não me importo muito se eles irão sobreviver ou não ao século XXI. E não me parece ser da menor importância que as crianças em nossas escolas sejam ou não expostas a eles – e sinto

⁹ Para Libâneo (1994, p. 173), meios de ensino são “todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem”, tais como “carteiras ou mesas, quadro-negro, projetor de *slides* ou filmes, toca-disco, gravador e toca-fitas, flanelógrafo etc.” Certamente a sua lista incluiria, hoje, computador, datashow e vídeos da internet.

muito, mas a palavra ‘exposição’ usada desta maneira sempre evoca para mim uma imagem ridícula de desenho animado na qual um homem abre sua capa de chuva suja e exhibe¹⁰ a Nona Sinfonia ou a Missa em Si Menor para transeuntes assustados.¹¹ (SMALL, 2016, p. 87)

Mais adiante, nesta mesma aula, continuamos refletindo sobre as exibições dos vídeos. As impressões causadas pela cena mencionada anteriormente e os desdobramentos subsequentes da aula levaram-nos a pensar que aquelas músicas mostradas em vídeo estão tão completamente fora da experiência dos alunos que eles, por si mesmos, não conseguem estabelecer pontes que permitam uma compreensão mínima do que estão vendo e ouvindo. O resultado deste tipo de abordagem é descrito da seguinte maneira por Paynter, ao discutir a apreciação musical em sala de aula:

Em pouco tempo estamos de volta com o velho problema; para a maioria [dos alunos] o conteúdo da lição é irrelevante e ‘irreal’, confirmando as suas suspeitas de que música, da forma como é apresentada na escola, não é para eles. O tédio se instala, e música como uma ‘matéria’ perde a credibilidade.¹² (PAYNTER, 1983, p. 25)

Não poderia haver melhor exemplo das palavras de Paynter do que o que registramos na sequência daquela aula:

Já percebo maior inquietação por parte da turma. O silêncio que se instalou durante a exibição do 1º vídeo [A Primavera, de Vivaldi] desapareceu. Parece que não há mais interesse nas músicas exibidas, especialmente essa música vocal do Barroco Mineiro [3º vídeo], tão distante desta realidade aqui e apresentada sem nenhuma contextualização, mesmo sem uma explicação sobre o que seria “Barroco Mineiro”. Volto a pensar sobre a questão da “exposição” às músicas. Seria a mera exibição de vídeos uma boa estratégia para fazer o contato desses alunos com essas músicas? Qual é o real objetivo desta atividade aqui nesta sala de aula, neste contexto particular? Tenho a impressão de que o fato de exibir a música se esgota em si mesmo, como se o mero contato audiovisual possibilitasse uma experiência completa, totalizante, de conhecimento. Lembro, então, dos textos dos alunos [as redações], mas a sensação de que a atividade se esgota em si mesma não diminui, pois me pergunto: em que medida eles conseguem associar o que

¹⁰ A palavra “flashing”, usada por Small neste ponto e traduzida por nós como “exibe”, tem uma conotação no uso coloquial que significa a “exposição pública de genitais” (<http://www.wordreference.com/enpt/flashing>). Talvez por isso Small tenha se referido à imagem como “ridícula” e aos transeuntes como “assustados”.

¹¹ That's to say, it's a matter of indifference to me what happens to those great musical objects that are performed with such regularity in concert halls and opera houses, not to mention recording and broadcasting studios, and I don't much care whether or not they survive the twenty-first century. And it doesn't seem to me of the least importance whether or not the children in our schools get exposed to them – and I'm sorry, but that word “exposure” used in this way always conjures up for me a ridiculous cartoon image of a man opening up his dirty raincoat and flashing the Ninth Symphony or the B minor Mass at startled passers by.

¹² Before long we are back with the old problem; for the majority the lesson content is irrelevant and ‘unreal’, confirming their suspicions that music, as it is presented in school, is not for them. Boredom sets in, and music as a ‘subject’ loses credibility.

escreveram com o que estão vendo? O que observo neste momento é que, após dois vídeos, os alunos estão mais interessados em seus celulares e na conversa com os amigos do que nas músicas exibidas. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2016)

Para compreender melhor a questão da apreciação musical em sala de aula, recorreremos ao argumento de Paynter (1983, p. 126-134) sobre a audição como um “ato criativo”, ou seja, “um processo pelo qual nós tornamos os sons parte de nós mesmos e assim assimilamos seu significado *para nós*”¹³ (p. 126, grifos do original). Para Paynter, a música é essencialmente uma experiência aural e, como tal, não a compreenderemos se ignorarmos a comunicação que pode haver através da “beleza de suas formas e estruturas”, o que requer total atenção do ouvinte – “pois a música não sobreviveu como uma arte meramente por prover um ambiente agradável para outras atividades”¹⁴ (p. 126). O ato de ouvir ativamente é parte essencial dos processos do fazer musical: improvisação, composição, interpretação, apresentação. É com base na audição ativa que os músicos tomam decisões a cada momento no decurso dessas práticas. Paynter argumenta que, mesmo quando se considera que existe alguma satisfação cinética no ato de tocar instrumentos musicais, em última análise é o prazer aural que conta no momento da tomada de decisões significativas relativas ao fazer musical. Em decorrência disso, ele defende que a audição ativa é fundamental para a compreensão da música, incluindo a música gravada, o que a torna imprescindível, portanto, para as atividades de apreciação musical.

Outros autores assumem a mesma postura de Paynter em relação à importância da audição ativa para a apreciação musical. Penna (2014) aponta que as atividades de apreciação musical são alternativas pedagógicas para a “escuta consciente” e que essas atividades “não podem se resumir em *colocar para tocar* alguma coisa, sendo importante estabelecer direcionamentos para a atenção, propor focos de interesse e percepção” (p. 119, grifos do original). Os “direcionamentos” e os “focos” podem envolver, por exemplo, a discussão conjunta entre professor e alunos em torno do reconhecimento de certos elementos musicais ouvidos durante a repetição de trechos de uma passagem. Zagonel (2008) adota a mesma perspectiva. Para ela, “uma escuta concentrada e dirigida seguramente desvenda muito do que está escondido [na música], e leva a uma maior satisfação em ouvir, além de auxiliar na construção do conhecimento musical” (p. 15). Mas, por causa da natureza fugaz da música, a autora argumenta que é necessário repetir várias vezes a audição, da obra completa ou de

¹³ [...] a process by which we make the sounds part of ourselves and so assimilate their meaning *for us*.

¹⁴ For music has not survived as an art merely by providing a pleasing background to other activities.

trechos dela, para que seja possível apreender os elementos que a constituem. “Entretanto, melhor do que apenas ouvir uma música várias vezes, é ouvir conscientemente, prestando atenção aos seus detalhes, à sua estrutura, aos instrumentos que tocam” (p. 16). Assim, num processo direcionado pelo professor, os alunos são levados a perceber apenas um elemento a cada vez que a música é ouvida e, “ao final do processo, a música terá sido ouvida várias vezes, a memória terá como reter as informações, a pessoa se lembrará da música e de seus detalhes para sempre, e o deleite será seguramente maior” (p. 16). Mesmo que não tomemos por certo que a pessoa se lembrará da música e de seus detalhes “para sempre”, fica bastante claro que tanto Penna (2014) quanto Zagonel (2008) defendem uma proposta de apreciação musical em que a “escuta consciente” – ou “audição ativa”, nos termos de Paynter – é fundamental para a compreensão da música, pois só assim o indivíduo conseguirá discriminar os elementos dentro do fluxo sonoro que chega até ele, o que, de outra forma, seria apenas uma torrente indiferenciada de sons.

Além de propor que a compreensão de músicas gravadas depende da audição ativa, Paynter enfatiza que o desenvolvimento deste tipo de audição está estreitamente ligado ao fazer musical prévio de um indivíduo: “Compreender música depende de uma contínua experiência *ativa*, não de uma contemplação passiva” (PAYNTER, 1983, p. 127, grifos do original). Ele considera que os professores de música das escolas frequentemente deixam de levar em conta a importância de sua própria formação musical para a construção das habilidades de compreensão da música. É como se eles esquecessem de que a “luta” para desenvolver as destrezas motoras – das mãos, dos olhos, da voz, etc. – necessárias à *performance* sempre recorreu ao controle de um ouvido atento, o qual dá sentido ao som produzido durante a “batalha” para o domínio dos meios técnicos e que, em última instância, valida todo o processo: “o ouvido é realmente a única ‘regra’ que existe em música” (PAYNTER, 1983, p. 126). Ao mesmo tempo, o próprio ouvido é treinado no processo dessa “batalha”, aprimorando sua capacidade de percepção e compreensão dos sons e engajando-se em níveis cada vez mais profundos e refinados de audição ativa. Portanto, o ouvido treinado, capaz de se deixar captar pela música gravada e compreendê-la, não é um dom inato, mas um produto da educação musical:

Parece possível – e de fato provável – que muitos professores de música de escola desconsideraram a importância, na sua consciência musical, de uma interação entre a escuta e a luta por uma expressão coerente através da *performance* ou da composição/arranjo. [...] É precisamente nisto, nosso esforço para controlar os meios e para superar as barreiras físicas entre a mão e o ouvido, que nós avançamos profundamente para dentro dos sons da

música, de maneira que, com esta prolongada experiência atrás de nós, quando chegamos a lidar com a apresentação ‘em segunda mão’ da música ‘congelada’ numa *performance* gravada, mesmo se a música não nos é familiar, nós estamos automaticamente aptos para fazer os ajustes mentais necessários e fazer a relação do que ouvimos com a realidade do que sabemos. **A maioria dos alunos das escolas não tem esta vantagem.**¹⁵ (PAYNTER, 1983, p. 127-128, grifos nossos)

Diante disto, consideramos que a estrutura fixa de aula de música adotada pelo Professor X, que privilegia a apresentação de músicas gravadas e mostradas em vídeo com pouco ou nenhuma contextualização, resulta na frustração do seu objetivo proposto para a aula de Arte – a formação de público – e na reprodução de mitos ligados ao *habitus* conservatorial.

Se o objetivo é formar público, o currículo defendido e praticado pelo Professor X deveria ser capaz de proporcionar a todos os alunos as condições para uma construção de conhecimentos que lhes permitisse compreender e usufruir, como público, das músicas produzidas na sociedade em que vivem, ou, pelo menos, das músicas que são trabalhadas em sala de aula. No entanto, a discussão apresentada anteriormente nos leva a questionar se a proposta de apreciação musical descrita, por si só, proporciona a todos os alunos a possibilidade desse conhecimento. Ao desconsiderar que a maioria dos alunos não dispõe das ferramentas necessárias – a audição ativa – para se conectar significativamente com o tipo de música trabalhado em sala de aula, o currículo do Professor X acaba privilegiando alguns poucos alunos – geralmente os que já têm alguma experiência musical prévia – que dispõem das condições de aproveitar o que é oferecido a todos, como bem coloca Paynter (1983, p. 127): “Na atmosfera ‘acadêmica’ de uma sala de aula é improvável que aqueles sem uma prévia experiência prática de música sejam capazes de responder positivamente à música; contudo, são justamente esses alunos que esse método tenta atender.”¹⁶

Essa linha de pensamento está estreitamente ligada às ideias de Bourdieu e Darbel (2007, p. 71). Estes autores afirmam que “a obra de arte considerada enquanto bem simbólico

¹⁵ It seems possible – and indeed probable – that many school music teachers overlook the importance, in their own musical awareness, of an interaction between listening and the struggle for coherent expression through performance or composition/arrangement. [...] It is precisely in this, our striving to control the medium and to overcome the physical hurdles of hand and ear, that we reach deeply into the sounds of music, so that, with this sustained experience behind us, when we come to deal with the ‘second-hand’ presentation of music ‘frozen’ in a recorded performance, even if the music is unfamiliar, we are automatically able to make the necessary mental adjustment and relate what we hear to the actuality we know. The majority of school pupils do not have that advantage.

¹⁶ In the ‘academic’ atmosphere of a classroom it is unlikely that those without previous practical experience of music will be able to respond very positively to the music; yet it is just those pupils for whom this method tries to cater.

não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela”. Esta afirmação generaliza para todas as linguagens artísticas o que Paynter (1983, p. 127) declarou em relação à música: “é improvável que aqueles sem uma prévia experiência prática de música sejam capazes de responder positivamente à música”. Nesse contexto, numa sociedade democrática caberia à escola o papel de compensar as desigualdades entre os que já trazem uma familiarização com as obras de arte e os que foram privados dessa familiarização por suas condições de existência, fornecendo a estes os meios para se apropriar delas. Contudo, o que Bourdieu e Darbel (2007, p. 69) desvelam em sua pesquisa é a face de uma escola que legitima o privilégio dos que têm acesso às obras de arte tidas como bens culturais válidos em uma sociedade, aí incluídas as músicas, ao mesmo tempo em que deixa de cumprir o papel de fornecer a todos os alunos os meios para se apropriar delas, pois pressupõe a posse, por parte de todos, de uma familiaridade com certos códigos e esquemas de percepção que somente alguns detêm (PENNA, 2015b, p. 33-38). Fica, portanto, no nosso entender, frustrado o objetivo do Professor X de formar público através de seu currículo em ação, pois somente os já interessados se interessarão, ou seja, ao final do processo, poucos alunos são reconhecidos como “interessados” na aula de música, que é o equivalente do caráter seletivo baseado no mito do dom, característico do *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014, p. 94).

A falta de interesse dos alunos pela aula de música é uma preocupação do Professor X, ainda que não localize apropriadamente sua origem. Quando perguntamos sobre as principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das aulas de música, o Professor X respondeu: “É o interesse do aluno, já que não é uma disciplina que seja dirigida ao ENEM. Basicamente, o objetivo do aluno é passar no ENEM, não é ser artista ou músico. Então isso é um problema.” (PROFESSOR X, entrevista em 18/08/2016). É muito interessante notar que, de forma inadvertida, o Professor X avaliza toda a discussão apresentada anteriormente, pois, implícita em sua opinião reside a lógica de que, se o aluno tivesse o objetivo de “ser artista ou músico”, talvez se interessasse mais pelas aulas de música; ou seja, tal como é feita, a aula de música é para os poucos que se identifiquem com ela.

Durante as observações, percebemos alguns indícios da falta de interesse por parte dos alunos. Consideramos a conversa e o uso do celular, atitudes frequentes durante a exibição dos vídeos, como os indícios mais recorrentes do desinteresse dos alunos pelas aulas de música do Professor X¹⁷. Ele parece concordar conosco, pois considera que o contato dos

¹⁷ Em relação a isso, é importante fazer algumas colocações sobre o uso do celular pelos alunos em sala de aula. Iazzetta (2012, p. 16-19) analisa como o “aparelhamento da escuta” através da mediação tecnológica transformou nossa relação com a música, a ponto de criar novas formas de ouvir. Schmeling (2005, p. 69), por

alunos com a música chamada “clássica” tem tido resultados variados, mas em algumas turmas eles ficam “conversando, mexendo no celular”, e completa: “Não tem uma atratividade tão grande.” (PROFESSOR X, entrevista em 03/11/2016). Numa das observações ficou claro que, para muitos alunos, aparentemente o único motivo para frequentar a aula de música era a entrega do trabalho escrito (a redação), sem o que não lograriam aprovação:

Às 10h, aproximadamente, duas alunas entram na sala e perguntam se a aula de Arte vai ser às 10h20min. O professor responde “Sim”. Elas querem saber também se “vai ser só a exibição de vídeos”. “Sim”, diz o professor, “e isso aqui também” – aponta para o quadro. Uma das alunas tira foto do quadro. “Não vai ter entrega de trabalho hoje, não é?”, pergunta ela. “Isso”, responde o professor. Elas saem. Acho que não voltarão! Às 10h24min os alunos começam a entrar na sala. Reparo que o número de alunos é menor hoje. Talvez pelo fato de não ter trabalho para entregar. “Só vai ter vídeos”. (DIÁRIO DE CAMPO, 03/11/2016)

Entretanto, algumas ocasiões revelaram surpreendentes momentos onde os vídeos capturaram a atenção dos alunos:

Durante o 3º vídeo [um grupo interpretando música medieval], há uma reação diferente – positiva, acho – por parte da turma. Enquanto o vídeo vai sendo exibido, percebo que os alunos começam a se envolver com a *performance*, até que, em determinados momentos da música, começam a fazer gestos e a gritar, imitando os gestos e gritos do músico principal do vídeo. Ao final há gritos e aplausos. Acredito que a atitude geral dos músicos exibida no vídeo, mais do que a música em si, influenciou a reação dos alunos. O músico principal fazia gestos com os braços, acompanhado pelos outros músicos, e havia também gritos ritmados. Não sei dizer até que ponto essa *performance* é característica de um grupo medieval¹⁸, mas, em todo caso, agradou aos alunos. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/09/2016)

sua vez, aponta que a música tem um papel multifuncional na vida dos jovens de hoje, relatando casos em que “somente com o som da música que acompanha as tarefas escolares é favorecida a disposição e a capacidade de concentração”, ao contrário das concepções correntes, baseadas no senso comum, de que a música sempre atrapalharia a concentração dos jovens para as tarefas escolares. A partir desses autores, compreendemos que o celular é um importante instrumento de mediação tecnológica dos jovens de hoje com as músicas e que, para grande parte desses jovens, as músicas mediadas pelo celular são um componente essencial do cotidiano, seja como atividade principal ou simplesmente como um “pano de fundo” para outras atividades (SCHMELING, 2005, p. 30). O nosso argumento de que o uso do celular evidencia a falta de interesse dos alunos pelas músicas apresentadas nas aulas não contradiz essas ideias, pois no caso das aulas do Professor X, o uso do celular era uma maneira de os alunos desviarem sua atenção dos vídeos apresentados, segundo nossa percepção, em lugar de favorecer a “disposição e a capacidade de concentração” para apreciar as músicas propostas pelo professor.

¹⁸ O fato – óbvio – de não possuímos gravações da música medieval, associado ao fato das músicas desta época terem chegado até nós (as poucas que chegaram) na forma de partituras cuja notação ainda estava num nível rudimentar de desenvolvimento, quando comparadas às partituras atuais, nos leva a considerar que as interpretações contemporâneas da música medieval são, na verdade, recriações baseadas nas incipientes partituras existentes e em relatos eventuais e registros iconográficos acerca de sua *performance*. Portanto, um grupo que faça uma apresentação como a que foi mostrada no vídeo em questão, cujo gestual lembrava a apresentação de um grupo de rock, pode parecer pouco autêntico, mas somente se nosso imaginário a respeito

Em outra aula, o Professor X exibiu dois vídeos com a mesma música: a Valsa das Flores, de Tchaikovsky. O primeiro vídeo trazia apenas a orquestra executando a música. Como em várias outras situações de exibição de vídeos, havia muita conversa entre os alunos, intercaladas com alguns pedidos de silêncio pelos que estavam empenhados em assistir. Em princípio, nessas ocasiões, influenciados pelas nossas próprias marcas do *habitus* conservatorial, considerávamos a atitude dos alunos desrespeitosa para com a atividade proposta e para com o professor. Aos poucos, porém, embora concordando com Paynter sobre a necessidade da atenção total do ouvinte para a compreensão da música, começamos a refletir se aquele não seria um jeito – barulhento, sem dúvida – de os adolescentes se envolverem de alguma forma com os vídeos. Esta reflexão talvez tenha sido concebida a partir do momento em que observamos algumas alunas que, enquanto conversavam, faziam gestos e comentavam sobre o regente da orquestra mostrada no vídeo, aparentemente depreciando-o. Percebemos, então, que, mesmo que estivessem rindo dos gestos do regente, a atenção delas estava no vídeo, do contrário não poderiam rir dele. Assim, sem conseguir se apropriar da música, apropriavam-se ao menos da imagem, pois...

Quem não recebeu da família ou da Escola os instrumentos, que somente a familiaridade pode proporcionar, está condenado a uma percepção da obra de arte que toma de empréstimo suas categorias à experiência cotidiana e termina no simples reconhecimento do objeto representado [...]. (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 79)

Embora o foco desta pesquisa seja o professor, reconhecemos que, ao que parece, os alunos também têm suas táticas: “práticas desviacionistas”¹⁹ através das quais usam os recursos que lhes são dispensados de maneira diferente das que são pensadas pelos seus proponentes. Desta forma, em relação ao currículo escolar de música proposto pelo Professor X, poderíamos conjecturar que os alunos, ao se apropriarem dos vídeos à sua própria maneira, “metaforizavam a ordem dominante: faziam-na funcionar em outro registro. Permaneciam outros, no interior do sistema que assimilavam e que os assimilava exteriormente. Modificavam-no sem deixá-lo” (CERTEAU, 2014, p.89).

Na sequência, o segundo vídeo da Valsa das Flores mostra o balé, ao invés de somente a orquestra. Revela-se outra surpresa:

da música medieval baseia-se em pressupostos de *performance* de outras épocas, como os comportados e elitizados concertos musicais do período Romântico, por exemplo. Assim, se não temos a certeza de que a *performance* mostrada é característica de um grupo medieval (quem sabe?), talvez tenhamos de nos contentar com o fato de que essa certeza possivelmente jamais será alcançada.

¹⁹ Ver Capítulo 1, seção 1.3.

Começa o balé. Surpreendo-me com o silêncio durante sua exibição. Os alunos aplaudem ao final. Parece que a cultura visual, não só a auditiva, é fundamental para captar a atenção dos jovens. Nesse contexto, quando aparece somente a orquestra tocando no vídeo, talvez ela seja um elemento neutro, não apelativo aos olhos, para eles. Mas o balé, muito mais cênico, estabelece eficazmente uma ponte de comunicação, de contato, de interação. (DIÁRIO DE CAMPO, 06/10/2016)

Os momentos de interação positiva com os vídeos, como os descritos acima, não foram muitos e a falta de interesse dos alunos, demonstrada pelas conversas e pelo uso do celular, é percebida pelo Professor X e alvo de suas reflexões, gerando movimentos curriculares – novas criações de currículo. Mais de uma vez ele comentou, durante as observações, que estava “testando esta sistemática de aula”. Indagado, na entrevista final, sobre sua avaliação acerca dela no momento, ele respondeu:

Eu acho que está faltando uma coisa para prender eles na aula, porque eles entregam o trabalho e não têm obrigatoriedade de ficar assistindo, se quiser. Eu pretendo, no próximo ano, diminuir o número de vídeos e mostrar um texto e perguntas. Eles vão ler o texto e responder as perguntas [com o auxílio] do texto, para prender e ter uma avaliação na aula. Aí eles vão ser obrigados a ficar. (PROFESSOR X, entrevista em 03/11/2016)

Isto nos leva a refletir que, ao aproximar-se de uma perspectiva tecnicista de currículo, o Professor X está preocupado muito mais com o “como” do que com o “o que” ou o “por que”, assumindo a seleção dos conteúdos como óbvia ou, pelo menos, útil ao seu objetivo. Após dimensionar um objetivo para o currículo – a formação de público – e selecionar os conteúdos que acredita contribuir para alcançá-lo, sua movimentação curricular limita-se aos aspectos técnicos, procedimentais, de como conduzir melhor as aulas.

4.4 A “música em si”: o *habitus* conservatorial no currículo

Passemos, então, a discutir alguns aspectos da seleção dos conteúdos do currículo de música do Professor X, que envolvem também os trabalhos dos alunos. Apesar de estar atuando há pouco tempo no ensino médio integrado²⁰, o Professor X possui uma ideia bastante clara sobre quais conteúdos devem ser incluídos no currículo:

Bom, eu peguei essas turmas e tive que adaptar um currículo que fosse dirigido para a **formação de público**, porque aula de **música em si** ia ser...

²⁰ O período da coleta de dados nas aulas de música do Professor X – 2016.2 – foi o seu segundo semestre como professor do ensino médio integrado. Antes disso, atuava como professor de metais (trombone, trompete e tuba) na licenciatura em música do IF#.

ia ser um conteúdo perdido, porque eles não iam absorver, saber o que é semibreve, mínima, semínima. Eu preferi que eles ouvissem e vissem **história da música e organologia** – estudo dos instrumentos musicais. (PROFESSOR X, entrevista em 18/08/2016, grifos nossos).

A partir desta fala do Professor X, entendemos que os conteúdos do currículo foram escolhidos com base em uma preferência pessoal, mas esta preferência está atrelada a um objetivo – a formação de público – e a uma pressuposição – o ensino de “música em si” ia ser um conteúdo perdido. Com base nesses elementos, o Professor X deliberou que a melhor escolha curricular para os seus alunos seria o estudo de história da música e organologia. Ao discorrer sobre a metodologia de ensino do Professor X, já argumentamos que o objetivo de formar público tenderia sempre à frustração, uma vez que a maioria dos estudantes chega à escola desprovida das ferramentas perceptivas necessárias para que as atividades de apreciação musical funcionem nos moldes propostos por ele. Antes de considerarmos mais atentamente a pressuposição do Professor X de que a “música em si” não caberia no currículo e as suas escolhas relativas à história da música e da organologia como conteúdos curriculares, vejamos mais detalhadamente sua descrição das disciplinas Arte 1 e Arte 2:

P: – E você pode dar uma ideia do que contém em Arte 1, do que contém em Arte 2?

X: – Veja só, Arte 1 eu direciono para a música popular brasileira, né. Então, o que é que eu faço? Nós estudamos frevo, bossa nova, maracatu, é... samba, é... axé, enfim, e instrumentos populares, feito a bateria, baixo, guitarra, teclado, saxofone, enfim, isso aí. No segundo semestre, Arte 2, eu faço a história da música ocidental (medieval, renascença, é... barroco, clássico, romântico e século XX), e música brasileira erudita, e os instrumentos da orquestra (flauta, flautim, oboé, clarinete, fagote, enfim).

P: – Certo. Ah... Como você chegou a essa... a essa divisão ou a esses conteúdos? Você partiu de algum livro, da experiência de alguém?

X: – Não, não, não. Eu... eu refleti que ensinar técnica de música é tempo... já que nem música nem arte entram no ENEM, ia ser tempo perdido. Nem haveria interesse, né. Então eu preferi formar público, fazendo com que os alunos tivessem conhecimento de coisas que um dia eles iriam escutar. É mais fácil eles escutarem o nome de Villa-Lobos do que... é... semibreve. Entendeu?²¹ (PROFESSOR X, entrevista em 18/08/2016)

Assim, ficamos sabendo que, no currículo do Professor X, o conteúdo “história da música” envolve tanto a história da música ocidental²² quanto a história da música popular

²¹ Esse padrão de apresentação das falas das entrevistas será mantido durante todo o trabalho. A letra P será usada para referir as falas do pesquisador. As falas dos professores serão representadas pelas letras X, Y e Z, conforme descrito no Capítulo 3.

²² Há muita controvérsia a respeito desta expressão, pois alguns estudiosos defendem que não existe “a” música ocidental, visto que o ocidente possui, na verdade, uma grande diversidade de músicas. Em geral, as pessoas que ainda usam a expressão “história da música ocidental” estão se referindo à música dita “clássica” ou

brasileira. Da mesma forma, “organologia” refere-se aos instrumentos da orquestra e aos instrumentos da música popular brasileira. Um esboço detalhado dos conteúdos das aulas do Professor X pode ser visualizado no ANEXO C. É importante destacar que este esboço foi produzido pelo próprio Professor X e entregue ao pesquisador no decorrer das observações. Não chega a ser um “plano de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 232), pois não contém alguns elementos, como os objetivos específicos ou o desenvolvimento metodológico²³, mas apresenta a seleção dos conteúdos para os dois semestres da disciplina Arte (Arte 1 e Arte 2), a divisão temática das aulas e o tempo provável para cada tema abordado. Isto evidencia, da parte do Professor X, uma preocupação com a “unidade e a coerência do trabalho docente”, como também um grau de planejamento que tem por função “assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina” (LIBÂNEO, 1994, p. 223).

Mas o que vem a ser a “música em si”, na concepção do Professor X? Para nos ajudar a esclarecer essa questão, vamos fazer uma comparação entre duas frases usadas por ele:

- 1ª frase: “aula de música em si [...] ia ser um conteúdo perdido”;
- 2ª frase: “ensinar técnica de música [...] ia ser tempo perdido”.

Pelo contexto – nas duas falas o Professor X está se referindo aos conteúdos das aulas de música – e pela semelhança na construção das sentenças, podemos inferir que “música em si”, na concepção do Professor X, tem algo a ver com “técnica de música”, o que, por sua vez, inclui elementos como “semibreve, mínima, semínima”. Não é difícil perceber que esses elementos a que se refere o Professor X, quando trata da “música em si”, fazem parte de uma tradição de concepção de música e de ensino de música que Vieira (2004, p. 142) trata como o modelo conservatorial. Esta autora destaca que “esse modelo dá ênfase sobretudo à *performance*, distinguindo-a do ensino teórico, mantendo, assim a velha divisão entre prática e teoria na formação do músico” (VIEIRA, 2004, p. 143, grifos do original). Penna (2015b, p. 52), por sua vez, esclarece que uma das marcas dessa tradição é a “primazia da música notada, com a conseqüente noção de que ‘saber música’ ou ‘ser músico’ corresponde à capacidade de

“erudita”, que segue modelos produzidos no continente europeu a partir da Alta Idade Média, com o surgimento da música métrica, da notação musical e da polifonia.

²³ Já discutimos o desenvolvimento metodológico das aulas do Professor X, que segue um esquema fixo para todos os conteúdos. Isto justifica o fato dele não ter explicitado a metodologia na sua previsão de conteúdos. Também já esclarecemos que o objetivo geral do Professor X para as disciplinas Arte 1 e Arte 2 no IF# é “formar público”, embora os objetivos específicos para cada conteúdo não tenham sido especificados. Assim, com os dados coletados na pesquisa, não seria difícil elaborar os “planos de ensino” de Arte 1 e 2 usados pelo Professor X, nos termos de Libâneo (1994, p. 232).

ler uma partitura”. Além disso, esta autora argumenta que nessa tradição a primazia da música notada está estreitamente ligada ao objetivo de favorecer a “prática de instrumentos tradicionais” (PENNA, 2015b, p. 56). A partir destas discussões, inferimos que a “música em si” à qual o Professor X se refere nada mais é do que a música que depende da notação – por isso a menção às figuras da “semibreve, mínima, semínima” – e que está a serviço da prática instrumental ou vocal nos moldes do conservatório. Não podemos esquecer, também, que:

Esse tipo de concepção, dominante em muitos espaços sociais, desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, 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, 2015b, p. 52)

Diante da impossibilidade de ensinar a “música em si” a turmas de 47 alunos, como aquela em que realizamos as observações, o Professor X opta por um currículo que se desenvolve a partir de conteúdos teóricos – história da música e organologia – que não têm como objetivo a aquisição das habilidades de leitura e escrita musicais ou a prática de instrumentos. Antes, esses conteúdos devem servir para enriquecer a cultura geral dos estudantes a respeito das músicas trabalhadas em sala de aula, com a finalidade de habilitá-los a uma fruição mais consciente. Em tese, o Professor X presume que essas músicas são “coisas que um dia eles iriam escutar”, ou seja, que há muito mais probabilidade dos alunos se depararem com as músicas apresentadas e as informações acerca delas e de seus compositores do que com técnicas relativas à notação ou à teoria da música, o que tornaria sua seleção curricular válida e útil.

Estas discussões em torno da construção curricular do Professor X sugerem algumas considerações. Em primeiro lugar, o próprio fato do Professor X se referir à notação e à técnica voltada para o domínio instrumental/vocal como a “música em si”, numa clara hierarquia que subordina outras músicas a um plano inferior, indica a incorporação de um *habitus* conservatorial, como anunciamos no início deste capítulo. Surpreendentemente, ao adaptar-se a novas situações do presente, conforme discutido no Capítulo 1, percebemos que este *habitus* conservatorial influencia até mesmo a concepção e prática de um currículo que não visa a aquisição de habilidades de leitura e escrita musicais ou a prática de instrumentos, como é o caso do currículo do ensino médio integrado pensado e vivido pelo Professor X, que tem como objetivo a formação de público. Consideramos que a influência do *habitus* conservatorial ocorre, neste caso, porque história da música e organologia são, no final das contas, matérias frequentemente presentes nos estudos conservatoriais, ainda que com funções

secundárias e auxiliares. Além disso, a “história da música ocidental” contada a partir de suas grandes obras e de seus grandes compositores ajuda a reforçar certos mitos ligados à superioridade desta música, como se ela fosse concebida por mentes brilhantes fora de qualquer contexto social, como discute Burnard (2012, p. 10): “O conceito de ‘obra-prima’ celebra um ato formal de composição, sacro e fetichizado, colocando-o à parte das dimensões sociais, tecnológicas e temporais da música.”²⁴

Em segundo lugar, destacamos o fato de as redações dos alunos cumprirem um duplo papel no currículo do Professor X: a função de preparar para a apreciação dos vídeos e a função de treinar a escrita de redações para o ENEM. Sobre a preparação para a apreciação dos vídeos, o expediente usado pelo Professor X para garantir um mínimo de envolvimento do aluno com o conteúdo proposto é a entrega da redação em manuscrito: “Aí eu obriguei eles a escreverem para, pelo menos, eles perceberem o que é que estão lendo.” (PROFESSOR X, entrevista em 03/11/2016). A preparação para o ENEM consiste em padronizar a redação nos mesmos moldes desta avaliação: “Eu vou utilizar redações sobre temas de música nas minhas aulas e isso auxilia a redação do ENEM, porque eu delimito o tamanho da redação entre 25 e 30 linhas. E isso já o prepara para enfrentar a redação do ENEM.” (PROFESSOR X, entrevista em 18/08/2016). Salientamos, porém, que, além do formato exigido, nenhuma consideração foi feita a respeito de como tratar o conteúdo dessas redações, tais como a estrutura do texto ou a apresentação coerente das ideias, o que mecaniza o processo de escrita e encoraja a produção de meras cópias²⁵, ainda que, como já mencionado, o aluno seja “obrigado” a ler o que escreve.

Em último lugar, aparentemente na contramão do *habitus* conservatorial, aparece o fato – um tanto incômodo para a análise, num primeiro momento – de que o Professor X dedica um semestre inteiro ao ensino da música popular. Se isto parece destoar do que temos argumentado até aqui, apresentando uma situação teoricamente incoerente, é necessário que voltemos ao cotidiano para percebermos nele um espaço/tempo aberto a múltiplas possibilidades, onde as teorias podem ser limitantes, como afirma Alves (2008, p. 24), e devem ser encaradas como hipóteses, como sugere Brandão (2002, p. 61). Nesse sentido, sustentar que todas as práticas do Professor X devem ser analisadas à luz do *habitus*

²⁴ The concept of the ‘masterwork’ celebrates a sacred and fetichized formal act of composition, set apart from music’s social, technological, and temporal dimensions.

²⁵ Consideramos que o fato de não dar retorno aos trabalhos escritos dos alunos, referido anteriormente, contribui para acentuar o caráter mecânico da escrita, pois o ato de escrever se reduz ao processo de copiar as informações das fontes, sem uma reflexão acerca dos conteúdos copiados ou do próprio processo de escrita e sem o *feedback* do professor.

conservatorial pode ser inadequado e, no extremo, levar a absurdos. Como dito no início deste capítulo, é possível encontrar na prática pedagógica do Professor X elementos que sinalizam uma dominância do *habitus* conservatorial, conforme exploramos ao longo do texto, mas é preciso reconhecer que certas práticas se entrelaçam na urdidura desse tecido com uma tonalidade aparentemente diferenciada. A propósito, é preciso relembrar que a tessitura do conhecimento feita pelo Professor X é tecida com muitos fios, conforme apresentamos na descrição de sua formação e atuação profissional, onde a música popular, ao lado da formação conservatorial, constitui um movimento importante. Assim, a música popular entra nesse cenário como um elemento “estranho”, à primeira vista, mas talvez não tanto, como discutiremos a seguir.

A dificuldade para a análise das práticas curriculares do Professor X que envolvem a música popular reside, sobretudo, no fato de não termos observado suas aulas de Arte 1, onde ela é abordada. Mesmo assim, consideramos que algumas reflexões são pertinentes. Mostramos anteriormente que, com frequência, as concepções de música e educação musical provenientes do modelo conservatorial supervalorizam a música chamada “clássica” e desvalorizam outras músicas, deslegitimando suas práticas. No entanto, defendemos que não é necessário estabelecer um antagonismo radical e definitivo entre a música “clássica” e a música “popular”, mas podemos considerá-las como músicas produzidas a partir de espaços e condições distintas dentro da sociedade, ou, usando o conceito de Finnegan (2007, p. 31-32), podemos considerá-las como músicas produzidas e consumidas a partir de “mundos musicais” diferentes. Segundo Finnegan, os mundos musicais se distinguem uns dos outros “não somente pelos seus estilos musicais diferentes, mas também por outras convenções sociais: as pessoas que deles participam, seus valores, suas práticas e conhecimentos compartilhados, modos de produção e distribuição, e a organização social de suas atividades musicais coletivas”²⁶. Como consequência disso, a autora adverte que é preciso um “desapego” dos sistemas valorativos da música de um grupo particular e uma “autoeducação” para considerar todas as músicas igualmente válidas em seus próprios termos, “recusando aceitar qualquer conjunto de suposições acerca da ‘verdadeira’ natureza da música e, em lugar disso, explorando cada ‘mundo’ como igualmente autêntico junto com os outros”²⁷. Ganhamos, assim, uma maior liberdade interpretativa, pois admitimos a possibilidade desses mundos

²⁶ They [musical worlds] were distinguishable not just by their differing musical styles but also by other social conventions: in the people who took part, their values, their shared understandings and practices, modes of production and distribution, and the social organisation of their collective musical activities.

²⁷ [...] refusing to accept any one set of assumptions about the ‘true’ nature of music and instead exploring each ‘world’ as of equal authenticity with others.

musicais coexistirem dentro da sociedade de forma relacional: às vezes pacificamente, outras vezes de forma conflituosa, ou ainda, em determinadas circunstâncias, até mesmo demarcando espaços exclusivos.

No caso específico do Professor X, sua seleção da música popular como conteúdo do currículo do ensino médio integrado pode, muito provavelmente, ter sido influenciada pelas vivências acumuladas nessa área anteriormente. Entretanto, o que gostaríamos de destacar é que essas vivências talvez não sejam assim tão distantes das vivências com a música “erudita” que são características de sua formação, ou seja, talvez os “mundos musicais” do “erudito” e do “popular” tenham se atravessado na formação e atuação profissional do Professor X, gerando, hoje, uma criação curricular que admite a coexistência dessas músicas num mesmo espaço de prática pedagógica. Além disso, devemos levar em conta que seu relato de atividades no campo da música popular menciona de maneira enfática a atuação como “músico de carnaval” e a participação em várias orquestras de frevo e *big bands* (PROFESSOR X, e-mail de 29/01/2017). Muitos músicos que participam desses tipos de agremiação passam pelos mesmos percursos formativos dos músicos ligados à tradição “clássica”, como os músicos de orquestra, por exemplo. Os músicos que tocam instrumentos de sopro, mesmo no meio popular, muito provavelmente frequentaram o conservatório ou escolas de estilo conservatorial, como é o caso do Professor X. Baptista (2010, p. 37) defende, por exemplo, que é um “equivoco” aplicar “metodologias distintas” para a formação inicial de trompetistas populares e eruditos. Segundo este autor, elementos musicais como afinação, ritmo, andamento, variações de timbre e fraseado “pertencem a qualquer discurso musical” e, portanto, devem ser alvo da formação tanto de trompetistas populares quanto de trompetistas eruditos. A necessidade primária para ser um *performer* consistiria no “domínio do instrumento”, condição básica para, num momento posterior, o músico seguir o estilo musical de sua preferência:

A prática diária, bem como do estudo de repertório, dará ao músico o controle necessário sobre o instrumento, permitindo-lhe liberdade de escolha sobre o estilo pretendido. Formação técnica e conceitual e seu uso artístico são situações distintas. Porém o processo para conquistá-los é o mesmo. (BAPTISTA, 2010, p. 37)

Especificamente sobre o frevo, temos ainda mais motivos para suspeitar de sua aproximação com o “mundo musical” da música “erudita”, pelo menos no que diz respeito à

formação dos músicos²⁸. Teles (2012, p. 49), por exemplo, justifica a afirmativa de que o frevo é uma música “complexa” com base na sua “orquestração, harmonia, tempo, e ainda por cima o virtuosismo de quem o executa”. Severiano (2008, p. 250), por sua vez, esclarece que “o frevo-de-rua tem uma característica que nenhum outro gênero musical popular brasileiro tem: já nasce orquestrado. Na prática, por ser composto sempre para conjuntos instrumentais, não admite compositores que não tenham boa noção de arranjo.” Assim, algumas características que estão na própria origem do frevo – a notação e o virtuosismo, por exemplo – são também marcas que estruturam o modelo conservatorial. Olhando por esse prisma, o erudito e o popular do Professor X já não aparentam estar tão distantes.

