



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

Ana Carolina Nunes do Couto

**A DIALÉTICA SOCIAL DA PESQUISA EM MÚSICA:
produção do conhecimento e autonomia profissional dos músicos *performers*
na pós-graduação brasileira**

Recife

2017

Ana Carolina Nunes do Couto

**A DIALÉTICA SOCIAL DA PESQUISA EM MÚSICA:
produção do conhecimento e autonomia profissional dos músicos *performers* na pós-
graduação brasileira**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Orientação: Professor Dr. Josimar Jorge Ventura de Moraes.

Recife

2017

Catálogo na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

C237d Couto, Ana Carolina Nunes do.
A dialética social da pesquisa em música : produção do conhecimento e autonomia profissional dos músicos *performers* na pós-graduação brasileira / Ana Carolina Nunes do Couto. – 2017.
209 f. ; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. Josimar Jorge Ventura de Moraes.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2017.
Inclui Referências.

1. Sociologia. 2. Música. 3. Música – Pesquisa. 4. Prática interpretativa (Música). 5. Liberdade profissional. 6. Performance musical. 7. Produção do conhecimento. 8. Autonomia profissional. I. Moraes, Josimar Jorge Ventura de (Orientador). II. Título.

301 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-230)

ANA CAROLINA NUNES DO COUTO

A DIALÉTICA SOCIAL DA PESQUISA EM MÚSICA: produção do conhecimento e autonomia profissional dos músicos *performers* na pós-graduação brasileira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Sociologia.

Aprovada em: 27/10/2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Josimar Jorge Ventura de Moraes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Silke Weber (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Clarissa Galvão Cavalcanti Borba (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dra. Luciana Câmara Queiroz de Souza (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Hermílio Pereira dos Santos Filho (Examinador Externo)
Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul

À Fátima Nunes, que me colocou no caminho
da música, e ao Antonio Carlos do Couto, que
me ensinou o estranhamento do mundo

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a todos que foram importantes durante o processo de construção desta tese.

À Universidade Federal de Pernambuco e aos colegas e funcionários do Departamento de Música. Em especial, agradeço à Cristiane Galdino, Carlos Sandroni, Luciana Camara, Mauro Maibrada e Antônio Barreto.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Um agradecimento especial aos professores Heraldo Souto Maior, Silke Weber e Paulo Marcondes Ferreira Soares, por me ajudarem em meus primeiros passos dentro da Sociologia.

Aos músicos entrevistados, que tornaram esta pesquisa possível.

Ao meu orientador, professor Jorge Ventura de Moraes, que, através de sua atenção e competência, captou e entendeu as minhas dúvidas quando essas ainda eram expressas dentro de um vocabulário sociológico em construção. Meu agradecimento por mostrar-me os caminhos possíveis e por me acompanhar.

Aos meus colegas de turma, que fizeram parte dessa jornada e a tornaram mais leve.

Ao Jonatas Ferreira, pela compreensão e apoio.

Às minhas amigas amadas Ana Rodrigues, Izabella Medeiros e Louise Claudino, que me acolheram e estiveram comigo em todos os momentos. Vocês foram meu equilíbrio.

À Regina, por me ouvir.

Ao Jason Moraes, pelo afeto e colaboração.

À minha mãe Fátima Nunes, meu padrasto José Rocha, meus irmãos Hugo Couto e Germano Nunes, por me darem um lugar de pertencimento neste mundo.

Ao querido Marcelo Zenaide, com quem aprendo tantas coisas lindas.

RESUMO

Os saberes e competências necessários para a realização de pesquisa acadêmica não integravam a rotina profissional dos músicos *performers* até o momento da inserção da Música no nível da pós-graduação, no ano de 1980. Esse fato histórico colocou os músicos diante de questões que implicaram o ajuste de seu conhecimento artístico numa estrutura pré-estabelecida por áreas do conhecimento distantes da realidade musical, gerando diferentes mobilizações estruturais e subjetivas nesse contexto. Trata-se de uma relação dialética, em que os músicos precisam se adequar a uma estrutura pré-estabelecida, que pode vir a ser modificada através de suas próprias ações. Assim, este estudo buscou compreender as diferentes formas por meio das quais os músicos da subárea Performance musical se relacionam com a pesquisa acadêmica desenvolvida no espaço da pós-graduação brasileira, evidenciando quais são as crenças, os valores e visões de mundo que orientam os diferentes graus de envolvimento com essa atividade. A teoria central que orientou o trabalho foi a abordagem fenomenológica de Berger e Luckmann, em articulação com a teoria das profissões de Freidson e os pressupostos de Winch sobre a *expertise* profissional, caracterizando este estudo como uma sociologia do conhecimento profissional. As estratégias para coleta e produção de dados foram a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com vinte músicos experientes na profissão acadêmica que, em algum momento de suas trajetórias, ocuparam espaços institucionais de decisão administrativa e/ou política. As análises demonstraram que as bases sociais e históricas que forjaram a subárea Performance musical estabeleceram processos educativos responsáveis pela construção de uma identidade profissional de músico fortemente arraigada entre o grupo analisado. Quando a etapa educativa na pós-graduação não promove a identificação com a carreira acadêmica tal qual se deu com a carreira de músico, surge uma maior resistência desse grupo ao enquadramento às regras hegemônicas de produção e divulgação do conhecimento desse espaço. A reflexividade que vai sendo construída pela subárea lhe fornece ferramentas intelectuais para argumentar sobre a incapacidade do sistema vigente de comportar as suas especificidades artísticas, interferindo nas estruturas normativas pré-estabelecidas, expandindo-as. No entanto, o alcance da plena autonomia dos músicos *performers* em relação à forma de produzir e disseminar o conhecimento é afetada negativamente devido a pouca articulação política de seus membros, que ainda não conseguiram estabelecer uma identidade corporativa capaz de conduzir a ações deliberadas nessa direção.

Palavras-chave: Performance Musical. Pesquisa em Música. Produção do Conhecimento. Autonomia Profissional.

ABSTRACT

The required knowledge and skills to the academic research weren't part of the *performers* musicians' professional routine until became a graduate degree, in 1980. This historical fact brought questions to the musicians which implied in their artistic knowledge adjustment to a pre-established structure defined by knowledge areas that were distant from the musical reality, which produced different structural and subjective mobilizations in this context. It's a dialectical relationship, where musicians need to adjust themselves to a pre-established structure, which may become modified through their own actions. Thus, this study tried to understand the different ways whereby the musicians from the musical *Performance* subarea's are related to Brazilian academic research. This shows what are the beliefs, values and world visions which leads the different relationship levels to this activity. The main theory that guided this research was Berger and Luckmann's phenomenological approach, Freidson's professions_theory and Winch's assumptions on professional *expertise*, that characterizes this study as a sociology about professional knowledge. The data collect and data production strategies were documentary research and half structured interview with twenty academic experienced musicians, which at some point in their trajectory occupied institutional places for political or administrative decisions. The analysis showed that social and historical grounds, which built the musical *Performance* subarea, have produced educational processes which are responsible for the construction of a musician professional identity strongly noticed into the analyzed group. It has been possible to see that when the graduate degree doesn't promote identification with an academic career, as it happened to the professional musician career, it comes up more resistance in this group of musicians to accept the hegemonic rules for knowledge's production and disclosure. The reflexivity which has been built by this subarea offers intellectual devices to argue about the current system inability to accommodate their artistic specificities and also expands the pre-stablished regulatory frameworks. However, the *performers* musicians' full autonomy to produce and disseminate the knowledge is negatively affected due to the low political articulation among their members, which failed to stablish a corporative identity that could_be able to lead deliberate actions in this direction.

Keywords: Musical performance; Music research; Knowledge production; Professional autonomy.

RESUMEN

Los saberes y competencias necesarios para la realización de investigación académica no integraban la rutina profesional de los músicos *performers* hasta el momento de la inserción de la Música en el nivel del postgrado, en 1980. Ese hecho histórico colocó a los músicos ante cuestiones que implicaron el ajuste de su conocimiento artístico en una estructura preestablecida por áreas del conocimiento distantes de la realidad musical, generando diferentes movilizaciones estructurales y subjetivas en ese contexto. Se trata de una relación dialéctica, en la que los músicos necesitan adecuarse a una estructura preestablecida, que puede ser modificada a través de sus propias acciones. De esa manera, este estudio buscó comprender las diferentes formas por las cuales los músicos de la subárea *Performance* musical se relacionan con la investigación académica desarrollada en el ámbito del postgrado brasileño, evidenciando cuáles son las creencias, los valores y visiones de mundo que orientan a los diferentes niveles de participación en tal actividad. La teoría central que orientó el trabajo fue el enfoque fenomenológico de Berger y Luckmann, articulado con la teoría de las profesiones de Freidson y los presupuestos de Winch sobre la habilidad profesional, caracterizando este estudio como una sociología del conocimiento profesional. Las estrategias para recolección y producción de datos fueron la investigación documental y la entrevista semiestructurada con veinte músicos que tienen experiencia en la profesión académica y que ocuparon espacios institucionales de decisión administrativa y/o política en algún momento de sus trayectorias. Los análisis demostraron que las bases sociales e históricas que crearon la subárea *Performance* musical establecieron procesos educativos responsables por la construcción de una identidad profesional de músico fuertemente arraigada entre el grupo analizado. Cuando la etapa educativa en el postgrado no promueve la identificación con la carrera académica tal cual con la carrera de músico, surge una mayor resistencia de ese grupo al encuadramiento a las reglas hegemónicas de producción y de divulgación del conocimiento de ese espacio. La reflexividad que va siendo construida por la subárea le proporciona herramientas intelectuales para argumentar sobre la incapacidad del sistema vigente de comportar sus especificidades artísticas, interfiriendo en las estructuras normativas preestablecidas, expandiéndolas. Sin embargo, el alcance de la plena autonomía de los músicos *performers* en relación a la forma de producir y diseminar el conocimiento es afectada negativamente debido a la poca articulación política de sus miembros, que aún no

han logrado establecer una identidad corporativa capaz de conducir a acciones deliberadas en esa dirección.

