

Universidade Federal do Pará
Instituto de Ciências da Arte
Mestrado em Artes

Nayane Nazaré Silva de Macedo

**ENSINO DE TEORIA MUSICAL EM UM CONSERVATÓRIO:
ESTUDO E ANÁLISE**

Belém
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
MESTRADO EM ARTES

Nayane Nazaré Silva de Macedo

ENSINO DE TEORIA MUSICAL EM UM CONSERVATÓRIO:
ESTUDO E ANÁLISE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes, sob a orientação da Professora Doutora Lia Braga Vieira.

Belém

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Macedo, Nayane Nazaré Silva de, 1980-

Ensino de teoria musical em um conservatório: estudo e avaliação /
Nayane Nazaré Silva de Macedo. - 2014.

Orientadora: Lia Braga Vieira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2014.

1. Música – Instrução e Ensino 2. Conservatório 3. Currículo. I. Título.

CDD 23. Ed. 780.709



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ.**

Aos vinte e cinco (25) dias do mês de Junho do ano de dois mil e quatorze (2014), as nove (09) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Curso de Mestrado em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a presidência da orientadora professora doutora Lia Braga Vieira ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de **Nayane Nazaré Silva de Macedo**, Intitulada: **Ensino de teoria musical em um conservatório: estudo e análise**. Perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores Lia Braga Vieira, Áureo Deo de Freitas Júnior da Universidade Federal do Pará, Marcus Vinicius Medeiros Pereira, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Dando início aos trabalhos, a professora doutora Lia Braga Vieira, passou a palavra à mestranda, que apresentou a Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito Excelente, com exigência de ajustes pontuais, dada a recomendação de publicação de parte ou capítulo da referida Dissertação. Esta aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, a professora doutora Lia Braga Vieira, agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão, a presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestranda. Belém-PA, 25 de Junho de 2014.

Profª. Dra. Lia Braga Vieira

Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Júnior

Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira

Nayane Nazaré Silva de Macedo

Lia Braga Vieira
Áureo Deo de Freitas Júnior
Marcus Vinicius Medeiros Pereira
Nayane Nazaré Silva de Macedo

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que mantida a referência autoral.

Assinatura _____

Local e Data _____

À minha mãe Vânia, pelo amor que demonstra por mim por meio do cuidado e das atitudes do dia-a-dia, por ser a mulher da minha vida.

Ao meu pai Vicente, por ser meu exemplo de coragem e persistência.

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento é dado a Deus, pois sei que todas as coisas são e foram possíveis por conta Dele, por conta da força, do direcionamento e das pessoas que Ele colocou na minha vida para serem bênçãos para mim nesse tempo.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), à Direção do Instituto de Ciências da Arte (ICA), à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES), aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES), pela oportunidade de ampliação de conhecimento na Arte. Aos funcionários do ICA e do PPGARTES.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira, que com toda certeza posso afirmar que sem ela eu não conseguiria dar prosseguimento à esta pesquisa, e até mesmo permanecer no Mestrado. Obrigada professora, não apenas pelas orientações acadêmicas, mas por me ajudar a “me achar” em meio a todo esse processo, a minha admiração pelo seu trabalho e pela sua pessoa só cresceram durante este tempo. Muito obrigada pela paciência, dedicação e por compartilhar comigo um pouco do seu conhecimento.

Aos membros da minha banca avaliadora, Prof. Dr. Áureo de Freitas e Prof. Dr. Marcus Pereira, pela disposição, interesse e contribuições feitas para o andamento desta pesquisa.

Ao Instituto Estadual Carlos Gomes, principalmente a Prof. Lucinha (Lúcia Azevedo), Prof. Jonathan Miranda e Prof. Cláudio Trindade, que como os diretores que atuaram e atuam no Instituto permitiram a realização da minha pesquisa, assim como o acesso a alunos, professores e documentos da escola para a utilização nesta. Agradeço também a bibliotecária Eliete da biblioteca do IECG, que sempre se disponibilizou a me ajudar nas buscas pelas informações que precisava.

Agradeço aos alunos da Orquestra Jovem da Fundação Carlos Gomes, aos meus alunos da turma de Contrabaixo acústico e aos meus ex-alunos de Teoria Musical pela disposição e interessem ao responderem os questionários, assim também gostaria de agradecer aos meus colegas de trabalho, professores do IECG, que responderam a minha solicitação para

participarem desta pesquisa, enviando-me os questionários respondidos com discursos tão ricos de informações. Obrigada a todos que compartilharam comigo por meio de suas opiniões, as inquietações e ansiedades, vocês enriqueceram o todo desta pesquisa.

Obrigada às minhas três professoras entrevistadas, que gentilmente cederam parte de seu tempo para rememorem fatos de anos atrás, foi um imenso prazer para mim ouvi-las e ter o consentimento de vocês para utilizar suas falas neste trabalho.

Aos meus amigos que acompanharam todo esse processo direta ou indiretamente, principalmente aos que ouviram meus lamentos, mas também comemoraram comigo os momentos de alegria. Obrigada pelo incentivo e pelas palavras de ânimo, que sempre foram importantes e fizeram muita diferença.

Faço um agradecimento especial ao meu grande e querido amigo Rodrigo Santana, que acompanhou bem de perto todo esse período de Mestrado, obrigada amigo pelas tantas caronas dadas para o PPGARTES, por sempre me ouvir falar da minha pesquisa, mesmo não sendo pra ti um assunto muito interessante, obrigada pelas várias vezes que compreendestes as minhas necessidades de tempo para escrever, e me dispensastes dos ensaios e até de concertos da Orquestra Jovem, para que eu tivesse mais tempo livre (mesmo sendo uma obrigação de trabalho), obrigada por seres meu amigo.

A minha família pelo apoio e suporte, itens que foram extremamente necessários para o alcance e conclusão de mais uma etapa da minha vida.

Obrigada a todos!

“Música é algo que soa. Se não há som, não é música.”

“Todo professor deve se permitir ensinar diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina, sua personalidade.”

Murray R. Schafer
(O ouvido pensante)

RESUMO

Nesta pesquisa, situada na subárea Música, são abordados aspectos educacionais, especificamente no âmbito da educação musical, no eixo das Interfaces em Arte, Cultura e Sociedade. Foi desenvolvida com o objetivo de compreender o ensino de teoria musical do programa curricular desenvolvido em conservatório de música, em Belém-PA. Está fundamentada em pressupostos pedagógicos e sociológicos para analisar o atual ensino da gramática musical, nas séries iniciais de curso de música. Tal análise foi iluminada por obras sobre educação musical, valendo-se de autores como: Penna (1990; 1995; 2012), Fonterrada (2008), Swanwick (1994; 2003), Souza (1996; 2000; 2004) e Jardim (2002); autores que abordam as tendências pedagógicas: Oliveira (2006), Libâneo (2003) e Saviani (1985); da área do currículo: Apple (1979) e Lewy (1979); da história e da história oral, respectivamente: Le Goff (2003) e Meihy (2011); e da sociologia/ interface com a sociologia: Bourdieu (1989; 2007), Pereira (2012) e Vieira (2001). A metodologia envolveu análise documental, aplicação de entrevistas e questionários. Os aspectos levantados referem-se a: informações sobre a introdução do ensino da música erudita em Belém-PA até a criação do conservatório em tela e o modo como foi sendo desenvolvido o ensino de disciplina cujo conteúdo envolve o domínio da leitura e da escrita musical; teoria musical a partir do atual Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição investigada; e opinião dos professores e alunos do conservatório local acerca do ensino desta disciplina. Os resultados da pesquisa contribuem para a compreensão do pensamento pedagógico que ali vem norteando a seleção de conteúdos, assim como de suas fragilidades e aportes para a formação dos alunos de conservatório paraense de música. A partir da compreensão dessa realidade, referido conservatório deve ser percebido como campo de pesquisa, cujas práticas precisam ser investigadas, discutidas e questionadas, visando contribuições para sua transformação.

Palavras-chave: Conservatório, Teoria Musical, Ensino, Currículo.

ABSTRACT

In this research, located in Music sub-area, educational aspects are addressed, specifically in Musical Education Scope, the axis of the Interface in Art, Culture and Society. It was developed with the goal of understanding the Musical theory teaching from the curriculum, which was developed in a conservatory of music, in Belém-PA. It is based on pedagogical and sociological assumptions in order to analyze the current musical grammar teaching, in the first grades of music course. This review was grounded by works about musical education, availing of authors as: Penna (1990; 1995; 2012), Fonterrada (2008), Swanwick (1994, 2003), Souza (1996; 2000; 2004) and Jardim (2002); authors about the pedagogical trends: Oliveira (2006), Libâneo (2003) and Saviani (1985); from the curriculum area: Apple (1979) and Lewy (1979); about oral history: Le Goff (2003) and Meihy (2011); and analyzes were made for sociology based on Bourdieu (1989, 2007), Pereira (2012) and Vieira (2001). The methodology involved document analysis, appliance of interviews and questionnaire. The issues raised are related to: pieces of information about the introductions to classical musical teaching in Belém-PA until the creation of the conservatory analysis and the way how the teaching of the subject, whose contents require mastery of musical reading and writing, has been developed; musical theory from the current PPP of the investigated institution; and the teachers' and students' opinions from the local conservatory about this subject education. The research results contribute for understanding of pedagogical thinking which guides the selection of contents, as well as allowing the analysis of its weaknesses and contribution for students' education of a music conservatory from Pará. Thus, from the understanding of this reality, the mentioned conservatory should be perceived as a research field, whose practices must be studied, discussed and questioned, aiming at contributions to its transformation.

Key words: Conservatory, Musical Theory, Education, Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Objetivos descritos no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.	42
Quadro 2	Metodologias descritas no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.	43
Quadro 3	Público alvo descrito no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.	43
Quadro 4	Programas do curso de musicalização descritos no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.	44
Quadro 5	Programas do curso fundamental descritos no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.	44
Quadro 6	Tempo de duração de cada curso de instrumento, conforme descrito no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.	45
Quadro 7	Estrutura e organização curricular do Nível Fundamental Programa A descritas no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.	45-46
Quadro 8	Estrutura e organização curricular do Nível Fundamental Programa B descritas no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.	47
Quadro 9	Estrutura e organização curricular do Nível Fundamental Programa C descritas no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.	47
Quadro 10	Alunos matriculados no ensino fundamental do IECG, para o ano letivo de 2014.	75
Quadro 11	Opinião sobre o ensino de teoria musical no Instituto Estadual Carlos Gomes. Belém, 2014.	82
Quadro 12	Exemplos de práticas utilizadas no ensino de teoria musical do que é usual no IECG. Belém, 2014.	87
Quadro 13	Opinião sobre o ensino de teoria musical no Instituto Estadual Carlos Gomes. Belém, 2014.	88
Quadro 14	Opinião sobre o ensino de teoria musical no Instituto Estadual Carlos Gomes. Belém, 2014.	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DEPHAC	- Departamento do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural do Estado do Pará
FCG	- Fundação Carlos Gomes
FUNARTE	- Fundação Nacional de Arte
IECG	- Instituto Estadual Carlos Gomes
PA	- Pará
PPP	- Projeto Político Pedagógico
UEPA	- Universidade do Estado do Pará
UFPA	- Universidade Federal do Pará
SEDUC	- Secretaria de Estado de Educação do Pará
STP	- Solfejo, Teoria, Percepção

INTRODUÇÃO	15
JUSTIFICATIVA	16
OBJETIVOS	17
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DE TEORIA MUSICAL NO INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES	23
1.1 TEORIA MUSICAL	23
1.2 INTRODUÇÃO DA MÚSICA “ERUDITA” EM BELÉM (PA)	28
1.3 INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES	30
1.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	38
2 ENSINO DA TEORIA MUSICAL (SOLFEJO, TEORIA E PERCEPÇÃO - STP) NO IECG	40
2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	40
2.2 ANÁLISE DA TEORIA MUSICAL (SOLFEJO, TEORIA E PERCEPÇÃO - STP)	50
2.3 “ <i>HABITUS</i> CONSERVATORIAL” NO ENSINO DA TEORIA MUSICAL	68
3 O QUE DIZEM OS ALUNOS E PROFESSORES DO IECG SOBRE O ENSINO DE TEORIA MUSICAL	73
3.1 A OPINIÃO DOS ALUNOS	74
3.2 A OPINIÃO DOS PROFESSORES DE STP	83
3.3 A OPINIÃO DOS PROFESSORES DE PRÁTICA INSTRUMENTAL/CANTO	90
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICES	114

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa consiste em um estudo sobre o atual ensino da disciplina Solfejo, Teoria e Percepção - STP em um centenário conservatório de música (Instituto Estadual Carlos Gomes - IECG), em Belém-PA.

Antes de detalhar como essa pesquisa foi desenvolvida, considero imprescindível explicar o que me levou a esse objeto de estudo, pois acredito que dessa maneira o leitor poderá compreender melhor a necessidade dos caminhos percorridos.

A inquietação por compreender o meu objeto de estudo vem desde o início de minha formação musical, que coincidentemente se deu no mesmo local (IECG) onde o meu objeto se situa. Desde a minha formação básica, continuando pela formação técnica, sempre me fiz questionamentos acerca daquilo que para mim não parecia fazer sentido: por que o que eu aprendo nas aulas de teoria parece não estar “ligado” ao que eu faço nas aulas de instrumento? E, do mesmo modo, por que o que eu faço nas aulas de instrumento parece não estar “ligado” ao que eu aprendo nas aulas de teoria?

Estas e outras perguntas semelhantes faziam parte dos meus questionamentos enquanto eu estudava no IECG. Lógico que eram questionamentos bem “rasos”, com pouco conhecimento, fundamento e conteúdo de educação musical.

Continuei a minha formação e ingressei na graduação – Licenciatura Plena em Música, na Universidade do Estado do Pará – UEPA. Lá, comecei a entender que existem modos de se ensinar música. Naquele momento, eu não só passei a questionar sobre o ensino que recebi como também comecei a pensar que eu queria ensinar de maneira diferente aos meus futuros alunos.

Depois de graduada, agora profissional, comecei a trabalhar no mesmo local onde se deu praticamente toda minha formação musical, no IECG, e o primeiro cargo a ocupar foi o de professora de STP. Em seguida, acumulei o cargo de professora de instrumento (contrabaixo acústico).

Como professora, reproduzi a mesma prática na qual eu fui “gerada”, e começaram as inquietações sobre como mudar essa realidade, na qual eu via os meus alunos, tanto de STP como os de contrabaixo, com os mesmos questionamentos que eu tivera quando aluna. Também ouvia, dos meus colegas de trabalho, questionamentos semelhantes aos dos meus alunos.

As inquietações e indagações fizeram surgir o interesse em mudar esse ensino, e por conta disto investi nessa pesquisa, que, no entanto, enfoca aspectos que antecedem qualquer tomada de posição, como justifico a seguir.

JUSTIFICATIVA

Para compreender a história, não basta saber como são as coisas, mas como chegaram a ser o que são. (Boas *apud* LÉVI-STRAUSS, 1989, p. 21).

Acima, discorri sobre os motivos que me levaram a pesquisar sobre o atual ensino de STP no IECG, em Belém-PA. Agora pretendo explicar a relevância deste estudo.

Em primeiro lugar, é necessário fazer esclarecimentos acerca do objeto de estudo. Ao falar do ensino de solfejo, teoria e percepção em um conservatório, trato de um ensino “conservatorial”, este que vem sendo pesquisado nas duas últimas décadas, nem sempre com o uso dessa terminologia, com divulgação em publicações nacionais (FONTEERRADA, 1993; PENNA, 1995; VIEIRA, 2001; JARDIM, 2002; FUCCI-AMATO, 2010; PEREIRA, 2012; BARROS; ADADE, 2012).

Este modelo de ensino possui características muito criticadas, consideradas prejudiciais para a educação musical. O próprio local de ensino é visto como de difícil acesso, sendo percebido como extremamente seletivo, com um ensino focado na formação técnica e na cultura musical europeia, sem reflexão e questionamentos de suas práticas (PENNA, 1995). No seu ensino acontece a divisão entre teoria e prática musical, a valorização da prática instrumental virtuosística e o ensino preso a valores do passado (FONTEERRADA, 1993; VIEIRA, 2001), entre outras características que agora não serão aprofundadas, pois o mesmo será feito no decorrer da pesquisa. Os apontamentos acima são apenas para situar este ensino.

Como foi dito anteriormente, o interesse por esta pesquisa surgiu de inquietações e questionamentos que motivaram o desejo de mudança. Mas visto que o objeto em questão está totalmente relacionado àquele ensino “conservatorial”, percebi que não se trata apenas de mudar “modelos”, pois como será apresentado no decorrer desta pesquisa, existem muitos aspectos a discutir sobre esse ensino para entendê-lo.

Diante disso, observei a necessidade de primeiro compreender o lugar onde esse modelo de ensino de teoria musical está inserido (no caso desta pesquisa, um conservatório em Belém-PA) e em seguida compreender, ali, esse modelo de ensino. Isto porque ao propor

um novo modelo, eu correria o risco de cometer os mesmos erros passados, por falta de conhecimento.

Assim, por meio desta pesquisa não pretendo propor uma nova metodologia de ensino de STP (como na ideia original). Sua importância reside no fato de investigar aquele modelo no ensino de STP, em um local específico, e por meio da análise dos dados obtidos, compreender o seu sentido.

Ao buscar tal compreensão, pretendo contribuir para o entendimento de como se deu a implantação desse modelo no ensino de STP no IECG e, como efeito, para a documentação histórica desse processo, pois não há registro similar sobre este assunto. Da mesma maneira, a investigação sobre a disciplina STP, segundo o que foi coletado, ainda não foi realizada pela Instituição.

O intuito desta pesquisa não é o de suavizar e tampouco exacerbar os efeitos de um ensino “conservatorial”, mas propor uma reflexão sobre uma de suas práticas. Talvez, a partir deste estudo inicial, outros poderão dar continuidade a esta investigação, que se constitui apenas um primeiro passo.

Cabe aqui salientar que, nesta pesquisa, a teoria musical é entendida como uma disciplina que faz parte do currículo do IECG, e como este estudo restringe-se ao nível fundamental, a disciplina correspondente à teoria musical neste nível, denominada “Solfejo, Teoria e Percepção - STP”. Em toda esta dissertação, as denominações “teoria musical” e “STP” serão utilizadas com o mesmo significado que a história do IECG, o PPP e os depoimentos das quatro professoras entrevistadas lhes atribuem, qual seja: de disciplina que tem “o propósito de identificação de intervalos, reconhecimento de harmonia, aperfeiçoamento dos ditados rítmico, harmônico e melódico, identificação de forma e realização de baixo figurado” (PRIORE, 2013, p. 10-11), entre outros conteúdos da gramática musical.

Partindo do que foi exposto, tracei os objetivos e os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

OBJETIVOS

O **objetivo geral** desta pesquisa consiste em compreender a prática de ensino da disciplina STP no IECG, em Belém-PA.

Os **objetivos específicos** foram:

Contextualizar a prática do ensino musical no âmbito da história do IECG;

Analisar a disciplina STP com base no Projeto Político Pedagógico dessa instituição;
Analisar o ensino da disciplina STP com base nos depoimentos de seus docentes e de seus discentes.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos envolveram pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (1999), a pesquisa bibliográfica deve ser utilizada para levantamento de dados já registrados sobre determinado assunto que esteja em questão, dando respaldo para o estudo.

Neste caso, consistiu no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações de obras relacionadas à história do IECG, quais sejam: Barros e Adade (2012), Vieira (2001) e Salles (1995). A busca por essa literatura se deu com intuito de conhecer a história do IECG, trazendo informações acerca do contexto histórico em que surgiu, das fases pelas quais passou (fechamento, reabertura e expansão) e dos personagens que constituíram a história daquele lugar. Ao buscar a história, optei por saber sobre o objeto em sua totalidade, pois ao analisar o passado pode-se entender o presente de uma maneira mais nítida (LE GOFF, 2003). Claro que não me detive apenas ao que já aconteceu, mas não se pode ignorar o histórico e que este faz parte da composição do que é existente hoje.

Investiguei também bibliografias sobre a criação e funcionamento de outros conservatórios brasileiros, com os quais o IECG possivelmente se alinha em seus percursos e em suas concepções: a Escola de Música da Universidade Federal do Pará (BARROS e SOUZA, 2003), a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ENCICLOPEDIA DA MÚSICA BRASILEIRA, 1977), o Instituto de Música em Salvador-BA (PERRONE, 1997), o conservatório de São Carlos (SP) (FUCCI-AMATO, 2010) e o conservatório da Paraíba (SILVA, 2013).

A pesquisa bibliográfica envolveu ainda obras que tratam do ensino musical, como Penna (1990; 1995; 2012), Swanwick (1994; 2003), Fonterrada (2008), Souza (1996; 2000; 2004), Jardim (2002), autores estes que compreendem que o ensino musical não deve estar atrelado a práticas que estimulem somente a mecanização da música, mas que este ensino deve ser desenvolvido e compreendido como uma linguagem que possui discursos diversos, e estes discursos devem ser respeitados e estimulados em sala de aula e que a música, como linguagem, deve ser ensinada de maneira a ser realmente compreendida e vivida pelos alunos assim como é com a língua materna. Aprender a tocar um instrumento ou a ler uma partitura não deve ser o único fim da educação musical.

Sobre as tendências pedagógicas no Brasil: Oliveira (2006), Libâneo (2003) e Saviani (1985) falam de como se desenvolveu a trajetória escolar do ensino regular no Brasil, e de como foram sendo constituídas, estabelecidas e desenvolvidas as escolhas pedagógicas, assim como as características pertinentes a cada tendência. Dessa maneira, foi possível identificar quais tendências estão presentes no ensino do IECG.

No âmbito da sociologia da educação, Thurler (2001) e Glatter (1999) tratam da cultura dos estabelecimentos de ensino, permitindo a compreensão da cultura escolar do IECG e aí contextualizar o ensino de STP.

Ainda na abrangência sociológica, Bourdieu e Darbel (2007) possibilitaram que eu tomasse para este estudo o entendimento de que o interesse por determinada prática é construída socialmente, e que os já estimulados anteriormente a tal prática se habituarão com mais facilidade dos que não receberam nenhum estímulo. O interesse por artes, por exemplo, não é algo inato, mas sim construído de acordo com a vivência de cada indivíduo, e essa vivência influencia a maneira como cada um se relaciona com a arte. Este pensamento subsidia a análise do ensino que vem sendo descrito tanto no PPP quanto nas falas dos agentes, procurando observar de que maneira o ensino musical vem sendo concebido, se de maneira inata ou construída.

Importante ressaltar que esta pesquisa dialoga especialmente com a sociologia de Bourdieu (1989) e o seu conceito de *habitus* e campo. Para isso, vali-me de uma análise aliada à perspectiva da Nova História¹, por meio da qual busquei compreender as práticas e escolhas como sócio e culturalmente construídas.

A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída. (...) Este relativismo também destrói a tradicional distinção entre o que é central e o que é periférico. (BURKER, 1992, p. 11-12)

Realizei a leitura dessas obras com a intenção de compreender o ensino da disciplina de STP no IECG, para a partir dessa compreensão analisar a construção desse objeto. A análise é passível de diversas interpretações, mas deve-se aliá-la aos pressupostos teórico-metodológicos pertinentes à pesquisa – neste caso, pressupostos da história e da pedagogia numa abordagem sociológica – pois o intuito é proporcionar reflexões sobre a história e a memória da instituição de ensino em tela e seus efeitos sobre as escolhas pedagógicas, bem como os efeitos das escolhas pedagógicas sobre a história e a memória da instituição.

¹ O diálogo entre a História e a Sociologia corresponde à postura da Nova História, tal como a apresenta Burke (1992).

Também senti necessidade de compreender o modelo em que o ensino de STP no IECG está inserido. Sendo assim, além do percurso histórico traçado, busquei analisar o modelo de ensino presente no Instituto - o modelo conservatorial, explicitando suas características e práticas no IECG. Para isso, além da pesquisa bibliográfica, utilizei o recurso das entrevistas, com o intuito de envolver os personagens que fizeram parte da construção do atual ensino de STP no Instituto, observando as implicações sobre o objeto deste estudo.

As entrevistas foram semiestruturadas, isto é, orientadas por um roteiro com questões abertas, que puderam ser ampliadas quando o diálogo com o informante exigiu. De acordo com o entrevistado, perguntas foram inseridas ou retiradas do roteiro elaborado. As entrevistas foram presenciais, com os depoimentos gravados em áudio (mp3) e posteriormente transcritos. Ao todo, foram entrevistadas 03 professoras, identificadas como Professora A, Professora B e Professora C.

A opção pelas entrevistas como fonte de informação se deu pelo fato de que, dessa maneira, é possível vivificar o que os documentos escritos mostram, por meio da memória das pessoas que o fizeram e que, salvo exceções, ainda fazem parte da vida da Instituição onde a pesquisa aconteceu.

O uso dessa memória não serve apenas para preservar o passado, mas também para reforçar o presente. Lowenthal (1998) diz que ao relembrarmos o passado, sabemos o que fomos e confirmamos o que somos. Para Bourdieu (1996), o entrevistado estaria justificando o presente. De todo modo, para esta pesquisa é importante compreender não só o dito a partir da memória, mas também o sentido das escolhas do que é dito, do que foi mantido na memória (ALBERTI, 2004). Assim, por meio de reflexões feitas sobre o dito pelos entrevistados, pretendi obter indicações para melhor compreensão do presente período. Ir além do que está impresso por meio da memória é ir além do que a história diz.

Os procedimentos desta pesquisa, além da investigação bibliográfica e da entrevista, abrangeram a análise documental do atual Projeto Político Pedagógico - PPP, programa de disciplinas e informativos do IECG, além de outros documentos, como jornais de época, relatórios de atividades etc.

Nesta investigação documental, entendo que documentos são

o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que os produziram, [...] O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das

sociedades históricas para impor ao futuro - voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si próprias. (LE GOFF, 2003, p. 72).

Fundamentada nessa orientação de Le Goff (2003), compreendo que a análise desses documentos ajuda na composição de maneira mais profunda do objeto estudado, além de trazer informações que talvez não sejam encontrados nos livros.

É necessário esclarecer que a análise dos documentos foi realizada buscando fixar o olhar sobre a disciplina STP, e compreender como esta disciplina se situa no currículo do Instituto, assim como observar os discursos que emergem da sua estrutura.

Por fim, os procedimentos metodológicos envolveram a aplicação de questionários junto ao corpo docente (professores de STP e de Prática Instrumental – instrumento/canto) e discente do Instituto (alunos do curso fundamental e do curso técnico, regularmente matriculados no IECG)².

Os questionários foram estruturados com perguntas fechadas (apenas a última das questões é aberta) referentes ao ensino de STP no Instituto (ver Apêndices). O uso de questionários serviu à coleta de dados sobre as opiniões de alunos e de professores sobre o atual desenvolvimento do ensino de STP no IECG.

Nesses questionários, as perguntas centraram-se nas seguintes temáticas:

- Como é desenvolvido o ensino de STP no IECG;
- Como o ensino de STP atende às atuais necessidades do Instituto;
- Se há necessidade de alguma mudança para sua melhoria.

Os questionários foram diferenciados, de acordo com os grupos em que foram aplicados, havendo três tipos: um para alunos, um para professores de STP e um para professores de Prática Instrumental.

Após a aplicação desses questionários, tratei quantitativamente os dados coletados por meio das perguntas fechadas e respectivas respostas objetivas, bem como das respostas discursivas referentes à pergunta aberta.

Desse tratamento resultaram Quadros, por meio dos quais foi possível vislumbrar, por exemplo, a porcentagem de satisfação ou insatisfação com relação ao ensino de STP, assim como quais mudanças esses grupos gostariam de ver em relação a esse ensino.

Acredito que todos os caminhos percorridos conduziram para o alcance dos objetivos desta pesquisa. Em síntese, esses caminhos consistiram em:

² A escolha dos grupos aos quais foram aplicados os questionários será melhor explicada no terceiro capítulo, pois durante a coleta de dados as atividades do IECG estavam inadvertidamente suspensas, e os questionários foram aplicados com as pessoas possíveis de serem contatadas.

- Contextualizar a prática do ensino musical no âmbito da história do IECG;
- Analisar a disciplina STP com base no Projeto Político Pedagógico dessa instituição;
- Analisar o ensino da disciplina STP com base nos depoimentos de seus docentes e de seus discentes.

É bom lembrar que, neste trabalho, não tive como finalidade apresentar proposta de intervenção, visto que não houve tempo hábil para isso. Mas por meio desta pesquisa pretendo ao menos apontar caminho ou caminhos para se trilhar e chegar àquele fim. A proposta desta pesquisa não é de criar um novo modelo de ensino de STP para o IECG, mas de buscar compreender esse ensino, seja por meio dos documentos consultados, seja pelos depoimentos de quem esteve envolvido na sua elaboração e implantação, para se entender o porquê da escolha deste e da sua manutenção (ou não) nos dias atuais.

Entendo que a solução de problemas não reside apenas na substituição do ensino em voga, pois fazendo isso apenas estaria trocando um paradigma por outro. Antes, há a necessidade de refletir sobre a realidade e por meio dessa reflexão buscar propostas que atendam a possíveis demandas. É o que se pretende com esta pesquisa.

Esta dissertação está dividida em três capítulos:

No **primeiro capítulo**, é feita a apresentação de como o ensino da música erudita foi estabelecido em Belém, o seu modelo com suas características e práticas, e apresento o IECG. A partir dessa contextualização insiro a disciplina STP, explicando como deu e se dá o seu ensino nesse estabelecimento. Como procedimentos metodológicos, utilizei pesquisa bibliográfica e análise documental, assim como entrevistas.

No **segundo capítulo**, é analisada a disciplina de STP no IECG, por meio de seu atual PPP. Aqui, continuo me valendo de pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas.

No **terceiro capítulo**, reflito sobre os posicionamentos dos docentes e discentes acerca do ensino de STP no IECG, para diagnóstico de como ele é mantido e tem se apresentado nos dias de hoje (eficiente, ineficiente, precisando de melhorias etc.). A aplicação de questionários foi o procedimento metodológico utilizado.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DE TEORIA MUSICAL NO INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES

O objeto de estudo desta pesquisa – o ensino da disciplina TSP no contexto do Instituto Estadual Carlos Gomes – IECG, torna necessário falar acerca deste centenário estabelecimento de ensino musical, para, por meio de seu histórico, compreender sua estrutura de ensino e suas práticas educativas como aspectos do contexto com o qual aquela disciplina dialoga.

Devo observar que tais práticas foram desenvolvidas historicamente no contexto social mais amplo até que se instituísse o IECG como o espaço da sua escolarização.

Em vista do acima exposto, apresento um histórico conciso da introdução da música “erudita”³ no Pará e no IECG, explicitando o modelo de ensino com o qual as práticas musicais aí desenvolvidas se identificam e às quais se relaciona o ensino de STP ou de seus equivalentes antes vigentes nesse estabelecimento. O intuito é de compreender o pensamento que orienta o atual ensino.

No entanto, antes de traçar o histórico do IECG, é necessário situar e compreender a disciplina STP no âmbito do ensino da música.

Essa disciplina envolve o Solfejo, a Teoria e a Percepção. Logo, nela predominam a leitura e a escrita musicais, a partir das quais o aluno executa (cantando ou tocando) e às quais ele relaciona o que ouve (percebe). Nessa perspectiva, a STP se situa como um dos territórios do campo da Teoria Musical. É esse campo que passo a apresentar, a fim de entender o sentido da disciplina que compõe o objeto desta pesquisa.

1.1 TEORIA MUSICAL

O ensino da música possui registros bem antigos em pinturas, datados, por exemplo, de 2.500 a.C. com os egípcios, na China de 1.050 a 256 a.C. e na Grécia a.C. (BEYER, 1993, p. 5-6). Porém, os estudos relacionados ao ensino musical ocidental tomam como seu ponto de partida o período da Idade Média, na Europa, pois é a partir desse período que há maior registro escrito sobre a prática musical da época.

Qualquer história da música nos primeiros dias da Europa cristã começa inevitavelmente com a Igreja, pois só esta oferece dados verificáveis em

³ O termo “erudita” aqui se refere à música produzida ou enraizada nas tradições da música secular e litúrgica ocidental, que é fruto da erudição e não das práticas folclóricas e populares (SADIE, 1994). Esta é a música praticada e ensinada no IECG.

registros precisos. A música como elemento do culto, ocupando lugar indispensável no ritual, tem de ser cantada corretamente. Um engano na música do culto, assim como na palavra, gesto ou movimento, podia invalidar a celebração que, portanto, tinha de ser repetida. Por essa razão a música tinha que ser ensinada e era preciso memorizar as suas formas corretas; métodos de notação tiveram de ser inventados e aperfeiçoados para ajudar a memória dos músicos, de modo que a história da evolução da notação ocidental é a história dos esforços de musicistas eclesiásticos no sentido de assegurar o rigor do ritual. (RAYNOR, 1981, p. 26)

De acordo com a citação acima, o início da transmissão musical formal e do registro musical escrito ocidental aconteceram na igreja. Visando celebrações sem erros nos cultos, começou-se a buscar maneiras de essa transmissão não ser apenas oral, mas também de se ter um registro escrito para orientação dos que praticavam e ministravam música na igreja.

A princípio, esse ensino oral era feito por meio da memorização dos cânticos (a música na igreja inicialmente era apenas vocal), e mesmo depois das primeiras grafias musicais, aquele ainda permaneceu oral, por conta do alto custo do papel, na época. Quem aprendia música, aprendia na prática. O público alvo desse ensino era de meninos que se tornariam monges.

Ao longo da Idade Média, sobrepuiu o ideal do músico voltado à formação prática do *cantor*, visando o serviço religioso nas igrejas. Segundo esse pensamento, as escolas em mosteiros e catedrais ensinavam aos alunos salmos, notas e gramáticas, entre as disciplinas aprovadas pelos livros monásticos católicos. (BEYER, 1993, p. 7)

Com o tempo, a aprendizagem musical passou a fazer parte de um campo maior de educação. Os que dela participavam, não aprendiam apenas música, mas também tinham incluídos em sua educação outras disciplinas para contribuírem para sua formação.

A grafia musical foi evoluindo de acordo com a necessidade que se fazia para um melhor desempenho nos cultos, e as instituições que ofereciam o ensino de música também se modificaram. Algumas delas eram abertas para meninos que não iriam ser monges, e também possuíam outras disciplinas além do canto litúrgico.

O processo da grafia musical percorreu várias etapas até chegar ao que se tem atualmente. Uma das contribuições mais citadas dentro da constituição da notação musical é a de Guido d'Arezzo (990 – 1050), que introduziu as linhas para as notas (pautas) com as claves, segundo letras convencionadas, das quais surgiram as claves de sol, fá e dó e seus respectivos símbolos, usadas até hoje na notação musical.

Sua meta era “formar o ouvir consciente, através do qual o aluno aprende a cantar à primeira vista uma melodia para ele desconhecida e inversamente

aprende a escrever uma melodia já conhecida” (In: Smits van Waesberghe, 1949 apud Blume, 1961, tradução da autora). (BEYER, 1993, p.7)

Aqui vale ressaltar, que o intuito com o que Guido d’Arezzo contribui para a grafia musical foi se perdendo ao longo dos tempos, já que este tinha como meta o desenvolvimento do ouvido consciente, e não a separação entre a escrita e a prática musical.

Segundo Beyer (1993), após essa inovação na grafia, houve uma separação entre a formação do cantor, o que gerou o “*cantor per usum*” e o “*cantor per artem*”. O que diferenciava um do outro era o fato de o primeiro não ter na sua formação o conhecimento da matéria científica (outras disciplinas além da música), enquanto o segundo especializava-se nela.

Com o tempo, o ensino formal de música deixou de ser realizado apenas na igreja e, de outras maneiras, passou a integrar outras partes da sociedade. Isso também se refletia no modo como essa música era concebida e transmitida. Não é o propósito deste tópico abordar toda a história da música ocidental, mas esta breve introdução acerca de como esse ensino começou por meio da igreja é apenas para mostrar que a escrita musical se desenvolveu a partir das necessidades que surgiram, e isso continuou ao longo da história.

A constituição e estabelecimento da grafia musical possibilitaram o estudo maior e mais aprofundado da música. A notação musical acompanhava as mudanças na música, como inserção de instrumentos, vozes, tessituras. O registro escrito permitiu a visualização do que até então só se escutava. A partir dessa visualização, foi possível estabelecer regras e mantê-las, assim como justificar os meios para se alcançar determinados resultados. Por meio da notação e para ajudar na compreensão do que estava sendo composto ou executado, a música passou a ser teorizada.

Para Priore (2013) a Teoria Musical possui várias facetas, que vão além da grafia musical.

Diferentemente do que muitos acreditam, a teoria musical vai além do conhecimento dos fundamentos da música. Assim como o alfabeto é apenas uma base para a linguística ou para a literatura, os fundamentos musicais são apenas conhecimentos iniciais da teoria, daí a necessidade de um estudo aprofundado. (PRIORE, 2013, p.9)

Segundo a autora, a notação musical é o “pontapé” inicial para o entendimento da Teoria Musical, mas não se resume apenas aos seus símbolos e códigos. Priore (2013) salienta que, no entanto, a Teoria Musical é ofertada pelas escolas de música ou universidades, constituída por elementos ligados à identificação de intervalos, reconhecimento de harmonia,

treinamento de ditados rítmicos e melódicos etc. Acrescenta que, nesse contexto, a Teoria Musical muitas vezes é subserviente a outras disciplinas, como performance, musicologia, educação musical, análise musical etc.

Diante de tantas possibilidades a que a Teoria Musical pode estar atrelada e ser desenvolvida conjuntamente, qual seria a função da Teoria Musical? Ou, o que é Teoria Musical?

A teoria musical propõe normas que podem ser tanto atemporais como também associadas ao momento histórico de sua concepção [...]. A teoria procura elucidar, deliberar sobre e classificar elementos em questão, sejam eles escalas, modos, agrupamentos, ou análise. [...] A teoria musical não é estática, ou seja, ela muda de acordo com o paradigma cultural da época. (PRIORE, 2013, p.11-12)

Partindo da definição acima, a Teoria Musical estaria atrelada a outras disciplinas, por conta de ela ser geradora de conceitos que são tomados como parte dos estudos dessas outras disciplinas. Contudo, a Teoria Musical não se limita apenas à reprodução do que já foi estabelecido; na realidade, ela “não é estática”, pois continua a teorizar a produção musical que vem sendo desenvolvida. Sendo assim, também não se pode afirmar que suas normas propostas são atemporais, como diz no trecho acima, pois suas normas são estabelecidas de acordo com o tempo e realidade em que é produzido.

É possível observar que o que se tem ministrado como Teoria Musical no ensino especializado em música seria apenas uma parte que constitui esta disciplina, já que como mencionado anteriormente não se teoriza, apenas se reproduz estruturas já fixadas. Mas, mais do que isto, o ensino desta disciplina deve abranger melhor a compreensão musical.