Encerramos este capítulo reiterando que, apesar do Professor X apresentar, segundo nossa análise, um *habitus* conservatorial incorporado, o qual estrutura de forma dominante suas práticas de criação curricular, outras influências adentram o cotidiano de suas salas de aula, seja por via de práticas que podem ser caracterizadas como táticas, que visam driblar condições pessoais que limitam sua atuação, seja por meio de práticas que, num primeiro olhar, parecem distanciar-se daquelas produzidas pelo *habitus* conservatorial, mas que, analisadas em profundidade, revelam semelhanças insuspeitadas.

²⁸ Esclarecemos que não estamos argumentando em favor de uma identificação de concepções entre o frevo e a música chamada “erudita”. Apenas salientamos que, devido às características peculiares do frevo enquanto gênero musical, a formação dos músicos que participam desse “mundo musical” tem muito em comum com a formação musical dos músicos da tradição “clássica”, como os músicos de uma orquestra sinfônica, por exemplo.

5 O CASO DO PROFESSOR Y: CURRÍCULO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO CULTURAL

5.1 O Professor Y

E eu acolhia todo mundo, porque eu entendo que a escola... a música na escola, ela tem que ser para todos. Ela não pode ser para os talentosos, para os iluminados, para os que têm o dom, para... Não! Para mim, a música na escola tem que ser para todas as pessoas.

(PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

Todos podem responder [à música] e, de alguma maneira, estar envolvidos com ela. A música estimula a imaginação; ela engaja o intelecto. E ela faz isto através de sons, não através de palavras sobre sons.¹

(PAYNTER, 1983, p. 27)

Poderíamos imaginar um *continuum* das práticas de educação musical que representasse o nível de incorporação do *habitus* conservatorial nessas práticas. Ao longo deste *continuum* imaginário, entre um extremo e outro, encontraríamos práticas que incorporam em graus diferentes os pressupostos do modelo conservatorial. Nos extremos do *continuum* estariam situadas, de um lado, as práticas fortemente ligadas ao modelo conservatorial, ou seja, práticas de educação musical produzidas pelo *habitus* conservatorial, e, do outro lado, práticas que se afastam totalmente desse modelo (ainda que não acreditemos em práticas “puras”). Se Bourdieu estiver certo em relação à maneira como o *habitus* produz as práticas, conformando-as à semelhança das situações passadas que lhe deram origem, podemos supor que as práticas de educação musical fortemente ligadas ao modelo conservatorial são relativamente uniformes, ou, como diria Bourdieu, tendem à “homogeneidade”. Queiroz (2015, p. 208) parece referir-se a esta uniformidade quando diz que existe um “monocurrículo” impregnado na base das instituições de ensino formal de música, dos cursos técnicos ao nível superior. Contudo, podemos imaginar também que, à medida que as práticas se afastam do poder conformador do *habitus* conservatorial, elas vão se diferenciando, ganhando contornos próprios e inusitados². Uma possível representação deste *continuum* imaginário pode ser vista na FIGURA 1.

¹ Everyone can respond to it [music] and in some way be involved with it. Music stimulates the imagination; it engages the intellect. And it does this through *sounds*, not through words about sounds.

² Alguns exemplos de práticas diferenciadas de ensino de música na Inglaterra são descritas por Mills (2007).

As práticas pedagógicas do Professor X, analisadas no Capítulo 4, estariam situadas em algum lugar próximo à extremidade esquerda da FIGURA 1, uma vez que nossa análise evidenciou vários indícios da incorporação de um *habitus* conservatorial na produção dessas práticas. As práticas pedagógicas do Professor Y, analisadas neste capítulo, estariam próximas da extremidade direita da FIGURA 1, pois, conforme a análise que será feita adiante, elas revelam um considerável afastamento em relação às disposições do *habitus* conservatorial. Vamos, então, começar a conhecer o Professor Y examinando alguns aspectos dos percursos pelos quais passou na sua formação como músico e como professor.

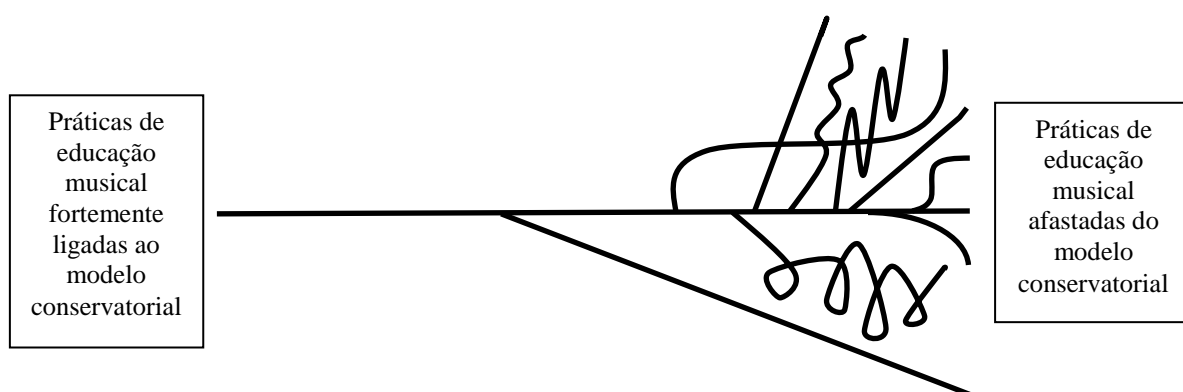


FIGURA 1 – *Continuum* imaginário das práticas de educação musical

Apesar de ter estudado em instituições formais de ensino de música³, de estilo conservatorial, o Professor Y declara-se um “pianista popular”. Antes, porém, de ter frequentado essas instituições, e de maneira semelhante à maioria dos músicos populares, ele começou a tocar um instrumento musical muito cedo, adquirindo conhecimento e habilidades através de práticas informais de aprendizagem de música (GREEN, 2004, p. 225; 2008, p. 5). O Professor Y descreve seu percurso formativo da seguinte maneira:

Comecei aprendendo violão “de ouvido” (sem escrita musical), com meu tio, aos nove anos. Aos 15 anos, comecei a estudar piano [em uma escola técnica de música de nível médio, de estilo conservatorial]. Depois, entrei na [universidade, no curso de licenciatura em música], aos 19 anos. Aos 34, [cursei o] mestrado na [universidade de outro estado]. Aulas particulares, fiz com [um professor de piano da cidade], mas quando já estava licenciado. Tive aulas, paralelamente à [graduação], de contraponto modal, tonal e atonal com [uma professora especialista nessa área]; harmonia popular e

³ Da mesma maneira como fizemos quando descrevemos os aspectos biográficos da formação do Professor X, não serão indicadas as fontes das informações biográficas do Professor Y mencionadas no texto, que foram compiladas a partir da entrevista inicial (24/08/2016), da segunda entrevista (08/12/2016) e do depoimento por e-mail (18/04/2017). As fontes somente serão indicadas nos casos em que houver citação direta.

jazzística, bem como arranjo, com [um professor especialista nessa área].⁴ (PROFESSOR Y, e-mail de 18/04/2017)

O início da formação musical do Professor Y ocorreu de maneira muito semelhante à cena descrita por Penna (2015b, p. 56-58): “O ‘violão de ouvido’ é uma forma popular de aprendizagem prática da música, característico de pessoas que aprenderam por conta própria, observando os outros tocarem: olho no braço do violão + ouvido em ação”. Ficamos sabendo, por esta autora, que “esse tocar de ouvido pode ser responsável pela formação de músicos com práticas verdadeiramente ricas” (PENNA, 2015b, p. 57). Porém, mesmo tendo iniciado assim, o Professor Y decide ingressar no sistema formal de ensino de música, matriculando-se alguns anos mais tarde numa instituição de estilo conservatorial que oferecia cursos técnicos de nível médio. Nesse contexto, um fato singular a ser notado no discurso do Professor Y é que ele afirma que seu interesse em estudar em uma escola de música não foi, em primeiro lugar, o aprendizado do instrumento:

Meu interesse maior, quando entrei numa escola de música, era poder escrever uma partitura para que um músico tocasse exatamente o que eu queria. Sempre fui curioso a respeito dos instrumentos que eu não tocava. Sempre quis escrever para esses instrumentos. Mesmo antes de estudar arranjo, eu já experimentava escrevê-los, por tentativa e erro, e conversando com os instrumentistas e cantores também. Quando eu participei de um coro pela primeira vez, tive logo vontade de escrever arranjos vocais e tentar copiar a “linguagem” que ouvia na música coral. (PROFESSOR Y, e-mail de 18/04/2017)

A curiosidade a respeito da notação musical, que o levou aos estudos formais de música, parece ter conduzido o Professor Y na direção oposta à da maioria dos músicos populares, pois, conforme Green (2004, p. 231), “partituras muito raramente são usadas na música popular”, porque nesse contexto “o meio principal de aprendizagem e transmissão da música é através de gravações”⁵. No entanto, diferentemente de Green, outros autores apresentam uma descrição menos restrita do uso da notação musical no meio popular:

A aprendizagem de música popular é tão variada que não é fácil determinar um papel específico para a leitura e escrita de música. Para aqueles que aprendem em bandas de garagem, ou “durante o voo” em grupos de improviso, o papel da notação não existe ou é mínimo. Entretanto, para aqueles que criam musicais para o palco, habilidades de notação são

⁴ Conforme discutido no Capítulo 3, retiramos das falas dos professores apresentadas no texto todas as referências a lugares e pessoas que pudessem contribuir de alguma forma para a identificação deles.

⁵ Scores are very rarely used in popular music [...]. [...] the main means of learning and passing on music is through recordings [...].

necessárias para criar partituras e partes instrumentais.⁶ (RODRIGUEZ, 2004, p. 19)

Na verdade, percebemos que a busca do Professor Y pela notação, mais precisamente a habilidade de “escrever uma partitura”, partiu da necessidade de expressão de ideias musicais próprias, não tanto da necessidade de aplicá-la ao estudo do instrumento, seja ele popular ou erudito. Suas primeiras experimentações com a escrita para instrumentos, “por tentativa e erro”, e sua imediata “vontade de escrever arranjos vocais”, copiando a “linguagem” da música coral que acabara de conhecer, indicam que o Professor Y, desde o início de sua formação musical, partilhava da ideia de que fazer música – compor música – era algo natural:

Fazer música é a coisa mais natural para os seres humanos. Mesmo agora, quando olhamos para trás no século XX, com seu extraordinário repertório de realizações científicas, por todo o mundo as pessoas continuam criando canções e danças intuitivamente, mais ou menos como elas têm feito por milhares de anos. Somente uma pequena parte da produção diária de música é feita por aqueles que nós chamamos de ‘músicos treinados’.⁷ (PAYNTER, 2008b, p. 146)

Além disso, a ideia de escrever partituras “para que um músico tocasse exatamente o que eu queria”, nos termos do Professor Y, evidencia que ele já assumia – inconscientemente, talvez – a premissa de Paynter (2008a, p. 27) de que os materiais musicais – ou seja, os sons – “podem ser explorados e moldados, plasmados em ideias musicais sem grande conhecimento do que outras pessoas fizeram antes”⁸. O argumento de Paynter é de que a composição musical é uma atividade para todos, incluindo os alunos das escolas, e que, para exercê-la, não é necessária a aquisição de técnicas musicais avançadas ou um profundo conhecimento teórico. Ao contrário, “você pode – na realidade você deve – simplesmente começar. Você deve começar usando os sons, descobrindo pela experiência o que eles podem fazer por você”⁹ (PAYNTER, 2008a, p. 27). Assim, já imerso no processo de elaborar suas próprias

⁶ Popular music learning is so varied that it is not easy to determine a specific role of music reading and writing. For those who learn in garage bands, or “on the fly” in improvisational ensembles, the role of notation is nonexistent or minimal. However, for those who create stage musicals, notation skills are necessary to create scores and parts.

⁷ It is the most natural thing for human beings to make up music. Even now, as we look back on the twentieth century with its extraordinary record of scientific achievement, all over the world people continue to create songs and dances intuitively more or less as they have done for thousands of years. Only a small part of the daily outpouring of music is made by those we would call ‘trained musicians’

⁸ [Sounds] can be explored and moulded, shaped into musical ideas without great knowledge of what other people have done before.

⁹ You can – indeed you must – just begin. You must start using sounds, finding out by experience what they can do for you.

experiências sonoras, o Professor Y sente a necessidade de um recurso que permita registrá-las. Daí sua busca pela notação musical e pela escola de música.

Vimos que a formação musical do Professor Y prosseguiu para os estudos superiores de música, numa clara definição de escolha profissional. Os interesses iniciais pela *performance* instrumental e pela composição e arranjos, no entanto, não o levaram a cursar o bacharelado em piano ou em composição na universidade¹⁰. Tomando um rumo diferente, optou pelo curso de licenciatura em música. No nível de mestrado, escolheu a área da etnomusicologia, possivelmente influenciado por suas raízes populares. Da mesma maneira como vimos na eclética formação musical e profissional do Professor X, o Professor Y parece aliar no seu percurso formativo tanto os interesses de um músico popular (harmonia popular e jazzística, arranjos) quanto os interesses de um músico erudito (contraponto modal, tonal e atonal, aulas particulares de piano). Isto nos inclina a pensar, como Green (2004, p. 225), que “educação musical formal e aprendizagem informal de música não são, é claro, esferas totalmente separadas. A distinção entre elas é algumas vezes nebulosa e muitas pessoas experimentam aspectos de ambas”¹¹.

Em relação à sua atuação como músico, o Professor Y relatou que trabalhou principalmente como “músico da noite”, tocando piano em festas, bares, cerimônias de casamento, recepções e outros eventos congêneres. Outra atuação importante como músico, embora não tão frequente, era feita em estúdios, onde trabalhou como instrumentista, arranjador e diretor de produção. Também atuou como regente de coro em escolas particulares, dirigindo coros infantis, juvenis e adultos, sempre com público “não-musicalizado” (termo usado por ele para explicar que as pessoas que participavam dos coros não tinham recebido nenhum tipo de educação musical formal). Insatisfeito com os rumos estéticos da música popular atual, especialmente aquela mais ligada às mídias, e já bastante experimentado nas incertezas da remuneração do músico instrumentista que trabalha com eventos – “tem meses que você recusa casamentos, eventos, e tem meses que você não tem nada para tocar” (PROFESSOR Y, entrevista em 08/12/2016) –, o Professor Y decidiu que seu sustento financeiro viria do ensino¹². Começou sua carreira nessa área antes mesmo de

¹⁰ Na época em que o Professor Y fez sua graduação, a universidade que frequentou não oferecia o bacharelado em composição, apenas o bacharelado em instrumento e a licenciatura em música.

¹¹ Formal music education and informal music learning are not, of course, totally separate spheres. The distinction between them is sometimes blurred, and many people experience aspects of both.

¹² Este perfil de atuação profissional, que, por causa dos trabalhos intermitentes, acomoda simultaneamente múltiplas atividades, é comum a muitos músicos que não possuem um trabalho formal. De acordo com Segnini (2011, p. 185), são justamente as “múltiplas atividades” que possibilitam a permanência destes profissionais no campo da música, caracterizando suas trajetórias e reafirmando a angústia provocada pela

concluir a licenciatura, atuando como professor de música do ensino fundamental, em escolas particulares. Ficou nessa função durante 11 anos, trabalhando em duas escolas de alto padrão, até seu ingresso no IF#, em 2010. Desta forma, no momento da coleta de dados para esta pesquisa, revelou que sua atuação como músico era bem mais restrita do que há dez anos. Segundo ele, a opção pelo ensino, mais especificamente após a entrada no IF#, cuja remuneração em geral é melhor do que a de outras redes de educação básica, proporcionou-lhe uma segurança financeira para que “só fizesse trabalhos como instrumentista, ou como arranjador, ou regendo, ou qualquer coisa nesse sentido, que [ele] quisesse, que [ele] tivesse gosto pelo que estava fazendo, e não que [ele] tivesse que fazer por pura e simples necessidade financeira” (PROFESSOR Y, entrevista em 08/12/2016).

Se a descrição de sua atuação na área da *performance* instrumental como “músico da noite” e como “músico de estúdio” está, de certa forma, alinhada com sua formação eclética, que inclui o popular e o erudito, consideramos um tanto inusitado o fato de o Professor Y atuar como regente de coro, especialmente com o coro infantil, sobre o qual revelou: “é um trabalho que eu gosto de fazer, que me dá muita alegria” (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016). Esta percepção está baseada na nossa experiência de ensino num curso de licenciatura em música, ministrando a disciplina Prática Coral, na qual a maioria dos alunos com perfil de atuação semelhante ao do Professor Y sente-se pouco à vontade com qualquer tipo de prática vocal. Muitos chegam a expressar, verbalmente ou com atitudes, seu desconforto com a disciplina, evidenciando uma desconsideração com as práticas vocais e com os cantores (os alunos cuja ênfase dentro do curso de licenciatura é o canto) que chega a ser, não raras vezes, claramente preconceituosa.

O Professor Y mostra-se bastante seguro de suas escolhas musicais e profissionais. Revela ter consciência das várias influências presentes na sua formação, às vezes antagônicas, e reconhece que essas influências não são neutras, pois algumas delas baseiam-se em pressupostos sobre música e educação musical que tendem a estabelecer noções pretensamente universais de validade ou qualidade musical, geralmente ligadas ao modelo conservatorial. Quanto ao conhecimento dessas influências, vejamos, por exemplo, sua resposta quando indagado sobre como decidiu ser um pianista popular:

Eu não sei se eu decidi, acho que eu percebi e me admiti como tal. Por algum tempo, pensei em ser concertista, quando estudava piano, e os

incerteza da profissão em relação ao futuro. Esta autora revela que “tocar na noite” é uma das formas recorrentes de atividade informadas pelos músicos sem trabalho formal, sempre considerada “exigente, mal remunerada, instável”.

professores incentivavam muito essa ideia, “desincentivando”, por outro lado, meu viés de músico popular e meu interesse por arranjo. Vi que a vida do pianista de concerto não seria das mais fáceis: estudar 8 a 10 horas por dia (coisa que eu NUNCA fiz), ter alguém que desse suporte financeiro para que você pudesse estudar até certa idade... Eu desejava minha independência, minha autonomia financeira em relação aos meus pais, e por isso, vi que a música popular seria mais “imediate” do ponto de vista econômico. Quando se nasce pobre, não dá para pensar em começar a ter o próprio sustento lá para os 25, 30 anos de idade. Ademais, eu vivenciava a música popular dentro de casa (através do meu pai, que é músico amador, meu tio também, além de amigos deles que frequentavam minha casa e tocavam com meu pai). **A música erudita era como aprender outra língua; a música popular era minha língua materna. Então, depois de certo tempo eu percebi que ser músico popular não era menos que ser músico erudito; era música do mesmo jeito, com certas especificidades.** (PROFESSOR Y, e-mail de 18/04/2017, grifos nossos)

Há, certamente, muita discussão interessante possível de ser feita a partir deste parágrafo do Professor Y. Sem querer alongar demasiadamente a análise do seu percurso formativo, faremos apenas duas observações, baseadas no que o Professor Y escreveu. A primeira delas diz respeito à atitude dos professores de piano do Professor Y, que “desincentivavam” seu viés de músico popular e seu interesse por arranjo, na tentativa de torná-lo um pianista de concerto. Já discutimos que esta forma de pensar e agir é característica do modelo conservatorial, o qual: desvaloriza vivências musicais informais e deslegitima músicas e práticas musicais que não dependem da notação (PENNA, 2015b, p. 52); defende uma posição hegemônica de superioridade cultural da música clássica (GREEN, 1988, p. 11); cria e mantém “mitos” a respeito de seus compositores, suas obras e suas formas de transmissão musical (BURNARD, 2012, p. 19-39); e perpetua-se nos espaços formais de ensino de música através de práticas que configuram um *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014, p. 94). Não é nenhuma surpresa, portanto, que o Professor Y descreva essa postura nos seus professores de piano. Que ele tenha conseguido esquivar-se dela, por outro lado, pode ser creditado ao fato de que entrou em ação, na sua história, uma realidade social ainda mais determinante do que a ideologia que nutria suas aspirações de ser um concertista: “Vi que a vida do pianista de concerto não seria das mais fáceis [...]. Quando se nasce pobre, não dá pra pensar em começar a ter o próprio sustento lá para os 25, 30 anos de idade.” Nesse sentido, podemos considerar que, a despeito de todo o *glamour* que envolve a profissão do pianista de concerto e dos mitos perpetuados pelo ensino conservatorial, a realidade social que muitos alunos de piano enfrentam, no Brasil, não lhes permite prosseguir na carreira. Além disso, mesmo quando avançam nos estudos, estes alunos se deparam com um cenário profissional que não é muito promissor para o pianista formado:

Ao [me] formar, passei por uma sensação de incapacidade e desvalorização, pois é difícil encontrar ambientes profissionais que valorizem os conhecimentos adquiridos em um Bacharelado em Piano. Além da dedicação necessária para concluir um curso tão difícil, há uma valorização da figura do pianista virtuoso, fazendo com que outras opções profissionais pareçam “inferiores”. Ainda, trabalhar como tecladista não parece ser atraente, pois apesar de sua semelhança com o piano, os recursos idiomáticos do teclado não possibilitam a mesma riqueza de toques, fazendo com que muitas habilidades adquiridas ao longo do curso tornem-se desnecessárias. O trabalho com ênfase na execução solo não requer uma postura articulada, dificultando a busca em formar grupos musicais. Somando-se a isso, não há orientação quanto à elaboração de projetos para as leis de incentivo à cultura. Diante deste cenário, fazia-me a seguinte pergunta: “por que cursei um Bacharelado em Piano?” (CERQUEIRA, 2010)

Diante de um cenário tão pouco favorável, Cerqueira (2010) descobriu que a maioria (cerca de 75%) dos pianistas formados que participaram de sua pesquisa tinham como principal atividade profissional o ensino de piano, contra uma minoria (cerca de 25%) que mantinha como principal atividade profissional as apresentações como solista. Assim, no final das contas, a opção do Professor Y pela licenciatura em música parece ter sido mais coerente com o cenário que se descortina para a atividade de pianista no Brasil – o ensino.

A segunda observação refere-se ao modo como o Professor Y descreve sua participação na vida musical que existia em sua casa: “eu vivenciava a música popular dentro de casa (através do meu pai, que é músico amador, meu tio também, além de amigos deles que frequentavam minha casa e tocavam com meu pai)”. De acordo com Green (2004, p. 228-231), os processos de “enculturação” e “tocar com os pares”, dentre outros, estão diretamente ligados às aprendizagens informais que caracterizam a aquisição de conhecimentos e habilidades na música popular. Esta autora explica que a “enculturação” é a imersão na música e nas práticas musicais dos ambientes nos quais um indivíduo vive ou frequenta. Embora este seja um aspecto fundamental de qualquer aprendizado de música, ela defende que a “enculturação” é mais proeminente em certas práticas de aprendizagem e em certos estilos musicais do que em outros. Já o “tocar com os pares” envolve dois aspectos da aprendizagem entre os indivíduos que participam de um determinado grupo. O primeiro é o compartilhar consciente de conhecimentos e habilidades dentro do grupo, como quando alguém faz uma demonstração de um ritmo, por exemplo. O segundo não envolve nenhum tipo de ensino consciente, como as demonstrações, mas a aprendizagem ocorre através da observação e da imitação durante o fazer musical do grupo, além das conversas sobre assuntos musicais dentro e fora dos momentos e lugares onde o grupo se encontra para fazer música.

É possível perceber tanto a “enculturação” quanto o “tocar com os pares” na descrição das primeiras experiências formativas do Professor Y, o que, talvez, de forma lenta e imperceptível, tenha produzido nele a sensação de que “a música popular era [sua] língua materna”, ao passo que “a música erudita era como aprender outra língua”. Notamos nessa forma de descrever as aprendizagens do Professor Y a operação dos mesmos tipos de “aprendizagens imperceptíveis e inconscientes de uma primeira educação, ao mesmo tempo, difusa e total”, descritas por Bourdieu e Darbel (2007, p. 104-105) quando se referem à “lenta familiarização” de alguns indivíduos com as obras de arte, o que permite que estes sejam reconhecidos como “os detentores da maneira correta de consumir os bens culturais”, em oposição aos indivíduos privados dessa mesma familiarização. Contudo, as aprendizagens do Professor Y por meio da “enculturação” e do “tocar com os pares” precisam ser vistas do ângulo oposto ao proposto por Bourdieu e Darbel, pois sabemos que estes autores tratam da familiarização com as obras de arte dos museus da Europa, isto é, a assim chamada “arte culta”, não a música ou a arte popular. Portanto, muda-se a perspectiva, mas o princípio continua o mesmo. Ou seja, se tomarmos as produções da música popular também como obras de arte, veremos que elas requerem, da mesma forma que as obras de arte descritas por Bourdieu e Darbel, uma “lenta familiarização” que torne possível sua apropriação. Essa “lenta familiarização” ocorre através da “visita assídua”, do “contato prolongado” com as obras de arte, condição *sine qua non* para o desenvolvimento de uma “espécie de familiaridade global e inconsciente com seus princípios”, tornando-os como que uma “língua materna”. Assim, da mesma forma que um indivíduo privado da familiaridade com as obras de arte da “arte culta” não detém os meios de decifrá-las, assim também um indivíduo privado da familiaridade com as obras de arte da “arte popular” não terá como se apropriar destas. Bowman (2004, p. 33) expressou de maneira muito interessante essas realidades quando afirmou que, para o *outsider*, as músicas do outro “soam todas da mesma maneira”. Ele explica: “Para muitos que não estão familiarizados com as tradições da música clássica, o campo da música clássica aparenta ser estreito e previsível – precisamente a mesma alegação que os devotos dos clássicos frequentemente fazem acerca de outras músicas”¹³.

Seguramente, após ter percorrido também os caminhos da formação conservatorial e interiorizado em alguma medida sua ideologia, somente depois de muita reflexão o Professor Y deve ter chegado à conclusão de que “ser músico popular não era menos que ser músico

¹³ For many who are unfamiliar with so-called classical musical traditions, the classical musical field appears narrow and predictable – precisely the same claim devotees of the classics frequently make about other musics.

erudito; era música do mesmo jeito, com certas especificidades”. Seus questionamentos e reflexões nesse sentido estão associados principalmente aos estudos na área da etnomusicologia, durante o período do mestrado:

Eu acredito que a etnomusicologia me torna, de verdade, um professor melhor. Apesar de eu não ter feito um mestrado na área de educação, mas eu acredito que ver o mundo pelos olhos da etnomusicologia me abriu o pensamento para várias coisas, né, inclusive para me desfazer dos meus preconceitos musicais. Para me desfazer completamente, claro que seria impossível, mas para minimizar o efeito dos meus preconceitos musicais. Porque antes de fazer o mestrado, por exemplo, eu tinha como uma, vamos dizer assim, uma meta, ou como referencial, a música de qualidade. **E no mestrado é que eu vim me questionar, através de textos e tudo mais:** De qualidade, para quem? Para que? Por que? Como assim? Quem está definindo o que é qualidade? E aí eu acho que a etnomusicologia me ajudou muito nesse sentido e me ajuda, acredito que... talvez uma das áreas que mais a etnomusicologia tenha interseções é, justamente, com a área de educação musical. E, dentro do próprio mestrado, eu escolhi cadeiras eletivas que tinham a ver com a educação musical. (PROFESSOR Y, entrevista em 08/12/2016, grifos nossos)

Pesquisadores dos campos da antropologia e da etnomusicologia reconhecem a aproximação entre estes campos e o campo da educação musical. Travassos (2001, p. 79), por exemplo, já havia atentado para o fato de existirem “aspectos que aproximam os campos da educação musical e da etnomusicologia”, pois as duas áreas compartilham proposições metodológicas, temas e, até certo ponto, o princípio de relativização do juízo estético e de noções culturalmente situadas. Segundo esta autora, “isso torna a área de educação musical, ou parte dela, atenta aos efeitos da naturalização e sacralização de um conjunto de obras como cânone musical”. De maneira semelhante, Queiroz (2010, p. 114) afirma que “uma área que tem estado cada vez mais próxima do campo da educação musical é a etnomusicologia, tendo em vista que seu foco de abordagem está relacionado com a dimensão cultural e social que caracteriza as diferentes facetas do fenômeno musical”. Para este autor, “as concepções acerca da música, estabelecidas a partir de reflexões que inter-relacionam a educação musical e a etnomusicologia, têm nos levado a uma definição abrangente em relação à natureza da música como expressão humana” (QUEIROZ, 2010, p. 118). Se realmente a etnomusicologia ajudou o Professor Y a “se desfazer dos [seus] preconceitos musicais”, como ele afirma, talvez tornando-o atento aos “efeitos da naturalização e sacralização de um conjunto de obras como cânone musical”, como discute Travassos, ou levando-o a uma “definição abrangente em relação à natureza da música como expressão humana”, como defende Queiroz, sem dúvida

podemos afirmar que ela, a etnomusicologia, contribuiu para ele tornar-se “um professor melhor”.

O panorama da formação musical e profissional do Professor Y, que acabamos de descrever, permite-nos inferir que, apesar de ter frequentado espaços formais de ensino de música, ele não incorporou as disposições do *habitus* conservatorial. Ou, mais realisticamente, permite-nos inferir que, mesmo tendo-as incorporado em alguma medida, como referido antes, a prática reflexiva possibilitou-lhe uma tomada de consciência a respeito delas e uma transformação dessas disposições – uma “evolução” dos esquemas interiorizados, nas palavras de Perrenoud (2002, p. 82).

5.2 Prática reflexiva: tomando consciência do *habitus* conservatorial

O paradigma do professor como profissional reflexivo ganhou evidência nas décadas de 1980-90 com os trabalhos de Donald Schön e Keneth Zeichner, seguidos depois por outros teóricos como António Nóvoa, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud. A partir da perspectiva desenvolvida por estes autores, entendemos que...

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Na concepção schöniana [...], uma atuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença. (ALARCÃO, 2010, p. 44)

Apesar da grande atração que este paradigma exerceu sobre os educadores em muitos países, gerando uma “apoteótica recepção” e uma “grande adesão” da comunidade educacional (ALARCÃO, 2010, p. 43), as críticas não demoraram a aparecer, sobretudo dirigidas ao uso de sua terminologia meramente como um sinal de participação – vazia – na nova “tendência” educacional:

O que estamos testemunhando é um tipo de colonização conceitual, na qual termos, como reflexão, tornaram-se de tal forma parte integrante do jargão educacional que, ao não usá-los, corre-se o risco de ficar de fora da tendência em Educação. Todos embarcam, sob a bandeira da conveniência, e o termo é usado para descrever tudo que acontece no ensino. O que não é

revelado é a bagagem teórica, política e epistemológica que as pessoas trazem consigo.¹⁴ (SMYTH, 1992, p. 286)

Na tentativa de explicar o movimento de crítica que acompanhou a disseminação do paradigma do professor como profissional reflexivo, Alarcão (2010) aponta que é importante buscar compreender “se a expectativa foi demasiado elevada, se a proposta não foi totalmente compreendida ou se ela é difícil de por em ação na prática quotidiana dos professores” (p. 43-44). A autora esclarece:

Colocaram-se as expectativas demasiado alto e pensou-se que esta conceptualização, tal como um pozinho mágico, resolveria todos os problemas de formação, de desenvolvimento e de valorização dos professores, incluindo a melhoria do seu prestígio social, das suas condições de trabalho e de remuneração. Além disso, creio que o conceito essencial que lhe subjaz – o conceito de reflexão – não foi compreendido na sua profundidade e pode ter redundado, em certos programas de formação, num mero *slogan a la mode*, mas destituído de sentido, perigo para o qual atempadamente alertei. Por fim, é necessário reconhecer as dificuldades pessoais e institucionais para pôr em ação, de uma forma sistemática e não apenas pontual, programas de formação (inicial e contínua) de natureza reflexiva. (ALARCÃO, 2010, p. 46-47, grifos do original)

Acreditando nas potencialidades do paradigma, Alarcão (2010) passou a trabalhar no sentido de transportá-lo do nível da formação individual para “o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola” (p. 44). Para tanto, desenvolveu o conceito de escola reflexiva.

Pelo que foi colocado, estamos cientes de que, ao abordar a “prática reflexiva” do Professor Y, esta expressão tem se tornado uma espécie de *slogan* educacional que abarca uma quantidade cada vez maior de concepções, pouco explicitadas, algumas delas até divergentes. A título de esclarecimento, então, a prática reflexiva do professor, tal como a referimos neste texto, associa-se ao pensamento de Zeichner (1993). Para este autor, o movimento que se desenvolveu internacionalmente em torno do tema da reflexão “pode ser considerado uma reacção contra o facto de os professores serem vistos como técnicos que se limitam a cumprir o que outros lhe ditam de fora da sala de aula” (p. 16). Assim, o contexto no qual o paradigma se desenvolveu traz algumas implicações para a concepção do significado da reflexão na prática do professor, como:

¹⁴ So, what we are witnessing then is a kind of conceptual colonization in which terms like reflection have become such an integral part of the educational jargon that not to be using them is to run the real risk of being out of educational fashion. Everybody climbs aboard under the flag of convenience and the term is used to describe anything at all that goes on in teaching. What is not revealed is the theoretical, political, and epistemological baggage people bring with them. [Embora tenhamos consultado o texto original de Smyth (1992), preferimos usar a tradução deste trecho conforme aparece em Zeichner (2008, p. 538)].

- a) “o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos de seu trabalho, como dos meios para os atingir”;
- b) “o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um *ensino de qualidade* não é propriedade exclusiva das universidades [...] e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino”¹⁵;
- c) o reconhecimento da “riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores”, na perspectiva de que, para cada professor, “o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência”;
- d) “o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor” (ZEICHNER, 1993, p. 16-17).

Uma das maneiras de exercer a prática reflexiva, de acordo com Zeichner (1993, p. 21), é trazer à superfície as “teorias práticas” do professor (seu saber tácito), para que possam ser discutidas e analisadas criticamente. Além disso, este autor expressa uma preocupação em situar sua construção teórica tanto no tempo (como a prática reflexiva do professor se relaciona com as tradições reflexivas do pensamento educacional americano), quanto no espaço (quais os impactos da prática reflexiva na realidade atual da atuação dos professores).

Para situar suas concepções sobre o professor reflexivo no tempo, Zeichner (1993) identifica quatro tradições históricas do pensamento reflexivo nos Estados Unidos – tradição acadêmica, tradição desenvolvimentalista, tradição de eficiência social, tradição de reconstrução social –, sobre as quais declara que:

Nenhuma das tradições enunciadas [...] proporciona, por si só, uma base moral para o ensino. O bom ensino precisa ter em atenção todos os elementos centrais das várias tradições: a representação das disciplinas, o pensamento e compreensão dos alunos, as estratégias de ensino sugeridas pela investigação e as consequências sociais e os contextos do ensino. (ZEICHNER, 1993, p. 25)

Com respeito ao modo como Zeichner (1993) articula suas concepções com o espaço social, ou seja, quais os impactos da prática reflexiva na atuação cotidiana do professor, o autor dá atenção a três aspectos. Em primeiro lugar, existe uma preocupação no sentido de

¹⁵ É importante ressaltar o paralelo que existe entre esta afirmação e os postulados da pesquisa nos/dos/com os cotidianos, expressos no Capítulo 1, especialmente quando lembramos o conceito de “positividade”, de Rockwell e Ezpeleta (2007), que procura ver a escola no sentido do “existente”, do que está lá, e quando lembramos da importância atribuída por esta corrente às criações curriculares dos professores no cotidiano das salas de aula.

que a reflexão propicie ao professor tanto uma “virada para dentro”, para a sua própria prática, quanto “para fora”, para as condições sociais em que se situam essa prática. Em segundo lugar, há uma tendência em associar a prática reflexiva a considerações sobre democracia e emancipação, atribuindo importância às decisões do professor sobre situações de desigualdade e injustiça na sala de aula. Em terceiro lugar, existe um compromisso da reflexão como prática social, não só individual, o que configura uma tentativa de construir “comunidades de aprendizagem nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros” (ZEICHNER, 1993, p. 25-26).

No intuito de prosseguir com o argumento de que o Professor Y exerce uma reflexão sobre sua própria prática, no seu cotidiano, e que esta prática reflexiva propiciou-lhe uma tomada de consciência das disposições do *habitus* conservatorial, permitindo uma transformação de seus esquemas interiorizados, vamos proceder a uma análise de algumas de suas concepções que apontam nesta direção. Assim, abordaremos a seguir a prática reflexiva do Professor Y, ou seja, buscaremos inicialmente indícios de que existe uma prática reflexiva em ação no seu cotidiano. Tomaremos como guia as quatro noções (ou “reconhecimentos”) implicadas no conceito de prática reflexiva adotado por Zeichner (1993), mencionadas anteriormente.

Em primeiro lugar, Zeichner (1993, p. 16) defende que a prática reflexiva implica o reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação tanto dos propósitos e objetivos de seu trabalho, como dos meios para os atingir. Nesse sentido, o Professor Y relatou que usa da prerrogativa de fazer seu “próprio conteúdo programático”. Esta atitude foi sustentada, com certo vigor, especialmente no início do seu trabalho no IF#, quando procurou sua coordenadora para esclarecer que não iria abordar conteúdos de artes visuais nas suas aulas, os quais constavam das ementas que recebera do professor de Arte que o antecederia: “Eu não me atrevo a dar aulas de artes visuais ou qualquer outra coisa porque, realmente, não é a minha área de domínio. Eu não tenho formação para isso.” (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016). Assumiu, então, um papel ativo na construção de um currículo para as suas turmas e passou a ministrar aulas exclusivamente sobre música. Nesse cenário, o Professor Y revela que o currículo é uma construção aberta, flexível, e que, na sua concepção, o professor é responsável pelas escolhas tanto do que deve ser incluído quanto do que deve ser rejeitado:

O gosto musical, por exemplo, eu acho que é uma discussão muito mais importante do que figuras e valores [da notação musical]. Não é que eu não trabalhe isso. Eu trabalho alguma coisa sobre escrita musical, também, para

que os alunos saibam que existe, mas essa não é a minha ênfase. Eu não quero que o aluno saia sabendo ler partitura. Esse não é o meu trabalho. Quando eu estava com oficinas de instrumento na escola, aí sim, eu fazia um trabalho de ensino de teoria musical, porque era uma teoria que o aluno ia aplicar diretamente no instrumento, uma coisa que realmente ia funcionar. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

Ao delimitar sua atuação como professor dentro das fronteiras da linguagem musical e, dentro delas, fazer uma seleção curricular que inclui alguns conteúdos e exclui outros, o Professor Y não age desprovido de critérios. Como destaca Zeichner (1993), o Professor Y formula “propósitos e objetivos” para o seu trabalho e, a partir deles, desenvolve um currículo que julga ser coerente com suas concepções. Que propósitos e objetivos seriam esses, então? Vamos deixar o próprio Professor Y responder:

Eu não vejo a aula de música como uma coisa que tenha que ser um... simplesmente, sei lá, ensinar um monte de teoria musical para o aluno e esse aluno vai decorar aquilo ali, vai fazer a prova, vai passar naquela disciplina e vai imediatamente se esquecer, né. Eu entendo a aula de música de uma maneira diferente disso. **Eu acho que é preciso trabalhar com conteúdos que sejam significativos para esse aluno e que esse aluno possa, de certo modo, se encantar com o mundo da música**, já que a minha linguagem específica é a música, que ele possa se encantar com o mundo da música e não que aquilo ali seja mais uma disciplina chata, enfadonha. Não estou querendo dizer com isso que seja só flores e só prazer para o aluno. Eu sempre explico para eles que eles vão ter trabalho comigo, que vai dar trabalho, que se não estudar, e que se não corresponder, e que se não demonstrarem interesse, eles vão acabar reprovando a disciplina, né? (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016, grifos nossos)

Percebemos, então, que o propósito e o objetivo do Professor Y é que o aluno se “encante com o mundo da música”. Para isso, uma parte do seu trabalho consiste em escolher conteúdos que sejam “significativos” para o aluno, ou seja, a seleção curricular do Professor Y não deriva, a princípio, de uma tradição de ensino ditada pelos moldes conservatoriais, mas, pelo menos no seu discurso, a seleção curricular deve ser feita de maneira que possibilite aos alunos um envolvimento real, prazeroso, capaz de gerar o “encantamento” almejado com o mundo da música. Talvez por isso a seleção curricular do Professor Y não obedeça a uma forma rígida, de conteúdos pré-estabelecidos para todas as turmas em todos os semestres. Como será mencionado numa discussão adiante, o Professor Y declarou nunca ter trabalhado com currículos “muito amarrados”. Pelo que foi dito até aqui, inferimos que sua flexibilidade curricular procede da constatação de que o que “encanta” certos alunos pode não vir a “encantar” outros, daí a necessidade de ser flexível na seleção dos conteúdos.