Palabras clave: *Performance* musical. Investigación en música. Producción del conocimiento. Autonomía profesional.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	19
2.1	O DELINEAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	19
2.2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DO CORPUS.....	32
2.3.1	A pesquisa documental	33
2.3.1.1	Pesquisa documental: fontes primárias	34
2.3.1.1.1	<i>Dados coletados nos sites do CNPq e da CAPES</i>	<i>35</i>
2.3.1.1.2	<i>Sites dos 14 Programas de Pós-Graduação em Música</i>	<i>37</i>
2.3.1.1.3	<i>Sites da Anppom e Abrapem.....</i>	<i>37</i>
2.3.1.1.4	<i>Sites das Revistas Opus, Música Hodie, PerMusi e Art Research Journal.....</i>	<i>39</i>
2.3.1.2	A pesquisa documental: fontes secundárias	40
2.3.1.2.1	<i>Trabalhos publicados em anais.....</i>	<i>40</i>
2.3.1.2.2	<i>Livros.....</i>	<i>40</i>
2.3.2	A entrevista	44
2.3.3	A análise dos dados.....	47
3	ASPECTOS SOCIAIS E HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DA SUBÁREA PERFORMANCE	51
3.1	PARTE I: AS BASES SOCIAIS E HISTÓRICAS DA SUBÁREA PERFORMANCE	51
3.1.1	O conservatório: o conceito e a tradição	53
3.1.2	Características do modelo conservatorial	53
3.1.3	A importação do modelo conservatorial para o Brasil	56
3.1.4	Críticas ao modelo conservatorial.....	58
3.2	PARTE II: O INGRESSO DA MÚSICA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: ADAPTAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DA PERFORMANCE DENTRO DO SISTEMA.....	65
3.2.1	Primeiro momento: o processo de inserção e adaptação	67

3.2.2	Segundo momento: o surgimento da Anppom e o início de uma reestruturação...	78
3.2.2.1	Aspectos estruturais da Anppom.....	78
4	A REFLEXIVIDADE DA SUBÁREA PERFORMANCE	84
4.1	PARTE I: A PRODUÇÃO DA SUBÁREA E A SUA DESCRIÇÃO.....	85
4.1.1	Textos reflexivos	85
4.1.1.1	Texto 1- GANDELMAN, 2001.....	85
4.1.1.2	Texto 02 – AQUINO, 2003.....	86
4.1.1.3	Texto 03 – BORÉM, 2005 (2015).....	87
4.1.1.4	Texto 04 – SANTIAGO, 2006.	89
4.1.1.5	Texto 05 – SIMÕES et al., 2010.	90
4.1.1.6	Texto 06 – BARRENECHEA, 2010.	90
4.1.1.7	Texto 07 – BORÉM e RAY, 2012.	91
4.1.1.8	Texto 08 – SCARDUELLI e FIORINI, 2012.	93
4.1.1.9	Texto 09 – CORREIA, 2014.	94
4.1.1.10	Texto 10 – TOMÁS, 2015.....	94
4.1.2	Discussões em busca de uma ontologia.....	95
4.1.3	Delineamentos do objeto	103
4.1.4	Discussões sobre o método	109
4.2	PARTE II: ELEMENTOS SUBJETIVOS QUE OPERAM NA CONSTRUÇÃO DA REFLEXIVIDADE DA SUBÁREA PERFORMANCE	111
4.2.1	Interiorização, perpetuação e modificação da tradição conservatorial nas práticas de pesquisa da subárea Performance.....	111
5	A PROFISSÃO DE MÚSICO ACADÊMICO E A PESQUISA.....	126
5.1	PARTE I: A MÚSICA DENTRO DA ESTRUTURA NORMATIVA DA PÓS- GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....	127
5.1.1	Da regulamentação.....	128
5.1.2	Da organização social dos músicos dentro da estrutura universitária	131
5.2	PARTE II: OS MÚSICOS PERFORMERS E A QUESTÃO DO DOMÍNIO	133
5.2.1	O primeiro nível de demarcação: a Área Artes/Música dentro do Sistema da Pós-Graduação.....	134

5.3	O SEGUNDO NÍVEL DE DEMARCAÇÃO: A PERFORMANCE E AS SUAS ESPECIFICIDADES	148
5.3.1	O conhecimento proposicional e a preparação do performer pesquisador	154
5.3.1.1	Mudanças nos currículos	160
5.3.1.2	A pesquisa em Performance e a sua demarcação: a expansão do universo simbólico da Academia	166
5.4	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E AUTONOMIA: ATÉ QUE PONTO A SUBÁREA PERFORMANCE DOMINA?	179
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
	REFERÊNCIAS	193

1 INTRODUÇÃO

Em 1977, Caetano Veloso compartilhava com o mundo *como é bom poder tocar um instrumento*. No lançamento do seu nono álbum, *Bicho*, a letra da canção *Tigresa* se encerra aludindo ao instrumento musical como o remédio ao qual se recorre para atenuar os males da alma. Tocar um instrumento é bom porque possibilita a objetivação de ideias e sentimentos através do som, estabelecendo assim uma espécie de comunicação social. Num sentido fenomenológico, tocar um instrumento é bom porque une compositor e espectador, na medida em que coloca o segundo participando quase que simultaneamente da corrente de consciência do primeiro, ainda que ambos estejam separados por centenas de anos, tal qual afirmou Schutz (2012, p. 228).

Pouco tempo depois do lançamento da canção de Caetano, no ano de 1980, a Música enquanto área de conhecimento adentrava o sistema brasileiro de pós-graduação. Dentro desse espaço, tocar um instrumento musical, e todas as dores e delícias implicadas nessa que é uma das atividades humanas mais complexas, não se configura em processo e produto suficientes em si mesmos para atender às regras de existência e permanência numa estrutura constituída a partir de parâmetros de áreas do conhecimento que são distantes da realidade artística. Na estrutura da pós-graduação, cuja base de comunicação é a significação linguística, tocar um instrumento não basta como um fim em si mesmo; necessita gerar (ou partir de) algum tipo de reflexão teoricamente fundamentada, bem como produtos compartilháveis nos meios academicamente reconhecidos.

O desafio profissional que se estabeleceu ao músico prático no momento de sua inserção na pós-graduação deu-se pela percepção da aparente incongruência entre a sua atividade artística com a atividade científica. Passou a ser uma necessidade a construção de diálogos possíveis entre duas esferas do conhecimento humano, cujas epistemes foram historicamente consideradas opostas: arte e ciência (MONTEIRO, 1996). Desde então, estas duas esferas do conhecimento humano coexistem num mesmo espaço, e vêm demandando dos músicos a difícil tarefa de encontrar caminhos para uma convivência que não viole as suas especificidades.

No caso dos músicos chamados de *performers*, sua atuação profissional com a música se dá por meio da prática com seu instrumento em um nível considerado de excelência. Regra geral, o músico performer alcança a excelência artística por meio de uma vida inteira de

intensa dedicação ao seu instrumento. Também regra geral, esse processo se inicia logo na infância, diante da escolha daquele que será, na maioria dos casos, o seu único instrumento de domínio. O processo de aquisição de seus conhecimentos e habilidades dá-se em uma tradição de ensino que se estruturou dicotomizando teoria e prática, sendo que no segundo desses dois âmbitos concentra-se o grande foco de interesse desses músicos.

A relação dos músicos com a pesquisa acadêmica despertou interesse sociológico na medida em que a realização desta última atividade demanda saberes e competências que não costumavam fazer parte da trajetória de formação mais tradicional de um músico prático. A entrada da Música no sistema da pós-graduação colocou-os, portanto, diante de exigências profissionais e normativas que, em muitos aspectos, em nada se parecem relacionar com a prática artística. Tal fenômeno provoca mobilizações tanto estruturais quanto subjetivas entre os músicos, algo que me pareceu merecer um estudo mais detido.