Segundo Priore (2013), a Teoria Musical se constituiu como disciplina independente a partir do século XX. Até então, ela havia seguido sempre atrelada ou subserviente a outras disciplinas e era ministrada por filósofos, performers, professores de música e compositores. O primeiro teórico a se autodeclarar profissional de Teoria Musical foi Heinrich Schenker (1868 - 1935). Suas teorias foram difundidas por seus alunos; muitos deles, fugindo da perseguição nazista, foram para os Estados Unidos, onde lecionaram em universidades e disseminaram as teorias de Schenker sobre tonalidade e análise.

Naquele primeiro momento, nos anos 1950, nos Estados Unidos, a maioria dos profissionais que lecionavam teoria musical nas universidades eram compositores. Além do que, muitos conservatórios e universidades contratavam músicos de outras áreas para ensinar teoria por razões diversas: orçamento insuficiente, professor com número reduzido de alunos de

instrumento, ou para suplementar as atividades do profissional de dedicação exclusiva. Para vários destes, a teoria era um fardo. Se a teoria era um fardo para aqueles que a ensinavam, o que seria então para os alunos que aprendiam com esses professores que não se engajavam com o discurso moderno, não abordavam os problemas contemporâneos, não desenvolviam atividades de pesquisa? (PRIORE, 2013, p. 16-17)

A preocupação em desvencilhar a Teoria Musical de outras disciplinas e a fixação do teórico de música se deu ao longo dos anos e ainda continua, pois ao observar o trecho acima não se vê uma realidade muito diferente do que se tem atualmente.

Retomando o objeto desta pesquisa, pergunto: como a Teoria Musical vêm sendo desenvolvida no ensino do Instituto Estadual Carlos Gomes? Qual a realidade do ensino da Teoria Musical nesse estabelecimento?

Cabe dizer que no IECG, a Teoria Musical, assim como em grande parte das instituições de ensino formal de música, como já dito anteriormente, é uma disciplina ofertada durante o curso básico e técnico, com nomenclaturas diferentes. No básico ela é chamada de STP (Solfejo, Teoria e Percepção) e no técnico é denominada Percepção Musical. Estas disciplinas são responsáveis pelo desenvolvimento da escrita e leitura do código musical, ou seja dão conta de conteúdos ligados a tonalidades, intervalos, ritmos, compassos, harmonização etc.

Como nesta pesquisa me limitarei ao ensino básico (fundamental), no caso, ao estudo da STP. Como a própria sigla demonstra, esta disciplina é desenvolvida com base em três pontos: o solfejo, a teoria e a percepção. Adiante será possível observar no PPP que esta disciplina é apresentada de outra forma, sendo dividida em duas partes, mas a cultura escolar do Instituto mantém a divisão ternária como o próprio nome sugere. Sendo assim, a STP ministrada pelo IECG não apresenta a Teoria Musical como área abrangente como demonstrado por Priore (2013), mas sim dá conta de parte dessa teoria, que abarca aspectos necessários para a introdução à compreensão desta, seja por meio da própria escrita do código musical (teoria), dos exercícios de entonação de intervalos e melodias (solfejo) e de exercícios de escuta e escrita melódica e rítmica (percepção).

O histórico a seguir deve ajudar na compreensão melhor de como se deu a implantação e desenvolvimento do ensino de música em Belém e consequentemente do ensino de Teoria Musical (STP) no IECG.

1.2 INTRODUÇÃO DA MÚSICA “ERUDITA” EM BELÉM (PA)

A música erudita europeia chegou a Belém por volta de 1616 (VIEIRA, 2001) por meio do colonizador europeu, e com ela veio o seu modo de transmissão.

A música integrava o processo colonizador, a imposição do modelo europeu de cultura. Daí ter sido usada como importante veículo pedagógico e político. Era meio para se chegar ao fim: a submissão dos povos oprimidos. Religiosos das diversas ordens disseminaram por toda parte aulas de música nos seus conventos e seminários, como nas suas missões mais longínquas. (SALLES, 2012, p. 7)

Aqui em Belém, esse ensino era ministrado pelos religiosos da época, por meio do canto gregoriano e com o auxílio de alguns instrumentos musicais (VIEIRA, 2001).

Da chegada do europeu em Belém até o século XIX, quando se instala o conservatório na cidade, o ensino da música na capital paraense passa por diversos momentos, em que se processa a incorporação do modelo europeu.

Se a transmissão musical começou no meio religioso, ela se intensificou durante os anos, como quando fundaram a Schola Cantorum (1735), a primeira escola de música local, que inicialmente era voltada para o ensino de música somente para meninos órfãos e depois para os filhos de famílias abastadas⁴, que comporiam o coro da Catedral de Belém, em substituição aos *castrati*. Posteriormente, além do ensino coral, também foi inserido o ensino instrumental.

Por meio do ensino dessas músicas, reconstituíram-se, em Belém, as condições de reprodução de uma prática, criada pela igreja no continente europeu. Os espaços criados pela Igreja para a música foram o embrião do *Conservatório*, instituição especializada exclusivamente no ensino da música, firmada na Europa, no século XIX, mesmo século em que foi propagada no Brasil e transplantada para Belém. (VIEIRA, 2001, p. 45)

Como Vieira (2001) explica, o modo de transmissão da música europeia vai ser perpetuado durante os anos até a instalação do Instituto em Belém. O modelo de ensino deste estabelecimento foi sendo constituído e instituído ao longo dos anos da própria prática musical que ocorria na cidade. Sendo assim, destaco algumas características de uma das primeiras iniciativas de ensino de música formal em Belém – a Schola Cantorum: sua elitização, visto que era oferecido apenas para os filhos de famílias de boa posição social

⁴ Devido à qualidade do ensino ali desenvolvido, a Schola Cantorum foi “tomada” pelos filhos das famílias abastadas de Belém.

(financeiramente bem colocadas); seu ensino de música erudita não atingia a maioria da população; e também a preferência por crianças para o ensino da música.

A preparação dessas crianças baseava-se na ideia de que a formação musical, adquirida desde cedo e desenvolvida durante anos de estudo e prática, produziria melhores músicos. Daí despontam duas noções: a da importância da longa duração na formação musical e a da valorização da precocidade. (VIEIRA, 2001, p. 46)

O processo de ensino da música erudita foi intensificado no século XIX, pois em 1840 foram realizados investimentos na vida musical de Belém, como o apoio do governo para trazer músicos europeus para dirigir os trabalhos musicais da catedral. Vale ressaltar que é desse período um manual de teoria musical, o “Compêndio de princípios elementares de música” (1842), publicado em Belém pelo português João Nepomuceno de Mendonça (VIEIRA, 2001). Em outras partes do Brasil (Bahia, Rio de Janeiro), já se tinha a publicação de obras da mesma natureza.

Também nesse período, as aulas do Seminário, datado do século XVIII, foram abertas para todos os interessados, ampliando o número de alunos. Em 1850, o governo passou a conceder bolsas de estudo para os músicos paraenses que tivessem interesse em se aperfeiçoarem. O destino desses alunos era a Europa.

Aqui, destaco um ponto: a necessidade de se firmar uma cultura, uma identidade, pois como apontado acima, os músicos interessados em aperfeiçoamento iam fazê-lo fora do Brasil, na Europa. O que permite inferir que essa iniciativa tinha o objetivo de reforçar no músico o modelo musical que deveria seguir. A concessão dessa bolsa só acontecia mediante o comprometimento do aluno de retornar após o período na Europa para lecionar música em Belém, ou seja, este deveria reproduzir em Belém o que assimilou fora, dessa forma dando continuidade ao ensino de música erudita europeia.

Durante o século XIX, em Belém, foram erguidos vários teatros, que atraíam companhias artísticas (líricas, teatrais etc.) de diversos lugares, inclusive da Europa, o que intensificou a prática da música europeia.

Segundo Salles (1995), o magistério musical no Brasil no século XIX foi realizado principalmente por sociedades civis. Em Belém não foi diferente, com a vinda dessas companhias para apresentação nos teatros aqui instalados, muitos músicos acabavam por ficar na cidade por conta da boa economia advinda do comércio da borracha. Estes, juntamente com os músicos paraenses, muitos deles retornando da Europa, criaram associações musicais.

Essas associações organizavam recitais, concertos, formação de grupos (orquestral, câmara), bem como desenvolviam o ensino.

A presença de músicos com formação europeia, em Belém, intensificou a disseminação de uma prática desenvolvida na Europa: as aulas ou cursos de música particulares, absorvida pelas famílias abastadas, que contratavam profissionais para ensinar instrumento e canto aos seus filhos. Essa prática teve como efeito a introdução da cultura musical erudita europeia na rotina das casas das famílias paraenses socialmente privilegiadas. (VIEIRA, 2001, p. 50)

É possível observar que a prática dessa música europeia estava ligada àqueles que possuíam alto poder aquisitivo, desde o tempo da Schola Cantorum. A boa condição financeira da cidade permitiu o desenvolvimento e continuidade do ensino daquela prática musical europeia, especialmente por conta do desejo da alta sociedade de ter um padrão de vida semelhante ao da Europa, principalmente da França.

A entidade civil local Associação Paraense Propagadora de Belas Artes providenciou a difusão daquele ensino ao criar a Academia Paraense de Belas Artes, e nela um departamento denominado “Conservatório”, que posteriormente passou a ser o estabelecimento de ensino público “Instituto Estadual Carlos Gomes”.

1.3 INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES - IECG

O IECG foi criado em 24 de fevereiro de 1895, como departamento de Música da Academia de Belas Artes, denominado “Conservatório”. Segundo Salles (1995), antes dele, no gênero conservatório de música, só existiam o Imperial Conservatório de Música, no Rio de Janeiro, criado em 1841 e o Instituto Musical da Bahia, datado de 1895.

Salles (*idem*) informa que para a direção do Conservatório foi escolhido o maestro Antonio Carlos Gomes que estivera no Pará desde 1880, apresentando suas óperas no Theatro do Paz. No momento da escolha, ele vivia em Milão, e passava por problemas de saúde e financeiros. O convite para ser diretor, representou uma grande oportunidade para o maestro retornar ao Brasil, pois com a República instalada, Carlos Gomes não estava recebendo apoio do Rio de Janeiro, então capital federal, para voltar a residir no Brasil, devido à sua ligação com a monarquia à época do imperador Dom Pedro II.

Em 1896, Carlos Gomes assumiu a direção da área de música do Conservatório de Música. Segundo Salles (1995), nesse período o desenho curricular do departamento de música da Academia de Belas Artes ficou da seguinte maneira: Contraponto e Composição,

Elementos, Divisão e Solfejo, Harmonia, Anatomia e Fisiologia dos Órgãos Vocais, Língua Italiana, Língua Francesa, Literatura (poética e dramática), História e Estética da Música, Piano, Violino, Canto, Flauta, Clarineta, Oboé e Corne Inglês, Fagote Instrumentos de Metal, Harpa. Vieira (2001) explica que o currículo do Conservatório seguia o padrão europeu, inclusive na divisão das disciplinas em teoria musical e prática instrumental.

Carlos Gomes viveu somente alguns meses na capital paraense, falecendo em setembro de 1896. Após a sua morte, o departamento de música da Academia de Belas Artes transformou-se em instituição pública estadual de ensino e, em homenagem ao falecido maestro, o estabelecimento foi denominado Instituto Estadual “Carlos Gomes”.

Salles (1995) mostra registros de como ficou estruturado o currículo e a relação docente x disciplina após o Conservatório ter se tornado Instituto.

O D.O. de 8.2.1900, nº 2519, informa o contrato de 2 anos dos professores de música do Instituto Carlos Gomes: José Cândido da Gama Malcher, cadeira de canto; Luiz Maria Smido, solfejo e canto coral; Ettore Bosio, violoncelo; Joaquim Pinto de França, piano para 3º e 4º anos; Antônio de Almeida Facciola, piano 7º e 8º, Luigi Sarti, violino; Haydée Godinho, elementos de música e Esmeralda Cervantes, harpa. Completa o quadro de professores o D.O. nº 2520, de 9.2.1900: Maria Flora Pinto Marques, piano, 3º e 4º anos; Dr. Paulino de Brito, estética da música; Manuel Pereira de Sousa, órgão; Clemente Ferreira, piano, 5º e 6º anos; Prospero Marsicano, violino; Roberto de Barros, flauta e congêneres; Joana Correa de Sá Pereira, piano 1º e 2º anos; Maria Amélia Valente do Couto, piano complementar 1º e 2º anos. (SALLES, 1995, p. 45)

Salles (1995) registra que, em 1908, o funcionamento do Instituto foi interrompido com a alegação de necessidade de economia nos gastos públicos, devido à crise no comércio da borracha. A reabertura do Instituto foi possível somente com a mobilização de professores de música dali remanescentes ou ali formados, e com apoio político e da sociedade paraense. Assim, em junho de 1929, no Theatro da Paz, em sessão solene o estabelecimento foi reinaugurado, com a denominação “Conservatório Carlos Gomes”.

Em 1930, o governo de Magalhães Barata transformou definitivamente o Conservatório em uma instituição pública de ensino, retomando o nome de “Instituto Estadual Carlos Gomes”. Devido ao fato de o governo ainda estar se recuperando da crise do comércio da borracha, os investimentos no Instituto foram limitados (VIEIRA, 2001).

Segundo Vieira (2001), as disciplinas ficaram restritas a: teoria musical, harmonia, história da música e solfejo, canto solo e coral, violino e piano. Ainda segundo a autora, naquele período o corpo docente do Instituto passou a ser em sua maioria composto por professores de piano. Essa diferença quantitativa acerca da especificidade dos professores

pode ser entendida como um efeito dos costumes da sociedade de então na estrutura da escola, pois a maioria dos registros existentes sobre aquele período faz referência ao curso de piano, muitas vezes não havendo registros dos cursos de violino e canto que também eram ofertados (BARROS, ADADE, 2012)

Como o Instituto havia sido incorporado como estabelecimento público em 1930, o sistema de admissão de alunos era o mesmo adotado pelas escolas públicas. Os candidatos prestavam um exame que constava de uma prova eliminatória de teoria musical e, no caso de aprovação, era realizada a prova no instrumento de escolha de cada candidato.

Os alunos que pretendiam ingressar no Instituto se preparavam para estes testes em cursos particulares, que eram ministrados na própria casa do professor.

Os cursos particulares de piano eram bastante procurados. As professoras geralmente possuíam muitos alunos e costumavam ministrar as aulas e organizar recitais em suas próprias casas ou em outros espaços culturais da cidade. Nesses cursos, eram ensinadas noções básicas de teoria, a leitura de partitura e a introdução ao piano, com os repertórios preliminares. Todo o trabalho de musicalização era voltado para o piano (BARROS; ADADE, 2012, p. 108)

Segundo Barros e Adade (2012), nos anos de 1940 e 1950 que se seguiram à reabertura do Instituto, o curso de piano oferecido pela escola tinha a duração de nove anos.

De acordo com a Professora A, entrevistada desta pesquisa, esse formato do curso de piano durou até a década de 1970.

Quando eu estudei não era essa estrutura, porque depois que teve aquela reforma da lei 5692 que transformou em 1º, 2º e 3º graus, aí levou anos para o conservatório se adequar a essa estrutura. Então, ele continuava com aquela iniciação, preparatório. Eram 9 anos seguidos de instrumento, tanto que até o ano de [19]71 eles consideravam os diplomas expedidos por lá como nível de 3º grau. Por exemplo, o programa de piano que nós usávamos a partir do 6º ano já era programa do 3º grau, então todas as escolas de música do Brasil se adequaram, mas o conservatório ficou muitos anos... [...] (Entrevista com a Professora A, em: 26 set. 2013)

O IECG era considerado uma instituição de ensino superior, mas em 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/1971, foi transformado em estabelecimento de ensino com curso técnico profissionalizante em nível de 2º grau (atual educação profissional técnica de nível médio), como continua sendo até hoje.

Essa transformação para estabelecimento de 2º grau gerou alterações na matriz curricular do Instituto. Passou a haver uma divisão na estrutura curricular em dois níveis:

Básico (Fundamental), contemplando séries iniciais de formação musical; e Técnico, que recebia orientação curricular legal de abrangência nacional.

Segundo Barros e Adade (2012) até então as disciplinas teóricas eram: teoria, solfejo, história da música, harmonia, harmonia superior e as disciplinas práticas de instrumento e canto lírico. Com a mudança, foram incluídas, no nível técnico, as disciplinas: Canto Coral I e II, Percepção I e II, História da Música I e II, Prática de Orquestra, Música de Câmara I e II, Leitura de Partituras e Música Popular e Folclore. Nesse período, também houve reformulação do conteúdo programático dos instrumentos.

Ao que parece, até a década de 1970, o IECG seguia os moldes da Escola Nacional de Música do Rio de Janeiro. Após a necessidade de reformulação da escola para 2º grau, não fica claro se continuou adotando o programa dessa ou de outras instituições de ensino.

[...] antes da reforma da lei, o Conservatório Carlos Gomes seguia exatamente a Escola de Música do Rio de Janeiro, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, aí vinham aqueles programas, tudo de acordo com eles. Depois que foi transferido 1º, 2º e 3º grau se viu o que era que estava sendo dado, e nos programas de 4 anos se juntou mais e nos programas de 7 anos dilatou mais, porque entendia que era o piano, então tinha que ter uma coisa mais lenta de ensino e o pessoal de canto tinha que correr mais, mas na realidade eles davam mesmo programa [a]os três grupos [no nível Básico]. (Entrevista com a Professora A, em: 26 set. 2013)

Segundo o relato acima, após a implantação da Lei 5.692/71 no IECG, houve uma mudança na organização da disciplina de teoria musical do nível Básico em programas como é atualmente, quando se refere a “três grupos”⁵.

Em 1971, houve a implementação do curso de Musicalização no Instituto, mas apenas em 1974 o curso foi oficialmente implantado. Segundo Barros e Adade (2012), a primeira professora a conduzir as turmas de musicalização foi a professora Itacy Silva.

Nas entrevistas de campo da presente pesquisa, alguns depoimentos narram que naquele período outros professores também foram chamados para ministrar esse curso.

[...] eles implantaram em [19]76 a musicalização. Eu entrei em [19]75. Fiz o curso de musicalização com a professora Arlette⁶. Em [19]76, eu tive nove turmas de musicalização. [...] Em [19]76, foi montada a musicalização, porque não tinha. (Entrevista com a Professora C, em: 26 set. 2013)

Outro fato que pode contribuir para o esclarecimento das mudanças ocorridas na organização curricular do IECG é a criação do projeto Espiral.

⁵ Essa divisão é discutida nos capítulos 2 e 3.

⁶ Arlette Tavares Pinheiro (Belém-PA, 1929).

O projeto Espiral foi criado pela FUNARTE em 1976, para a difusão da prática orquestral no ensino da música. Buscava gerar, por meio do ensino, a profissionalização em cordas no Brasil. O projeto funcionava em várias cidades do país. No Pará, foi instalado em Belém, para onde foram enviadas duas professoras, Linda Louise Krueger e Birgitta Fassi Fihri, que ministravam aula em sistema modular. Segundo Barros e Adade (2012), essas professoras ministraram aula em Belém até 1981. Porém, em um informativo da instituição datado de 1985, se tem uma nota anunciando a vinda da professora Linda Krueger para passar uma temporada lecionando no IECG e desenvolver sua pesquisa de doutorado que resultou na obra “Iniciando Cordas através do Folclore”⁷.

Totalmente voltado para a prática de orquestra, o Projeto Espiral contava com aulas individuais de instrumentos de cordas friccionadas, sem disciplinas teóricas. É a partir da implantação desse projeto e durante a década de 1980 que vai haver um forte investimento na prática instrumental, sem que se percebam investimentos e mudanças nas disciplinas teóricas (VIEIRA, 2001).

O Projeto Espiral proporcionou a retomada da prática orquestral no Instituto, visto que este ainda estava com poucas classes instrumentais e com poucos professores, como mostra o trecho a seguir:

Sabe-se a falta que faz uma Orquestra à vida sociocultural de um povo. Para o músico é mais uma opção de trabalho [...]. Mas para a composição de uma orquestra são necessários não somente músicos de sopro e percussão (com os quais se compõem uma Banda), mas também instrumentistas de cordas. Estes o Pará não possui. Devido à falta de orientadores, os iniciantes tão logo adquirem alguma maturidade musical, partem para outros Estados do país ou mesmo para o exterior na busca de condições necessárias para o prosseguimento dos estudos. [...] Pensou-se enfim, numa solução para esse problema [...], somente a vinda de um Quarteto ou de um Trio de cordas poderá resolver o problema da falta de instrumentistas dessa classe (se bem que os sopros também precisam de orientação crescente). Os componentes desse conjunto ministrariam aulas para violino, viola e violoncelo. A este tempo estariam regressando alguns músicos paraenses comprometidos em voltar a repassar seus conhecimentos aos colegas iniciantes [...]. Buscam-se meios de dar continuidade aos estudos desses instrumentistas paraenses em suas próprias casas, caso contrário, a prática da música de câmara e a esperança da fundação de uma Orquestra extinguir-se-á no Pará. O Instituto “Carlos Gomes” lança novo apelo ao governo e às iniciativas privadas, para obtenção de apoio a fim de iniciar esse trabalho pioneiro. (Jornal Carlos Gomes, 1984-85?)

⁷ KRUGER, Linda; PEIXOTO, Ana Maria Nobre. **Iniciando Cordas através do Folclore**: método para ensino de cordas em grupo ou individual (para violino – viola – violoncello – contrabaixo). Belém: Universidade Federal do Pará; Fundação Carlos Gomes, 1990. v. 1 (Livro do professor), v. 2 (Livro do aluno).

É possível perceber que o projeto Espiral não supriu a necessidade de haver uma orquestra em Belém, mas posso dizer que foi o reinício do processo. A essa época, o Instituto ainda não tinha condições para a contratação de novos professores muito menos condições para receber novos alunos para essas classes.

Em 1986, foi criada a Fundação Carlos Gomes (FCG) com o intuito de dar suporte como mantenedora do Instituto Estadual Carlos Gomes. Segundo Vieira (2001, p. 82), o “desenho institucional da Fundação Carlos Gomes seguia os traços da matriz FUNARTE e de outras fundações voltadas ao desenvolvimento da educação e da cultura, que vinham sendo criadas desde a década de setenta”. Dessa forma, o IECG não dependeria apenas dos recursos enviados pelo governo do estado, mas por meio da Fundação poderia captar recursos de outras fontes.

A partir da implantação da FCG, foram realizados investimentos na contratação de professores de outras regiões do Brasil e do exterior para a reinstalação das classes de sopros, de outros instrumentos de cordas friccionadas e percussão e aquisição de instrumentos para essas classes, possibilitando a reabertura de classes que o estabelecimento apresentara em sua origem. Este fato é confirmado por Barros e Adade (2012, p.138). Segundo as autoras, a “introdução de cursos de cordas e sopros aconteceu novamente em 1986, quando da criação da Fundação Carlos Gomes”.

Com a possibilidade de novas classes instrumentais, foi necessária uma nova organização, para adequação destas.

Uma das primeiras iniciativas da Fundação, além da reativação das turmas de sopros e cordas, foi a reorganização da orquestra do Instituto. Pois como já demonstrado anteriormente, a orquestra representava mais um campo de atuação para os músicos. Com investimentos nessa formação, se estaria criando mercado de trabalho, assim como mão de obra. Esta visão é expressa desde quando a escola passou para estabelecimento de 2º grau, por meio da Lei 5.692/71.

A proposta de curso técnico expressava dois sentidos: o da socialização da educação musical e o da formação do profissional de música para atuar em orquestras, que deveriam substituir os dois principais traços da formação até então oferecida: seu caráter elitista e o único objetivo de preparar músico solista. (VIEIRA, 2001, p. 77)

Nesta pesquisa, não foram encontrados registros documentais das mudanças ocorridas na matriz curricular do IECG por conta das mudanças geradas pela criação da Fundação; mas segundo algumas entrevistas coletadas, professores vindos de outras

localidades - tanto de outros estados do Brasil quanto do exterior - trouxeram novas ideias para o ensino do Instituto, inclusive para o ensino de teoria musical.

Eu não sei se tu te lembras, veio uma professora de fora Lopatina [...] Ela fez uma modificação no programa. Até tinha um outro professor também, o Andi. (Entrevista com a Professora B, em: 07 out. 2013)

[...] nessa vinda de vários professores, veio o professor Andi, que era professor de matéria teórica e também regeu a primeira *Big Band*. Ele tomou conta. Mas ele tinha muito conhecimento da parte teórica. (Entrevista com a Professora A, em: 26/09/2013)

Os fatos descritos em ambos os depoimentos se situam nos anos de 1990, quando é possível perceber investimentos na reforma do ensino da teoria musical, quase duas décadas depois das mudanças provocadas pela LDB 5.692/71.

Considerando as mudanças nas disciplinas de prática instrumental/ canto (instrumentos de cordas, sopro e percussão e canto lírico) ocorridas na década de 1980, posso inferir que estas criaram demandas que se tornaram, na década seguinte, a base para a atual matriz curricular do ensino de teoria musical do Instituto.

O currículo resultante das mudanças já comentadas anteriormente, e que está sendo desenvolvido atualmente, está dividido em dois níveis: curso básico (fundamental) e curso técnico. O curso básico está subdividido em três programas, que reúnem alunos por faixas etárias e classes instrumentais - programa “A”, programa “B” e programa “C”.

O programa “A” do curso básico é destinado a alunos na faixa etária entre sete e dez anos, das classes instrumentais de Piano, Violino, Violoncelo e Flauta Doce. O curso básico do programa “A” tem duração de sete anos. É composto pelas disciplinas: Prática Instrumental, STP (envolvendo teoria, solfejo e percepção) e canto coral. As séries do programa “A” são assim denominadas: 11A, 12A, 13A, 14A, 15A, 16A e 17A. No programa “A” a critério da direção o curso básico pode ser precedido ou não por um ano de instrumento em grupo, sem aulas teóricas.

O programa “B” do nível básico é destinado a alunos na faixa etária entre onze e quatorze anos. Estes podem optar por estudar Violoncelo, Contrabaixo, Violão, instrumentos de sopro do naipe das madeiras, metal e Percussão. O curso básico do programa “B” tem duração de quatro anos, e é composto pelas disciplinas: Prática Instrumental, STP (teoria, solfejo e percepção) e Canto Coral. As séries do programa “B” são denominadas: 11B, 12B, 13B e 14B.

O programa “C” do nível básico é voltado a alunos na faixa etária entre quinze e dezenove anos. Estes alunos estão matriculados no curso de Canto Lírico. O curso básico do programa “C” tem duração de três anos. É composto pelas disciplinas: Prática Instrumental, STP (teoria, solfejo e percepção) e Canto Coral. As séries do programa “C” são denominadas: 10C, 11C, 12C. Sendo que a primeira série é composta apenas pela disciplina de “Iniciação ao Canto Lírico”, que são aulas em grupo.

As nomenclaturas das séries denominam a ordem em que o aluno se encontra dentro do curso básico. O número representa o ano do curso: 11 – 1º ano; 12 – 2º ano; 13 – 3º ano; 14 – 4º ano e assim sucessivamente. A letra ao lado do número representa o programa ao qual pertence: 11A – 1º ano do programa “A”; 12B – 2º ano do programa “B” etc.

Os programas “A” e “C” possuem turmas preparatórias. Nestas turmas, o aluno ainda não ingressa tendo aulas práticas individuais e teóricas, mas primeiramente passa um ano em aulas em grupo (somente com a prática instrumental/vocal), posteriormente dando continuidade às demais séries do programa ao qual pertence. Estas séries, por serem preparatórias, recebem o número 10 e mais o programa correspondente, sendo: 10A – preparatório do programa “A” e 10C – preparatório do programa “C”. Essas turmas não são mencionadas no Projeto Político Pedagógico; são turmas que existem na prática escolar, mas ainda não estão instituídas oficialmente, porque seus conteúdos programáticos ainda estão em desenvolvimento. Neste ponto, seria necessária uma investigação mais profunda para a compreensão dessas turmas preparatórias, tendo em vista o fato de que priorizam a prática instrumental e somente depois os alunos são inseridos nas turmas teóricas. Seria importante compreender o porquê da criação dessas turmas, a que demandas elas atendem e como se dá o desenvolvimento dos alunos durante e após terem passado por essas turmas.

Após concluírem o curso básico, independente do programa, os alunos podem prosseguir seus estudos de educação profissional de nível médio, no curso técnico. Neste curso, não há divisão do currículo por programa. Tem a duração de três anos e é composto pelas disciplinas: Prática Instrumental, Canto Coral, Instrumento Complementar, História da Música I e II, Música Popular Brasileira, Música de Câmera, STP (teoria, solfejo e percepção), Noções de Estruturação e Estruturação.

Esta pesquisa se limita ao estudo da disciplina STP do curso básico no IECG⁸.

O conteúdo de STP do curso básico é o mesmo para os três programas; o que muda é a disposição desse conteúdo nas séries. Dependendo do programa, os assuntos poderão ser

⁸ Essa subdivisão será mais bem apresentada na análise do Projeto Político Pedagógico, no capítulo 2.

vistos de maneira mais estendida em um programa; em outro, os mesmos assuntos serão apresentados de maneira mais condensada. Mas ao final do curso básico todos deverão ter estudado o mesmo conteúdo programático.

[...] o conteúdo, o programa continuou o mesmo, só que adaptamos para 4, 7 anos e para 2. [...] o conteúdo, o que é dado no 1º grau é todo aquele conteúdo que é necessário para o aluno partir para o 2º grau. Qualquer membro de música que for olhar a sequência dos pontos pelo índice, tudo que tem lá é dado. (Entrevista com a Professora A, em: 26 set. 2013)

Quando essa organização curricular foi implantada, o Instituto ainda estava passando por uma fase de contratações de novos professores, ou seja, muitas classes de instrumento ainda estavam em formação. Não tive acesso a informações sobre se houve uma preocupação em adaptar o conteúdo de cada série de teoria à prática instrumental.

Ao longo dos anos seguintes, mudanças foram realizadas na composição dos programas, como a inclusão e/ ou a exclusão de instrumentos, de acordo com as necessidades de ensino do Instituto, apontando, desse modo, modificações nas classes instrumentais.

É senso comum, no IECG, que um dos objetivos principais dessa divisão por programas A, B e C é alinhar o ensino da teoria musical com o ensino da prática instrumental/ canto. No entanto, levando em consideração as duas décadas de implantação do atual ensino de teoria musical do curso básico, e as mudanças ocorridas durante esse período no cenário das classes instrumentais e de canto do Instituto, há a necessidade de reavaliar essa teoria musical quanto à disposição do seu conteúdo programático (descrito no capítulo 2) nas séries, bem como a dinâmica de seu ensino, a fim de apreender a relação da disciplina STP com as classes de instrumento e de canto, que passaram por mudanças.

1.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O sucinto histórico sobre a música erudita europeia em Belém antes da instalação do IECG ajuda na compreensão da construção do ensino nesse estabelecimento. É possível observar que a sua criação aconteceu por conta dessa demanda musical que vinha sendo constituída na cidade por cerca de três séculos. Sendo assim, considero que a criação de um conservatório em Belém foi efeito do que já vinha sendo cultivado na cidade, a prática da música europeia, e da necessidade de ter sua difusão por meio da institucionalização de seu ensino. Ou seja, a criação do IECG foi provocada por uma prática que já vinha sendo

desenvolvida ao longo dos anos, sendo também as bases do ensino desenvolvido no Instituto frutos daquela, tornando-se então espaço para a sua transmissão.

A transmissão da música erudita europeia tem uma pedagogia própria, que, entre as características já mencionadas na introdução desta dissertação (cf. 16), destaco a divisão entre teoria e prática musical (FONTERRADA, 1993; VIEIRA, 2001).

É preciso analisar como o conteúdo e o ensino da teoria musical (que é comum a todos os alunos) se desenvolve na formação dos estudantes do IECG, visto que compõem essa formação juntamente com o ensino do instrumento e do canto; e se há uma ligação integradora entre este e aquele. A ausência de integração prejudica a relação entre os conteúdos práticos e teóricos, resultando numa prática esvaziada do conhecimento teórico ensinado, por conta da fragmentação - quando ela opõe e isola. A integração não remete ao nivelamento de conteúdos entre as disciplinas práticas e teóricas, mas à integração na assimilação dos conteúdos ministrados, que mesmo sendo ensinados separadamente, podem se manter associados. A segmentação do conhecimento musical que separa, opõe e isola a teoria da prática interdita a compreensão musical do aluno.

Alunos de instrumento geralmente se confrontam com sucessivas dificuldades técnicas, com pouca satisfação musical, sem a sensação de missão cumprida e com poucos elementos para criticarem suas próprias performances. A execução se torna sem sentido e monótona, e o conhecimento musical não é adquirido nem projetado sobre o ouvinte. (SWANWICK, 1994, p. 9)

Tendo em vista as características já apontadas, a seguir analiso a disciplina de STP do IECG, partindo de como ela é apresentada pelo PPP. Meu intuito é entender as características presentes com relação às tendências pedagógicas e os modelos de ensino existentes no Instituto, assim como os preceitos da sociologia.

2 ENSINO DA TEORIA MUSICAL (SOLFEJO, TEORIA E PERCEPÇÃO - STP) NO IECG

2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O PPP do IECG que é datado do ano de 2011, e foi elaborado de forma coletiva, com a colaboração do corpo docente e do corpo técnico-administrativo da escola. Seu referencial teórico é baseado no texto da Monografia de Conclusão de Curso em Pedagogia da professora Thais Cybelle Araujo da Silva⁹, que na época era assessora pedagógica do Instituto, e cedeu sua pesquisa para integrar o PPP. A revisão de todo o texto foi feita pelo professor Felipe Andrade e Silva, então coordenador de ensino fundamental e profissionalizante. Segundo o documento, a comissão de aprovação do PPP¹⁰ foi composta pela professora Dóris Azevedo (consultora de ensino da Fundação Carlos Gomes), professor Eduardo Nascimento (docente da instituição), professora Maria Lúcia Azevedo (então diretora de ensino do IECG), professora Itacy Silva (docente do Instituto), professor Felipe Andrade e Silva e um representante discente, cujo o nome não é citado.

O PPP do IECG é dividido em 18 seções, que consistem em:

- 01 - Apresentação;
- 02 - Caracterização da escola;
- 03 - Entidades mantenedoras;
- 04 - Diagnóstico da realidade escolar;
- 05 - Justificativa e base teórica;
- 06 - Base legal;
- 07 - Perfil do aluno a ser formado;
- 08 - Objetivo da escola;
- 09 - Organização do trabalho pedagógico;
- 10 - Organização do conhecimento (departamentos);
- 11 - Estrutura e organização curricular;
- 12 - Atividades complementares não obrigatórias;
- 13 - Recitais-prova;
- 14 - Corpo docente e políticas de formação;

⁹ SILVA, Thais C. A. **A importância do Projeto Político-Pedagógico à Educação Musical desenvolvida nas disciplinas teóricas, no Instituto Estadual Carlos Gomes, nos dias atuais.** Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia. Belém: Universidade do Estado do Pará – UEPA, 2006.

¹⁰ Até o presente momento, o PPP não foi submetido à aprovação.

15 - Infraestrutura e condições para implantação do PPP

16 - Ementa e bibliografia básica das disciplinas;

17 - Referências bibliográficas;

18 - Anexos.

Entendo a importância deste documento para a compreensão da estrutura do IECG, porém para esta pesquisa, que foca no ensino da teoria musical, não será realizada a descrição e análise de todos os pontos existentes no PPP, apenas dos que remetem a essa disciplina.

A seguir descrevo algumas dessas seções.

A seção sobre a *Caracterização da escola*, apresenta a organização do ensino do Instituto, com a divisão dos cursos, da seguinte maneira:

- Curso de musicalização;
- Curso em nível fundamental (básico);
- Curso em nível técnico (médio): canto lírico;
- Curso em nível técnico: instrumento;
- Curso em nível técnico: regência (de coro e mestre de banda);
- Curso em nível de bacharelado (superior) em música: habilitações em canto lírico, instrumento, composição e arranjo;
- Cursos livres de instrumento: violão popular, cavaquinho, teclado, projeto “Música e Cidadania” e projeto de Interiorização, sendo que os cursos ofertados nesses dois últimos não são descritos no PPP.

Segundo o PPP, os cursos técnicos oferecidos pelo IECG estão classificados como “Eixos de formação artística e cultural” de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Profissional na área da Arte.

Ainda nesta seção, há descrição das modalidades oferecidas com seus objetivos, metodologias, público alvo, área de abrangência e natureza da certificação. Esse será um dos pontos discutidos nesta pesquisa, pois é onde temos a descrição da divisão do programa do curso fundamental em Programa A, B e C.

Abaixo, apresento Quadros destacando os objetivos, metodologias e público alvo descritos no PPP, pois estes três pontos têm extrema importância no desenvolvimento da pesquisa.

Quadro 1: Objetivos descritos no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.

OBJETIVOS			
MUSICALIZAÇÃO ¹¹	FUNDAMENTAL	TÉCNICO	BACHARELADO
Promover a preparação, o ensino e a difusão musical favorecendo a formação de músicos na cidade e no interior.	<u>Desenvolver musicalmente os alunos para futuro ingresso no curso técnico.</u> Difundir e aperfeiçoar ações voltadas para o <u>desenvolvimento da música como instrumento socializante e formador de plateia.</u> [grifos meus]	Desenvolver técnica e artisticamente os meios de expressão instrumental/vocal e a gramática musical dos diversos gêneros e estilos musicais no contexto da “performance”.	Proporcionar o desenvolvimento da execução musical erudita, seu ensino, bem como sua divulgação e apreciação. Formar profissionais aptos a participar do desenvolvimento da área e a atuar profissionalmente nos campos musicais eruditos instituídos e emergentes. Viabilizar a pesquisa científica e tecnológica em música erudita, visando a criação, compreensão e difusão da cultura musical e seu desenvolvimento.

FONTE: Quadro elaborado a partir das informações contidas em IECG (2011).

No quadro dos objetivos, tanto a musicalização quanto o nível fundamental, possuem em comum a característica de preparação dos alunos. No caso da musicalização, essa preparação se dá para o ingresso do aluno no curso básico do Instituto, enquanto o nível fundamental já prepara o aluno para a inserção no curso técnico, além de trabalhar a música como instrumento socializante e formador de plateia, segundo o PPP.

No nível técnico e bacharelado há objetivos mais voltados para a profissionalização, com a busca pelo desenvolvimento técnico e artístico viabilizando a performance ora nos “diversos gêneros e estilos musicais”, ora restritamente nos “campos musicais eruditos instituídos e emergentes”.

¹¹ A Musicalização está na mesma modalidade que os cursos livres, o Projeto Música e cidadania e o Projeto de interiorização, ou seja, todos possuem o mesmo objetivo, metodologia e público alvo.

Quadro 2: Metodologias descritas no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.