Esta flexibilidade curricular é exemplificada, dentre outras situações, pela seleção dos conteúdos da “turma de retidos” – uma turma formada pelos alunos reprovados na disciplina Arte do semestre anterior¹⁶. Segundo o Professor Y, os conteúdos trabalhados nessa turma guardam pouca equivalência com os conteúdos trabalhados na disciplina em que os alunos foram reprovados, ou seja, a disciplina é a mesma, mas os conteúdos são outros. Justifica seu procedimento com base no tamanho das turmas. No semestre da coleta de dados, a turma de retidos tinha apenas dois alunos, o que motivou o Professor Y a realizar um trabalho de prática de piano com eles, em nível básico, sem a intenção de formar instrumentistas, “mas no sentido de que eles tivessem um contato com o piano”. O Professor Y acrescenta que essa tática tem “dado bons resultados” e que um desses alunos “não vai para aula nenhuma [das outras disciplinas], só vem para a aula de música”, o que evidencia um certo nível de “encantamento” desse aluno com a prática do piano e a falta de “encantamento” com as outras disciplinas do curso (PROFESSOR Y, entrevista em 08/12/2016). Possivelmente, também, uma aula de música nessa turma com os mesmos conteúdos da disciplina Arte na qual esse aluno foi reprovado serviria apenas para repetir o “desencantamento” do semestre anterior e a consequente reprovação.

De acordo com nossa percepção, o propósito das aulas de música do Professor Y – fazer com que os alunos se “encantem” com o mundo da música – subordina-se a uma concepção mais abrangente, que diz respeito ao lugar da educação musical na educação do ser humano. Isso pode ser deduzido a partir do diálogo apresentado abaixo, no qual o Professor Y responde por que considera importante a presença da música no ensino médio:

Y: – Ele [Bernard Charlot] disse o seguinte: “Educação musical não serve para nada”¹⁷.

P: – Inútil?

Y: – É. É absolutamente inútil. Ela não serve para nada. Assim como futebol não serve para nada, salvo se você for um comentarista de futebol, um jornalista de futebol, um treinador, você trabalhar diretamente e tirar seu sustento do futebol, ele não serve para nada. Para que é que serve o futebol na vida de uma pessoa que é engenheiro civil? Servir, ser necessário, ser vital à sobrevivência, ele não é. Nem por isso ele deixa de ser uma coisa importante e significativa. A educação musical só serve para uma coisa, no meu entendimento, **para nos tornar mais humanos**. E não é humano no sentido piegas de ter mais humanidade: “Ah, a pessoa vai ter um caráter melhor!” Eu não tenho esse tipo de ilusão, da ideia salvacionista da educação musical. “Ah, vamos tirar as crianças da marginalidade”. Pô, você está

¹⁶ No semestre em que o Professor Y está ministrando Arte 1, existe uma turma de retidos de Arte 2 e vice-versa. No período da coleta de dados, em que o professor estava ministrando Arte 2, a turma de retidos era de Arte 1.

¹⁷ O Dr. Bernard Charlot proferiu a conferência de abertura do X Encontro Regional Nordeste da ABEM, em Recife, 2011. A afirmação mencionada teria sido feita nessa ocasião, segundo o Professor Y.

pressupondo que as crianças são marginais, na verdade que são bandidos, né, quando muitas vezes elas não têm nem capacidade para isso? Então não é isso. Eu digo mais humanos, por quê? Só os humanos produzem cultura. Isso é a única coisa que vai nos diferenciar, a cultura é a única coisa que vai... eu não estou falando só de arte, eu digo cultura no sentido amplo, é a única coisa que vai nos diferenciar dos animais irracionais. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016, grifos nossos)

Assim, o Professor Y considera que a educação musical serve para “nos tornar mais humanos”, razão suficiente para que esteja presente no processo educativo do ser humano e, numa sociedade democrática, seja oferecida a todos igualmente. Tornar-se mais humano, na concepção do Professor Y, é tornar-se mais apto a participar da cultura à qual um indivíduo pertence, sendo capaz de compreender e reagir às produções simbólicas dessa cultura e, no processo dessa interação, produzir mais cultura. Nas palavras do Professor Y, a educação musical proporciona “acesso a informações e acesso a conteúdos que tratam dos signos” relacionados com a música (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016). A falta de educação musical, por outro lado, priva o ser humano da participação em uma grande porção das atividades de sua cultura, as atividades musicais, que a cada dia se fazem mais presentes no cotidiano, impedindo-o de compreender e interagir apropriadamente com os seus signos e reduzindo-o a uma condição menos humana, no sentido de que estará menos apto a participar desta parte de sua cultura. Fazer com que os alunos se “encantem” com o mundo da música, então, consistiria exatamente nisso: um “encantamento”, uma espécie de sortilégio, de magia, produzida pela educação musical com o objetivo de “empoderar” – dar poder a – os alunos para uma participação consciente e ativa numa dimensão importante de sua própria cultura – a música¹⁸.

Em segundo lugar, Zeichner (1993, p. 16) afirma que a prática reflexiva implica o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base sistematizada de conhecimentos do ensino. A esse respeito, vimos que os estudos curriculares nos/dos/com os cotidianos consideram as atividades e experiências que ocorrem todos os dias nas salas de aulas, realizadas pelos professores, não previstas ou sugeridas pelos guias curriculares, como detentoras de um *status*

¹⁸ A premissa do Professor Y de que a educação musical nos torna mais humanos, no sentido de que ela possibilita uma participação mais consciente e ativa na cultura, aproxima-se do que Penna (2015b, p. 49) definiu como musicalização: “concebemos a musicalização como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante”.

curricular equivalente ao dos currículos propostos, ou seja, o currículo em ação manifesta um potencial criador de currículo:

Algumas vezes, estamos conscientes de que não seguimos o currículo proposto, porque sabemos que a experiência que já vínhamos desenvolvendo estava alcançando bons resultados, segundo a nossa avaliação. Em outras, nem percebemos que modificamos o currículo proposto, que damos a ele o nosso “colorido”, que o fazemos existir a partir de nossas experiências vividas. Em qualquer caso, estamos interagindo com o currículo formalmente proposto e trançando, no nosso cotidiano, *uma alternativa curricular*. (ALVES, 2011, p. 35-36, grifos do original)

Além de constatar que a universidade não detém a exclusividade dos conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade, especialmente no que se refere à educação básica, parece que um destaque constante nas pesquisas sobre formação de professores feitas no Brasil recai sobre o afastamento que existe entre a universidade brasileira e a escola, realidade que é severamente criticada:

Se dentro da universidade se verificam separações estanques entre os que se voltam para questões de pesquisa e os que se voltam para questões de educação, não é de se estranhar a grande separação entre ela (universidade) e os sistemas de ensino da educação básica, para os quais ela se encarrega de formar professores. Como haveria ela de se desincumbir a contento dessa missão, se não existe uma ponte ligando essas duas realidades, na qual o tráfego deveria ser, aliás, intenso? O que se percebeu, mais uma vez, por meio da pesquisa, foi que se trata de dois universos, inteiramente distintos entre si. Os professores, formadores de futuros educadores para a educação básica, não têm uma visão sequer razoável da realidade desses sistemas de ensino e não têm, em sua maioria, nenhuma vivência nele, como professores. (LÜDKE, 2009, p. 99)

Alguns autores chegam a questionar a pertinência ou a utilidade dos discursos acadêmicos em relação à escola e relatam a desconfiança com que os professores, via de regra, os recebem:

Os discursos acadêmicos educacionais não constituem, necessariamente, avanços para o que é vivido pelos professores na escola. Eles não são produzidos a partir do jogo que é jogado no interior do magistério, não se tratando em todos os casos, portanto, de respostas a questionamentos assumidos e legitimados pelos professores. Não raras vezes, as inovações pedagógicas oferecem solução para conflitos gerados no exterior do cotidiano escolar. Em que pesem a sofisticação com que se apresentam e sua legitimidade do ponto de vista teórico, tais discursos tendem a ser considerados pelos professores como pouco pertinentes – ou mesmo frágeis – e não assumem, diante deles, o teor “revolucionário” pretendido. (SARTI, 2008, p. 54)

Mas não são somente os pesquisadores que percebem a distância entre o discurso acadêmico e a realidade escolar. Os próprios professores das escolas fazem referência às lacunas em sua formação, geradas a partir do afastamento entre a universidade e a escola. Destacamos, nesse sentido, resultados de uma pesquisa com 12 professoras de música do ensino fundamental e médio em Santa Maria/RS:

Os docentes entrevistados são unânimes em afirmar que durante suas formações não tiveram acesso a nenhum tipo de conhecimento didático e pedagógico [musical] de modo sistematizado. Desse modo, afirmam que aprenderam a lecionar música durante a prática de ensino [...]. (MACHADO, 2003, p. 78)¹⁹

Salientamos, de modo especial, algumas falas do Professor Y sobre as lacunas de sua própria formação universitária. Na primeira delas o Professor Y está falando sobre o período em que ainda trabalhava em escolas particulares, época em que foi construindo sua rede de conhecimentos curriculares por tentativa e erro:

Eu nunca tive conteúdos programáticos muito, muito, muito amarrados. Então eu pude testar várias coisas, coisas que eu vi que não funcionavam, né. Vi que muita coisa que a gente vê na universidade está muito distante da realidade de ensino médio e fundamental, sabe? É muito, muito distante. Os professores, infelizmente, muitos dos professores que estão na universidade, eles não sabem o que é a sala de aula no ensino médio. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

Nesta outra fala, o Professor Y relata uma experiência com um professor de regência da universidade, ao qual solicitou orientações para o trabalho que realizava com o coro infantil:

E aí eu falei para o professor, para um professor de regência, [...] pedi a ele que, numa das aulas, falasse sobre o trabalho de regência para coro infantil. Primeiro que ele disse que isso não era conteúdo para uma aula e que o trabalho com o coro infantil era muito simples. E eu fui ficando assustado, porque isso não batia em nada com a realidade que eu estava vendo, né. Aí ele disse que o trabalho com coro infantil era muito simples, que você podia pegar canções a três vozes... E eu me sentindo a pior das pessoas, porque meus alunos conseguiam, quando bem, cantar em uníssono e tal, né, e num âmbito pequeno. [...] Aí o professor disse: “Não, você trabalha coisas... olhe, terças paralelas funcionam muito bem”. É difícil! A não ser que sejam crianças muito, assim, com musicalização desde muito novas e tal. Então, o que eu via na universidade não batia com a realidade que eu estava

¹⁹ Esta pesquisa menciona que os docentes possuem competências musicais variadas, de acordo com o percurso formativo de cada participante. A unanimidade apontada pela autora, portanto, não se refere à ausência de conhecimentos musicais, mas à ausência de conhecimentos didáticos e pedagógicos musicais, ou seja, como se ensina música. Para um aprofundamento da discussão em torno da relação entre conhecimento musical e conhecimento pedagógico na formação do professor de música, ver Penna (2007).

encarando. Eu costumo dizer que, não é que a universidade não tenha me ensinado nada. Pelo contrário. Não vou... eu não seria ingrato a esse ponto. A universidade me ensinou muita coisa. Agora, do ponto de vista da minha prática pedagógica, eu posso dizer que os meus grandes professores foram os meus alunos. Foi com eles que eu aprendi a ensinar. Porque o que eu ouvia na universidade era muito distante. E mesmo professores muito bem intencionados e, acho que com uma visão interessante de educação musical, às vezes, é... estavam um tanto quanto desconectados da realidade, porque, por exemplo, você trabalhar a questão dos princípios Orff em sala de aula é muito bom se você tiver os xilofones, se você tiver os materiais todos. E quando você pega uma realidade de escola pública que você não tem cadeira para sentar? (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

Nessas falas, percebemos o Professor Y refletindo sobre a sua própria formação e sobre o seu próprio saber curricular, tecido muitas vezes com fios que lhe foram negados pela academia, mas que foram obtidos com os alunos nas experiências do cotidiano. Mais do que isso, talvez essas falas expressem o quanto ainda temos que caminhar na direção de uma formação do professor de música que o prepare adequadamente para iniciar seu trabalho dentro da escola de educação básica. Sem dúvida, a realidade da formação de professores de música no Brasil já não é a mesma de quando o Professor Y cursou sua formação inicial (na década de 1990). Por exemplo, é possível detectar avanços na legislação, com impactos diretos na reformulação de cursos antigos e na constituição de novos cursos. No entanto, como destaca Pereira (2014, p. 92), muitas vezes as mudanças nos currículos dos cursos superiores de música, incluindo as licenciaturas, assumem um caráter meramente “cosmético”, que visa esconder a perpetuação das ideologias do modelo conservatorial:

Pode-se afirmar a existência da difusão de uma pedagogia – nos Conservatórios de Música ou mesmo nas Universidades – voltada para pessoas determinadas a se profissionalizar no campo da música. Este tipo de pedagogia ainda é, equivocadamente, o referencial de ensino mais utilizado na formação dos futuros professores que irão lecionar nas escolas de Educação Básica. Essa característica tem consequências diretas na questão da formação docente, pois a maior parte dos professores que atua ou irá atuar em escolas regulares teve esse tipo de instrução e a tendência a repetir os modelos a que foram submetidos é muito forte. Este problema impõe aos cursos formadores o compromisso de criar uma nova maneira de pensar o ensino da música. (SOBREIRA, 2012, p. 126)

Em terceiro lugar, Zeichner (1993, p. 17) admite a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores, mas, ao mesmo tempo, argumenta que o processo de compreensão e melhoria do ensino de cada professor deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência. Acerca disso, o Professor Y mencionou, mais de uma vez, situações em que se viu levado à reflexão sobre a própria experiência. Uma delas aconteceu por causa da

presença de alunos surdos em uma de suas turmas do ensino médio integrado no IF#. Ao descrever esta experiência, o Professor Y reiterou o afastamento entre a universidade e a escola, relatou a necessidade de “correr atrás” de orientações pedagógicas para trabalhar com esses alunos, afirmou ter conseguido resultados que julgou positivos e, ao final, fez algumas ponderações de natureza curricular:

Semestre passado eu tive uma experiência maravilhosa, porque numa das turmas de ensino médio entraram três alunos surdos. Num primeiro momento eu fiquei a-pa-vorado com a ideia, porque como eu vou trabalhar música com alunos surdos? E daí... porque na universidade eu não tive nenhuma informação. Eu não estou falando nem orientação ou qualquer coisa, eu não tive sequer informações. Eu me lembro de alguém falar que existia. Então eu comecei a pesquisar, comecei a ler, comecei a correr atrás, porque eu precisava estar minimamente munido de alguma informação de como abordar educação musical com surdos. E, ao final do semestre, esses alunos conseguiam, por exemplo, eu chamava para que eles ficassem junto do piano digital, eles colocavam a mão e eles identificavam (eu testei muito isso com eles), eles identificavam grave, médio e agudo pelas vibrações do piano. Para mim isso foi, assim, uma experiência fantástica. Primeira coisa que eu disse a eles, eu disse: “Olha, eu vou aprender como ensinar a vocês. Vocês é que vão me ensinar a ensinar a vocês”. E a questão rítmica, eles eram muito bons de ritmos, de ritmo. Os alunos que eram ouvintes, né, que ouviam, eram muito mais desatentos a questões de pulsação, de andamento, tudo o mais, do que os alunos que eram surdos. Então, assim, para mim eles foram exemplos claros de que **muitas vezes você precisa se reinventar, enquanto professor, você precisa refletir [sobre] a sua prática**, porque o mais cômodo para mim seria dizer: “Ah, eles são surdos. Eles não vão poder fazer nada com música. Eles não podem perceber. Ah, os bichinhos!” Eu não tive essa postura e eu não tinha nenhuma pena, nem tinha um tratamento muito diferencial, muito diferenciado para eles. Às vezes eu precisava ter um momento pequeno junto com eles, né, mas eu procurava realmente deixá-los integrados no restante da turma. Claro que você acaba tendo que, em alguns momentos, segurar o que você iria trabalhar com a turma para fazer com que eles entendam, né, à maneira deles. E alguém poderia dizer que eu atrasei, vamos dizer, os conteúdos para o restante da turma. Mas, se eles estão na turma, se eles precisam ser realmente inseridos no contexto da educação, e aí eu não falo só de educação musical, eu não posso tratar aquela turma como uma turma que não tem alunos surdos. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016, grifos nossos)

Além do fato do Professor Y reconhecer que “muitas vezes você precisa se reinventar, enquanto professor, você precisa refletir [sobre] a sua prática”, numa clara demonstração de que a reflexão sobre a experiência conduz à compreensão e à melhoria do ensino, como defende Zeichner (1993), chamamos a atenção para o fato de que essa melhoria se expressou, na situação relatada, em atitudes que tiveram impacto direto sobre o currículo. Na conjuntura que se apresentou ao Professor Y, ele resolveu abordar os alunos de forma integrada, inclusiva, com tratamento diferenciado para os alunos surdos somente quando necessário.

Além disso, o Professor Y ponderou que aquela turma não poderia ser tratada “como uma turma que não tem alunos surdos” e que, portanto, atrasos nos conteúdos “para o restante da turma” constituiriam uma medida necessária àquela situação curricular específica. Dessa forma, o currículo em ação acabou ganhando precedência sobre o currículo proposto.

Numa outra situação, quando inquirido sobre o *feedback* dos alunos em relação às aulas de música, o Professor Y respondeu:

Eu sou muito desconfiado com a minha própria atuação, no sentido de que é muito fácil você se envaidecer e dizer: “Ah, eu sou um professor muito querido. Eu sou um professor que os alunos adoram a minha aula”. E eu acho isso muito perigoso, sabe? Eu acho isso muito prejudicial para que você não fique atento ao que você está fazendo, no sentido de que você se encanta com, sei lá, o *feedback* de quatro ou cinco que... e esquece do restante que não lhe deu *feedback* algum. E me preocupa especialmente os que não gostam da aula. **Esses me fazem repensar o que é que eu poderia ter feito** para que ele, pelo menos, não saísse achando que a aula foi ruim. (PROFESSOR Y, entrevista em 08/12/2016, grifos nossos)

Pelo seu relato, o Professor Y costuma exercer a prática reflexiva sobre sua experiência, sobre sua atuação, trazendo seus saberes tácitos à tona para analisá-los e criticá-los, como descreve Zeichner (1993, p. 21). Esta prática reflexiva habilita-o para – e torna-o responsável por – mudanças de rumo na prática pedagógica do cotidiano, a fim de resolver situações que considera inadequadas. E, geralmente, as mudanças de rumo estão associadas a questões curriculares, conforme ele mesmo expressou enquanto falava sobre conteúdos musicais e metodologias de ensino de música para o ensino médio:

Qual a abordagem que você vai dar, vai depender do professor, vai depender da turma, né, porque o professor, às vezes, acha que ele escolhe os melhores conteúdos do mundo, que ele está fazendo uma aula fantástica, ali. Às vezes essa aula simplesmente não funciona. E eu não tenho a vaidade de dizer assim: “Não, são os alunos que não estão correspondendo”. Entendeu? Porque é muito fácil você chegar e dizer assim: “Se estamos numa relação, eu e você, se você não corresponde ao que eu estava imaginando, quem está errado é você”. Entende? Então, como você tem uma relação entre professor e aluno, ali, **se eu percebo que as coisas não estão indo bem, eu acho que eu preciso mudar minha estratégia, porque, em princípio, fui eu que escolhi os conteúdos e a abordagem.** (PROFESSOR Y, entrevista em 08/12/2016, grifos nossos)

Em quarto – e último – lugar, Zeichner (1993, p. 17) declara que a prática reflexiva implica o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor. De modo semelhante à situação com os alunos surdos, quando o Professor Y decidiu “correr atrás” dos conhecimentos necessários para uma atuação eficaz

naquele contexto, o processo de reflexão e de busca por fundamentos melhores para a prática pedagógica aconteceu também em outros momentos em que ele foi confrontado com situações novas, ou quando passou a colocar sob suspeita seus próprios conhecimentos ou sua própria prática. Vejamos um exemplo do desencadeamento de processos reflexivos a partir do questionamento dos conhecimentos do Professor Y:

Eu me peguei sem saber definir o que era som já estando graduado, quando um aluno de oito anos de idade perguntou para mim: “Professor, o que é o som?” Eu fazia essa pergunta para eles e falava: “Não, porque é uma vibração, porque é uma...” Certo, mas essa é uma resposta muito... muito rasteira, pouco profunda, né, vamos dizer assim, muito superficial sobre o que é o som. **E daí eu fui começar a pensar e fui começar a ler.** As piores definições estão nos livros de teoria musical [risos]. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016, grifos nossos)

Notamos nessa postura do Professor Y uma disposição para encarar as próprias deficiências – “eu me peguei sem saber definir o que era som” – e para engajar-se no processo de refletir sobre elas e buscar sua superação, ao invés de assumir uma postura “bancária” de repetição de conceitos memorizados a partir de um conjunto de tradições, os quais devem ser “depositados” nas cabeças vazias dos alunos (FREIRE, 1987, p. 57). A propósito dos livros mencionados pelo Professor Y, grande parte da tradição do ensino de teoria musical, mesmo nas instituições regidas pelo modelo conservatorial, poderia ser descrita como “bancária”, pois, como argumenta Freire, visa a “memorização mecânica do conteúdo”, isto é, tem o propósito de “encher” as cabeças dos alunos com “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação”. O ensino “bancário” de teoria musical – ou de qualquer outra coisa – deixa pouco espaço para a reflexão:

Muitos professores de teoria [musical] **agem a partir de pressuposições tácitas ou ocultas**, as quais foram formadas e matizadas em suas próprias aulas de teoria durante a graduação, **ao invés de agirem a partir de conceitos baseados numa convicção pessoal reflexiva e madura.** Estas opiniões primárias são usualmente instiladas muito antes de o estudante imaginar que ele mesmo estará ensinando teoria algum dia.²⁰ (ROGERS, 1984, p. 3, grifos nossos)

A atitude “bancária” em relação ao ensino de teoria musical presta um desserviço ao próprio ensino conservatorial, pois esvazia a dimensão concreta de uma série de conteúdos

²⁰ Many theory teachers proceed from tacit or hidden assumptions formed and colored by their own undergraduate theory classes rather than from concepts based on reflective and mature personal conviction. These early opinions are usually instilled long before the student imagines that he may be teaching theory himself some day.

que originalmente mantinham uma relação viva com a música, como escalas, acordes, armaduras, etc., transformando-os em “palavra oca”, “verbosidade alienada e alienante”, cujo fim se esgota em si mesmo ao serem transformados em objetos a serem “depositados” nos alunos. Estes, por sua vez, ao invés de iniciarem um diálogo frutífero com as músicas e as ideias que engendram as músicas, por meio da teoria musical, são transformados em “coleccionadores ou fichadores das coisas que arquivam” (FREIRE, 1987, p. 57-58). Perdem, assim, a oportunidade de “pensar sobre o que escutamos e escutar o que pensamos”²¹, o que, como enfatiza Rogers (1984, p. 7), consiste na verdadeira atividade da teoria musical.

Outro processo reflexivo foi desencadeado quando o Professor Y assistiu à conferência de abertura do X Encontro Regional Nordeste da ABEM, em 2011, proferida por Bernard Charlot: “A palestra dele foi uma facada na minha, vamos dizer assim, nos meus conceitos sobre educação musical.” (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016). O resultado desse processo reflexivo foi uma nova concepção de educação musical e do seu lugar na educação dos seres humanos, como discutimos antes, o que mostra a abertura do Professor Y para novas aprendizagens.

Acerca do processo de aprender a ensinar durante toda a carreira do professor, é esclarecedor notar, também, que o Professor Y revela que o “hiato” entre o final da graduação e o início mestrado – cerca de dez anos – foi “interessante”, porque serviu para “ganhar experiência com sala de aula, e isso faz muita diferença” (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016). Estas falas sinalizam uma concepção de formação que não se completou com a graduação e cujo processo ainda está em desenvolvimento, por meio da prática reflexiva, como indica Zeichner (1993, p. 17), e da busca por novos conhecimentos, seja na pós-graduação ou através de experiências cotidianas que servem de gatilho para essa busca.

5.3 As idealizações do *habitus* conservatorial

Na seção anterior, argumentamos que o Professor Y exerce uma prática reflexiva sobre sua própria experiência e que isso lhe permitiu uma tomada de consciência das disposições do *habitus* conservatorial. Nesta seção, finalizaremos o nosso argumento analisando algumas concepções sustentadas por ele que evidenciam não só a tomada de consciência, mas também um afastamento do modelo conservatorial de ensino de música marcado pelas disposições do *habitus* conservatorial mencionadas por Pereira (2014, p. 93-

²¹ [...] thinking about what we hear and hearing what we think about [...].

94)²². É interessante notar que estas disposições promovem uma idealização dos professores, dos alunos, dos conteúdos a serem ensinados – e o modo de ensiná-los – e das práticas musicais, isto é, o poder conformador do *habitus* conservatorial cria um ideal de professor, um ideal de aluno, um ideal de conteúdo a ser ensinado e um ideal de prática musical. Usaremos estas quatro idealizações nas discussões a seguir.

Conforme a descrição de Pereira (2014, p. 93-94), existem duas características do ensino de música marcado pelo *habitus* conservatorial que remetem à atuação do professor: 1) “o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte”; 2) “o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor”. Percebemos que estas características descrevem um ideal de professor: o “mestre de ofício”, exímio conhecedor de sua arte, ou seja, alguém cuja formação está completa e que é inteiramente capaz de conduzir seus alunos em qualquer circunstância do processo educativo. Vamos, então, considerar algumas concepções do Professor Y sobre a atuação do professor de música, comparando-as com estas características.

Descrevemos anteriormente alguns processos reflexivos em que o Professor Y engajou-se na busca por mudanças em sua prática pedagógica, o que já indica um afastamento em relação à ideia de que o professor de música é um “exímio conhecedor de sua arte” e uma aproximação em relação à ideia de que “o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”. De fato, mesmo admitindo já possuir uma longa experiência como professor de música na educação básica²³, o Professor Y reconhece que, às vezes, sua aula não funciona:

Você pode ministrar uma aula sobre os mesmos assuntos, o mesmo assunto, dez aulas seguidas e cada turma, ela tem uma resposta diferente, ela tem uma dinâmica diferente, ela vai funcionar diferente. E eu não tenho essa, vamos dizer assim, a arrogância de achar que eu vou conseguir trabalhar bem com todas as turmas da mesma maneira. Às vezes eu preciso mudar minha estratégia de maneira radical para poder funcionar com aquela turma, porque são pessoas diferentes e a dinâmica da turma acaba acontecendo... a dinâmica da aula acaba acontecendo de maneira diferente. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

²² Estas características foram citadas na íntegra ao final do Capítulo 1.

²³ O Professor Y iniciou sua carreira como professor de música em 1997, trabalhando em escolas de ensino fundamental com crianças na faixa etária dos 7 aos 11 anos de idade.

Podemos conjecturar que, talvez, o que a longa experiência como professor de música tenha proporcionado ao Professor Y foi, justamente, a capacidade e a disposição para mudar suas estratégias em função da dinâmica de cada turma, ao invés de considerar-se um “exímio conhecedor de sua arte”, cujas estratégias devem ser seguidas a qualquer custo. Algumas vezes, como reconhece o Professor Y, nem mesmo as diferentes estratégias do professor superam o desinteresse do aluno:

Quando eu comecei a dar aula, e isso eu falo novamente em [19]97, né, eu vinha com a ideia, muito reforçada pela graduação que eu vinha fazendo na [universidade], de que todo mundo adorava a aula de música e que seria possível fazer com que todos os alunos se deslumbrassem com a aula de música. Que se você fosse um professor eficiente, reflexivo, sensível, etc., uma série de qualidades que eu acho que realmente são importantes num professor, que todos os alunos iriam amar profundamente a aula de música. Isso não é verdade. Porque os interesses das pessoas são diferentes e existem alunos que, apesar de gostarem de ouvir, que apesar deles... de gostar de ouvir música, às vezes até de ter uma prática musical, efetivamente, ele como protagonista e tal, ele não está interessado na aula de música. Não que eu seja um professor perfeito. Não tenho essa ilusão, né, de que eu sou um professor... Professor, normalmente, é um bicho muito vaidoso, né, é um sujeito muito vaidoso a ponto de achar que ele pode ensinar alguma coisa a alguém. É... mas eu não tenho esse tipo de ilusão e me deparei, ao longo do tempo, com pessoas que realmente não se interessam. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

Se as afirmações do Professor Y denotam uma percepção de que ele não se encaixa no estereótipo do “mestre de ofício” ligado ao *habitus* conservatorial, mas, ao contrário, está em contínuo aprendizado do seu ofício, nem por isso suas concepções revelam uma atitude de desvalorização em relação a si mesmo ou à categoria dos professores de música de uma maneira geral. Contudo, o Professor Y reconhece que nem sempre existe a devida valorização do professor de música na escola e na sociedade:

Trabalhar numa escola de ensino médio é matar um leão a cada dia, porque você tem que viver provando a importância do que você está fazendo ali. [...] Você percebe que o professor de música, eu diria o professor de Artes de um modo geral, ele ainda precisa estar se autoafirmando, sabe, e afirmando para os outros as questões referentes à sua área. Socialmente, ainda não somos reconhecidos como uma disciplina importante. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

A percepção do Professor Y sobre o *status* social da arte e do professor de Arte é compartilhada por alguns autores da área da educação e da área de artes:

Disciplinas escolares diferenciam-se em relação ao grau de *status* dentro da escola e da comunidade mais ampla. Disciplinas com *status* mais alto, como

matemática ou ciências, podem ser mais capazes de reivindicar maiores recursos e poder dentro da escola do que disciplinas com *status* mais baixo, como arte ou música.²⁴ (GROSSMAN; STODOLSKY, 1995, p. 6)

Apesar das mudanças na legislação, do real empenho de muitos professores, do avanço considerável nas pesquisas sobre ensino de Arte e da abertura de novos cursos de Licenciatura em Dança, Teatro, Artes Visuais e Música, a Arte ainda é vista pela maioria da população e, infelizmente, por muitos responsáveis pela gestão de instituições de ensino, como periférica, atividade complementar, “relax” entre as disciplinas mais “pesadas”. Então, por que ensinar Arte na escola? (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 27-28)

Em determinadas circunstâncias, a desvalorização social da arte assume formas muito sutis na escola, como quando, por exemplo, uma determinada prática artística é usada como instrumento para atingir objetivos “mais importantes” relacionados a outras disciplinas, ao mesmo tempo em que os conteúdos próprios desta prática artística são desconsiderados. A esse respeito, o Professor Y deixa claro que fica profundamente incomodado com as propostas frequentes de trabalho conjunto que lhe são feitas por outros professores, em nome de uma suposta interdisciplinaridade, pela posição de subordinação à qual a música é quase sempre relegada:

Y: – Eu tenho muito medo de uma palavra chamada interdisciplinaridade. Quando eu escuto essa palavra, normalmente eu tenho calafrios, eu passo mal...

P: – Por quê?

Y: – Porque, normalmente, a interdisciplinaridade, ela não acontece de fato. Obviamente eu estou fazendo um exagero aqui, né. Mas, a interdisciplinaridade, especialmente com música, sempre é: “Ah, a gente está trabalhando... é... plantas ornamentais. Você tem uma música aí que trabalhe alguma coisa de plantas ornamentais, ou música sobre flores, que você pudesse trabalhar?” É sempre uma outra disciplina, entendeu, que quer se utilizar da música como ferramenta. E aí é quando eu digo: “Não! A gente tem conteúdos próprios. Eu não sou ferramenta da história, ferramenta da matemática, ferramenta...”. O professor que quiser fazer isso, use na sua aula, entende? Eu acho que é possível fazer um trabalho interdisciplinar, sim, mas da maneira como as pessoas normalmente concebem, ele não é... a música é uma muleta para as outras disciplinas. E isso eu preciso o tempo todo estar combatendo. Eu, sempre, todos os semestres, eu recebo propostas semelhantes a isso. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

A suposta interdisciplinaridade, descrita e combatida pelo Professor Y, nada mais é do que o uso utilitário da música, através do qual ela “é concebida como meio e não como fim, ficando relegada a ferramenta de apoio para o desenvolvimento de outras disciplinas”

²⁴ School subjects differ in their degree of status within the school and larger community. Higher status subjects, such as math or science, may be able to claim greater resources and power within the school than lower status subjects, such as art or music.

(SOUZA et al., 2002, p. 64). Em casos assim, a interdisciplinaridade não acontece de fato, pois não ocorre a construção recíproca de conhecimentos “entre” as disciplinas (como sugere o prefixo “inter”), apenas a construção de conhecimentos de uma disciplina, com o suporte da outra. A música é um poderoso artefato cultural, versátil o suficiente para ser usada inclusive nestes tipos de situação pedagógica, mas, em nosso entendimento, tais propostas não devem ser equivocadamente tratadas como interdisciplinares. Além disso, é preciso ter em mente que essa não é uma maneira de encontrar um espaço para a educação musical na escola, como sugerem alguns, e que práticas como essa tendem a desviar a atenção da sociedade do foco de uma educação musical que valoriza e defende conteúdos próprios, considerados importantes e necessários para a educação de todas as pessoas:

[...] não há nada errado em usar a música para ensinar outras matérias. Mas, se o ensino de outras matérias é considerado pelo público como a função primária da música nas escolas, nós obscurecemos o reconhecimento e a valorização do próprio estudo da música. Nenhum campo consegue promover sua causa efetivamente se regularmente concorda, ou parece concordar, que ele não tem nenhuma função principal, se ele é somente secundário, suporte de outras coisas.²⁵ (HOPE, 2009, p. 38)

Como se não bastassem as concepções do Professor Y mencionadas até aqui para tornar evidente o seu afastamento das disposições do *habitus* conservatorial que incidem sobre a atuação do professor, apontaremos uma última fala sua em que, ao discutir o perfil do professor de música para o ensino médio integrado do IF#, toca no ponto nevrálgico de toda essa argumentação:

Eu acho muito pouco um único professor de Arte [para o campus]. [...] Mais profissionais [professores de música para o IF#], obviamente, não é qualquer profissional. Profissional habilitado na área, com uma formação específica, de preferência que tenha... aí a gente entra nas minúcias, né, de preferência que tenha a visão da educação musical não para a escola específica de música e sim para escolas de ensino médio, porque eu vejo nos meus colegas, mesmo os que foram formados na licenciatura, uma ênfase muito grande nessa coisa da escola específica, **querer trazer o conservatório para a escola de ensino médio**. E eu acho que isso é muito perigoso, inclusive. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

Além da idealização do professor como “mestre de ofício”, o modelo conservatorial também cria uma idealização dos alunos, através da qual determina tanto os traços e aptidões

²⁵ [...] there is nothing wrong with using music to teach other subjects. But if teaching other subjects is considered by the public as the primary function of music in the schools, we are obscuring recognition and valuing of music study itself. No field can promote its cause effectively if it regularly agrees or appears to agree that it has no principal function, if it is only secondary, supportive of other things.

daqueles a quem deve se destinar o ensino de música – os talentosos – quanto o tipo de profissional em que devem se tornar – o músico, ou músico professor. Nesse sentido, Pereira (2014, p. 93-94) afirma que são características do ensino de música marcado pelo *habitus* conservatorial: 1) “o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do ‘talento inato’”; 2) “o músico professor como objetivo final do processo educativo”.

Na epígrafe da seção 5.1, destacamos uma fala do Professor Y em que ele esclarece sua posição sobre quem são os sujeitos a quem se destina a música na escola: “a música na escola tem que ser para todas as pessoas”. Através desta fala, percebemos que o Professor Y mantém coerência com sua postura filosófica sobre o propósito da educação musical: “nos tornar mais humanos”. Ora, se este é o propósito, todas as pessoas deveriam ter o direito de tornar-se mais humanas e, portanto, de estar incluídas no grupo dos sujeitos a quem a educação musical se destina, não só as que possuem o “dom”, ou as que são “talentosas”, como preceitua o modelo conservatorial. “Música não é um dom, mas um direito.” (MILLS, 2007, p. 9). Além do mais, é indispensável considerar que a definição do que vem a ser o “dom” ou o “talento” é uma questão em aberto e que, com mais frequência do que os seus defensores gostariam de admitir, estes termos têm sido usados para descrever supostas características especiais de determinadas pessoas sem que haja uma consistência nas evidências apresentadas, como mostra Schroeder (2004). Esta autora argumenta que a ideia do talento inato faz parte de uma cultura “mitificadora” da figura do músico, disseminada pelo “senso comum” entre as pessoas fora do campo da música, mas sustentada – e reforçada – pelos agentes do campo musical:

Numa visão que poderíamos qualificar de “senso comum”, os músicos (e os artistas de modo geral) têm sido freqüentemente tratados como seres humanos especiais, dotados naturalmente de um atributo – definido genericamente como “dom” ou “talento” – que os diferencia da maioria das pessoas comuns. Essa visão um tanto quanto estereotipada, contudo, não é exclusiva, como se poderia pensar, das pessoas que estão fora do campo musical (os chamados “leigos” em música). Ao contrário, é no próprio campo que as idéias mitificadoras do músico vêm sendo reforçadas a todo o momento, seja através da crítica especializada, dos próprios músicos ou mesmo de muitos educadores (nesse caso, sobretudo pela adoção de procedimentos pedagógicos fundamentados em determinadas perspectivas de desenvolvimento musical). (SCHROEDER, 2004, p. 109)

Além disso, Schroeder (2004, p 110) mostra que essa cultura “mitificadora” tenta caracterizar o suposto “talento” ou “dom” dos músicos lançando mão da descrição de determinados atributos, como genialidade, misticismo, intuição, musicalidade e audição absoluta. No entanto, a autora expõe a fragilidade desses discursos evidenciando que eles,

quase sempre, fazem uso de “frases de efeito, vazias de significado”, “análises um tanto quanto vazias, pouco esclarecedoras, às vezes com vagas referências a elementos musicais”, ou a “subjetivização de elementos objetivos técnicos, causando a falsa ilusão de um atestado concreto de qualidade”. Sem alcançar uma argumentação plausível, a cultura “mitificadora” recorre, finalmente, à mais fácil de todas as premissas: o inatismo. No processo, porém, desconsidera todo o jogo de influências formativas que atua, desde muito cedo, na vida dos músicos:

[...] é interessante observar que, embora o talento seja considerado, via de regra, um atributo natural, as informações biográficas dos músicos em questão de certo modo contradizem essa “naturalidade”. Dentre os textos analisados, em todos os casos onde há informações sobre o ambiente familiar e/ou social dos músicos, nota-se que pelo menos um dos pais (às vezes ambos) ou algum parente muito próximo era músico profissional ou amador, ou então o músico teve acesso, desde a mais tenra idade, a um ambiente musical (geralmente uma igreja) de maneira intensiva. (SCHROEDER, 2004, p. 112)

Vamos considerar agora o objetivo da educação musical conservatorial: a formação do músico, ou do músico professor, nos termos de Pereira (2014, p. 93). Somos inclinados a pensar que, caso o objetivo apontado fosse imposto ao processo educativo musical que é feito na escola básica, levaria a um flagrante absurdo, posto que se tornar músico profissional ou professor de música não será, certamente, a escolha de muitos alunos que a frequentam, especialmente se considerarmos aqueles alunos que procuram os cursos técnicos integrados do IF#, que, como vimos no Capítulo 3, buscam formação em áreas técnicas muito específicas. Ainda que esta seja uma conclusão bastante óbvia, Paynter (1983, p. 27) afirma que muitas pessoas mantêm uma “imagem convencional, limitada e relativamente fixa do Músico”²⁶ – provavelmente assumindo a forma de um instrumentista ou cantor – e que, para elas, o papel da escola é “produzir mais Músicos (com M maiúsculo!)”²⁷. Este autor declara, então, que esta imagem pode ser “suficientemente apropriada para uma faculdade especializada de música, talvez, mas insatisfatória para a escolarização normal onde o currículo deve ser construído com todos os alunos em mente”²⁸. A educação musical escolar, então, deve cumprir outro papel, diferente do que preconiza o modelo conservatorial. O Professor Y parece ter percebido isso, pois devemos lembrar que, na sua concepção,

²⁶ [...] conventional, limited and relatively fixed image of ‘The Musician’.

²⁷ [...] producing more Musicians (with capital Ms!).

²⁸ [...] appropriate enough for a specialist music college, perhaps, but unsatisfactory for normal schooling where the curriculum must be constructed with all pupils in mind.

“tornar-se mais humano” significa tornar-se mais apto a participar da cultura, tornar-se capaz, inclusive, de também produzir cultura. Essa participação na cultura pode ocorrer de muitas maneiras, por exemplo:

Eu não estou dizendo que: “Ah, a partir dali o camarada tem que ouvir concerto de piano e orquestra de Tchaikovsky”. Não! Eu quero que ele atue melhor no coco que ele faz parte, que a família dele, né, já vem numa tradição de muitos anos. Essa é uma educação musical que eu acho que pode ser prolífica, assim, ela pode ser fértil, e não uma educação musical que é apenas uma disciplina da qual ele vai ter vagas lembranças no futuro. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

Ainda em relação aos sujeitos da educação musical, o Professor Y declara que a política de cotas do IF#²⁹ não atrapalha sua prática docente no ensino de música, embora admita que esta política permite a entrada no ensino médio integrado de pessoas com menos preparo escolar, o que a torna alvo de constantes críticas feitas por professores de outras disciplinas:

Isso [as cotas] é muito bom do ponto de vista da inclusão, né, porque você tem alunos que, assim, não teriam a menor condição de frequentar um outro tipo de instituição, porque lá [no campus do IF# onde o Professor Y atua] existe um sistema de internato³⁰. Você [o aluno] tem como passar a semana lá e voltar nos finais de semana para casa. É muito bom do ponto de vista da inclusão. Agora, do ponto de vista do desempenho acadêmico, os professores de um modo geral reclamam muito. Eu não tenho muito do que reclamar porque quem trabalha com música sabe que, muitas vezes, quando você trabalha com turmas de ensino médio, em escolas não específicas de música, você muitas vezes vai pegar alunos que não tiveram... que eles têm uma experiência musical empírica e não uma... mas nunca uma experiência de escolarização, vamos dizer assim. Então, para mim, não é preocupante, mas os professores de um modo geral, de matemática, de português, reclamam

²⁹ O sistema de cotas do IF# prevê a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas e egressas da rede pública de ensino, levando em conta também a renda familiar bruta *per capita*. Além disso, nos *campi* com vocação agrícola (antigas Escolas Agrotécnicas Federais), existe também a reserva de vagas para pessoas oriundas do campo (IF#, 2016a, p. 8).