Algumas questões envolvendo o processo de produção do conhecimento pelos músicos já fazem parte da agenda de interesses dessa comunidade. Decorrencia da própria produção desenvolvida por eles desde o início da inserção da Música nesse espaço em 1980, a reflexividade construída por cada uma das diferentes subáreas em que a Música se divide revela a formação e desenvolvimento de uma consciência crítica em relação à existência e permanência nesse espaço.

Por exemplo, a Revista Opus, quando da comemoração dos 15 anos da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom), lançou um número especial em 2003, em que diversos autores de diferentes subáreas realizaram balanços, revisões, e planos da e para a produção do conhecimento em Música no Brasil até aquele momento, além de um estudo panorâmico dos periódicos brasileiros da área de Música que abrangia um período de vinte anos (AQUINO, 2003; BELLOCHIO, 2003; CAESAR, 2003; CAVAZOTTI, 2003; MARTINEZ, 2003; SANTOS, 2003b; TRAVASSOS, 2003).

A subárea Performance também passou a construir esse tipo de reflexividade e vem mantendo debates interessantes, como demonstram os trabalhos de Borém (2000), Gerling e Souza (2000), Barros (2015), Borém e Ray (2012), Kuehn (2012b), Domenici (2013), dentre outros. O conteúdo desse material aponta para aspectos que denotam diferentes visões de mundo, pertencentes a grupos que buscam ora se enquadrar no sistema vigente, ora modificá-lo e transcendê-lo.

A título de exemplificação, reuni algumas críticas de músicos à atuação de seus pares em relação ao processo de produção do conhecimento: pessoas que rumam para a pós-graduação sem ter o perfil de pesquisador (GALIZIA *et al.*, 2008, p. 31), poucos grupos de

pesquisa efetivos que norteariam a seleção dos pós-graduandos (BORÉM e RAY, 2012, p. 143), a falta de orientação e formação adequadas (OLIVEIRA, 1992, p. 03), problemas na seleção dos profissionais para atuar no campo da academia (BORÉM, 2006), trabalhos sem delineamento e metodologia adequados ou sem relevância para a área (BORÉM e RAY, 2012, p. 141; OLIVEIRA, 1992, p. 03), combate aos discursos de colegas que desacreditam ou desmerecem a prática da pesquisa em Música na academia (BORÉM, 2006, p. 46; CAESAR, 2003, p. 31-32; FREIRE e CAVAZOTTI, 2007, p. 10), a má qualidade dos trabalhos escritos e a falta de interesse na divulgação dos trabalhos através dos meios específicos (CAVAZOTTI, 2003, p. 26-27; BORÉM e RAY, 2012, p. 142), falta de clareza dos tópicos de investigação e indefinição entre especificidades de cada subárea (BORÉM, 2006, p. 49; BORÉM e RAY, 2012, p. 125; SANTIAGO, 2007, p. 18), etc.

A existência de diferentes opiniões sobre o assunto pode ser indicativo de que diferentes visões de mundo operam no sentido de estabelecer variados graus de envolvimento com a pesquisa e a carreira acadêmica como um todo. Desta maneira, meu interesse com esta tese foi o de compreender e interpretar a complexa relação dos músicos *performers* com uma atividade a princípio distante de sua realidade artística. Busquei conhecer e mapear os tipos de conhecimentos mobilizados pelos músicos para assegurar sua existência e permanência no espaço da pós-graduação, e entender se existem e quais são as ações direcionadas à conquista de uma autonomia profissional em relação à forma de produzir e disseminar conhecimentos.

Ao apresentar o problema abordado por esta tese, dois aspectos necessitam de maiores esclarecimentos. O primeiro deles se refere ao fato de que a Música, enquanto área acadêmica, é constituída por diferentes subáreas. Tomando como base o último congresso da Anppom, essas subáreas são: Composição, Educação Musical, Etnomusicologia, Música e Interfaces (Cognição; Dramaturgia e Audiovisual; Mídia, Musicoterapia e Semiótica), Música Popular, Musicologia e Estética, Performance, Sonologia, Teoria e Análise Musical. Cada um delas trata de aspectos diferentes da música, possuindo tradições históricas e corpos de conhecimentos que apontam para objetivos diferenciados em relação à música e suas práticas. Tal diversidade levou-me à necessidade de delimitar o estudo em apenas uma das subáreas.

Duas razões me conduziram à escolha da Performance: trata-se de uma subárea que recebe principalmente – mas não exclusivamente –, estudantes formados naquilo que talvez seja a graduação mais tradicional e representativa em Música, ou seja, o bacharelado em instrumento/canto; e é uma subárea que carrega questões desafiadoras do ponto de vista epistemológico, favorecendo o aprofundamento de discussões sobre diferentes tipos de conhecimento que colocam em questão a hegemonia científica do universo acadêmico.

O segundo aspecto diz respeito à constituição da identidade dessa subárea. A Performance foi estruturada dentro de uma cultura musical específica. As características dessa cultura são de extrema relevância para a compreensão dos diferentes modos e graus de envolvimento dos músicos *performers* com a atividade pesquisa, como terei oportunidade de expor apropriadamente.

A prática musical que primeiramente se legitimou dentro da academia é aquela fundada nas bases da música de tradição europeia, chamada também de música erudita, ou música de concerto. É uma tradição forjada ao longo de séculos, e o seu uso simbólico como distinção social colaborou para torná-la o tipo de repertório socialmente aceito como digno de figurar dentro dos estudos formais, primeiramente nos conservatórios, e posteriormente entre os cursos superiores oferecidos nas universidades.

O que pretendo destacar com essa afirmação de cunho contextual não é a dimensão social que perpassa a escolha de determinadas culturas musicais em detrimento de outras dentro de espaços formais de ensino. Tal contextualização, quando aparecer futuramente no relato desta tese, será apenas enquanto recurso ilustrativo dos aspectos que contribuíram para a construção de uma identidade de subárea da Música. O que desejo destacar com minha menção ao fato de que foi a cultura da música erudita que primeiramente adentrou os muros da universidade é a sua relevância para entendermos que o tipo de relação que o músico dessa cultura desenvolve com o seu instrumento musical dá-se conjuntamente com a construção de uma identidade artística e profissional que será determinante para os diferentes graus de envolvimento desse músico com a pesquisa acadêmica.

A tese está organizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No capítulo 2, de caráter mais técnico e descritivo, apresento e justifico as escolhas teóricas e metodológicas utilizadas no decorrer da pesquisa e da elaboração da tese. Descrevo como foi construído o problema central, destacando as dimensões sociológicas implicadas no processo de produção de conhecimento em Música na academia, com enfoque na subárea Performance. Procurei evidenciar, em articulação com as características do meu objeto, a importância dos três constructos teóricos que iluminaram minhas análises: a perspectiva fenomenológica de Berger e Luckmann, a teoria das profissões de Eliot Freidson, e os conceitos de Christopher Winch a respeito dos diferentes tipos de conhecimento prático.

O terceiro capítulo, “Aspectos sociais e históricos da formação da subárea Performance”, apresenta e discute as bases sociais que propiciaram a formação da identidade dessa subárea. Por ser um capítulo de contextualização histórica, ele é mais descritivo do que necessariamente analítico. No entanto, ele se mostrou fundamental para o entendimento das

análises empreendidas nos capítulos subsequentes, porque o tipo de atuação institucional dos músicos no espaço da pós-graduação e os diferentes significados que eles atribuem à pesquisa ali desenvolvida estão implicados na maneira como essa subárea foi forjada. Por trazer elementos históricos já bem conhecidos da comunidade musical acadêmica, pode ser tentador ao músico que porventura se interesse em conhecer esta tese pular a leitura deste capítulo – algo que eu não recomendaria, e por dois motivos. Primeiro, ainda que o capítulo contenha aspectos familiares aos músicos, a abordagem empreendida aqui é sociológica, o que significa que a narrativa visa destacar elementos considerados importantes do ponto de vista analítico da disciplina Sociologia. Segundo, porque ainda que o capítulo traga elementos conhecidos, sabemos fenomenologicamente que sua narrativa foi construída a partir do olhar da pesquisadora que escreve estas linhas, apresentando assim a sua compreensão dos aspectos, lados e perfis que compõem o objeto estudado.

No quarto capítulo, “A reflexividade da subárea Performance”, descrevo o conteúdo da reflexividade que a subárea Performance já produziu. O material que levantei na pesquisa documental empreendida, obviamente não contempla a totalidade do que já foi publicado sobre o assunto, mas a escolha dos locais de coleta destes dados procurou assegurar a representatividade dos diferentes pontos de vista que integram o debate metodológico e epistemológico da subárea. Apresento os argumentos correntes sobre ontologia, demarcação de um objeto e de métodos. Após essa apresentação, o capítulo dá sequência à análise da correlação desse material com as compreensões subjetivas dos entrevistados, de modo a evidenciar quais são as lógicas que operam na construção desses debates. Nesse sentido, meu intuito foi o de encontrar quais são os elementos que unem a diversidade de perspectivas sobre pesquisa em Performance, reconstruindo os possíveis caminhos que conduzem às diferentes filiações epistemológicas e metodológicas encontradas.