METODOLOGIAS			
MUSICALIZAÇÃO	FUNDAMENTAL	TÉCNICO	BACHARELADO
Educação sistemática e apresentações em público. As apresentações em público fazem parte do calendário acadêmico, favorecendo a formação de plateias, incentivando o trabalho desenvolvido na escola e contribuindo na formação e aperfeiçoamento do aluno.	<u>Aulas teóricas, práticas</u> (individuais e/ou em grupo), apresentações públicas e seminários. [grifos meus]	Aulas teóricas, práticas (individuais e/ou em grupo), apresentações públicas, seminários e outros meios pedagógicos.	Aulas teóricas, práticas (individuais e/ou em grupo), apresentações públicas, seminários e pesquisa científica e tecnológica em música erudita.

FONTE: Quadro elaborado a partir das informações contidas em IECG (2011).

No PPP, no que se refere às metodologias, há citação das técnicas de ensino - “aulas teóricas, práticas (individuais e/ou em grupo)” - sem explicação sobre os procedimentos metodológicos utilizados. Em todos os níveis, as aulas são teóricas e práticas, individuais ou em grupo, com apresentações para o público.

Quadro 3: Público alvo descrito no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.

PÚBLICO ALVO			
MUSICALIZAÇÃO	FUNDAMENTAL	TÉCNICO	BACHARELADO
Crianças, adolescentes, jovens e adultos, da capital e do interior. Professores e alunos do IECG e dos projetos sociais e instituições conveniadas.	<u>Crianças, adolescentes e jovens</u> ; professores e monitores da escola. [grifos meus]	Jovens e adultos	Jovens e adultos

FONTE: Quadro elaborado a partir das informações contidas em IECG (2011).

No quadro do público alvo, um dado chama atenção, com relação à ausência de adultos no nível fundamental. Se observarmos, tanto na musicalização, quanto no nível técnico e no bacharelado, há presença dessa faixa etária; somente no nível fundamental o PPP não se cita esse público, mas registra a participação de professores e monitores da escola, dado este que não fica muito claro no documento. Talvez se trate de professores e monitores que atuam no projeto de Interiorização, e que frequentam esses cursos para atualização ou capacitação musical.

A seguir, apresento um quadro específico para cada curso, com a respectiva faixa etária do público alvo que abrange e o respectivo tempo de duração.

Esclareço que a divisão do programa do curso de musicalização em A, B e C corresponde à divisão do programa do curso fundamental em Programa A, B e C, posto que, como já foi mencionado, a musicalização é etapa preparatória ao ingresso no nível fundamental ou básico, observado o respectivo programa.

Quadro 4: Programas do curso de musicalização descritos no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.

CURSO / PROGRAMA	MUSICALIZAÇÃO A	MUSICALIZAÇÃO B	MUSICALIZAÇÃO C
Faixa etária	07 a 09 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos
Tempo de curso	01 ano	01 ano	01 ano

FONTE: Quadro elaborado a partir das informações contidas em IECG (2011).

O curso de musicalização é um curso livre, de caráter conclusivo mas também preparatório, que pode conduzir ou não ao curso fundamental. Para ingressar na musicalização, o candidato é submetido a um teste de aptidão, e se aprovado é encaminhado para a realização de outro teste seletivo para um dos programas de acordo com sua idade.

O teste de aptidão é realizado por conta da grande demanda pelo curso de musicalização, visto que o Instituto não tem capacidade de receber todos. O teste é uma forma de criar um processo de seleção para atender apenas ao número de alunos que o estabelecimento suporta.

Quadro 5: Programas do curso fundamental descritos no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.

Programa	Programa A	Programa B	Programa C
Faixa etária	07 a 09 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos
Tempo do curso	07 anos	04 anos	03 anos
Instrumentos ofertados	Violino, piano, flauta doce e violoncelo	Instrumentos de madeiras, metal, percussão, cordas friccionadas (menos violino e violoncelo), cordas dedilhadas.	Canto Lírio

FONTE: Quadro elaborado a partir das informações contidas em IECG (2011).

O curso fundamental também é um curso livre. Para nele ingressar é necessário ter cursado e ter sido aprovado no curso de musicalização, ou já ter sido iniciado em algum instrumento e ter domínio sobre a leitura e escrita musical (existe um teste para alunos de

outras instituições que já tocam, chama-se “teste para candidatos estranhos”). Ao fim do curso de musicalização, os alunos passam por outro teste de aptidão para saber qual instrumento irão cursar, que devem ser escolhidos de acordo com o programa em que está inserido.

Os cursos técnicos são em nível médio, de caráter profissionalizante. As habilitações são as seguintes: Instrumento, Canto Lírico e Regência Coral, cuja duração é de três anos. O curso técnico de Regência de banda é em sistema modular (IECG, 2011, s/p)

A seguir, o quadro registra o tempo de duração de cada curso de instrumento, conforme o programa em que este se insere.

Quadro 6: Tempo de duração de cada curso de instrumento, conforme descrito no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.

Programa	Instrumentos ofertados	Duração do Curso Fundamental	Duração do Curso Técnico	Total de duração dos cursos
Programa A	Violino, Piano, Flauta doce e Violoncelo	07 anos	03 anos	10 anos
Programa B	Sopros madeira, metal, Cordas friccionadas (exceto o violino), violão e percussão.	04 anos	03 anos	07 anos
Programa C	Canto lírico	03 anos	03 anos	06 anos

FONTE: Quadro elaborado a partir das informações contidas em IECG (2011).

Na seção *Estrutura e organização curricular*, é descrita a divisão das séries de cada programa, com suas disciplinas e cargas horárias específicas. Como esta pesquisa se restringe ao nível fundamental, apresento a descrição deste.

Quadro 7: Estrutura e organização curricular do Nível Fundamental Programa A descritas no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.

Nível Fundamental – Programa A				
Série	Disciplinas	CH Semanal	CH Total	Créditos
10 A	Iniciação ao Instrumento	02	80	04
11 A	Solfejo e Percepção Musical I	01	40	02
	Teoria Musical I	01	40	02
	Prática no Instrumento I	01	40	02

Nível Fundamental – Programa A				
Série	Disciplinas	CH Semanal	CH Total	Créditos
12 A	Solfejo e Percepção Musical II	01	40	02
	Teoria Musical II	01	40	02
	Prática no instrumento II	01	40	02
13 A	Solfejo e Percepção Musical III	01	40	02
	Teoria Musical III	01	40	02
	Prática no instrumento III	01	40	02
14 A	Solfejo e Percepção Musical IV	01	40	02
	Teoria Musical IV	01	40	02
	Prática no Instrumento IV	01	40	02
15 A	Solfejo e Percepção Musical V	01	40	02
	Teoria Musical V	01	40	02
	Prática no Instrumento V	01	40	02
16 A	Solfejo e Percepção Musical VI	01	40	02
	Teoria Musical VI	01	40	02
	Prática no Instrumento VI	01	40	02
17 A	Solfejo e Percepção Musical VII	01	40	02
	Teoria Musical VII	01	40	02
	Prática no Instrumento VI	02	80	04
	Canto Coral	01	40	02

FONTE: IECG (2011, s/p).

É preciso explicar que, apesar de nos quadros 7 (acima), 8 e 9 (abaixo) a Teoria Musical estar separada de Solfejo e Percepção, estas são subdivisões que compõem uma disciplina chamada “Solfejo Teoria Percepção” – STP. Ela aparece segmentada no PPP porque ela é ministrada em dias separados, sendo 1 hora/semanal para Teoria Musical e 1 hora/semanal para Solfejo e Percepção. Por conta disso, sua carga horária é apresentada dividida. No entanto, apesar dessa divisão, cada classe de STP é ministrada por um único professor.

Vale salientar que, apesar de no documento a STP ser apresentada como duas disciplinas distintas, a prática escolar a mantém unificada, o que se pode observar até mesmo pelo própria sigla que nomeia a disciplina: STP. Sobre esta sigla, se a sua denominação fosse baseada no que os quadros do PPP apresentam, esta sigla deveria ser SPT (Solfejo e Percepção, Teoria). Porém, quando se observa o restante do próprio PPP, por exemplo, a bibliografia, tem-se STP; assim como quando se analisa o programa da disciplina, esta também vai constar como STP.

Quadro 8: Estrutura e organização curricular do Nível Fundamental Programa B descritas no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.

Nível Fundamental – Programa B				
Série	Disciplinas	CH Semanal	CH Total	Créditos
11 B	Solfejo e Percepção Musical I	01	40	02
	Teoria Musical I	01	40	02
	Prática no Instrumento I	01	40	02
12 B	Solfejo e Percepção Musical II	01	40	02
	Teoria Musical II	01	40	02
	Prática no Instrumento II	01	40	02
13 B	Solfejo e Percepção Musical III	01	40	02
	Teoria Musical III	01	40	02
	Prática no Instrumento III	01	40	02
14 B	Solfejo e Percepção Musical IV	01	40	02
	Teoria Musical IV	01	40	02
	Prática no Instrumento IV	02	80	04
	Canto Coral	01	40	02

FONTE: IECG (2011, s/p).

Quadro 9: Estrutura e organização curricular do Nível Fundamental Programa C descritas no PPP do IECG. Belém-PA, 2011.

Nível Fundamental – Programa C				
Série	Disciplinas	CH Semanal	CH Total	Créditos
10 C	Iniciação ao Canto Lírico	02	80	04
11 C	Solfejo e Percepção Musical I	01	40	02
	Teoria Musical I	01	40	02
	Prática no Instrumento I	01	40	02
12 C	Solfejo e Percepção Musical II	01	40	02
	Teoria Musical II	01	40	02
	Prática no Instrumento II	02	80	04
	Canto Coral	01	40	02

FONTE: IECG (2011, s/p).

Na seção *Ementa e bibliografia das disciplinas*, é listada a ementa e bibliografia utilizada em cada disciplina, seja prática ou teórica.

Como esta pesquisa se detém ao curso básico, descrevo apenas as disciplinas que compõem este nível.

A ementa da disciplina canto coral possui a seguinte descrição: “através do canto em conjunto, estudar os diferentes estilos do canto coral desde os primórdios até a atualidade,

propondo a socialização do grupo, especialmente entre os alunos que não tem experiência de tocar em grandes grupos, como orquestras e bandas” (IECG, 2011, s/p).

A bibliografia é composta por três livros: “New choralnotation” (Fr. Pooler); “Artistic choral singing” (Harry Wilson) e “Regência coral” (Oscar Zander). A disciplina Canto Coral é oferecida somente no último ano de cada um dos três programas do curso básico.

Segundo o PPP, ementa para a disciplina de Instrumento (disciplina prática) consiste na “preparação do aluno nas dimensões técnica e artística para ter domínio sobre o seu instrumento, bem como sobre o seu repertório específico. Assim, ao final do curso o aluno estará apto a ingressar no Nível Técnico do curso de Instrumento” (IECG, 2011, s/p).

Em seguida, são listados os métodos utilizados por alguns dos instrumentos, posto que nem todos têm sua bibliografia descrita: cavaquinho, clarinete, contrabaixo, fagote, flauta doce, flauta transversal, oboé, percussão, piano, saxofone, teclado, trombone, trompa, trompete, tuba, viola, violão clássico, violão popular, violino, violoncelo e canto. A bibliografia é composta por métodos e peças musicais que devem ser executadas pelo aluno ao longo do curso básico. A maioria dos métodos e peças descritas são de origem europeia ou americana, salvo exceções, como: clarinete, percussão, trompete, violão popular e saxofone, que possuem métodos de autores brasileiros na sua bibliografia, também.

Ressalto que no PPP a bibliografia dos cursos instrumentais é descrita de forma resumida, porque é nos programas curriculares de cada instrumento que estão, de maneira mais detalhada, a descrição e a distribuição em séries dos conteúdos desenvolvidos e as respectivas obras. Os programas curriculares são documentos separados do PPP; foram elaborados individualmente por um professor representante de cada instrumento, e posteriormente avaliado pelo Conselho Escolar para aprovação e uso no Instituto. Não tive acesso aos programas de cada instrumento para esta pesquisa.

A disciplina Solfejo, Teoria e Percepção “consiste no ensino teórico das notas, figuras e ritmos musicais dando continuidade ao aprendizado as aulas do ano anterior, bem como o estudo do solfejo, percepção musical, treinamento da leitura métrica, visando à aplicação na prática instrumental do aluno” (IECG, 2011, s/p, grifos meus). Isto reforça o que já foi dito anteriormente, no capítulo 1, que a STP restringe o seu ensino aos elementos introdutórios de uma área mais abrangente que seria a teoria musical. De acordo com Priore (2013), estes fundamentos são a base para o conhecimento musical e não o único fim.

A bibliografia apresentada no PPP consiste em cinco livros: “Teoria da música” (Bohumil Med), “O Ritmo na educação musical” (Luiza Camargo), “Guia Teórico-Prático”

(Ettore Pozzoli), “Princípios Básicos da Música para a Juventude” (Maria Luiza de Mattos Priolli) e “Solfejo Curso Elementar” (Edgar Willems).

No programa da disciplina STP (documento separado do PPP), onde se encontra a distribuição dos conteúdos por série, não há menção da bibliografia citada no PPP.

O programa é dividido por semestres e seus conteúdos se subdividem em tópicos de acordo com o programa. No programa A os tópicos são intitulados “Teoria” e “Solfejo”. No tópico denominado “Solfejo”, há atividades descritas, como: ditados melódicos, análise auditiva e ritmos. Nos programas B e C, além dos tópicos “Teoria” e “Solfejo”, há o de “Ritmo”, que possui indicações semelhantes aos que são descritos no tópico de “Solfejo” do Programa A. O que é interessante observar é que no programa de STP as divisões existentes na denominação da disciplina não constam na descrição dos conteúdos, já que não está contemplado o “P” de Percepção nos tópicos descritivos de cada programa, o que dificulta o entendimento de qual seria a compreensão do Instituto por “Percepção” e o porquê de esta se fazer presente na denominação de uma disciplina e, no entanto, sequer ser mencionada no conteúdo programático da mesma.

O programa de cada série sempre é iniciado com os conteúdos desenvolvidos no tópico “Teoria”, onde há descrição dos assuntos que devem ser desenvolvidos pelo professor. Depois segue para o tópico “Solfejo”, em que são apresentadas mais orientações para o desenvolvimento de exercícios em classe, como: que graus devem ser cantados, o modo das escalas que devem ser utilizados nos exercícios, tonalidades que devem ser solfejadas e compassos que devem estar presentes nas atividades. Por último, no caso dos programas que possuem o tópico “Ritmo”, na maioria das vezes constituído por frases rítmicas, com indicações de como devem ser executadas, por exemplo: com sílabas, com as mãos ou reger o compasso com uma mão e com a outra executar o ritmo. No apêndice A, são descritos os conteúdos presentes no programa de STP, com indicações das séries e dos semestres onde são ministrados.

Pela distribuição dos conteúdos, é possível perceber que em grande parte os conteúdos desenvolvidos no tópico Teoria são os que vão orientar as atividades das outras duas seções (Solfejo e Ritmo).

Por exemplo, no 1º semestre da série 11A, um dos conteúdos desenvolvidos em Teoria é “compasso” (binário e ternário). Quando observo os conteúdos do 1º semestre no Solfejo e no Ritmo, encontro atividades como ditados melódicos e rítmicos que utilizam os compassos binário e ternário.

Mas também é possível observar o contrário, algumas atividades no Solfejo e Ritmo podem antecipar algum conteúdo, ou não reforçar o que tem sido ministrado pela Teoria. Por exemplo, tomando ainda o 1º semestre da série 11A, um dos conteúdos a ser ministrado é a estrutura e organização das escalas maiores com um acidente na armadura (sustenido e bemol). Quando verifico o conteúdo do Solfejo, constato exercícios envolvendo as escalas de Dó Maior e Lá menor (escalas que não possuem acidentes – sustenido e bemol – na sua armadura), assim como atividades que envolvem o reconhecimento auditivo dos modos das escalas (maior e menor). Este último assunto – modo maior e menor - não é abordado no 1º semestre, apenas no 2º semestre, e as atividades de Solfejo envolvendo as escalas com um acidente na armadura (sustenido e bemol) também só serão desenvolvidas no 2º semestre. Isto permite observar que as atividades de Solfejo e Ritmo podem tanto exercer a função de reforço do que vem sendo desenvolvido na Teoria, assim como antecipação do que ainda será ministrado.

A seguir, analiso a disciplina STP como ela é apresentada pelo PPP, com o intuito de observar qual é a sua importância e função no ensino do IECG.

2.2 ANÁLISE DA TEORIA MUSICAL (SOLFEJO, TEORIA E PERCEPÇÃO - STP)

Na apresentação e caracterização da escola no PPP há a seguinte citação:

O projeto pedagógico vem traçar os objetivos da formação musical dos alunos, onde é priorizada a formação de instrumentistas capazes de desenvolver atividades artístico-musicais em diversos setores. Para tanto, estruturam-se as disciplinas e as atividades extracurriculares, onde o aluno desenvolve sua aptidão artística [estar apto] e o seu senso crítico como músico. (IECG, 2011, s/p, grifos meus)

De acordo com a citação acima, a organização das disciplinas e atividades do Instituto está voltada à “formação de instrumentistas”. Isto porque os “objetivos de formação musical do aluno” convergem exclusivamente para a “formação de instrumentistas”. A busca do desenvolvimento de competências também está voltada apenas a este fator.

Ora, se a “formação de instrumentistas” é colocada como prioridade no ensino do Instituto, ou seja, se nesse ensino é priorizada a prática instrumental, a *performance*, cabe a pergunta, dentro de um ensino que prioriza a formação prática, qual é o papel da teoria musical? Embora na citação do PPP não haja alusão direta à teoria musical, é possível inferir que a STP também deve estar a serviço da “formação de instrumentistas”.

Vale ressaltar que o IECG é um estabelecimento de ensino técnico, de educação profissional. Os alunos ali formados saem com o diploma de técnicos, cuja função é de execução instrumental e/ou vocal, salvo exceções. Esta função, também pode ser observada nos bacharéis em música; porém, o que os difere um do outro é o nível de formação que cada um recebe, além da diplomação. Os bacharéis iniciam a sua formação partindo de onde os técnicos finalizam a sua.

O enfoque na prática instrumental visa ao alcance do virtuosismo. Nesse sentido, entendendo que para alcançar esse virtuosismo, o foco desse ensino está no desenvolvimento da técnica instrumental.

Penna (1995) diz que esse foco técnico, centrado em si mesmo, é um dos problemas da prática pedagógica adotada pelos conservatórios, pois visa apenas ao virtuosismo, em que a expressão, exploração sonora e improvisação não são valorizadas, além de poder vir a resultar na perda do prazer de tocar pelo aluno, devido à ênfase aos exercícios técnicos.

A valorização da técnica instrumental tem efeitos. Este enfoque tecnicista acaba por limitar a expressão, exploração e improvisação. Isto acontece por conta da ênfase no desenvolvimento mecânico e motor do instrumentista, que é um dos principais pontos na busca pela resistência e pelo preparo do músico em seu instrumento.

No entanto, o limite à criação e ao subjetivo acontece também em face do pré-requisito exigido do aluno para ser iniciado em alguma prática de execução no IECG, seja de instrumento, canto ou regência: saber decodificar a escrita musical, isto é, saber ler e escrever partitura.

Como exemplo, há a situação de, para que o aluno possa ingressar no nível mais básico - no caso, o fundamental -, este ter que cursar musicalização e só depois ingressar no curso fundamental.

Sobre a musicalização implantada no IECG, pelo que pude observar no PPP, trata-se de um curso livre, preparatório e conclusivo; ou seja, ao término deste curso, o aluno passa por um processo de seleção para ingressar no curso fundamental. A transferência não é automática. Não obstante, o principal objetivo da musicalização é a preparação do aluno para o ingresso no curso fundamental.

Essa preparação consiste na habilitação do aluno em saber decodificar uma partitura. No programa curricular da musicalização (documento separado do PPP), os conteúdos descritos em sua grande maioria são acerca de elementos que compõem a grafia musical, como notas, claves e figuras rítmicas.

Sobre os objetivos da musicalização, Penna (2012) apresenta perspectiva diversa. Para ela, a musicalização é

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. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para um processo educativo e formativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social. (PENNA, 2012, p. 49)

O curso de musicalização do IECG se distancia do teor da citação acima. Seu papel é de preparar para o ingresso no ensino básico no qual iniciará sua prática instrumental ou de canto, que demanda leitura e escrita da notação musical.

Assim, desde o ingresso no Instituto, há ênfase na leitura e na escrita musicais. Esta perspectiva permanece ao longo do curso básico (fundamental e técnico (médio), atendendo às demandas de decodificação de partitura considerada necessária à “formação de instrumentistas”. Desse modo, sendo o IECG uma instituição escolar, e esta o lugar da escrita (QUEIROZ, 1995), tudo se passa como se para fazer música fosse necessário, antes, saber ler o seu registro.

A respeito da necessidade do domínio do código musical Vieira (2001, p. 26-27) diz que:

Outro aspecto deste modelo, preso à prática instrumental virtuosística, mas que juntamente com ele é negado na apresentação pública, consiste no domínio do código musical. O ensino desenvolvido em conservatório apresenta tanto a imposição da habilidade de decodificar uma partitura como condição para a expressão e realização musicais, quanto a imprescindibilidade de tornar invisíveis o código e o esforço da decodificação (observa-se, por exemplo, como praxe em apresentações públicas, competições e exames, a execução de cor pelo solista). Se, por um lado, a invisibilidade do código permite que a música retome a primazia na realização musical, fazendo desconhecer sua relação de dependência arbitrária com a teoria, por outro lado, alimenta a percepção mágica do talento na percepção da performance. Isto porque o que se vê e o que se ouve no ato da execução musical pública, livre de partituras, oculta a última das provas do esforço para o domínio da prática instrumental.

No IECG, o enfoque tecnicista no ensino instrumental está acompanhado da ênfase no domínio do código musical - seu jargão, suas regras, seu registro e sua leitura -

desenvolvido desde a musicalização, passando pela disciplina STP do curso básico e culminando nas diversas disciplinas teóricas do curso técnico.

Com relação à metodologia, ambos os cursos – básico e técnico – têm praticamente a mesma descrição: “aulas teóricas, práticas (individuais e/ou em grupo), apresentações públicas e seminários”. No caso do curso técnico, a essa descrição acrescenta-se “e outros meios pedagógicos”. Mas, para a análise desses procedimentos metodológicos de ensino da teoria musical, seria necessária a observação das aulas.

Contudo, aqui cabe salientar que a divisão do conhecimento musical em teórico e prático não é recente, visto que a escrita musical foi adotada ainda na Idade Média quando houve necessidade de registrar os cânticos da igreja por escrito, para que não houvesse erros durante as celebrações litúrgicas. O ensino por memorização foi se perdendo à medida que a escrita musical se desenvolveu, e com esse desenvolvimento houve a separação entre o ensino prático instrumental/vocal e o ensino dos conteúdos teóricos e sua leitura e escrita (BEYER, 1993).

Com relação à prática desenvolvida no IECG, apesar de no PPP a metodologia apenas descrever a divisão das aulas em práticas e teóricas, é possível por meio da bibliografia apresentada no PPP ter indícios, mesmo que superficiais, de como se desenvolvem as aulas de STP, pelo menos ter indicação da prescrição de como são trabalhados os conteúdos em sala de aula.

Ao fazer uma breve análise dessa bibliografia, é possível encontrar pontos em comum entre os livros que a compõem, como o fato de todos tratarem da grafia musical ocidental, e assim terem em seus conteúdos assuntos pertinentes a esta; de possuírem exercícios, tanto de solfejo quanto de execução rítmica; assim como conceituação e explicação sobre os assuntos que o compõem, acompanhados de exercícios de fixação para a escrita.

Por meio desses livros, pude constatar o treinamento do aluno para o fim desejado, qual seja: o domínio da leitura para a execução instrumental.

O que foi apresentado até o momento permite afirmar que o enfoque técnico é presente tanto nas aulas práticas quanto nas teóricas. Ao observar as bibliografias das duas disciplinas, verifiquei que ambas utilizam métodos que, por meio de exercícios repetitivos, objetivam fixar determinados conteúdos. Voltando mais para a disciplina STP, os livros prescritos pelo PPP não demonstram abertura para o desenvolvimento do aluno que vá além do domínio da leitura e escrita musical.

O exposto permite identificar a pedagogia tecnicista como base do ensino de teoria musical (e de prática instrumental/vocal).

Segundo Oliveira (2006, p. 109), “a pedagogia tecnicista centra-se nos métodos e técnicas de ensino, no aspecto objetivo e operacional do trabalho pedagógico, na busca de uma eficiência técnica e de uma produtividade no ensino”.

Ao estabelecer relação com a pedagogia tecnicista que por meio da centralização do ensino nos métodos e técnicas busca uma eficiência técnica e uma produtividade, verifico que o mesmo acontece no ensino do IECG, por meio de enfoque na prática musical (ensino da técnica), de busca de eficiência (virtuosismo) e de produtividade (“instrumentistas capazes de desenvolver atividades artístico-musicais em diversos setores”) (IECG, 2011, s/p).

Na pedagogia tecnicista, segundo Oliveira (2006), o ensino acontece centrado em métodos e técnicas. Professor e aluno são executores do processo educativo, o professor busca por meio de treinamento do aluno a eficácia da transmissão do conhecimento específico à instrução, enquanto o aluno, pela técnica desenvolvida com o treino, aprende a fazer fixando as informações para executar as tarefas. Nessa tendência, não há qualquer tipo de valorização da subjetividade, nem por parte do professor e nem do aluno. O foco é nos aspectos objetivo e operacional, na eficiência técnica e na produtividade. A eficácia torna-se critério de avaliação, e os pontos determinantes para essa avaliação, entre outros, são: quantidade, rigor, disciplina.

No PPP, na descrição do curso básico, caracterizado como curso livre de formação continuada, constam como objetivos: “Desenvolver musicalmente os alunos para o futuro ingresso no curso técnico. Difundir e aperfeiçoar ações voltadas para o desenvolvimento da música como instrumento socializante e formador de plateias” (IECG, 2011, s/p). O primeiro objetivo mais uma vez assinala o caráter de preparação do curso básico ao outro nível dentro da escola – o técnico, enquanto o segundo objetivo parece ser uma alternativa ao primeiro, no caso de o aluno não prosseguir com sua formação profissional.

O ensino técnico caracterizado como profissional, segundo o PPP, visa “desenvolver técnica e artisticamente os meios de expressão instrumental/vocal e a gramática musical dos diversos gêneros e estilos musicais no contexto da ‘performance’”. Neste ponto, encontro mais elementos ligados ao ensino tecnicista, visto que é estabelecido o ensino voltado para aspectos como a técnica e o domínio do código.

Nessa descrição, a “gramática musical” é destacada no objetivo do nível técnico. Essa menção à gramática musical talvez apareça agora por conta da mudança que ocorre nas disciplinas que são oferecidas. Enquanto no nível fundamental consta a disciplina de STP, que dá conta dos conteúdos de teoria musical, no nível técnico há a disciplina Percepção Musical

no 1º ano, e nos anos posteriores a Estruturação Musical, que dão conta dos assuntos referentes à teoria, mas de maneira mais profunda. Melhor dizendo, é a partir dessa disciplina, a Estruturação, que os conteúdos de teoria musical revelam-se como “alicerce”, pois se no nível fundamental, em STP, estes estão ligados a assuntos como intervalos, escalas, tonalidades, acordes etc., no nível técnico a disciplina Estruturação trata de conteúdos referentes à harmonização, como vozes e encadeamentos, que exigem domínio anterior daqueles assuntos. Exercícios de solfejo e de ritmo que compõem STP não são mais desenvolvidas nas séries que se seguem no técnico.

Destaco que o conteúdo da Estruturação é necessário para o ingresso no bacharelado, ou seja, o curso técnico também ganha um caráter preparatório, no caso, para o acesso ao bacharelado.

Outro ponto do PPP que têm informações sobre a teoria musical é o tópico do diagnóstico da realidade escolar, que começa pelo histórico no qual é descrito como se deu a instalação do IECG como estabelecimento de música. Importante observar que neste ponto, como já foi discutido no capítulo anterior, há a afirmação do ensino do Instituto em moldes europeus, visto que desde a sua criação a influência europeia está presente na sociedade belenense do século XIX.

O currículo da escola seguia os padrões dos conservatórios europeus, e continha disciplinas teóricas como Contraponto e Composição, Solfejo, Harmonia, História e Estética da Música, Línguas francesa e italiana, Literatura, entre outras. Na parte prática oferecia cursos de Piano, Violino, Canto Lírico, Violoncelo, Fagote, Flauta, Harpa, Clarineta, Oboé, Corne Inglês e Instrumentos de Metal. (IECG, 2011, s/p).

Este currículo não era uma exclusividade do IECG, pois as mesmas características podiam ser observadas em outras instituições de música pelo Brasil, como no Instituto de Música da Bahia (PERRONE, 1997), Conservatório de Música de São Carlos (FUCCI-AMATO, 2010), Escola de Música da Universidade Federal do Pará (BARROS; GOMES, 2004; VIEIRA, 2001), Escola de Música da Paraíba (SILVA, 2013) e Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA, 1977).

Neste ponto, destaco novamente a divisão apresentada em aulas teóricas e práticas. Essa divisão é uma característica do ensino dos estabelecimentos que seguem o modelo conservatorial. E como já exposto, o IECG, desde sua fundação não foge a essa regra, mantendo a divisão entre teoria musical e prática instrumental.

Noto que, quando da sua fundação, a quantidade das disciplinas teóricas era superior à prática. Há apenas uma, no caso, a do instrumento estudado pelo aluno. Este fato remete à sobreposição do código, sinalizando que a decodificação dos símbolos torna-se imprescindível para a execução instrumental/ vocal.

O problema da divisão do conhecimento musical em teoria e prática está relacionado ao princípio, observado pelo ensino, de que somente após o domínio do código musical, ou melhor, da aquisição da habilidade em decodificar uma partitura, é possível execução musical. Esse preceito fomentou, no ensino da música, a percepção da teoria e da prática como especializações isoladas. A divisão do saber em teoria e prática criou, no ensino da música, a tendência de sobrepor o código à realidade musical, como se o que está codificado no papel fosse realmente o som musical, evidenciando a abstração do código em relação ao som e a autonomia das regras em relação à música. (VIEIRA, 2001, p. 23)

Esse ensino “baseava-se ainda em exercícios técnicos progressivos, repetição, memorização e formação de repertório” (IECG, 2011, s/p), ou seja, um processo repetitivo e mecânico.

Se muitas das propostas da arte-educação significavam uma reação ao academicismo das Escolas de Belas-Artes, na tentativa de superar os seus limites, notadamente o seu autoritarismo e tecnicismo, aparentemente os conservatórios não passaram por este processo. A própria prática pedagógica das escolas de música especializadas é, portanto, altamente conservadora, apresentando os mesmos problemas que Saviani (1989b) aponta em relação ao modo como o método tradicional costuma ser utilizado em sala de aula, de forma repetitiva e mecânica. (PENNA, 1995, p. 133)

O trecho a seguir permite perceber que o autoritarismo não está presente apenas na prática de ensino, mas também nas decisões fora da sala de aula:

Eles fazem umas mudanças, não falam, assim mesmo. Porque antigamente o conservatório era muito fechado, era muito fechado. Então a gente não tinha nem na parte de piano mesmo, que eu dei aula de piano também muito, eles não deixavam a gente fazer o programa, já vinha, só pra você ver “quer ou não quer?”, mas já estava pronto. Estás compreendendo? Nunca participava, “vamos colocar aqui”, foi difícil. Já vinha pronto só para ver se a gente tinha alguma coisa para mudar, mas não era aquilo que a gente... Mas não adiantavam aquelas reuniões, podia dar o nosso conceito, mas entrava por um ouvido e saía pelo outro. (Entrevista com a professora C, em 26 nov. 2013)

Se na Instituição há um posicionamento fechado, que não dá espaço para a voz dos que nela atuam, como estes podem contribuir para melhorar sua prática docente, assim como saber se estão de acordo com as propostas desenvolvidas no ensino do IECG?

Como já descrito anteriormente no histórico do IECG, na sua segunda fase (a partir de 1929), o Instituto reabriu suas portas apenas com os cursos de violino, piano e canto lírico. Com a criação da Fundação Carlos Gomes, quase meio século depois, foi possível intensificar

a reativação das classes de cordas e sopros, com o intuito de retomar os trabalhos da orquestra do IECG. Para isso, foram convidados professores estrangeiros (com formação europeia) para o desenvolvimento desses trabalhos.

A contratação de professores estrangeiros pode ser vista como uma maneira de reforçar uma identidade que se buscava manter, ou uma busca por uma retomada ao que a escola já havia vivido anteriormente, na época de sua abertura, quando havia professores europeus dando aulas na escola. Além da manutenção da prática do repertório musical europeu, que cumpre com as expectativas do desenvolvimento de um repertório virtuosístico.

Com a criação da Fundação, também houve novidades no que se refere às turmas instrumentais, como a inserção da classe de percussão (que não existia) e a criação do grupo chamado *Amazônia Jazz Band*, que trouxe mudanças com relação ao repertório cultivado pelo IECG, pois a sua prática não estava vinculada à prática do repertório erudito europeu. O documento relata que esses dois grupos novos (Percussão e *Jazz Band*) também foram incorporados pela orquestra.

A vinda de professores estrangeiros e de outras partes do Brasil para comporem o quadro docente do Instituto, gerou mudanças no currículo quanto à teoria musical, mesmo estas acontecendo mais tardiamente em relação às mudanças que ocorreram no âmbito da prática instrumental. Como já foi mencionado, os investimentos realizados para a contratação de novos professores para a inserção ou reativação de determinadas classes instrumentais aconteceram na década de 1980, enquanto a teoria musical só foi reformulada na década de 1990, também por conta dos novos professores. O relato a seguir demonstra a influência dos novos professores nas modificações realizadas na teoria musical, e que ainda se mantêm:

Por que eles vieram de fora, não é, minha filha? Talvez achassem, [o Andi] principalmente, que, por exemplo, ele queria dar, que eu me lembro bem, essa parte de escalas, queria dar logo todas elas em um ano só, para criança. Ele dizia que as crianças iriam aprender tudo. Quer dizer, ele talvez não tivesse tanto... Talvez ele tivesse lá, para o Sul onde ele morava, tudo isso, ele morou fora até do Brasil, tudo mais. Talvez, eu não sei... Não é que eu não queira dizer e nem ele também quisesse dizer que as crianças de lá tinham mais inteligência, mais percepção do que as nossas aqui. As crianças fazem muito bem tudo isso, mas aí nós fizemos... Agora foi ótimo, que colocamos tudo direitinho, as escalas que vão ser no 11, por isso que já foi modificado tudo isso, 11, 12, não tinha nada disso. (Entrevista com a professora A, em: 07 out. 2013)

A respeito da influência de currículos de outras escolas para a construção do currículo do IECG, a Professora A considera:

Eu tenho impressão que sim, porque o Andi veio de fora, então ele deve ter colocado alguma coisa, não é? A professora Irina era da Rússia, ela não entendia muito do que se falava, mas era excelente, ela dava “uma aula” e ainda com pouco vocabulário! Eu assistia aula com os alunos e eles queriam achar graça. [Se] faltava alguma coisa para ela dizer e tal, os professores tinham que estar na sala para ajudar um pouquinho no que ela queria fazer, entendeu? Ela era ótima! (Entrevista com a Professora A, em: 07 out. 2013)

Como já foi descrito, atualmente, o Instituto funciona com os cursos de Musicalização, Fundamental, livres de instrumento, Técnico e de Bacharelado, entre os quais parece se buscar a integração vertical. Uma das estratégias para essa integração é a organização dos cursos iniciais de musicalização e fundamental em programas A, B e C baseada na divisão por diferentes faixas etárias.

No PPP, não há esclarecimento acerca dos critérios de definição das idades que compõem essa divisão por faixa etária, bem como nada há que justifique a vinculação entre a idade dos alunos e os instrumentos que lhes é permitido escolher. Mas segundo o trecho a seguir da professora A, essa divisão foi feita pelo seguinte motivo:

É o seguinte: porque antes a gente tinha a teoria e o solfejo juntos. Outra coisa: o aluno entrava porque com a vinda dos estrangeiros nós começamos a ter instrumentos de sopro, quer dizer... Violão, já tinha o violão popular, mas depois começou o violão erudito, outros instrumentos de cordas, que é o caso do contrabaixo, o *cello*, a viola. Então, começaram a perceber que como o aluno entrava com mais idade, nós começamos a limitar as idades. Por exemplo: quem ia fazer piano e violino tinha que estar entre 7 a 9 anos, porque tinha que pegar o curso mais longo; instrumentos de sopro eram de 9 a 14; e a partir de 15 anos até 18 era canto. Com isso, teve que se separar os programas - o programa A, B e C. Eu acho que tu pegaste esses programas...? Porque o programa A eram 7 anos de 1º grau, o programa B, 4 anos e o programa C, 2 anos. Porque a gente... vamos dizer, considerava que um aluno de 15 anos ele tinha possibilidade de fazer um curso mais rápido, ele não precisava estudar 7 anos para ir para o 2º grau. Era justamente por isso que a gente tinha que pegar crianças que, quando estivessem no 2º grau, estivessem também no 2º grau da escola. Por isso [também] foi dividido. Essas conversas todas foram chegando para definir isso. [...] Sopro, uma parte de cordas - só o violino que entrava no programa junto com piano, porque aí as crianças tinham que começar [cedo], era a explicação... Os professores de instrumento também participaram [dessas decisões], porque tinha que dizer: “Não, não adianta um aluno de 15 anos entrar para o violino”, por parte toda muscular da criança. A mesma coisa o piano, quer dizer, um jovem de 15 anos como é que vai estudar piano? A mão dele já não vai mais formar. Em compensação, o violoncelo e o contrabaixo, que também são instrumentos de cordas, eles já exigem uma criança maiorzinha, você não pode colocar [uma criança] de 7 anos, a não ser que seja tudo instrumento pequenino, como é o Suzuki, não é? Mas não era o nosso caso, a gente não podia ter esses detalhes todos. Então, nós fomos adaptando, de acordo... Foi depois que entraram os professores de outros instrumentos, por isso que houve a necessidade da teoria mudar também. (Entrevista com a professora A, em 26 set. 2013)

De acordo com o relato acima, a divisão dos programas A, B, e C, assim como a faixa etária e os instrumentos que comporiam cada um, foram realizadas por conta das novas classes instrumentais retomadas na década de 1980.

As faixas etárias do curso básico/fundamental do IECG foram definidas de maneira que o aluno curse ao mesmo tempo o ensino médio na escola de educação básica e o curso técnico no Instituto, de modo que conclua ambos ao mesmo tempo, para ingressar no curso superior. Vale acrescentar que, embora não seja mencionado pela Professora A, existem dispositivos legais (LDB nº 9.394/1996, Resolução nº 4/1999 – CNE/CEB, Decreto nº 5.154/2004 e Resolução nº 1/2005 – CNE/CEB) que tratam sobre a articulação do ensino técnico de nível médio com o ensino médio da escola de educação básica. Como efeito, o diploma de técnico em nível médio só pode ser expedido face à conclusão do ensino médio na escola de educação básica (§ 1º do Art. 14 da Resolução nº 4/1999 – CNE/CEB). Esses dispositivos, mesmo sendo posteriores às reformulações no ensino do IECG, constringem à definição de faixa etária por nível de ensino, tal qual acontece com a escola de educação básica.