³⁰ Os *campi* do IF# oriundos das antigas Escolas Agrotécnicas Federais possuem Programas de Moradia e de Semimoradia destinados aos estudantes. A seleção dos participantes dos Programas é regulada por editais específicos. O Programa de Moradia é dirigido aos estudantes com dificuldades em manter residência/moradia com recursos próprios, especialmente aqueles que residem fora da cidade em que o campus se localiza, e que atendem aos seguintes requisitos econômicos e sociais: prioritariamente advindos de escolas públicas, ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, e/ou em situação de vulnerabilidade social. O Programa de Moradia oferece aos estudantes acesso a moradia em alojamentos coletivos existentes nos *campi* e refeições diárias servidas em refeitórios próprios (em alguns *campi* o aluno pode ficar nos alojamentos durante toda a semana, enquanto em outros os alojamentos são fechados nos finais de semana). O Programa de Semimoradia consiste em um espaço coletivo para os alunos fazerem a higiene pessoal entre as aulas de campo e a sala de aula, como tomar banho, trocar roupas, etc. Além disso, oferece também refeições no restaurante estudantil. É destinado aos estudantes que passam o dia nos *campi*, em atividades, mas voltam para casa à noite (IF#, 2016b, p. 1-4; 2016c, p. 1-3).

muito das deficiências que eles têm. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

Vimos que o modelo conservatorial de ensino de música, marcado pelas disposições do *habitus* conservatorial, realiza uma idealização do professor e dos alunos. Podemos observar, também, que existe uma idealização do conteúdo do ensino e de sua forma de ser transmitido, pois são marcas do *habitus* conservatorial: 1) “a música erudita ocidental como conhecimento oficial; a supremacia absoluta da música notada – abstração musical”; 2) “o individualismo no processo de ensino [...]; a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada” (PEREIRA, 2014, p. 93-94). O conteúdo ideal para a educação conservatorial, então, é a música erudita ocidental – ou a música clássica –, normalmente acessada e transmitida através do suporte escrito – a partitura. O Professor Y mostra-se consciente do peso que a música clássica ainda tem dentro das práticas docentes no ensino de música e da ideologia que ela carrega: “Professores mais tradicionais podem se recusar terminantemente a sequer falar sobre *funk* em sala de aula, simplesmente porque existem... existe um juízo de valor, existem preconceitos.” (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016).

Como já discutimos anteriormente, existe em nossa sociedade um “mito”³¹ de superioridade da música clássica em relação às outras músicas, historicamente construído e socialmente sustentado pelas instituições ligadas à tradição conservatorial. É compreensível que aqueles que tomam esse mito por verdadeiro “estejam inclinados a encontrar na tradição musical Europeia a norma e o ideal para toda experiência musical [...] e a ver todas as outras culturas musicais como, na melhor das hipóteses, exóticas ou estranhas”³² (SMALL, 1984, p. 1). Além disso, também é esperado que as pessoas que defendem a música ligada a essa tradição – a música clássica – tendam naturalmente a descrevê-la como o ideal de música a ser ensinado e aprendido nas escolas, considerando qualquer outra música ou tradição musical como “inferior” ou “indigna” de ser transmitida às futuras gerações. Exatamente por estes motivos o Professor Y se referiu às atitudes e concepções dos “professores mais tradicionais” como impregnadas de um “juízo de valor” e de “preconceitos”. É bastante curioso perceber

³¹ Para uma discussão dos mitos sobre concepções de música e educação musical que circulam no meio musical e na sociedade mais ampla, ver Burnard (2012, p. 19-39).

³² [It is understandable, therefore, if those of us who are its heirs (which includes not only the Americas and many late and present colonies of Europe but also by now a large portion of the non-western world as well)] are inclined to find in the European musical tradition the norm and ideal for all musical experience [...] and to view all other musical cultures as at best exotic and odd.

que este “mito” de superioridade da música clássica, associado à ideia de legitimidade social e cultural que a torna a escolha “natural” para o ensino, mantém uma relação estreita com a concepção tecnicista das teorias tradicionais de currículo, apresentada no Capítulo 1, na qual a seleção dos conteúdos não é problematizada, mas “acredita-se existir uma cultura aceita e praticada, indiscutivelmente valorizada, que deve ser transmitida na escola, em nome da continuidade cultural da sociedade como um todo” (LOPES, 1999, p. 63).

O preconceito dos que perpetuam o “mito” da superioridade da música clássica, baseado em um juízo de valor depreciativo sobre as outras culturas musicais, normalmente é dissimulado por uma aparência de legitimidade, pois está a serviço de ideologias socialmente dominantes e, por isso mesmo, não reconhecidas como arbitrárias. Recordemos que, no âmbito mais amplo da educação, desde a década de 1970, os estudiosos que tinham como meta a reconceptualização do currículo iniciaram uma intensa crítica a este estado de coisas, motivo pelo qual seus estudos ficaram conhecidos como “teorias críticas”. Como afirma Silva (2015, p. 16), suas críticas podem ser resumidas na pergunta “por que?” – Por que estes conteúdos e não outros? No campo da educação musical, então, a pergunta seria: Por que estas músicas e não outras? Ou, alargando o campo das questões: Quem escolhe estas músicas e com que intenção?³³ O objetivo da crítica era mostrar que o currículo imposto era um entre muitos possíveis que poderiam ser selecionados e praticados e que a escolha em vigor não era neutra, mas sustentava e reproduzia uma determinada distribuição de poder no campo mais vasto da sociedade.

A imposição dos “arbitrários culturais” no meio social é caracterizada por Bourdieu e Passeron (1982, p. 20) como violência simbólica: “Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. O Professor Y percebe essa dimensão de violência nas relações de ensino e aprendizagem de música marcadas pelo preconceito:

A música [...] é importante para quase todas as pessoas, salvo alguns poucos exemplos, como, por exemplo, João Cabral de Melo Neto, [que] dizia que não gostava de música³⁴. Salvo alguns exemplos específicos, todas as pessoas vão gostar de algum tipo de música, de alguma forma de música, de alguma maneira. Ou a música da igreja, ou a música para dançar, ou a

³³ Estas questões não são novas. No final da década de 1980 e início da década de 1990, Penna (1990) já expressava suas inquietações a respeito desta temática: “[...] nem todos têm, socialmente, acesso à imensa riqueza que é a música no momento atual, sob a forma de diferentes realizações. Visto que estas realizações musicais diferenciadas carregam significações sociais diversas, cabe indagar [...] qual é a música que nos serve de referência para musicalizar.”

³⁴ Outro ilustre personagem que não gostava de música, segundo Forquin (1982, p. 40), foi Victor Hugo, para quem a música era “o mais dispendioso de todos os barulhos”.

música para o entretenimento, ou a música para o deleite, não importa. Não importa qual é o gênero, qual... **E isso para os professores de música é muito difícil, porque a ideia de música de qualidade é uma coisa muito forte, ainda, na nossa cultura: o que é lixo e o que é bom.** E você não pode pressupor isso, nem pode ficar direcionando seu aluno, porque muitas vezes isso é o que o aluno está trazendo para você, para a sala de aula. [...] **Às vezes você está tratando como lixo o mundo musical do seu aluno e isso pode... E aí é onde eu acho que a educação musical muitas vezes pode ser absurdamente violenta, quando ela anula o sujeito e toda a sua bagagem cultural,** porque é impossível você estar vivo sobre a face da terra e dizer: “Não, eu estou absolutamente isolado da cultura”. Isso para mim não existe. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016, grifos nossos)

A percepção da violência simbólica instaurou-se muito cedo na vida do Professor Y, por meio de sua própria formação musical, como também costuma acontecer com muitos outros músicos populares que se aventuram pelas instituições de ensino tradicional de música:

Porque eu, no meu processo de escolarização, ouvi muito dos meus professores de música o que era bom gosto e o que era... E às vezes batia na trave, em mim. Por quê? Porque eu... o que eles estavam tratando como lixo era um tipo de música que era significativo para mim. Entende? E isso é uma coisa que é muito violenta, o professor que chega e determina para o seu aluno: “Isso é lixo. Abandone isso. Você tem que saber que música boa é só essa aqui”. Isso acontece... não que não aconteça em outros contextos, mas especialmente com professores que têm na sua bagagem a questão da música erudita, isso é muito forte. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

As situações retratadas pelo Professor Y exemplificam claramente uma das proposições de Bourdieu e Passeron, dentre as muitas que estes autores enunciaram na tentativa de determinar os fundamentos de uma teoria da violência simbólica:

Na medida em que toda AP [ação pedagógica] em exercício dispõe logo de princípio de uma AuP [autoridade pedagógica], a relação de comunicação pedagógica na qual se realiza a AP tende a produzir a legitimidade do que ela transmite designando o que ela transmite, só pelo fato de transmiti-lo legitimamente, como digno de ser transmitido [“o que é bom”], por oposição a tudo o que ela não transmite [“o que é lixo”]. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 36)

Alguns autores têm alertado para as consequências deletérias de uma postura preconceituosa que desconsidera “o discurso musical dos alunos” (SWANWICK, 2003b, p. 66-68), seja na educação básica ou em instituições específicas de ensino de música, pois o resultado prático de tal postura será, muito provavelmente, uma educação musical que vai gerar desmotivação e frustração:

Devemos levar sempre em conta que o aluno, ao ingressar em aulas de música, já traz um universo musical próprio (e que muitas vezes é

justamente o que o move a procurar as aulas), ou seja, ele já ouve e muitas vezes tem bastante familiaridade com um ou vários gêneros musicais específicos. Se for obrigado a ignorar (ou às vezes até desmerecer) esse gênero que lhe é familiar e tentar se expressar através de outro, esse aluno, no mínimo, ficará completamente perdido e desmotivado. (SCHROEDER, 2009, p. 48)

O “mito” da superioridade da música clássica quase sempre anda de mãos dadas com a “supremacia absoluta da música notada”, como vemos na associação destas ideias feitas por Pereira (2014, p. 93). Já vimos que essa atribuição de importância dada à música notada frequentemente é vinculada a uma noção de que “saber música” ou “ser músico” é uma prerrogativa exclusiva de quem sabe ler uma partitura. “A força do modelo da música notada é tal que ele chega a ser internalizado, como desqualificador, pelos próprios participantes de outras práticas musicais – os quais são músicos, sem dúvida, já que música é essencialmente som.” (PENNA, 2015b, p. 52). Não é difícil perceber que a “supremacia absoluta da música notada” é a razão pela qual a maior parte do ensino tradicional de música institui, desde o início dos estudos, as aulas de teoria musical, percepção musical e solfejo: estes são os mecanismos usuais de alfabetização musical dos alunos iniciantes. Embora seja possível argumentar que essa abordagem é apropriada para o modelo conservatorial, mesmo aí ela tem sido alvo de críticas, as quais postulam que os alunos assim iniciados podem não vir a desenvolver a fluência musical, isto é, existe a possibilidade de que desenvolvam uma tendência a “tocar como se estivessem apenas decodificando sinais”, sem nunca alcançar a significação estética da música (SCHROEDER, 2009, p. 50). Por esse motivo, tem sido defendida com muita frequência a ideia de iniciar os alunos através de vivências musicais que estimulem a audição e os engajem num fazer musical criativo, privilegiando o discurso musical fluente antes do contato com a notação:

Na verdade, a escrita é tão valorizada que, para o senso comum, saber ler uma partitura é sinônimo de “saber música”. Isso tem feito com que muitos professores tenham certa pressa em introduzi-la, abrindo mão de um período precioso no qual o aluno poderia tocar “de ouvido” ou por imitação, situações de aprendizagem nas quais o nível discursivo musical é privilegiado. Frequentemente a partitura ganha tal autonomia em relação à música, que passa a ter existência própria, sendo, inclusive, o principal objeto sobre o qual se discute numa aula de música. Um caminho alternativo, e que talvez evitasse essa distorção do ensino, seria justamente inverter as prioridades no início da aprendizagem, até certo ponto retardando a alfabetização musical escrita. (SCHROEDER, 2009, p. 50)

De fato, a ideia de trabalhar a fluência musical no início do processo de educação musical não é nova. Swanwick (2003b, p. 68-69) esclarece que essa é a posição adotada por

eminentes educadores musicais desde o início do século XX, tais como Orff, Jaques-Dalcroze, Suzuki e, em alguma medida, também Kodály. Para Swanwick, a fluência musical deve ser buscada desde o início, antes mesmo do contato com a notação. Ele defende que “a sequência dos procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever”. Tomando a música como uma forma de discurso, análoga – mas não igual – à linguagem falada, Swanwick argumenta que a aquisição da linguagem musical deveria envolver o aprendiz em vivências musicais com outras pessoas que fazem música, tal como os aprendizes da língua se envolvem em vivências auditivas e orais com outros falantes. Essas vivências, portanto, devem preceder o contato do aprendiz com a representação escrita da música, se é que isso deva algum dia ocorrer, pois muitas tradições musicais sobrevivem sem qualquer tipo de notação.

O Professor Y afasta-se dessa “supremacia da música notada” ao trabalhar com gêneros musicais populares³⁵, a partir de uma perspectiva que poderíamos caracterizar como sociológica e antropológica, e ao rejeitar a teoria musical como conteúdo obrigatório para as aulas de música do ensino médio integrado do IF# quando desvinculada de qualquer uso prático:

Houve, inclusive, um encontro de professores de música do [IF#] para discutir essa questão curricular, né, em... eu acho que 2012... 2013... 2014... acho que foi... já não lembro mais. Bom, e saiu de lá um documento que eu absolutamente discordo, assim, porque havia uma ênfase absurda em teoria musical e se esses alunos não vão usar essa teoria musical para o estudo de um instrumento, eu acho que isso é você semear no asfalto. Dificilmente aquilo vai germinar e dar frutos e vai ser significativo para o aluno. Vai ser apenas um amontoado de conteúdos que esse aluno não vai usar para nada, ele não vai precisar saber o que é uma semicolcheia nunca na vida dele, não vai usar isso em momento algum. Porque é que eu tenho que trabalhar isso? Entende? (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

Ao invés de teoria musical, o Professor Y prefere trabalhar outros conteúdos em suas aulas de música. Indagado sobre o que significa a expressão “semeiar no asfalto”, usada por ele na fala mostrada anteriormente, o Professor Y deu algumas pistas sobre sua seleção de conteúdos, que evidencia o seu afastamento em relação à notação musical:

Bom, é... eu acho que a gente pode falar de música sem necessariamente falar de teoria musical. Eu acho que a gente pode falar sobre sons, sobre as próprias propriedades do som. Teoria musical, que eu digo, no sentido mais tradicional, de... não é nem teoria musical, porque se você pensar teoria

³⁵ No período da observação, o professor abordou o frevo e o choro. Ainda que esses dois gêneros específicos, mais do que outros gêneros populares, talvez, sejam muito dependentes da notação musical, a abordagem do Professor Y não usou, em nenhum momento da observação, partituras escritas. Em geral, as referências à música eram feitas por meio do registro sonoro em gravações ou por meio da *performance* em sala de aula.

musical com uma visão ampla, né, teoria musical é uma coisa que você pode abordar de várias maneiras. Mas eu digo de escrita musical, escrita musical tradicional, ocidental, europeia, se você quiser fazer assim, o pentagrama e a clave de sol, lá. Se você faz esse tipo de abordagem, para mim, se ele [o aluno] não vai usar isso, do ponto de vista de um instrumento, alguma coisa, eu acho que existem outras coisas, como, por exemplo, conhecer os compositores, conhecer a música da região, do país e do mundo, tá certo? Que eu acho que eu não consigo fazer isso porque o cronograma realmente não me permite, a não ser que eu fosse ainda mais superficial do que eu já acho que sou com esses alunos. Mas, conhecer a música, conhecer os instrumentos, atentar para a estrutura desses instrumentos, como esses instrumentos funcionam, entende? Isso aí, quando eu faço isso... por exemplo, quando um aluno aprende que um violão tem seis cordas, que ele tem regiões graves, médias e agudas, que ele pode ser usado para diversos gêneros, eu não estou fazendo juízo de valor entre um gênero musical e outro. Eu estou falando para esse aluno, e o gênero musical que seja do interesse dele provavelmente vai ter alguns dos instrumentos dos quais eu vou estar falando. Outros serão instrumentos musicais que ele não conhece, que eu acho uma coisa muito boa também para que ele se enriqueça, para que ele amplie o repertório do conhecimento musical e de cultura dele e que ele possa ter acesso a isso. Se ele vai querer, depois, seguir a trilha do gosto musical dele pela música erudita, ou música de orquestra, não sei. Isso vai ser uma decisão mais dele do que minha, entende? (PROFESSOR Y, entrevista em 08/12/2016)

Por fim, após verificarmos que o modelo conservatorial idealiza os professores, os alunos e os conteúdos, resta-nos agora considerar a idealização que ele faz da prática musical. A esse respeito, Pereira (2014, p. 93-94) declara que são características do ensino de música ligado à instituição conservatorial: 1) “a primazia da performance (prática instrumental/vocal)”; 2) “o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo; a subordinação das matérias teóricas em função da prática”. Estas duas proposições deixam claro que o ideal de prática musical para o ensino tradicional de música, de características conservatoriais, é a *performance* instrumental ou vocal, preferencialmente levada ao seu grau máximo de habilidade técnica – o virtuosismo. Aqui é necessário algum esclarecimento para uma correta compreensão do termo “prática musical”. Não seria um exagero afirmar que todos os educadores musicais que buscaram uma renovação do ensino de música, desde o início do século XX, colocaram algum tipo de prática musical no centro de suas preocupações. Exatamente por isso, os métodos propostos por alguns deles ficaram conhecidos como “métodos ativos” de educação musical, em oposição à passividade que grassava no ensino tradicional de música, o qual preconizava uma iniciação através da apropriação da notação musical antes que o aluno tivesse oportunidade de receber instrução na área da *performance* instrumental. Contudo, a prática musical proposta por esses educadores se distanciou do modelo conservatorial na medida em que seu objetivo não era

primariamente a *performance* instrumental ou vocal em si mesmas ou por si mesmas, muito menos o virtuosismo³⁶. Antes, a *performance*, ou qualquer outra prática musical, deixou de ser um fim e passou a ser um meio:

O trabalho de sala de aula deve ser baseado no fazer musical (*performance*, improvisação, composição) e, **à frente de todas as atividades, no desenvolvimento da sensibilidade e consciência aural**. Manter nossos ouvidos abertos aos sons – todos os sons, quaisquer sons – é a mais básica de todas as habilidades musicais e, portanto, a mais ‘real’ delas. A partir daí nós podemos desenvolver atividades que são inventivas, interpretativas e perceptivas em quaisquer estilos, formas e estruturas que sejam apropriadas para os alunos que ensinamos.³⁷ (PAYNTER, 1983, p. 28, grifos nossos)

Assim, na base das várias propostas de renovação do ensino de música que marcaram a educação musical no século XX está a ideia de que é necessário “experimentar” antes de “compreender”. E o “experimentar” é realizado através do “fazer musical”, nos termos de Paynter, o que inclui a *performance*, a improvisação e a composição, embora outros autores tenham sugerido maneiras diferentes como o “experimentar” poderia se concretizar³⁸. Ou seja, a prática musical assume um papel central nessa nova concepção de educação musical, pois permite aos sujeitos uma interação real com a música e com as diversas maneiras de vivenciá-la: tocando, cantando, compondo, improvisando, ouvindo, dançando ou simplesmente movendo o corpo. Um exemplo dessa nova forma de pensar a educação musical é a proposta do compositor e educador alemão Carl Orff (1895-1982):

Orff busca desintelectualizar e destecnicizar o ensino da música, acreditando que a compreensão deve vir depois da experiência, que é, ela sim, a base do processo. Dessa forma, por exemplo, primeiramente sentir o ritmo, em vez de analisar seus componentes, e experimentar como estes se agrupam e se relacionam. Adquirir a noção de espaço/tempo e exprimir-se em passos e movimentos elementares (andar, correr, saltar, trotar, galopar) é considerado

³⁶ Quanto à busca pelo virtuosismo, é pertinente lembrar a advertência de Schafer (1991, p. 280): “O problema com a especialização da velocidade digital [dos dedos] em um instrumento é que a mente tende a ficar fora do processo. Tem sido desapontador observar grande número de jovens empenhados em fazer impossíveis tentativas de movimentar suas mãos mais rapidamente que Horowitz.”

³⁷ Classroom work should be based upon music-making (performing, improvising, composing) and, in the forefront of all activities, the development of aural sensitivity and awareness. Keeping our ears open to sounds – all sounds, any sounds – is the most basic and therefore the most ‘real’ of musical skills. From there we can develop activities which are inventive, interpretative, and perceptual in whatever styles, forms and structures are appropriate for the pupils we teach.

³⁸ Swanwick (2003a, p. 45), por exemplo, propôs um modelo com cinco parâmetros para a experiência musical, que chamou de C(L)A(S)P: composição, literatura (literature studies), audição, aquisição de habilidades (skill acquisition) e *performance*. Pela forma como grifa o acrônimo, com letras dentro e fora dos parênteses, o autor diferencia os parâmetros que nos ligam diretamente à música (composição, audição e *performance*) dos que têm um papel de suporte ou de capacitação (literatura e aquisição de habilidades). No Brasil esse modelo é conhecido pelo acrônimo TECLA.

preparação indispensável para interpretar a música e a dança. (PENNA, 2015b, p. 213).

A *performance* instrumental ou vocal, desse modo, seria mais uma forma de prática musical visando a experimentação – ou a “experencição” – dos alunos com os elementos sonoros, a vivência musical. O foco deixa de ser o instrumento (ou a voz, ou a *performance*) e passa a ser a própria música³⁹. Ou, como coloca Paynter, o foco passa a ser a “sensibilidade e consciência aural”.

De acordo com os dados coletados, o Professor Y não desconsiderava a prática musical por meio da *performance* instrumental ou vocal, embora não a tomasse como o único fio condutor de sua prática pedagógica nas turmas de Arte do IF#. Deduzimos isto a partir do fato de que, por algum tempo, o Professor Y dedicou-se a conduzir grupos de *performance* instrumental e vocal no IF#:

[...] tinha uma professora de artes visuais. Aí depois essa saiu, veio outra. Essa saiu também, para o [IF#_Campus 11], e acabou que eu fiquei sozinho e alguns trabalhos extracurriculares que eu estava fazendo, que estavam sendo muito interessantes dentro da escola, que eram a orquestra e o coro, eles tiveram que ser parados porque eles aconteciam em horário alternativo, que é o horário de almoço, porque aí eu tinha alunos do superior, do subsequente, da manhã, da tarde, de todos os horários eles convergiam para aquele horário do almoço. E gente, inclusive, da comunidade, de fora escola, que estava... que quando ia sabendo que havia um grupo, né, fazendo música dentro da escola, alguns vinham, diziam: “Olha, deixa eu tocar junto com vocês, eu toco saxofone. Eu queria saber se eu posso participar?” (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

Entretanto, os grupos de *performance* mantidos pelo Professor Y sempre ficavam restritos aos “trabalhos extracurriculares”, como declarado na fala acima. Somente em ocasiões muito específicas a *performance* era levada para a aula de Arte, como aconteceu, por exemplo, com a prática de piano na turma de retidos que mencionamos anteriormente. Nas observações que realizamos, somente em duas aulas de música ministradas pelo Professor Y houve atividades de prática musical envolvendo os alunos, ambas realizadas através da *performance* vocal em grupo – canto coral. Nessas duas ocasiões o Professor Y reservou um tempo curto no final da aula – cerca de dez minutos – para recordar com a turma peças ensaiadas no semestre anterior. Isso indica, possivelmente, que em Arte 1 o tempo dedicado à prática musical era maior do que em Arte 2, visto que a carga horária de Arte 1 é o dobro da

³⁹ Mário de Andrade (1991, p. 187), na oração parainfantal que proferiu aos formandos do Conservatório em 1935, já se preocupava com esta questão: “À pergunta que faço sobre o que os meus alunos vieram estudar no Conservatório, todos respondem, um que veio estudar piano, outro canto, outro violino. Há catorze anos faço tal pergunta. Não tive até hoje um só aluno que me respondesse ter vindo estudar música!”

de Arte 2⁴⁰, permitindo abarcar mais atividades. Como será mostrado adiante, as aulas de Arte 2 foram desenvolvidas principalmente a partir da exposição dialogada de conteúdos relacionados a aspectos culturais da música, sempre com a presença de apreciação musical, com exemplos apresentados em gravações ou tocados e cantados pelo professor.

Em relação à prática musical no ambiente escolar, é curioso notar como a “*primazia da performance*” é costumeiramente tomada como uma forma de substituir a aula de música, especialmente pelos gestores da escola. Para essas pessoas, aparentemente, é como se todas as possibilidades de educação musical se resumissem em tocar um instrumento, ou como se formar um grupo de *performance* vocal ou instrumental, preferencialmente para apresentar-se em datas comemorativas ou para promover socialmente a instituição, fosse o supremo objetivo da música na escola:

Já me fizeram muitas propostas para que eu fizesse um trabalho de banda marcial e eu absolutamente me recuso, porque eu não tenho conhecimento para isso e eu acho que a educação musical, ela tem que ir por outros caminhos, no meu entendimento. Não que a banda marcial não seja válida. Ela é um dos instrumentos. Não é o que eu sei trabalhar. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

Como destaca Paynter (1983, p. 23, grifos nossos), a respeito do trabalho com grupos musicais na escola que visam unicamente a *performance*, “você não precisa de um **professor de música de sala de aula** para esse tipo de trabalho; você precisa realmente de um músico talentoso e habilidoso que consiga produzir música aceitável para o público a partir de cantores e instrumentistas amadores”⁴¹. O compromisso do professor de música na escola, portanto, vai além de preparar grupos de *performance*. Tem mais relação com o “desenvolvimento da sensibilidade e consciência aural”, nos termos de Paynter (1983, p. 28), ou com o “desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente”, nos termos de Penna (2015b, p. 49).

Certamente a *performance* musical através de instrumentos musicais ou da voz pode fazer parte de um currículo de educação musical, mas não se deve supor que todas as possibilidades de abordar a música em sala de aula devam passar necessariamente pela

⁴⁰ No campus do IF# onde o Professor Y trabalha, a carga horária de Arte 1 é de duas horas-aula; a de Arte 2 é de uma hora-aula.

⁴¹ You do not need a dedicated class music teacher for that kind of work; you do need a gifted and skilful musician who can produce publically acceptable music from amateur players and singers.

performance, nem que a *performance* em si mesma constitua o objetivo principal da educação musical escolar, conforme já discutimos. Como o Professor Y bem colocou, a educação musical pode “ir por outros caminhos”. A banda marcial – ou qualquer outro tipo de *performance* – é apenas um deles. Neste sentido, partilhamos do pensamento de Paynter sobre a amplitude do que está envolvido na educação musical escolar:

A música na escola deve servir a muitos propósitos diferentes – da mesma forma como ela o faz na sociedade mais ampla. Ela oferece relaxamento e entretenimento; ela dá suporte e se integra com outras experiências (arte, dança, teatro, filme); ela pode nos dar um senso de realização através do domínio de habilidades e prover uma identidade de grupo satisfatória (através da participação em um coro, uma orquestra, uma banda de rock ou qualquer outra coisa). A música ilumina e inspira; ela pode dar prazer ou perturbar. Quer toquemos ou cantemos, inventemos ou escutemos, a música pode nos estimular e nos mover de muitas maneiras e por muitas razões diferentes. Todas essas experiências podem, em algum sentido, ser descritas como sendo educativas.⁴² (PAYNTER, 1983, p. 20)

Segundo esta perspectiva, são justamente as múltiplas experiências educativas com a música – ou proporcionadas por ela – que podem contribuir para a construção de currículos variados e significativos para a educação básica, desvencilhando-a do monocurriculismo referido por Queiroz (2015, p. 208).

5.4 Mil e uma maneiras: os eixos estruturadores do currículo

Até este momento, nossa atenção esteve voltada para a formação do Professor Y e para suas concepções sobre música, educação musical e currículo. Vamos, a partir de agora, considerar a sua prática pedagógica. As observações das aulas do Professor Y foram realizadas em uma turma de Arte 2 do curso Técnico em Agropecuária, no IF#_Campus 2. As aulas de música aconteciam às quintas-feiras, das 16h05min às 17h05min (uma hora-aula por semana). Arte 2 é uma disciplina oferecida no segundo semestre do curso. Portanto, os alunos estavam no primeiro ano do ensino médio integrado. Havia 26 alunos matriculados na turma, sendo 19 do sexo masculino e sete do sexo feminino. Estivemos no campus em dez ocasiões diferentes, nas datas mostradas no QUADRO 7. No entanto, em duas dessas ocasiões a aula

⁴² Music in school has to serve many different purposes – just as it does in society at large. It offers relaxation and entertainment; it supports and integrates with other experiences (art, dance, theatre, film); it can give us a sense of achievement through the mastery of skills and provide a satisfying group identity (through membership of a choir, an orchestra or a rock band or whatever). Music enlightens and inspires; it can give pleasure or it can disturb. Whether we play or sing, invent or listen, music may excite and move us in many ways and for many different reasons. All these experiences can in some sense be said to be educative.

não aconteceu (sexta e sétima observações). Na sexta observação, encontrei o professor na sala de aula, mas os alunos não compareceram. O professor explicou que estava acontecendo um evento no campus – a semana de ciência e tecnologia – e que, mesmo tendo avisado aos alunos que daria aula, eles, ao que parece, resolveram não aparecer. Aproveitei para conversar com o Professor Y sobre assuntos ligados ao IF#, entre outros. Na sétima observação, encontrei a sala de aula trancada e os alunos do lado de fora, num ambiente próximo. Fiquei aguardando o professor durante dez minutos, aproximadamente, até que um aluno veio ao meu encontro, com o celular na mão, e avisou que o professor não viria, pois havia passado mal pela manhã e não estava em condições de dar aula.

QUADRO 7

Datas das observações das aulas do Professor Y

ANO: 2016													
MÊS	SETEMBRO			OUTUBRO				NOVEMBRO				DEZEMBRO	
DIA	15	22	29	06	13	20	27	03	10	17	24	01	08
ORDEM DAS OBSERVAÇÕES ⁴³	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	--	7 ^a	8 ^a	9 ^a	--	--	10 ^a

Iniciamos as observações nesta turma exatamente no primeiro dia de aula da disciplina Arte 2. Nesta ocasião, registramos quatro elementos que consideramos estruturantes na prática pedagógica do Professor Y, embora a percepção destes elementos só tenha ficado clara para nós algum tempo depois, após várias leituras e reflexões sobre as anotações do diário de campo. Os elementos são: o trato com os alunos; os conteúdos curriculares de Arte; a presença da música nas aulas; o diálogo como principal atitude pedagógica. Discutiremos cada um destes elementos a seguir.

O primeiro elemento estruturador da prática pedagógica do Professor Y é o trato com os alunos, isto é, a forma como se relaciona com eles, especialmente em sala de aula. Chamaram a nossa atenção, desde o início das observações, algumas peculiaridades na forma como o Professor Y interagia com os alunos. Ele já os conhecia, pois trabalhara com eles em Arte 1. Assim, algumas práticas e atitudes que observamos em relação ao trato do professor com os alunos foram desenvolvidas inicialmente no semestre anterior e trazidas para esta

⁴³ As observações não aconteceram de forma consecutiva, como previsto no projeto de pesquisa. Em 27/10/2016, não pudemos realizar a observação porque estivemos participando do Encontro da ABEM Regional Nordeste, ocasião em que apresentamos um trabalho sobre esta pesquisa. Não encontramos nenhum registro (diário de campo, e-mail, celular) sobre o porquê de não ter sido feita observação no dia 24/11/2016. No dia 01/12/2016 o Professor Y comunicou, por SMS, que não haveria aula.

turma como uma continuação natural daquele período. O ambiente geral das aulas era de descontração, mas ficava aparente que havia regras claras de trabalho operando na condução das atividades. Exemplificando:

Os alunos começam a entrar na sala às 16h05min, horário do início da aula. É a primeira aula de música deste semestre. Cada aluno pega sua cadeira na pilha (cadeiras plásticas, sem braço, empilhadas num canto da sala) e a coloca no local apropriado, de frente para o quadro. O professor já havia me explicado que, pelo fato de ser uma turma com a qual trabalhou no semestre anterior, os alunos conheciam esta rotina da sala de música. A arrumação das cadeiras é rápida, sem muito alvoroço. Parecem disciplinados. Após todos estarem acomodados, o professor dá as boas vindas e, logo em seguida, me apresenta à turma. Faz algumas brincadeiras do tipo: “Ele está aqui para ver quem vai ser aprovado”, mas explica, a seguir, que se trata de uma pesquisa. Diz também que estou ali para observar a aula, os alunos e o professor, fato que podem estranhar um pouco no início, mas que logo se acostumarão com a minha presença. Noto nele uma certa consciência do efeito do observador. Desde as primeiras falas do professor, percebo que a convivência e o relacionamento dele com os alunos parecem fluir com tranquilidade e o professor dispensa um tratamento respeitoso aos alunos, tentando “falar a linguagem deles”, mas ao mesmo tempo demonstra bastante firmeza em relação às rotinas de trabalho e às regras de convivência em sala de aula. Parece-me que a situação do comportamento da turma é muito mais controlada do que em [outra turma observada], por exemplo. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2016)

Mesmo assim, presenciamos também momentos onde a dispersão e a conversa entre os alunos ocorriam. Nesses momentos, havia sempre uma intervenção do professor para restaurar o silêncio e o fluxo normal da aula, seja por meio do uso de táticas de condicionamento⁴⁴, seja por apelos verbais, alguns bastante veementes. Eram raros, porém, os momentos onde alunos ficavam completamente alheios às atividades realizadas, interagindo com o celular, por exemplo. Se não é possível afirmar que todos os alunos tinham interesse pela aula de música, pelo menos pudemos observar que, na maior parte do tempo, eles estavam dispostos a contribuir para que o ambiente propiciasse a participação e a interação.

O ambiente descontraído da sala de aula parece favorecer – ou, talvez, ser favorecido por – outro aspecto do trato do Professor Y com os alunos. Durante as aulas, são muito frequentes as digressões feitas pelo professor em relação ao conteúdo proposto. Essas

⁴⁴ Na primeira observação, registrei: “Em determinado momento da fala do professor, chama a minha atenção um procedimento que ele adota para solicitar o silêncio e que a turma parece conhecer bem. Quando a turma está dispersa e começa a conversar, o professor repentinamente diz em voz mais alta do que o normal: ‘Uma palma’, ao que os alunos respondem imediatamente batendo uma palma; ‘Duas palmas’, os alunos batem duas palmas; ‘Uma palma’, os alunos batem uma palma; ‘Duas palmas’, os alunos batem duas palmas. E o silêncio se instala! O que me surpreendeu foi a resposta automática e uníssona da turma. Um condicionamento interessante! Funcionou bem nesse contexto. Isso vai acontecer mais vezes durante a aula.” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2016).

digressões, na maioria curtas, mas algumas relativamente longas, geralmente assumem a forma de um diálogo com os alunos sobre um assunto totalmente diverso do assunto da aula, surgindo a partir de qualquer fato que se apresente no momento, alguns até bastante inusitados, como os dois exemplos a seguir:

Ao perceber que vários alunos olham para a janela, o professor pergunta se eles estão interessados na casa de marimbondos que está ali. Respondem que sim. Logo inicia uma conversa sobre marimbondos e abelhas, que os alunos explicam ao professor que não são animais da mesma espécie ou família. Entram na conversa também os maruins e eventos pitorescos envolvendo esses bichos. Essas “pausas” no fluxo da aula são frequentes, embora rápidas. Minha percepção neste momento é que elas ajudam a manter o ambiente descontraído e a estabelecer um diálogo entre o professor e os alunos que não seja apenas sobre assuntos “musicais”. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2016)

Inicia a conversa com os alunos perguntando quantos ali eram canhotos, ao perceber que uma das alunas escrevia com a mão esquerda. Diz que 10% da humanidade é canhota e que existem alguns mitos sobre os canhotos, como o de que eles morrem mais cedo, ou que têm boa pontaria. Diz que ele, apesar de também ser canhoto, tem péssima pontaria: não consegue acertar um papel amassado no cesto de lixo. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2016)

Fora da sala de aula, o Professor Y parece manter o mesmo tipo de atitude cordial em relação aos alunos. Ele revela que tem um interesse especial pelas músicas que os estudantes ouvem, embora afirme que essas músicas não sejam um fator determinante para o currículo que elaborou e que vivencia em sala de aula:

Eu tenho muita conversa de corredor, vamos dizer assim, né, conversa pós-aula e nos momentos em que eu não estou exatamente atuando. Às vezes eu estou no pátio e começo a conversar com eles [os alunos] e, não que eu sempre levante assuntos sobre música, mas naturalmente eles acabam falando sobre música comigo. E eu procuro saber... isso [as músicas que os alunos ouvem] é uma coisa que eu realmente procuro estar antenado. Eu sei todos os *hits* do momento que os alunos estão curtindo, justamente por isso. E eu peço que eles me digam. Quando eles estão ouvindo alguma coisa eu chego junto. Se tiver aluno ouvindo música, se ele tiver com o fone de ouvido eu digo: “O que é que está passando aí?” Aí ele muitas vezes coloca para você. Se eu não identifico o que é, eu digo: “Me diz aí, o que é isso? Que banda é essa?” Então, eu procuro me inteirar disso para eu saber o que é que esse aluno está trazendo como referência, né, e, se eu consigo fazer algum link do que eu estou trabalhando com o que ele tem como referência fora da escola, eu faço. Porque, primeira coisa, é que eles se sentem muito surpresos. Eu já tive situações de eu chegar cantarolando músicas que... antes de começar a aula, né, cantarolar músicas que são do universo deles e eles virarem para mim e dizer: “Professor, como é que o senhor conhece isso? Como é que o senhor sabe disso?” “Ah, eu tenho minhas pesquisas” – brinco com eles. Porque realmente me interessa, porque eu não tenho a intenção de anular o que eles ouvem, o que eles gostam. Essa não é minha

intenção como professor de música. Eu apenas quero que eles possam fazer links do que eu estou trabalhando com o que eles gostam. Então, às vezes, eu realmente uso até aquilo que eles ouvem em sala de aula. Mas isso não é, assim, não é determinante. Não é tudo o que eles ouvem, eu trago para a sala de aula. Não é somente isso. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

A atitude do Professor Y de valorizar o conhecimento do aluno também foi percebida durante as aulas, especialmente quando esse conhecimento se relacionava com o conteúdo em pauta no momento. Numa aula em que abordou a história do frevo, por exemplo, registramos a seguinte situação:

O professor explica que as bandas tocavam um tipo de música chamada “dobrado”. Um aluno aproveita a ocasião e cita os nomes de vários dobrados conhecidos. O professor parabeniza o aluno e pede palmas à turma. Depois, faz perguntas sobre como o aluno conhece essas músicas. O aluno informa que já tocou clarinete em uma banda, ao que o professor pede para ele trazer o instrumento para tocarem juntos na aula seguinte. O aluno responde que faz tempo que deixou de tocar. (DIÁRIO DE CAMPO, 13/10/2016)

O segundo elemento estruturador da prática pedagógica do Professor Y é a seleção de conteúdos que ele fez para as disciplinas de Arte e a forma que escolheu para trabalhar esses conteúdos. Indagado sobre como havia chegado à sua escolha curricular dos conteúdos, o Professor Y respondeu:

Conteúdo para mim é uma das coisas mais difíceis de escolher, porque você tem uma imensidão... uma imensidão de coisas para abordar, que seriam igualmente interessantes, ou que você pode julgar como importantes, e você não tem tempo hábil para isso. [...] Chegar a esses conteúdos, para mim, é tentar equilibrar o que seria importante dentro da linguagem musical [...]. **No primeiro semestre eu tinha trabalhado mais com a questão da materialidade do som**, no sentido das propriedades do som, deles conhecerem um pouco os instrumentos, como é que os instrumentos funcionam, a percepção dos timbres (uma das coisas que foi conteúdo, inclusive, avaliado, né, ou seja, que caiu em avaliação, era ouvir os timbres e dizer de que é que era aquele timbre, tudo mais), mas que tem um aprofundamento que é limitado pela questão temporal mesmo, pela questão de cronograma, né. Você tem que colocar tudo isso num semestre. **No segundo semestre eu quis trabalhar coisas que eu pudesse trabalhar com turmas grandes, tá certo, e que fossem conteúdos que tivessem a ver com o universo cultural desses alunos.** Como o frevo é algo que chega a eles independente de mídia ou não, eles acabam tendo contato com o frevo mesmo sendo evangélicos, por exemplo, isso não impede de um evangélico ter contato com o frevo... o frevo, o forró e o choro. O choro, por entender que é um gênero musical historicamente basilar para outros tantos gêneros que vão vir depois, como o próprio samba. A construção melódico-harmônica do samba tem a ver com o choro. A bossa nova vai beber um pouco na fonte do choro, não é? E por aí vai. (PROFESSOR Y, entrevista em 08/12/2016)

Podemos perceber, então, que a seleção curricular do Professor Y envolve conteúdos relacionados à “materialidade do som”, em Arte 1, e conteúdos relacionados ao “universo cultural dos alunos”, em Arte 2. A “materialidade do som” é tratada através de conteúdos como as propriedades do som (altura, duração, intensidade e timbre) e a produção do som pelos instrumentos musicais. As aulas de Arte 1 não foram observadas. No entanto, a partir de algumas falas do Professor Y, inferimos que os conteúdos trabalhados em Arte 1 levaram-no a adotar uma abordagem de aula de música onde a prática musical está mais presente do que a que observamos em Arte 2. Por exemplo, podemos supor a presença de atividades práticas sobre pulsação na situação de aula mencionada a seguir, quando o professor trata da avaliação em Arte 1:

Quando eu estou trabalhando questão de pulsação, eu trabalho bastante em sala de aula com eles, e tudo mais, e faço uma avaliação prática. Eles vão ter que demonstrar que entenderam, que conseguem fazer, né, aquela atividade a que se propõem e que de alguma maneira a percepção deles foi tocada nesse sentido. (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016)

Em outro momento, o Professor Y falou de uma turma particularmente apática, revelando algumas tentativas de atividades de prática musical, aparentemente comuns em Arte 1:

Eu tive um semestre aqui, em 2013, se eu não me engano, que eu peguei uma turma que eu cheguei na coordenação e disse: “Olha, eu não sei mais o que fazer”. Aí a coordenação chegou para mim e disse: “Você é o décimo professor que chega aqui falando da mesma coisa”. Porque era uma turma que você podia plantar bananeira, trazer jogos, atividades... Quanto mais a atividade fosse para se mover, para se mexer, ou qualquer coisa assim, menos eles gostavam. É... eles queriam copiar do quadro, não conversar muito e era isso e... **“Professor, por favor, não faça muita atividade, não. É tão chato quando o senhor coloca a gente para cantar, ou tocar, ou ficar batendo pé, palma, instrumento”**. Em geral, as turmas, quando eu digo assim: “Olha, hoje eu vou usar as congas. Hoje a gente vai tocar um instrumento”, quando eu faço qualquer atividade que envolva um instrumento, eles ficam... eufóricos, né. Essa turma, ela simplesmente não... não se movia. Mas, já faz um tempinho. (PROFESSOR Y, entrevista em 08/12/2016)

Uma situação que parece impactar a dinâmica do trabalho pedagógico do Professor Y, influenciando em decisões curriculares, é o tempo disponível para a aula: duas horas-aula para Arte 1 e apenas uma hora-aula para Arte 2. Logo na primeira observação, o professor chamou a atenção da turma para o fato de “a aula de Arte, neste semestre [Arte 2], ter apenas um horário, ao invés de dois, como no semestre anterior [Arte 1]”. Frisou que “isso não foi sua escolha, mas uma decisão dos que elaboraram o currículo, e que isso alteraria um pouco a

dinâmica da aula em relação à que eles vivenciaram em Arte 1” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2016). Salientamos que este é o único campus do IF# onde essa situação acontece. Nos demais *campi*, a aula de Arte sempre tem duas horas-aula no primeiro semestre e duas horas-aula no segundo semestre. O que percebemos, em relação a isso, foi que o Professor Y aparentemente decidiu reduzir o tempo dedicado às atividades práticas em Arte 2, concentrando-se mais na exposição dos conteúdos teóricos. Embora tenha planejado e informado aos alunos que a “parte prática” da disciplina seria composta por “atividades vocais e corporais ao final de cada aula (dez minutos, aproximadamente)” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2016), durante as observações verificamos que essa “parte prática” ocorreu somente em duas aulas: na primeira e terceira observações. As demais aulas, por conta do tempo usado na exposição dos conteúdos teóricos, foram encerradas sem a efetivação das atividades de prática musical. Discutiremos mais a respeito da presença da música nas aulas do Professor Y adiante. Por ora, nosso interesse é mostrar o impacto do tempo disponível para a aula na seleção curricular. Nesse sentido, como nossas observações ficaram restritas a uma turma de Arte 2, podemos apenas conjecturar que tanto os conteúdos abordados quanto o maior tempo disponível para as aulas contribuíram para uma presença maior de atividades práticas nas aulas de Arte 1, em contraposição a uma abordagem com maior presença de exposição teórica nas aulas de Arte 2.