Por fim, o último e mais substancial capítulo, “A profissão de músico acadêmico e a pesquisa”, examina o vínculo sociológico existente entre a pesquisa realizada pelos músicos *performers* e a profissão docente. A estrutura normativa que rege a pesquisa acadêmica foi explicitada, na medida em que esse tipo de trabalho se desenvolve sobre uma base legal e administrativa. Uma vez que essa estrutura é dada de antemão, os músicos necessitam, primeiramente, se adequarem a ela e compreendê-la antes de quaisquer tentativas de modificação que lhes beneficiem de alguma forma. Foram analisados como os músicos se dividem socialmente nessa estrutura e atuam no sentido de adquirir controle e autonomia sobre o tipo de pesquisa que realizam, bem como sobre o estabelecimento de regras, critérios e padrões para a avaliação do desempenho da tarefa de criar, registrar e disseminar o

conhecimento, além do próprio mapeamento dos tipos de conhecimentos que estão ali implicados.

2 O DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo apresenta e justifica as escolhas teóricas e metodológicas que utilizei no decorrer da pesquisa e da elaboração da tese. Primeiramente, descrevo a construção do problema central abordado, destacando as dimensões sociológicas implicadas no processo de produção de conhecimento em Música na academia, com enfoque na subárea Performance.

Articulo as características do objeto de pesquisa com o referencial teórico que orientou e fundamentou as análises empreendidas. Evidencio, portanto, a importância de três constructos teóricos e seus conceitos para o estudo da relação dos músicos *performers* com a pesquisa acadêmica brasileira: a perspectiva fenomenológica de Berger e Luckmann, a teoria das profissões de Eliot Freidson, e os conceitos de Christopher Winch a respeito dos diferentes tipos de conhecimento prático.

Em seguida, apresento o desenho metodológico, descrevendo e justificando as técnicas de coleta e produção do material empírico que integrou o *corpus* analisado. Explicito os critérios para a escolha dos informantes que foram entrevistados, bem como seu perfil geral.

2.1 O DELINEAMENTO DO PROBLEMA DE PESQUISA

A música é um produto humano, e está presente nas mais variadas sociedades, desempenhando diferentes funções. Cada grupo social cria ou filia-se ao tipo de repertório que melhor representa seus valores, e a música por vezes incorpora significados que ultrapassam os significados de sua sintaxe linguística. Ela reflete concepções de mundo, crenças e valores, e por isso pode servir como índice para a compreensão da forma como os indivíduos constroem sentidos para si e para os demais.

Por essa razão, a música e os indivíduos que a praticam podem interessar a diferentes áreas do conhecimento humano, tais como a Psicologia, a Sociologia ou a Antropologia. Em geral, a música e os músicos se transformam em objetos empíricos para a compreensão de questões externas ao seu conteúdo internalista, embora exista a possibilidade de dialogar com este conteúdo, de acordo com a abordagem empregada. Além disso, a música também pode ser objeto de investigação das ciências naturais, enquanto fenômeno físico-acústico.

Para grupos de músicos *stricto sensu*, no entanto, o interesse pelo estudo com a música parte, majoritariamente, de seu envolvimento inicial com a aprendizagem de um determinado instrumento musical. Nas sociedades ocidentais, o estudo da linguagem musical pelos músicos costuma visar à finalidade específica da realização prática da música, seja individual ou coletivamente. Seja qual for a cultura musical praticada por essas sociedades, ao músico abre-se primeiramente o seu envolvimento prático, de realização musical, seja reproduzindo obras de outros, seja criando as suas próprias.

Na cultura da chamada música de concerto, de tradição europeia, o estudo musical acabou estruturando-se de modo a separar prática e teoria (FEICHAS, 2006; RAY, 2015a). Como consequência, são configurados dois grupos de músicos: os músicos práticos, empenhados no domínio da leitura e interpretação do texto, bem como da técnica instrumental para execução de repertório específico em um nível considerado de excelência artística, e o grupo dos teóricos, dedicados ao estudo das questões da estética e da sintaxe musical.

No Brasil, quando essa cultura musical passou a ser ensinada em nível superior, no momento da instituição do primeiro curso superior de Música no Rio de Janeiro dos anos 1930, a segmentação entre teoria e prática perdurou como um costume que manteve a separação entre os grupos de músicos teóricos e práticos. Nesse sentido, a aquisição de um *corpus* teórico gerador de reflexões, e que possibilitasse o desenvolvimento de uma espécie de intelectualidade musical, concentrou-se em disciplinas consideradas periféricas à formação instrumental e artística dos músicos práticos, cujo interesse maior é com o domínio instrumental.

Esse quadro só começará a mudar a partir da entrada da Música no sistema de pós-graduação, a partir do ano 1980. Aos músicos práticos, agregados agora à subárea da Música denominada de Performance - ou Práticas Interpretativas, ou Execução Musical, a depender do Programa -, passa a ser demandada uma produção de natureza teórica e intelectual que não constava em sua tradicional trajetória de formação e existência acadêmica. Isso ocorre porque a Música adentra uma estrutura de pós-graduação, nesse período, que já estava consolidada e em andamento, como veremos. Isso irá exigir dos músicos práticos uma reconfiguração de suas relações profissionais com as questões teóricas e práticas que envolvem a música, e também em sua maneira de existir nesse espaço profissional.

A estrutura da pós-graduação brasileira já vinha formatada desde o final da década de 1960, através da reforma de 1968 da educação superior (BRASIL, 1968). Mas antes mesmo da reforma de 1968, as pesquisas realizadas no país dentro dos institutos de pesquisas, bem como nas universidades, eram subsidiadas por agências de fomento criadas para atender

principalmente áreas do conhecimento consideradas estratégicas ao modelo desenvolvimentista de governo da época. Dessa maneira, pesquisa era a atividade destinada ao crescimento da ciência do tipo aplicada, desenvolvida principalmente pelas engenharias, biologia aplicada, medicina tropical e agricultura (SCHWARTZMAN, 2015, p.139). Foram essas as áreas responsáveis pelo estabelecimento de um primeiro modelo epistemológico e metodológico no campo da pesquisa desenvolvida no país, vindo a influenciar futuramente outros campos do conhecimento (SCHWARTZMAN, 2015, p. 301 e 302).

Dessa situação, dois elementos sociológicos emergem num primeiro momento. O ingresso da Música nessa estrutura já em andamento, que impõe determinadas regras que foram construídas por outros, gera a necessidade de adaptação dos músicos a ela. Isso implica na realização de ações que visam o seu encaixe a essa estrutura, colocando-os diante de questões profissionais de uma espécie diferenciada daquelas que eles tinham o hábito de lidar. Somente após um percurso temporal que permitisse uma reflexividade posterior sobre essa experiência, os músicos passaram a ter condições de agir no sentido de modificar agora aquela estrutura que lhes havia sido imposta, na direção de incluir e valorizar as suas especificidades. É somente após vivenciarem a experiência de adaptação e estranhamento, que surge a possibilidade do olhar crítico para a sua existência profissional nesse espaço, e as suas diferentes formas de se relacionar com a atividade da pesquisa acadêmica. Desnecessário dizer que esses dois processos são permeados por conflitos entre diferentes visões sobre a situação.

Falamos aqui de um processo dialético. Os músicos inserem-se numa estrutura de pós-graduação estabelecida por áreas do conhecimento distantes da prática artística, mas ao compreendê-la como limitada para abranger aquilo que fazem e como fazem, eles têm a oportunidade de criar estratégias para modificar essa mesma estrutura, expandindo-a de modo a incluir as suas especificidades metodológicas e epistemológicas. Isso implica em ações coletivas permeadas por aspectos que revelam concepções de mundo, crenças e valores operando nesse processo, seja de forma consciente ou não.

Portanto, esta tese investigou as diferentes formas com que os músicos da subárea Performance se relacionam com a atividade pesquisa desenvolvida na academia, mais especificamente no espaço da pós-graduação brasileira. Ela evidenciou quais são as crenças, os valores e as visões de mundo que orientam os diferentes graus de envolvimento e dedicação à atividade. Tudo isso foi feito levando em consideração a dimensão profissional implicada no processo de criação de estratégias de existência e permanência no âmbito da pós-graduação, uma vez que a atividade de pesquisa é considerada uma das atribuições do

profissional docente universitário. Nesse sentido, o tamanho do êxito na busca pelo direito à autonomia quanto à forma de produzir conhecimento nesse espaço será coextensivo com o grau de identidade corporativa desenvolvida pelos músicos *performers*.

Resta ainda deixar claro a que tipo de músicos e de pesquisa com a música eu estou me referindo, já que a música, como foi afirmado no início deste subtópico, pode ser investigada por diferentes áreas do conhecimento.

O meu objeto tratou da construção do conhecimento em Música realizado pelos próprios músicos dentro das universidades brasileiras. Em outras palavras, ele trata da prática da pesquisa em Música no nível da pós-graduação. Desta forma, quando eu me refiro à Música na universidade, eu não estou me referindo às pesquisas realizadas por outras áreas do conhecimento que fazem uso da música como um meio para algum fim. Eu me refiro especificamente às pesquisas da Área Música realizadas por músicos, com enfoque na subárea Performance, onde a música é o fim. Com essa primeira delimitação, eu esclareço que a palavra Música será escrita em maiúsculas quando eu estiver me referindo a uma área do conhecimento. Quando ela figurar em minúsculas, estarei me referindo à música enquanto forma de arte.