Outro aspecto que se percebe nessa organização por faixa etária é: quanto mais idade o aluno possuir no momento de ingresso no curso de musicalização, menor será o tempo que ele passará na formação fundamental e técnica em música do IECG, visto que é idealizado que ao completar a idade para ingressar em universidade, já terá que ter concluído o curso profissionalizante. Este fato demonstra um pensamento por parte da Instituição de que apenas se pode entrar na universidade como uma idade “x”, pensamento que não condiz com a realidade atual.

Sobre as faixas etárias, Vieira (2001, p. 31) enfatiza a prioridade dada pelos conservatórios às faixas etárias mais baixas:

A formação do músico [em conservatório] leva cerca de uma década. Em vista dessa longa duração, os conservatórios, a exemplo das escolas de [educação básica], priorizam crianças e adolescentes na composição do alunado.

Com relação aos programas oferecidos e a relação entre idade x instrumento, observei que essa classificação foi realizada de acordo com a realidade do momento, por conta de o Instituto não ter instrumental adequado para todas as idades.

Considerando a citação acima de Vieira (2001), posso inferir que daí vem a hierarquização entre classes instrumentais. O tempo de duração dos programas implica maior ou menor permanência num conservatório. É como se os instrumentos com maior tempo de curso fossem “mais difíceis” ou precisassem de uma “maior dedicação” por sua

“complexidade” em detrimento dos demais. Isso se expressa por meio da respectiva faixa etária do público alvo, vivamente relacionada a noções como precocidade, genialidade, difundidas no período do Romantismo musical europeu.

Por outro lado, ao analisar, por exemplo, a faixa etária que o Programa C (canto lírico) atende, verifico uma relação com o aspecto do amadurecimento da voz dos alunos, que começa a se estabilizar numa faixa etária mais alta. Assim também ocorre em relação a alguns dos instrumentos de sopro, que apontam para o desenvolvimento de condições biológicas como fundamentais; mas também é possível observar precipitações ao não oferecer determinados instrumentos em vista do possível não desenvolvimento motor por conta da idade, como citado na fala anterior da professora A.

Todavia, não posso deixar de lembrar que a valorização da prática pianista pela elite no passado, já comentada anteriormente, tenha deixado seus resquícios no atual modo de pensar e organizar o ensino, face à permanência desse instrumento no programa de maior duração, ratificando a hierarquização dos instrumentos relacionada às condições sociais, econômicas e culturais, e tendo como efeito a exclusão no acesso.

Segundo a justificativa e base teórica do PPP, este documento é apresentado como o responsável por estabelecer o perfil, os objetivos e a metodologia de ensino. É afirmado que todo o processo de elaboração desses aspectos deve ser planejado democraticamente, com a maior eficácia possível, sem que seja feito de maneira acrítica ou desprovida dos compromissos sociais e políticos da instituição e da sociedade como um todo (IECG, 2011, s/p). O documento também confirma que

a escola deve desenvolver suas atividades comprometidamente com a postura política por ela adotada, sendo capaz, desta forma, de interpretar as necessidades demonstradas pela sociedade, direcionando seu trabalho para as demandas sociais em função de seus princípios educativos. Por isso a escola possui uma função social extremamente importante a tal ponto que o Estado Brasileiro de direito pleno, através da Constituição Federal de 1988, a resguarda como espaço principal educativo formal. O Estado também regulamenta como direito público subjetivo do cidadão, o acesso a esse espaço e às garantias para com a educação no seu art.208. (IECG, 2001, s/p, grifos nossos)

No discurso acima, acerca da responsabilidade da escola diante da sociedade, há afirmações como o comprometimento social. Estas afirmações remetem a uma perspectiva pedagógica problematizadora. Para Libâneo (2003, p. 11), na pedagogia problematizadora, a escola questiona a realidade social e adéqua o seu ensino às necessidades de seus alunos, aos quais o acesso é democratizado.

É esse o pensamento que fundamenta as demais seções do PPP do Instituto?

Como o processo de seleção dialoga com a realidade do aluno?

Como afirmar que o processo de ensino não é realizado de maneira acrítica, quando se percebe uma manutenção nas escolhas do repertório trabalhado na escola, seja por meio das peças musicais e dos métodos que se centram na cultura europeia, e ao analisar o desenho curricular das disciplinas teóricas, perceber que o aluno só terá contato com a música brasileira, por meio de uma disciplina oferecida no segundo ano do curso técnico?

De que maneira o IECG interpreta as necessidades da sociedade? Nesse âmbito, observando o programa curricular com repertório voltado mais para a prática solista do que em grupo, pergunta-se: será que Belém tem campo para tantos solistas?

E com relação à disciplina STP, ela está de acordo com o que a escola propõe naquela última citação? Os conteúdos nela ministrados atendem às necessidades das demandas sociais?

Sobre essas questões, é primeiramente necessário entender o que a escola propõe e a qual(is) demanda(s) social(is) ela pretende atender. Segundo o próprio PPP, a escola tem o objetivo de formar instrumentistas/cantores para atuação em diversos setores da sociedade. Partindo deste objetivo, entendo que a demanda ou uma das demandas que a escola pretende atender é a de mão de obra especializada para essa atuação na sociedade. Sendo assim, a disciplina STP, por fazer parte do currículo e conseqüentemente da formação dos alunos, deveria oferecer por meio dos seus conteúdos subsídios necessários para esses instrumentistas/cantores poderem atuar nos diversos cenários musicais existentes em Belém, e também fora de Belém.

Mas como já observado, por meio da bibliografia utilizada pela disciplina, os conteúdos estão centrados na grafia erudita europeia e são desenvolvidos apenas os assuntos pertinentes à música erudita. Tais assuntos são extremamente importantes para a formação dos alunos, tendo em vista que a grande maioria dos repertórios utilizados nas aulas de instrumento/canto também focam na cultura europeia, pois este repertório é exigido para o ingresso em algumas áreas do mercado de trabalho.

Porém, se a escola pretende formar instrumentistas para atuar em diversos setores da sociedade, não deveria restringir o repertório e o conteúdo apenas ao campo erudito. Antes, deveria levar em consideração outras práticas musicais, outros repertórios, outras grafias e outros modos de registro. Cifras, tablaturas e gravações são recursos muito utilizados pelos que atuam, por exemplo, no cenário da música popular.

Também não há descrição, nos conteúdos de STP (no curso fundamental) e de Estruturação (teoria no curso técnico), de elementos acerca da improvisação e criação, recursos necessários para os que, por exemplo, atuam com *Jazz*.

Acerca da escolha de conteúdos Costa (2003) diz:

Saber quais conteúdos [...] incluir neste ou naquele currículo é, por exemplo, uma *questão de escolha*. É claro que a pertinência dos conteúdos é um problema curricular que se apresenta sempre, independentemente de como entendamos o currículo. Numa perspectiva tecnicista, saber se um conteúdo C1 é importante e se ele precede necessariamente um conteúdo C2 – e, em caso afirmativo, como proceder para incluir C1 no currículo – é um problema que se resolve desde que se dominem alguns conhecimentos técnicos e de metodologia do ensino. Numa perspectiva crítica, o que mais importa é saber se os conteúdos C1 e C2 são importantes para a formação do pensamento crítico, para a conscientização, para a iluminação do sujeito e, em última análise, para sua libertação. E certamente podemos até pensar numa combinação desses elementos dos quais tão resumidamente dei exemplos. (COSTA, 2003, p. 102)

Partindo dessa citação, considero que a “perspectiva crítica” parece ser apenas proclamada, posto que: (1) os egressos que atuarão em uma área onde não se utilize do repertório erudito europeu terão restrições em sua inserção sócio profissional e (2) a bibliografia de STP sinaliza que os conteúdos, ministrados com ferramentas que visam a aprendizagem por meio de regras e exercícios repetitivos, não contribuem para a análise crítica do que está sendo “aprendido”.

No entanto, os conteúdos de STP tendem a responder à “perspectiva tecnicista”, em face da busca de sua relação com as disciplinas de instrumento/canto, ao menos no que diz respeito à correspondência dos programas (A, B, C) e respectivas séries.

Destaco, ainda, que o objetivo da escola aproxima sua proposta de ensino com a pedagogia tecnicista:

Formar músicos que sejam capazes de executar, compreender, analisar uma obra musical; que tenham domínio sobre seu instrumento, sobre o canto lírico ou sobre a Regência Coral e de Bandas, e estejam aptos a oferecer à sociedade um trabalho artístico de qualidade, atuando como agente multiplicador da arte musical com compromisso social seja como instrumentista, cantor, professor ou regente. (IECG, 2011, s/p, grifos meus)

O domínio técnico que o IECG objetiva alcançar ao fim do curso é direcionado para as quatro especialidades apontadas acima: “instrumentista, cantor, professor ou regente”, sendo que três dessas estão resumidas em uma, no caso a *performance*. A prática de professor, se conecta a essas três especialidades tão somente como “agente multiplicador”. Contudo, a escola não capacita os alunos para o magistério nos cursos básico/fundamental e técnico de

nível médio que oferta¹². De fato, as competências e habilidades que se pretende desenvolver estão todas relacionadas à prática, à execução; não ao ensino. O domínio técnico estabelece o nível de excelência que o egresso levará consigo para a sua vida profissional.

Sobre a valorização técnica no ensino instrumental, Swanwick (1994, p. 13) ressalta:

[...] o ensino de instrumento deve ser um ensino musical, e não simplesmente uma instrução técnica. Não faz nenhum sentido ensinar música exceto se acreditarmos que esta seja uma forma de discurso humano, e que o aluno iniciante estará sendo iniciado neste discurso desde a primeira aula e não estará apenas conhecendo a “pausa de semibreve”. Restringir a análise a um nível técnico superficial, sem uma resposta intuitiva do aluno não leva a nada.

A citação acima corrobora as reflexões sobre o enfoque tecnicista na formação que está sendo desenvolvida no IECG, que limita o alcance de objetivos propostos no PPP, como: “executar, compreender, analisar uma obra musical”, uma vez que o seu ensino subordina a execução a regras, conceitos, leitura e escrita do código musical. Como Penna (1995) esclarece ao falar dos problemas que cercam as práticas desenvolvidas em conservatório, a notação musical é um produto da abstração, que permite o registro e a estruturação da música, mas não é música, já que esta só se realiza em sua concreticidade sonora. Ao focar no ensino na escrita musical, pode-se levar o aluno a fixar a gênese do fato sonoro em sua representação gráfica.

A subordinação da prática à teoria e a valorização da técnica visando virtuosismo, que marcam o ensino conservatorial, não contribuem para o desenvolvimento dos esquemas de percepções necessários à apreensão da linguagem musical, como na cena descrita por Penna (2012, p.58).

De olho na partitura, a menina “cata” as teclas do piano, “tirando” uma nova música. Mas ela não é capaz de “imaginar” a música antes de fazer o piano soar; é a partitura que indica a ação motora sobre o instrumento, da qual os sons resultam.

Se essas e outras cenas perpassam o ensino de música no IECG, é realmente necessário observar como estes alunos estão chegando ao fim da sua formação, pois ainda no objetivo do Instituto há a indicação de estes serem “agentes multiplicadores” da música. E aqui é possível notar o fator reprodução dentro do modelo conservatorial. O aluno passa um longo tempo no seu processo de formação musical, incorporando características, hábitos,

¹² Recentemente, com a transformação do IECG em Instituto Superior, há a possibilidade de formação de professores de música em curso de graduação.

modos de pensar e comportamentos que estão atreladas ao ensino, e depois de formado, o reproduz, mantendo um ciclo. Nesse âmbito, Pereira (2012, p. 141) explica:

O curso de música seria um espaço social, um dos espaços frequentados pelos indivíduos e responsável pela inculcação de valores, modos de pensar e agir, ideologias. Este espaço social insere nos indivíduos matrizes sociais de cultura, que se imbricam às matrizes que já foram incorporadas nos processos primários de socialização. Os cursos de música são pensados também como instâncias que promovem a socialização, que, através da imposição de padrões específicos de cultura, influenciam sobremaneira na geração de padrões de conduta e pensamento relacionados à música.

Naquilo que o Instituto define em seu PPP, é possível observar noções que vão compor a formação do egresso, seja como instrumentista, seja como cantor ou regente, e como “agente multiplicador” que protagoniza a reprodução do que aprendeu e do modo como aprendeu.

Na estrutura e organização curricular, a definição das disciplinas de cada curso e de cada programa, a divisão da carga horária, a duração de cada curso e de cada programa são reveladores de valores que compõem uma prática conservatorial. Importante ressaltar, na organização do curso fundamental, a carga horária atribuída a cada disciplina, nos três programas (A, B, C), com exceção das séries 10 A e 10 C, que correspondem a 1º série dos programas A e C, tidas como séries preparatórias e só constam de aulas práticas em grupo. As demais séries possuem as mesmas disciplinas no decorrer do curso básico/fundamental, que são: STP e prática instrumental/canto.

De acordo com o PPP, a disciplina STP tem duas horas semanais de aula coletiva, enquanto a prática instrumental consiste em uma hora individual semanal.

A carga horária da prática no instrumento aumenta para duas horas semanais no último ano do curso fundamental, como uma preparação para o curso técnico que trabalha com essa carga horária. Tal mudança só não é observada no programa C, onde até o último ano do curso fundamental a aula prática continua em uma hora semanal.

A distribuição do tempo de aula entre as disciplinas STP e prática instrumental se justifica pelo conteúdo de STP, cuja subdivisão do tempo, por sua vez, consiste em uma hora semanal para as atividades de solfejo e percepção e uma hora semanal para a teoria musical. Essa subdivisão configura o entendimento fragmentado do conhecimento musical em prático (SP de STP) (escuta – percepção e emissão – solfejo) e teórico (T de STP) (regras gramaticais e escrita e leitura em pentagrama), quando tudo é um processo indissociável.

A lógica dessa divisão idealiza a seguinte organização do tempo: em um dia de aula (com duração de uma hora) o aluno aprende determinado assunto, bem como a sua leitura e

escrita. Esta seria a aula de teoria musical. No outro dia de aula (também com duração de uma hora), ele coloca em “prática” aquilo que ele aprendeu a codificar na aula anterior, por meio da percepção e do solfejo.

Sobre a fragmentação curricular do conhecimento, Moreira (1990, p.215) questiona:

[...] quais as implicações de perpetuarmos um tipo de currículo que isola as disciplinas e estabelece rígidas linhas divisórias entre as mesmas? Não são as fronteiras entre as disciplinas mais arbitrárias que inerentes às mesmas? Devemos entender a integração curricular como uma forma de “aligeiramento” dos conteúdos ou como uma tentativa de organizar o currículo de modo a torná-lo menos hierárquico e abstrato? Como promover a integração dos conteúdos de modo a garantir a sua sistematização e a preservar sua complexidade?

Se a divisão do ensino musical em teoria musical e prática instrumental/canto gera diversas controvérsias sobre sua eficácia, criar mais uma compartimentalização dentro desse ensino tende a interditar definitivamente qualquer possibilidade de integração na apreensão do conhecimento musical. Trata-se de um artifício superado pela pedagogia da escola nova, ainda ao final do século XIX.

Nesse sentido, observo de maneira clara, nessa distribuição de carga horária, estratégia de ênfase ao ensino teórico, fortalecendo o pensamento escolástico de que só sabe música aquele que sabe ler música.

A cultura da valorização da teoria musical pode ser percebida na estrutura curricular estabelecida pelo Instituto ao manter no curso fundamental uma carga horária maior para STP. Desse modo, evidencia a necessidade de que o aluno tem que estar bem preparado teoricamente para desenvolver a prática instrumental/canto, que nesta perspectiva exige o total domínio do código para a leitura e execução das obras musicais.

Outra coisa que nós andamos vendo que não dava muito certo é que numa aula ter o mesmo professor para teoria e solfejo, aí teve um tempo que foi separado, o aluno tinha uma aula só de teoria e uma aula de solfejo com professores diferentes, porque aí, às vezes o professor acabava se envolvendo muito com a teoria aí não dava tempo de dar o solfejo ou de repente ele pegava o solfejo e não dava tempo de dar teoria. O ideal seria junto, isso tudo nós tínhamos decidido fazer junto, mas não deu certo por esse motivo, o mesmo profissional é difícil para ele: “vou dar meia hora de teoria e meia hora de solfejo”. Mas seria o ideal ele pegar um assunto da teoria, explicar e já mandar cantar, como a gente no instrumento. Na realidade, o ideal seria até nem separar. Nós temos um projeto, a Fundação Amazônica de Música, que nós não temos aula de teoria separada, o professor de instrumento ele é obrigado a falar tudo que aparece na partitura, já que é um curso livre, faria dessa maneira. Mas só que se nós formos fazer isso, o professor de instrumento acaba não dando aula do seu instrumento porque são muitos alunos. Uma escola de música como o Conservatório

deve estar com mais de mil alunos. Quer dizer, não temos professores suficientes para ser feito isso, que é o ideal, não separar a teoria da prática. Muitos alunos desistiram porque não gostavam da aula de solfejo, porque era uma aula separada. Ele chegava lá só para cantar ou para o ditado. Aquilo não o empolgava.

Quando eu dava aula de piano, se o aluno tinha dificuldade, eu mandava ele cantar. Na hora que ele cantava, ele tocava, porque associava com a “mexida” do dedo. Então, não pode separar a teoria da prática. Mas infelizmente as escolas de música têm que ter isso para poder dar atenção para os seus alunos todos. Numa aula de teoria, tu podes colocar 30 alunos, [embora] nem sempre [todos] acompanhem. Às vezes, o aluno está [aprendendo um assunto] no instrumento, mas não vê na teoria; ou [está aprendendo um [assunto] na teoria e não aplica no instrumento, Ele não vai fixar aquilo. Mas são modelos de escola de música. No Brasil todo acontece isso. [Se] nós não podemos fazer o que é ideal, temos que fazer o que é possível. (Entrevista com a professora A, em 26 set. 2013)

Neste depoimento da Professora A, é possível observar na justificativa para separação interna de STP - que seria uma forma de organizar as atividades desenvolvidas na disciplina, garantindo o ensino da “Teoria” e do “Solfejo” e “Percepção” -, o testemunho de dupla contradição. A primeira é a da constatação de que esta divisão interdita a aprendizagem dos conteúdos musicais, não no âmbito restrito de STP, mas no contexto mais amplo que envolve a prática instrumental/vocal, da qual a teoria musical está a serviço, como já foi constatado. A segunda contradição é que, embora percebendo a ineficiência pedagógica dessa divisão, ela é defendida em função do cumprimento burocrático das atividades curriculares previstas em STP, quais sejam: “Teoria”, “Solfejo” e “Percepção”.

Isto evidencia outro traço valorizado neste ensino: seu caráter reprodutor não só no conteúdo, mas também na sua pedagogia. Tal valorização pactua com o caráter leitor na relação do músico com a música. Trata-se do entendimento de que a execução correta é a que respeita todas as indicações da partitura, fidedignamente, ratificando-se mais uma vez que a teoria musical está a serviço da prática instrumental. Daí a sua importância nas séries iniciais da musicalização e do curso básico/fundamental no Instituto.

De acordo com o PPP, a escola possui cerca de oitenta e um professores, com formações distintas, que variam entre licenciatura, bacharelado, mestrado e doutorado em música. Como já anunciei, a composição do corpo docente do Instituto permite inferir diferenças em suas atuações devido às diversas formações.

É possível observar que todos os professores que possuem bacharelado, mestrado ou doutorado na sua formação estão lotados em disciplinas de prática instrumental. Entre os professores que possuem licenciatura em música, alguns estão lotados tanto em disciplinas de prática instrumental/canto, quanto de STP e musicalização.

Segundo o PPP, não há professor bacharel ministrando disciplina teórica, o que talvez esteja atrelado ao caráter prático da formação de bacharel, que visa à formação de músico, à *performance*. Infiro que por ter essa formação, este professor ministre somente aulas de instrumento, canto lírico e regência.

Sobre a formação do professor de instrumento, Pereira (2012, p. 136) considera:

O músico professor, concebido como artista civilizador, relaciona-se às habilidades prático-musicais, à supremacia da *performance*, ao desenvolvimento da virtuosidade técnica. Referendando a ideia de que para ser um bom professor de música, deve-se ser, primeiro, um bom músico. Por conseguinte, o *habitus conservatorial* dificulta o levar em conta dos significados delineados da música, ou seja, da compreensão da música como fenômeno social.

Com relação aos professores licenciados, a atuação nas disciplinas STP e prática instrumental/canto pode ser justificada pela formação pedagógica e de técnico em instrumento que alguns detêm. Os que possuem em sua formação a licenciatura e o curso técnico são considerados aptos para ministrar as disciplinas prática de instrumento/canto e STP, e os que possuem apenas a licenciatura são designados para as turmas teóricas, principalmente as de musicalização.

Segundo o PPP, a ementa de STP consiste

no ensino teórico das notas, figuras e ritmos musicais dando continuidade ao aprendizado as aulas do ano anterior, bem como o estudo do solfejo, percepção musical, treinamento da leitura métrica, visando à aplicação na prática instrumental do aluno. (IECG, 2011, s/p)

De acordo com essa ementa, é possível observar a preocupação com a continuidade dos assuntos ministrados nessa disciplina, assim como a disposição dos elementos ensinados estarem subordinados ou a serviço do ensino de prática instrumental/canto - relação já discutida anteriormente.

No documento, não há a distribuição dos conteúdos por séries, e por isso não é possível observar se os conteúdos da Teoria, do Solfejo e da Percepção estão harmonizados entre si e com o conteúdo da prática instrumental/vocal. Mas é esta a expectativa, posto que de um lado se prevê que o solfejo e a percepção devem ser espaços de aplicação da teoria, e de outro a ementa assinala que o ensino teórico visa à sua aplicação na prática instrumental. Assim sendo, esse ensino deve estar em sintonia com a prática, para que não haja desencontro

entre conteúdos, mas, antes, para que a teoria cumpra o seu papel previsto no PPP. No entanto, a Professora A adiantou, em seu depoimento, que tal desencontro é fato¹³.

É preciso considerar, ainda uma vez, que há o risco de a divisão entre prática e teoria acabe por criar um abismo entre ambas, como assinala Penna (2012) (cf. p. 61 deste capítulo), em face de mecanismos para a assimilação da teoria musical por vezes se distanciar da prática, passando a ser vista como registro e organização de figuras de sons e de ritmos. No caminho do domínio do código até a sua posterior execução em um instrumento, o aluno acaba por perder-se, sem “ligar” o que lê com o que executa, sente e expressa. Novamente, um exemplo de Penna (2012, p.60) remarca esta situação:

Sentado à mesa, com lápis e papel de música, o estudante “calcula” qual deve ser o próximo acorde num exercício de harmonia. Mas a harmonia é realizada como um perfeito exercício de bolas na pauta, sem a menor ideia de como soa o que está sendo grafado/representado; a “descoberta” de sua realidade sonora apenas se dá quando, depois de concluído, o exercício é tocado ao piano. (PENNA, 2012, p. 60)

Como já apontado anteriormente, a codificação musical acaba por vezes ocupando um espaço bem maior do que o próprio fazer musical, tendo em vista que até em forma institucionalizada como disciplina, ocupa um lugar maior no currículo.

2.3 “*HABITUS* CONSERVATORIAL” NO ENSINO DA TEORIA MUSICAL

Tudo o que foi apresentado até agora deve servir para uma melhor compreensão do currículo do Instituto, por meio do seu PPP. Segundo Loureiro (2000, p. 45), o projeto pedagógico de uma escola “é um documento escrito, em que os responsáveis apresentam uma proposta de trabalho para melhorar o processo de ensino-aprendizagem na escola”. Representa, portanto, o discurso oficial de uma escola sobre si mesma: seu diagnóstico, objetivos, ações, planejamento da avaliação de sua própria execução e sua execução (*idem*, 83-109).

A análise do PPP do IECG me permitiu observar como a escola descreve suas práticas e o que se pode entender delas. Por conta disso, não poderia deixar de fazer parte desta pesquisa, pois por meio de sua compreensão foi possível salientar os discursos, pensamentos e referências que regem o ensino do IECG.

¹³ Pretendo avaliar este aspecto no terceiro capítulo desta dissertação, a partir das respostas aos questionários aplicados aos professores e alunos do curso fundamental do IECG.

Por conta de um contexto histórico, esse modelo de ensino, dividindo aulas práticas (instrumento/voz) e teóricas, foi adotado pelo Instituto, oriundo de outra realidade. Mesmo com o passar dos anos, com as mudanças no contexto, o mesmo modelo ainda é adotado. O próprio PPP registra as mudanças pelas quais o IECG passou, como o seu fechamento e reabertura, suas expansões e limitações. Mesmo enquanto estava com as portas fechadas, esse modelo continuou sendo propagado pelos seus ex-professores, os quais davam aulas particulares seguindo o mesmo padrão que antes adotavam no Instituto.

Até a reativação das atividades do Instituto Carlos Gomes, os professores de música por lá formados continuavam dando aulas particulares, desenvolvendo o mesmo programa curricular que haviam aprendido [...]. Tudo isso propiciou para que o ensino da música erudita europeia permanecesse sob os mesmos moldes, já que a atuação dos professores de então era, em sua maioria, a reprodução da metodologia e do conteúdo que havia no Instituto Carlos Gomes. (IECG, 2011, s/p)

A permanência na forma de ensinar, mesmo em vista das mudanças ocorridas ao redor da Instituição e na sua própria estrutura, demonstra que para que haja alguma alteração na prática, seria necessária modificação na cultura do IECG. Entretanto, não foram culturais as mudanças pelas quais o Instituto passou. As modificações parecem ter sido em aspectos quantitativos, como a ampliação da oferta de classes instrumentais e de classes teóricas. Apesar de a composição do corpo docente ter passado por modificações (quantitativas e qualitativas), isto não revelou efeitos de mudança na cultura que historicamente rege o estabelecimento.

Pode-se dizer que a manutenção de tal modelo nada mais é do que fruto dos que foram e são submetidos a esse ensino. Devido ao fato de eles passarem por longos anos de estudo na Instituição, e durante todo esse período os conceitos, vivências, modos de ser que são difundidos na prática pedagógica cotidiana do estabelecimento, acabam por assimilar tal cultura. Quando eles se formam, tendem a reproduzir na sua prática o que incorporaram durante sua formação. Aí percebo um ciclo de assimilação e reprodução, o que permite a perpetuação do modelo, como é possível ver em diversas instituições de ensino da música.

Vieira (2001, p. 31) explica que:

[...] esta formação é desenvolvida durante um logo prazo, de modo que aqueles esquemas possam ser lentamente incorporados e enraizados a tal ponto que acabem sendo tomados como naturais pelos indivíduos. Transferíveis, pelo fato de que sendo esta formação desencadeada por um processo de transmissão, ela mantém este processo como uma característica sua. Por meio do trabalho pedagógico de retransmissão de conhecimento e de modos de seu uso, a escola estaria apta a formar e selecionar os agentes

que a perpetuariam. Os professores seriam produto acabado do sistema de produção a ser reproduzido.

Nessas instituições, há a manutenção do modo como ensinar e do quê ensinar.

Essa reprodução do modelo recebido pode ser identificada também como uma prática do que Bourdieu (1989) chama de *habitus*. O *habitus* pode ser entendido como

a propensão de seus membros [de um grupo] para selecionar respostas de um repertório cultural particular, de acordo com as demandas de uma determinada situação ou de um determinado campo. Diferentemente do conceito de “regras”, o [*habitus*] tem a grande vantagem de permitir que seus usuários reconheçam a extensão da liberdade individual dentro de certos limites estabelecidos pela cultura. (BURKE, 1992, p.34)

Dessa forma, pode-se entender o conservatório como o campo (o espaço onde os agentes atuam, onde exercem suas práticas - neste estudo, trato especificamente do caso do conservatório IECG), no qual a reprodução do seu modelo de ensino acontece por reunir em si o conhecimento adquirido (capital cultural), o modo de fazer e o que fazer. Esse conjunto de pensamentos e comportamentos permeia a escolha dos agentes que atuam neste campo.

[...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista) o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural [...] (BOURDIEU, 1989, p. 61)

Pereira (2012, p. 28) aplica a noção de *habitus* na interrelação entre o campo artístico-musical e o campo educativo, assim criando a expressão “*habitus conservatorial*”. O autor entende que o

habitus conservatorial seria próprio do **campo artístico musical** e estaria transposto (convertido) ao **campo educativo** na interrelação estabelecida entre estes dois campos. E seria incorporado nos agentes ao logo do tempo no contato com a instituição, com suas práticas, com seu currículo enquanto **objetivação de uma ideologia**. Assim as instituições de ensino musical – como resultado da história iniciada pelos conservatórios – poderiam ser entendidas como *opus operatum*: campo de disputas que tem no *habitus conservatorial* o seu *modus operandi*.

Nesse entrelaçamento entre o “campo artístico musical” e o “campo educativo”, compreendo melhor o discurso pedagógico existente no IECG, e posso identificar em um desses campos elementos que melhor descrevem a prática fundamentadora do outro campo.

Essa prática fundamentadora, produto do *habitus*, é mantida e reproduzida de maneira condescendente, pois é tida como algo “natural”, sem ser de fato questionada, analisada ou avaliada pelos que a reproduzem. O *habitus* agregado aos seus agentes direciona e organiza o ensino conservatorial, de modo a continuar o ciclo de reprodução, ao manter as

práticas de quem ensina, retransmitindo-as aos alunos em forma de conteúdos, valorações, comportamentos etc.

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

O *habitus conservatorial* vem sendo incorporado e perpetuado desde a criação do IECG, por vezes constituído em tensão, por vezes em acordo com mudanças no contexto social e histórico em que o Instituto se insere a cada época.

Partindo dos princípios de que: (1) o IECG é um estabelecimento de ensino de música que forma músicos e (2) músicos são artistas e a arte está relacionada a processos de criação, expressão de sentimentos, abstração e ressignificação da realidade por meios criativos, o IECG deveria ter seu ensino pautado nestes princípios para a formação de artistas da música, mesclando as questões educativas com as artísticas.

É preciso, porém, esclarecer que a questão da ênfase na técnica tão falada neste capítulo não deve ser vista como uma “vilã” no ensino do IECG. O adestramento técnico é necessário para a execução instrumental/vocal. Porém, centrar o ensino na técnica pode vir a causar a perda do elo com a sensibilidade artística, além de também não colaborar para uma educação significativa e abrangente, não proporcionando embasamento para a formação crítica. Não há indícios, em vista do que já foi observado no PPP e também no programa de STP, de iniciativas ou elementos que contribuam para a formação do aluno, com relação à expressão, criação e experimentação no IECG, justamente estes que são imprescindíveis na formação do artista, seja qual for a linguagem artística à qual pertença.

Partindo da ideia de que o *habitus* é incorporado ao longo dos anos de formação de seus agentes, o modelo de ensino de teoria musical, como apresentado até agora, também foi sendo formado e constituído ao longo da trajetória da música erudita europeia em Belém do Pará, como parte daquele *habitus conservatorial*. Com isso, posso dizer que algumas escolhas pedagógicas são efeito de práticas sociais. O contexto atual traz suas particularidades que tendem a ter seus efeitos na prática educacional, inclusive na prática educacional musical. Mas há situações de tensão, em que indivíduos imbuídos do “*modus operandi*” do modelo conservatorial resistem e contribuem para que se atualize a reprodução do *habitus conservatorial*, com pouca ou nenhuma reflexão sobre o mesmo.

A reprodução do *habitus* também é possível de ser observada de forma mais específica em STP quando se observa, por exemplo, o conteúdo programático da própria disciplina (ver apêndice A). Como algumas entrevistas relataram, há uma lista de conteúdos que são ministrados para os três programas, nos quais o que muda é a disposição de quando serão ensinados. Por mais que os programas atendam a instrumentos e faixas etárias diferentes, estes possuem o mesmo conteúdo. Seria importante analisar de forma mais profunda se os conteúdos que são descritos no programa de STP atendem às necessidades do ensino do IECG e se estes estão atualizados com as atuais necessidades dos alunos e professores, ou se apenas estão sendo reproduzidos pelo fato de já estarem incorporados na prática.

Diante de tudo o que foi exposto, de como esse ensino foi construído e se mantém, cabe a pergunta: no IECG, haveria espaço para outra forma de ensino musical? E que forma seria essa? Seus agentes estariam abertos e/ou dispostos a mudarem suas práticas?

É o que pretendi buscar por meio dos dados obtidos nos questionários aplicados, que constituem o terceiro capítulo desta pesquisa. Apesar de não ter feito uma análise mais aprofundada dos conteúdos de STP (mencionei anteriormente tal necessidade), por meio destes questionários foi possível obter dados sobre como alunos e professores se sentem em relação ao desenvolvimento da disciplina de STP.

Os dados coletados e analisados neste capítulo, por caracterizarem o ensino do Instituto, poderão surgir em outros discursos no decorrer desta pesquisa, o que permitirá a realização de diálogos entre os capítulos em que este texto se organiza, quanto ao discurso oficial (análise documental), à memória sobre o percurso da teoria musical (entrevistas) e ao atual diagnóstico do ensino de STP (questionários).

3 O QUE DIZEM ALUNOS E PROFESSORES DO IECG SOBRE O ENSINO DE TEORIA MUSICAL

Neste capítulo, realizo breve discussão sobre a opinião dos alunos e professores do IECG sobre o ensino de STP no Instituto. Esta discussão é importante para a compreensão de como os agentes que atuam no IECG observam e percebem o ensino de teoria musical, sejam eles alunos, sejam professores de instrumento/canto/regência ou de STP.

Cabe aqui salientar que nesta pesquisa, a teoria musical é concebida como uma disciplina que faz parte do currículo do IECG, e como este estudo restringe-se ao nível fundamental, a disciplina correspondente à teoria musical neste nível: STP. Como em toda esta dissertação, as denominações “teoria musical” e “STP” serão utilizadas com o mesmo significado que a história do IECG, o PPP e os depoimentos das quatro professoras entrevistadas lhes atribuem, qual seja: de disciplina que tem “o propósito de identificação de intervalos, reconhecimento de harmonia, aperfeiçoamento dos ditados rítmico, harmônico e melódico, identificação de forma e realização de baixo figurado” (PRIORE, 2013, p. 10-11), entre outros conteúdos da gramática musical.

Nos capítulos anteriores (1 e 2), foi possível observar a construção do ensino da disciplina STP, seja pela observação da própria história do Instituto ou da presença desta no PPP. As informações obtidas por meio destas fontes deram embasamento para a compreensão de como este objeto de estudo se formou e de como ele tem sido utilizado e mantido pelo IECG. Até aqui, os discursos utilizados foram obtidos por meio de documentos oficiais do Instituto (PPP, programa de STP), das bibliografias acerca do assunto e por vezes de depoimentos de professoras que já atuaram ou que ainda atuam no IECG.

A análise à qual me proponho neste capítulo pode ser entendida como uma coleta de opinião dos atuais agentes que circulam pelo Instituto. O levantamento desses dados foi realizado com o intuito de obter um parecer de como a teoria musical é vista pelos que dela fazem uso atualmente, como docente ou discente. Por meio desses dados, pretendo tornar visível como o seu ensino está sendo desenvolvido, como ele está chegando aos seus receptores; enfim, como esta disciplina e o seu ensino são percebidos pelos que a utilizam e pelos que são submetidos a ela.

A coleta das opiniões foi realizada por meio de questionários, os quais foram aplicados a três grupos distintos: alunos, professores de STP e professores de prática (instrumento/canto/regência). Por conta disto, foram elaborados três questionários com questões diferentes, voltadas para a especificidade do grupo no qual seria aplicado.

O número de entrevistados alcançados não é quantitativamente expressivo: responderam aos questionários somente 2,5% dos alunos (27 do total de 1.073) e 18,5% dos professores (15 do total de 81, sendo 4 de STP e 11 de instrumento). Isto aconteceu devido ao fato de os prédios que compõem a sede do IECG estarem em reforma e o cronograma de execução estar atrasado, resultando no adiamento do início do 1º semestre de 2014 letivo do IECG. Devido à suspensão das aulas e o fechamento temporário da escola (apenas a secretaria está funcionando), meu acesso aos estudantes e professores foi em muito limitado.

Só me foi possível aplicar os questionários aos alunos, porque sou coordenadora da Orquestra Jovem da Fundação Carlos Gomes. Este grupo não interrompeu as suas atividades, mantendo os ensaios semanais, em espaço alternativo. Os demais alunos entrevistados, que não fazem parte da Orquestra Jovem, puderam ser contatados devido ao fato de serem meus alunos de contrabaixo ou meus ex-alunos de STP.

Quanto aos professores, recorri à comunicação por e-mail, telefone e presencial, esta última sempre que possível.

Na análise e discussão das informações coletadas, por mais que eu lhes tenha dado tratamento quantitativo (ver Quadros nos apêndices B, C e D), também os analiso considerando a qualidade das respostas disponibilizadas. A ênfase é dada aos significados da teoria musical na realidade do IECG, o que será observado e constatado por meio das respostas expressas nos questionários.

3.1 A OPINIÃO DOS ALUNOS

Os questionários utilizados para coletar as opiniões dos alunos foram aplicados com os que dentre eles participam da Orquestra Jovem da Fundação Carlos Gomes e com outros que não fazem parte do referido grupo, mas que estão regularmente matriculados no IECG. No total, 27 alunos responderam os questionários, dos quais 22 são componentes da Orquestra Jovem. Os demais (5 alunos) não fazem parte desse conjunto.

O questionário aplicado aos alunos é composto por 12 questões, sendo 11 perguntas objetivas (fechadas) e 1 pergunta discursiva (aberta) (ver apêndice E).

A aplicação destes questionários aconteceu em um dos dias de ensaio da Orquestra Jovem, mais precisamente ao término, quando o regente do grupo cedeu alguns minutos antes de encerrar os trabalhos, para que os alunos respondessem aos questionários. Os estudantes demonstraram interesse em participar; os que não participaram, foi por conta de não terem realizado o curso fundamental no IECG.

A aplicação dos questionários com alunos que não integram a Orquestra Jovem foi realizada via *e-mail*, por onde os alunos foram contatados, receberam e reenviaram os questionários respondidos. Foram contatados 10 alunos via *e-mail*, mas somente 5 alunos dispuseram-se a participar.

Como já dito anteriormente, a maior quantidade de questionários foi aplicada na Orquestra Jovem. Por esta razão, o maior número de alunos que responderam são alunos do curso de violino (no total 11 estudantes), pois há uma quantidade maior deste instrumento na composição da orquestra. Esse número não significa que existam mais alunos de violino, que neste caso representam 41% dos entrevistados, em detrimento dos demais no IECG. De fato, estão matriculados no ensino fundamental do IECG, para o ano letivo de 2014, segundo o relatório de matrícula de 2014 fornecido pela Secretaria do Instituto:

Quadro 10: Alunos matriculados no ensino fundamental do IECG, para o ano letivo de 2014.