Os conteúdos de Arte 2, conforme apontado anteriormente, estão ligados ao “universo cultural dos alunos”, segundo a concepção curricular do Professor Y. Na primeira aula de Arte 2, o professor especificou de que conteúdos trataria durante o semestre em que realizamos as observações:

1. GOSTO MUSICAL
 - Como é formado o gosto musical?
 - Por que gostamos do que gostamos?
2. GÊNEROS MUSICAIS
 - Internacionais
 - Brasileiros
 - Nordestinos
3. FREVO
 - Subgêneros
 - Grupos, orquestras, cantores, etc.
4. CHORO
 - Grupos, intérpretes, etc.
5. FORRÓ
 - História do forró
 - Subgêneros
 - Intérpretes

(DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2016)

A partir desta seleção de conteúdos, percebemos a influência da etnomusicologia na construção curricular do Professor Y, especialmente quando aborda os temas da formação do gosto musical e dos gêneros musicais de uma forma ampla, antes de tratar de alguns gêneros específicos. É bastante provável, no nosso entender, que esta seleção de conteúdos esteja ligada ao objetivo do Professor Y de tornar a educação musical um caminho para os alunos se conectarem com sua própria cultura. Daí que, ao atuar numa instituição de ensino localizada na Região Nordeste, privilegie gêneros característicos desta região, como o frevo e o forró. O choro, por sua vez, encontra espaço no currículo de Arte 2 por ter influenciado outros gêneros musicais brasileiros, como o samba e a bossa-nova, segundo as próprias considerações do Professor Y. Quanto a isso, acreditamos que a inclusão do choro no currículo talvez seja justificada pelo que o Professor Y argumentou, mas é possível que a decisão de trabalhar este gênero específico se deva ao próprio gosto musical do Professor Y e à proximidade dele com o gênero. Como aprendemos com Mills (2007, p. 12), as práticas pedagógicas no ensino de música muitas vezes são idiossincráticas e nascem de interesses específicos do professor.

A influência da etnomusicologia na construção curricular do Professor Y se mostra também na forma de abordar os conteúdos, não só na sua seleção. Quando trata do gosto musical, por exemplo, a aula se transforma num grande diálogo em que professor e alunos discutem quais os fatores culturais e sociais que agem para influir nas escolhas pessoais das músicas que os indivíduos ouvem. Assim, o tratamento dado ao assunto é muito mais antropológico e sociológico do que propriamente musicológico. Um breve exemplo da situação real desta aula é dado no diálogo a seguir:

O professor começa uma nova discussão sobre a consciência ou inconsciência das escolhas pessoais em relação ao gosto musical. O diálogo⁴⁵ flui mais ou menos assim:

– O que influencia o gosto musical? – pergunta o professor.

– Educação – diz alguém.

– A educação influencia? – quer saber o professor.

– Sim. Quem nasce na favela só escuta funk – diz um aluno.

– E se for evangélico, na favela, também escuta funk? – desafia o professor.

Depois de alguma discussão nesse sentido, o professor conclui:

– O lugar onde vivemos não necessariamente determina o que vamos gostar, embora tenha influência.

Cita o seu próprio exemplo, que nasceu no Morro da Conceição, em Recife, mas passou a gostar de uma grande diversidade de gêneros e estilos musicais, especialmente a música popular da primeira metade do século XX. Também argumenta que um indivíduo rico, por exemplo, nem sempre gosta

⁴⁵ Como as aulas não foram gravadas em áudio, os diálogos registrados no diário de campo devem ser encarados como aproximações. Em alguns casos podem ser bastante próximos da realidade, ou até mesmo literais, enquanto em outros registram as ideias mencionadas pelos interlocutores sem a pretensão de que as palavras anotadas sejam exatamente aquelas usadas na situação.

de música clássica ou jazz, como alguns esperariam, pois conhece muitos ricos que gostam de pagode. Termina seu discurso dizendo que:

– Não existe rigidez nessas influências. Você não tem que gostar de uma coisa só. Se fizermos uma pesquisa rápida aqui, acho que cada um de vocês vai me dizer pelo menos dois gêneros que gosta.

Então, pede aos alunos que citem os fatores que influenciam o gosto musical, escrevendo no quadro na medida em que os alunos respondem:

– Educação.

– Convívio.

– Religião.

Nesse momento surge um debate sobre a função da música nas religiões e influências mútuas entre religião e cultura. Depois, os alunos continuam citando outras influências:

– Mídia.

– O que é mídia? – pergunta o professor.

– TV, rádio, internet...

(DIÁRIO DE CAMPO, 22/09/2016)

Outra marca da etnomusicologia no currículo proposto pelo Professor Y são os conceitos de estudiosos dessa área, ou de áreas afins, citados durante as aulas. Essas citações geralmente eram escritas no quadro e serviam para iniciar as discussões, fornecendo temas geradores. Vejamos dois exemplos de citações escritas no quadro pelo Professor Y:

IDENTIDADE: São características próprias com que podemos diferenciar pessoas ou grupos sociais, seja pelas semelhanças ou pela diversidade (alteridade). A identidade inclui o compartilhamento de ideias e pensamentos. A identidade hoje é móvel (Stuart Hall). (DIÁRIO DE CAMPO, 29/09/2016)

GÊNEROS MUSICAIS: São classificações de músicas que envolvem SOM, CONCEITO e COMPORTAMENTO (Allan Merriam).

SOM – melodia, ritmo, harmonia, arranjo, interpretação, instrumentação;

CONCEITO – ideias, intenções;

COMPORTAMENTO – vestuário, postura (individual e social).

(DIÁRIO DE CAMPO, 06/10/2016)

É necessário destacar que a seleção curricular do Professor Y revela posicionamentos conceituais sobre música e educação musical não só pelo que inclui, mas também pelo que exclui. No caso específico de Arte 2, nenhum gênero da música clássica, por exemplo, foi abordado durante as observações, exceto na ocasião em que a Marcha Nupcial, de Mendelssohn, serviu como exemplo numa aula sobre a formação do gosto musical (esta situação será descrita adiante)⁴⁶. Também não há indícios nos dados coletados de que os

⁴⁶ Neste caso, o Professor Y não estava tratando a Marcha Nupcial como um exemplo de algum gênero clássico em discussão. O foco da discussão era outro. A música serviu apenas para ilustrar uma cena – um churrasco – em que era necessário inserir um forte contraste. A Marcha Nupcial, então, foi utilizada na ocasião porque contrastava fortemente com a cena do churrasco. Portanto, qualquer outra peça que fornecesse o contraste necessário serviria igualmente ao propósito da aula nesse ponto, até mesmo uma música popular.

conteúdos de Arte 1 contemplassem qualquer gênero da música clássica, ou de outro gênero qualquer que não estivesse ligado à música popular brasileira⁴⁷. Isto indica um afastamento do Professor Y em relação ao ensino tradicional de música do modelo conservatorial, conforme já discutido. Por outro lado, talvez indique também uma certa resistência em relação à tradição musical clássica, o que implica uma recusa velada em ampliar o contato dos alunos com um universo musical mais amplo. Afinal, se as músicas da tradição clássica também fazem parte de nossa cultura, seria coerente com os objetivos da educação musical defendidos pelo Professor Y que suas aulas promovessem algum tipo de aproximação entre essas músicas e os alunos. A educação musical deve gerar a sensibilidade em relação ao universo próprio de cada um e também em relação ao universo do outro:

Cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, percepção, atenção, imaginativo, liberdade de experimentar, coragem do risco, respeito pelo novo e pelo diferente, **pelo que é próprio a cada um e também ao “outro”**, construção do conhecimento com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo etc., não são apenas termos de discurso. São aspectos envolvidos na formação dos alunos – no mínimo tão importantes quanto aqueles que a escola entende oferecer nas diversas outras áreas do conhecimento –, que contrapõem o “aprender”, de natureza fixa, memorística e repetitiva, ao “apreender”, próprio do captar, apropriar, atribuir significado e tomar consciência, portanto, mais em sintonia com as características de formação humana reivindicadas contemporaneamente. (KATER, 2012, p. 43)

Nas conclusões do texto referido acima, Kater (2012, p. 44) defende que “nossa época nos convida ao exercício, não mais do ‘ou’, substitutivo e excludente, mas do ‘e’, colaborativo e integrador, estabelecido, porém, com critério e criatividade”. Embora premido, por um lado, por uma “imensidão” de conteúdos interessantes possíveis de serem abordados e, por outro lado, por um tempo exíguo para trabalhá-los, consideramos que o Professor Y poderia realizar uma seleção curricular que não limitasse o acesso, pela exclusão apriorística da música clássica do currículo, às variadas produções dos diversos “mundos musicais” presentes hoje em nossa sociedade. Afinal, uma seleção curricular que promovesse o contato com outras manifestações musicais da cultura mais ampla dos alunos estaria de acordo com os próprios princípios de educação musical defendidos pelo Professor Y, que visam fazer com os alunos se “encantem com o mundo da música” e se “tornem mais humanos”.

⁴⁷ As músicas ensaiadas durante os momentos de prática musical no decurso das observações da turma de Arte 2, os quais aconteceram somente em duas ocasiões, como já mencionado, foram aprendidas durante o semestre anterior – em Arte 1, portanto. Eram do gênero baião. Estas são as únicas indicações de gêneros musicais que possuímos em relação às práticas musicais de Arte 1.

Uma última colocação sobre os conteúdos curriculares das aulas de música diz respeito à flexibilidade com que o Professor Y realiza sua seleção, a depender das situações enfrentadas no cotidiano:

Com a experiência que eu tenho como professor, eu já tive turmas absolutamente apáticas. Essas turmas só conseguiram render um pouco melhor, né, quando eu mudei os conteúdos que eu estava trabalhando. E é muito fácil para o professor culpar os seus alunos. É muito fácil você dizer assim: “Olha, a aula não está funcionando porque os alunos são desinteressados”; “Ah, porque os alunos não estão preparados”; “Ah, porque os alunos...” Sim, se você quiser um mundo ideal, né, você dificilmente vai achar esse mundo em sala de aula. **Então, em situações extremas, eu preciso mudar os conteúdos, inclusive.** (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016, grifos nossos)

Portanto, ao admitir que mudanças de conteúdos são possíveis, o Professor Y nos mostra mais uma vez que o currículo em ação algumas vezes toma precedência sobre o currículo proposto e que o cotidiano, sempre aberto e imprevisível, se reveste de uma capacidade de criação curricular tão importante quanto as propostas fechadas e pré-estabelecidas de um modelo prescritivo de currículo, ou até mais. Porém, cabe ressaltar que um radicalismo curricular que privilegie somente o currículo em ação e as criações curriculares cotidianas pode ser tão improdutivo, tanto para a teoria quanto para a prática, quanto um radicalismo curricular que só se preocupe com o currículo proposto, desconsiderando qualquer significado gerado pelos praticantes do currículo no cotidiano. Assim, consideramos que aqui vale a máxima aristotélica: “A virtude está no meio”. Currículo proposto e currículo em ação devem ser vistos como complementares, não como opostos. Neste sentido, reiteramos que o Professor Y poderia valer-se de sua própria flexibilidade na seleção curricular para evitar um posicionamento extremado decorrente de uma aparente exclusão da música clássica como conteúdo curricular. Aqui, também, a virtude está no meio.

O terceiro elemento que estrutura a prática pedagógica do Professor Y é a presença da música nas aulas. Durante as observações, percebemos que em todas as aulas do Professor Y havia a presença de música, de som, mesmo quando o conteúdo da aula tinha um forte caráter teórico, como a abordagem sociocultural da formação do gosto musical ou a discussão histórica sobre o surgimento do frevo, por exemplo. A presença do elemento sonoro nas aulas já indica, por si só, uma prática pedagógica que pretende articular conceitos teóricos com a concreticidade sonora, estimulando a imaginação dos alunos e o engajamento do intelecto “através dos sons”, como defende Paynter (1983, p.27), não somente através de “palavras sobre sons”. Entretanto, uma análise menos superficial, que considere como a música é

efetivamente usada nas aulas, revela que a promessa de articular conceitos e música – teoria e prática – é apenas parcialmente cumprida nas aulas do Professor Y, como se verá a seguir.

As observações mostraram que a presença da música nas aulas do Professor Y acontecia de duas maneiras distintas. Em primeiro lugar, o Professor Y utilizava a música como um elemento auxiliar na exposição do conteúdo, servindo-se dela para ilustrar, exemplificar ou demonstrar algum conceito. Esta é a “parte teórica” da aula. Em segundo lugar, o Professor Y utilizava a música na “parte prática” da aula, momento em que os alunos participavam ativamente do fazer musical, ou seja, onde a intenção principal era o fazer musical dos alunos. No entanto, não havia conexão entre estas partes. Existia uma clara demarcação, nas aulas, entre o momento da “parte teórica”, quando a presença da música está atrelada aos conteúdos, e o momento da “parte prática”, quando a música é destinada ao fazer musical dos alunos. Esta demarcação era materializada no momento em que os alunos reorganizavam a sala de aula, reposicionando suas cadeiras: tiravam-nas da frente do quadro, símbolo da “parte teórica”, e colocavam-nas de frente para o piano, símbolo da “parte prática”:

Já se aproximando do final da aula, o professor pede aos alunos que reposicionem as cadeiras para a parte prática, como no semestre anterior. Os alunos movem as cadeiras para que fiquem de frente para o piano, vozes femininas do lado direito do professor e vozes masculinas à esquerda. Percebo que a turma é formada por mais homens do que mulheres. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/09/2016)

Já referimos que esta “parte prática” só ocorreu em duas aulas, dentre as dez que observamos, fato que acreditamos estar ligado ao pouco tempo disponível para a aula de Arte 2, pois nas ocasiões em que a “parte prática” não aconteceu, as discussões da “parte teórica” tomaram todo o tempo da aula. Também já mencionamos que a “parte prática” consistiu de um ensaio para rememorar músicas vocais trabalhadas no semestre anterior, ou seja, tratava-se de uma prática coral, dirigida pelo Professor Y ao mesmo tempo em que ele tocava o acompanhamento das músicas ao piano. O que desejamos frisar neste momento, porém, é que o conteúdo desta “parte prática” não guardava nenhuma relação com os conteúdos trabalhados na “parte teórica”. A prática coral, no nosso entendimento, era usada como uma forma de envolver os alunos em algum tipo de vivência musical, mas não era o resultado, ou a consequência, ou a aplicação dos conteúdos relativos às questões discutidas no início da aula. Assim, entendemos que o fazer musical dos alunos nas aulas de Arte 2 do Professor Y, desvinculado das questões teóricas trabalhadas nas mesmas aulas, parecia não proporcionar um verdadeiro engajamento do intelecto em relação àquelas questões, conforme coloca

Paynter (1983, p. 27), embora promovesse, sem dúvida, algum tipo de contato prático dos alunos com a música.

A situação era bastante diferente se considerarmos apenas a música que ocorria durante a “parte teórica” das aulas do Professor Y. Em todas as exposições teóricas feitas por ele observamos a presença de música. Geralmente, a música era tocada – às vezes, também cantada – pelo próprio Professor Y. Somente em duas ocasiões foram usadas gravações: na 8ª observação (era dia de avaliação; os alunos deveriam ouvir uma gravação antes de responder uma das questões da prova) e na 10ª observação (o Professor Y usou gravações originais de choros; esta foi a única aula observada em que o objetivo foi claramente a apreciação musical). As músicas que o Professor Y tocava e cantava durante as exposições teóricas serviam a propósitos diversos. A cena a seguir, observada em uma das aulas, mostra um dos usos que o Professor Y fazia da música: a ilustração de um determinado ponto da discussão. Além de exemplificar alguns elementos estruturadores da aula, discutidos anteriormente, a cena mostra também como a música era integrada na discussão dos conteúdos:

Começa uma discussão sobre a frase escrita no quadro: “GOSTO MUSICAL: São as escolhas pessoais das músicas que ouvimos.”

O professor sugere algumas perguntas para alimentar o debate:

– O que é “bom”, em música? Quem pode dizer o que é “bom”? Eu posso?

Depois de alguma discussão o professor arremata:

– Quando a música é boa? Quando tem algum significado para você!

Um aluno retruca citando o cantor Sheldon, duvidando que a música dele seja “boa”. Canta um pouco, em tom de pilhéria: “Meu corpo tá mexendo...”.

O professor pergunta:

– Sheldon tem algum significado para você?

– Tem não, professor. É só diversão.

– E diversão não tem significado? – devolve o professor.

O professor aproveita para fazer uma ilustração prática. **Vai até o piano e diz que os alunos devem imaginar uma cena de churrasco. Daí ele toca a Marcha Nupcial, de Mendelssohn**, e pergunta em seguida:

– É adequado?

– Não! – responde a turma em uníssono.

– O que é adequado para o churrasco? – pergunta o professor.

– Pagode – diz um aluno.

– E essa música é adequada para que ocasião? – insiste o professor.

– Casamento – alguém responde.

– Por que? – continua o professor.

– Porque todo casamento tem essa música – enfatiza um aluno.

O professor explica, então, que a música tocada é uma Marcha Nupcial, escrita por um compositor chamado Mendelssohn. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/09/2016, grifos nossos)

O Professor Y usa a música também para explicar/demonstrar determinados conceitos musicais, como o acompanhamento e o arranjo:

Depois de alguma conversa, o professor explica que a harmonia tem a ver com um conjunto de sons que acontecem ao mesmo tempo. Ele diz:

– Vou falar sobre uma coisa que tem a ver com harmonia: o acompanhamento. O acompanhamento é como o cenário de uma peça.

O professor toca a melodia de Asa Branca. Depois, toca a mesma melodia com o acompanhamento de acordes simples. Em seguida, toca só o acompanhamento e, ao final, melodia e acompanhamento juntos mais uma vez. A discussão sobre harmonia e acompanhamento é finalizada com a definição:

– Harmonia são sons simultâneos que servem para acompanhar as melodias.

Depois, pergunta sobre o arranjo:

– Arranjo, quem sabe o que é isso?

– Aquele negócio de botar flor – brinca um aluno.

– Em música! – lembra o professor.

– Alguma coisa que arranja pra ficar melhor – arrisca outro aluno.

– O arranjo funciona como o tempero de uma comida – argumenta o professor, que prossegue perguntando: – Por exemplo, o feijão sem sal, é gostoso? Com sal, é gostoso? Com sal, alho, cebola, cominho, charque e louro, é gostoso? O que faz a diferença?

– O tempero – respondem alguns alunos.

– O arranjo não é a mesma coisa que o acompanhamento, não? – pergunta um aluno.

– Não – diz o professor. – O arranjo pode mexer com a melodia, a harmonia, o ritmo, a instrumentação, etc. É como uma roupa: o arranjo vai mudar a aparência de uma música. Vou tocar três arranjos diferentes de uma música. A música Baião, de Luiz Gonzaga.

O professor toca, na 1ª vez, a melodia junto com um acompanhamento em ritmo de baião. Na 2ª vez, o professor toca a mesma melodia num estilo mais “pianístico”, acompanhando a melodia com arpejos e intercalando as frases com passagens escalares e outros ornamentos. Na 3ª vez em que a música é tocada, o estilo se aproxima do jazz, com o ritmo caracteristicamente marcado pelo “swing” das colcheias desiguais, acordes dissonantes, etc.

– É a mesma música, com três temperos diferentes, três arranjos diferentes – destaca o professor. – Perceberam o sabor no ouvido? (DIÁRIO DE CAMPO, 06/10/2016, grifos nossos)

Numa das aulas, o Professor Y fala sobre o choro. Diz que esse gênero surge no Brasil na segunda metade do século XIX a partir da mistura de gêneros musicais vindos da Europa, como o schottisch e a polca, além de gêneros brasileiros como o maxixe, o lundu, a modinha e o tango brasileiro. Passa, então, a discorrer sobre cada um desses gêneros musicais e exemplifica-os tocando e cantando: toca um trecho da música “Brasileirinho” (no piano e, depois, no bandolim); toca algumas frases melódicas no bandolim, para mostrar aos alunos o som de um instrumento típico do choro, incluindo na demonstração alguns trêmolos “chorosos”; volta ao piano e demonstra o ritmo do schottisch; demonstra o ritmo da polca; toca uma polca de Alfredo Gama; toca um maxixe; toca e canta um trecho de um lundu; toca e canta um trecho de uma modinha; toca e canta a modinha “Saudade”; toca um trecho de um tango brasileiro, de Ernesto Nazareth. Todas essas músicas aparecem integradas nas

descrições dos gêneros em discussão. Ao final daquela observação, registramos no diário de campo:

Refleti um pouco sobre esse processo de apresentação dos conteúdos, que envolve a exposição falada, a discussão com os alunos, os exemplos tocados e cantados e algumas digressões. Fiquei imaginando que são necessárias várias competências para realizar uma aula como essa. Em especial, chamam a atenção na atuação do professor [Y] sua habilidade ao piano e a familiaridade com o repertório. Mas a capacidade de discorrer sobre o assunto de modo a envolver os alunos não fica atrás. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/11/2016)

Na última aula que observamos, o Professor Y trouxe uma atividade de apreciação musical a partir de gravações originais de choros. Verificamos, positivamente surpresos, que a abordagem usada para realizar esta atividade aproximou-se do que discutimos anteriormente sobre o papel da audição ativa, ou escuta consciente, na percepção dos elementos musicais e, conseqüentemente, no sucesso da apreciação musical como um processo de aprendizagem. Vamos conhecer a abordagem do Professor Y:

O professor começa a exposição relembrando um pouco as discussões da aula anterior. Fala sobre a modinha, os tipos (os andamentos) do choro e o compositor que é considerado o “pai do choro”, Joaquim Calado. Fala também sobre os instrumentos em um grupo de choro, explicitando a função de cada um (melodia, baixo, harmonia, ritmo). Depois desta introdução recapitulativa, o professor diz que os alunos vão ouvir gravações de alguns choros de épocas diferentes. Antes, porém, adverte com energia que “ouvir não é ficar conversando”.

- 1ª gravação – NOITES CARIOCAS (Jacob do Bandolim)

O professor informa que a gravação foi feita pelo próprio Jacob do Bandolim. A turma ouve em silêncio! A música é tocada por inteiro, sem interrupções. A seguir, o professor faz perguntas:

- Que instrumento faz o solo?
- Bandolim.
- Que outro instrumento vocês perceberam?
- Sanfona.
- Sanfona? Tem certeza?
- Tem sanfona.
- Você está certo!

O professor passa a falar sobre os instrumentos em primeiro plano e em segundo plano, ou seja, o solista principal e os coadjuvantes. Explica também sobre os papéis de solista e de acompanhamento. Menciona os outros instrumentos da gravação, além do bandolim e da sanfona: cavaquinho, violão, baixo acústico e pandeiro. Vai intercalando as explicações com trechos da gravação. Em determinado momento, mostra aos alunos o trecho do solo da sanfona. Diz que nesta hora o bandolim, instrumento solista principal, cede o espaço para a sanfona brilhar.

- 2ª gravação – LAMENTOS (Pixinguinha)

Antes de colocar a gravação para tocar, o professor fala sobre Pixinguinha como um compositor muito importante para a música brasileira. A turma

ouve esta gravação também em silêncio. A música é tocada completa. Depois que a música termina, os próprios alunos começam a perguntar sobre os instrumentos presentes na gravação. O professor fala sobre a nossa época como uma época rica, porque nos permite ter gravações e, conseqüentemente, saber como as músicas eram tocadas em outras épocas. Especificamente sobre a música de Pixinguinha, salienta a alternância de instrumentos na gravação. Enquanto a música é tocada novamente, vai comentando certos aspectos, como a entrada dos instrumentos solistas. Diz que, diferentemente da música anterior, a troca de papéis é mais rápida entre os instrumentos, pois o bandolim dominava quase todo o solo na música ouvida antes.

- 3ª gravação – YARA/RASGA O CORAÇÃO (Anacleto de Medeiros)
– Claramente a gente vê que é um estilo diferente dos outros que a gente já viu. Este é mais voltado para a banda marcial – diz o professor, ao final da audição da música completa.
- 4ª gravação – PEDACINHOS DO CÉU (Waldir Azevedo)
– Perceberam que existem choros e choros? Esse se assemelha a Noites Cariocas, porque tem o cavaquinho como solista e os outros instrumentos fazem o acompanhamento.

Sem tempo para a última gravação (Odeon), o professor encerra a aula às 17h04min. (DIÁRIO DE CAMPO, 08/12/2016)

Diante disto, consideramos que a música é um elemento estruturador das aulas do Professor Y, seja por intermédio da apreciação ou da participação efetiva dos alunos no fazer musical. Contudo, ressaltamos que, ao optar por atrelar a apreciação musical à “parte teórica” da aula e restringir o fazer musical dos alunos à “parte prática” da aula, desarticulando as músicas de uma parte das músicas da outra parte, o Professor Y diminui as possibilidades de uma apreensão significativa dos conteúdos curriculares. Isto ocorre porque teoria e prática são isolados um do outro, dificultando o processo circular/espiral de significação da teoria por meio da prática e vice-versa.

O quarto elemento estruturador da prática pedagógica do Professor Y é o uso do diálogo como principal atitude pedagógica em sala de aula. As aulas do Professor Y podem ser descritas como um misto de exposição e diálogo, mas o diálogo frequentemente tem o papel de ser o propulsor das exposições e, não raro, o próprio diálogo transforma-se numa espécie de exposição dialogada dos conteúdos. Em todas as observações o diálogo esteve presente, ora como estratégia principal de estruturação da aula (na maioria das aulas observadas), ora como metodologia auxiliar (naquelas aulas onde houve uma abordagem mais expositiva, em que os conteúdos eram de natureza histórica: 5ª observação – surgimento do frevo; 9ª observação – história do choro). De acordo com os métodos de ensino descritos por Libâneo (1994, p. 160-172), podemos dizer que o Professor Y faz uso do “método de exposição pelo professor” e do “método de elaboração conjunta”. Este autor explica que, no método de exposição pelo professor, “os conhecimentos, habilidades e tarefas são

apresentadas, explicadas ou demonstradas pelo professor. A atividade dos alunos é receptiva, embora não necessariamente passiva”. Já o método de elaboração conjunta é uma “forma de interação ativa entre o professor e os alunos visando a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de conhecimentos e convicções já adquiridos”. Na prática cotidiana da sala de aula,

A forma mais típica do método de elaboração conjunta é a **conversação didática**. Às vezes denomina-se, também, **aula dialogada**, mas a conversação é algo mais. Não consiste meramente em respostas dos alunos às perguntas do professor, numa conversa “fechada” em que os alunos pensem e falem o que o professor já pensou e falou, como uma aula de catecismo. A conversação didática é “aberta” e o resultado que dela decorre supõe a contribuição conjunta do professor e dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 168, grifos nossos)

O diálogo ocupa um lugar central no pensamento pedagógico de Freire (1987, p. 77-120). Segundo este autor, o diálogo é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Assim, o diálogo é fundado na palavra de sujeitos que se encontram e que buscam pronunciar o mundo, significá-lo. Para tanto, a palavra que funda o diálogo deve ser autêntica, isto é, deve constituir-se das dimensões da reflexão e da ação: deve ser práxis. Sem reflexão, a palavra torna-se ativismo; sem ação, torna-se “palavreria, verbalismo, blábláblá”, uma “palavra oca”, “alienada e alienante”.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua.

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1987, p. 79, grifos do original)

O diálogo como “ato de criação” que nasce do encontro de sujeitos que visam “pronunciar” o mundo, ou seja, significá-lo, reafirma as discussões apresentadas até aqui na medida em que se opõe às idealizações do modelo de ensino tradicional de música, produzido pelo *habitus* conservatorial. Por exemplo, na concepção freireana, o diálogo pressupõe o

encontro de sujeitos que possam pronunciar sua palavra, não simplesmente recebê-la ou doá-la para o outro. Além disso, visto que é tido como uma exigência existencial do ser humano, implica que todos devam exercê-lo na produção de sua própria humanidade. Neste sentido, o diálogo opõe-se ao papel dos sujeitos no modelo conservatorial, no qual o professor ocupa a posição de “mestre de ofício”, exímio conhecedor de sua arte, que busca adestrar uma pequena seleção de alunos dotados de um talento inato. Além disso, ao dirigir sua palavra ao “mundo”, a concepção freireana do diálogo reconhece todas as realidades de que os sujeitos fazem parte, no mundo, como passíveis de integrar a relação dialógica, ao contrário da idealização curricular do modelo conservatorial, em que apenas uma parte do mundo é admitida como legítima ou significativa – a música da tradição clássica. Portanto, a respeito dessas idealizações produzidas pelo *habitus* conservatorial, podemos fazer as mesmas perguntas do pedagogo pernambucano:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar, se temo a superação e se, só em pensar nela, soffro e definho? (FREIRE, 1987, p. 80-81)

O exercício cotidiano do diálogo em sala de aula aproxima o Professor Y das concepções freireanas. Neste sentido, cumpre destacar que a palavra do aluno é considerada pelo Professor Y como uma real contribuição para o diálogo e, conseqüentemente, para o conteúdo curricular. O exemplo mais vívido desta experiência ocorreu na aula que tratou da formação do gosto musical. Já mencionamos alguns trechos desta aula nas discussões anteriores, que podem ser revisitados para a observação dos diálogos ali apresentados. No trecho a seguir, percebemos também a operação da mesma valorização da palavra do aluno como uma contribuição real para o diálogo e para o conteúdo da aula:

Os alunos continuam a citar as influências [sobre o gosto musical]:

– Ocasão, lugar, região.

– Cultura.

O professor, aproveitando o termo “ocasião”, citado por um aluno, argumenta que o gosto musical pode ser influenciado pelo momento pessoal

vivido pelo indivíduo, determinando o que ele ouve e o que ele gosta.

Pergunta aos alunos:

- Quando acaba um relacionamento, que música o indivíduo gosta de ouvir?
- Música de sofrência – responde um aluno.

Mais influências para o gosto musical:

- Época.
- Idade.

Um aluno justifica que não existia música eletrônica no século XVIII. Portanto, esse tipo de música não influenciava as pessoas daquela época. O professor, por sua vez, exemplifica de outro modo. Diz que Luiz Gonzaga morreu em 1989, mas a maneira como as pessoas ouvem a música dele mudou em relação ao auge da sua carreira, na década de 1950. Sua conclusão é que as pessoas mudaram, por isso o gosto musical também mudou.

Em relação ao tópico “época”, surge o assunto das tecnologias de gravação, que influenciam de maneiras diferentes as pessoas e atingem, também, pessoas diferentes. Fala-se de CD, vinil, MP3, Spotify, YouTube, 78 RPM.

Sobre o tópico “idade”, o professor pergunta:

- Por que a idade influencia o gosto?
- O velho não vai escutar funk – diz um aluno.

O professor explica que o gosto muda com a idade porque as pessoas desenvolvem percepções diferentes sobre a mesma música em idades diferentes.

Os alunos citam mais influências:

- Classe social.
- Pode influenciar ou não – adverte o professor.
- Como as outras [influências citadas] também – devolve o aluno.
- Percepção de mundo.
- Tradição.
- Ideologia.

Sobre a “percepção de mundo”, o professor diz que todo mundo tem ideias sobre as coisas do mundo que o rodeia, incluindo as músicas que ouve. Em relação à “tradição”, argumenta que, às vezes, a mudança pode contribuir para a manutenção da tradição, ainda que ela se altere um pouco. Cita os exemplos do forró, que inicialmente era tocado com viola, mas depois passou a ser tocado com sanfona, e da quadrilha junina, que em tempos recentes adotou práticas profissionais de produção, mais adequadas ao espetáculo midiático. Essas mudanças, criticadas por alguns, fizeram com que as tradições do forró e da quadrilha sobrevivessem à passagem do tempo. Depois o professor pergunta:

- A música pode ter ideologia?
- Cazusa, professor – diz um aluno, lembrando a música “Ideologia”, de autoria do cantor.

Segue-se, mais uma vez, um momento de brincadeiras [digressões] envolvendo o professor e os alunos, iniciado quando o professor percebe um aluno que parecia distraído, fazendo “origamis” (foi assim que o professor se referiu ao papel que estava com o aluno). Quando a algazarra aumenta: PALMAS [uso da técnica de condicionamento para solicitar o silêncio, mencionada anteriormente].

O professor conclui a aula:

- Então, o nosso gosto musical tem a ver com as nossas escolhas e com influências sobre essas escolhas. Ficou claro isso para vocês?

A aula é encerrada às 17h. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/09/2016)

Ao refletirmos sobre os trechos de aulas mencionados até aqui, percebemos diversos usos do diálogo na prática docente do Professor Y: para incitar a imaginação, para fazer questionamentos, para problematizar respostas dadas, para elaborar conclusões, para fazer comparações, para relacionar o conteúdo do presente com conhecimentos passados, entre outros. Consideramos todos esses usos positivos. No entanto, é possível afirmar que nem sempre a abordagem do professor foi adequada. Numa determinada ocasião, por exemplo, observamos que o teor do diálogo assumiu um tom que beirou o desrespeito, ainda que possivelmente não tenha sido essa a intenção do Professor Y:

Depois, [o Professor Y] propõe uma nova cena: os alunos devem agora imaginar um cantor da igreja Assembleia de Deus. O professor ajuda a imaginação dos alunos fazendo uma descrição um pouco caricata do personagem, descrevendo comicamente suas roupas e seus maneirismos. Em seguida toca a música Festa (“E vai rolar a festa...”), de Ivete Sangalo. Uma parte da turma acha graça da situação. Depois de todos considerarem a música inadequada à cena, começa uma conversa sobre situações típicas da igreja Assembleia de Deus, referidas inclusive por alunos que assumem fazer parte desta igreja. Eles contam casos de “disciplina” imposta aos membros por causa de condutas consideradas impróprias. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/09/2016)

Consideramos um tanto inadequada a cena religiosa proposta pelo professor, não exatamente pelo fato de ser religiosa, mas especialmente porque veio carregada de um tom caricato que poderia suscitar algum tipo de constrangimento aos alunos que fazem parte da Assembleia de Deus ou do segmento evangélico. Em outra ocasião, mais pitoresca do que preocupante, o professor aparentemente esqueceu que a turma é formada por alunos do curso Técnico em Agropecuária e criou uma situação constrangedora para si mesmo:

Passa a falar sobre o maxixe. Diz que é o primeiro gênero originário do Brasil e que era tido, inicialmente, como uma dança de classe baixa, de negros, da ralé. Fala que o nome tem a ver com o fruto, que servia de alimento para as classes baixas. O professor tenta desenhar um maxixe no quadro, ao que os alunos respondem com várias risadas – sinal de que o desenho não ficou muito bom. Uma aluna aproveita a ocasião e diz que colheu maxixes no dia anterior! Acredito que o professor, ao desenhar, esqueceu que esses alunos são do curso Técnico de Agropecuária e que, muito provavelmente, conhecem o maxixe (o fruto) muito mais do que ele. Um pouco embaraçado, depois do desenho, o professor continua dizendo que o maxixe era tocado em lugares como casas de prostituição, gafieiras e congêneres. Era dançado por trios – duas mulheres e um homem – e era tido, por seu apelo à sexualidade, como uma ameaça à família brasileira. (DIÁRIO DE CAMPO, 17/11/2016)

Finalizamos esta análise das concepções e práticas curriculares do Professor Y destacando que sua experiência prévia como professor de música do ensino fundamental certamente teve um impacto profundo sobre sua atuação presente no ensino médio integrado do IF#: “os meus grandes professores foram os meus alunos. Foi com eles que eu aprendi a ensinar” (PROFESSOR Y, entrevista em 24/08/2016). Aquele período de 11 anos proporcionou, sem dúvida, um campo fértil para o desenvolvimento da prática reflexiva e o inevitável afastamento em relação ao ensino tradicional de música, de estilo conservatorial. Mais do que isso, permitiu que o Professor Y estruturasse sua prática pedagógica nos moldes em que a realiza hoje, onde o foco da prática parece estar comprometido muito mais com a realidade e a aprendizagem do aluno do que com o conhecimento do professor acerca de uma tradição musical arbitrária. Por isso, os elementos que estruturam a sua prática focam todos sobre o aluno: o trato respeitoso e amigável, embora com regras claras de convivência; a seleção de conteúdos que considera significativos, relacionados ao universo cultural dos alunos; a presença da música nas aulas, estabelecendo, ainda que de forma parcial, uma coerência entre teoria e prática; e o diálogo como mediador dos conhecimentos, trazendo os alunos para dentro do “ato de criação” curricular.