A forma com que a Música se estruturou historicamente e socialmente dentro desse espaço delimitou – e legitimou – um determinado tipo de repertório: a música erudita de tradição europeia. Ainda que mais recentemente isso venha passando por modificações, e hoje já existam cursos de bacharelado em música popular pelo Brasil, é fato que toda a lógica que orientou tanto a eleição do tipo de repertório presente nesse espaço bem como a sua forma específica de estruturar o ensino pode ser ainda considerada hegemônica. Essa questão pode ser verificada na pesquisa de Pereira (2014), que construiu a noção do *Habitus Conservatorial* para analisar como as propostas de reformulação de currículos visando uma modernização ainda carregam disposições internalizadas que parecem orientar inconscientemente as práticas, acarretando mudanças, muitas vezes, meramente “cosméticas” nesses currículos.

Portanto, um segundo aspecto fundamental para esclarecer o objeto se faz por conta dessa realidade: quando eu falo de Música enquanto Área, eu preciso considerar que eu estou falando de uma Área que se estruturou a partir de uma cultura específica – a música erudita. Isso significa que é uma tradição letrada, em que o texto musical, os conhecimentos e habilidades necessários para a sua confecção e a sua reprodução através da realização musical é um elemento central. Músicas provenientes de tradições em que a oralidade é o elemento determinante para a realização prática da música não foram abordadas por esta tese.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO

As questões levantadas por esta tese se inserem em duas disciplinas da Sociologia, cujas fronteiras limítrofes apresentam diversos pontos de convergência: a Sociologia do Conhecimento e a Sociologia das Profissões. A teoria central que orientou o trabalho foi a abordagem fenomenológica proposta pelos autores Berger e Luckmann (2014). Contudo, devido ao seu amplo grau de abstração, recorri também à teoria das profissões de Freidson (1998) e aos pressupostos de Winch (2010; 2014) sobre a *expertise* profissional, para efetuar a análise de aspectos mais empíricos sobre a articulação da produção do conhecimento em Performance com a dimensão do preparo profissional para a atuação no espaço acadêmico. A compreensão sobre quais são e como são construídas as diferentes relações dos músicos *performers* com a pesquisa na pós-graduação adquire um vínculo sociológico mais delineado na medida em que esta atividade é explicitada enquanto uma atividade organizada profissionalmente. Explicarei e justificarei a seguir estes pressupostos escolhidos para iluminar a construção e análise do *corpus* empírico da tese.

A abordagem inovadora de Berger e Luckmann – que surgiu em 1966 rompendo com uma primeira tradição de inquérito que afirmava que o conhecimento é socialmente determinado, e que se interessava principalmente pela questão do relativismo e pelo conflito de ideologias (MANNHEIM, 1936; MERTON, 1968) -, considera que a realidade e o conhecimento estão mutuamente relacionados e são gerados enquanto um processo construído dialeticamente. Berger e Luckmann deram início a uma segunda tradição de inquérito para a Sociologia do Conhecimento, a qual afirma que os conhecimentos não são meramente o resultado de uma ordem social, mas são eles próprios forças-chave na criação e comunicação de uma ordem social. Essa segunda tradição prefere acreditar numa “‘construção social da realidade’ através dos conhecimentos e de um vasto número e espécie de sistemas de símbolos” (MAcCARTHY, 2005, p. 12 e 13).

A perspectiva dialética proposta por esses dois autores se mostrou pertinente para o estudo do objeto desta tese porque a problemática que o envolve não poderia ser plenamente compreendida apenas através da análise estrutural que rege a pesquisa em Performance, uma vez que essa mesma estrutura passa por modificações graças à atuação dos músicos dentro dela. Dessa forma, a inclusão da dimensão subjetiva na abordagem do tema foi considerada indispensável. A teoria de Berger e Luckmann permite, através dos três grandes processos que ela elenca – institucionalização, objetivação, e interiorização – observar como a Performance

experimenta as instituições como uma “realidade objetiva (...), como um fato exterior e coercitivo” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 82), e também como isso é apreendido subjetivamente pelos indivíduos que participam nesse processo, contribuindo para a modificação dessa estrutura.

A inovação da teoria destes dois autores para o estudo sociológico do conhecimento, portanto, reside principalmente em dois aspectos: primeiro, que a realidade e o conhecimento estão mutuamente relacionados e são gerados enquanto um processo construído socialmente; segundo, aquele aspecto que isenta a disciplina da preocupação com questões epistemológicas (já que isso pertenceria ao domínio não de uma sociologia, mas sim da filosofia), e a faz portadora de um esquema analítico para o que os autores chamavam de questões “empiricamente sociológicas” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 27 e 28). Trata-se de um elemento fundamental para o estudo desenvolvido por esta tese. Por colocar entre parênteses a “validade científica” de qualquer conhecimento desenvolvido em diferentes sociedades, a teoria de Berger e Luckmann busca simplesmente considerar esses conhecimentos como dados empíricos para a compreensão da realidade subjetiva e objetiva de onde surgem. Para o meu objeto essa perspectiva foi fundamental, uma vez que não era foco de interesse saber se o conhecimento que os músicos produzem em suas pesquisas são válidos ou não, sob nenhuma perspectiva. Antes, interessava saber como aquilo que eles definem para si como conhecimento se constrói e se modifica de acordo com suas diferentes relações dentro do espaço profissional da pós-graduação.

A construção social da realidade ocorre, portanto, num processo dialético, onde o conhecimento que se forma e se solidifica enquanto realidade para o indivíduo passaria por três processos fundamentais: a *institucionalização* de uma determinada ideia/ação que foi repetida até se transformar em hábito, seguida de sua *objetivação* para que possa assim ser transmitida para outras gerações que não participaram do momento de sua criação; e um terceiro momento, chamado de *interiorização*, que é quando esse mundo social objetivado é introduzido na consciência do indivíduo durante o curso de sua socialização. As experiências pelas quais todos os indivíduos passam são, portanto, objetivadas, conservadas, e acumuladas seletivamente de acordo com os interesses pragmáticos da vida cotidiana. Essa acumulação forma um acervo social de conhecimento que é transmitido de geração em geração.

Outro ponto forte da teoria de Berger e Luckmann para compreender a problemática de meu objeto de estudo é possibilidade que ela oferece para localizar os atores que foram entrevistados enquanto legitimadores da prática da pesquisa da subárea Performance, isto é,

como os definidores da realidade oficialmente credenciados (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 128). A compreensão da lógica que opera em determinada instituição só pode ser alcançada não pelas suas funções externas, mas somente através da maneira com que tais instituições são tratadas na reflexão que delas se ocupa (BERGER e LUCKMANN, 2014, p.89). Assim, os argumentos construídos pelos músicos pesquisadores para preservar, expandir ou extinguir determinadas práticas poderiam ser iluminados por uma perspectiva que coloca essas ações como sendo ações de um pessoal especializado, com interesses diversos por detrás de suas ações.

Contudo, como afirmei no início deste subtópico, a teoria de Berger e Luckmann é muito ampla e abstrata. Como os próprios autores afirmam,

Há uma vasta área de problemas empíricos aberta para a sociologia do conhecimento. (...) A pesquisa empírica destes problemas, por oposição à especulação mais ou menos inteligente, mal começou. Desejaríamos que o esclarecimento da perspectiva teórica da sociologia do conhecimento por nós aqui atentada aponte problemas para essa pesquisa, que são facilmente ignorados em outras perspectivas teóricas (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 238).

Na medida em que o músico realiza pesquisa porque atua dentro de uma organização que lhe exige essa prática, ele se insere num tipo de profissão específica: ele não é mais apenas ‘músico’; ele passa a ser um ‘músico-docente-pesquisador’. Para entender o que significa essa forma diferenciada de atuação com a música, senti a necessidade de um aparato teórico que me permitisse um olhar mais direcionado. Se concordarmos com Berger e Luckmann de que a realidade é socialmente definida e que tais definições são sempre encarnadas, isto é, que indivíduos concretos e grupos de indivíduos servem como definidores da realidade (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 151), precisamos concordar também que, para entender o estado desse universo social, bem como a modificação dele, é necessário analisar a forma dessa organização social que permite aos definidores realizarem as suas definições, como os próprios autores indicam (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 151). Contudo, Berger e Luckmann não oferecem ferramentas para categorizar, por exemplo, as diferentes posições que um mesmo grupo de profissionais ocupa dentro de uma determinada divisão social do trabalho, e nem os valores que as permeiam. Nesse sentido, o processo de socialização secundária dos músicos dentro da pós-graduação, e dentro da carreira acadêmica contém elementos categoriais que necessitaram de suporte teórico de uma Sociologia das Profissões.