Instrumento/canto	Quantidade
Violino	168
Viola	29
Violoncelo	40
Contrabaixo	11
Violão Clássico	149
Piano	143
Percussão	30
Bateria	26
Canto Lírico	77
Flauta Doce	91
Flauta Transversal	47
Oboé	6
Clarinete	59
Saxofone	142
Trompete	19
Trompa	8
Trombone	20
Bombardino	1
Tuba	7
Total	1.073

Fonte: Relatório de matrícula de 2014, fornecido pela Secretaria do Instituto.

Os demais entrevistados estão distribuídos da seguinte maneira: viola - 11% (3 alunos), violoncelo - 3,7% (1 aluno), contrabaixo - 11% (03 alunos), piano - 3,7% (1 aluno), clarinete - 7,4% (2 alunos), fagote - 7,4% (2 alunos), trompete - 7,4% (2 alunos), percussão -

3,7% (1 aluno) e canto lírico - 3,7% (1 aluno). Como se vê, o fato de a instituição não estar em pleno funcionamento inviabilizou o acesso a alunos de algumas classes instrumentais.

Assim, o panorama apresentado pelos alunos que responderam ao questionário não corresponde e não representa a totalidade de cursos que o IECG oferece, mas apenas 52,6% das classes de instrumento/canto.

Os alunos que responderam aos questionários estão distribuídos no curso fundamental e no técnico. Justifico o envolvimento dos alunos do curso técnico nesta pesquisa pelo fato de poderem contribuir com a percepção que tiveram do nível fundamental quando neste estiveram, além de, por se encontrarem em outro nível, terem a compreensão das contribuições e das lacunas do curso fundamental na formação deles, já que este prepara os alunos para o ingresso no técnico.

Dentre os respondentes, 48,1% são estudantes do curso fundamental, em que estão: 7,4% na 16A; 18,5% na 17A; 3,7% na 11B; 7,4% na 12B; 7,4% na 13B; 3,7% na 14B.

Os alunos do curso técnico representam 51,9% dos respondentes, sendo que estão distribuídos no: 1º ano do técnico - 26%; 2º ano do técnico - 3,7%; 3º ano do técnico- 22,2%.

Pelo fato de a aplicação ter sido feita a um número restrito de alunos, algumas séries não tiveram representantes; por outro lado, é possível notar que a presença de alunos nas séries finais do programa A (violino, violoncelo, flauta doce e piano - 16A e 17A) assim como os do programa B (viola, violoncelo, contrabaixo, violão, sopros de madeira e metal e percussão - 14B), permitem que os alunos participantes destas séries revelem uma visão quase total do curso fundamental, tendo em vista que já estão concluindo o referido nível.

Os demais alunos encontram-se distribuídos nas demais séries do curso B (11B, 12B, 13B), enquanto que no programa C (canto lírico), não se tem nenhum aluno das séries fundamentais participando, somente uma aluna do nível técnico.

Feitos os esclarecimentos, apresento a seguir as informações obtidas e sua análise.

Sobre as aulas que mais gostam de participar, 92,6% dos entrevistados citam as aulas práticas e apenas 3,7% dizem que gostam de participar das aulas de teoria e o mesmo percentual aponta gostar das aulas de solfejo/percepção. Dentre os naipes pesquisados, as divergências, ainda que mínimas, aparecem nos violinos, onde dos 11 alunos entrevistados, 90,9% gostam mais da prática, enquanto 9,1% apontam gostar mais de solfejo/percepção. O outro naipe que aponta divergência é o do trompete, em que dos dois alunos entrevistados, ambos apontam gostos diferentes, o que representa 50% para a aula prática e 50% para aula de teoria. Nos demais instrumentos, a preferência pela aula prática é unânime.

Esse resultado, de um lado, reforça o objetivo do ensino do IECG, voltado para a prática instrumental/canto e (re)afirma a hegemonia da execução instrumental/vocal no ensino do Instituto; de outro, ratifica a subordinação da disciplina STP, como já apresentada pelo PPP (analisado no capítulo 2), como suporte para as disciplinas práticas, oferecendo embasamento para o uso do código musical exigido na aprendizagem de instrumento/canto, no IECG.

Não obstante a compreensão acima, ao notar a preferência quase unânime dos alunos pela aula de instrumento/canto, posso levantar questionamentos sobre se a razão dessa preferência está relacionada também ao fator de estímulo que os alunos recebem nas diferentes aulas.

Para compreender a percepção dos alunos acerca do ensino de teoria musical no IECG, se faz necessário observar de que maneira a disciplina de STP tem sido desenvolvida com estes alunos e de que modo ela os tem alcançado. Seria necessário buscar saber se a pedagogia e o conteúdo desse ensino têm sido satisfatórios para os discentes.

Como já explicado anteriormente, a disciplina STP tem sua carga horária dividida em dois dias diferentes (com 1 hora/aula por dia), em que numa aula se desenvolvem os assuntos que são denominados “teóricos” (que seria a parte das regras, definições, leitura e escrita musical) e na outra aula seriam realizados os exercícios práticos da teoria por meio das atividades de solfejo/percepção. Esta situação torna imprescindível saber de que maneira a divisão no interior da disciplina STP tem repercutido no interesse e na aprendizagem dos alunos.

É importante saber não só como a divisão de STP é vista pelos alunos, mas também apreender se há relação entre os conteúdos ministrados na aula de teoria com os que são ministrados nas aulas de solfejo/percepção.

Prevalecem, com a porcentagem de 59%, as respostas que apontam que a relação entre os conteúdos acontece “às vezes”, ou seja, nem sempre sim ou não. Em segundo plano, com 30%, vêm os que acham que acontece a relação entre os conteúdos das aulas e por fim, com 11%, os que não acham que essa relação ocorra.

Ressalto que a divisão do ensino de STP em dias diferentes de aula foi idealizada com o intuito de que dessa maneira houvesse em uma aula a ênfase à leitura e escrita e na outra a ênfase fosse dada às atividades práticas de solfejo e percepção. Segundo o PPP, acrescentam-se ainda a essas últimas as atividades rítmicas. Ora, se entre os alunos que foram entrevistados, a maioria “às vezes” percebe relação entre os conteúdos das aulas, posso entender que a divisão da disciplina não compromete totalmente a integração necessária entre

os conteúdos musicais desenvolvidos, em um dia teoricamente, e no outro de forma prática. Mas do mesmo modo que não prejudica totalmente a integração, também não se pode afirmar que tal aconteça de forma satisfatória, já que a porcentagem que afirma que essa relação ocorre é inferior aos que declaram que “às vezes” acontece.

Porém, devo destacar que a divisão do ensino musical em prático e teórico contribui para a crença em que para se fazer música é necessário primeiramente saber ler e escrever música, como se para falar a criança primeiramente precisasse dominar a escrita da sua língua materna, como já discutido em outros momentos desta dissertação. Além de ser um *habitus* que pode ser diagnosticado no ensino do IECG, a divisão desse conhecimento afasta do aluno a possibilidade de compreensão da música como um todo. Essa situação tende a ser mais agravada com a subdivisão existente no ensino de STP, criando mais uma separação entre os conteúdos que são ministrados, contribuindo para a sobreposição do código à realidade musical, como diz Vieira:

A divisão do saber em teoria e prática criou, no ensino da música, a tendência de sobrepor o código à realidade musical, como se o que está codificado no papel fosse realmente o som musical, evidenciando a abstração do código em relação ao som e a autonomia das regras em relação à música. (VIEIRA, 2001, p. 23)

É possível constatar que, entre os agrupamentos dos alunos por naipe de instrumentos, as opiniões são bem divergentes, sendo poucos os naites que possuem 100% de concordância nesta questão.

Essa divergência não é tão expressiva quando se trata da opinião dos alunos acerca da importância de que os conteúdos das matérias de teoria e solfejo/percepção estejam relacionados. Dos alunos, 96,2% acreditam que seja importante, enquanto 3,7% dizem que “às vezes” importa.

É praticamente unânime a opinião sobre a importância de se ter relacionados os conteúdos. Os alunos podem nem sempre constatar esta relação, como mostram os dados analisados da Quadro 3 – Apêndice B (59% dizem que às vezes os conteúdos são relacionados), mas eles acreditam na importância dessa relação no ensino. Importante ressaltar a consciência dos alunos acerca de como o ensino deveria ser, ou do que o ensino deveria alcançar - os alunos acreditam que é necessário que os assuntos, mesmo ministrados em dias diferentes, devem estar relacionados mutuamente.

Sendo esta relação percebida pela maioria dos alunos como algo que acontece “às vezes”, será que eles concordam com a divisão existente no ensino de STP?

De acordo com as respostas obtidas, 48,1% afirmam que concordam com a divisão, 29,7% não concordam e 22,2% dizem concordar às vezes. Estes resultados demonstram que, embora os alunos considerem importante a integração dos assuntos, concordam com as aulas separadas de STP, assim também como essa concordância pode ser observada como algumas das disposições de *habitus* que são inculcadas nos agentes durante sua formação.

Porém, apesar de concordarem com a divisão, os alunos também acreditam que os assuntos e atividades que compõem STP poderiam ser ministrados na mesma aula. É o que demonstram os 63% das respostas que dizem concordar com essa possibilidade. Ou seja, os entrevistados concordam com o atual modelo, mas também acreditam que o ensino poderia ser realizado de outra maneira. Sendo assim, como esses alunos após formados dariam suas aulas? Da maneira como foram ensinados? Ou da maneira como eles acreditam que poderiam ter sido ensinados?

Considerando os resultados sobre a não divisão de STP, percebi variação de 26% entre os que concordam (63%) dos que não concordam (37%). Ao observar a Quadro 06 (referente à questão sobre se concordam com a possibilidade de ter numa mesma aula teoria, solfejo e percepção), percebo que há uma convergência de opiniões entre os naipes instrumentais representados. Por exemplo: dos 10 instrumentos representados, 6 deles apresentam 100% de concordância sobre a possibilidade da não divisão em STP, convergência essa não tão presente quando se perguntou sobre a concordância a respeito da divisão, quando nos naipes houve uma maior divergência de opiniões.

Como já explicitiei anteriormente, a divisão do ensino musical entre teórico e prático, é uma das características bastante criticadas na educação musical, por compartimentalizar o ensino e gerar possíveis distorções na formação dos alunos.

Diante disso, é importante observar outra divisão no ensino do IECG: a que acontece entre STP e prática instrumental/canto.

A respeito deste assunto, os alunos foram questionados sobre se a disciplina STP tem contribuído para o que tem sido desenvolvido nas aulas de prática instrumental/canto.

A concordância sobre a contribuição das aulas de STP chega próximo da unanimidade, alcançando 81,5% dos entrevistados, em detrimento dos 18,5% que acreditam que “às vezes” essa contribuição acontece, enquanto ninguém discorda dessa contribuição, já que nenhum aluno marcou a resposta “não” para esta questão.

A concordância com a contribuição da disciplina de STP para as aulas de instrumento/canto demonstra a constatação por parte dos alunos de que este modelo de ensino

funciona, tendo em vista que a teoria musical assume o papel de complementação para a formação deles como instrumentistas/cantores.

Resta identificar como STP está contribuindo para a formação na prática de instrumento/canto dos alunos do IECG. Para isto, seria necessário constatar relação direta entre as duas disciplinas (STP e prática instrumental/canto), visando a complementaridade.

Segundo os resultados, sobre se os conteúdos de STP acompanham o que está sendo desenvolvido nas aulas de prática instrumental/canto, as opiniões são bem divergentes. Estas divergências aparecem nas porcentagens obtidas por meio das respostas dadas no questionário: 26% dizem que sim, que os conteúdos de STP acompanham os conteúdos das aulas práticas, mas 37% dizem que isso não acontece, assim também como 37% concordam em dizer que às vezes ocorre o acompanhamento de conteúdos da disciplina STP em relação à prática instrumental/canto.

Face às divergências de opiniões acerca de haver ou não haver relação dos conteúdos entre as disciplinas, posso entender que a complementaridade do ensino que a disciplina de STP deve ter para com o ensino de instrumento/canto não esteja efetivamente ocorrendo, visto que pelos dados acima, essa relação, que seria obtida por meio dos conteúdos ensinados em STP, não é percebida ou somente às vezes é observada no decorrer das aulas.

Aqui, cabe o questionamento: os alunos sentem dificuldades para relacionar os conteúdos entre as disciplinas de STP e as aulas de instrumento/canto?

Apesar de as opiniões dos alunos demonstrarem que acham que os conteúdos das disciplinas não se complementam ou somente às vezes, destes, uma pequena parcela - 14,8% - aponta ter dificuldades em associar o que aprende nas aulas de STP com as aulas de instrumento/canto.

Considerando a informação obtida por meio de uma das perguntas do questionário (ver Quadro 08 do apêndice B), na qual a maioria concorda que não há uma relação entre os conteúdos das disciplinas, ou que isso ocorre às vezes, seria de se esperar que uma porcentagem semelhante aos que dizem que isso não ocorre declarassem sentir dificuldade em relacionar o que se aprende em STP com o que se aprende nas aulas práticas.

Mas não é o que demonstram os resultados da Quadro 09 (apêndice B), tendo em vista que 40,8% disseram que não sentem dificuldades em relacionar os conteúdos das disciplinas e 44,4% disseram que às vezes sentem dificuldades. Nesse sentido, a porcentagem dos que responderam “às vezes” tanto na questão da Quadro 08, quanto da Quadro 09, entram em concordância, tendo em vista que são valores próximos (37% e

44,4%); ou seja: se o aluno concorda que às vezes os conteúdos se complementam, então às vezes ele irá sentir dificuldades em relacioná-los.

Dentre os alunos, 26% dizem que os conteúdos se complementam entre as disciplinas, mas os que dizem não ter dificuldades em fazer essa relação são 40,8%, o que demonstra que não há um vínculo direto entre o acompanhamento dos conteúdos ensinados nas disciplinas e a habilidade dos alunos em relacioná-los. Por meio dos percentuais apresentados, posso inferir que os alunos utilizam outros meios para relacionar assuntos ministrados em STP com o que estão fazendo nas aulas de instrumento/canto, sem depender diretamente da sincronicidade dos conteúdos de STP com os desenvolvidos na aula de prática instrumental/canto.

Partindo das informações coletadas, que descrevem que mesmo não havendo uma constância na relação entre as disciplinas STP e prática instrumental/canto e que ainda assim os alunos, em sua maioria conseguem relacioná-las, evidencia-se algum grau de autonomia dos alunos neste quesito, em que conseguem ultrapassar as possíveis dificuldades geradas pela compartimentação do conhecimento musical.

Apesar de os resultados demonstrarem a concordância com a divisão das aulas de STP, na Quadro 10 há um novo dado que chama atenção, que seria a concordância da maioria dos entrevistados, 63%, sobre a possibilidade de ter os conteúdos de STP ensinados juntamente com as aulas de prática instrumental/canto, ou seja, de não haver separação entre teoria e prática. Por mais que os alunos acreditem na importância da aula teórica para sua formação instrumental, estes também acreditam na não divisão desse ensino, a exemplo dos resultados da Quadro 06 – 63% concordam sobre a possibilidade de se ensinar teoria, solfejo e percepção na mesma aula.

Estes resultados me permitem observar que os alunos, por mais que estejam inseridos em um determinado modelo, e até concordem com este, eles também são acessíveis a outras formas de ensino. Vale ressaltar que diante de ambas as questões acerca da possibilidade da eliminação da divisão, tanto na disciplina STP, quanto entre esta e a aula de instrumento/canto, os que concordaram com esta ideia resultaram no mesmo percentual de 63%.

Mas mesmo os alunos em maioria concordando com a possibilidade de integrar a teoria musical à prática instrumental/canto (63%), estes também concordam que essa separação contribui para a formação deles: 48,2% dos entrevistados concordam com isto, enquanto 33% discordam e 18,5% acreditam que tal separação às vezes contribui. Estes

dados são uma demonstração da incorporação do modelo no qual estes alunos estão inseridos e que provavelmente reproduzirão nas suas práticas profissionais.

A diversidade de opiniões - ora concordando com o modelo vigente, ora também concordando com novas possibilidades de ensino; não observando a integração dos conteúdos, mas também não demonstrando dificuldades por conta disso - pode ser relacionada ao processo de longa duração da internalização da cultura do Instituto. Daí, mesmo que o aluno acredite em outras formas de ensino ou que constata falhas no modelo pelo qual está sendo formado, a manutenção do que já existe parece o caminho mais certo a seguir e no qual permanecer.

Como descrito anteriormente, o questionário aplicado possuía uma questão aberta (discursiva). Nesta questão, os alunos podiam expressar a opinião sobre o que pensam do ensino de teoria musical no IECG. Abaixo, apresento a Quadro 12 (apêndice B), com pontos retirados dos discursos dos alunos sobre esse ensino.

Quadro 11 – Opinião sobre o ensino de teoria musical no Instituto Estadual Carlos Gomes. Belém, 2014.

Respostas		
Satisfação	Insatisfação	Demanda por mudanças
Gosta das aulas.	Muito tradicional, o que gera desânimo nos alunos.	Precisa de atualização.
Ajuda a entender o que se está tocando.	Não atende às expectativas, pois está defasado.	Revisão dos conteúdos.
É necessário para a compreensão musical.	Os professores são despreparados, não facilitam o ensino, apenas reproduzem conteúdos.	Nas aulas práticas poderia ser ensinado teoria musical.
Importante para a melhoria no desempenho nas aulas práticas.	Ensino arcaico, métodos ultrapassados.	Precisa ser mais dinâmico e com didáticas mais pedagógicas.
A metodologia de ensino difere de acordo com o professor.	O ensino ruim reflete no baixo nível da prática.	É necessário mudanças na maneira de ensinar.
Razoável, dependendo do professor.	Muita repetição nos conteúdos, má distribuição destes.	Precisa relacionar a teoria com o que se aprende na prática.
Contribui, mas deixa a desejar.	-	Precisa de investimentos nas aulas teóricas.
Acho bom, mas deve melhorar.	-	-

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Os diversos discursos coletados ora revelam falas dos que gostam do ensino e o consideram bom, ora apresentam depoimentos que dizem o contrário, ora sugerem mudanças. Enfim, são muitas as opiniões e sugestões dadas pelos alunos. É importante observar que eles

apontam os possíveis erros e lacunas que possui o ensino onde estão inseridos, assim como sugerem o que acreditam poder levar a melhorias.

No entanto, saliento que são raros os questionamentos acerca da compartimentalização do ensino. Sobre esta temática, mais uma vez cito Penna:

Resultante dessa mecanização é a adoção de conteúdos fragmentados, fixos, desatualizados, abstratos e formais, facilmente encontrados nas tradicionais aulas de ‘teoria musical’, onde por vezes os conteúdos são abordados de modo tão isolado e fragmentado que, por exemplo, pode-se aprender a ‘ler e escrever’ música numa pauta sem chegar a ter consciência dos princípios básicos que regem a notação tradicional, ou, ainda, a identificar o sinal que indica uma fermata sem compreendê-la enquanto uma ‘suspensão’ da pulsação, com função expressiva. (Penna, 1994:22) (*apud* PENNA, 19995, p.133). (Grifos meus)

Sendo a divisão do ensino em teoria x prática bastante criticada como prática adotada pelo ensino tradicional, parece que para a maioria dos respondentes esta não é percebida desta forma, já que - segundo os dados obtidos pelos questionários, assim como os discursos acerca desse ensino demonstram - os alunos veem o ensino dividido como algo necessário, pois a teoria musical teria a função de complementar o estudo prático, a *performance* musical. As críticas e sugestões dos alunos para melhorar a disciplina STP consistem sobretudo em torná-la menos defasada e tradicional; o interesse está em se manter a divisão no ensino, porém tornando-o mais atrativo, atualizado e eficaz.

3.2 A OPINIÃO DOS PROFESSORES DE STP

Os questionários foram aplicados a 4 professores de STP. Segundo a Secretaria do Instituto, atualmente o IECG possui 8 professores que ministram essa disciplina. Os questionários foram enviados e respondidos via *e-mail*.

Devido à reforma que está sendo realizada no prédio do Instituto, as atividades de ensino estão suspensas. Como efeito, também com este grupo tive dificuldades em estabelecer contato, pois estes não estão desenvolvendo suas atividades no IECG. O contato foi realizado a partir de informações de disponibilizadas pelo Instituto. Como algumas delas estavam desatualizadas, não foi possível a participação dos 8 professores de STP nesta pesquisa. Houve, ainda, professores contatados que não se dispuseram a participar.

Os questionários aplicados aos professores de STP possuíam 16 questões, sendo 14 objetivas (fechadas) e 2 discursivas (abertas).

A seguir, apresento os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados.

Das respostas obtidas sobre a formação dos professores de STP, 75% indicam formação em licenciatura em música; 25%, a formação de bacharelado em música; e 50%, somam outras formações. Ressalto que dos 4 respondentes, apenas 1 (25%) não inclui a Licenciatura em Música em sua formação. Esta predominância de licenciados entre os professores de STP já foi anunciado no capítulo anterior.

O tempo de atuação destes professores no Instituto varia de 2 a 20 anos, sendo que 1 (25%) atua há 02 anos; 1 (25%), há 04 anos; 1 (25%), há 08 anos; e 1 (25%), há 20 anos.

Dos professores entrevistados, 1 (25%) diz atuar nas séries iniciais do programa A (12 e 13 A), 1 (25%) atua nas séries do programa B (11, 12, 13 e 14B) e 2 (50%) não discriminam as séries/programas em que lecionam. Estes últimos apenas dizem que atuam nas turmas do nível básico/fundamental.

Todos os respondentes (100%) dizem que utilizam o programa instituído pelo IECG, ou seja, ensinam o programa de STP que foi analisado no capítulo 2. Apesar de todos afirmarem o uso do programa oficial de STP, existem os que nele realizam alterações durante o ano letivo, sendo que 1 (25%) afirma realizar essas alterações inserindo ou retirando conteúdos do programa e 1 (25%) diz que às vezes faz isso, enquanto 2 (50%) declaram não alterar o programa. O questionário, apesar de conter esta pergunta, não disponibilizou espaço para os professores exemplificarem que tipo de inserções ou exclusões realizam.

Os entrevistados foram questionados acerca da concordância com a distribuição dos conteúdos nas turmas em que trabalham. O resultado obtido na questão anterior, acerca das alterações realizadas, foi repetida nesta questão: 1 (25%) professor declarou não concordar com a distribuição, 1 (25%) disse que às vezes concorda e 2 (50%) afirmaram concordar com a distribuição dos conteúdos nas turmas em que trabalham.

Este resultado demonstra que os que não ou às vezes concordam representam o mesmo percentual dos que realizam as alterações; ou seja: as alterações realizadas podem ser vistas como resultado da discordância existente em face da distribuição destes conteúdos.

Sobre a identificação das turmas nas quais os professores não concordam com a distribuição dos conteúdos, apenas 1 (25%) professor respondeu que discorda da distribuição dos conteúdos em todas as turmas do nível básico/fundamental. Os demais entrevistados não responderam ou não especificaram as turmas, resultado que está de acordo com o que foi apresentado até o momento, pois apenas 1 (25%) disse não concordar com a distribuição de conteúdos.

Nas porcentagens de respostas apresentadas que revelam insatisfação com a distribuição dos conteúdos e também nas que realizam alterações, observei uma parcela

inferior. Tendo em vista esses resultados, constatei satisfação com relação ao programa instituído pelo IECG, entendendo que para a maioria dos respondentes o programa dá conta da distribuição dos conteúdos nas séries/programas.

Dessa maneira, se o programa utilizado tem sido aceito pelos professores, com poucas discordâncias (ver Quadro 05 do apêndice C), é preciso identificar como o modelo em que este programa está inserido é visto pelos que o utilizam.

Como já explicitado anteriormente, de acordo com o PPP, a disciplina STP é realizada em carga horária semanal de 2 horas, sendo que essa carga horária é dividida em dois dias da semana: em um dia (1 hora) é ensinada a teoria musical e no outro dia (1 hora) são desenvolvidas as atividades de solfejo/percepção (que seria a aplicação da teoria musical).

Com relação a essa organização – separação de STP em teoria e solfejo/percepção, os professores se mantêm divididos da mesma maneira como nas outras questões anteriores: 2 (50%) concordam com essa separação, enquanto os outros 2 (50%) estão divididos entre não concordar – 1 (25%) – e às vezes concordar – 1 (25%) – com tal organização curricular.

Do mesmo modo, na Quadro 08 (apêndice C), notei que a organização estabelecida pelo programa não é seguida por 100% dos professores: 2 (50%) dos respondentes afirmam desenvolver suas aulas seguindo a divisão das matérias por dia, enquanto 1 (25%) diz que não realiza a divisão e 1 (25%) declara que às vezes realiza as aulas dividindo-as.

Considero importante salientar que, até aqui, os resultados estão seguindo as mesmas porcentagens para todas as questões levantadas, demonstrando coerência nas recorrências.

Observando esses resultados, pergunto: como o professor que não deu resposta positiva para a separação de STP desenvolve suas aulas? Leciona os conteúdos de teoria, solfejo e percepção em todas as aulas? Não leciona teoria, solfejo e percepção, mas apenas foca em uma delas, como a Professora A constatou que acontecia no passado (cf. capítulo 2)? A maneira como desenvolve suas aulas é mais produtiva do que a daqueles que separam teoria e solfejo/percepção em dias diferentes? Estas perguntas não foram respondidas, pois emergiram após coleta de dados.

Todos os respondentes (100%) disseram que relacionam os conteúdos ministrados em teoria com as atividades da aula de solfejo/percepção. De acordo com este dado, posso entender que mesmo o professor que não utiliza a divisão de STP em dias/aulas diferentes também relaciona os conteúdos da disciplina – o que responde a pelo menos uma das perguntas do parágrafo anterior, isto é, este professor leciona teoria, solfejo e percepção, não focando em apenas uma delas, como a Professora A constatou que acontecia no passado.

Se por um lado se tem a unanimidade dos entrevistados declarando que relacionam os conteúdos das matérias que compõe STP, por outro, há divergências quando se trata de relacionar os conteúdos entre as disciplinas de STP e prática instrumental/vocal/regência.

Das respostas, 3 (75%) dizem relacionar os conteúdos de STP com as demandas das aulas de instrumento/canto lírico/regência, enquanto 1 (25%) declara não fazer isso. Devo frisar que no programa de STP não há indicativos de como deve ser realizada essa interdisciplinaridade, o que sugere que os professores que a realizam, fazem-no por conta própria, sem orientação pedagógica do PPP do Instituto.

Na Quadro 11 (apêndice C), 100% dos entrevistados dizem acreditar em outra forma de ensinar os conteúdos de STP sem separar da prática de instrumento/canto lírico/regência. Mais ainda: 3 (75%) desses pesquisados dizem conhecer outra maneira de ensinar teoria musical que seja diferente da estabelecida no IECG para STP, enquanto apenas 1 (25%) desconhece. Por fim, esses mesmos 3 (75%) professores expressam vontade de utilizar outro modo de ensino nas aulas de STP no IECG (ver Quadros 12 e 13 do apêndice C).

Não obstante 3 (75%) professores revelarem acreditar, conhecer e ter vontade de utilizar outras perspectivas de ensino, eles desenvolvem suas atividades em um modelo que mantém a compartimentalização do conhecimento musical, o que demonstra o caráter conservador de suas práticas pedagógicas, posto que mantêm práticas herdadas mesmo em vista de outros conhecimentos e de outras possibilidades de ensino de música.

Diante do acima exposto, questiono: se professores do IECG conhecem outros modos de ensino de teoria musical e se possuem vontade de utilizá-los em sala de aula, por que não o fazem? Se porventura o fazem, suponho que seja de forma extraoficial. Sendo assim, porque não sugerem tal prática diferenciada para ser experimentada pelo demais professores do IECG?

Estes dados revelam a permanência de uma prática em função do *habitus*, que acaba por orientar as escolhas pedagógicas que dão maior ênfase à instrução do que à educação. O quê ensinar se torna mais importante do que a quem está sendo ensinado. Sobre este aspecto, Pereira (2012, p. 136) diz:

O habitus conservatorial acaba por inculcar um senso prático — correto a ser seguido no meio musical. Assim, as portas da música escrita (notação musical) e da preparação técnica encontram-se não somente abertas, como os agentes são incentivados a cruzá-las. O *habitus conservatorial* acaba por manter um forte enquadramento nas relações educativo-musicais, conferindo o poder ao professor; e uma forte classificação (fronteira) entre conhecimentos musicais e conhecimentos pedagógicos (estando os primeiros — dominantes — sempre em posição hierarquicamente superior em relação aos segundos — dominados).

É acerca de sugestões que a Quadro 14 (apêndice C) trata. A mesma porcentagem de 75% se repete sobre se estes professores já fizeram alguma sugestão para uma nova alternativa no modo de ensinar teoria musical, mas esse valor refere-se aos que não sugeriram.

Fazendo um paralelo: há 75% que conhecem outros modos de ensino e 75% que não fizeram nenhuma sugestão, quanto a mudanças no atual modo de ensino.

Os resultados até agora apresentados – 100% acreditando em outra maneira de ensino sem separar a teoria da prática instrumental (Quadro 11 do apêndice C), 75% dizendo que conhecem outra maneira de ensino de teoria musical e com vontade de aplicá-la (Quadro 12 e 13 do apêndice 2) e 75% afirmando não fizeram nenhuma sugestão quanto a mudanças no atual modo de ensino (Quadro 14 do apêndice C) – me levam a inferir que há algo interditando a concretização do desejo de mudar ou fazer alterações na realidade de ensino estabelecido.

Outro dado que chama a atenção é a utilização de práticas que são diferentes das usualmente utilizadas no ensino do IECG (Quadro 15 do apêndice C), pois 75% dos entrevistados dizem fazê-la, o que traz à tona a mesma indagação anterior de que, já que o professor inclui práticas diferentes em suas atividades, porque não as sugere para que estas sejam adotadas oficialmente pelo IECG?

A seguir, apresento a Quadro 16 (apêndice C) com os exemplos das práticas adotadas que os professores consideram diferentes do que é utilizado usualmente no IECG.

Quadro 12 – Exemplos de práticas utilizadas no ensino de teoria musical do que é usual no IECG. Belém, 2014.

Identificação	Exemplos de práticas diferentes utilizadas no IECG
Professor 1	Convidar músicos ou grupos para demonstrar, na prática, alguns assuntos estudados ou a estudar em classe; troca de experiências entre os próprios alunos a partir de seus instrumentos e gosto musicais (além do gosto erudito), ou seja, o aluno constrói alguns conceitos após o contato ou a vivência com a prática.
Professor 2	Métodos Carl Orff e Kodally.
Professor 3	Pedir aos alunos que levem para as aulas as partituras de suas peças, as que seus professores de prática musical trabalham com eles, para então analisarmos dentro do que trabalhamos no conteúdo das aulas de Teoria Musical. Após analisada a peça, pedir ao aluno que a execute. Isto permitirá que a execução de sua peça seja mais consciente musicalmente e também que utilize a linguagem adequada, assim como a terminologia técnica.
Professor 4	-

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Alguns dos exemplos acima demonstram o interesse de alguns dos professores de STP em oportunizar aos seus alunos experiências em que a teoria musical seja colocada em prática, seja musicalmente experimentada.

Assim como os alunos tiveram espaço nos questionários que responderam para opinarem abertamente sobre o que pensam do ensino de Teoria Musical no IECG, os professores de STP também puderam fazer o mesmo. Segue a Quadro 17 (apêndice C) com as falas dos entrevistados.

Quadro 13 – Opinião sobre o ensino de teoria musical no Instituto Estadual Carlos Gomes. Belém, 2014.

Identificação	Opinião sobre o ensino de teoria musical no Instituto Estadual Carlos Gomes
Professor 1	O método tradicional ainda é forte, o planejamento anual é bom, porém, um pouco confuso tanto em nomenclaturas quanto na ordem dos assuntos a serem abordados; os professores têm uma boa formação, são inovadores na medida do possível e a relação com os alunos é tranquila e agradável tornando o ensino e a aprendizagem significativamente positivos.
Professor 2	O Conservatório Carlos Gomes é uma instituição reconhecida nacionalmente, destacando-se pela sua qualidade de ensino.
Professor 3	É possível perceber que o ensino de Teoria Musical no Instituto Estadual Carlos Gomes foi se adequando de acordo com a necessidade de organização curricular no decorrer do desenvolvimento da instituição. Atualmente a mesma continua em construção, buscando suprir, em termos de embasamento teórico musical, os alunos que se formam por ela, tanto que a maioria de nós educadores recebeu a formação musical no modelo utilizado pelo IECG. Percebo que a administração no geral, assim como os educadores, tem se esforçado para a nossa instituição não se distanciar das novas tecnologias, do uso das mídias como meios de aprendizagem e das novas propostas de educação musical, no entanto o processo tem sido de longo prazo por conta das dificuldades de investimento quando se trata das políticas públicas.
Professor 4	O Instituto vem formando músicos há anos mantendo seu método conservatorial de ensino teórico e prático. Apesar de já existirem formas mais atuais de ensino, o método conservatorial utilizado vem trazendo resultados. Porém, sem dúvida, se houvesse uma nova linhagem de ensino, com técnicas e metodologias mais diversificadas e com possibilidade de entender a prática instrumental e a teoria musical como estudos unos, os resultados obtidos seriam, sem dúvida, mais significativos. Acredito que mesmo que, nós professores queiramos modificar nossos métodos de ensino, fomos formados de forma conservatorial, e conhecemos apenas este método. Seria necessário que tivéssemos a oportunidade de capacitações ou de reuniões pedagógicas para que professores de teoria entendessem exatamente o que se pode ensinar para os alunos de sopro, cordas, canto, enfim, construir um método que atenda as necessidades teóricas e práticas de todos os alunos.

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Ao analisar os discursos acima, observei que a visão dos professores de STP acerca do ensino de teoria musical é positivo, no sentido de que acreditam que este ensino tem contribuído para a formação dos músicos que estudam no IECG. Mas também admitem que se faz necessário melhorias, assim como atualizações, que por vezes já acontecem ou que estão se iniciando, como um processo em construção. Também é possível notar a consciência da atuação destes em um ensino tradicional, e que compreendem a influência deste na sua formação e consequentemente nas suas práticas como docentes. Por fim, demonstram interesse em melhorar como professores, o que resultaria na melhoria do rendimento da disciplina STP.

Penna (1995) fala acerca da necessidade de capacitação dos professores para um maior comprometimento destes com o ensino.

Professores capacitados para uma ação pedagógica comprometida com um projeto de democratização da cultura necessitam da articulação de um domínio da linguagem musical com um enfoque educativo, que lhes forneça tanto fundamentos quanto alternativas metodológicas para sua prática futura. (PENNA, 1995, p. 139)

Por mais que neste caso específico não esteja sendo tratado da democratização da cultura, o mesmo princípio pode ser adotado para que haja um comprometimento com um projeto de integração entre as atividades curriculares desenvolvidas no ensino do IECG, partindo da capacitação docente, oportunizando o conhecimento de outras pedagogias, assim como dando espaço para o uso destas.

Além das respostas à pergunta aberta do questionário, lembro que os dados obtidos nas respostas fechadas demonstram que mesmo concordando e atuando de acordo com o modelo vigente no IECG, os professores percebem a necessidade de se realizar alterações nas práticas adotadas, seja por meio de mudanças no programa durante o ano letivo (Quadro 04 do apêndice C), seja utilizando práticas pedagógicas que são diferentes do usual no IECG (Quadro 14 do apêndice B); ou seja, “reparando” a estrutura sem alterá-la, porém procurando torná-la melhor.

Porém, o desejo por alterações colabora com a permanência do *habitus* ali incorporado, pois por meio dessas alterações se tem a atualização do modelo vigente.

O passado operado torna-se passado operante, funcionando como capital acumulado e, assim, produzindo história a partir da história. É desta forma que Bourdieu (2009) explica a permanência na mudança que faz o agente individual como —mundo no mundo. (PEREIRA, 2012, p. 93). (Grifos meus)

Os professores de STP, por mais que consigam diagnosticar as falhas da disciplina e reconhecer a necessidade de investimentos nela, ainda assim não querem mudar o modelo em que atuam, mas alterá-lo. Dessa maneira, estes sugerem ajustes na realidade atual do ensino de STP no IECG, mantendo-o, atualizando-o para atender às demandas que o Instituto tem apresentado atualmente.

Observando a trajetória histórica do IECG, é possível perceber que não seria a primeira vez que tal iniciativa seria tomada, pois essas atualizações vêm ocorrendo ao longo dos anos, seja por motivos financeiros, como no caso da redução das classes instrumentais em sua reabertura (segunda fase) ou na expansão de suas classes quando da criação da FCG. Com isso, é possível notar que por mais que mudem os agentes ao longo dos anos, as disposições da Instituição permanecem as mesmas, por meio das atualizações geradas pelo *habitus* que é reproduzido.

3.3 A OPINIÃO DOS PROFESSORES DE PRÁTICA INSTRUMENTAL/CANTO

O questionário aplicado aos professores da disciplina Prática Instrumental foi elaborado com o intuito de captar suas opiniões sobre o ensino de teoria musical na disciplina de STP no IECG, e como esta se relaciona com a disciplina de instrumento. Esclareço que a disciplina de Prática Instrumental envolve as aulas práticas de instrumento, canto lírico e regência.

A escola possui atualmente cerca de 81 professores de Prática, sendo que por conta da reforma no prédio do Instituto, as mesmas dificuldades encontradas para contatar os outros grupos de entrevistados também se fizeram presentes em relação a este grupo. Por isso, somente cerca de 20 professores foram contatados para participarem da pesquisa, via telefonema e *e-mail*. Porém, a participação destes ficou em número de 11 professores; os demais não se dispuseram ou não retornaram os questionários respondidos em tempo hábil para esta pesquisa. Daqueles 11 professores de Prática Instrumental, responderam o questionário: 1 de violino, 1 de viola, 1 de clarinete, 1 de flauta transversal, 1 de saxofone, 3 de violão erudito e popular, 2 de piano e 1 de percussão.

Os questionários constavam de 14 questões, sendo 12 objetivas (respostas fechadas), 1 discursiva (resposta aberta) e 1 uma objetiva-discursiva (resposta fechada, mas com espaço para complementação em resposta aberta).

A seguir, apresento as opiniões dos professores de instrumentos obtida por meio da aplicação destes questionários.

De acordo com os dados obtidos pelo questionário, a formação dos professores é diversa, porém centraliza-se entre Licenciados em Música (5 professores, 45,4%) e Bacharéis em Música (6 professores, 54,6%), enquanto 2 (18,2%) possuem outra formação, sendo que dentre estes 1 (9,1%) possui na sua formação tanto a licenciatura quanto o bacharelado, assim como 1 (9,1%) além da licenciatura possui outra formação. Esta informação demonstra um cenário diferente do passado na história do IECG, como apresentado no capítulo 2, quando nas décadas de 1980 e 1990, o corpo docente do Instituto era formado por músicos estrangeiros ou por bacharéis. Atualmente, pode-se notar a presença de licenciados, inclusive ministrando a disciplina de Prática Instrumental, o que normalmente estaria a cargo de um bacharel em música.