Embora alguns pontos da prática do Professor Y apresentem certos limites, conforme as discussões apresentadas, é possível afirmar que sua abordagem, ao afastar-se do modelo conservatorial, contribui para a educação musical no ensino médio integrado do IF#, principalmente por tomar o fenômeno musical como ponto de partida para a construção curricular, não se prendendo a uma tradição musical particular. Quando inquirido sobre o que seria essencial ou indispensável para a educação musical no ensino médio integrado, o Professor Y se posicionou:

Bom, eu acho que o indispensável é que seja música. [...] Então, eu acho que não existe nada que seja inegociável, certo? Sendo música, eu acho que você tem... é aquela história: mil e uma maneiras de preparar Neston, não é? Você tem mil e uma abordagens para fazer dentro da música. Eu já vi abordagens completamente diferentes das que eu tenho e que funcionam muito bem, que eu não saberia fazer, talvez, ou que eu nunca tenha experimentado e que funcionam muito bem. Eu acho que tem muito a ver com a... eu me preocupo muito que a abordagem do professor chegue ao aluno, faça com que esse aluno entenda a música como algo significativo. (PROFESSOR Y, entrevista em 08/12/2016)

A esse respeito, Mills (2007, p. 9) sugere que existe um valor que não pode ser descartado ou substituído na educação musical. Esta autora defende que a mais importante característica da educação musical é que ela é – ou deveria ser – “musical”, ou seja, sobre

música (por mais óbvio que isto possa parecer). Exatamente por isso, uma questão fundamental que os professores de música devem colocar para si mesmos com frequência, tal como o faz o Professor Y, é se estão “ensinando música musicalmente” (SWANWICK, 2003b).

6 O CASO DO PROFESSOR Z: CURRÍCULO COMO PORTA DE ENTRADA PARA O MUNDO DA MÚSICA

6.1 O Professor Z

Quando eu digo que acho que eu tenho que melhorar, é porque eu fico achando que a gente tem sempre que estar andando desconfiado, sabe, com a nossa prática pedagógica. [...] Eu tenho duas certezas, aos 36 anos, beirando os 37: que eu sou um músico e eu sou um professor de música.

(PROFESSOR Z, entrevista em 17/10/2016)

Apesar de a música popular ter entrado recentemente na educação regular em muitos países, as práticas informais de aprendizagem da música popular não seguiram o mesmo caminho, em qualquer sentido real. Até mesmo alguns músicos populares, quando se tornam professores de instrumento, parecem ignorar e desmerecer a importância de suas próprias práticas de aprendizagem informal. Talvez os professores de muitas tendências da educação musical devessem considerar o desenvolvimento de uma compreensão mais profunda sobre a aprendizagem informal da música popular, tomando-a mais seriamente e, até certo ponto, adotando e adaptando alguns de seus aspectos, para o bem de todos.¹

(GREEN, 2004, p.237-238)

No capítulo anterior, imaginamos um *continuum* que proporcionasse uma visualização do grau de incorporação do *habitus* conservatorial nas práticas de ensino de música. Argumentamos, pelas análises realizadas, que as práticas curriculares do Professor X estariam próximas à extremidade do *continuum* que denota uma forte ligação com o modelo conservatorial, enquanto as do Professor Y estariam do lado oposto. As práticas do Professor Z, por sua vez, poderiam ser localizadas em algum lugar na região central deste *continuum*, pois, como será discutido, elas apresentam um quadro de transição carregado de tensão. Vamos começar a conhecer o Professor Z observando alguns aspectos de seu percurso formativo e de sua atuação como músico e como professor.

O Professor Z descreve suas primeiras experiências de aprendizagem de música da seguinte maneira:

A minha formação musical começa na igreja, [onde] aos 14/15 anos comecei a tocar com amigos num ambiente muito intuitivo, de linguagem técnica

¹ Although popular music has recently entered formal music education in many countries, informal popular-music-learning practices have not done so in any real sense. Even some popular musicians themselves, once they become instrumental teachers, seem to overlook and downgrade the importance of their own informal learning practices. Perhaps teachers from many walks of music education might consider developing a deeper understanding, taking more seriously, and to some extent adopting and adapting some aspects of informal popular music learning for the benefit of all.

quase inexistente. Um tempo depois, entrei para [uma escola técnica de música de nível médio], onde entrei para estudar violão clássico. Não terminei o curso, ficando na instituição até o período em que entrei para a universidade, período que coincidiu com o término de cadeiras da disciplina de harmonia com o professor e maestro [especialista nessa área], que foram muito importantes na minha formação, apesar de ser harmonia tradicional. (PROFESSOR Z, e-mail de 08/02/2017)

Vemos que a formação musical inicial do Professor Z ocorreu em um contexto religioso. Sobre isso, é importante destacar que as práticas de educação musical que ocorrem nas igrejas cristãs, especialmente as evangélicas, contribuem para a formação de muitos músicos em atuação na sociedade, tanto dentro quanto fora do ambiente religioso:

Historicamente, o ensino de música nas igrejas evangélicas tem contribuído e propiciado a formação de músicos que atuam em orquestras, corais e bandas em todo o país, fora do âmbito das próprias igrejas [...]. Muitos músicos que atuam no circuito da música popular urbana, também tiveram sua formação inicial nas igrejas evangélicas. Uma parcela dos alunos que frequentam conservatórios, cursos técnicos, de bacharelado e licenciatura em música, também teve sua iniciação musical em igrejas evangélicas. Isso demonstra que esse âmbito/contexto de formação e práxis musical é social e culturalmente importante. (SOUZA, 2014, p. 1-2)

Por esse motivo, o contexto religioso tem se tornado um *locus* de investigação que tem atraído um número crescente de pesquisadores da área da educação musical na atualidade. Entendendo a música e seus processos de transmissão e assimilação como práticas socialmente construídas, esses pesquisadores buscam compreender as marcas do ambiente religioso na formação musical dos indivíduos ali socializados, marcas que carregam características próprias e peculiares do ambiente, como acontece também em qualquer outro tipo de contexto:

A música é uma construção humana. É na natureza social e pessoal das relações que o ser humano estabelece com a música, que se elaboram significados e que uma sociabilidade se constrói pela e com a música. A educação musical na contemporaneidade está baseada nesse entendimento da música como prática socialmente construída, que influencia e é influenciada pelo contexto do qual faz parte, sendo uma prática social baseada na interação referenciada sócio-histórica-culturalmente entre pessoas e músicas, e não meramente no produto musical em si mesmo, como se este pudesse existir sem a intervenção humana [...]. (RIBAS, 2009, p.146)

No caso do Professor Z, ele mesmo revela que a marca de sua formação inicial na igreja foi a ausência quase total de uma “linguagem técnica”, decorrente do “ambiente intuitivo” de aprendizagem ali encontrado. Percebemos aqui o mesmo tipo de aprendizagem

informal de música que caracteriza a formação da maioria dos músicos populares², conforme sustentado por Green (2004, p. 225). Já discutimos que dois processos presentes nesse tipo de aprendizagem são a enculturação e o tocar com os pares, os quais certamente constituíram facetas importantes da iniciação musical do Professor Z. Além desses, se levarmos em conta que nos ambientes religiosos são comuns os aspectos da “indissociabilidade entre práticas musicais e a ritualização”, por um lado, e a “improvisação de repertório”³ (RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014, p. 130-131), por outro, podemos inferir que os músicos envolvidos nesse contexto desenvolvem – pela necessidade de não comprometer a atuação – conhecimentos e habilidades musicais a partir de outros processos de aprendizagem informal mencionados por Green (2004, p. 232-233), tais como: a “aquisição de conhecimentos de technicalidades” e o “desenvolvimento do ouvido”.

Quando trata da aquisição de conhecimentos de technicalidades, Green (2004, p. 232) não está se referindo às técnicas psicomotoras para a execução instrumental ou vocal. A autora está defendendo, neste caso, que o processo informal de aprendizagem dos músicos populares proporciona a aquisição de conhecimentos teóricos sobre música, mas não de uma forma sistemática e ordenada. Na verdade, tais conhecimentos estão diretamente relacionados ao que os músicos estão tocando/cantando/ensaiando em determinado momento. Isso faz com que esses músicos aprendam a usar os elementos musicais de maneira estilisticamente apropriada, mesmo que não consigam nomeá-los ou discuti-los usando os termos tradicionais da teoria musical.

Sobre o desenvolvimento do ouvido, Green (2004, p. 233) argumenta que a ênfase nos processos auditivos como meio de aprendizagem informal entre músicos populares⁴, em detrimento dos processos visuais da leitura de partitura, acaba por proporcionar o desenvolvimento de capacidades aurais bastante sofisticadas. Desta forma, mesmo quando o Professor Z menciona que no “ambiente intuitivo” da igreja suas aprendizagens musicais careciam de uma “linguagem técnica”, podemos considerar que os processos de enculturação, tocar com os pares, aquisição de conhecimentos de technicalidades (teoria musical aplicada) e

² Embora muitas igrejas evangélicas mantenham aulas de música em estilo tradicional e algumas práticas musicais do culto requeiram músicos treinados em conservatórios (pianistas e regentes, principalmente), tem se tornado cada vez mais comum a aprendizagem informal de música nessas igrejas, especialmente entre adolescentes que se envolvem com as bandas que participam dos chamados “momentos de louvor”.

³ Ao usar o termo “improvisação de repertório”, os autores referem-se a mudanças de última hora no repertório a ser executado durante o serviço religioso, geralmente solicitadas pelo dirigente do culto, as quais nem sempre estão de acordo com o que foi preparado pelos músicos.

⁴ A autora menciona que a principal prática de aprendizagem dos músicos populares que participaram de sua pesquisa era a audição e imitação de músicas gravadas (GREEN, 2004, p. 229), o que é comumente referido no Brasil como “tirar música de ouvido”.

desenvolvimento do ouvido, entre outros, propiciaram-lhe uma iniciação musical adequada para atuar nesse espaço, conforme as necessidades que ali se apresentavam. Portanto, a atribuição de uma ausência de valor “técnico” a essas aprendizagens, como indicativo de inferioridade, possivelmente aponta para a incorporação de um *habitus* conservatorial durante sua formação musical.

A busca da formação “técnica” talvez tenha levado o Professor Z a ingressar em uma escola de música para aprender violão clássico. Ficou nessa escola até entrar na universidade, onde fez o curso de licenciatura em música:

Na faculdade, tive contato com outro mundo musical através de colegas e professores. Intensifiquei minhas atividades como músico e professor particular (este último para me manter no curso e ajudar financeiramente em casa). Tive banda com colegas que me renderam a participação [em um importante festival de música] e apresentações em espaços diversos [no estado]. Toquei e fui sócio em orquestra de baile, que me deu um conhecimento razoável de repertório da noite. (PROFESSOR Z, e-mail de 08/02/2017)

No curso de graduação, o Professor Z menciona que teve contato com “outro mundo musical”. Não está claro o que ele quis dizer. Podemos conjecturar que, de alguma forma puramente musical (referente a repertórios, processos de ensino de música, etc.), o mundo da academia era diferente dos mundos musicais que ele conhecia até então, vivenciados na igreja e na escola de música. Porém, consideramos mais razoável supor que a estranheza do mundo musical que se apresentou ao Professor Z na universidade estava relacionada ao tipo de curso que ele decidiu frequentar, a licenciatura, cuja filosofia possivelmente foi impactante o suficiente para que ele a caracterizasse como “outro mundo musical”. Não conhecemos as expectativas prévias do Professor Z em relação ao curso de licenciatura em música, mas se ele esperava uma continuidade em relação à escola técnica de música, agora num nível superior, pode realmente ter tido a impressão de estar entrando em “outro mundo”. Campbell (2008) retrata bem a diferença que existe entre o mundo musical dos cursos que visam preparar músicos profissionais (os bacharelados) e o mundo musical daqueles que visam preparar professores de música (as licenciaturas)⁵:

Entre Dois Mundos

Bacharelados em música chegam à universidade contando já com alguns anos de realizações como músicos de *performance*. Eles eram aqueles

⁵ A autora escreve a partir da realidade americana. Portanto, menciona as modalidades “major in music” e “major in music education”, adaptadas livremente por nós como bacharelado e licenciatura em música, respectivamente.

adolescentes que viviam escondidos em seus quartos, alternando-se entre tarefas escolares e prática instrumental, preparando-se para *performances* públicas, como solistas ou em conjunto, em concursos, festivais estaduais, grupos comunitários de jovens e em qualquer evento da escola de música que eles pudessem comparecer. Eles tipicamente entram nos bacharelados em música após uma audição, que pode ser baseada exclusivamente em sua competência no instrumento (ou voz). É esse desejo de fazer música – muita música, consistentemente, e do mais alto calibre – o fator que mais atrai aqueles que escolhem a música como sua principal área de estudo. Eles poderiam ter estudado história, engenharia, francês, negócios ou educação, mas ao invés disso, eles são conduzidos à música – não como um “interesse” casual, mas como um esforço maduro que requer dedicação exclusiva. A razão para fazer o bacharelado em música, na compreensão deles, é a continuidade do refinamento de seu ofício musical e, portanto, eles buscam e lutam para alcançar os mais altos níveis de habilidades de *performance* que puderem reunir.

Para aqueles que cursam a licenciatura em música, existe um duplo propósito em seu curso de estudos: maximizar suas habilidades de *performance* enquanto desenvolvem suas aptidões para ensinar. Eles dançam entre dois mundos: o da música e o da educação. Eles equilibram a *performance* com a pedagogia e trabalham para alcançar uma musicalidade mais ampla e abrangente que engloba tudo o que um solista requer, mas vai além: leitura à primeira vista, solfejo, detecção de erros, regência, composição, improvisação, arranjo, apreciação, análise e um firme conhecimento de história da música e cultura. Eles aprendem aquelas habilidades que são requeridas de todos os professores, de todas as áreas e de todos os níveis, as quais incluem a clareza de comunicação, estratégias de motivação e suporte, procedimentos de avaliação e a sensibilidade e as técnicas para trabalhar com pessoas jovens com quaisquer habilidades ou experiências. Eles também aprendem as técnicas pedagógicas e sequências de instrução para empregar no ensino de música, as quais se aplicam particularmente ao desenvolvimento das habilidades e conhecimentos de crianças e adolescentes.⁶ (CAMPBELL, 2008, p. 299-300)

⁶ **Between Two Worlds**

Music majors come from a good many years of accomplishment as performing musicians. They were once the high school students holed up in their bedrooms, shifting between homework and practice, gearing up for public performances in solo and ensemble contests, all-state festivals, community youth ensembles, and in every school music function they could manage. They typically enter universities as music majors on the basis of their audition, which may rest exclusively on their competence on their primary instrument (including voice). It is that drive to make music – lots of it, consistently, and of the highest quality – that is most compelling to those who choose music as their major area of study. They could have studied history, engineering, French, business, or elementary education, but they are drawn instead to music – not as a casual “interest” but as a full-fledged, around-the-clock endeavor. The point of majoring in music, they understand, is to continue to refine their musical craft, and so they seek out and strive for the attainment of the highest level of performance skills they can muster.

For those who major in music education, there is a dual purpose in their course of study: to maximize their performance abilities while developing their teaching skills. They dance between the two worlds of music and education. They balance performance with pedagogy and work toward a broader and more comprehensive musicianship that encompasses all that a soloist requires – and more: sight-reading, sight-singing, error detection, conducting, composing, improvising, arranging, listening/analysis, and a firm grasp of music history and culture. They learn the skills required of all teachers, of all subjects, at all levels, including clear communication skills, motivational and reinforcement strategies, assessment procedures, and sensitivities and techniques for working with young people of all abilities and experiences. They also learn the pedagogical

Já na época da licenciatura em música, percebemos o Professor Z “dançando” entre os mundos da música e da educação, pois enquanto realizava seus estudos de graduação, atuava paralelamente como músico e como professor particular de instrumento, trabalhos dos quais tirou seu sustento durante esse período. Vamos deixar o Professor Z revelar mais detalhes de sua atuação profissional como músico e professor:

Antes de entrar no [IF#], como disse anteriormente, toquei em festivais, fiz gravações, atuei na noite como contrabaixista, sempre atuando em igrejas como instrumentista, arranjador e regente de coros compostos por amadores. Por último e muito importante, fui professor do Conservatório de Música, casa que me deu muitas experiências excelentes e onde tive contato com músicos de níveis altíssimos. Após ingressar no [IF#], diminuí bastante minha atividade como instrumentista, da qual sinto muita falta, muito pelo fato de ter que me voltar para os conceitos e atividades que envolvem a educação musical na escola regular. No entanto, hoje vejo bem mais a importância da música na escola e me dedico quase que por completo a essa atividade. (PROFESSOR Z, e-mail de 08/02/2017)

As múltiplas atividades musicais do Professor Z, antes de sua entrada no IF#, corroboram o que já discutimos em relação ao mesmo tipo de situação vivenciada pelo Professor Y: a multiplicidade e simultaneidade de trabalhos intermitentes, mesmo implicando uma certa precariedade e insegurança, é o que permite que esses profissionais permaneçam no campo da música (SEGNINI, 2011, p. 185). Diferentemente do Professor Y, porém, que manteve interesses tanto ligados à música popular quanto à música erudita, o Professor Z cultivou muito mais o seu lado de músico popular, atuando principalmente como instrumentista. Os trabalhos mencionados por ele (participação em festivais, gravações, músico da noite, sócio em orquestra de baile) apontam sempre nessa direção, com exceção, talvez, da atuação como regente de coro.

O fato de o Professor Z ter trabalhado como professor de contrabaixo elétrico em um conservatório de música e, no seu discurso, considerar isso “muito importante”, destacando essa atividade das demais, leva-nos a fazer duas considerações. Em primeiro lugar, a presença de um instrumento musical eminentemente popular em um conservatório de música indica que a instituição conservatorial passou por mudanças significativas. Na verdade, o fato é que a realidade interna dos conservatórios é muito mais dinâmica do que inicialmente pode parecer aos nossos olhos:

Os Conservatórios de Música são alvo de uma série de preconceitos, frutos de representações que foram construídas ao longo do século XX. São, em geral, tomados por estáticos, ultrapassados, mas um olhar instrumentalizado sociologicamente e antropológicamente permite desvelar uma dinâmica que vem se contrapor a essas representações. (ARROYO, 2001, p. 60)

Assim, a partir de sua inserção etnográfica no Conservatório de Uberlândia, em Minas Gérias, Arroyo (2001) concluiu que a representação do conservatório como uma instituição refratária a mudanças não se sustenta. No entanto, é preciso considerar que as mudanças internas na sua filosofia e no seu modo de funcionamento, tais como aquelas que permitiram a entrada da música popular no currículo, não ocorrem isentas de tensões:

A interpretação do material etnográfico desvelou que o fazer musical no Conservatório de Uberlândia é marcado por uma tensão entre permanência e mudança. De um lado, a permanência de práticas musicais eruditas européias; de outro lado, a mudança, com a inserção cada vez maior da música popular no espaço da escola. (ARROYO, 2001, p. 63)

Em segundo lugar, tanto o percurso formativo quanto o discurso do Professor Z carregam a marca do inusitado, senão do paradoxo. Tendo passado inicialmente por aprendizagens informais de música na igreja, vai em seguida para uma escola de música aprender violão clássico. Depois, decide cursar a licenciatura, que caracteriza como “outro mundo musical”, mas mantém intensa atividade no meio popular. Por fim, revela que ter sido professor do conservatório foi um momento “muito importante” em sua trajetória profissional e que, agora que está atuando como professor na educação básica e tem que se “voltar para os conceitos e atividades que envolvem a educação musical na escola regular”, sente muita falta de sua atividade como instrumentista. No entanto, hoje consegue ver melhor “a importância da música na escola” e dedica-se “quase que por completo a essa atividade”.

Não é difícil perceber que existe uma tensão interior na situação atual do Professor Z. Por um lado, ele está completamente envolvido com as questões da educação musical no ensino médio integrado. Ele declara, inclusive, ser um “entusiasta” em relação ao seu trabalho no IF# (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016). Por outro lado, sente falta do meio musical em que trabalhou como instrumentista, do contato com os músicos de alto nível do conservatório e ressenete-se de que a cidade do interior onde foi morar, quando entrou no IF#, não oportuniza uma atuação musical tão rica quanto a que tinha antes:

[Na primeira observação em campo, o Professor Z] falou também sobre sua situação na cidade, referindo-se ao isolamento em relação aos demais professores de música do IF# e à cena musical [da capital]. Demonstrou sentir falta de tocar contrabaixo com grupos de maior qualidade musical do

que aqueles com os quais tem tocado [no interior], ainda mais porque estas oportunidades não são tão frequentes nessa cidade. Apesar disso, afirmou que mantém uma prática regular como instrumentista com um grupo da igreja da qual participa, mas entende que isso não supre totalmente sua necessidade de contato com a música instrumental, seja pelas limitações técnicas dos instrumentistas, seja pelo repertório praticado pelo grupo, que cumpre uma função eclesial. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2016)

Não é fácil fazer inferências a partir desta tensão vivida pelo Professor Z. Iniciamos este capítulo afirmando que suas práticas revelam um quadro de transição entre o modelo conservatorial e o afastamento dele. Nossa interpretação, nesse caso, é que o percurso formativo do Professor Z mostra um movimento em direção à legitimação da sua condição de músico popular pela via da tradição conservatorial, que culmina com sua entrada no conservatório como professor, ainda que um professor de música popular. Esse movimento tanto é impulsionado por crenças e mitos sobre música e educação musical socialmente difundidos, quanto reforça e sedimenta interiormente essas crenças e mitos na forma de disposições do *habitus* conservatorial. Contudo, sua saída do conservatório para ir trabalhar no IF# instaura a tensão vivida no presente, pelo fato de o Professor Z entender que, no ensino médio integrado, “não podia agir igual ao conservatório” (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016).

Para encerrar esta discussão sobre o percurso formativo do Professor Z, retomamos a concepção de Bourdieu de que as práticas são o produto da “confrontação ao mesmo tempo necessária e imprevisível do *habitus* com o acontecimento” (BOURDIEU, 2009, p. 92). A imprevisibilidade desse confronto nas situações do presente é o que torna tais situações tão complexas, pois as práticas não são um mero espelho do *habitus* nem também um mero produto do acontecimento. Daí a importância de conhecer as trajetórias de formação percorridas pelos professores de música, para uma compreensão mais contextualizada de suas concepções e práticas na atualidade.

6.2 Construção do currículo: um campo em tensão permanente

Nesta seção, vamos discutir algumas concepções curriculares sustentadas pelo Professor Z. Iniciaremos com a sua reação inicial ao programa de música que lhe foi apresentado quando chegou ao IF#:

Quando eu cheguei, foi-me dado... me mostraram uma ideia de curso de música, mas, estava assim, estava muito... eu, de cara, eu mesmo sem ter atuado no ensino médio, eu vi que estava muito incoerente, assim, sabe?

Partituras, figuras musicais, é como se fosse um curso específico. Eu disse assim: “Isso não vai funcionar”. Eu não sabia que... eu ainda não sabia o que é que eu ia encarar. Mas eu, de cara, falei assim: “Isso não vai funcionar, porque isso não é um conservatório, não é. E está, assim, muito... muito voltado para um currículo de conservatório. [...] Eu vou seguir uma linha um pouco diferente...”. (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016)

Esta narrativa do Professor Z retrata um momento muito específico de sua trajetória profissional. É o momento em que ele está iniciando sua primeira experiência como professor de música na educação básica, mais especificamente no ensino médio integrado, tendo acabado de se desvincular do conservatório. Até então, o Professor Z nunca havia trabalhado com um público que não fosse constituído por alunos que se interessavam tanto por música – eles ou os pais – que tomavam a iniciativa de entrar em uma escola especializada ou conservatório. A diferença entre os alunos do conservatório e do ensino médio integrado ficou marcada na mente do Professor Z:

Como eu já falei para você, é muita diferença o cara chegar na sala para dar aula para os alunos e o aluno chegar na sua sala para ter aula, né. Então a perspectiva muda muito. Eu senti isso, muito, no conservatório. O conservatório... massageia o ego do professor. Aquele negócio massageia o ego da gente, porque o cara vai ali para ter aula, né. Vê que coisa! O que o cara falar é aquilo mesmo. É o rei, né. E no ensino médio não, né bicho? O aluno está ali preocupado com mil coisas, da namorada ao que vai cair na prova de Física, que vai reprovar todo mundo, coisa e tal. E você tem que estar ali pleiteando a atenção, lutando para fazer com que o cara ache aquilo importante. O negócio é uma batalha voraz, né, como se diz. (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016)

Tendo em vista essa diferença, o Professor Z já antecipava que o currículo que lhe foi apresentado não iria funcionar. E justificou sua opinião expressando a concepção de que aquele documento curricular estava “muito voltado para um currículo de conservatório”. Assim, percebemos que o Professor Z tem consciência de que o currículo de música não é único, monolítico, e tampouco precisa funcionar da mesma maneira em todos os lugares. Se é apropriado que o conservatório mantenha um currículo para a formação de músicos profissionais, seguindo modelos tradicionais de ensino que valorizam a notação musical e a música erudita, o currículo escolar, que é compulsório para todos os alunos, não precisa – e nem deve – adotar as mesmas características. Portanto, pelo menos do ponto de vista da concepção curricular, o Professor Z mostra-se consciente de que o conhecimento conservatorial é histórica, cultural e socialmente determinado. Isso significa que esse conhecimento não possui um valor intrínseco que o torna mais valioso do que os demais,

transformando-o na escolha natural para compor toda e qualquer proposta curricular. Trata-se de um conhecimento possível, dentre vários outros.

A situação do Professor Z, no entanto, exigia mais do que a negação do currículo conservatorial. Exigia a afirmação de algo para preencher o vazio curricular daquele início de trabalho no novo campus do IF#:

Então, quando eu entrei em sala a primeira vez – um frio na barriga danado! –, a turma era pequena, acho que tinha 20 alunos, 15 alunos. Foi a primeira turma de integrado [desse novo campus]. Era a única turma de integrado. Foi tipo a turma piloto, né, dos cursos integrados, e eu fiquei pensando... eu fiquei: “Puxa, como é que eu vou iniciar essas aulas com os meninos?” E eu já tinha um sentimento forte... não sei de onde veio esse sentimento, na verdade, mas eu tinha um sentimento forte que eu não podia agir igual ao conservatório. Eu tinha que evitar isso, né. Então eu fiquei... eu sempre disse na aula aos meninos, sempre digo, até hoje eu digo, quando eu inicio uma turma de integrado, que, realmente, a gente não vai... a gente não ia estudar a música técnica, de maneira muito técnica, não é, porque o curso não era pertinente, eu tinha um ano [para trabalhar com eles]. Eu sempre digo a eles as mesmas frases, eu sempre digo até hoje: “Gente, eu tenho 36 anos e estudo música desde os 15. Então eu não acho que eu vou poder formar músicos em um ano. Eu não vou ter essa ambição de formar músicos em um ano, aqui. Então eu vou tentar trazer um currículo para vocês que vocês compreendam o mundo da música como um todo, sabe?, sejam críticos”. (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016)

Temos aqui algumas concepções que precisam de atenção. O Professor Z afirma que tinha um “sentimento forte” de que não poderia agir como no conservatório, mas não sabe identificar de onde surgiu esse sentimento. Ao iniciar seu trabalho no IF#, o Professor Z já havia concluído a licenciatura em música e uma especialização em metodologia do ensino de música. O mais provável, então, é que esse “sentimento forte” tenha sido gerado a partir dos conhecimentos adquiridos nesses dois cursos da área de educação musical.

Mas existem duas questões na fala apresentada acima que são mais importantes do que localizar a origem dos sentimentos do Professor Z, segundo nossa análise. Por um lado, o Professor Z parece afastar-se do modelo conservatorial, ao assumir que a educação musical escolar não deve ser realizada nos moldes do conservatório, ou seja, no ensino médio integrado, a música não deveria ser estudada “de maneira muito técnica”. Por outro lado, justifica sua posição somente pelo tempo disponível para a aula de música: “eu não acho que eu vou poder formar músicos em um ano”. Aparentemente, então, o tempo reduzido é o único empecilho para o ensino conservatorial de música na escola regular, na concepção do Professor Z. A questão óbvia que decorre dessa lógica é a seguinte: se o Professor Z tivesse mais tempo para trabalhar com os alunos, ele optaria pela formação de músicos no ensino

médio integrado? Esse tipo de dubiedade nas concepções do Professor Z evidencia aquele quadro de transição ao qual já nos referimos.

A dubiedade das concepções do Professor Z evidencia também que ainda não estão plenamente difundidas entre os professores de música algumas ideias prevalentes na área de educação musical sobre a função da música no currículo escolar. Hentschke e Del-Ben (2003, p. 181), por exemplo, defendem que “o principal propósito da educação musical nas escolas seria desenvolver a capacidade de nossos alunos de vivenciar música, ampliando e aprofundando suas relações com ela”. Na mesma direção, Souza (2000, p. 176) destaca que “a tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas”. E não devemos esquecer o fato de que a própria LDB (Lei Nº 9.394/1996) instituiu o ensino de Arte na educação básica com o objetivo de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”⁷ (BRASIL, 1996), não com o objetivo de formar músicos profissionais. Consideramos que a reflexão sobre as posturas apresentadas pela LDB e pelas autoras supracitadas, assim como outras que já discutimos (PAYNTER, 1983, p. 20-30; PENNA, 2015b, p. 49), representa um passo fundamental que deve preceder a construção de qualquer currículo de música voltado para a escola básica.

A segunda questão importante na fala do Professor Z é a sua ambição curricular: “eu vou tentar trazer um currículo para vocês que vocês compreendam o mundo da música como um todo”. Ou seja, é o sonho impossível em matéria de currículo! Todas as teorias curriculares pressupõem algum tipo de seleção, pois é consenso que nenhum currículo pode abarcar todo o conhecimento produzido pela humanidade sobre um determinado assunto. A situação fica ainda mais contraditória quando observamos que o Professor Z fala de sua ambição curricular logo após ter mencionado que só tem um ano para trabalhar com os alunos. Consideramos, então, que é necessário entender melhor o que o Professor Z quis dizer ao anunciar que o objetivo do seu currículo é que os alunos compreendam “o mundo da música como um todo”. Ele detalha melhor seus objetivos nesta outra fala:

Então, eu tenho a seguinte linha de pensamento. Bom, eu quero que eles terminem o ano conhecendo o mundo da música, opinando sobre desde como funciona a cabeça do instrumentista, quando ele está na orquestra ou num grupo musical, olhando para o regente, olhando para a partitura, olhando para o instrumento, até compreender os processos musicais

⁷ Na seção 2.2.1, apresentamos um quadro com as diversas redações dadas, ao longo do tempo, ao § 2º do Art. 26 da LDB, que trata do ensino de Arte na educação básica. Nesse quadro, é possível verificar que o objetivo de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” foi retirado do texto da LDB em 2017, após a alteração efetuada pela Lei Nº 13.415 (BRASIL, 2017).

populares, hoje, e também fora da música popular. Eu quero que, ao final de um ano, eles entendam que a única música que... que existe música além da rádio, existe música além da internet. É... e que eles compreendam que a música é um poderoso veículo de comunicação e de mudança de... comunicação e também de imposição de ideias, né, de sugestões... tudo isso. Eu quero que eles cheguem a essa consciência do mundo da música. (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016)

Em outra passagem, o Professor Z afirma que está “seguindo uma linha de que o cara conheça o mundo da música como um todo, do som até Ivete Sangalo, sei lá, passando por Beethoven e encontrando uma clave de fá no caminho” (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016). O “mundo da música”, segundo a concepção do Professor Z, começa a ficar menos abrangente e mais definido quando percebemos, nos extratos citados, que esse mundo contém alguns elementos musicais e outros não musicais. Os elementos musicais seriam a orquestra, o regente, a partitura, o instrumento, o som e a clave de fá. Os elementos não musicais seriam os processos dentro e fora da música popular e a música como veículo de comunicação e de imposição de ideias. A alusão a Ivete Sangalo e Beethoven tanto pode indicar um elemento musical, se considerarmos a música de Ivete Sangalo e a música de Beethoven, quanto um elemento não musical, se considerarmos o fenômeno social que esses artistas representam. Da mesma forma, a música da internet e a música do rádio podem ser interpretadas como elementos musicais ou fenômenos sociais.

Portanto, ao tratar de alguns elementos musicais e outros não musicais, entendemos que o objetivo curricular do Professor Z não é fazer com que os alunos conheçam o mundo da música como um todo, literalmente, mas é disponibilizar para os alunos algumas portas de entrada para o mundo da música que lhes permitam interagir de uma forma diferente com esse mundo, no sentido de que eles “sejam críticos”:

Eu acho, inclusive, que a formação crítica, do ouvinte crítico, é benéfico para a música, muitas vezes com muito mais importância, em algumas situações, do que a formação de instrumentistas, em particular. É claro que, não sendo tão radical, mas é claro que formar músicos é importante, mas eu acredito que uma plateia que tenha... que seja... que saiba o que está acontecendo no palco é benéfico para a música. Vai forçar, também, o artista a fazer coisa cada vez melhor. [...] “Esse curso [a disciplina Arte] é dentro da formação geral”. Eu estou falando para você como se estivesse falando para eles: “Isso é um curso de formação geral [a formação do ensino médio, não a formação técnica profissional]. Então, [por] formação geral se entende disciplinas que vão formar vocês para a vida também, né, para vocês opinarem sobre coisas e tudo o mais, e terem conhecimento”. (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016)

Esses objetivos curriculares – “formação crítica”, “formar para a vida”, “opinar sobre coisas”, “ter conhecimento” – aproximam-se daquelas concepções sobre a música na escola básica que discutimos ainda há pouco, pois algumas das portas do Professor Z abrem possibilidades de expressão musical para os alunos, enquanto outras permitem entrar em diálogo com as diversas funções da música na sociedade, como defende Souza (2000, p. 176). Contudo, a tensão entre concepções antagônicas é mais uma vez revelada quando o Professor Z expressa um tipo de argumentação que traz a ideia de que o propósito da música na escola é dar oportunidade a “alguns” alunos para desenvolverem seus interesses musicais:

Porque a gente sabe que não vai atingir todo mundo e a gente de arte, de música, tem essa ilusão, né. O professor de matemática não atinge todo mundo. Tem gente que vai fazer outra coisa, né. O professor de física não atinge todo mundo, nem todo mundo é físico, né. Então, aquilo vai servir, em algum momento, para a vida dele. Acho que o músico, a gente também deve pensar, deve, talvez, não se conformar, mas ter essa... esse pensamento assim: “Não, eu vou atingir **algumas pessoas** e elas vão usar em algum momento da vida delas essa percepção diferente, que ela adquiriu aqui [na aula de música]. Se alguém se tornar músico, bom para a gente”. (PROFESSOR Z, entrevista em 17/10/2016, grifos nossos)

Segundo o Professor Z, a música não atinge a todos de maneira igual na escola, ou seja, não mobiliza em todos os alunos os mesmos interesses. Para ele, então, uma das funções da música na escola é dar oportunidade de contato/aprendizagem a alguns alunos que se interessam por ela, da mesma maneira que a física, a matemática ou a língua portuguesa irão dar oportunidade de contato/aprendizagem a outros alunos que se interessaram por essas áreas. Poderíamos resumir essa filosofia da seguinte maneira: nem todos serão músicos, mas alguns talvez sejam. Assim, o currículo deve assegurar que essa oportunidade seja dada aos que se interessarem. A questão que levantamos, nesse caso, é a seguinte: e os outros alunos que não serão “atingidos” da maneira descrita pelo Professor Z? A música teria algo a lhes oferecer? Teria algo a oferecer a todas as pessoas?

A título de exemplo, comparemos a situação da música com a de outra disciplina: a língua portuguesa. Algum professor de língua portuguesa seria capaz de defender a presença dessa disciplina na escola baseando-se no argumento de que ela vai atingir alguns alunos e não outros? Acreditamos que não. Até mesmo os termos normativos reconhecem a importância dos conhecimentos escolares para a formação de todos os cidadãos, não só daqueles que se dedicarão a uma área específica. O Art. 6º das DCNEM é muito claro quanto a isso:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, 2012b)

Os conhecimentos que compõem o currículo, segundo as DCNEM, constituem uma proposta de ação educativa para “os” estudantes, não para “alguns” estudantes. Sendo assim, entendemos que a música contribui para a formação de todos os alunos, indiscriminadamente, da mesma forma que a língua portuguesa, a matemática, a física e os outros componentes curriculares do ensino médio integrado. E a razão para isso, surpreendente e contraditoriamente, foi expressa pelo próprio Professor Z:

Onde tem gente, tem música. Então, uma coisa que é tão, né, quase visceral para o ser humano, tem que ser tratada da maneira correta. A gente sabe que a música influencia comportamentos, a gente sabe que influencia pensamentos e eu acho que é importante tratar. [...] Então, assim, se é uma coisa tão importante e tão presente na humanidade, eu acho que todo indivíduo deveria conhecer um pouco dela. Não ser músico, porque isso aí é legado à gente que abraçou isso, dedicou horas de estudo de instrumento, de formação acadêmica, né, mas acho que ninguém pode ser privado de conhecer o mundo musical. (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016)

Com essas concepções aparentemente contraditórias tensionando o seu campo de atuação curricular, o Professor Z enfrentou o primeiro ano como professor de música do ensino médio integrado tentando abrir portas para que os alunos pudessem conhecer o mundo da música. Na sua concepção, essas portas dariam acesso ao “mundo da música como um todo”. Vimos que isso é uma tarefa impossível, o que nos leva a refletir que as portas do Professor Z, na realidade, definem “um” mundo musical para ele e, conseqüentemente, para seus alunos, do qual fazem parte alguns elementos musicais e outros não musicais. Antes de discutir que tipo de mundo musical essas portas revelam, observemos o modo como o Professor Z procedeu na sua construção curricular em um primeiro momento:

Eu fiz isso [delinear o currículo] na primeira turma. Foi muito intuitivo, sabe? Eu confesso que foi muito intuitivo. É... eu já tinha lhe falado que eu já tinha [...] essa forte certeza de que eu não poderia agir como no conservatório, enquanto professor do conservatório. Eu sabia que não ia acontecer isso. Mas, o primeiro ano, hoje eu vejo que eu trabalhei muito parecido, mas, assim, de forma muito, assim, pisando em ovos, né. É... Agora, no quarto ano eu já tenho uma visão mais clara. (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016)

Uma questão que se coloca logo de saída, a partir dessa fala do Professor Z, diz respeito aos conhecimentos – ou a ausência deles – mobilizados para a construção curricular. Se a intuição constituiu o seu principal recurso naquele momento, indagamos: de que lhe serviu a formação inicial em um curso de licenciatura? Nesse contexto, também é pertinente questionar: a escolha pela licenciatura em música teria sido uma preferência pessoal do Professor Y ou uma opção alternativa, adotada porque não havia bacharelado em contrabaixo elétrico disponível? Não pretendemos fazer julgamentos apressados a respeito da formação de professores de música nem da capacidade do Professor Z de operacionalizar os conhecimentos necessários nas situações oportunas. Na falta de indícios mais consistentes, podemos apenas supor, nesse caso, que a atuação intuitiva do Professor Z coloca em evidência o distanciamento que existe entre a academia e a escola, ao qual nos referimos quando analisamos o caso do Professor Y, de modo que seria injusto esperar dele uma atuação exemplar em seu primeiro contato com a educação básica.

Portanto, sem experiência anterior e com uma formação que provavelmente não lhe possibilitou as referências adequadas para atuar na escola regular, o Professor Z começa o seu primeiro ano “pisando em ovos”, como ele mesmo coloca. No contexto da fala acima, aparentemente ele também afirma que sua atuação inicial, nesse primeiro ano, era muito parecida com o que fazia no conservatório. No entanto, não acreditamos que o sentido do discurso seja esse. Em um momento imediatamente anterior a essa fala, questionamos se ele tinha uma visão geral, no início do ano letivo, do que iria trabalhar com as turmas de Arte. O Professor Z respondeu: “Sim. No primeiro ano eu já tive essa visão, mas eu vou sempre reorganizando uma coisa e outra” (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016). Dessa forma, entendemos que quando ele afirmou ter trabalhado “muito parecido”, não era ao conservatório que estava se referindo, mas aos outros anos que se seguiram dali para frente, os quais foram organizados curricularmente de forma muito parecida com o primeiro ano.

Isso implica que o currículo do Professor Z foi construído inicialmente com base na intuição e depois sofreu algumas modificações advindas da experiência de quatro anos em atuação. No momento atual, ele afirma ter “uma visão mais clara” a respeito de suas escolhas curriculares, o que mostra uma certa atitude reflexiva sobre sua própria prática. Além disso, em outros momentos o Professor Z declarou que está “tentando usar cada vez menos a intuição para fazer as coisas” e que tem feito pesquisas, “principalmente pesquisas sonoras”⁸. Mesmo assim, relatou que uma das dificuldades enfrentadas por ele é o fato de “estar

⁸ Pelo contexto do discurso, entendemos que essas “pesquisas” referem-se a buscas de músicas, vídeos, textos ou outros materiais didáticos na internet.

sozinho”⁹ e de ter que “tomar muitas decisões importantes”. Nesse sentido, sente falta de uma maior articulação entre os professores de música do IF#, para a troca de experiências (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016). Percebemos nessas palavras do Professor Z a mesma “solidão pedagógica” que André (2012, p. 93) encontrou entre as professoras que participaram de sua pesquisa, as quais manifestaram também o mesmo desejo de envolver-se em discussões com outros professores.