Compartilho da opinião de Freidson (1998, p. 104) de que é mais fácil criar um vínculo sociológico ao estudo da construção do conhecimento formal de uma determinada profissão se explicitá-lo enquanto uma produção que é organizada profissionalmente. A perspectiva teórica de Freidson para o estudo das profissões apresenta diversos pontos que ajudariam a elucidar a problemática tratada pela tese. Ela fornece um aparato para analisar as relações entre as instituições administrativas - que gerenciariam logisticamente o trabalho, mas sem possuírem direito administrativo imperativo sobre este -, com a produção do conhecimento empreendida pelos profissionais, os quais teriam autonomia para definir, desenvolver e controlar o conteúdo de seu trabalho (BONELLI, 1998, p. 24). Ela também propõe que se investigue a natureza e as variedades do conhecimento envolvido no trabalho profissional, e em como incidem em sua organização (FREIDSON, 1998, p. 40 e 41).

A Sociologia das Profissões, considerada hoje um campo autônomo da Sociologia, trata, através de diferentes perspectivas, da análise de como as mais variadas profissões se constituem em “agentes essenciais de formatação de determinados padrões de sociabilidade, de organização das relações sociais” (BARBOSA, 1993, p. 03). Trata-se de um campo que não está livre da polissemia conceitual e metodológica, tornando necessário que cada pesquisador explicita sua linha teórico-interpretativa de filiação.

A genealogia desse campo costuma ser realizada através da análise dos diferentes quadros metodológicos que surgiram ao longo de sua história. Por exemplo, Gonçalves (2007) observa que a análise sociológica das profissões é dividida em fases com fronteiras temporais não estabelecidas em definitivo: uma 1ª fase, de definição do campo, em que os funcionalistas e interacionistas estariam alocados, compreendendo o período entre os anos 1930 e 1960; uma 2ª fase, caracterizada pelas leituras críticas da perspectiva funcionalista e pelo decorrente surgimento de teses revisionistas, que durou até o final dos anos 1970; uma 3ª, ocorrida na década seguinte, caracterizada pelo aprofundamento e ampliação das perspectivas desenvolvidas na fase anterior e marcada por uma sedimentação da diversidade de quadros teórico-metodológicos; e, por fim, uma 4ª fase, dos anos 1990 em diante, com destaque para abordagens comparativas (GONÇALVES, 2007, p. 178). Já Barbosa (1993) introduz a sua explicação sobre a formação do campo da Sociologia das Profissões de maneira menos seccionada e mais abrangente, através da agregação dos quadros teórico-metodológicos em dois grandes eixos temáticos: um que se preocupou com a delimitação e posicionamento dos grupos profissionais, e outro que trata da coesão interna das profissões, afirmando que “os

dois temas articulam-se na problemática da forma de constituição dos grupos sociais em geral e do caráter de seu agenciamento sobre a estrutura da sociedade” (BARBOSA, 1993, p. 03).

Para esta tese interessou compreender a localização da perspectiva teórica de Freidson no contexto evolutivo do campo. Freidson é localizado entre os interacionistas simbólicos (DUBAR, 1997, p. 143). Apesar de também se preocuparem com a questão da delimitação do campo, os interacionistas são responsáveis pela primeira grande ruptura com os funcionalistas, na medida em que, dentre outras coisas, ampliaram o uso do termo “profissão” para as demais ocupações “consideradas menos distintas socialmente” (GONÇALVES, 2007, p. 180). Além disso, a perspectiva interacionista, diferentemente da funcionalista, coloca a “socialização profissional no centro da análise das realidades do trabalho” (DUBAR, 1997, p. 139).

Freidson ainda é classificado como pertencente à vertente neo-weberiana, que incorpora a categoria *poder* como mediadora daquilo que fundamenta a existência de grupos profissionais na divisão do trabalho (BARBOSA, 1993, p. 08). Segundo Gonçalves (2007), estão junto a Freidson nessa classificação os autores Terence Johnson e Magali Larson. O critério de agrupamento destes três autores é o fato de que todos abordam o tema do poder profissional de maneira central em suas teses, ainda que por caminhos e enfoques diferentes. Contudo, Freidson se distingue dos outros dois anteriores por não adotar uma posição antagônica radical ao profissionalismo (embora reconheça que existam privilégios excessivos em algumas profissões), a partir dos argumentos de que o profissionalismo seria uma oposição ao poder administrativo das organizações burocráticas, além de antítese do trabalho alienado (graças à natureza de sua atividade e longa formação institucional), e também seria uma maneira de proteger o mercado de trabalho da ignorância e incompetência (GONÇALVES, 2007, p. 185).

Um aspecto de destaque na teoria de Freidson, que para a tese interessou como elemento-chave, é a sua ênfase na dimensão cognitiva. Para este autor, o conhecimento formal das profissões, ou seja, aquele conhecimento “aprendido em instituições formais de educação superior e expresso em termos abstratos” (FREIDSON, 1998, p. 104), é o elemento que possibilita o arcabouço reivindicatório para o poder que as profissões conquistam e tentam preservar. Para esse autor, interessa conhecer não só como o conhecimento formal opera, mas também os processos e os agentes envolvidos em sua criação. Irei detalhar melhor na

sequência o enfoque dado à dimensão cognitiva em sua teoria, destacando sua potencialidade enquanto aparato teórico para compreensão da profissão do músico docente pesquisador.

Freidson defende que as profissões sejam definidas enquanto certas ocupações que foram capazes de adquirir tal rótulo, rótulo este que lhes proporciona *status* e privilégios distintos. O termo deve estar localizado histórica e socialmente, e ser abordado a partir de uma perspectiva fenomenológica - característica metodológica que me permitiu trabalhar seus conceitos conjuntamente com a perspectiva de Berger e Luckmann. Freidson acredita que assim o conceito de profissão deve ser entendido, não apenas porque carrega diferentes compreensões, mas também porque algumas destas compreensões estão ligadas a certas posições que exercem mais influências econômicas e políticas significativas do que outras (FREIDSON, 1998, p. 57).

A principal característica que possibilita a aquisição do rótulo de profissão a uma determinada ocupação seria a autonomia conquistada por seus membros para controlar o trabalho que realizam. Esse controle se refere ao direito de definir o tipo de trabalho que se faz, ao estabelecimento de metas, termos e condições desse trabalho, além do direito de realizar o treinamento e as formas de acesso a ele, e de determinar critérios para avaliar o desempenho de como o trabalho está sendo realizado (FREIDSON, 1998 p. 98). Tal autonomia recebe uma jurisdição e licenciamento exclusivos, respaldados pelo Estado (FREIDSON, 1998, p. 102).

A maneira com que os membros da profissão exercem essa autonomia, ou seja, a maneira como organizam essas tarefas relacionadas à profissão, ocorre num processo que Freidson chama de profissionalismo. Esse termo está diretamente vinculado a outro, o de princípio ocupacional. Trata-se do princípio de organizar o trabalho de maneira diferente com que ocorre no livre mercado e na burocracia, pois não é nem a demanda do mercado e nem a autoridade administrativa que estabelecem a organização do trabalho, mas sim os próprios membros da profissão, a partir de uma autoridade na *expertise* que lhes é imputada estrategicamente. Em outras palavras, o princípio ocupacional é o método de organização do trabalho, guiado por uma ideologia particular de experiência e utilidade que sustenta a autonomia da profissão; tal ideologia configura a definição de profissionalismo (FREIDSON, 1998, p. 33, 98 e 218). Freidson ainda destaca que “o que tem importância analítica direta para o princípio ocupacional é o fato da autonomia em relação à direção do trabalho” (FREIDSON, 1998, p. 102).

De acordo com Freidson, para compreensão de como se estabelece e se mantém o poder que garante a autonomia que os profissionais têm sobre o tipo de trabalho que fazem e como fazem, é necessário observar e examinar o *status* de seu corpo especializado de conhecimento e competência. Assim, a dimensão cognitiva da teoria de Freidson se mostra adequada para entender os diferentes conhecimentos que estão envolvidos na atuação de um músico docente pesquisador, e como são mobilizados no sentido daqueles alcançarem o direito de realizar suas pesquisas de forma autônoma em relação às demais áreas do conhecimento, e também em relação às demais subáreas em que a Música se divide. Neste último caso, essa demarcação pode ser importante para assegurar a preservação da essência prática da subárea Performance, na medida em que as demais subáreas poderão tratar de objetos cuja episteme não se aplica à Performance.

Com esse aparato, a teoria de Freidson auxiliou na compreensão de como os músicos se estruturam politicamente em categorias que têm por objetivo conceituar, delimitar, estabelecer e controlar as maneiras de construção do seu conhecimento, de modo a assegurar uma jurisdição em relação à forma hegemônica de produção de conhecimento estabelecida por outras áreas. Ela forneceu ferramentas analíticas para o exame das características de funcionamento dos órgãos regulamentadores da pós-graduação, e das maneiras concretas pelas quais estes órgãos formulam e implementam a política profissional para a produção do conhecimento. Assim, foi possível compreender de que forma são realizadas as legitimações dos músicos para incluir suas atividades artísticas dentro do sistema que avalia os programas de pós-graduação, considerando a extensão da influência que o modelo hegemônico vigente na academia exerce sobre os esforços empreendidos pelos músicos seja para nele enquadrarem-se, seja para dele libertarem-se.