O tempo de atuação destes professores, no Instituto, varia entre 4 e 30 anos, sendo que: 2 (18,2%) atuam há 04 anos, 2 (18,2%) há 06 anos, 1 (9,1%) há 07 anos, 1 (9,1%) há 08 anos, 1 (9,1%) há 10 anos, 1 (9,1%) há 17 anos, 1 (9,1%) há 18 anos, 1 (9,1%) há anos e 1 (9,1%) há 30 anos.

Sobre as disciplinas em que atuam no IECG, 8 (72,7%) lecionam apenas Prática Instrumental, enquanto 3 (27,3%) além das aulas de instrumento lecionam ou já lecionaram outra disciplina. Dentre as disciplinas que estes 3 respondentes citaram, constam: STP (nível básico/fundamental), Música Brasileira (nível técnico) e Teoria Musical (nível bacharelado). Vale ressaltar que, atualmente, dentre os entrevistados apenas 1 (9,1%) ensina STP e também Prática Instrumental concomitantemente. Isto significa que apenas 1 professor dentre os 11 respondentes possui uma visão de ambas as disciplinas como docente.

O intuito da aplicação dos questionários é o de observar por meio dos dados coletados como os professores de Prática percebem a disciplina de STP no ensino do IECG. Sendo assim, acerca da relação entre os conteúdos de STP e de Prática Instrumental, há uma divisão entre opiniões: 4 (45,5%) dizem que tal relação não ocorre, assim como 4 (45,5%) dizem que tal relação ocorre “às vezes”, e somente 1 (9,1%) diz que tal relação ocorre entre os conteúdos destas disciplinas. Estes resultados demonstram que a disciplina STP não tem desempenhado satisfatoriamente a função de auxiliar a Prática Instrumental. No entanto, segundo o PPP, a ementa de STP consiste “no ensino teórico das notas, figuras e ritmos musicais dando continuidade ao aprendizado as aulas do ano anterior, bem como o estudo do solfejo, percepção musical, treinamento da leitura métrica, visando à aplicação na prática instrumental do aluno” (IECG, 2011, s/p, grifos meus).

Com base na citação acima, entendo que a disciplina de STP tem a função de dar suporte para a Prática Instrumental, pois o que é desenvolvido em STP também deveria estar de acordo com as demandas das classes de Prática. Face aos resultados do questionário, concluo que, para os professores de Prática Instrumental, STP não está cumprindo o papel de suporte de maneira efetiva. Porém, 3 (75%) dos professores de STP dizem que relacionam os conteúdos de STP com as demandas das aulas de Prática Instrumental (Quadro 10 do apêndice C).

A respeito da complementação de STP para o ensino de Prática Instrumental, a resposta com maior porcentagem é que “às vezes” esse complemento acontece (6 professores de Prática Instrumental, 54,5%), sendo seguido por “sim”, com 4 respostas (36,4%) e depois com 1 resposta (9,1%) que “não” acontece essa complementação. Mesmo não havendo uma unanimidade acerca da relação dos conteúdos entre STP e Prática Instrumental (ver Quadro 04 do apêndice 3), a parcela que diz que não ocorre uma complementação é inferior à discordância de relação entre conteúdos. Isto demonstra que mesmo que tal complementação não ocorra de maneira satisfatória por conta das possíveis lacunas na relação interdisciplinar entre STP e Prática Instrumental, a teoria musical é vista e/ou recebe o crédito por complementar o estudo da *performance*.

Sobre as dificuldades que os alunos apresentam em relacionar os conteúdos de STP com o que é ministrado nas aulas de prática instrumental, 6 (54,5%) dizem que os alunos demonstram essa dificuldade, 4 (36,4%) dizem que “às vezes” isso acontece e 1 (9,1%) diz que isto não ocorre. Fazendo um comparativo com a Quadro 05 (apêndice 3), na qual 6 (54,5%) professores dizem que às vezes as aulas de STP contribuem ou complementam o que é ensinado nas aulas práticas, este último percentual demonstra a inconstância da complementação dos conteúdos, que pode ter efeito na constância de dificuldade relacionar os conteúdos de STP e de Prática que os professores de instrumento percebem em seus alunos. No entanto, devo lembrar que 11 (40,7%) alunos afirmaram não ter dificuldades em estabelecer tal relação e que 12 (44,4%) deles somente às vezes sentem essa dificuldade (Quadro 09 do apêndice B).

Sobre as turmas onde os professores percebem que há a dificuldade em relacionar o que é ministrado em STP com o que está sendo desenvolvido nas aulas de instrumento, constatei respostas que indicam que os professores entendem que os seus alunos demonstram maior dificuldade nas séries iniciais de cada programa, e que à medida em que os alunos avançam nas séries a dificuldade de relacionar os conteúdos decresce.

Compreendo que este resultado espelha a imaturidade do aluno nas séries iniciais e o seu progressivo amadurecimento à medida que avança nas séries (lembro que aqueles alunos respondentes, que não demonstram dificuldades ou somente às vezes, são das séries finais do básico/fundamental e do técnico).

Acrescento que, segundo pude observar a partir das respostas dos professores, no caso do programa A, não se tem a percepção de demonstração dessa dificuldade nas séries finais. O mesmo não se constata no programa B, que aponta dificuldades em todas as séries, mesmo com índices de porcentagem reduzidas ao longo das séries. Mas, diferentemente do programa A que possui 7 anos de duração, o programa B é composto por apenas 4 anos, dado que deve influenciar na dificuldade do aluno em relacionar o que é desenvolvido nas aulas de STP e nas aulas de instrumento.

Não foi possível observar as dificuldades nos alunos do programa C, pois entre os respondentes não há professores que atendam a este programa.

Ainda que a separação do ensino de STP e Prática Instrumental seja percebida em alguns momentos pelos professores de maneira não tão satisfatória (Quadros 04, 05, 06 do apêndice D), 7 (63,6%) dos respondentes concordam com a divisão do ensino de STP e Prática Instrumental, enquanto 3 (27,3%) não concordam com essa separação e 1 (9,1%) diz que somente às vezes concordam. Compreendo que as insatisfações observadas não estejam relacionadas à divisão do ensino entre teoria e prática, visto que há percentual maior de professores que concordam com esta compartimentalização; mas sim, que a insatisfação está relacionada à disciplina STP e suas possíveis deficiências.

Devo observar que a concordância destes professores com a divisão do ensino é revelada por eles como opinião própria mais do que como somente submissão às orientações do Instituto. Foi o que constatei nas respostas à pergunta sobre se o ensino separado de STP e Prática instrumental é a melhor maneira de ensinar música: 7 (63,6%) disseram que sim, que esta é a melhor maneira; os demais se dividiram em 3 (27,3%) que não concordam com essa divisão e 1 (9,1%) que disse às vezes ser a divisão a melhor maneira.

A concordância com o ensino compartimentado não ocorre por falta de conhecimento de outros modos de ensino. É o que indica a Quadro 11 (apêndice D): 7 (63,6%) dos professores dizem ter conhecimento de outras maneiras de ensinar música. Interessante observar que a porcentagem apresentada nessa questão assemelha-se com a da Quadro 09 (apêndice D), na qual 7 (63,6%) dos respondentes afirmam que a divisão entre teoria e prática é a melhor maneira de se ensinar música. Isto confirma que a aceitação e

acordo com o modelo de ensino do Instituto não é apenas por ser estabelecido oficialmente pelo IECG, mas faz parte da escolha dos professores que nele atuam.

Tendo em vista que existe uma parcela que diz conhecer outros modos de ensino de música, busquei saber se estes utilizam esse conhecimento nas aulas do IECG: 5 (45,5%) informam que fazem o uso de outras maneiras de ensino, número bastante expressivo já que 7 (63,6%) afirmam conhecer outros modos de ensino (Quadro 10 do apêndice D). Os que não utilizam outros modos de ensino alcançam a porcentagem 9,1%, enquanto que 18,2% dizem que às vezes o fazem e 27,3% não responderam. Sobre os que utilizam outra maneira de ensinar no IECG e também fazem o uso dessa em outro estabelecimento de ensino, 2 (18,2%) afirmam que o fazem, 1 (9,1%) diz que não, 1 (9,1%) afirma que às vezes utiliza e 7 (63,7%) não responderam.

Por meio destes últimos resultados, pude perceber que, por mais que haja por parte dos professores um acordo com o modelo vigente, uma parcela deles altera sua prática utilizando recursos de outros modos de ensino. Não tenho como exemplificar estes outros modos de ensinar, porque o questionário não abriu espaço para tal informação. Todavia, assim como observado na avaliação dos professores de STP, não vi nos dados obtidos até agora o desejo ou necessidade dos professores de Prática de Instrumento de mudar o modelo vigente de ensino do IECG, mas a necessidade de fazer alterações, porém mantendo-o.

No questionário aplicado com os professores de Prática houve espaço para estes opinarem acerca do desejo de realizarem modificações no ensino de STP em vista do instrumento que lecionam. Assim, 9 (81,9%) respondentes afirmaram que gostariam de que fossem realizadas modificações em STP, enquanto que 2 (18,1%) disseram não ser necessário. Sobre as modificações que desejam que ocorra, a mais citada é a de integração dos conteúdos de STP com a Prática Instrumental, assim como a capacitação dos professores de STP e a disposição dos conteúdos ministrados.

Do mesmo modo que os outros grupos de entrevistados, os professores de Prática também puderam discorrer acerca do que pensam sobre o ensino de teoria musical no IECG. Abaixo, apresento a Quadro 13 (apêndice D) com o discurso dos entrevistados.

Quadro 14 – Opinião sobre o ensino de teoria musical no Instituto Estadual Carlos Gomes. Belém, 2014.

Instrumento	Opinião sobre o ensino de teoria musical no Instituto Estadual Carlos Gomes
Violino	Puramente conservatorial e defasado.
Viola	Poderia ser mais focado em fazer a ponte entre prática e teoria. Não apenas no papel e sim mais prático, onde os alunos poderiam trazer seus instrumentos e executar os intervalos e escalas.
Clarinete	O ensino da teoria musical está horrível devido alguns professores supostamente qualificados são contratados sem nenhum tipo de prova e simplesmente análise curricular e avaliados amigavelmente que pior, às vezes por pessoas que nem entendem nada de música.
Flauta	Como eu já falei na pergunta anterior, tem que ter uma mudança na metodologia de ensino, não só da instituição, mas dos educadores como forma de pensar sobre o ensino.
Saxofone	Sempre foi deficiente isso é histórico
Violão	Percebo que a partir do técnico, a teoria é voltada mais pro erudito, você não vê nos cadernos dos alunos, por exemplo, as cifras voltadas um pouco mais pro lado prático da música popular C9- B7/4- C5+, Tanto que o índice de alunos reprovados em teoria é muito grande, eu acredito em um ensino em que a teoria venha posterior a prática, no estágio teórico em que os alunos estivessem dando escalas, seria prudente que o professor de prática trabalhasse com os seus alunos as escalas relacionadas à aula teórica e diminuíssem o repertório de peças. Desta feita teríamos uma interdisciplinaridade
Violão	Acredito que ainda está muito arraigado, pelo menos até onde conheci, a um modelo de educação tradicional, bancária. Não desmerecendo por completo, pois sim, tal modelo gerou alguns frutos positivos (assim como sequelas negativas também), mas acredito que nosso tempo e lugar pede um modelo de educação mais adequado às suas demandas, sendo mais democrático (o modelo tradicional, acaba colocando muito em voga a questão do “talento” para justificar a baixíssima proporção entre os alunos que entram e os que conseguem chegar até o final e se formar. Acredito que o problema está muito mais no modelo de ensino, do que na suposta “falta de talento” da maioria dos alunos). O próprio mundo de trabalho pede por músicos mais holísticos, antenados com as necessidades de nosso tempo. Nesse sentido, acredito que levar em consideração as propostas de Keith Swanwick, Sloboda, dentre outros pensadores modernos da educação musical, seria um grande passo para uma educação mais democrática e efetiva.
Violão	De maneira geral acho bom, com a vivência e os exercícios o aluno desenvolve bem o solfejo, a leitura e a percepção auditiva, porém, sinto falta de maior estímulo à criatividade e improvisação.
Piano	O Conservatório Carlos Gomes é reconhecido nacionalmente, destacando-se pela qualidade de ensino.
Piano	Acredito na maneira pela qual a disciplina é ministrada, entretanto julgo-a não completa — o que não quer dizer "errada". Com a implementação de alguns preceitos sugeridos acima — e muitos outros, porventura —, o curso pode vir a ser mais abrangente e compreendido melhor pelos alunos, no sentido de que a barreira entre instrumento e teoria, vai se dissolvendo aos poucos, mesmo sendo disciplinas dadas em dias, horários, salas e professores diferentes.
Percussão	O ensino é bom, com bom conteúdo programático, porém creio que a didática poderia ser melhor, ensinando o aluno a relacionar o que aprende na teoria com o que ele vivencia em sua aula prática. Sem essa relação, só fazemos reforçar a ideia que “teoria é chato”.

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Nas falas acima, percebi que diferentemente dos professores de STP, os professores de Prática se mostram menos satisfeitos com o ensino de teoria musical. Suas opiniões se assemelham às dos alunos (Quadro 12 do apêndice B). Notei que tanto pelos dados objetivos quanto pelos subjetivos, o diagnóstico realizado sobre lacunas no ensino é atribuído ao desenvolvimento da disciplina de STP, seja pela maneira como a disciplina é ministrada, seja pela distribuição dos seus conteúdos, preparação dos professores que nela atuam e por se tratar de um ensino tradicional.

Nessa percepção que tive acerca do posicionamento dos professores de Prática, a divisão existente no ensino também faz parte do modo de pensar destes, pois ao responsabilizarem a disciplina STP pela integração que gostariam que ocorresse entre teoria e prática, estes se eximem de tal trabalho, como se apenas os professores de teoria pudessem realizar tal tarefa, ou como se tal ensino não pudesse ser realizado nas aulas práticas. Aqui também pode ser observada uma forma de hierarquização entre os professores. Nela, os que ministram as aulas práticas só devem dar conta dos elementos ligados à *performance*, cujo foco deve ser o alcance do virtuosismo; enquanto os professores de teoria seriam os únicos responsáveis por realizar a “ponte” ou “ligação” entre as duas disciplinas. No entanto, para que haja interdisciplinaridade, é necessário o envolvimento de ambas as partes.

Assim como os demais grupos entrevistados, os professores de Prática Instrumental também gostariam que fossem realizadas mudanças no ensino do IECG.

No entanto, substituir uma proposta de técnica de ensino por outra, à guisa do mesmo objetivo - formar o músico concertista -, dissimularia a conservação de problemas, pois a herança conservatorial resguardada no objetivo (modo de uso da música, que envolve, entre outros aspectos: valoração de determinado repertório e instrumentos, noções sobre o que é música, fazer música e ser músico e crença no talento musical) atrelar-se-ia às novas propostas. Logo, as tentativas de ultrapassar o modelo se tornariam dissimulações de sua preservação. (VIEIRA, 2001,p. 28)

Os resultados obtidos nos questionários demonstram que a prática de ensino do Instituto possui diversas características da herança conservatorial, e que estas características estão imbuídas de *habitus*. Como Vieira (2001) afirma no trecho acima, não basta substituir um modo de ensino, pois isto não resolveria os problemas; apenas os disfarçaria.

Entretanto, a opinião dos professores de Prática nem mesmo demonstra o desejo de mudança do modelo de ensino vigente, pois estes ainda preferem manter a atual compartimentalização do ensino. Ao que parece, defendem que deve-se melhorar uma das partes dessa divisão, que no caso é a disciplina STP, para que o todo possa funcionar de maneira eficiente. Os professores de Prática esperam uma melhor integração da teoria com a

Prática Instrumental, porém mantendo o seu ensino separado, como acontece atualmente; ou seja, atualizando o atual modelo para que atenda às atuais necessidades do Instituto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória traçada para a realização desta pesquisa pode ser resumida em três palavras: história, documento e testemunho. História, porque a pesquisa iniciou-se por uma busca histórica acerca da constituição e implantação do ensino de música erudita em Belém (PA), desde a chegada dos colonizadores até a criação do IECG. Documento, pelo fato de após ter levantado por meio da história como se deu a implantação do atual ensino no IECG, a análise da disciplina que centraliza esta pesquisa – STP – foi realizada por meio de um dos documentos oficiais do Instituto, o PPP. E testemunho, pois por meio da aplicação de entrevistas e de questionários foi possível observar como essa disciplina foi implantada e tem sido percebida pelos agentes que atuam no Instituto, seja como docente, seja discente.

A bibliografia utilizada para a construção do percurso do ensino da música em Belém possibilitou a observação de como se deu a implantação do IECG, e também como o seu ensino foi sendo formatado. Por meio do que foi coletado, entendi que a criação e estabelecimento do IECG foi efeito do que já vinha sendo desenvolvido na cidade em outros períodos. Como afirma Vieira (1995, p. 39),

Considerando que toda prática cultural é construída no âmbito das relações sociais, e que estas levam em conta as condições temporais e espaciais, bem como as oportunidades e os interesses políticos e econômicos, o pressuposto aqui retido é de que a presença da música erudita europeia, em Belém, está relacionada à interferência de um conjunto dos fatores sociais, marcados por acontecimentos históricos de caráter político- econômico.

Dessa forma, compreendo que o IECG é fruto das relações sociais já existentes, que foram sendo construídas desde a chegada do europeu em Belém, quando a música foi utilizada como instrumento colonizador (como já explicado no capítulo 1). A utilização dessa música passou a estabelecer também os parâmetros de como esta deveria ser repassada. A partir daí, estabeleceu-se um modo de ensino, um modo europeu de ensinar música, seja por meio da igreja e do serviço religioso, seja quando depois das instalações dos teatros em Belém, como sinal da boa fase econômica pela qual a cidade passava por conta do comércio da borracha, e com a vinda de músicos europeus para se apresentarem nos palcos das cidades e posteriormente a instalação de alguns aqui, assim como como a ida de alguns músicos paraenses para se aperfeiçoarem na Europa. Dessa maneira, foi se mantendo e atualizando esse modo de ensino, de acordo com o que era estabelecido fora de Belém. E toda essa construção foi mantida no ensino do IECG.

A introdução da música erudita europeia em Belém do Pará foi um processo que oportunizou a entrada dos elementos constituintes do modelo conservatorial. Esses elementos foram reconstituídos em Belém, pelos agentes retransmissores daquela música, à medida que ali desenvolviam sua prática de ensino. (VIEIRA, 2001, p. 60)

Nesta pesquisa, foi possível observar elementos que identificam “o” ou “um dos” modelos de ensino presentes no Instituto - o modelo conservatorial - e a partir daí perceber como se dá seu ensino, marcado entre outros aspectos, pela divisão entre teoria e prática. Tratei especificamente do ensino da teoria musical na disciplina STP (Solfejo, Teoria, Percepção), no qual identifiquei aquela divisão no interior da própria disciplina, bem como a separação desta da disciplina Prática Instrumental.

O aprofundamento da compreensão acerca da teoria musical no IECG se deu no segundo capítulo desta pesquisa por meio da análise do PPP.

A investigação (análise) documental do PPP (INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES, 2011), apesar de este ser um documento recente, permitiu encontrar registros da história do IECG e indicações de “pessoas chaves” que fizeram e ainda fazem parte da construção da história do atual ensino da teoria musical neste estabelecimento.

O recurso da análise documental foi utilizado, porque, segundo Le Goff (2003), os documentos podem ser materiais da memória. Seguindo as orientações desse autor, busquei analisar tudo que está atrelado ao PPP: organização social, cultural, ideologias, mentalidades, entre outros aspectos. Dessa forma, fiz um reconhecimento da vida presente em forma documental. Também foi preciso analisar o PPP como documento que realmente ele é, no caso, o que contém o currículo do Instituto.

Entender o currículo da escola vai muito além de se observar os conteúdos e a disposição desses nas aulas, ou de observar as práticas realizadas por meio do discurso escrito em um documento ou visualizá-lo em sala de aula.

Para entender o currículo de uma escola, é necessário entender o espaço que ela ocupa e o meio que a cerca, os agentes que nela atuam e sobre quem ela atua. É necessária uma compreensão geral do todo que ela é. É preciso compreender a escola como um campo, no qual são feitas as análises dos discursos presentes e da atuação que está sendo incidida nele e por ele, visto que “o limite de um campo é o limite dos seus efeitos ou, em outro sentido, um agente ou uma instituição faz parte de um campo na medida em que nele sofre efeitos ou que nele os produz” (BOURDIEU, 1989, p. 31).

O que se tem descrito e prescrito no currículo, vai além do que aparenta. Costa (2003) salienta que

ao me referir ao *currículo* não estou pensando simplesmente no conjunto de conteúdos, disciplinas, métodos, experiências, objetivos etc. que compõem a atividade escolar, mas estou concebendo esse conjunto como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção, impulsionado por ímpetos que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. (COSTA, 2003, p. 41)

Ao fazer um paralelo da citação acima com o que foi obtido da análise do PPP, observo a dinâmica que a autora descreve. O PPP enquanto documento curricular do IECG possui em sua estrutura elementos referentes aos objetivos, metodologias, bibliografias, disciplinas etc. Elementos pertinentes à descrição das atividades que devem ser desenvolvidas na e pela escola, ou pelo menos que se espera serem desenvolvidas. Mas, a partir da análise feita, também constatei que as prescrições do documento estão imbuídas de conceitos, visões de mundo e comportamentos que foram construídos ao longo do tempo, como exposto no histórico do Instituto. Essa construção histórica acaba por influenciar e determinar o pensamento presente no Instituto, caracterizando uma forma de normatização do saber que irá nortear as escolhas presentes no PPP.

Na análise realizada procurei não isolar os elementos presentes no documento, como se suas práticas acontecessem de maneira individualizada, mas busquei a origem de determinadas escolhas, assim como entender a que elas se relacionam, o que produzem, como e quem afetam, as relações de poder presente, e destacar as características não tão visíveis.

É fato que nem sempre o que está descrito no currículo será visto na prática escolar, mas a necessidade de analisar esse documento que orienta é imprescindível para que posteriormente se observe a prática, para se ter noção de como a escola se vê ou pretende ser, e o que realmente ela é. Nesta pesquisa, não foi realizada a observação da prática no IECG, pois priorizei a compreensão do seu currículo. Dessa forma, pude entender de que maneira a disciplina STP é inserida no Instituto e o que ela representa.

Para isso, como já dito anteriormente, relacionei alguns pontos do PPP, analisando-os juntamente com outras perspectivas, para ajudar na compreensão. Com o respaldo dos autores lidos, foi possível desenvolver uma análise crítica do que é descrito no PPP, dialogando com as tendências pedagógicas vislumbradas no documento e observando elementos invariantes nas realidades do IECG.

Se o currículo é uma forma de determinar a identidade de uma escola (e por que não dos que atuam nela?), pois prescreve modos como desenvolver o trabalho pedagógico, é

necessário afunilar mais a análise das prescrições feitas. Para isso, relacionei determinados aspectos presentes no PPP com tendências pedagógicas. Essa relação se tornou fundamental para o entendimento e localização da escola em relação às escolhas pedagógicas presentes no seu ensino.

Estas escolhas pedagógicas permitem entender o resultado pretendido na prática escolar. A partir do que observei no PPP, foi possível identificar por meio das características descritas, que pressupostos pedagógicos vêm norteando o ensino do IECG.

Mas não somente pressupostos pedagógicos. Ao caracterizar as práticas descritas no PPP como alguma tendência pedagógica, observei que a escola se relaciona com o meio sociopolítico. Foi possível verificar que uma das tendências mais presentes no documento é a tecnicista. Ao analisar a origem que levou a essa escolha, percebi a necessidade da produção de mão de obra para o mercado de trabalho. Daí é possível notar a escola atendendo a uma necessidade econômico social, como também política, visto que a mudança para estabelecimento de 2º grau (ensino técnico) só foi realizado por conta da lei 5.692/71.

Identificado ao que a escola pretende atender e que objetivo almeja alcançar, são designados os modos e meios para tal. No caso do IECG, observei a presença de um ensino tradicional-tecnicista, centrado nos conteúdos enciclopédicos, privilegiando em sua grande maioria o repertório erudito europeu, bem como no uso de métodos para o desenvolvimento técnico, em que o professor que domina esses métodos é o detentor do conhecimento que deverá ser repassado para o aluno.

A questão central nestas últimas observações não reside em apontar se tal prática está certa ou errada, pois o Instituto é um estabelecimento de ensino técnico (ele se caracteriza como tal), e tendo em vista que um dos seus objetivos é preparar o seu aluno para o mercado de trabalho, e levando em consideração que é necessário o domínio do repertório europeu, pois este é exigido para ingresso em orquestras, bandas sinfônicas e instituições de ensino musical, não se pode taxar como um erro o que o IECG vem desenvolvendo. Porém, é importante analisar de que maneira essa prática tem sido desenvolvida, como ela chega aos alunos, como é sentida pelos que a repassam e se tem sido suficiente para o que se propõe: o domínio do repertório europeu é o suficiente para entrada no mercado de trabalho? A música erudita atende a todas as demandas existentes em Belém quanto à atuação dos profissionais de música?

Seria necessário um estudo bem mais detalhado dos programas e conteúdos dos cursos oferecidos pelo Instituto, assim como um mapeamento do mercado de trabalho musical existente em Belém para responder a estas perguntas. Não é o caso desta investigação. Mas

essas questões emergiram da análise do PPP, e demonstram a necessidade de se refletir sobre o que a Instituição tem se proposto a fazer e os caminhos que tem escolhido.

Neste sentido, a análise dos conteúdos prescritos no PPP deu base para observar que o ensino no IECG tem acontecido de forma unilateral, em que o aluno apenas recebe o conteúdo ministrado, não há valorização do que este já possui em sua formação pessoal. Antes, parece haver interdição dos saberes do aluno, que deve se encaixar nos parâmetros estabelecidos pelo Instituto. A esse respeito, Moreira (1990, p. 167) enfatiza que

Faz diferença sim, portanto, usarmos uva ou usarmos tijolo na alfabetização. Não reconhecermos esse fato implica valorizarmos o conteúdo como um fim em si mesmo, ou, em outras palavras, superenfatizarmos um conteúdo preestabelecido. Não reconhecermos esse fato implica privilegiarmos o saber dominante, desvalorizarmos o saber do aluno e, em última análise, evitarmos o desejável confronto entre os saberes de sala de aula, o que acaba transformando o ensino em simples transmissão de conhecimento. (MOREIRA, 1990, p. 167)

De acordo com o autor, é de extrema importância, nas escolhas dos conteúdos do currículo, procurar conteúdos que façam parte da realidade do aluno, que haja uma familiarização para o aluno em relação aos conteúdos que estão sendo ministrados.

Há essa familiarização na disciplina STP ou na prática instrumental? A análise acerca da opinião dos alunos e professores do IECG, sobre o ensino de teoria musical foi realizada no capítulo 3.

Ainda sobre a familiarização do que está sendo ensinado, ao valorizar a prática da música erudita europeia, o Instituto acaba por não dar espaço para outras manifestações musicais, tanto de outras culturas, quanto da cultura local. A música erudita tão valorizada nas práticas do IECG não faz parte do cotidiano de grande parte do seu alunado. Há um distanciamento entre o contexto musical em que esse aluno está inserido e o que ele vai aprender como sendo a música “correta”, “de verdade”, “da excelência” para se estudar.

Percebo, aqui, o que Bourdieu (1989) denomina “violência simbólica”. A escola, ao estabelecer o seu ensino baseado em uma cultura que não faz parte da realidade do aluno, legitima esse conteúdo por meio de suas práticas como reforço e/ou reprodução deste. Dessa forma, a escola representa os interesses desta classe dominadora, já que ao reforçar a centralização do ensino em uma determinada cultura passa a desvalorizar o saber e o fazer da cultura do aluno, que seria, no caso, o dominado.

Nesse sentido, a escola reforça as diferenças já existentes que determinam o acesso à cultura e à educação. Faz isso ao inserir elementos no ensino que necessitam de uma pré-familiarização, visto que são elementos que não fazem parte da realidade do aluno. Se esta

familiarização prévia não ocorre, há o reforço das diferenças, pois a assimilação dos conteúdos acontecerá de maneira diferente entre os que já possuem um contato anterior com os elementos apresentados e os que os desconhecem.

Cada indivíduo possui uma capacidade definida e limitada de apreensão da “informação” proposta pela obra, capacidade que depende de seu conhecimento global (por sua vez depende de sua educação e de seu meio) em relação ao código genérico do tipo de mensagem considerado, seja a pintura em seu conjunto, seja a pintura de tal época, escola ou autor. Quando a mensagem excede as possibilidades de apreensão do espectador, este não apreende sua “intenção” e desinteressa-se do que lhe parece ser uma confusão sem o menor sentido, ou um jogo de manchas de cores sem qualquer utilidade. (BOURDIEU, DARBEL, 2007, p. 71)

O mesmo acontece em relação à música, quando o receptor desse ensino musical não possui esquemas suficientes para absorção e interpretação daquilo que lhe está sendo apresentado, não há uma assimilação significativa. Esses esquemas são construídos por meio da educação e interação com o meio em que vive; ou seja, para absorção destes conteúdos há a necessidade do desenvolvimento prévio de determinadas percepções. Ao colocar o aluno em contato com a música erudita, supõe-se que este já possua esse desenvolvimento, mas por não fazer parte do seu meio dificilmente essa suposição estará correta. Assim, esse ensino privilegiará os que já possuem uma estrutura formada para a recepção e desenvolvimento do mesmo, em vista da sua pré-familiaridade desenvolvida fora da escola.

Sobre a necessidade desse conhecimento prévio para o desenvolvimento do ensino formal de música, Penna (2012, p. 41) diz:

Dessa forma, o ensino artístico encontrado nas escolas – inclusive especializadas – só pode ser eficaz para aqueles que tiveram as condições sociais necessárias para desenvolver uma competência prévia, uma familiaridade e prática cultural como pressupostos para o aprendizado formalizado.

A autora também ressalta que

Se a condição para o sucesso na escola, tanto no campo da música como no desempenho global, é uma competência prévia gerada por experiências culturais que são desigualmente distribuídas na sociedade, a escola acaba por reproduzir essas desigualdades. (PENNA, 2012, p. 42)

A escolha dos conteúdos, assim como a maneira como esses são desenvolvidos em sala foram sendo definidos por conta do contexto da realidade que a escola passava. A partir da observação não apenas do PPP, mas também por meio dos depoimentos coletados de professoras que atuaram nas modificações que ainda se mantêm no Instituto, é possível

constatar que os efeitos da inserção de instrumentos, do aumento de alunos, da mudança na certificação da escola e contratação de professores estrangeiros, influenciaram diretamente na escolha dos conteúdos e repertórios ministrados, assim como o seu modo de transmissão, na divisão da teoria musical (Solfejo, Teoria e Percepção), na divisão da carga horária na qual a teoria musical é superior à da prática instrumental/canto/regência demonstrando a importância da necessidade de se dominar bem o código musical para a execução etc.

É preciso ressaltar que tanto na construção histórica do ensino de música em Belém (capítulo 1), como na análise da disciplina STP (capítulo 2), a utilização dos depoimentos coletados por meio de entrevistas foi imprescindível para o refinamento das análises, em face da visão que esses discursos trouxeram.

Por meio da palavra daqueles que fizeram parte da construção do passado e fazem parte do presente do IECG, deu-se a legitimação de fatos que li ou até que nem tive acesso em fontes impressas. Ao buscar suas memórias, houve também a busca por um discurso que pertence somente ao olhar daquele que conta, seja de maneira individual ou coletiva (HALBWACHS, 2001).

Muitas das lembranças rememoradas não são reconstruídas fielmente como aconteceram, pois não se reconstitui o que aconteceu como o todo real; muito do que foi lembrado está envolvido com a própria história de vida do entrevistado (BOSI, 1999), sem se desvencilhar da história da instituição. Conforme Bosi (1999), esse ato de lembrar o passado faz com que ele se torne presente, não apenas pelas palavras que são ditas, mas principalmente, pelo fato de elas serem vividas, pois não fazem apenas parte de uma memória.

O uso dessa memória não serve apenas para preservar o passado, mas também para reforçar o presente. Lowenthal (1998) diz que ao se relembra o passado, sabe-se o que fomos e confirma-se o que somos. Para Bourdieu (1996), o entrevistado estaria justificando o presente. De todo modo, para esta pesquisa é importante compreender não só o dito a partir da memória, mas também o sentido das escolhas do que é dito, do que foi mantido na memória (ALBERTI, 2004).

Ao entrar em contato com essas lembranças, notei que muitos dos fatos narrados mesclam a vida particular de quem conta com a vida da Instituição, pois a Instituição acaba permanecendo presente na vida dessas pessoas por muitos anos. Diante dessas falas, também foi possível perceber estas como um reflexo de um espelho, pois o caminho que os entrevistados descrevem ter trilhado muitas vezes se assemelha ao que já foi e que muitas vezes tem sido vivido.

Os depoimentos, também trouxeram uma percepção da vivência do que o PPP prescreve, pois foi possível observar as discordâncias existentes, assim como a passividade em relação a manter uma prática mesmo não concordando. Esses relatos não apenas reconstituíram parte da história, mas principalmente ajudaram a visualizar e compreender melhor o modelo de ensino presente no Instituto. Tomando essas falas como recurso para a compreensão da estrutura escolar, dei voz para além do documento oficial da escola, mas também para os que nela atuam. Dessa forma, de acordo com a base filosófica da nova história, compreendo que essa realidade descrita é uma construção social e cultural: “[...] os historiadores tradicionais pensam na história como essencialmente uma narrativa dos acontecimentos, enquanto a nova história está mais preocupada com a análise das estruturas” (BURKE, 1992, p.12).

Acerca dessa perspectiva, ao compreender que esta foi construído social e culturalmente, observo que para uma mudança na realidade do Instituto não bastaria apenas modificar as práticas, ou estabelecer um novo modelo de ensino, pois correria o risco de apenas estar mudando perspectivas e cometendo os mesmos erros. Como foi apresentado na análise do capítulo 2, o que foi compreendido como *habitus* conservatorial, por ter sido construído e não apenas implantado, está enraizado nas práticas, no pensamento e na postura dos que foram formados nesse ensino.

Nesse sentido, os investimentos realizados pela FCG para o aperfeiçoamento dos alunos do IECG reforçaram não somente a desigualdade no ensino do Instituto, visto que continuou a privilegiar uma determinada cultura diferente do contexto dos seus alunos, mas também reafirmou a identidade do IECG como reprodutor do modelo europeu, visando à perpetuação da sua prática. Como Pereira (2012, p. 28) lembra: “este modelo conservatorial pode ser entendido, na verdade, como um *habitus* incorporado pelos agentes do campo em questão, que orienta as estratégias dos agentes nas relações de força deste campo”. Sendo assim, tais investimentos nada mais são do que estratégias adotadas para a orientação das práticas do Instituto, que contribuem para o estabelecimento e preservação do *habitus* que lhe corresponde.

Pela análise do PPP, foi possível constatar algumas características que podem não estar contribuindo para uma formação global do aluno, como o PPP diz pretender alcançar no perfil do seu aluno. Há, nesse âmbito, necessidade de observar de que maneira esse ensino vem sendo desenvolvido, se vem seguindo as prescrições feitas no PPP, quais são as fragilidades presentes etc. Como já dito anteriormente, essa pesquisa não envolveu a

observação de aulas; mas foi possível coletar, analisar e discutir sobre as opiniões dos professores e alunos do IECG (capítulo 3), acerca desse ensino da teoria musical.

Partindo da premissa de que este ensino foi construído ao longo de anos e incorporado como um *habitus* pelos seus agentes, busquei a opinião destes sobre o ensino de teoria musical no Instituto, pois uma instituição não se firma por si só, mas pelos agentes que dela participam, pois são eles os responsáveis pela construção da sua trajetória.

Pelo exposto até agora, a disciplina STP dentro do modelo estabelecido pelo IECG, possui um papel de complementação para com o ensino prático (instrumento/canto lírico/regência). Mas ainda assim, como função de complementar, esta é posta de maneira a sobrepor a prática, como demonstrado na organização curricular (exemplo da diferença de carga horária entre STP e Prática Instrumental). A ênfase ou negação dos efeitos desse ensino compartimentalizado foram e são discutidos por diversos autores. Além de discutir o que já se tem produzido acerca desse assunto, nesta pesquisa me propus a observar de que maneira os alunos e professores do IECG percebem esse ensino, e dessa maneira entender se os discursos obtidos pelos que atuam em meio a esse ensino diferem do ou corroboram o já anunciado até aqui.

Para tanto, apliquei questionários. Procurei por meio de questões abertas e fechadas coletar a opinião dos alunos e dos professores acerca do ensino de STP, a fim de entender como estes visualizam esta disciplina e o que esperam dela, de maneira individual ou coletiva.

O individual e o coletivo estão atrelados, pois como foram coletadas informações não apenas de uma pessoa, mas de um grupo que está envolvido em uma mesma situação, podem ocorrer relatos isolados, mas na verdade no discurso individual há referências a outros discursos, a outros olhares, daqueles que também fazem parte da realidade investigada.

Os dados coletados ora surpreendem e ora parecem previsíveis. De um modo geral, as respostas dos três grupos aos quais foram aplicados os questionários às vezes surpreendem ao revelarem que há uma aceitação do modelo de ensino, mesmo estes demonstrando insatisfação em alguns pontos (observar Quadros); assim como parecem previsíveis tendo como base o fato de que estes foram formados pelo modelo no qual atuam, e se ali estão é porque foram selecionados entre os que detêm as melhores condições para transmiti-lo. Por isso, tendem a aceitar ou não questionar as práticas ali desenvolvidas.

Ainda assim, a importância desse levantamento revela discursos importantes para a construção e aperfeiçoamento¹⁴ desse ensino, que parece ser almejado pelos respondentes. É

¹⁴ Para Glatter (1986 *apud* GLATTER, 1999, p. 144), “o tom de *aperfeiçoamento escolar* é mais abrangente e menos radical nos seus objetivos, ainda que implique uma dinâmica com maior influência nas actividades

por meio da voz dos que atuam que se pode perceber a satisfação ou insatisfação destes com o que estão lidando.

A aceitação de um programa educacional por parte dos professores é condição prévia necessária para seu sucesso, pois se estes não aceitarem a sua filosofia básica, não se poderá esperar que seja adequadamente implementado. (SOTO, 1979, p. 258)

Segundo o novo paradigma da mudança, o sistema convida os atores a discutir, comentar e negociar os principais eixos de uma reforma, a fazer explorações coletivamente – seja dentro dos estabelecimentos escolares ou entre vários deles – para verificar sua pertinência e contextualizá-las em relação à realidade local. Além da gestão dos meios materiais, ele concede a autonomia para que os estabelecimentos definam o projeto de funcionamento e de organização interna com maiores possibilidades de responder às necessidades dos alunos sob sua responsabilidade sem diluir sua missão nem negociar o *currículum* desvalorizado. Enfim ajuda todos os atores a administrarem a incerteza e a conceberem-se como parceiros da organização, reconhecendo o singular, o individual e o concreto que permitem perceber melhor o sentido da ação social coletiva. (THURLER, 2001, p. 198)

Por mais que esta pesquisa não tenha sido realizada como uma encomenda do Instituto, utilizando os instrumentos necessários para uma avaliação oficial, como uma equipe avaliadora de currículo, os dados obtidos demonstram que estes professores gostariam de ser ouvidos acerca do que tem sido realizado no IECG. Isto fica bem visível quando estes respondem as questões discursivas, seja sobre as modificações que gostariam que fossem realizadas em vista do instrumento que ensinam, seja sobre o que opinam acerca do ensino de teoria musical.