A construção intuitiva do currículo, no primeiro momento da experiência do Professor Z com o ensino médio integrado, não significou necessariamente a improvisação ou a banalização do currículo. Pelo contrário, percebemos nas concepções e práticas do Professor Z, assim como dos outros professores investigados, um alto grau de estruturação curricular. Os Professores X, Y e Z relataram com muita clareza e riqueza de detalhes os conteúdos, as unidades, os tempos, as atividades, as avaliações e os objetivos dos currículos que traçaram para o trabalho cotidiano com suas turmas de Arte no ensino médio integrado do IF#. Curiosamente, apesar da clareza e da riqueza de detalhes, apenas o Professor X mantinha suas decisões curriculares na forma escrita¹⁰.

Sobre a banalização do currículo de Arte, o Professor Z tem consciência de que ela pode acontecer – e de fato acontece – em determinadas circunstâncias, mas ele posiciona-se claramente contra esse tipo de atitude:

Uma outra preocupação também: eu tinha que fazer com que eles... eu tenho, até hoje, que fazer com que eles entendam que eles não vão estudar tecnicamente música, de maneira como a gente estuda enquanto músico, no conservatório, mas também eu tento conscientizar eles que **eu também não vou chegar toda aula e ficar cantando umas musiquinhas**: “Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo...” [cantando]. Depois na outra aula: “Numa folha qualquer eu desenho...”. Depois, prova daqui a quinze dias: “Numa folha qualquer eu desenho...”. Não vou fazer isso, né. E eu dou uma justificativa bem, que eu acho que é bem clara para eles: “Gente, o que acontece é que por muito tempo quem assume essas cadeiras de Arte nas escolas eram professores de outras disciplinas, e isso ainda acontece. Assim, professor de Inglês que toca violão, aí vai, pega disciplina de Arte porque não tem quem pegue. [...] Então, gente, **eu não vou, realmente, ficar cantando com vocês na aula para passar o tempo**, como se essa disciplina fosse uma aula entre a aula de física e a aula de matemática, para vocês darem uma desestressada”. (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016, grifos nossos)

⁹ No sentido de que é o único professor de Arte no campus.

¹⁰ Os professores do IF# são obrigados a entregar um plano de atividades no início de cada semestre letivo, mas esses documentos retratam de maneira muito superficial a realidade curricular vivenciada no cotidiano da sala de aula. Sobre os apontamentos curriculares do Professor X, ver o ANEXO C.

Há uma concepção digna de destaque nessa fala do Professor Z: a postura de valorização do professor de música. Ao associar uma atuação que banaliza o ensino de música (“ficar cantando umas musiquinhas”, “ficar cantando na aula para passar o tempo”) com a falta de formação específica na área (“por muito tempo quem assume essas cadeiras de Arte nas escolas eram professores de outras disciplinas”), o Professor Z reconhece que a formação profissional do professor de música é indispensável para uma atuação qualificada no espaço escolar. Nisso ele concorda com Penna (2007, p. 50), quando esta autora afirma que “a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo”.

Se o Professor Z faz oposição à banalização do ensino de música, negando-se a “ficar cantando umas musiquinhas” de forma repetida e sem propósito em todas as aulas, podemos pressupor que ele tenha delineado um currículo que vá além dessas práticas superficiais e desinformadas. Vamos, então, tratar agora do currículo concebido pelo Professor Z e tentar compreender que tipo de mundo musical suas portas curriculares abrem para os alunos.

De forma geral, o Professor Z estruturou o seu currículo de acordo com a divisão temporal do ano letivo em quatro unidades bimestrais (a periodização dos cursos integrados, em seu campus, é anual). Assim, elegeram quatro blocos de conteúdos para trabalhar em sala de aula, um para cada unidade do ano letivo. Esses blocos reúnem conhecimentos sobre: o som (1ª unidade); a história da música ocidental (2ª unidade); a prática musical (3ª unidade); e a música popular brasileira (4ª unidade).

Na primeira unidade, o Professor Z relatou que aborda conteúdos relativos às propriedades do som, aos aspectos físicos da produção do som, à utilização musical do som (o que é música e o que não é), à estruturação formal do som (forma musical) e aos instrumentos musicais. Na segunda unidade, os conteúdos tratados dizem respeito aos períodos da história da música ocidental (antiguidade, idade média, renascimento, barroco, clássico, romântico, século XX), abordados de maneira tradicional, com ênfase em características gerais de cada período e em obras e compositores considerados importantes, como é comum encontrar nos livros dessa área. Um destaque curricular desse primeiro semestre, observado nas falas do Professor Z, é a presença marcante da apreciação de músicas em forma de vídeo, tanto na primeira quanto na segunda unidades, abrangendo os mais diferentes gêneros e estilos:

Eu separo uma aula para falar sobre o que é música, o que não é música, para que eles tenham... é... comecem a escutar coisas diferentes. Já estou preparando eles para escutar coisas diferentes, porque, como é sabido, a

maioria do público que chega para a gente é ouvinte de música popular, de diversas formas, desde o Djavan ao Wesley Safadão, passando por... Mano Walter. [...] Então eu começo, falo sobre o que é música. Nesse momento, nessa aula eu jogo tudo, sabe? Um dia desses eu joguei Hermeto Pascoal fazendo umas coisas com a barriga, assim, umas batucadas assim. Os meninos: “Isso aí, que negócio doido é esse, professor?” Então eu dou esse choque neles para eles começarem a ver que, ah, isso aí... existe música assim. É música! [...] Falo também sobre textura musical (música monofônica, polifônica), para eles entenderem. E nesse momento eu fico dizendo a eles, sempre: “Eu quero fazer de vocês ouvintes melhores”. (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016)

Percebemos que o Professor Z preocupa-se com a ampliação e o aprofundamento das relações dos alunos com a música, conforme defendem Hentschke e Del-Ben (2003, p. 181), ao proporcionar o contato desses alunos com possibilidades de expressão musical diferentes das que eles conhecem e vivenciam em seus mundos musicais. Ao enfatizar que “existe música assim”, desse outro jeito, dessa outra forma, e que aquele “negócio doido” também “é música”, o Professor Z abre uma porta curricular para novas perspectivas de organização sonora e para novas relações com as músicas. Com isso, pretende fazer dos alunos “ouvintes melhores”. Essas preocupações do Professor Z são reafirmadas nesta outra fala, na qual revela que a música clássica também faz parte desse mundo musical desconhecido para o qual tenta abrir portas para os alunos:

Eu digo [para os alunos]: “Gente, eu não posso trazer coisas que vocês conhecem. Eu não posso soltar aqui um bocado de música popular, só, porque eu estaria acrescentando pouco a vocês, assim, ao que vocês conhecem de música, em termos de história e tudo mais. [...] Eu tenho que trazer o que vocês não conhecem porque eu quero que vocês pesem com o que vocês conhecem. No momento que você estuda... você vai escutar música clássica. Eu não queria que vocês gostassem da música clássica, eu só queria que vocês escutassem a música clássica. Depois é que vocês vão ver se o Beethoven... (é hilário, mas tem gente que acha que é cachorro, né), que Beethoven se compara a fulano de tal, ou não se compara. Eu quero que vocês façam... o que vocês fizerem desse conhecimento, daí é com vocês. Mas eu tenho que trazer o que vocês não conhecem”. (PROFESSOR Z, entrevista em 09/06/2016)

Na terceira unidade, que trata de práticas musicais, os conteúdos abordados são os da teoria musical tradicional: pauta, claves, figuras de som e de silêncio, compasso, etc. Esses conteúdos teóricos fazem parte da unidade “prática” por um motivo: as atividades de *performance* desenvolvidas pelo Professor Z em sala de aula envolvem sempre a leitura de partitura, de acordo com as observações realizadas. O Professor Z explica que adotou esta prática curricular com o objetivo de abrir outra porta para o mundo da música, uma que

proporcionasse oportunidades para que os alunos fizessem “música do ponto de vista do executante”. Deixemos o Professor Z falar:

Assim, a maioria dos meninos [...] conhece a música do ponto de vista do outro lado, assim, do ponto de vista do ouvinte, não é? Eles escutam, eles dançam, às vezes, mas essa dança muitas das vezes não é associada a um trabalho musical mesmo, assim, é uma questão mais do que rola na música comercial [...]. Então quando eu falo que a intenção é que eles façam música do ponto de vista do executante, eu digo quem está fazendo música, efetivamente, não só ouvindo. [...] Uma coisa é você estar ouvindo, outra coisa é você estar com o instrumento na sua mão: “Puxa, essa nota podia estar... esse forte não era tão forte, era um meio forte. Mas o que é um meio forte? Eu estudei dessa forma e não saiu dessa forma. Eu treinei, errei aqui”. Então, eu acho que a música feita do ponto de vista de quem faz música é diferente e a minha intenção é que, realmente, eles venham para cá, nessa unidade, fazer isso, fazer essa música, dessa forma, assim [...]. Então essa é a visão que eu quero que eles tenham. (PROFESSOR Z, entrevista em 17/10/2016)

Consideramos que a tensão entre concepções da tradição conservatorial e de propostas alternativas está presente aqui também. Por um lado, a prática curricular do Professor Z de proporcionar aos alunos um contato com o fazer musical através da *performance* e até da composição, como será discutido na próxima seção, alinha-se com o pensamento dos educadores musicais que buscam uma renovação das práticas pedagógicas, ao se distanciarem de propostas passivas que visam apenas a recepção de conteúdos sobre a música. Esses educadores entendem que somente os processos de participação efetiva na criação de “objetos musicais” – através da *performance*, da composição ou da audição ativa – proporcionam uma educação que pode ser chamada de “musical”:

A forma acabada de um objeto artístico ‘significa’; e a arte educa ao nos oferecer a experiência dos objetos artísticos, não somente aqueles feitos pelas pessoas que nós chamamos Artistas (com um A maiúsculo!), mas também quaisquer outros feitos por nós mesmos. Isso quer dizer que nós somos educados pelos nossos próprios empreendimentos: pela significação artística de alguma coisa, não importa o quão simples, que tenhamos elaborado, pensado sobre ela e executado (incluindo a *performance* musical ou dramática), que seja nossa e que nos proporcione a satisfação de tê-la realizado na sua inteireza.¹¹ (PAYNTER, 2008c, p. 96)

Por outro lado, o fato de ter escolhido a notação tradicional e a leitura de partitura para proporcionar aos alunos a vivência da “música do ponto de vista do executante” evidencia

¹¹ The finished form of an art object ‘signifies’; and art educates by offering us the experience of art objects, not only those made by the people we call Artists (with a capital A!), but also whatever we make for ourselves. That is to say, we are educated by our own enterprise: by the artistic significance of something, however simple, that we have devised, thought about and ‘formed-through’ (including musical or dramatic performance), that is our own, and which provides for us the satisfaction of having realized it in its wholeness.

uma aproximação das concepções do Professor Z em relação às práticas características do modelo conservatorial. Vejamos sua justificativa para essa escolha curricular:

A ideia de trabalhar a leitura é para eles terem essa visão: eles vão errar muito, eles vão se confundir, mas eu quero que eles tenham a visão de como é o ensino de música e como é essa questão da leitura, não pela leitura em si, mas por inserir eles nesse universo. Na verdade, quando se fala de leitura, eu escolhi a leitura, na verdade, não é pela leitura, mas é por inseri-los nesse universo da música. **Como eu podia tratar disso sem fazer com que eles entendessem que é uma pausa, é um som, é uma pausa, é um som, uma nota mais longa...?** [fala como se estivesse lendo uma partitura]. **Aí eu tenho que usar os processos normais.** (PROFESSOR Z, entrevista em 17/10/2016, grifos nossos)

Ainda que defenda que o currículo conservatorial não “funciona” na escola regular, aparentemente as disposições do *habitus* conservatorial incorporadas pelo Professor Z continuam a estruturar as suas práticas curriculares. Não somente isso, mas essas disposições também impedem que o Professor Z vislumbre outras possibilidades de realizar atividades de prática musical que não sejam atreladas à leitura da notação musical tradicional. Nesse sentido, sua resposta à pergunta “Como eu poderia tratar disso...?” é reveladora: “Aí eu tenho que usar os processos normais”. Os processos normais? Por que esses, justamente esses, seriam “os processos normais”? Pereira (2012, p. 121) esclarece: “A visão de música, de músico e, por conseguinte, de ensino musical forjados no conservatório pode ser caracterizada como hegemônica na medida em que, quando experimentados como práticas, são tidos como a versão natural do possível, como realidade, como verdade”. Dessa forma, quando o Professor Z faz opção por um currículo que contempla a prática musical dos alunos, expressando essa prática como “fazer música do ponto de vista do executante”, as disposições do *habitus* conservatorial que ele carrega conformam essa prática na figura de um tipo específico de executante: aquele músico que lê partituras. Isso se torna sua “versão natural do possível”, ou seja, seus “processos normais”.

Entretanto, cumpre destacar que a notação musical tradicional tem uma função no currículo do Professor Z, que é a de proporcionar a prática musical dos alunos, baseada na *performance* de obras escritas em partituras que fazem uso dessa notação. Nesse sentido, Penna (2015b, p. 62) salienta que as práticas pedagógicas que articulam o uso da notação musical tradicional a outras atividades educativas podem configurar “uma formação que consegue alcançar a necessária vinculação entre o fato sonoro e a sua representação gráfica, entre a experiência musical e sua formalização abstrata”. Assim, entendemos que a relação que se estabelece entre a notação musical e o seu uso prático, nas aulas do professor Z, torna

essa situação muito mais apropriada ao currículo escolar do que aquela em que a notação é abstraída de qualquer uso ou função, sendo ensinada como um fim em si mesma, ou como um conhecimento considerado “importante”.

Por fim, a temática da quarta unidade gira em torno da música popular brasileira. O Professor Z mencionou que aborda conteúdos como a história da música popular brasileira, as manifestações musicais do Brasil, as influências de outros povos na música brasileira, alguns gêneros específicos e os instrumentos da música popular. Nesta unidade, o Professor Z vale-se de algumas referências textuais para elaborar os conteúdos de que vai tratar¹², mas a maioria dos exemplos que usa em sala de aula, de acordo com as observações, são oriundos de vídeos da internet. Em geral, esses vídeos são constituídos por documentários sobre a música popular brasileira ou sobre diversas manifestações musicais do país.

Refletindo sobre o currículo construído pelo Professor Z, observamos que ele exemplifica de maneira clara aquilo que Perrenoud (2002, p. 82) afirmou: “Temos, às vezes, uma ideia exata do que seria conveniente fazer; porém, fazemos o contrário, levados pelo *habitus*”. Nas discussões apresentadas, argumentamos que existe uma tensão no cotidiano do Professor Z, que se mostra de várias maneiras e em momentos diversos de sua prática curricular. Essa tensão promove tanto afastamentos quanto aproximações em relação ao modelo conservatorial, embora consideremos que os afastamentos são mais nítidos nas concepções do que nas práticas. Assim, como assinala Perrenoud, o Professor Z tem uma ideia do que é conveniente fazer, mas sua prática, em geral, não consegue caminhar no mesmo sentido, uma vez que ainda é movida pelo *habitus* conservatorial.

Portanto, consideramos que a prática curricular do Professor Z é exercida, usualmente, em conformidade com uma “matriz disposicional” que orienta suas escolhas e decisões (PEREIRA, 2012, p. 127-128), mesmo quando suas concepções sobre o currículo indicam um afastamento em relação aos princípios nela implicados. Ligada à tradição conservatorial, essa matriz disposicional tende a conformar a construção curricular nos seguintes termos:

- a) o conhecimento musical é estruturado em blocos que se assemelham às disciplinas historicamente ensinadas no conservatório (as quatro “unidades” do currículo do Professor Z);
- b) o estudo teórico e o estudo prático da música são mantidos separados (no currículo do Professor Z existe uma unidade “prática” e três unidades “teóricas”);

¹² O Professor Z mencionou a produção de José Ramos Tinhorão, sem especificar obras.

c) a música erudita figura como conhecimento legítimo e como parâmetro de hierarquização dos capitais culturais em disputa (somente uma das unidades do currículo do Professor Z trata especificamente da música popular e, mesmo assim, ela é abordada do ponto de vista histórico) (PEREIRA, 2012, p. 128).

Pelo que foi discutido, entendemos que o “mundo musical” para o qual o Professor Z abre suas portas curriculares tem muito mais do conservatório que ele deixou para trás do que ele mesmo supõe. Com certeza, trata-se de um conservatório atualizado, que já incorporou a música popular, ressignificando-a em seus próprios termos. Mesmo assim, não perdeu suas características principais (PEREIRA, 2012, p. 121).

Por outro lado, reconhecemos que as tensões presentes na construção curricular do Professor Z têm um aspecto positivo, na medida em que elas geram inquietações e reflexões que podem ser o início de processos transformadores da prática. Nesse sentido, consideramos que algumas de suas concepções, ao se afastarem da tradição conservatorial, já indicam direções para mudanças, ainda que suas práticas não acompanhem de imediato essas concepções, caminhando num ritmo mais lento. O tempo da mudança das concepções, ao que parece, antecede o tempo da mudança das práticas, de modo que, naquele período em que as concepções estão em transformação, mas as práticas ainda permanecem inalteradas, a tensão se instala.

6.3 Reflexão sobre a prática: a arte de desconfiar de si mesmo

Após as reflexões sobre o percurso formativo e as concepções curriculares do Professor Z, apresentadas nas seções anteriores, vamos tecer algumas considerações sobre sua prática docente, por meio da qual materializa suas concepções e escolhas curriculares.

As aulas de música do Professor Z foram observadas em uma turma de Arte do curso Técnico em Eletroeletrônica do IF#_Campus 7. As aulas aconteciam às segundas-feiras, no turno da manhã, das 10h40min às 12h20min. Os cursos integrados do IF#_Campus 7 têm periodização anual, ao contrário dos outros cursos cujas aulas observamos. A disciplina Arte é oferecida no primeiro ano do curso. Havia 39 alunos matriculados, sendo 28 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. As observações ocorreram no segundo semestre de 2016, nas datas indicadas no QUADRO 8.

Ao todo, realizamos dez observações, em semanas consecutivas. As sete primeiras observações contemplaram aulas da terceira unidade – a unidade “prática” – e as três

observações restantes caíram na quarta unidade, que tratou de assuntos ligados à música popular brasileira.

QUADRO 8
Datas das observações das aulas do Professor Z

ANO: 2016										
MÊS	AGOSTO			SETEMBRO				OUTUBRO		
DIA	15	22	29	05	12	19	26	03	10	17
ORDEM DAS OBSERVAÇÕES	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	10 ^a

Considerando o período observado, dois aspectos da prática docente do Professor Z chamaram a nossa atenção: o profundo corte metodológico entre as aulas da terceira e quarta unidades e o uso da composição nas atividades práticas da terceira unidade. Trataremos desses aspectos a seguir.

De maneira geral, as aulas da terceira unidade assemelhavam-se a um ensaio, pois o objetivo principal era sempre a leitura e o aperfeiçoamento de peças musicais. Os alunos estavam sempre divididos em grupos, cada grupo responsável por uma parte da composição a ser ensaiada. Algumas vezes as aulas iniciavam com uma parte teórica, na qual o Professor Z tratava de conteúdos como duração das figuras de som e pausa, fórmula de compasso, sinais de repetição (ritornelos, casas de repetição), forma musical (AB, ABA, rondó), etc. O restante da aula era usado para o ensaio de uma ou mais peças musicais trazidas pelo Professor Z, a maioria composições suas, ou para atividades preparatórias de leitura rítmica. O Professor Z requeria a participação de todos os alunos, mas era possível encontrar alguns poucos que preferiam ficar apenas observando as atividades. O uso do celular era proibido dentro da sala de aula, exceto quando necessário para alguma atividade pedagógica¹³.

Das sete aulas observadas na terceira unidade, cinco foram realizadas numa sala de aula comum e duas no Laboratório de Música, uma sala especialmente aparelhada para atividades de música. As atividades de *performance* musical realizadas na sala de aula envolviam apenas a leitura rítmica e eram executadas com gestos sonoros¹⁴. Nas duas aulas

¹³ O Professor Z mencionou, numa das entrevistas, ter realizado uma atividade de *performance* em sala de aula semelhante à peça *Imaginary Landscape N° 4*, de John Cage, composta para 12 rádios e 24 executantes. Ao invés dos rádios, utilizou as *playlists* de músicas gravadas nos celulares dos alunos. Durante as observações, presenciamos a aplicação de um exercício avaliativo no qual o Professor Z permitiu que os alunos fizessem pesquisas na internet, usando o celular. Nas aulas da quarta unidade, apesar da proibição, presenciamos alguns alunos usando os celulares enquanto o professor fazia a exposição dos conteúdos.

¹⁴ O Professor Z usava o termo “gestos sonoros” para designar a percussão corporal. Algumas peças eram executadas somente com palmas, enquanto outras usavam vários tipos de percussão corporal, como estalos, batidas no peito, batidas nas coxas, palmas com a mão em forma de concha, palmas com os dedos, etc.

realizadas no Laboratório de Música, as atividades envolveram a prática instrumental, com uma leitura melódica muito rudimentar¹⁵.

A cena a seguir retrata uma das atividades práticas realizadas em uma aula da terceira unidade:

O professor inicia a aula falando que a primeira atividade será a prática de células rítmicas. Essa atividade ocorre da seguinte maneira:

- Os alunos ouvem uma música (Vento no litoral, de Legião Urbana);
- Inicialmente devem bater palmas no pulso da música;
- Em seguida devem tentar identificar o tempo forte;
- A partir do tempo forte devem perceber a métrica: se o compasso é binário, ternário ou quaternário (no caso desta música, o compasso é quaternário);
- O professor pede para os alunos pararem de bater palmas;
- Células rítmicas em compasso quaternário são projetadas no quadro, em notação tradicional, cada célula em um único compasso;
- Seguindo a indicação do professor, os alunos devem bater palmas no ritmo da célula apontada, enquanto ouvem a música;
- Inicialmente cada célula é praticada várias vezes;
- Depois, o professor vai apontando para várias células, uma após a outra, criando uma sequência aleatória que os alunos devem seguir, batendo palmas no ritmo indicado.

Percebo que a execução sai bem melhor do que em outras atividades de leitura rítmica observadas nas aulas anteriores. O andamento é mantido com muito mais facilidade, por causa da música que soa ao fundo. A participação da turma é notória. Os alunos parecem mais atentos e interessados do que em outras ocasiões. [...]

A atividade é repetida com uma nova música, em compasso ternário (Tocando em frente, de Almir Sater). Reparo que a execução não é tão acurada quanto na música anterior. Seria influência do compasso ternário? Da música escolhida? O professor resolve praticar as células rítmicas com os alunos sem o áudio da música, por um breve período. Depois volta a executá-las junto com a música.

Outra música, agora em compasso binário (Onde o Nordeste garoa, de Onildo Almeida). [...]

Noto que os alunos se identificaram com as músicas propostas. A atividade parece ter sido mais prazerosa e mais significativa do que outras que presenciei ali. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2016)

Esse tipo de atividade era comum nas aulas da terceira unidade, embora nem sempre com resultados tão positivos quanto ao envolvimento da turma e à execução dos ritmos. Em geral, uma peça musical era ensaiada logo após a atividade de leitura rítmica. Essas peças musicais mantinham uma relação com as atividades que as antecediam, pois as células rítmicas trabalhadas nas atividades preparatórias eram as mesmas que apareciam nas músicas, ou muito semelhantes.

¹⁵ Os alunos que ficavam com as flautas, por exemplo, tinham que ler apenas duas notas musicais durante toda a peça.

Embora tenhamos observado algumas dificuldades em relação ao comportamento dos alunos, nessas aulas práticas, em geral eles participavam das atividades propostas. Algumas dessas atividades, como relatado no extrato apresentado, capturaram a atenção e conseguiram envolver a turma de uma maneira mais intensa, talvez pela presença de músicas com as quais os alunos se identificavam. Ressaltamos que isso impactou de maneira positiva a própria leitura musical, que obteve resultados superiores ao que observamos em outras aulas, o que nos leva a refletir sobre o contexto e a forma como os conhecimentos são apresentados, que têm influência direta na apropriação destes, como argumenta Martins (1989, apud André, 2012, p. 95).

Agora vamos contrastar a cena anterior com outra, extraída de uma aula da quarta unidade:

O professor inicia a aula anunciando o conteúdo de que vai tratar: a influência de portugueses, negros e indígenas na música brasileira. [...] Sobre a influência indígena na música brasileira, o professor fala que:

- restam poucos elementos dela na MPB;
- no geral, essa música foi quase totalmente “sucumbida pelas outras influências” (palavras suas);
- isso ocorreu devido ao contexto de dominação dos povos indígenas;
- a questão indígena no país não está resolvida, pois cita o caso [de uma cidade do interior do estado] onde ainda hoje ocorrem conflitos de terras envolvendo povos indígenas;
- o trabalho dos Jesuítas envolvia, por um lado, a proteção dos indígenas, mas, por outro, sua aculturação;
- a aculturação pode ser vista no exemplo dos índios tocando instrumentos de cordas, sob influência da catequese, quando os idiofones eram os seus instrumentos típicos;
- a influência indígena na cultura brasileira varia conforme a região: no litoral é menor, ao passo que no interior tende a ser maior.

Percebo pouco interesse da turma por esse estilo discursivo de aula. O corte metodológico entre a terceira unidade (prática) e esta (histórica) é muito profundo, o que acarreta uma inevitável (será?) falta de interesse por parte dos alunos. É difícil manter o controle/silêncio. Há muita conversa.

A seguir, o professor começa a exibir *slides* sobre música e costumes indígenas. No início, os *slides* trazem textos que ele mesmo lê e comenta, mas há também *slides* com fotos de danças indígenas. Aproveita para falar sobre a ligação da música com rituais religiosos e sociais. Há muito barulho neste momento, muita conversa. (DIÁRIO DE CAMPO, 10/10/2016)

Não sabemos até que ponto os textos do nosso diário de campo conseguem retratar a realidade para o leitor, mas, segundo a nossa perspectiva, as aulas expositivas sobre assuntos históricos observadas na quarta unidade pareciam estar sendo realizadas por outro professor e em outra turma, diferentes daqueles que observamos nas aulas da terceira unidade. Como relatamos nas anotações de campo, o corte metodológico foi profundo. E impactante.

Em relação aos alunos, o impacto foi demonstrado de forma clara e barulhenta: pela falta de interesse, pela conversa predominante e até pelo uso do celular, apesar de proibido em sala de aula. Em relação ao professor, no entanto, foi necessário aguçar o olhar para detectar o impacto desse corte metodológico. Percebemos que o Professor Z não estava à vontade. Ele aparentava não se sentir confortável com o assunto ou, talvez, com este tipo de metodologia de ensino. Diferentemente das aulas anteriores, quando conduzia com desenvoltura as atividades práticas de *performance* musical, sua postura em relação à turma parecia um tanto hesitante. Nas aulas do período inicial das observações, o professor mantinha um diálogo fluente com os alunos, tentando “falar a língua deles”, mas não abria mão de seu papel de professor, fazendo intervenções firmes para manter a ordem, quando necessário. Sabia exatamente o objetivo que queria atingir em cada aula-ensaio e mostrava acentuada familiaridade com os tipos de atividades planejadas e a forma de desenvolvê-las. Agora, parecia um pouco intimidado.

De acordo com os métodos de ensino discutidos por Libâneo (1994, p. 161-163), nas três aulas da quarta unidade observadas o Professor Z usou o método de “exposição pelo professor”, através do qual os conhecimentos sobre história da música brasileira foram apresentados oralmente e ilustrados com imagens ou vídeos. Libâneo discute esse método nos seguintes termos:

O método expositivo é bastante utilizado em nossas escolas, apesar das críticas que lhe são feitas, principalmente por não levar em conta o princípio da atividade do aluno. Entretanto, se for superada esta limitação, é um importante meio de obter conhecimentos. A exposição lógica da matéria continua sendo, pois, um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos, como o trabalho independente, a conversação e o trabalho em grupo. (LIBÂNEO, 1994, p. 161)

Assim, consideramos que as principais dificuldades com a metodologia empregada pelo Professor Z nas aulas teóricas da quarta unidade são justamente aquelas mencionadas por Libâneo: não levar em conta o princípio da atividade do aluno, não mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar e não combinar sua exposição com outros procedimentos metodológicos. A respeito desses outros procedimentos metodológicos, entendemos que o método de “elaboração conjunta” do tipo “conversação didática” – ou “aula dialogada” – seria muito mais eficaz para o desenvolvimento de assuntos teóricos com a faixa etária dos alunos do ensino médio do que apenas a exposição pelo professor (LIBÂNEO, 1994, p. 168).

Voltemos nossa atenção, agora, para um aspecto interessante da prática curricular do Professor Z: o uso da composição em sala de aula. Já vimos que composições suas eram utilizadas para práticas de *performance* com os alunos. O Professor Z relatou que isso ocorria porque nem sempre encontrava músicas adequadas para o nível de leitura que pretendia trabalhar com as turmas. Por isso, fazia suas próprias composições e as utilizava na aula. Mas a composição também era usada de outra maneira no currículo do Professor Z. Em duas aulas observadas na terceira unidade, ele pediu aos alunos que compusessem trechos musicais (rítmicos) para integrar uma composição maior. A cena a seguir retrata uma dessas atividades:

O professor divide a sala em quatro grupos e propõe uma nova atividade. A seguir, distribui a música “Sem Mínima Chance”[, uma peça que já foi trabalhada em sala de aula e que é feita só de ritmos, que devem ser executados com palmas]. O professor diz que essa peça já foi executada na forma ternária (AABA), numa aula anterior. A proposta agora é cada grupo criar quatro compassos que serão executados em lugar da parte B. A forma final, então, ficará assim:

A | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | A

O professor dá alguns minutos para os grupos criarem suas partes. Sugere que o façam na forma escrita. Noto que os grupos tentam criar e escrever os quatro compassos, mas estão um pouco desarticulados: dois ou três alunos tentando uma coisa de um lado e outros dois ou três tentando outra coisa do outro lado. Ou será que se trata de uma estratégia dos alunos para resolver a tarefa de forma rápida? Há muitas discussões entre eles, a respeito dos ritmos que vão usar, algumas em tom de brincadeira, como um aluno que propõe preencher os compassos só com colcheias.

Enquanto os alunos trabalham, o professor interage com os grupos, dando orientações.

Antes da execução, o professor explica como vai realizar a regência da parte de cada grupo. Tenta-se uma primeira execução. Surgem problemas com o andamento e com as partes dos grupos 1 e 4. Não conseguem voltar para a parte A.

Mais uma tentativa de execução. “Conseguimos chegar ao final!”, comemora o professor.

Nova proposta de execução da mesma partitura:

A | B | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 | A

Antes de tentar a execução completa, o professor ensaia a parte B com a turma. Aproveita para falar um pouco sobre forma musical: rondó, forma ternária, etc. A seguir executa com os alunos a nova proposta (com a parte B) e conseguem chegar até o final. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2016)

A atividade proposta pelo Professor Z era bastante simples. Os alunos deveriam compor quatro compassos de ritmo para substituir a parte B da música original. Consideramos que o fato de os novos compassos precisarem ser encaixados em uma estrutura composicional pré-existente estabeleceu uma linha clara de trabalho que possibilitou a expressão pessoal dos alunos sem impor complexidade em demasia, afinal estariam partindo de uma música já trabalhada e conhecida.

No entanto, observamos que o exercício composicional dos alunos foi feito a partir da notação tradicional, em um primeiro momento, não a partir da manipulação de ideias musicais ou dos próprios ritmos. O contato com a ideia musical criada só veio *a posteriori*, quando o resultado foi executado pela turma. Dessa forma, a composição surgiu inicialmente como uma produção abstrata, desvinculada do fato sonoro. A composição, em casos assim, deixa de ser um ato estético de expressão musical e fica reduzida a uma tarefa mecânica de preencher compassos com o número correto de figuras musicais. É possível que alguma experimentação sonora, mesmo que somente do ponto de vista da exequibilidade, tenha sido realizada nos momentos de interação entre o professor e os grupos, o que pode ter minorado o caráter mecânico da tarefa.

Mesmo com as limitações apontadas, consideramos que as atividades de composição proposta pelo Professor Z, especialmente quando ligadas à execução das produções dos alunos, constituem uma prática de educação musical que contribui para alcançar o seu objetivo curricular, que é a compreensão do mundo da música, conforme defende Paynter:

Se nos dispusermos a encorajar os jovens a improvisar e compor, devemos começar com os próprios jovens e os sons. Mas isso não implica um processo totalmente ‘livre’, sem controle e sem propósito. Pelo contrário, deve-se sugerir linhas claras de trabalho com os sons e as ideias musicais, direcionadas para a imitação cuidadosa ou para alguma forma de desenvolvimento motivico. Qualquer que seja a forma de abordagem, esse é um processo consciente, embora não deva acontecer de acordo com ‘regras’ impostas do exterior. **Não há melhor maneira de vir a entender música do que tentar desenvolver nossas próprias explorações intuitivas como um meio de expressão pessoal, não importando o quão desajeitadas, derivativas ou humildes elas sejam a princípio.**¹⁶ (PAYNTER, 1983, p. 119, grifos nossos)

Reiterando as discussões anteriores, destacamos a presença de tensões entre concepções e práticas no cotidiano do Professor Z, que se fazem sentir também no corte metodológico entre as unidades teórica e prática e nas atividades de composição que acabamos de apresentar.

¹⁶ If we set out to encourage young people to improvise and compose we must start with the youngsters themselves and the sounds. But this does not imply a totally ‘free’ process, uncontrolled and aimless. On the contrary, it should suggest clear lines of work with the sounds and the musical ideas, aimed either at careful imitation or at some form of motivic development. Whichever way it is approached, this is a conscious process, though not one that proceeds according to externally imposed ‘rules’. There can surely be no better way of coming to understand music than to try to develop our own intuitive groping after a means of personal expression, however clumsy, derivative or humble that may be at first.

Todavia, preferimos encerrar estas reflexões deixando o Professor Z com outra marca, que não a da tensão. Consideramos que o Professor Z está em processo de transformação de sua prática docente. Ele está buscando formas de ensinar diferentes das que interiorizou no seu percurso formativo. Se ainda não as encontrou, é porque talvez as disposições do *habitus* precisem ser primeiramente conscientizadas, processo que acreditamos já ter sido iniciado.

Como afirmou o próprio Professor Z, nas palavras que destacamos na epígrafe que abre este capítulo, “a gente tem sempre que estar andando desconfiado [...] com a nossa prática pedagógica”. No contexto do que discutimos ao longo deste trabalho, podemos afirmar que a reflexão sobre a própria prática poderia muito bem ser caracterizada como a arte de desconfiar de si mesmo. Assim, ao andar “desconfiando da [sua] prática pedagógica”, acreditamos que o Professor Z caminha no rumo certo, no rumo da transformação, pois o professor que está plenamente seguro e satisfeito com a própria prática não tem porque mudá-la. Nem mesmo se dá ao trabalho de refletir sobre ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É o professor de Arte que foi – ou deveria ter sido – preparado profissionalmente para estabelecer relações no tempo/espço entre a arte, os estudantes e a sociedade, escolhendo metodologias de ensino apropriadas e formas de avaliação coerentes. O ensino de Arte na escola não se dá por meio de colagens de “atividades legais que deram certo” ou “que prenderam a atenção dos estudantes”, recurso básico dos esforçados e dos bem intencionados artistas e voluntários sem formação pedagógica. Normalmente, a colagem das atividades que “deram certo” são/estão isoladas de qualquer contexto estético e social contemplado por um planejamento com continuidade e compromisso com a arte.

(MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 49)

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender as concepções e práticas curriculares de três professores de música do ensino médio integrado do IF#. O processo de investigação foi direcionado pela questão: como os professores de música do ensino médio integrado do IF# constroem currículo no cotidiano dos cursos onde atuam? Subjacentes a essa questão, estão as teorias de que lançamos mão para fundamentar e conduzir o estudo:

- a) as teorias curriculares, especialmente as que tomam o cotidiano como categoria para a compreensão do social, entendendo que os professores são sujeitos que contribuem de forma importante para a criação dos currículos, não meros receptores de currículos produzidos por outros;
- b) o *habitus*, como um conjunto de disposições que estruturam práticas de criação curricular;
- c) as táticas, que configuram posturas desviacionistas em relação a práticas socialmente instituídas, mas não no sentido de uma oposição formal, planejada, antes no sentido do uso peculiar e disperso que os sujeitos fazem/inventam de/para produtos disponíveis no campo social.

Os casos dos três professores aqui apresentados constituem respostas diferentes à questão colocada, de maneira que consideramos que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado. Nesse sentido, cada caso é único e cada professor participante constrói seu próprio currículo em ação na singularidade de sua prática docente. Mas, com o intuito de tecer algumas reflexões finais, podemos colocar a seguinte indagação: observados no seu conjunto, que tipo de compreensão os casos fornecem sobre a criação curricular no cotidiano dos professores de música do ensino médio integrado do IF#? Faremos algumas considerações sobre isso a partir de agora.

Contrariando as sensações do início da pesquisa, de que havia um certo grau de anarquia curricular calcada em vivências do tipo *laissez-faire* (deixar-fazer) na prática dos

professores, encontramos três situações curriculares muito bem estruturadas. Diferentemente daqueles professores de música apontados por Hentschke e Del-Ben (2003, p. 176), que vivem buscando soluções rápidas para o dilema do dia seguinte (“quais atividades eu poderia desenvolver amanhã de manhã com a minha turma de 30 alunos?”), os professores investigados possuem uma noção muito clara tanto do objetivo que desejam alcançar quanto dos conteúdos e atividades que devem fazer parte de sua prática docente. Para tanto, construíram um currículo pormenorizadamente definido em termos de conteúdos, de previsão de tempo para as atividades, de unidades pedagógicas estruturadas, de processos avaliativos, de recursos materiais, etc., ainda que nem sempre esse planejamento esteja escrito em algum documento curricular.

Há que se considerar, também, que o currículo criado pelos professores não é estático. Todos eles mencionaram algum tipo de flexibilização curricular, na medida em que os acontecimentos do cotidiano exigiam adaptações ou mesmo quando suas reflexões sobre o currículo apontavam para a necessidade de mudanças futuras. Entretanto, é preciso enfatizar que os três casos analisados indicam que as linhas gerais do currículo criado pelos professores são mantidas mesmo em face das pequenas correções de rumo no cotidiano. Essas linhas gerais, segundo nossa análise, estão destacadas nos títulos que demos aos capítulos nos quais relatamos os casos: currículo como formação de público (Professor X); currículo como processo de humanização e participação cultural (Professor Y); e currículo como porta de entrada para o mundo da música (Professor Z).

Outro aspecto que perpassa os casos analisados é que as evidências mostram que as concepções e práticas curriculares dos professores do ensino médio integrado do IF# não se explicam por categorias estanques, não podendo, portanto, ser compreendidas somente a partir de rótulos como “conservatoriais”, “renovadoras”, ou qualquer outro. Neste sentido, mostram-se mais como uma mescla de diversos fatores, geralmente atrelados à formação musical e acadêmica do professor e à situação atual na qual atua, embora possam apresentar uma tendência à conformação segundo o modelo conservatorial ou um afastamento dele. Portanto, defendemos que a afirmação de que um professor mantém uma prática docente “conservatorial” diz pouco sobre a realidade cotidiana desse professor, que sempre é muito mais complexa do que o rótulo permite ver. Ninguém é puramente “conservatorial”, até mesmo porque o conservatório ao qual esse termo remete é um modelo idealizado. Os conservatórios reais não se encaixam nessa representação e, como discutido, também passam por mudanças em sua filosofia e procedimentos de ensino.

A pesquisa também mostrou que as concepções e práticas curriculares dos professores transformam-se com o tempo, especialmente quando as experiências formativas, que não se encerram com os estudos formais, incluem a reflexão sobre a própria prática. Como já referido, o percurso formativo do professor tem papel decisivo não só na aquisição de conhecimentos e habilidades musicais e pedagógicas, que influenciarão sua prática docente futura, mas também na incorporação de conceitos, ideologias e disposições, como as do *habitus* conservatorial. No entanto, o percurso formativo não deve ser encarado de maneira determinista, ou seja, como um processo que leva a resultados fatalistas ou pré-determinados. Como bem colocou Paulo Freire (1987, p. 29), os homens que “se propõem a si mesmos como problema” descobrem que “pouco sabem de si” e “se inquietam por saber mais”. “Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas”. Assim, pois, mesmo concepções e práticas marcadas pelas disposições do *habitus* conservatorial podem ser conscientemente trabalhadas no sentido de sua transformação, como defende Perrenoud (2002, p. 81-85) e como tentamos mostrar nos casos analisados.