Contudo, se o conhecimento é o principal recurso utilizado pelas profissões para a sua reivindicação de poder e autonomia, é importante especificar os tipos de conhecimentos que estão sendo tratados aqui. Qual é a medida de distinção do conhecimento do performer em relação aos demais profissionais, que o faz pleitear uma consideração específica dentro do sistema da pós-graduação? E qual a sua relação com os tipos de conhecimentos requeridos de um pesquisador que atua profissionalmente na pós-graduação? Especificar estes tipos de conhecimentos se mostrou necessário para poder compreender as incongruências que foram detectadas no decorrer das análises entre a etapa de formação do músico prático e a etapa de formação do pesquisador acadêmico.

Considerando que a pós-graduação é uma etapa de formação profissional, as questões do parágrafo anterior demandaram um suporte teórico de uma Sociologia do Conhecimento Profissional, uma espécie de ramificação da Sociologia das Profissões (YOUNG e MULLER, 2014b). Essa espécie de nova Sociologia das Profissões levanta a questão sobre a grande ênfase que a tradicional Sociologia das Profissões deu sobre aquilo que os profissionais *podem fazer* ou *conquistar* com o conhecimento específico que possuem, porém falhando por não se atentarem para a definição sobre *quê conhecimento é esse* que os profissionais precisam adquirir para se tornarem *experts* em suas áreas de atuação (YOUNG e MULLER, 2014a, p. 4 e 5). Esse enfoque ajudou a compreender se aquele tipo de conhecimento que os músicos precisam adquirir para se tornarem pesquisadores distancia-se de sua *expertise* enquanto *performers*, a ponto de fazer com que a sua aquisição sirva, dentre outras coisas, meramente como justificativa de existência e permanência dentro da pós-graduação, ou se, por outro lado, ele pode ser incorporado e se relacionar com aquela *expertise* do performer para produzir novos conhecimentos.

A partir dessa consideração, foi inevitável cruzar dois elementos que compõe a realidade do meu objeto: 1) saber quais são os conhecimentos específicos necessários para ser um músico-docente-pesquisador, com 2) a relação que os músicos desenvolvem com as diversas tarefas profissionais que não possuem relação direta com os conhecimentos adquiridos durante sua trajetória de formação artística, durante a etapa da graduação. Quando Berger e Luckmann discutem como essa estrutura anterior, objetivada, é transmitida aos que vão chegando e que não participaram de seu processo de criação, eu precisei transpor essa questão para o meu objeto, querendo saber como essa estrutura da pós-graduação é transmitida para os estudantes que nela chegam, mas que não participaram de sua construção, carregando consigo uma série de conhecimentos e competências que, num primeiro momento, não condizem com as tarefas que lhe são exigidas profissionalmente pela carreira acadêmica, especialmente com relação à atividade de produção de novos conhecimentos.

Estas últimas questões foram iluminadas pelo arcabouço teórico de Christopher Winch (2010; 2014). Winch se dedica ao estudo das variedades do conhecimento prático, aos quais defende que deve ser dada a devida consideração dentro do currículo profissional, mostrando também que não existe conhecimento prático que seja desprovido de algum tipo de conteúdo conceitual.

Sua teoria distingue três tipos diferentes de conhecimento que integram o conhecimento profissional: o “saber o quê”, e duas espécies de “saber como”. Com essa

definição, esse autor busca oferecer bases teóricas que fundamentem currículos de formação profissional. Para esta tese, importou entender especialmente como o elemento prático que está contido no conhecimento proposicional ajuda a explicar o polêmico processo de demarcação da subárea Performance no âmbito da pós-graduação, uma vez que este conhecimento não integra a formação tradicional de um músico prático na graduação – pelo menos não de forma sistemática -, mas lhe é exigido dentro da pós-graduação, e também durante o seu exercício profissional na carreira acadêmica.

Nesse sentido, a distinção que Winch constrói entre uma *expertise* em determinada prática profissional e a *expertise* em determinada disciplina intelectual do conhecimento esclarece também a distinção entre suas diferentes epistemes. Dessa maneira, foi possível compreender melhor quais são os diferentes modelos epistêmicos mobilizados pelos músicos para a atuação na carreira acadêmica, quais valores os permeiam, e como são utilizados como recursos na reivindicação de uma jurisdição quanto à sua autonomia no modo de realizar pesquisa na universidade.

Sintetizando a apresentação do arcabouço teórico da tese, podemos dizer que a disciplina Sociologia do Conhecimento, que de início preocupou-se com questões teóricas em um nível epistemológico, e no nível empírico com questões da história intelectual (MANNHEIM, 1982; MERTON, 1968), redefiniu-se após o surgimento da teoria de Berger e Luckmann (2014). Iluminados principalmente pelos prolegômenos de Schutz¹, a teoria desses autores abriu uma perspectiva de longo alcance para a disciplina, postulando que ela deve “ocupar-se com tudo aquilo que é considerado “conhecimento” na sociedade” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 28), compreendendo o conhecimento como parte empírica da sociologia.

O estabelecimento dessa nova perspectiva abriu espaço para uma vasta área de problemas empíricos, orientando o olhar do pesquisador para o papel do conhecimento na dialética entre indivíduo e sociedade. Seu grande alcance, por vezes, acaba demandando a utilização de outros aportes teóricos, posto que a consideração do conhecimento como dado empírico torna necessário considerá-lo também dentro das bases sociais específicas do objeto escolhido como estudo. Nesse sentido, o uso das proposições de Freidson (1998) para entender os mecanismos de organização e distribuição do conhecimento dentro de uma

¹ As referências de Schutz mencionadas pelos autores são: SCHUTZ, A. *Collected Papers*. Vol. I. The Hague: Nijhoff, 1962; SCHUTZ, A. *Collected Papers*. Vol. II. The Hague: Nijhoff, 1964.

profissão específica, bem como os de Winch (2010; 2014) para compreender as diferentes epistemes envolvidas foram fundamentais para a compreensão do meu objeto. Os pontos de contato entre as disciplinas às quais recorri para iluminar teoricamente o meu objeto, bem como as próprias características deste último, configuram este estudo como uma Sociologia do Conhecimento Profissional.

2.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CONSTRUÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

Objetivo geral da tese:

- Investigar e compreender as diferentes formas com que os músicos da subárea Performance se relacionam com a instituição *pesquisa acadêmica* desenvolvida no espaço da pós-graduação brasileira.

Objetivos específicos:

- Evidenciar quais são as crenças, valores e visões de mundo que orientam os diferentes graus de envolvimento e dedicação dos músicos *performers* à atividade pesquisa;
- Compreender os processos de criação de estratégias de existência e permanência da subárea Performance no âmbito da pós-graduação;
- Investigar o grau de autonomia profissional dos músicos *performers* quanto à sua atuação dentro da pós-graduação;
- Conhecer os tipos de conhecimentos que são mobilizados na busca por uma jurisdição profissional;
- Compreender a relação que existe entre a busca por uma autonomia profissional no espaço da pós-graduação e a construção de uma identidade coletiva dos *performers*.

A metodologia utilizada para a construção e análise do *corpus* pautou-se numa perspectiva fenomenológica e dialética, procurando manter a coerência com a abordagem das teorias de Berger e Luckmann, bem como a de Freidson. Enquadra-se, portanto, no paradigma da pesquisa qualitativa (BRYMAN, 2008; FLICK, 2009).

Acredito na pertinência dessa abordagem metodológica para tratar do problema e das questões da pesquisa, por entender que a instituição *pesquisa acadêmica* manifesta-se de múltiplas maneiras aos indivíduos, gerando diferentes compreensões. O estabelecimento dessa

instituição como uma realidade para os indivíduos inseridos em seu contexto é estabelecido socialmente, interessando conhecer mais do que a sua estrutura, os processos pelos quais isso acontece, tendo sempre em vista a definição da direção para qual o seu estágio inicial está apontando.

Compartilho do posicionamento de Berger e Luckmann (2014) sobre a necessidade da inclusão dos três momentos dialéticos de construção da realidade social aceita pelo grupo estudado: “*A sociedade é um produto humano. A sociedade é uma realidade objetiva. O homem é um produto social*” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 85, grifo dos autores). Portanto, não poderia abordar apenas a estrutura social e institucional que permite as condições de surgimento e existência da pesquisa desenvolvida pela subárea Performance, mas também o processo de interiorização dessa realidade, e a consequente reflexão que permite o retorno de ações naquela estrutura. Na perspectiva aqui adotada, o abandono de qualquer um desses momentos pela análise ocorreria numa “análise distorcida” da realidade deste mundo social específico (op. cit.).