Importante observar as visões diferentes entre os grupos entrevistados. Os professores de STP acreditam nos benefícios desse ensino e na necessidade de investimentos para a melhoria e atualização deste, enquanto os professores de Prática Instrumental concordam com o ensino dividido, porém veem na má condução da disciplina STP os problemas que podem estar interditando o bom desempenho deste ensino, seja por conta da falta de preparação dos professores de STP seja principalmente pela falta de integração entre as disciplinas.

O mesmo é observado nos discursos dos alunos, apesar de a maioria concordar com o ensino ao qual estão submetidos e de admitirem a importância deste. Quando opinam sobre a disciplina STP, poucos são os discursos de total satisfação, pois a maioria ressalta a necessidade de se fazer melhorias nesta disciplina, tanto na capacitação dos professores de

escolares. Ele encerra o propósito de atingir um determinado resultado ('improvement') mais do que introduzir novos processos. Assim, o aperfeiçoamento escolar é um termo que reflete os tempos actuais, trazendo facetas que a inovação não contempla".

STP, quanto na integração dos conteúdos de teoria e prática, melhor distribuição dos conteúdos ou mudanças nos modos de ensinar, com atividades mais atrativas.

O que se sobrepõe como característica comum aos três grupos de respondentes é o desejo de manter o mesmo ensino, apenas realizando modificações para a atualização deste.

A este respeito, Pereira (2012, p. 150) esclarece:

Trazendo a discussão do *habitus conservatorial* para a discussão curricular, é importante reconhecer que a noção de *habitus* confere uma interpretação mais dinâmica à compreensão das práticas conservatoriais. A compreensão destas práticas como um modelo reproduzido *ad eternum* não parece satisfatória, pois engessa-se num mecanismo reprodutivista e determinista. O modelo conservatorial é entendido como algo sólido, acabado, enquanto que o *habitus* indica que estas práticas são constantemente re-produzidas, atualizadas, e estas recriações das práticas se dão sempre a partir de uma matriz durável que não é estática. (PEREIRA, 2012, p 150)

Observei que a necessidade da atualização das práticas no IECG faz parte do *habitus* incorporado por seus agentes, e por mais que reconheçam o tradicionalismo presente, optam por atualizá-lo, “adaptando-o” às “novas” demandas sem rupturas.

Por se tratar de *habitus*, a modificação deste ou por este operada não pode ser encarada como uma simples mudança de modelo de ensino, pois se este faz parte de uma construção e incorporação gradativa, relacionada a estruturas sociais e culturais, não pode ser alterada simplesmente com uma substituição, pois o que o mantém são os seus agentes:

[...] é preciso aprender com a análise crítica tanto da prática conservatorial quanto do percurso da arte-educação. A construção de novos caminhos não se dará pela opção por um ou por outro, mas antes através da procura de incorporar suas contribuições e ultrapassar os seus limites, sem descartá-los *a priori*. (PENNA, 1995, p, 137)

Mesmo que houvesse a tentativa de implantar uma “nova” metodologia de ensino na disciplina teórica ou na disciplina prática, ter-se-ia uma grande chance de não obter êxito, pois se estaria colocando novas práticas para serem utilizadas por agentes com velhos hábitos, ou melhor, com o *habitus* conservatorial.

Isto ajuda a entender como, durante todos esses anos de existência, o Instituto manteve as práticas de sua origem, mesmo com alterações curriculares, territoriais, espaciais etc., pois tais mudanças não alteraram o mais importante, o pensamento que rege a escola, e esse pensamento é mantido por conta do *habitus* incorporado por aqueles que atuam na Instituição.

Seria necessário entender que essa mudança também precisaria ser construída, começando pelo modo como os transmissores concebem esse ensino, para posteriormente

essa mudança ser refletida na prática e poder chegar à formação dos alunos. Talvez essa perspectiva de mudança gradual não seja a mais atrativa ou até a mais eficiente, mas diante de uma prática incorporada ao longo de séculos, e que passa a compor e a nortear o repertório de ações de um determinado grupo, qual seria a melhor alternativa? Ou seria melhor aceitar a atual realidade?

Para Apple (1979, p. 129),

Aquele que apresentar reformas graduais para algumas das condições mais enfraquecedoras corre o risco de na verdade ajudar a estabelecer e a perpetuar o que pode muito bem ser um conjunto ultrapassado de programas institucionais. No entanto, não procurar melhorar as condições de formas que em geral são modestas e experimentais é ignorar os seres humanos concretos que habitam as escolas durante a maior parte de sua vida antes da idade adulta. Portanto, tenta-se atuar dos dois lados da luta.

Entendo que a complexidade do pensamento vigente no Instituto é o que permite a manutenção e fortalecimento de suas práticas. Mas também compreendo que há necessidade de não se permanecer estático. Diagnosticar a realidade do IECG e questioná-la é um primeiro passo no extenso caminho a percorrer. Este passo é necessário para que a partir desta pesquisa outras possam ser realizadas tomando como base o que já foi apresentado até o momento, e assim, gradativamente, diminuir os efeitos negativos de um ensino embasado ainda em moldes tradicionais, mas também enfatizar e valorizar o que a instituição tem produzido positivamente. Como Penna (1995, p. 140) diz:

Se o caminho não está pronto, ele se abre à nossa frente, no momento em que nos dispomos ultrapassar as fronteiras – seus limites concretos e simbólicos – do conservatório. O conservatório que está tanto fora quanto dentro de nós, quer em nossa prática ou em nossa formação, quer nos compêndios didáticos ou nos modelos que adotamos. Cabe, neste momento, transformar – e não conservar.

Esta pesquisa representa a disposição para ultrapassar os limites, para transformar, iniciando por meio da compreensão de uma parte do que compõe o ensino vigente no IECG, e a partir disso poder contribuir na formação dos alunos de música de Belém do Pará, na formação de agentes que reflitam sobre sua prática e que façam suas escolhas de maneira crítica e consciente.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. Editora Brasiliense. São Paulo, 1979.

BARROS, Líliam Cristina da Silva; ADADE, Ana Maria. (Org.). **Memórias do Instituto Estadual Carlos Gomes: 1895 – 1986**. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 2012.

BARROS, Líliam; GOMES, Luciane. **Memória e História**: 40 anos da Escola de Música da UFPA. Belém: EDUFPA, 2004.

BEYER, Esther. **A educação Musical sob perspectivas de uma construção Teórica: Uma análise histórica**. Fundamentos da Educação Musical. Associação Brasileira de Música. Série Fundamentos. Porto Alegre. v.1, 1993.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 11-92.

BOURDIEU, Pierre, DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. 2. ed. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel, 1989.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita de história**: novas perspectivas. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 2008. (Biblioteca Básica)

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 37 - 67.

ENCICLOPÉDIA DA MÚSICA BRASILEIRA: erudita, folclórica e popular. São Paulo, Art. Ed., 1977.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

_____. A educação musical no Brasil - algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais*. Salvador: Gráfica P & A, 1994.

_____. Música, conhecimento e história: um exercício de contraponto. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 1992. Rio de Janeiro. *Anais...* Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [199-].

FUCCI-AMATO, Rita de Cássia. **Memória musical**: retratos de um conservatório. São Paulo: Annablume, 2010.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Tradução de Cândida Hespanha, Maria Isabel, Castro Pereira, José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 143-159.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003, p. 29-70.

INSTITUTO ESTADUAL CARLOS GOMES. **Projeto Político Pedagógico**. Belém: IECG, 2011. Digitalizado.

JARDIM, Antonio. Escolas oficiais de música: um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. **Plural – Revista da Escola de Música Villa-Lobos**. Rio de Janeiro, ano II, v. 2, p. 105-112, jun. 2002.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: **História e Memória**. 5 ed. Tradução Bernardo Leitão... [et al]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003, p. 419 – 476.

_____. Documento/Monumento. In: **História e Memória**. 5 ed. Tradução Bernardo Leitão [et al]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003, p. 525 – 541.

LÉVI-STRAUSS, Claude. História e Etnologia. 3. ed. In: _____. **Antropologia Estrutural**. RJ: Tempo Brasileiro, 1989 [1958].

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2003.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. **Plano de Desenvolvimento e Projeto Pedagógico da Escola: contribuições e orientações para elaborar o plano e o projeto da sua escola**. Belém: Graficentro, 2000.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História 17**, São Paulo, n. 17, 1998, p. 63- 201.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. **Filosofia da educação: Reflexões e debates**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. Brasília: Loyola, 1990.

_____. Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura**. João Pessoa: Ed. Universitária/Universidade Federal da Paraíba, 1995. P. 129 – 140.

_____. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música (Pós diretrizes curriculares nacionais 2004):** um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares. 2012. 280f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, UFMS, 2012.

_____. PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **O ensino superior e as licenciaturas em música:** um retrato do *habitus conservatorial* nos documentos curriculares. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

_____. A noção de *Habitus Conservatorial* e suas implicações nas práticas curriculares das licenciaturas em música. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros (Orgs.). *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar.* Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013, p. 279 – 298.

PERRONE, Maria da Conceição Costa; CRUZ, Selma Boulhosa Alban. **Instituto de Música:** Um Século de Tradição Musical na Bahia. Salvador: Grafufba, 1997.

PRIORE, Irna. **O desenvolvimento da teoria musical como disciplina independente:** princípio, conflitos e novos caminhos. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 9-26, jun. 2013.

QUEIROZ, Jean-Manuel de. **L'école et ses sociologies.** Paris : Éditions Nathan, 1995.

RAYNOR. Henry. **Historia Social da Música. Da idade média a Beethoven.** Tradução Nathanael C. Caixeiro. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 1981.

SALLES, Vicente. **Memória histórica do Instituto Carlos Gomes.** Brasília: micro-edição do autor, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia.** São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1985. (Polêmicas do nosso tempo, 5)

SILVA, Luceni Caetano da. **Gazzi de Sá e o prelúdio da educação musical na Paraíba (1930 – 1950).** 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2013.

SOTO, Mario Leyton. Professores, pais e comunidade como fontes de dados. In: LEWY, Ariel (Org.) *Avaliação de currículo.* São Paulo: EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979, p. 253 – 264.

SOUZA, Jusamara. Contribuições teóricas e metodológicas da Sociologia para a pesquisa em Educação Musical. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5. *Anais...* Londrina (PR), 1996. p.11-39.

SOUZA, Jusamara (Org.): **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. cap. 4, p. 173-185.

_____. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, n. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SWANWICK, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de Música. Tradução Fausto Borém. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, v. 4/5, p. 7-14, Belo Horizonte: UFMG/ATRAVEZ/FEA/FAPEMIG, 1994.

_____. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho – São Paulo: Moderna, 2003.

THURLER, Mônica Gather. **Inovar no Interior da Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 216p.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 93 – 104.

VIEIRA, Lia Braga. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará**. Belém: Cejup, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADROS COM OS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA STP

Quadro 1 - Conteúdos de Teoria da disciplina STP.

Conteúdos de Teoria	Série	Semestre
Reconhecimento do teclado na pequena e primeira oitava.	11 A	1º Semestre
Conhecimento do teclado (todas as oitavas)	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Denominação das notas no teclado	11 A	1º Semestre
	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Pentagrama	11 A	1º Semestre
	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Reconhecimento das notas do teclado no pentagrama	11 A	1º Semestre
	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Clave de sol e clave de fá	11 A	1º Semestre
	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Oitava	11 A	1º Semestre
Estudo das oitavas	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Propriedades e generalidades do som.	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Tom e semitom	11 A	1º Semestre
	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Estrutura e organização das escalas maiores com 1# e 1b	11 A	1º Semestre
Valor relativo.	11 A	1º Semestre
	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Figuras de ritmo: semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia, fusa e semifusa.	11 A	
Pausas	11 A	1º Semestre
Compasso: binário e ternário	11 A/13 A	1º Semestre
	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Esquemas de regência para compassos binários e ternários.	11 A	1º Semestre
	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre

Cont.

Conteúdos de Teoria	Série	Semestre
Dinâmica do som	11 A	1º Semestre
	12 B	2º Semestre
	11 C	2º Semestre
Sinais de alteração	11 A	2º Semestre
Armadura das claves com até dois acidentes	11 A	2º Semestre
Tonalidades de Sol Maior, Fá Maior e relativas.	11 A	2º Semestre
Notas pontuadas.	11 A	2º Semestre
	11 B	2º Semestre
Anacruse.	11 A	2º Semestre
	11 B	2º Semestre
Fermata.	11 A	2º Semestre
	12 B	2º Semestre
Intervalos simples e compostos.	12 B	2º Semestre
	11 C	2º Semestre
Clave de fá: grande oitava, pequena oitava e primeira oitava.	12 A	1º Semestre
Tonalidades com dois acidentes (maior, menor, primitiva e harmônica).	12 A	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Intervalos: Conceito geral.	12 A	1º Semestre/2º Semestre
	11 B	2º Semestre
	11 C	2º Semestre
Intervalos harmônicos e melódicos simples, maiores, menores e justos.	12 A	1º Semestre
	11 B	2º Semestre
	11 C	2º Semestre
Quantidade de tons e semitons em cada intervalo.	12 A	1º Semestre
Andamentos: Conceito geral.	12 A	1º Semestre
	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Tempos lentos, médios e rápidos (denominação).	12 A/13 A	1º Semestre
	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Compassos quaternários	12 A	1º Semestre
	11 B	1º Semestre
Esquema de regência de compassos quaternários.	12 A	1º Semestre
	11 B	1º Semestre
Semitons: conceito geral	12 A	2º Semestre

Cont.

Conteúdos de Teoria	Série	Semestre
Semitons diatônicos e cromáticos.	12 A	2º Semestre
	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Estrutura tonal: modo maior e menor (escalas primitivas e harmônicas)	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Tonalidades com 3 acidentes na clave (maior e menor primitiva e harmônica).	12 A	2º Semestre
	11 B	1º Semestre
Denominação dos graus da escala.	12 A	2º Semestre
	11 B	1º Semestre
Compasso composto 6/8	12 A	2º Semestre
	13 B	1º Semestre
Consonância e dissonância: Conceito geral.	13 A	1º Semestre
Intervalos nos graus das escalas maiores e menores primitivas (diatônicos) e inversões.	13 A	1º Semestre
	11 C	2º Semestre
Intervalos estáveis e instáveis: conceito geral.	13 A	1º Semestre
	11 C	2º Semestre
Construção e resolução de intervalos em tonalidades de até 4 acidentes na clave.	13 A	1º Semestre
Síncopas, contratempo, notas ligadas, notas com ponto e pausa.	13 A	1º Semestre / 2º Semestre
	11 B	2º Semestre
Agrupamento de ritmos nos compasso binários, ternários e quaternários.	13 A	1º Semestre
	11 B	2º Semestre
Tonalidades: diferentes conceitos (modos maior na forma primitiva e menor nas formas harmônica e melódica).	13 A	2º Semestre
Intervalos característicos da forma harmônica.	13 A	2º Semestre
Compassos 2/4, 2/8, 3/4 e 3/8.	13 A	2º Semestre

Cont.

Conteúdos de Teoria	Série	Semestre
Círculo das quintas: tonalidades maiores e menores.	14 A	1º Semestre
	12 B	1º Semestre
	12 C	1º Semestre
Tonalidades maiores e relativas com 7 # e 7 b.	12 B	1º Semestre/2º Semestre
Tonalidades Enarmônicas	14 A	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Graus estáveis e instáveis.	11 B	1º Semestre
	11 C	1º Semestre
Encontro pelo círculo das quintas dos intervalos diatônicos.	14 A	1º Semestre
	12 C	1º Semestre
Tonalidades homônimas	14 A	1º Semestre
	13 B	1º Semestre
Compassos 2/4, 2/8, 3/4, 3/8, 4/4 e 4/8.	14 A	1º Semestre
Tritonos: denominações e conceituação.	14 A	1º Semestre
Tritonos nas escalas primitivas e harmônicas, nos modos maiores e menores	14 A	1º Semestre
	13 B	1º Semestre
	12 C	1º Semestre
Acordes: Conceito geral.	14 A	2º Semestre
	13 B	2º Semestre
	12 C	2º Semestre
Encontrar todas as tonalidades para cada tríade maior e menor pelo círculo das quintas.	13 B	2º Semestre
Tríades (estado fundamental, 1º e 2º inversões).	14 A	2º Semestre
	14 B	1º Semestre
	12 C	2º Semestre
Tríades maiores e menores e suas inversões.	14 A	2º Semestre
	14 B	1º Semestre
	12 C	2º Semestre
Tríades maiores e menores nas tonalidades.	14 A	2º Semestre
Tríades Aumentadas e diminutas nos modos maior e menor.	14 B	1º Semestre
Som: Propriedades e qualidades.	15 A	1º Semestre
Série harmônica.	15 A	1º Semestre

Cont.

Conteúdos de Teoria	Série	Semestre
Construção de todos os intervalos diatônicos simples (1º justa até 8º justa).	15 A	1º Semestre
Intervalos aumentados e diminutos e suas inversões.	15 A	1º Semestre
	13 B	1º Semestre
Compassos: particularidades de figurações rítmicas (quíalteras nos compassos simples e compostos).	15 A	1º Semestre/2º Semestre
	16 A	1º Semestre
	12 B	1º Semestre/ 2º Semestre
Tons homônimos.	15 A	1º Semestre
Intervalos: inversões.	15 A	2º Semestre
	11 B	2º Semestre
	11 C	2º Semestre
Intervalos: Consonates e dissonantes.	15 A	2º Semestre
	11 B	2º Semestre
	11 C	2º Semestre
Revisão de acorde de 3 sons.	15 A	2º Semestre
Acordes aumentados e diminutos.	15 A	2º Semestre
Transposição: Semitons cromáticos, em intervalos dados e com mudança de clave (Dó para Fá, Fá para Sol).	16 A	1º Semestre
Ornamentos (Apogiatura, Mordente, Trinado, Grupeto, Arpejo).	16 A	1º Semestre
Símbolos de abreviaturas.	16 A	1º Semestre
Compassos: 6/4 e 6/8 (esquema de regência e figuras rítmicas nestes compassos).	16 A	2º Semestre
Comparação de todos os aspectos das tonalidades homônimas maiores e menores.	16 A	2º Semestre
	17 A	1º Semestre
	13 B	1º Semestre/2º Semestre
Tonalidades vizinhas.	17 A	1º Semestre
	14 B	1º Semestre

Cont.

Conteúdos de Teoria	Série	Semestre
Escala cromática: regras da escrita das escalas cromáticas maiores e menores.	17 A	1º Semestre
	14 B	1º Semestre
Escalas diatônicas maiores e menores nos três aspectos: primitiva, melódica e harmônica.	17 A	1º Semestre
	13 B	2º Semestre
Compassos: irregulares, alternados e mistos.	17 A	1º Semestre
Acordes de sétima da dominante e suas inversões.	17 A	2º Semestre
	14 B	2º Semestre
	12 c	2º Semestre
Construção do acorde de sétima da dominante e suas inversões em qualquer tonalidade maior e menor harmônica.	17 A	2º Semestre
Funções harmônicas principais no modo maior e menor.	17 A	2º Semestre
	12 C	2º Semestre
Agrupamento de notas em compassos simples e compostos, mistos e irregulares com figurações rítmicas fundamentais e figurações rítmicas casuais.	17 A	2º Semestre

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas no Programa de STP para o curso de 1º grau do Instituto Estadual Carlos Gomes (2002)

Quadro 2 – Conteúdos de Solfejo da disciplina STP.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Exercícios de entonação: cantar as escalas de Dó maior e Lá menor (primitivas) com regência.	11 A	1º Semestre
Análise auditiva: reconhecer as escalas maior e menor.	11 A	1º Semestre
Ditados: tonalidades Dó maior e Lá menor, compassos 3/4 e 2/4.	11 A	1º Semestre
Solfejar nas tonalidades de Dó Maior e Lá menor, compassos 3/4 e 2/4.	11 A	1º Semestre

Cont.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Ritmos: Exercícios rítmicos. Pronunciar as sílabas e respectivo ritmo com regência, bater com uma mão o desenho rítmico e reger com outra.	11 A	1º Semestre
Exercícios com tercinas.	11 A	1º Semestre
Exercícios de entonação: cantar as escalas de Sol maior, Mi menor, Fá maior e Ré menor com pulsação. O modo menor nas duas formas: primitiva e harmônica.	11 A	2º Semestre
Análise auditiva: determinar auditivamente as tonalidades maior (primitiva), menor (primitiva e harmônica).	11 A	2º Semestre
Determinar os graus estáveis em todas as combinações nas tonalidades de Sol maior, Mi menor, Fá maior e Ré menor. Vocalizar os exercícios auditivos.	11 A	2º Semestre
Ditado: tonalidades (1 acidente – maior), compassos 2/4 e 3/4, clave de sol.	11 A	2º Semestre
Escrever depois de uma audição preliminar trechos de escala ou escala em desenho rítmico.	11 A	2º Semestre
Solfejar cada ditado e memorizá-lo.	11 A	2º Semestre
Ditado de resolução dos graus instáveis nos estáveis obedecendo a sequência correta.	11 A	2º Semestre
Vocalizar os materiais dos ditados.	11 A	2º Semestre
Ditar melodias que contenham todos os elementos dos ditados.	11 A	2º Semestre
Solfejo: tonalidades (1 acidente – maior), compassos 2/4 e 3/4, clave de sol.	11 A	2º Semestre

Cont.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Cantar em tons as escalas com pulsação.	11 A	2º Semestre
Cantar lições de solfejo ou outras melodias estudadas, de memória, com material especificado para o programa.	11 A	2º Semestre
Ritmos: solfejar ritmicamente (silabicamente) os ritmos que forem propostos.	11 A	2º Semestre
Exercícios de regência e ritmo com ambas as mãos simultaneamente.	11 A	2º Semestre
Exercícios de entonação: cantar as escalas de Sol maior, Fá maior primitivas, Mi menor e Ré menor primitivas e harmônicas com esquema de regência.	12 A	1º Semestre
Cantar os graus estáveis e instáveis nas tonalidades de Sol maior, Fá maior, Mi menor e Ré menor nas diferentes combinações.	12 A	1º Semestre
Cantar em “vocalize” os graus estáveis nas tonalidades estudadas.	12 A	1º Semestre
Cantar os intervalos diatônicos nas tonalidades dadas (2º a 5º).	12 A	1º Semestre
Análise auditiva: reconhecer auditivamente as escalas maiores e menores harmônicas nas tonalidades estudadas.	12 A	1º Semestre
Reconhecer auditivamente os graus estáveis em diferentes combinações de escalas com até 3 acidentes.	12 A	1º Semestre
Reconhecer auditivamente os graus não estáveis nas diferentes combinações nas escalas estudadas.	12 A	1º Semestre

Cont.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Reconhecer auditivamente (vocalize) os graus estáveis nas mesmas escalas estudadas.	12 A	1º Semestre
Reconhecer auditivamente os intervalos harmônicos e melódicos (todos diatônicos simples até 5ºJ).	12 A	1º Semestre
Ditado: em tonalidades de um acidente, maiores (primitivas) e menores (somente Lá menor primitiva e harmônica), nos compassos 2/8, 3/8, 4/8, claves de Sol e Fá.	12 A	1º Semestre
Escrever depois de tocado trechos de escalas sem e com desenhos rítmicos.	12 A	1º Semestre
Escrever em ordem correta as diferentes combinações de graus estáveis e instáveis ditados com diferentes combinações rítmicas.	12 A	1º Semestre
Escrever em ordem correta “vocalize” dos graus estáveis e instáveis com combinações rítmicas.	12 A	1º Semestre
Escrever os graus instáveis com resolução nos estáveis, guardando corretamente a ordem e ritmos ditados.	12 A	1º Semestre
Escrever depois de ouvido, sequência de dois a quatro intervalos diatônicos, tocados harmonicamente (escrevendo o nome dos diferentes intervalos).	12 A	1º Semestre
Solfejar em tonalidades de até dois acidentes, em compassos 2/8, 3/8 e 4/4 nas claves de Sol e Fá.	12 A	1º Semestre
Cantar (leitura), com regência, melodias com as características mencionadas.	12 A	1º Semestre

Cont.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Cantar num segundo momento todos os exercícios de solfejo, de memória.	12 A	1º Semestre
Cantar com leitura a primeira vista, respeitando o andamento dado pelo autor.	12 A	1º Semestre
Ritmo: Solfejo rítmico com os exemplos dados (com variantes e movimento de regência).	12 A	1º Semestre
Bater com uma mão o desenho rítmico dado e com a outra reger.	12 A	1º Semestre
Exercícios de entonação: cantar escalas com movimento de regência.	12 A	2º Semestre
Cantar os graus estáveis em diferentes combinações nas escalas já trabalhadas. Cantar os graus instáveis nestas mesmas escalas com suas respectivas resoluções.	12 A	2º Semestre
Cantar “vocalize” os graus estáveis nas tonalidades já estudadas.	12 A	2º Semestre
Cantar os intervalos diatônicos (melodicamente) e suas inversões nas tonalidades já estudadas.	12 A	2º Semestre
Análise auditiva: reconhecer auditivamente as escalas estudadas, na forma maior primitiva e menor primitiva e harmônica.	12 A	2º Semestre
Reconhecer auditivamente os graus estáveis em diferentes combinações em escalas de até 2 acidentes.	12 A	2º Semestre
Reconhecer auditivamente (vocalize) dos graus estáveis nas tonalidades dadas.	12 A	2º Semestre
Reconhecer auditivamente os intervalos melódicos e harmônicos e suas inversões.	12 A	2º Semestre

Cont.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Ditado: tonalidades de até 2 acidentes. Maior primitiva e menor primitiva e harmônica, nos compassos 2/4, 3/4 e 4/4 nas claves de Sol e Fá.	12 A	2º Semestre
Escrever depois da audição trechos de escalas ou escalas com configuração obedecendo às especificações dadas.	12 A	2º Semestre
Escrever em ordem correta as diferentes combinações dos graus estáveis com configurações rítmicas.	12 A	2º Semestre
Escrever em ordem correta “vocalize” dos graus estáveis com configuração rítmica.	12 A	2º Semestre
Escrever os graus instáveis e suas resoluções nos estáveis, guardando a ordem correta.	12 A	2º Semestre
Escrever (em partes ou de memória) melodias incluindo intervalos diatônicos e determinar corretamente os mesmos.	12 A	2º Semestre
Solfejar: tonalidades com 2 acidentes (maior primitiva e menor primitiva e harmônica) nos compassos 2/4, 3/4, 4/4, nas claves de Sol e Fá.	12 A	2º Semestre
Cantar (leitura) com regência.	12 A	2º Semestre
Cantar os exercícios de memória.	12 A	2º Semestre
Cantar sempre mantendo o andamento correto.	12 A	2º Semestre
Ritmo: leitura rítmica com regência dos ritmos dados em diferentes combinações. Bater com uma mão o ritmo e com a outra reger.	12 A	2º Semestre

Cont.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Exercícios de entonação: Cantar escalas de até três acidentes, com esquema de regência, maior (primitiva) e menor (primitiva e harmônica).	13 A	1º Semestre
Cantar os graus estáveis nas diferentes combinações nas escalas propostas.	13 A	1º Semestre
Cantar os graus instáveis com resolução nos estáveis nas mesmas tonalidades dadas.	13 A	1º Semestre
Cantar “vocalize” os graus estáveis nas tonalidades dadas.	13 A	1º Semestre
Cantar melodicamente os intervalos diatônicos e suas inversões.	13 A	1º Semestre
Cantar os intervalos diatônicos instáveis e suas inversões e resoluções.	13 A	1º Semestre
Tocar um som de intervalo diatônico e cantar outro.	13 A	1º Semestre
Análise auditiva: reconhecer auditivamente as escalas e suas respectivas formas (acidentes).	13 A	1º Semestre
Reconhecer auditivamente os graus estáveis em diferentes combinações (o aluno deve reproduzir ao piano os sons ditados).	13 A	1º Semestre
Reconhecer auditivamente os graus instáveis, e suas resoluções, separadamente do reproduzido ao piano.	13 A	1º Semestre
Reconhecer auditivamente os intervalos melódicos e harmônicos com suas resoluções (o aluno deve reproduzir vocalmente).	13 A	1º Semestre
Reconhecer auditivamente os intervalos do giro dourado das trompas.	13 A	1º Semestre

Cont.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Ditado: tonalidades de um a três acidentes. Modos maior primitivo e menor harmônico e primitivo, nos compassos 2/4, 3/4, 3/8 e 4/4, nas claves de Sol e Fá.	13 A	1º Semestre
Escrever depois de ouvido trechos de escala ou escalas em diferentes configurações rítmicas.	13 A	1º Semestre
Escrever em ordem correta os graus estáveis em suas diferentes combinações nas escalas dadas.	13 A	1º Semestre
Escrever em ordem correta “vocalize” os graus estáveis com configurações rítmicas.	13 A	1º Semestre
Exercícios de entonação: escalas de até dois acidentes maiores e menores harmônicas, primitivas e homônimas.	11 C	1º Semestre
Cantar e reger as escalas relativas, primitivas e harmônicas com estruturação rítmica e de compasso, de tônica a tônica e a partir de qualquer grau até tônica.	11 C	1º Semestre/2º Semestre
	12 C	2º Semestre
Cantar nas mesmas tonalidades os graus estáveis nas diferentes combinações.	11 C	1º Semestre/2º Semestre
	12 C	2º Semestre
Vocalizar as combinações propostas.	11 C	1º Semestre
	12 C	1º Semestre
Cantar nas tonalidades propostas os graus instáveis com e sem resolução.	11 C	1º Semestre/2º Semestre
	12 C	2º Semestre
Cantar nas tonalidades dadas os intervalos ascendentes e descendentes e suas resoluções (2º – 7º - 3º - 6º - 4º - 5º).	11 C	1º Semestre
Cantar nas tonalidades dadas, os intervalos consonantes estáveis e instáveis e dissonantes instáveis e resoluções.	11 C	1º Semestre

Cont.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Cantar nas tonalidades dadas, ascendentes e descendentes, o acorde fundamental e suas inversões.	11 C	1º Semestre
Análise auditiva: escalas de até dois acidentes maiores e menores, primitivas, harmônicas e homônimas.	11 C	1º Semestre
Determinar auditivamente os acordes maiores e menores, toando rítmica e melodicamente, a partir da tônica e de qualquer outro grau.	11 C	1º Semestre
Determinar auditivamente as diferenças entre duas escalas relativas e homônimas tocadas de maneiras diferentes rítmica e melodicamente.	11 C	1º Semestre
Determinar auditivamente nas mesmas tonalidades diferentes combinações dos graus estáveis.	11 C	1º Semestre
Determinar auditivamente nas mesmas tonalidades diferentes combinações dos graus instáveis e suas resoluções.	11 C	1º Semestre
Determinar auditivamente nas mesmas tonalidades diferentes combinações dos graus estáveis tocados harmônica e melodicamente em sequência de até quatro intervalos.	11 C	1º Semestre
Determinar nas mesmas tonalidades, diferentes combinações dos intervalos instáveis e suas resoluções tocadas melódica e harmonicamente em sequência de dois a quatro intervalos.	11 C	1º Semestre

Cont.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Determinar auditivamente nas mesmas tonalidades, diferentes combinações das tríades estáveis e suas inversões tocadas melódica e harmonicamente em sequência de dois ou três acordes.	11 C	1º Semestre
Determinar auditivamente nas mesmas tonalidades diferentes combinações para as tríades instáveis maiores e menores e suas inversões e resoluções, tocadas melódica e harmonicamente em sequência de dois a quatro acordes.	11 C	1º Semestre
Determinar auditivamente nas mesmas tonalidades diferentes combinações das sequências melódicas de intervalos e acordes.	11 C	1º Semestre
Ditado: tonalidades de dois acidentes maiores e menores primitivas e harmônicas nos compassos 2/4 e 3/4 nas claves de Sol e Fá.	11 C	1º Semestre
Escrever de memória os ditados dos graus estáveis respeitando a ordem melódica e rítmica ditadas.	11 C	1º Semestre
Escrever de memória os ditados da sequência dos graus instáveis e suas resoluções respeitando a ordem melódica e rítmica ditadas	11 C	1º Semestre
Escrever de memória ditados dos intervalos do giro dourado das trompas e intervalos instáveis com suas resoluções (escrever a denominação e grau do intervalo).	11 C	1º Semestre

Cont.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Escrever de memória ditados das tríades estáveis e suas inversões tocadas harmônica e melodicamente em sequência de dois a quatro acordes (escrever a denominação e grau do acorde).	11 C	1º Semestre
Escrever de memória ditados das tríades instáveis maiores e menores suas inversões e resoluções em sequência de dois a quatro acordes (escrever a denominação e grau do acorde).	11 C	1º Semestre
Exercícios de entonação: escalas de até três acidentes maiores e menores harmônicas, primitivas e homônimas.	11 C	2º Semestre
Cantar e reger as escalas homônimas primitivas e harmônicas de tônica a tônica e de qualquer grau a tônica.	11 C	2º Semestre
	12 C	2º Semestre
Cantar nas mesmas escalas dadas, ascendente e descendentes os intervalos estáveis (3º - 6º, 4º - 5º, 1º - 8º).	11 C	2º Semestre
Ditado: tonalidades de até três acidentes, maior e menor na forma primitiva e harmônica nos compassos 4/4 e 6/8, em clave de Sol e Fá.	11 C	2º Semestre
Ditados a uma voz: escrever depois de memorizada a melodia, guardando todos os elementos rítmicos.	11 C	2º Semestre
Ditados de intervalos: sequência de quatro a seis intervalos diatônicos (tocar no máximo 10 vezes, não ultrapassando 30 minutos de duração).	11 C	2º Semestre

Cont.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Solfejo: tonalidades de até três acidentes maiores e menores, harmônica e primitiva, nos compassos 4/4 e 6/8 nas claves de Sol e Fá.	11 C	2º Semestre
A uma voz: cantar lendo e regendo após a respectiva análise.	11 C	2º Semestre
Cantar e reger melodias aprendidas de memória.	11 C	2º Semestre
Cantar melodias da literatura musical e canções (lieds).	11 C	2º Semestre
A duas vozes: cantar e reger a duas vozes (dueto), exercícios de terças e sextas paralelas, tritons e resoluções.	11 C	2º Semestre
Exercícios de entonação: escalas de até cinco acidentes maiores e menores harmônicas, primitivas e homônimas.	12 C	1º Semestre/2º Semestre
Cantar e reger as escalas relativas, primitivas e harmônicas com estruturação rítmica e de compasso.	12 C	1º Semestre
Cantar em todas as tonalidades dadas as tríades de tônica, subdominante e dominante, suas inversões e o acorde de dominante e sua resolução.	12 C	1º Semestre
Cantar em todas as tonalidades sequência de intervalos a duas vozes e acordes a três e quatro vozes.	12 C	1º Semestre
Análise auditiva: cantar os exercícios de análise correspondente a todos os exercícios de entonação do 1º semestre do 2º ano.	12 C	1º Semestre

Cont.

Conteúdos de Solfejo	Série	Semestre
Ditado: tonalidades de cinco acidentados maiores e menores em três aspectos, primitivo, harmônico e melódico, nos compassos 2/4, 3/4, 4/4 e 6/8, nas claves de Sol e Fá.	12 C	1º Semestre
Escrever depois de audição, de memória ditada a uma voz contendo todos os elementos rítmicos e melódicos dos exercícios de entonação dados.	12 C	1º Semestre
Exercícios de entonação: cantar em todas as tonalidades dadas os intervalos estudados em duas vozes cantando uma delas e tocando a outra.	12 C	2º Semestre
Cantar em todas as tonalidades referidas a três vozes – piano e dois alunos ou três alunos.	12 C	2º Semestre
Cantar a partir de um som dado, ascendente e descendente, qualquer intervalo diatônico (consonante e dissonante), com devida resolução dos intervalos instáveis e estáveis, em todas as tonalidades possíveis.	12 C	2º Semestre
Cantar a partir de um som dado, ascendente e descendente, todos os tipos de trítone.	12 C	2º Semestre
Cantar a partir de um som, as tríades maiores e menores, com suas inversões.	12 C	2º Semestre

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas no Programa de STP para o curso de 1º grau do Instituto Estadual Carlos Gomes (2002.)

*Não há descrição de conteúdos de Solfejo para o programa B, apenas há uma indicação que diz que devem ser usados os mesmos conteúdos descritos para o programa A.

Quadro 3 - Conteúdos de Ritmo da disciplina STP.

Conteúdos de Ritmo	Série	Semestre
Ritmos complexos: diferentes aspectos e grupamento de notas dentro desses ritmos.	13 B	2º Semestre
Revisão de todos os ritmos dados, simples e complexo, compassos, agrupamento de notas nesses compassos e determinação dos compassos auditivamente.	14 B	2º Semestre
Bater com uma mão o ritmo e com a outra o desenho rítmico.	11 C	1º Semestre
Bater com uma mão o ritmo dado e com a outra reger.	11 C	1º Semestre
Bater simultaneamente com as duas mãos elementos rítmicos diferentes.	11 C	1º Semestre
Agrupamentos rítmicos nos compassos 2/4, 3/4, 4/4 e 6/8 contendo figuras pontuadas, ligaduras e sincopas.	11 C	2º Semestre
Particularidades rítmicas (tercinas, quintinas, septinas duinas e quartinas).	12 C	1º Semestre
Compassos irregulares e alternados.	12 C	2º Semestre
Agrupamentos de notas incluindo todos os aspectos rítmicos estudados.	12 C	2º Semestre

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas no Programa de STP para o curso de 1º grau do Instituto Estadual Carlos Gomes (2002).

APÊNDICE B – QUADROS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS POR ALUNOS

Quadro 1 – Quantidade de alunos das classes de Instrumento/Canto presentes em cada Programa/Série. Belém, 2014.