Se, por um lado, os dados mostraram que existe uma vinculação muito forte entre as concepções e práticas curriculares dos professores e seus percursos formativos, mesmo considerando que essa relação não é determinista, como indicamos acima, por outro lado, os dados também mostraram que uma série de vinculações esperadas não se confirmaram. Por exemplo, as concepções e práticas curriculares dos professores de música que participaram da pesquisa não se vinculam ao currículo de Arte proposto pelo IF#. Os documentos institucionais analisados denotam uma tendência à polivalência do professor de Arte e contêm propostas curriculares pouco claras, até mesmo incoerentes, em certos casos. Além disso, não existe um direcionamento curricular unificado em relação ao ensino de Arte para todos os *campi*, de maneira que cada localidade – na verdade, cada curso – propõe um currículo de Arte diferenciado. Esses currículos institucionais são marcados, segundo nossa análise, pelo processo de adaptar documentos previamente existentes à formação de cada novo professor de Arte que entra em atuação nos *campi*, e não por uma proposta articulada de construção curricular para a área. Apontamos que é possível que a desvinculação dos currículos praticados pelos professores em relação a esse texto institucional se deve justamente ao seu caráter obscuro – quanto à coerência entre objetivos, conteúdos e práticas – e à sua tendência à polivalência.

Outro aspecto que os dados mostraram foi a desvinculação que existe entre as concepções e práticas curriculares dos professores e os textos normativos em nível nacional. Os professores evidenciaram pouco conhecimento dos textos mais difundidos, como os PCN e

as DCNEM, e todos afirmaram que esses documentos curriculares não pautavam seus fazeres de criação curricular. Outros textos normativos menos conhecidos, como os PCN+ Ensino Médio e as Orientações Curriculares para o ensino médio, sequer chegaram a ser mencionados pelos professores. Esta situação não constitui um achado peculiar à nossa pesquisa, pois ela vem reforçar uma ideia já solidamente estabelecida na teoria curricular que trabalha com o cotidiano, a ideia de que, apesar do aparato jurídico que atua como mecanismo formal de controle curricular e pedagógico, “desenvolvemos em nosso cotidiano escolar uma série de atividades e experiências que não estavam previstas ou sugeridas pelos guias curriculares ou pela legislação que os cercam” (ALVES, 2011, p. 35). Ou seja, a influência de um currículo oficial sobre o cotidiano da escola é limitada e está sujeita à apropriação que a instituição escolar, de maneira geral, e os professores, em particular, fazem dos textos oficiais.

Um aspecto que não foi tratado na análise dos casos, mas que pode ser deduzido a partir de uma nova leitura dos dados, é que as concepções e práticas curriculares dos professores de música investigados pouco se relacionam com a literatura da área de educação musical. Todos os professores relataram que fazem “pesquisas” para construir suas aulas, mas esse termo parece ter sido usado numa acepção bastante informal, referindo-se a consultas esporádicas a textos e outros materiais da internet, ou ainda a livros utilizados na época da graduação. Assim como a desvinculação dos professores em relação aos textos normativos, a falta de contato com a literatura específica da área também não é uma característica particular dos sujeitos de nossa pesquisa, nem mesmo da área da educação musical, e certamente não pode ser atribuída somente à falta de interesse dos professores:

[...] certas características da produção acadêmica em nossa área [Educação] dificultam, quando não impedem, sua divulgação e apropriação por professores e gestores da educação. Mas, no que se refere à apropriação, a dificuldade não reside apenas nas pesquisas. Aspectos inerentes à prática docente, à gestão do sistema escolar e à formulação das políticas constituem obstáculos adicionais à aplicação do saber produzido pelas pesquisas. (ALVES-MAZZOTTI, 2011, p. 33)

Mesmo assim, consideramos que o fato de os professores de música da educação básica não buscarem na literatura específica da área de educação musical subsídios para a reflexão sobre sua prática docente contribui para a repetição de modelos, para a perpetuação de mitos, para a experimentação desprovida de fundamentos, para a ausência de renovação pedagógica, enfim, para uma prática que se volta sempre sobre si mesma e sobre as experiências passadas do percurso formativo do professor – uma prática que tende, geralmente, à reprodução.

Um traço comum aos casos estudados é que existe pouca – ou nenhuma – relação dos currículos construídos e praticados pelos professores com as músicas que fazem parte do universo cultural dos jovens do ensino médio. Esta característica está presente inclusive no currículo do professor que mais se afasta do modelo conservatorial, o Professor Y, o qual declara que seu objetivo curricular é possibilitar aos alunos uma participação cultural mais efetiva. Dessa forma, à primeira vista, os professores têm mantido uma idealização de conteúdos que é característica do *habitus* conservatorial. Ou seja, ao eleger repertórios considerados válidos, ainda que não sejam aqueles do conservatório, os professores mantêm uma postura de atribuição de valor e de hierarquização das produções musicais a partir da qual escolhem as mais valiosas para integrar o currículo escolar, segundo cada olhar particular e cada sistema de valores adotado. A seleção em si não é o problema, pois ela é inevitável em qualquer construção curricular. O problema surge com os critérios e pressupostos usados para realizar a seleção dos conhecimentos que irão integrar o currículo.

A aproximação entre o currículo escolar e a cultura juvenil já era uma preocupação desde as reformas do ensino médio da década de 1990, segundo Zibas (2005, p. 25-26). Mas esta autora alerta, também, para o fato de que essa aproximação “não deve significar a simplificação do currículo ou mero instrumento de sedução dos jovens para facilitar o trabalho docente”. Quando deixam de problematizar as vivências musicais dos estudantes, os professores contribuem para diminuir – ou até eliminar completamente – o impacto do conhecimento musical produzido na escola sobre o cotidiano desses estudantes, como argumenta Wille (2005, p. 47), o que acaba por transformar esse conhecimento num mero “adereço de uso escolar”, sem nenhum significado para a vida. Acreditamos que a educação musical na escola de educação básica necessita descobrir e praticar uma outra relação com a arte que faz parte da vida dos estudantes:

Essa é a função da escola e do professor: trabalhar a linguagem, o conhecimento específico da disciplina Arte por meio do diálogo, da proposição e do questionamento, construindo um novo olhar, uma nova prática, outra perspectiva sobre o repertório de trabalhos artísticos e conceitos que os estudantes trazem, articulando-o com um repertório mais amplo. À escola, cabe o olhar distanciado, a experiência crítica e criativa sobre aquilo que os estudantes já conhecem, sabem e se interessam. Somente isso vai permitir a criação pessoal e singular, as síntese coletivas, a apropriação das linguagens artísticas e alguma transformação. (MARQUES; BRAZIL, 2014, p. 125)

Por fim, destacamos que os processos de reflexão sobre a prática estão presentes no cotidiano dos professores investigados, mas de formas muito distintas e com resultados

diferentes. Em um dos casos, o professor está mais próximo das concepções tecnicistas; em outro, o professor tende para uma postura crítica; no terceiro, o professor apresenta concepções em processo de distanciamento da tradição conservatorial, mas as práticas nem sempre acompanham esse movimento.

No contexto das teorias curriculares, consideramos que a reflexão de um professor que toma um determinado conjunto de conhecimentos musicais como verdadeiro ou superior tende a voltar-se somente para os aspectos tecnicistas do currículo, já que a seleção de conteúdos é dada *a priori*, sem questionamentos. Assim, o processo reflexivo incide somente sobre as estratégias para fazer aquele conhecimento chegar ao aluno da melhor forma possível. Os conteúdos não são problematizados e, talvez por isso, o conhecimento não é construído – ele é recebido. Dessa forma, todas as relações sociais implicadas por esse conhecimento são ocultadas pela convenção da legitimidade e acabam sendo reproduzidas na escola.

Por outro lado, a reflexão que faz o professor tomar consciência de que os conhecimentos e os repertórios musicais são diversos e impossíveis de hierarquizar tende a voltar-se para uma construção curricular que valoriza a percepção crítica desses elementos e o seu uso de acordo com objetivos pessoais ou institucionais, não baseado em uma essência pretensamente superior de determinado repertório ou conhecimento musical. Ao tratar dos elementos da linguagem musical, o professor reflexivo está sempre atento à sua prática docente no sentido de que não só uma determinada música seja aprendida, mas também que uma determinada postura em relação à música – qualquer música, todas as músicas – seja estabelecida. O professor reflexivo é um profissional consciente de que música não é apenas música, mas uma produção cultural gerada a partir de práticas sociais distintas e significativas para aqueles que delas participam, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção da identidade cultural e social das pessoas e grupos que a produzem.

Ao finalizar esta investigação, entendemos que ela não é somente um ponto de chegada, mas principalmente um ponto de partida para novas investigações sobre a educação musical no ensino médio (integrado ou não). Por exemplo, um novo estudo que investigasse o currículo de música do ensino médio integrado na perspectiva dos estudantes seria uma complementação natural e desejável ao presente trabalho. Outras possibilidades são: investigar a literatura que trata da associação entre música e outras disciplinas no ensino médio (ou na educação básica); estudar as relações entre a prática docente e a formação do professor de música, levando em conta as características do ensino médio; estudar casos de

construção curricular baseada na arte vivenciada pelos estudantes; investigar o significado do currículo de música para o aluno; e muitas outras.

Retomando as palavras de Connell (2015), citadas na introdução deste texto, acreditamos que nossa pesquisa faz parte daquelas “pequenas contribuições” que “sustentam o processo coletivo de produzir conhecimento e compreensão”. Nesse sentido, esperamos que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão de temas ligados ao currículo de música na educação básica, especificamente no ensino médio integrado, somando-se a outros estudos da área que buscam promover a compreensão e a renovação das práticas pedagógicas para o ensino de música na escola e o acesso democrático a uma educação musical que seja significativa para os alunos, livre de mitos e preconceitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. 3. ed. Petrópolis: DP et Alii, 2008. p. 15-38.
- ALVES, Nilda (Org.). *Criar currículo no cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES, Nilda. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012. p. 35-46.
- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 78-102.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 33-47.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus*, Campinas, a. 12, n. 12, p. 144-166, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319/298>>. Acesso em: 21 nov. 2014.
- ANDRADE, Mário de. *Aspectos da música brasileira*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1991.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, n. 6, p. 59-67, set. 2001. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/441/368>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área de educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 53-66, mar. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista21/revista21_artigo6.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2014.
- ARROYO, Margarete (Org.). *Jovens e músicas: um guia bibliográfico*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BAPTISTA, Paulo Cesar. *Metodologia de estudo para trompete*. São Paulo, 2010. 67 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-16022011-115328/pt-br.php>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

BELL, Judith. *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOBBITT, Franklin. *The curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press, 1918. Disponível em: <<https://archive.org/details/curriculum00bobbrich>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Organizador da coletânea: Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. 2. ed. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fancisco Alves, 1982.

BOWMAN, Wayne D. “Pop” goes...? Taking popular music seriously. In: RODRIGUEZ, Carlos Xavier (Ed.). *Bridging the gap: popular music and music education*. Reston: MENC, 2004. p. 29-49.

BOZZETTO, Adriana. A música do Bambi: da tela para a aula de piano. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 107-118.

BOZZETTO, Adriana. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 59-74.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. *Lei Nº 4.24, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm#art120>. Acesso em 01 nov. 2017.

BRASIL. *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, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. *Lei Nº 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em 01 nov. 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 03, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei Nº 9.394/1996 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 01 nov. 2017.

BRASIL. *Lei Nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008a.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 1, 30 dez. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 22, 21 set. 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEN Nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 20, 31 jan. 2012b.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 59, 13 jun. 2013.

BRASIL. Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 1, 3 maio 2016a.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação, e dá outras providências. *Diário oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 1, edição extra, 23 set. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos*. 3. ed. Brasília, 2016c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36451>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 44, 24 maio. 2016d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução Nº 02, de 10 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Brasília, 2016e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei Nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BURNARD, Pamela. *Musical creativities in practice*. Oxford: Oxford University Press, 2012.

BUSETTO, Áureo. A sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da (Org.). *Sociologia e educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006.

CAMPBELL, Patricia Shehan. *Musician and teacher: an orientation to music education*. New York: W. W Norton, 2008.

CARNEIRO, Italan. *Curso técnico integrado ao ensino médio em instrumento musical do IFPB: reflexões a partir dos perfis discente e institucional*. 2017. 526 f. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; CARVALHO, Mauricio Braz de. Tendências curriculares no ensino de música: indefinição e permanência de um presente eterno. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 10, n. 3, p. 281-299, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1516/527>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

CAVALCANTI, Valdir de Sousa; LINS, Abigail Fregni. Musicalizando o currículo: uma proposta de ensino e aprendizagem da matemática. *Espaço do currículo*, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 363-379, mar./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9098/4786>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

CERICATO, Itale Luciane. *Sentidos da profissão docente*. 2010. 345 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp011974.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2016.

CERQUEIRA, Daniel Lemos. Perspectivas profissionais dos bacharéis em piano. *Revista eletrônica de musicologia*, Curitiba, v. 13, jan. 2010. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr13/06/perspectivas_bachareis_piano.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONNELL, Raewyn. *Writing for research: advice on principles and practice*. [S.l.:s.n.], 2015. Disponível em: <<http://www.raewynconnell.net/p/writing-for-research.html>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

COSTA, Fabiana Claudia Viana; FARIA, Mariana Alves. Música na sala de aula: recurso didático para o ensino de língua portuguesa. *Nucleus*, Ituverava, v. 5, n. 1, p. 20-27, abr. 2008. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/46/98>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00912.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em: 25 out. 2017.

DEL-BEN, Luciana. Educação Musical no Ensino Médio: alguns apontamentos. *Música em perspectiva: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná*, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 37-50, mar. 2012. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/musica/article/view/30141>>. Acesso em: 14 set. 2014.

DUARTE, Paulo César Xavier; SANTOS, Micaele Pereira dos. Musicalizando o saber matemático: uma proposta interdisciplinar. *Nucleus*, Ituverava, v. 11, n. 2, p.57-68, out. 2014. Disponível em: <<http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/1054/1662>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

FERRAZ, Mônica; AUDI, Luciana C. C. Ensino de língua inglesa com música. *Pro-docência*, Londrina, v. 1, n. 3, p. 109-116, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/AUDI%20e%20FERRAZ.pdf>>. Acesso em 01 maio 2015.

FINNEGAN, Ruth. *The hidden musicians: music-making in an English town*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 2007.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. A educação artística – para quê? In: PORCHER, Louis (Org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982. p. 25-48.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FUINI, Lucas Labigalini et alii. A música como instrumento para o ensino de geografia e seus conceitos fundamentais: pensando em propostas para o trabalho em sala de aula. *Para*

Onde?!, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 206-216, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/36498/23914>>. Acesso em: 01 maio 2015.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Currículo em ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. *Pro-posições*, Campinas, v. 5, n. 3[15], p. 111-132, nov. 1994. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/15_artigo_geraldicmg.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

GOLDEMBERG, Ricardo. Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. *Pro-posições*, Campinas, v. 6, n. 3[18], p. 103-109, nov. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644264/11690>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

GOMBATA, Marsílea. O (extra)ordinário cotidiano. *Revista da Cultura: uma publicação da Livraria Cultura*, São Paulo, n. 66, p. 24-27, jan. 2013.

GONDRA, José Gonalves; SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

GREEN, Lucy. *Music on deaf ears: musical meaning, ideology, education*. Manchester: Manchester University Press, 1988.

GREEN, Lucy. What can music educators learn from popular musicians? In: RODRIGUEZ, Carlos Xavier (Ed.). *Bridging the gap: popular music and music education*. Reston: MENC, 2004. p. 225-240.

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

GROSSMAN, Pamela L.; STODOLSKY, Susan S. Content as context: the role of school subjects in secondary school teaching. *Educational Researcher*, v. 24, n. 8, p. 5-23, nov. 1995. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X024008005>>. Acesso em: 24 maio 2017.

HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos “classe” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 1, jan./abr. 1993. Disponível em: <<http://rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

HENTSCHKE, Liane; DEL-BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL-BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.

HIRSCH, Isabel Bonat. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2007. 105 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/11015>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

HOPE, Samuel. Thinking and acting on behalf of music study. In: BARRET, Janet R. (Ed.) *Music education at a crossroads: realizing the goal of music for all*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education, 2009. p. 35-42.

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*. João Pessoa, 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

IAZZETTA, Fernando. Da escuta mediada à escuta criativa. *Contemporânea*, Salvador, v. 10, n. 1, p. 10-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/5786/4371>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

IF#. *Projeto pedagógico do curso técnico em eletroeletrônica – Campus 7*. 2012.

IF#. *Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária – Campus 2*. 2013.

IF#. *Projeto pedagógico do curso técnico em química – Campus 1*. 2014.

IF#. *Vestibular 2017.1 – Manual do Candidato – Cursos Técnicos*, 2016a.

IF#. *Edital de seleção para ingresso no programa de moradia estudantil*. 2016b.

IF#. *Edital de seleção para ingresso no programa de semimoradia estudantil*. 2016c.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. In: BUDASZ, Rogério (Org.). *Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas*. Goiânia: ANPPOM, 2009. p. 167-185. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/ebooks/index.php/pmb/catalog/view/1/2/16-1>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

JOSGRILBERG, Fabio Botelho. Michel de Certeau e o admirabile commercium de sentidos na educação. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 18, n. 30, p. 95-105, jan.-jun. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1405/1165>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

KATER, Carlos. “Por que música na escola?”: algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele et alii (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 42-45.

KODIC, Marília de Toledo. A caracterização do discurso oral por meio de marcadores conversacionais. *Anagrama*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-8, mar./maio 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35318>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2017.

KUENZER, Acacia (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: ArtMed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos curriculares na disciplina escolar química. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 263-278, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/08.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas: Revista do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. Novos enfoques da pesquisa em didática. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *A didática em questão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 79-93.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de formação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 8. reimpr. São Paulo: EPU, 2004.

MACHADO, Daniela Dotto. *Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música*. 2003. 148 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2453>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

MAINENTE, Renato Aurélio. O período joanino e as transformações no cenário musical no Rio de Janeiro. *Revista História e Cultura*, Franca, SP, v. 2, n. 1, p. 132-145, ago. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/ojs/index.php/historiaecultura/article/view/943/894>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. *Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. *Arte em questões*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MELO, Maria Julia Carvalho de. *Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente*. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/bitstream/handle/123456789/11290/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Maria%20Julia%20de%20Melo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel (Org.). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 3. ed. São Paulo: Polis, 1982.

MILLS, Janet. Conceptions, functions and actions: teaching music musically. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, n. 18, p. 7-14, out. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/268/199>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para discussão. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 97-125.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

MUSIAL, Patrícia L. et alii. Interferências dos sintomas vocais na atuação profissional de professores. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 335-341, dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/9111>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em educação. *Investigar em Educação*, Porto, n. 3, p. 13-22, 2015. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a04v2898.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos pensados/praticados pelos praticantes/pensantes dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (Org.).

Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012. p. 47-70.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 15-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a02v2898.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLSEN, Wendy. *Coleta de dados: debates e métodos fundamentais em pesquisa social*. Porto Alegre: Penso, 2015.

ORTIZ, Renato. Introdução: a procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. Organizador da coletânea: Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983. p. 7-36.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00064.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2016.

PAULA, Carlos Alberto de. *A música no ensino médio da escola pública do município de Curitiba: aproximações e proposições conceituais à realidade concreta*. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/15145>>. Acesso em: 27 out. 2014.

PAYNTER, John. *Music in the secondary music school curriculum: trends and developments in class music teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

PAYNTER, John. Today's music is for everyone. In: MILLS, Janet; PAYNTER, John (Ed.) *Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music education*. Oxford: Oxford University Press, 2008a. p. 25-31.

PAYNTER, John. Making progress with composing. In: MILLS, Janet; PAYNTER, John (Ed.) *Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music education*. Oxford: Oxford University Press, 2008b. p. 144-175.

PAYNTER, John. Keeping music musical: a British perspective. In: MILLS, Janet; PAYNTER, John (Ed.) *Thinking and making: selections from the writings of John Paynter on music education*. Oxford: Oxford University Press, 2008c. p. 95-98.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, Maura. Ensino de música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). *Da camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora UFPB, 1995. cap. 12.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-posições*, Campinas, v. 10, n. 3[30], p. 57-66, nov. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644068/11512>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 7-19, set. 2002. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/427/354>>. Acesso em: 26 out. 2014.

PENNA, Maura. A proposta para Arte dos PCNEM: uma análise crítica. In: _____ (Coord.). *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003. cap. 2. Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/publicacoes.html>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, n. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/291/221>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, n. 19, p. 57-64, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/259/190>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

PENNA, Maura. Entre trens e músicas: ideias para projetos integrados na escola. *Música na Educação Básica*, Londrina, v. 6, n. 6, p. 112-127, 2014.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

PENNA, Maura; SANTOS, Claudete Gomes dos. Pensando a sala de aula: práticas pedagógicas em arte no ensino médio. In: PENNA, Maura (Coord.). *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003. cap. 3. Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/publicacoes.html>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

PEREIRA, Marcos Vinícius Medeiros. *Ensino superior e as licenciaturas em música (pós diretrizes curriculares nacionais 2004): um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. 2012. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu/13061464/Ensino_de_Superior_e_as_Licenciaturas_em_M%C3%BAsica_P%C3%B3s_DCN_2004_um_retrato_do_habitus_conservatorial_nos_documentos_curriculares>. Acesso em: 15 fev. 2017.

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

Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/464/388>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PILETTI, Nelson. *Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

QUADROS, João Fortunato Soares de; QUILES, Oswaldo Lorenzo. Música na Escola: uma revisão das legislações educacionais brasileiras entre os anos 1854 e 1961. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 12, n. 1, 2012, p. 175-190. Disponível em:

<<https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/21584/12673>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, dez. 2010. Disponível em:

<<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/221/201>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/viewFile/88/73>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da; ZILLE, José Antônio Baêta (Org.). *Música e educação*. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215. (Diálogos com o Som, v. 2).

RAMOS, Sílvia Nunes. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 75-94.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio. Do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTDBR Online*, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

REAY, Diane. Foreword. In: BURNARD, Pamela; HOFVANDER-TRULSSON, Ylva; SÖNDERMAN, Johan (Ed.). *Bourdieu and the sociology of music education*. New York: Routledge, 2015. p. xvii-xx.

RECK, André Müller; LOURO, Ana Lúcia; RAPÔSO, Mariane Martins. Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 121-136, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/468/436>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

RIBAS, Maria Guiomar. Coeducação musical entre gerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 141-165.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Texeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: resultado de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.2, p.131-147, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

RODRIGUEZ, Carlos Xavier. Popular music in music education: toward a new conception of musicality. In: RODRIGUEZ, Carlos Xavier (Ed.). *Bridging the gap: popular music and music education*. Reston: MENC, 2004. p. 13-27.

ROGER, Michael R. *Teaching approaches in music theory: an overview of pedagogical philosophies*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1984.

ROGERSON, Jemma; DODD, Barbara. Is there an effect of dysphonic teachers' voices on children's processing of spoken language? *Journal of Voice*, Philadelphia, v. 19, n. 1, p. 47-60, mar. 2005. Disponível em: <[http://www.jvoice.org/article/S0892-1997\(04\)00038-4/abstract](http://www.jvoice.org/article/S0892-1997(04)00038-4/abstract)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ROSSI, Doriane. *Atividades musicais extracurriculares e aulas de artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba*. 2006. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=67480>. Acesso em: 03 maio 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Introducción: la función abierta de la obra y su contenido. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata, 2010. p. 11-17. Separata de: *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación del ITESO*, Tlaquepaque, n. 34, p. 11-17, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 24 abr. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. Introdução: a função aberta da obra e seu conteúdo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013a. p. 9-14.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo?. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 16-35.

SALGADO, Gabriele Nigra; GARCIA, Wladimir. O deslize do alternativo. *Pro-posições*, Campinas, v. 27, n. 3(81), p. 105-119, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n3/1980-6248-pp-27-03-00105.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

SANTIAGO, Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição à reflexão. *Revista de Educação da AEC*, Brasília, a. 27, n. 106, p. 34-42, mar.1998.

SANTOS, Cynthia Geyer Arrussul dos. Influências da mídia na educação das crianças: a observação consciente do cotidiano. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 121-131.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 79-92, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/162/97>>. Acesso em: 26 out. 2014.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. *Alunos de ensino médio e suas aprendizagens na aula de música como componente curricular: um estudo com uma turma do Colégio Estadual Júlio de Castilhos*, Porto Alegre/RS. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/122535>>. Acesso em: 25 out. 2015.

SARTI, Flávia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 18, n. 30, p.47-65, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106942/ISSN1981-8106-2008-18-30-47-65.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

SAVIANI, Dermeval. *Educação; do senso comum à consciência filosófica*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. A educação musical no contexto da relação entre currículo e sociedade. *Revista de Ciências da Educação: Periódico da Direção de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo*, Lorena, a. 5, n. 9, p. 321-329, 2003. Disponível em: <http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_09.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2014.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHMELING, Agnes. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/7035>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 109-118, mar. 2004. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/368/297>>. Acesso em: 13 set. 2016.

- SCHROEDER, Sílvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, n. 21, p. 44-52, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/235/167>>. Acesso em: 13 set. 2016.
- SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. À procura do trabalho intermitente no campo da música. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/estudos/article/view/3895/3576>>. Acesso em: 19 jun. 2017.
- SEVERIANO, Jairo. *Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade*. São Paulo: Editora 34, 2008.
- SILVA, Helena Lopes da. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 39-57.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SILVEIRA, Marcelo Pimentel da; KIOURANIS, Neide Maria Michellan. A música e o ensino de química. *Química nova na escola: Revista da Sociedade Brasileira de Química*, São Paulo, v. 28, p. 28-31, maio 2008. Disponível em: <<http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc28/07-RSA-2107.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2015.
- SMALL, Christopher. *Music, society, education: a radical examination of the prophetic function of music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education*. 2. ed. Londres: John Calder, 1984.
- SMALL, Christopher. Whose music do we teach, anyway?. In: WALSER, Robert. *The Christopher Small reader*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 2016. p. 87-94.
- SMYTH, John. Teachers' work and the politics of reflection. *American Education Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312029002268>>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- SOBREIRA, Silvia. A disciplinarização do ensino de música e as contingências do meio escolar. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 26, p. 121-127, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/26/index.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2015.
- SOBREIRA, Silvia. Conexões entre educação musical e o campo do currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 33, p. 95-108, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/354/434>>. Acesso em: 18 out. 2015.
- SÖDERMAN, Johan; BURNARD, Pamela; HOFVANDER-TRULSSON, Ylva. Contextualising Bourdieu in the field of music and music education. In: BURNARD, Pamela;

HOFVANDER-TRULSSON, Ylva; SÖNDERMAN, Johan. *Bourdieu and the sociology of music education*. New York: Routledge, 2015. p. 1-11.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000a.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000b. p. 17-31.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000c. p. 45-57.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e cotidiano: algumas considerações. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000d. p. 163-171.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SOUZA, Jusamara et alii. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2002. (Série Estudos, 6).

SOUZA, Priscila Gomes de. Um estudo sobre música, educação musical e contexto na Igreja Evangélica Assembléia de Deus do Natal/RN: templo central. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 24., 2014, São Paulo. *Anais...* São Paulo: 2014. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/view/2811/604>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.

SWANWICK, Keith. *Music, mind, and education*. Londres: Routledge, 1988.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. Londres: Routledge, 2003a. Edição digital.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003b.

SWANWICK, Keith. A confusão criativa da educação musical. *InterMeio*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, Campo Grande/MS, v. 19, n. 37, p. 13-28, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/286/267>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 64, n. 148, p. 243-256, set./dez. 1983.

TELES, José. *Do frevo ao mangubeat*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

TELLES, Narciso. Apresentação. In: TELLES, Narciso (Org.). *Pesquisa em artes cênicas: textos e temas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p. 13-14.

TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. p. 75-84.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 183-206.

VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 2(44), p. 141-150, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/44-dossie-%20vieiralb.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2015.

WILLE, Regiana Blank. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 39-48, set. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/323/253>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-309.

ZAGONEL, Bernadete. *Pausa para ouvir música: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica*. Curitiba: Instituto Memória, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-37, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2015.

APÊNDICE A

Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

XXXXX,.....dede 2016

Prezado(a) Sr(a),

A pesquisa *Educação Musical no Ensino Médio Integrado: o que os professores pensam sobre o currículo* estuda especificamente as concepções de currículo de educação musical adotadas pelos professores do IF# que ministram aulas de Arte/Música no ensino médio integrado. A referida pesquisa está sendo desenvolvida por Robson Rodrigues Ribeiro, aluno do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Maura Penna.

Os objetivos da pesquisa são analisar e compreender as concepções curriculares dos professores de música do ensino médio integrado do IF#. Neste sentido, a finalidade deste trabalho é contribuir, através de uma pesquisa científica sistemática e rigorosa, para o conhecimento e compreensão de documentos, conteúdos, práticas, influências e relações que incidem sobre as decisões curriculares dos professores de música do ensino médio integrado do IF#, ao mesmo tempo em que procura identificar fatores de mudança que os professores consideram importantes para o desenvolvimento curricular da educação musical na instituição.

Solicitamos a sua colaboração na realização desta pesquisa, concedendo entrevista sobre os conteúdos e práticas curriculares das aulas de música desenvolvidos no ensino médio integrado neste campus do IF# e permitindo a observação das aulas de Arte/Música (envolvendo a gravação em áudio de execuções musicais). Esse material será posteriormente analisado, com base na produção científica das áreas dos estudos curriculares e da educação musical, buscando-se compreender criticamente as concepções curriculares adotadas. Esclarecemos, ainda, que os resultados da pesquisa poderão ser apresentados em encontros acadêmicos ou publicados em periódicos científicos das áreas de educação ou educação musical, **sem identificação dos campi** que farão parte da pesquisa ou das pessoas envolvidas na pesquisa, cujos nomes **não serão mencionados** em qualquer meio de divulgação, garantindo-se assim o **anonimato de todos os participantes**.

APÊNDICE A (continuação)

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, pois não há a intenção de interferir nas atividades desenvolvidas nas aulas de música do ensino médio integrado do IF#. Assim, a realização do trabalho de pesquisa não implicará em qualquer mudança nas atividades regulares IF#, nem trará qualquer ônus financeiro para a referida instituição. Entre seus benefícios, acreditamos que esta pesquisa poderá ajudar a identificar fatores que influem sobre as concepções curriculares de educação musical no ensino médio integrado do IF#, fatores de mudança expressas e desejadas pelo conjunto de professores de música do IF# para o currículo atual de educação musical do ensino médio integrado, possibilitando, ainda, a elaboração de propostas educativas na área de educação musical.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária, de modo que o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer informações e/ou a colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador, 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 o(a) senhor(a). O pesquisador estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário, em qualquer etapa da pesquisa.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável
Robson Rodrigues Ribeiro

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para Robson Rodrigues Ribeiro:

Telefone: (XX) XXXX-XXXX

E-mail: XXXX@XXXX.XXX

ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPA – Cidade Universitária / Campus I

Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Telefone: (81) 3216-7791

E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Diante do exposto, **declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa** e para a publicação dos resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia desse documento.

APÊNDICE A (continuação)

XXXX,.....dede 2016.

assinatura

Nome completo:

Obs: Esse 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 B

Roteiro de entrevista semiestruturada

Professores(as) de Música do Ensino Médio Integrado do IF#

1. Caracterização do entrevistado:
 - a. Qual a sua formação?
 - b. Quando começou a trabalhar no IF#?
 - c. Você fez concurso especificamente para atuar no ensino médio?
 - d. Qual o seu regime de trabalho?
 - e. Quais cursos técnicos existem no campus onde você trabalha?
 - f. Neste ano/semestre você está com quantas turmas?
 - g. As turmas são de quais cursos?
 - h. As turmas são de quais séries?
 - i. Quantos alunos por turma?
 - j. Qual a idade dos alunos (em média, por série)?
2. Você teve experiências anteriores de atuação na educação básica?
3. Como está organizado o componente curricular Arte/Música no ensino médio aqui?
 - a. Em que série as aulas de música são ministradas?
 - b. Quantas horas/aula por semana?
 - c. Tem professores de outras linguagens artísticas?
 - d. O campus possui alguma orientação oficial sobre o currículo de Arte/Música?
4. Que recursos o campus disponibiliza para as aulas de música?
5. Como foi o início do seu trabalho com aulas de música no IF#?
6. Quando você começa o ano letivo com uma turma, você tem uma visão geral do que vai trabalhar durante o semestre ou durante o ano?
7. **[Se a resposta acima não for suficiente ou não for clara, pergunte:]** Você faz um planejamento com os objetivos, conteúdos, métodos e procedimentos que serão trabalhados no semestre ou no ano? [Dê exemplos.]
8. **[Se necessário, pergunte:]** A partir de que, ou com base em que, você decide os conteúdos, os objetivos, os métodos e os procedimentos com os quais você escolhe trabalhar a música nas suas turmas? [Dê exemplos.]
9. **[Se necessário, pergunte:]** Existe alguma encontro ou reunião na escola para discutir o planejamento curricular do semestre ou do ano?
10. Você normalmente consegue realizar o que planejou?
11. Quando você planeja suas aulas, você elabora planos de ensino ou planos de aula?
12. Você tem que entregá-los para a coordenação?

APÊNDICE B (continuação)

13. Você guarda esses planos para usar com outras turmas, em outros momentos?
14. A avaliação dos alunos também é planejada? Com ela acontece?
15. Você troca ideias com outros professores do IF# sobre as aulas de música? Ou com outros professores que você conhece?
16. Você acha que existem propostas de ensino de música interessantes ou importantes para os alunos do ensino médio, mas que, por alguma razão, não é possível realizar aqui? [Quais?] [Por que?]
17. Fora da aula de Arte/Música, há outras atividades de música aqui na escola? Quais?
18. A coordenação dos cursos acompanha de alguma maneira o trabalho realizado nas aulas de Arte/Música?
19. Quais as principais dificuldades que você tem encontrado no desenvolvimento de suas aulas de música no IF#?
20. Você conhece alguma proposta curricular para a música no ensino médio?
21. **[Se necessário, pergunte:]** Você conhece algum documento oficial sobre o currículo do ensino médio? Quais? [Como os usa?]
22. Você conhece as propostas da BNC para a música no ensino médio?

[Se necessário, explique o que é a BNC com o texto retirado do site do MEC:]

O que é a Base Nacional Comum Curricular?

A Base Nacional Comum Curricular (BNC) vai deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos.

A Base será mais uma ferramenta que vai ajudar a orientar a construção do currículo das mais de 190 mil escolas de Educação Básica do país, espalhadas de Norte a Sul, públicas ou particulares.

Com a BNC, ficará claro para todo mundo quais são os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas.

23. Você tem acompanhado as discussões sobre a BNC para a educação básica? Participou de alguma? Como foi?

APÊNDICE B (continuação)

24. Se a BNC for aprovada, você acha que seria uma medida positiva ou negativa para a educação musical na educação básica?
 25. A BNC visa oferecer um conjunto de conteúdos mínimos para os alunos da educação básica. Você acha que isso ajudaria o trabalho do professor de música que atua no ensino médio? Como?
 26. No seu ponto de vista, qual a importância das aulas de música para o ensino médio?
 27. Como é a relação de seus alunos com a música fora da sala de aula, fora da escola? [O que você conhece da vivência musical deles no cotidiano?]
 28. Como é o envolvimento de seus alunos nas aulas de Arte/Música?
 29. **[Se necessário, pergunte:]** Você já tentou incorporar as músicas que os alunos vivenciam no cotidiano nas suas aulas de música? Como?
 30. O que você acha que deve mudar para que o campus do IF# onde você atua ofereça uma educação musical melhor?
- [DÊ UM RETORNO sobre o que entendeu da concepção curricular do(a) professor(a) e peça confirmação dele(a) sobre sua ideia.]**
31. Você quer acrescentar mais alguma coisa sobre o seu trabalho com música nesta escola? Esteja à vontade.

ANEXO A

Certidão de aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP/UFPB

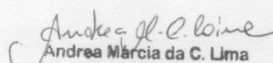


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO


Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 10ª Reunião realizada no dia 19/11/2015, o Projeto de pesquisa intitulado: **“EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O QUE OS PROFESSORES PENSAM SOBRE O CURRÍCULO”**, do pesquisador Robson Rodrigues Ribeiro. Prot. nº 0560/15. CAAE: 50063315.6.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

ANEXO B

Carta de anuência da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação do IF#



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE [REDACTED]
[REDACTED]

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

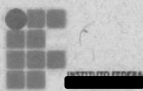
CARTA DE ANUÊNCIA

Como Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação do IF [REDACTED] – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de [REDACTED], autorizo a realização da pesquisa *Educação Musical no Ensino Médio Integrado: o que os professores pensam sobre o currículo*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB – Universidade Federal da Paraíba – pelo aluno Robson Rodrigues Ribeiro, sob a orientação da Profa. Dra. Maura Penna, em qualquer *campus* do IF [REDACTED] onde aulas de música sejam ministradas no ensino médio integrado, ficando a coleta de dados nos *campi* dependente da participação voluntária de todos os envolvidos na pesquisa de campo, que na ocasião assinarão termos de consentimento para sua participação na pesquisa.

Esta aceitação está condicionada ao cumprimento, pelo pesquisador, dos requisitos da Resolução Nº 466/2012 do CNS – Conselho Nacional de Saúde – e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins desta pesquisa.

[REDACTED] 8 de setembro de 2015.

[REDACTED]
Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação
SIAPE [REDACTED]



folha 1 de 1

ANEXO C

Esboço dos conteúdos de Arte 1 e 2 elaborado pelo Professor X

PREVISÃO DE CONTEÚDOS PARA ARTE 1 E 2 (MÚSICA)

ARTES 1 (MÚSICA)

1. Bossa Nova; Funk americano anos 60, 70, 80.
2. Mangue beat; Axé music (anos 80)
3. Festival Parintins; Orquestra Armorial de Câmara de Pernambuco
4. Côco; caboclinhos; Forró (pé de serra, moderno, universitário e romântico)
5. Maracatú (Rural ou Baque Solto, e Nação ou Baque Virado; instrumentos e características)
6. Frevo (de Bloco, Canção e de Rua; características, obras e compositores); Rock and Roll (características, instrumentos, grupos, cantores e composições famosas)
7. Samba; Bateria de Escola de Samba do Rio de Janeiro ou São Paulo (história e instrumentação)
8. Big Band (História, Instrumentos e grupos conhecidos); Disco Music (anos 70; artistas)
9. Saxofones (soprano, alto, tenor, barítono, quarteto de saxofones)
10. O trompete e o trombone na música popular (características e surdinas, músicos).
11. Teclado, guitarra (características, tipos, instrumentistas nacionais e estrangeiros)
12. Contrabaixo elétrico; bateria (características, tipos, instrumentistas nacionais e estrangeiros)
13. Cajon; ganzá; acordeon (características dos instrumentos e utilizações)
14. Berimbau; pandeiro; cuíca (características dos instrumentos e utilizações)
15. Bandolin; cavaquinho; vioão (de 6, 7 e 12 cordas) (características dos instrumentos e utilizações)
16. Conjunto regional; Conjunto de cordas dedilhadas; Choro.

ARTES 2 (MÚSICA)

1. Música Medieval (características, acontecimentos não musicais)
2. Música Renascentista (características, acontecimentos não musicais, compositores e obras)
3. Música Barroca; Música do Barroco mineiro (características, acontecimentos não musicais, compositores e obras)
4. Música Clássica Européia (1750 a 1810) (características, acontecimentos não musicais, compositores e obras)
5. Música do Romantismo Europeu (Séc. XIX) (características, acontecimentos não musicais, compositores e obras)
6. Música Erudita dos Séc. XX e XXI (características, acontecimentos não musicais, compositores e obras)
7. Música Popular Brasileira e Música Erudita Brasileira. (características, acontecimentos não musicais, compositores e obras)
8. Flauta; Oboé (características, família, obras para esses instrumentos e seus compositores)
9. Clarinete; Fagote (características, família, obras para esses instrumentos e seus compositores)
10. Trompa; Trompete (características, família, obras para esses instrumentos e seus compositores)
11. Trombone; Tuba (características, família, obras para esses instrumentos e seus compositores)
12. Percussão sinfônica; piano; harpa; cravo (características, obras para esses instrumentos e seus compositores)
13. Cordas friccionadas (violino, viola, violoncello e contrabaixo acústico); (características, obras para esses instrumentos e seus compositores)
14. Orquestra Sinfônica (história, instrumentos da orquestra moderna, exemplos de compositores e obras para este grupo)
15. Banda Sinfônica (história, instrumentos da orquestra moderna, exemplos de compositores e obras para este grupo)
16. Vozes (quarteto vocal SATB: soprano, contralto, tenor, baixo); órgão de tubos (vídeo de orquestra sinfônica com coro e solistas, como Ressurreição de Mahler último movimento ou Ode a Alegria, último movimento da nona de Beethoven)

Previsão: itens 1 a 8 – primeira unidade; itens 9 a 16 – segunda unidade. Entre as aulas 8 e 9 depois da 16, vídeos natalinos, Limão com Mel, Lippo, Orquestra Sinfônica [REDAÇÃO] (didático), redação de críticas e sugestões para as aulas.