Instrumento	Programa/Série do Curso Básico/Fundamental								Programa/Série do Curso Técnico			Total
	16A	17A	11B	12B	13B	14B	11C	12C	21	22	23	
Violino	2 (7,4)	3 (11,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (14,8)	1 (3,7)	0 (0,0)	11 (40,7)
Viola	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)	3 (11,1)
Violoncelo	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Contrabaixo	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	2 (7,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (11,1)
Piano	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Clarinete	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	2 (7,4)
Fagote	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)	2 (7,4)
Trompete	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)	2 (7,4)
Percussão	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)
Canto Lírico	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Total	2 (7,4)	5 (18,5)	1 (3,7)	2 (7,4)	2 (7,4)	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	7 (26,0)	1 (3,7)	6 (22,2)	27 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 2 – Aula que mais gosta de participar. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Instrumento/Canto	Teoria	Solfejo/Percepção	
Violino	10 (37,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	11 (40,7)
Viola	3 (11,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (11,1)
Violoncelo	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Contrabaixo	3 (11,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (11,1)
Piano	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Clarinete	2 (7,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)
Fagote	2 (7,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)
Trompete	1 (3,7)	1 (3,7)	0 (0,0)	2 (7,4)
Percussão	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Canto lírico	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Total	25 (92,6)	1 (3,7)	1 (3,7)	27 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 3 – Os conteúdos de teoria estão relacionados com as atividades propostas nas aulas de solfejo e percepção. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Violino	3 (11,1)	2 (7,4)	6 (22,2)	11 (40,7)
Viola	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (11,1)	3 (11,1)
Violoncelo	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)
Contrabaixo	2 (7,4)	0 (0,0)	1 (3,7)	3 (11,1)
Piano	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)
Clarinete	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)	2 (7,4)
Fagote	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)	2 (7,4)
Trompete	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)	2 (7,4)
Percussão	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)
Canto lírico	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Total	08 (30,0)	03 (11,1)	16 (59,0)	27 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 04 – Acha importante para o aprendizado que os conteúdos das aulas de teoria estejam relacionados com as de solfejo e percepção. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Violino	11 (40,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	11 (40,7)
Viola	3 (11,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (11,1)
Violoncelo	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)
Contrabaixo	3 (11,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (11,1)
Piano	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Clarinete	2 (7,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)
Fagote	2 (7,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)
Trompete	2 (7,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)
Percussão	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Canto lírico	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Total	26 (96,3)	0 (0,0)	01 (3,7)	27 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 05 – Concorde com a divisão das aulas de STP. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Violino	7 (63,6%)	2 (7,4)	2 (7,4)	11 (40,7)
Viola	0 (0,0)	2 (7,4)	1 (3,7)	3 (11,1)
Violoncelo	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Contrabaixo	1 (3,7)	0 (0,0)	2 (7,4)	3 (11,1)
Piano	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Clarinete	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)	2 (7,4)
Fagote	1 (3,7)	1 (3,7)	0 (0,0)	2 (7,4)
Trompete	2 (7,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)
Percussão	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Canto lírico	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Total	13 (48,1)	8 (29,7)	6 (22,2)	27 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 06 – Se concordam sobre a possibilidade de se ensinar teoria, solfejo e percepção na mesma aula. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas		Total
	Sim	Não	
Violino	6 (22,2)	5 (18,5)	11 (40,7)
Viola	3 (11,1)	0 (0,0)	3 (11,1)
Violoncelo	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Contrabaixo	1 (3,7)	2 (7,4)	3 (11,1)
Piano	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)
Clarinete	2 (7,4)	0 (0,0)	2 (7,4)
Fagote	2 (7,4)	0 (0,0)	2 (7,4)
Trompete	0 (0,0)	2 (100%)	2 (7,4)
Percussão	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Canto lírico	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Total	17 (63,0)	10 (37,0)	27 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 07 – As aulas de STP contribuem para o que se está aprendendo nas aulas práticas de instrumento/canto lírico/regência. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Violino	8 (29,6)	0 (0,0)	3 (11,1)	11 (40,7)
Viola	2 (7,4)	0 (0,0)	1 (3,7)	3 (11,1)
Violoncelo	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Contrabaixo	3 (11,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	3 (11,1)
Piano	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)
Clarinete	2 (7,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)
Fagote	2 (7,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)
Trompete	2 (7,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)
Percussão	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Canto lírico	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Total	22 (81,5)	0 (0,0)	05 (18,5)	27 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 08 – Os conteúdos da disciplina STP acompanham os conteúdos da aula prática. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Violino	3 (11,1)	5 (18,5)	3 (11,1)	11 (40,7)
Viola	0 (0,0)	1 (3,7)	2 (7,4)	3 (11,1)
Violoncelo	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Contrabaixo	2 (7,4)	0 (0,0)	1 (3,7)	3 (11,1)
Piano	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Clarinete	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)	2 (7,4)
Fagote	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)	2 (7,4)
Trompete	1 (3,7)	1 (3,7)	0 (0,0)	2 (7,4)
Percussão	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Canto lírico	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)
Total	7 (26,0)	10 (37,0)	10 (37,0)	27 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 09 – Tem dificuldade em relacionar o que aprende em STP com o que está sendo desenvolvido na aula prática. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Violino	3 (11,1)	5 (18,5)	3 (11,1)	11 (40,7)
Viola	0 (0,0)	1 (3,7)	2 (7,4)	3 (11,1)
Violoncelo	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)
Contrabaixo	0 (0,0)	1 (3,7)	2 (7,4)	3 (11,1)
Piano	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Clarinete	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)	2 (7,4)
Fagote	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)	2 (7,4)
Trompete	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)	2 (7,4)
Percussão	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Canto lírico	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Total	4 (14,8)	11 (40,7)	12 (44,4)	27 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 10 – Concordam sobre a possibilidade dos conteúdos de STP serem ensinados juntamente com as aulas práticas. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas		Total
	Sim	Não	
Violino	6 (22,2)	5 (18,5)	11 (40,7)
Viola	2 (7,4)	1 (3,7)	3 (11,1)
Violoncelo	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Contrabaixo	1 (3,7)	2 (7,4)	3 (11,1)
Piano	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)
Clarinete	2 (7,4)	0 (0,0)	2 (7,4)
Fagote	1 (3,7)	1 (3,7)	2 (7,4)
Trompete	2 (7,4)	0 (0,0)	2 (7,4)
Percussão	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Canto lírico	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Total	17 (63%)	10 (37%)	27 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 11 – A divisão entre o ensino da Teoria Musical da prática musical contribui para a formação musical. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Violino	4 (14,8)	6 (22,2)	1 (3,7)	11 (40,7)
Viola	1 (3,7)	1 (3,7)	1 (3,7)	3 (11,1)
Violoncelo	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)
Contrabaixo	2 (7,4)	1 (3,7)	0 (0,0)	3 (11,1)
Piano	1 (3,7)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)
Clarinete	2 (7,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)
Fagote	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)	2 (7,4)
Trompete	2 (7,4)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (7,4)
Percussão	0 (0,0)	1 (3,7)	0 (0,0)	1 (3,7)
Canto lírico	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (3,7)	1 (3,7)
Total	13 (48,2%)	09 (33,3%)	05 (18,5%)	27 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 12 – Opinião sobre o ensino de teoria musical no Instituto Estadual Carlos Gomes. Belém, 2014. Belém, 2014.

Satisfação	Respostas	
	Insatisfação	Demanda por mudanças
Gosta das aulas.	Muito tradicional, o que gera desânimo nos alunos.	Precisa de atualização.
Ajuda a entender o que se está tocando.	Não atende às expectativas, pois está defasado.	Revisão dos conteúdos
É necessário para a compreensão musical.	Os professores são despreparados, não facilitam o ensino, apenas reproduzem conteúdos.	Nas aulas práticas poderia ser ensinado teoria musical.
Importante para a melhoria no desempenho nas aulas práticas.	Ensino arcaico, métodos ultrapassados.	Precisa ser mais dinâmico e com didáticas mais pedagógicas.
A metodologia de ensino difere de acordo com o professor.	O ensino ruim reflete no baixo nível da prática.	É necessário mudanças na maneira de ensinar.
Razoável, dependendo do professor.	Muita repetição nos conteúdos, má distribuição destes.	Precisa relacionar a teoria com o que se aprende na prática.
Contribui, mas deixa a desejar.	-	Precisa de investimentos nas aulas teóricas.
Acho bom, mas deve melhorar.	-	-

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

APÊNDICE C – QUADROS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS POR PROFESSORES DE STP

Quadro 01 – Formação acadêmica e tempo de atuação em STP. Belém, 2014.

Identificação	Respostas			Tempo de atuação
	Formação			
	Licenciatura em Música	Bacharelado em Música	Outros	
Professor 1	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	04 anos
Professor 2	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	20 anos
Professor 3	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	02 anos
Professor 4	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	08 anos
Total	03 (75,0)	01 (25,0)	02 (50,0)	-

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 02 – Em quais séries atua. Belém, 2014.

Identificação*	Programas/Séries**							Total de Programas/Séries em que cada professor atua
	12A	13A	11B	12B	13B	14B	Não especificaram turmas	
Professor 1	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (7,7)
Professor 2	1 (25,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	2 (15,4)
Professor 3	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	4 (30,8)
Professor 4	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (7,7)
Total de professores por Programas/Séries	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	2 (50,0)	-

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

*Total de Professores: 4.

**Total de Programas/Séries: 13 (11A, 12A, 13A, 14A, 15A, 16A, 17A, 11B, 12B, 12B, 14B, 11C, 12C).

Quadro 03 – Utiliza o programa curricular instituído pelo IECG. Belém, 2014.

Identificação	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Professor 1	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 2	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 3	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 4	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Total	4 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 04 – Inserem ou retiram conteúdos do programa de STP no decorrer do ano letivo. Belém, 2014.

Identificação	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Professor 1	0 (0,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 2	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 3	0 (0,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 4	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)
Total	1 (25,0)	02 (50,0)	1 (25,0)	4 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 05 – Concordam com a distribuição dos conteúdos nas turmas em que trabalham. Belém, 2014.

Identificação	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Professor 1	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)
Professor 2	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 3	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 4	0 (0,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Total	02 (50,0)	01 (25,0)	01 (25,0)	4 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 06 –Turmas em que discorda da distribuição do conteúdo. Belém, 2014.

Identificação*	Respostas														Total de respostas por professor
	11A	12A	13A	14A	15*	16A	17A	11B	12B	13B	14B	11C	12C	S/E**	
Professor 1	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)
Professor 2	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)
Professor 3	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)
Professor 4	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Total de professores por Programas/Séries	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	-

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

*Total de Professores: 4.

**S/E: Sem Especificação.

Quadro 07 – Concordam com a separação das aulas de teoria e solfejo/percepção. Belém, 2014.

Identificação	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Professor 1	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 2	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 3	0 (0,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 4	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)
Total	2 (50,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	4 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 08 – Ministram as aulas separando por dia o conteúdo de teoria e solfejo/percepção. Belém, 2014.

Identificação	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Professor 1	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)
Professor 2	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 3	0 (0,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 4	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Total	2 (50,0)	1 (25,0)	1 (25,0)	4 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 09 – Relaciona os conteúdos ministrados na aula de teoria com as atividades da aula de solfejo/percepção. Belém, 2014.

Identificação	Respostas				Total
	Sim	Não	Às vezes	Não respondeu	
Professor 1	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 2	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 3	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 4	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Total	4 (100,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 10 – Relaciona os conteúdos ministrados nas aulas de teoria/solfejo/percepção com as demandas das aulas de prática instrumental/canto lírico/regência. Belém, 2014.

Identificação	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Professor 1	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 2	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 3	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 4	0 (0,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Total	3 (75,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	4 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 11 – Acredita que poderia ter outra maneira de se ensinar o mesmo conteúdo de STP sem separar as atividades (Teoria x Prática). Belém, 2014.

Identificação	Respostas		Total
	Sim	Não	
Professor 1	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 2	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 3	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 4	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Total	4 (100,0)	0 (0,0)	4 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 12 – Conhece outro método (maneira) de ensinar os conteúdos de teoria musical. Belém, 2014.

Identificação	Respostas		Total
	Sim	Não	
Professor 1	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 2	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 3	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 4	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)
Total	3 (75,0)	1 (25,0)	4 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 13 – Tem vontade de aplicar outro método (caso conheça) nas aulas que ministra no IECG. Belém, 2014.

Identificação	Respostas				Total
	Sim	Não	Às vezes	Não respondeu	
Professor 1	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 2	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 3	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 4	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)
Total	3 (75,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)	4 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 14 – Já sugeriu alguma nova alternativa de ensino de teoria musical para o IECG. Belém, 2014.

Identificação	Respostas		Total
	Sim	Não	
Professor 1	1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 2	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)
Professor 3	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)
Professor 4	0 (0,0)	1 (25,0)	1 (25,0)
Total	1 (25,0)	3 (75,0)	4 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 15 – Utiliza alguma prática dentro da sala de aula relacionada a algum método (maneira) de se ensinar teoria musical diferente do que é usual no IECG. Belém, 2014.

Identificação	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Professor 1	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 2	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 3	1 (25,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Professor 4		1 (25,0)	0 (0,0)	1 (25,0)
Total	3 (75,0)	1 (25,0)	0 (0,0)	4 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 16 – Exemplos de práticas utilizadas no ensino de teoria musical diferente do que é usual no IECG. Belém, 2014.

Identificação	Exemplos de práticas diferentes utilizadas no IECG
Professor 1	Convidar músicos ou grupos para demonstrar, na prática, alguns assuntos estudados ou a estudar em classe; troca de experiências entre os próprios alunos a partir de seus instrumentos e gosto musicais (além do gosto erudito), ou seja, o aluno constrói alguns conceitos após o contato ou a vivência com a prática.
Professor 2	Métodos Carl Orff e Kodalli.
Professor 3	Pedir aos alunos que levem para as aulas as partituras de suas peças, as que seus professores de prática musical trabalham com eles, para então analisarmos dentro do que trabalhamos no conteúdo das aulas de teoria musical. Após analisada a peça, pedir ao aluno que a execute. Isto permitirá que a execução de sua peça seja mais consciente musicalmente e também que utilize a linguagem adequada, assim como a terminologia técnica.
Professor 4	-

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 17 – Opinião sobre o ensino de teoria musical no Instituto Estadual Carlos Gomes. Belém, 2014.

Identificação	Respostas
Professor 1	O método tradicional ainda é forte, o planejamento anual é bom, porém, um pouco confuso tanto em nomenclaturas quanto na ordem dos assuntos a serem abordados; os professores têm uma boa formação, são inovadores na medida do possível e a relação com os alunos é tranquila e agradável tornando o ensino e aprendizagem significativamente positivos.
Professor 2	O Conservatório Carlos Gomes é uma instituição reconhecida nacionalmente, destacando-se pela sua qualidade de ensino.
Professor 3	É possível perceber que o ensino de teoria musical no Instituto Estadual Carlos Gomes foi se adequando de acordo com a necessidade de organização curricular no decorrer do desenvolvimento da instituição. Atualmente, a mesma continua em construção, buscando suprir, em termos de embasamento teórico musical, os alunos que se formam por ela, tanto que a maioria de nós educadores recebeu a formação musical no modelo utilizado pelo IECG. Percebo que a administração, no geral, assim como os educadores, tem se esforçado para a nossa instituição não se distanciar das novas tecnologias, do uso das mídias como meios de aprendizagem e das novas propostas de educação musical. No entanto, o processo tem sido de longo prazo por conta das dificuldades de investimento quando se trata das políticas públicas.
Professor 4	O Instituto vem formando músicos há anos mantendo seu método conservatorial de ensino teórico e prático. Apesar de já existirem formas mais atuais de ensino, o método conservatorial utilizado vem trazendo resultados. Porém, sem dúvida, se houvesse uma nova linhagem de ensino, com técnicas e metodologias mais diversificadas e com possibilidade de entender a prática instrumental e a teoria musical como estudos unos, os resultados obtidos seriam, sem dúvida, mais significativos. Acredito que, mesmo que nós professores queiramos modificar nossos métodos de ensino, fomos formados de forma conservatorial, e conhecemos apenas este método. Seria necessário que tivéssemos a oportunidade de capacitações ou de reuniões pedagógicas para que professores de teoria entendessem exatamente o que se pode ensinar para os alunos de sopro, cordas, canto, enfim, construir um método que atenda às necessidades teóricas e práticas de todos os alunos.

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

APÊNDICE D – QUADROS DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS POR PROFESSORES DE PRÁTICA INSTRUMENTAL (INSTRUMENTO/CANTO LÍRICO/REGÊNCIA)

Quadro 01 – Instrumento que leciona, formação e tempo de atuação como professor no IECG. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Tempo de atuação como professor no IECG
	Licenciado em Música	Formação Bacharel em Música	Outros	
Violino	1 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	04 anos
Viola	1 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	10 anos
Clarinete	0 (0,0)	1 (9,1)	0 (0,0)	04 anos
Flauta	0 (0,0)	1 (9,1)	0 (0,0)	08 anos
Saxofone	0 (0,0)	1 (9,1)	0 (0,0)	17 anos
Violão	1 (9,1)	0 (0,0)	1 (9,1)	19 anos
Violão	1 (9,1)	1 (9,1)	0 (0,0)	06 anos
Violão	0 (0,0)	1 (9,1)	0 (0,0)	06 anos
Piano	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)	30 anos
Piano	1 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	07 anos
Percussão	0 (0,0)	1 (9,1)	0 (0,0)	18 anos
Total	5 (45,4)	6 (54,6)	2 (18,18)	-

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 02 – Atua como professor em outra disciplina no IECG. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Disciplina	
	0	1		1
Violino	(0,0)	(9,1)	-	(9,1)
	0	1		1
Viola	(0,0)	(9,1)	-	(9,1)
	0	1		1
Clarinete	(0,0)	(9,1)	-	(9,1)
	0	1		1
Flauta	(0,0)	(9,1)	-	(9,1)
	0	1		1
Saxofone	(0,0)	(9,1)	-	(9,1)
	0	1		1
Violão	(0,0)	(9,1)	-	(9,1)
	1	0	Atuou como professora de	1
Violão	(9,1)	(0,0)	STP e Música Brasileira	(9,1)
	0	1		1
Violão	(0,0)	(9,1)	-	(9,1)
	1	0		1
Piano	(9,1)	(0,0)	STP	(9,1)
	0	1		1
Piano	(0,0)	(9,1)	-	(9,1)
	1	0	Teoria da música no curso	1
Percussão	(9,1)	(0,0)	de Bacharelado	(9,1)
Total	3	8		11
	(27,3)	(72,7)	-	(100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 03 – Os conteúdos de cada série de STP estão relacionados paralelamente com os conteúdos das séries das aulas práticas. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
	0	1	0	1
Violino	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	0	1	0	1
Viola	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	0	1	0	1
Clarinete	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	0	1	0	1
Flauta	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	0	1	0	1
Saxofone	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	0	0	1	1
Violão	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	1	1
Violão	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	1	1
Violão	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	1	0	0	1
Piano	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	0	1	1
Piano	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	1	1
Percussão	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	1	5	5	11
Total	(9,1)	(45,4)	(45,4)	(100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 04 – As aulas de STP contribuem ou complementam o que é ensinado nas aulas práticas. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
	0	0	1	1
Violino	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	1	0	1
Viola	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	0	0	1	1
Clarinete	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	1	0	0	1
Flauta	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	0	1	1
Saxofone	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	1	0	0	1
Violão	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	0	1	1
Violão	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	1	1
Violão	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	1	0	0	1
Piano	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	0	1	1
Piano	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	1	0	0	1
Percussão	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
Total	4	1	6	11
	(36,4)	(9,1)	(54,5)	(100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 05 – Os alunos demonstram alguma dificuldade para relacionar o que aprendem em STP com o que estão fazendo nas aulas práticas. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
	1	0	0	1
Violino	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	1
Viola	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	1
Clarinete	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	1
Flauta	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	1
Saxofone	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	1	0	1
Violão	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	0	0	1	1
Violão	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	1	1
Violão	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	1	1
Piano	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	1	0	0	1
Piano	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	0	1	1
Percussão	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
Total	6	1	4	11
	(54,5)	(9,1)	(36,4)	(100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 06 – Em que série(s) acontece com mais frequência a dificuldade em relacionar o que se aprende em STP com o conteúdo que se desenvolve nas aulas práticas. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas													Total
	11A	12A	13A	14A	15A	16A	17A	11B	12B	13B	14B	11C	12C	
Violino	1	1	0	0	0	0	0	0	(0	0	0	0	0	2
	(9,1)	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(7,4)
Viola	1	1	1	0	0	0	0	0	(0	0	0	0	0	3
	(9,1)	(9,1)	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(27,3)
Clarinete	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3
	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(27,3)
Flauta	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4
	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)	(9,1)	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(36,4)
Saxofone	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(7,4)
Violão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)
Violão	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
Violão	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3
	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(27,3)
Piano	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
Piano	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	(9,1)	(9,1)	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
Percussão	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	4
	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)	(9,1)	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(36,4)
Total	4	3	2	0	0	0	0	6	5	4	2	0	0	-
	(36,4)	(27,3)	(7,4)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(54,5)	(45,4)	(36,4)	(7,4)	(0,0)	(0,0)	

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 07 – Concordam com o ensino teórico separado da prática. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
Violino	0 (0,0)	1 (9,1)	0 (0,0)	1 (9,1)
Viola	1 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)
Clarinete	1 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)
Flauta	1 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)
Saxofone	1 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)
Violão	0 (0,0)	1 (9,1)	0 (0,0)	1 (9,1)
Violão	0 (0,0)	1 (9,1)	0 (0,0)	1 (9,1)
Violão	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)	1 (9,1)
Piano	1 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)
Piano	1 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)
Percussão	1 (9,1)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (9,1)
Total	7 (63,6)	3 (27,3)	1 (9,1)	11 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 08 – A divisão entre teoria e prática é a melhor maneira de se ensinar música. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas			Total
	Sim	Não	Às vezes	
	0	1	0	1
Violino	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	1
Viola	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	1	0	1
Clarinete	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	1
Flauta	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	1
Saxofone	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	1
Violão	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	1	0	1
Violão	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	0	0	1	1
Violão	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	1	0	0	1
Piano	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	1
Piano	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	1
Percussão	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
Total	7 (63,6)	3 (27,3)	1 (9,1)	11 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 09 – Conhece outro método (maneira) de ensino de música que não separe a teoria da prática. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas		Total
	Sim	Não	
	1	0	1
Violino	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	0	1	1
Viola	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	1	1
Clarinete	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	1	1
Flauta	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	1	0	1
Saxofone	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	1	0	1
Violão	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	1	0	1
Violão	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	1	0	1
Violão	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	0	1	1
Piano	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	1	0	1
Piano	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	1	0	1
Percussão	(9,1)	(0,0)	(9,1)
Total	7 (63,6)	4 (36,4)	11 (100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 10 – Utiliza outro método (maneira) de ensinar nas aulas no IECG. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas				Total
	Sim	Não	Às vezes	Não respondeu	
	0	1	0	0	1
Violino	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	0	0	1	1
Viola	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	0	1	1
Clarinete	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	1	0	0	0	1
Flauta	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	0	1
Saxofone	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	0	1
Violão	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	0	1	0	1
Violão	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	0	1
Violão	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	0	0	1	1
Piano	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	1	0	1
Piano	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	1	0	0	0	1
Percussão	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
Total	5	1	2	3	11
	(45,5)	(9,1)	(18,2)	(27,3)	(100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 11 – Os que não utilizam outro método de ensino no IECG, se o utilizam em outra escola onde também atue como professor de música. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas				Total
	Sim	Não	Às vezes	Não respondeu	
	1	0	0	0	1
Violino	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	1	0	0	1
Viola	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	0	0	1	1
Clarinete	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	0	1	1
Flauta	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	0	1	1
Saxofone	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	1	0	0	0	1
Violão	(9,1)	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)
	0	0	1	0	1
Violão	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(0,0)	(9,1)
	0	0	0	1	1
Violão	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	0	1	1
Piano	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	0	1	1
Piano	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
	0	0	0	1	1
Percussão	(0,0)	(0,0)	(0,0)	(9,1)	(9,1)
Total	2	1	1	7	11
	(18,2)	(9,1)	(9,1)	(63,6)	(100,0)

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 12 – Desejo de serem realizadas algumas modificações no modelo de ensino de STP em vista do instrumento que leciona. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas/Exemplos
Violino	Sim. Relacionar o mesmo conteúdo teórico com o que está sendo ensinado na prática, assim os alunos não teriam dificuldades para entender algumas nomenclaturas que usamos dentro da sala de aula
Viola	Sim. Aumentar o conteúdo do ensino da escola e fazer a ponte entre teoria e prática.
Clarinete	Sim. Não digo modificação, sim professores qualificados para tal função, e contato direto entre a teoria e a prática.
Flauta	Sim. Aprofundar mais o modo de ensinar, ou seja, método mais eficaz na forma da metodologia elaborada
Saxofone	Não. Penso o que falta no IECG são reuniões pedagógicas para que os professores possam estar mais próximos as didáticas e dos conteúdos para aplicar no ensino como todo
Violão	Sim. Acredito que uma aula teórica por semana, seria o suficiente, já a aula de instrumento seriam duas, reduziria o número de alunos, mas avançava na parte prática.
Violão	Sim. Acredito que o ensino dos conteúdos de STP é muito lento, talvez para alongar o conteúdo de modo a acompanhar o tempo do desenvolvimento da prática, o que acaba por muitas vezes fazendo mistificar-se demais a teoria. Acredito que ensinar esses conteúdos de modo mais efetivo, partindo em primeiro lugar das vivências práticas (escuta, imitação, execução, composição/improvisação), para depois teorizar sobre elas e não o contrário, desmistifica, agiliza o processo ensino-aprendizagem e favorece um trabalho mais efetivo, possibilitando por exemplo, o trabalho de outros conteúdos igualmente importantes para o músico, mas que raramente é trabalhado no conservatório. Como improvisação, mesmo na linguagem da música erudita, ou conteúdos que muitas vezes acaba sendo relacionado à música popular, mas na verdade, é importante para todas as linguagens, como a harmonia funcional e não somente a tradicional, por exemplo, dentre outros.
Violão	Sim. Sinto um esforço dos professores de teoria em atender as necessidades dos instrumentos, mas acho que necessita um maior diálogo de modo que não se priorize atender mais a classe “A” ou “B” de determinados instrumentos, já que na Instituição exista aparentemente uma hierarquia. Em alguns métodos de introdução de violão utilizados no IECG são vistos elementos como anacruse já no 1º semestre, por vezes os alunos demoram para ver na teoria. Também acontece o mesmo com os compassos compostos como 6/8, em que os alunos aprendem na prática no segundo semestre, antes da teoria. Outro exemplo está relacionado com a formação de tríades/tétrades, funções harmônicas. No geral em muitas situações a prática está na frente da teoria, isso se confirma no diálogo com os alunos
Piano	Não.
Piano	Sim.
Percussão	Sim. Ensinar a aplicação na prática, do que é ensinado aos alunos na teoria.

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

Quadro 13 – Opinião sobre o ensino de teoria musical no Instituto Estadual Carlos Gomes. Belém, 2014.

Instrumento	Respostas
Violino	Puramente conservatorial e defasado.
Viola	Poderia ser mais focado em fazer a ponte entre prática e teoria. Não apenas no papel e sim mais prático, onde os alunos poderiam trazer seus instrumentos e executar os intervalos e escalas.
Clarinete	O ensino da teoria musical está horrível devido alguns professores supostamente qualificados são contratados sem nenhum tipo de prova e simplesmente análise curricular e avaliados amigavelmente que pior, às vezes por pessoas que nem entendem nada de música.
Flauta	Como eu já falei na pergunta anterior, tem que ter uma mudança na metodologia de ensino, não só da instituição, mas dos educadores como forma de pensar sobre o ensino.
Saxofone	Sempre foi deficiente isso é histórico
Violão	Percebo que a partir do técnico, a teoria é voltada mais pro erudito, você não vê nos cadernos dos alunos, por exemplo, as cifras voltadas um pouco mais pro lado prático da música popular C9-B7/4- C5+, Tanto que o índice de alunos reprovados em teoria é muito grande, eu acredito em um ensino em que a teoria venha posterior a prática, no estágio teórico em que os alunos estivessem dando escalas, seria prudente que o professor de prática trabalhasse com os seus alunos as escalas relacionadas à aula teórica e diminuíssem o repertório de peças. Desta feita teríamos uma interdisciplinaridade
Violão	Acredito que ainda está muito arraigado, pelo menos até onde conheci, a um modelo de educação tradicional, bancária. Não desmerecendo por completo, pois sim, tal modelo gerou alguns frutos positivos (assim como sequelas negativas também), mas acredito que nosso tempo e lugar pede um modelo de educação mais adequado às suas demandas, sendo mais democrático (o modelo tradicional, acaba colocando muito em voga a questão do “talento” para justificar a baixíssima proporção entre os alunos que entram e os que conseguem chegar até o final e se formar. Acredito que o problema está muito mais no modelo de ensino, do que na suposta “falta de talento” da maioria dos alunos). O próprio mundo de trabalho pede por músicos mais holísticos, antenados com as necessidades de nosso tempo. Nesse sentido, acredito que levar em consideração as propostas de Keith Swanwick, Sloboda, dentre outros pensadores modernos da educação musical, seria um grande passo para uma educação mais democrática e efetiva.
Violão	De maneira geral acho bom, com a vivência e os exercícios o aluno desenvolve bem o solfejo, a leitura e a percepção auditiva, porém, sinto falta de maior estímulo à criatividade e improvisação.
Piano	O Conservatório Carlos Gomes é reconhecido nacionalmente, destacando-se pela qualidade de ensino.
Piano	Acredito na maneira pela qual a disciplina é ministrada, entretanto julgo-a não completa — o que não quer dizer "errada". Com a implementação de alguns preceitos sugeridos acima — e muitos outros, porventura —, o curso pode vir a ser mais abrangente e compreendido melhor pelos alunos, no sentido de que a barreira entre instrumento e teoria, vai se dissolvendo aos poucos, mesmo sendo disciplinas dadas em dias, horários, salas e professores diferentes.
Percussão	O ensino é bom, com bom conteúdo programático, porém creio que a didática poderia ser melhor, ensinando o aluno a relacionar o que aprende na teoria com o que ele vivencia em sua aula prática. Sem essa relação, só fazemos reforçar a ideia que “teoria é chato”.

FONTE: Quadro elaborada a partir das respostas aos questionários aplicados (2014).

APÊNDICE E - MODELOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Aceito participar da pesquisa de mestrado intitulada “Ensino de teoria musical em um conservatório”, de Nayane Nazaré Silva de Macedo, para a qual autorizo o uso das informações por mim dadas no questionário a seguir.

Assinatura: _____

CPF: _____._____._____ - _____

- STP – Solfejo/Teoria/Percepção - Disciplina de teoria musical ofertada para os alunos do curso básico/fundamental do IECG.
- Aulas práticas – aulas de instrumento/canto lírico/regência.

QUESTIONÁRIO – ALUNOS

Turma: _____

Data: ____/____/____

01 – Qual instrumento você estuda no IECG?

02 – De qual aula você mais gosta de participar?

() Prática – Instrumento/Canto/Regência

() Teoria

() Solfejo/Percepção

03 – Para você, os conteúdos ministrados na aula de teoria estão relacionados com as atividades propostas nas aulas de solfejo/percepção?

(☐) Sim (☐) Não (☐) Às vezes

04 – Você acha importante para seu aprendizado que os conteúdos das aulas de teoria estejam relacionados com as de solfejo/percepção?

(☐) Sim (☐) Não (☐) Às vezes

05 – Você concorda com a divisão das aulas de teoria e solfejo/percepção?

(☐) Sim (☐) Não (☐) Às vezes

06 – Você acha que a teoria, o solfejo e a percepção poderiam ser ensinados juntos na mesma aula?

(☐) Sim (☐) Não

07 – Para você, as aulas de STP contribuem para o que você está aprendendo nas aulas práticas de instrumento/canto lírico/regência?

(☐) Sim (☐) Não (☐) Às vezes

08 – Os conteúdos da disciplina STP acompanham os conteúdos da sua aula prática?

(☐) Sim (☐) Não (☐) Às vezes

09 – Você sente dificuldade em relacionar o que aprende em STP com o que está fazendo na aula prática?

(☐) Sim (☐) Não (☐) Às vezes

10 – Você acha que os conteúdos de STP poderiam ser ensinados juntamente com as aulas práticas?

(☐) Sim (☐) Não

11 – Você acha que a aprendizagem dos conteúdos de Teoria Musical separado da prática musical contribui para a sua formação musical?

(☐) Sim (☐) Não (☐) Às vezes

12 – Qual a sua opinião sobre o ensino de Teoria Musical no Instituto Estadual Carlos Gomes?

Muito Obrigada!

APÊNDICE F - MODELOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES DE STP.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Aceito participar da pesquisa de mestrado intitulada “Ensino de teoria musical em um conservatório”, de Nayane Nazaré Silva de Macedo, para a qual autorizo o uso das informações por mim dadas no questionário a seguir.

Assinatura: _____

CPF: _____._____._____ - _____

-
- STP – Solfejo/Teoria/Percepção - Disciplina de Teoria Musical ofertada para os alunos do curso básico do IECG.
 - Aulas práticas – aulas de instrumento/canto lírico/regência

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE STP

Turmas em que leciona: _____

Tempo de atuação em STP: _____

Data: ____/____/____

01 – Qual a sua formação?

() Licenciado em Música () Bacharel em Música () Outros: _____

02 – Nas suas aulas, você segue o programa curricular instituído pela escola?

() Sim () Não () Às vezes

03 – Você insere ou retira conteúdos do programa de Teoria Musical no decorrer do ano letivo?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

04 – Você concorda com a distribuição dos conteúdos nas turmas em que trabalha?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

05 – Caso tenha respondido não à questão anterior, quais são as turmas que você discorda da distribuição do conteúdo?

06 – Você concorda com a separação das aulas de teoria e solfejo/percepção?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

07 – Você ministra suas aulas dessa maneira, separando por dia o conteúdo de teoria e solfejo/percepção?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

08 – Você relaciona os conteúdos ministrados na aula de teoria com as atividades da aula de solfejo/percepção?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

09 – Você relaciona os conteúdos ministrados nas aulas de teoria/solfejo/percepção com as demandas das aulas de prática instrumental/canto lírico/regência?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

10 – Você acredita que poderia ter outra maneira de se ensinar esse mesmo conteúdo sem separar as atividades (Teoria x Prática)?

☐ Sim ☐ Não

11 – Você conhece outro método (maneira) de ensinar os conteúdos de teoria musical?

☐ Sim ☐ Não

12 – Caso tenha respondido sim na questão anterior, você tem vontade de aplicar esse método (maneira) nas suas aulas?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

13 – Você já sugeriu alguma nova alternativa de ensino de Teoria Musical para a escola?

() Sim

() Não

14 – Você tem alguma prática dentro da sala de aula relacionada a algum método (maneira) de se ensinar Teoria Musical diferente do que é usual na escola?

() Sim

() Não

() Às vezes

15 – Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, você poderia dar um exemplo de alguma prática de ensino diferenciada que você utilize?

16 – Qual a sua opinião sobre o ensino de Teoria Musical no Instituto Estadual Carlos Gomes?

Muito Obrigada!

APÊNDICE G - MODELOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES DE INSTRUMENTO/CANTO LÍRICO.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Aceito participar da pesquisa de mestrado intitulada “Ensino de teoria musical em um conservatório”, de Nayane Nazaré Silva de Macedo, para a qual autorizo o uso das informações por mim dadas no questionário a seguir.

Assinatura: _____

CPF: _____._____._____ - _____

-
- STP – Solfejo/Teoria/Percepção - Disciplina de Teoria Musical ofertada para os alunos do curso básico do IECG.
 - Aulas práticas – aulas de instrumento/canto lírico/regência

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE INSTRUMENTO/CANTO LÍRICO

Professor(a) de: _____

Data: ____/____/____

01- Qual a sua formação?

() Licenciado em música () Bacharel e música () Outros

02 – Há quanto tempo atua como professor (a) no IECG?

03 – Além de dar aula de instrumento, atua como professor (a) em outra disciplina? Se sim, qual?

☐ Sim ☐ Não

Disciplina: _____

04 – Você acha que os conteúdos de cada série das aulas de STP estão relacionados com os conteúdos ministrados em cada série das aulas práticas?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

05 – Você acha que as aulas de STP contribuem ou complementam o que é ensinado nas aulas práticas?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

06 – Os seus alunos demonstram alguma dificuldade para relacionar o que aprendem em STP com o que estão fazendo nas aulas práticas?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

07 – Em que série (s) isso acontece com mais frequência (dificuldade em relacionar o que se aprende em STP com o conteúdo que se desenvolve nas aulas práticas)?

08 – Você concorda com o ensino teórico separado da prática?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

09 – Você acredita que essa é a melhor maneira para ensinar música?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

10 – Você conhece outro método (maneira) de ensino de música que não separe a teoria da prática?

☐ Sim ☐ Não

11 – Caso tenha respondido sim à questão anterior, você utiliza esse outro método (maneira) de ensinar nas suas aulas no IECG?

☐ Sim ☐ Não ☐ Às vezes

12 – Caso tenha respondido não à questão anterior, você utiliza esse método (maneira) em outra escola onde também atue como professor de música?

() Sim

() Não

() Às vezes

13 – Você gostaria que fossem realizadas algumas modificações no modelo de ensino de STP em vista do instrumento que você leciona. Se sim, poderia dar algum exemplo?

() Sim

() Não

Exemplo: _____

14 – Qual a sua opinião sobre o ensino de Teoria Musical no Instituto Estadual Carlos Gomes?

Muito Obrigada!

APÊNDICE H - MODELO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA E DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Aceito participar da pesquisa de mestrado intitulada “Ensino de teoria musical de um conservatório”, de Nayane Nazaré Silva de Macedo, para a qual autorizo o uso das informações por mim dadas na entrevista a seguir.

Assinatura: _____

CPF: _____._____._____ - _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I PARTE: ELABORAÇÃO DAS MUDANÇAS NO PROGRAMA DE TEORIA

1- Você participou da elaboração das mudanças no programa de teoria do IECG nos anos de 1980?

- a) () Sim.
- b) () Não.

2- A forma de sua participação na elaboração das mudanças foi como:

- a) () Professor(a) de teoria.
- b) () Coordenador(a) de curso de teoria.
- c) () Diretor(a) do IECG.
- d) () Outras formas. Especifique:

3- Quais professores e/ou funcionários e/ou gestores e/ou estudantes participaram da elaboração das mudanças?

- a) () Professores:
- b) () Funcionários:
- c) () Gestores:
- d) () Estudantes:
- e) () Outros participantes e suas funções no IECG. Especifique:

4- O que motivou as mudanças no programa de teoria do IECG nos anos de 1980?

5- Houve algum currículo de teoria que serviu de modelo para as mudanças? Se sim, qual(is) foi(ram) esse(s) modelo(s)?

II PARTE: IMPLANTAÇÃO DAS MUDANÇAS NO PROGRAMA DE TEORIA

6- Você participou da implantação dessas mudanças no programa de teoria do IECG?

a) () Sim.

b) () Não.

7- A forma de sua participação na implantação das mudanças foi como:

a) () Professor(a) de teoria.

b) () Coordenador(a) de curso de teoria.

c) () Diretor(a) do IECG.

d) () Outras formas. Especifique.

8- Quais professores de teoria participaram da implantação das mudanças no programa de teoria do IECG, nos anos de 1980?

9- Houve alguma avaliação formal ou informal das mudanças no programa de teoria? Se houve, quando se deu (ou vem se dando) e quem participou (ou tem participado) da avaliação?

10- Se houve a referida avaliação, qual(is) os seus resultados: satisfatória, necessidade de ajustes (quais?), insatisfatória?

11- Gostaria de acrescentar informações sobre a elaboração e implantação das mudanças no programa de teoria do IECG nos anos de 1980?