Considerando, pois, a congruência entre os objetivos da tese e as teorias que me orientaram, esta pesquisa se desenvolveu através da utilização de duas estratégias: a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

2.3.1 A pesquisa documental

A estratégia de pesquisa documental foi aqui utilizada não apenas como complementar às informações obtidas através das entrevistas. Mais do que isso, ela foi compreendida como fonte fundamental para compor as informações tanto do aspecto objetivo, quanto subjetivo da pesquisa realizada pela subárea Performance.

Os documentos que coletei e analisei auxiliaram no entendimento da estrutura objetiva da pesquisa em Performance, na medida em que representavam “uma visão específica de realidades construídas para objetivos específicos” (FLICK, 2009, p. 231). Eles foram aqui compreendidos enquanto “*dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos*” (FLICK, 2009, p. 234, grifo do autor).

Além do conteúdo de cada documento, foram observadas as formas com que estes documentos foram construídos: questões relativas ao *layout*, ou a formulações padronizadas, fazendo uma comparação entre documentos de diferentes contextos, observando através dessas configurações possíveis indícios de pensamentos latentes, que comunicam determinadas concepções sobre pesquisa em Música.

Os documentos foram organizados em fontes primárias e secundárias, como explico a seguir.

2.3.1.1 Pesquisa documental: fontes primárias

Foram considerados como fontes primárias os documentos obtidos em formato eletrônico (*sites* institucionais, documentos oficiais disponibilizados *online*, atas de congressos e demais eventos ligados ao tema, estatutos, regimentos, grades curriculares, avisos e chamadas de eventos, etc.), na medida em que se configuram como textos originais (FLICK, 2009, p. 233). Assim como aponta Flick (2009, p. 235), estes documentos serviram como meio para verificar tanto as rotinas institucionais quanto a legitimação da maneira como as coisas são feitas.

Os dados desta espécie foram obtidos nos sites da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – a Anppom, da Associação Brasileira de Performance Musical – a Abrapem, além dos *sites* dos 14 programas de pós-graduação em Música existentes no Brasil até o momento da realização da coleta². Estes documentos, na medida em que podiam abranger períodos históricos distintos, serviram, dentre outras coisas, para identificar as mudanças de pensamentos sobre a pesquisa ao longo dos anos, tanto nos programas de pós-graduação, quanto nos demais órgãos ligados à pesquisa acadêmica na universidade, e ainda nas associações e instituições apoiadoras da produção e divulgação da pesquisa. Por causa da característica impermanente da internet, em que os *Web sites* modificam-se, aparecem e desaparecem, foram mantidas cópias das páginas acessadas durante a pesquisa. Com isso, busquei assegurar as consultas a esse material conforme a necessidade. Além disso, foi possível retornar aos *Web sites* durante o desenvolvimento da pesquisa, o que permitiu verificar como eles se modificam e de que forma são utilizados, gerando com isso mais um possível dado para análise.

Também foram considerados como dados deste tipo aqueles documentos disponíveis nos *sites* dos órgãos federais CNPq e Capes, na medida em que estas agências atuam na regulamentação da pós-graduação brasileira e na atuação profissional de pesquisadores, incidindo diretamente na estruturação da pesquisa em Música neste nível de ensino.

² Não foi incluído o mais recente Programa de Pós-Graduação em Música criado na UFPE, cuja aprovação pela CAPES ocorreu em 2016, por não haverem documentos informativos suficientes, e por não haver nenhuma área de concentração ou linha de pesquisa que trate de Performance Musical. O mesmo se deu com o Programa da UEMG.

2.3.1.1.1 Dados coletados nos sites do CNPq e da CAPES

Os dados começaram a ser recolhidos em Fevereiro de 2015. Primeiramente foram recolhidos, entre o período de 13 a 20 de Fevereiro de 2015, os conteúdos provenientes de todas as abas e *links* disponibilizados no *site* desta instituição. Foram consultados desde o seu Portal, que continha as informações gerais e introdutórias sobre a Missão e Visão da instituição. A partir de então foi iniciada a entrada nos conteúdos disponibilizados na barra ‘Menu’, localizado no lado esquerdo do portal. Também foi recolhido seu Regimento Interno, emitido pela Portaria n. 816 de 17 de setembro de 2002 (BRASIL, 2002), bem como a Lei n. 1.310 de 15 de Janeiro de 1951 que cria a Instituição (BRASIL, 1951), e seu Estatuto, publicado no Decreto n. 7.899 de Fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013).

Além dessas informações, também foram recolhidos os nomes dos atores designados para as diferentes funções existentes na Instituição no período mencionado, bem como a descrição de suas atribuições em cada função. Isto foi feito no caso de haver necessidade de contatar algum desses atores para entrevistas, caso o decorrer da pesquisa demandasse.

Por fim, foi recolhida a tabela referente ao Perfil da Grande Área Linguística, Letras e Artes, retirado da parte do *site* que disponibiliza o Perfil de cada uma das Grandes Áreas. Essa tabela foi montada a partir de informações disponíveis no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil e no Fomento do CNPq, e traz os censos sobre a produção dessa Grande Área nos biênios de 2000, 2002, 2004, 2006, 2008 e 2010 (CNPq, 2015).

Com essas informações, busquei compor parte da estrutura geral que orienta os pesquisadores na elaboração de seus projetos individuais de pesquisa. A partir de como os critérios são elaborados e divulgados pelo CNPq, seria possível compreender quais são as concepções de pesquisa, ciência, e seus termos correlatos definidos por esse órgão, e qual a sua extensão de influência nos modos como os músicos se organizam dentro da estrutura acadêmica. Desse modo, eu busquei assegurar a dimensão dialética do processo que foi objeto de investigação da tese.

O processo de coleta de dados do *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ocorreu nos meses de Fevereiro, Março e Agosto de 2015, e seguiu procedimentos semelhantes aos relatados no item anterior. Em uma nova visita ao *site* em Março de 2016, foi encontrado um novo documento, que trata da atualização dos critérios de avaliação dos periódicos da Área, publicado em 2015 (CAPES, 2015a).

Além da coleta dos conteúdos disponíveis no Menu geral do *site* da referida agência, foram coletados documentos que tratam especificamente de diretrizes, avaliação, estabelecimento de critérios e demais comunicados da Área de Artes/Música, que oferecem uma série de informações sobre a regulamentação dos PPG em Música. Foi assim criada uma pasta específica que continha os dados que remetem à área de Artes/Música no *site* da Capes.

Foi criada também uma pasta contendo os arquivos que tratam do Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (CAPES, 2010b), apresentado em Dezembro de 2010. Além da publicação das duas Portarias que instituem a Comissão Nacional responsável por elaborar o PNPG, há os arquivos com o Volume I e II, contendo respectivamente 309 e 608 páginas. O PNPG é um documento elaborado para o decênio 2011/2020, e é sequência de outros cinco Planos anteriores. Este atual PNPG se integra pela primeira vez ao Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado em outras instâncias do MEC e de órgãos do Governo Federal, exigindo assim “a coordenação de proposta e atividades” entre ambos - PNPG e PNE. O documento é dividido em duas grandes partes, sendo que na primeira encontra-se o “Plano propriamente dito, composto pelos capítulos que tratam da situação atual, das previsões e das diretrizes para o futuro da pós-graduação”, e na segunda parte há os “Documentos Setoriais, que incluem os textos elaborados por especialistas convidados” (CAPES, 2010b, p. 15). Numa primeira análise, notei que o documento ressalta, dentre outras coisas, que um dos diferenciais deste Plano em relação aos 5 outros anteriores é a elaboração de uma agenda nacional de pesquisa organizada em torno de temas (CAPES, 2010b, p. 18), além de passar a incluir parâmetros de cunho social no processo de avaliação (CAPES, 2010b, p. 16). O documento deixa claro o propósito da pós-graduação brasileira, afirmando que seu núcleo é a pesquisa (CAPES, 2010b, p. 18), e prevê a realização e implementação desta através do chamado “modelo tríplice hélice”, que significa a parceria entre a Universidade, o Estado e as empresas, objetivando utilizá-la como ‘poderosa ferramenta de desenvolvimento econômico e social’ (CAPES, 2010b, p. 18). Outra informação que merece atenção é a afirmação no documento sobre a necessidade de alterar a atual situação do contingente de formação dos doutores. De acordo com o documento, em 2009 o maior contingente estava nas Humanidades, que incluem as Ciências Humanas, as Ciências Sociais Aplicadas, as Letras e as Artes (31% dos matriculados), contra 11% nas Engenharias e 27% nas Ciências da Saúde e Biológicas (CAPES, 2010b, p. 20). A afirmação de que “essa situação necessita ser alterada no próximo decênio, seja para atender as novas prioridades e ênfases do Plano, seja para fazer face aos desafios e gargalos, sob pena da inviabilização da Agenda Nacional da Pesquisa”

(CAPES, 2010b, p. 20) foi considerada relevante para a tese, pois o entendimento do que sejam essas “prioridades” numa agenda dessa natureza, pode interferir na forma com que a subárea Performance se organiza e se posiciona politicamente nesse cenário.

2.3.1.1.2 Sites dos 14 Programas de Pós-Graduação em Música

Apesar de os 14 Programas de Pós-Graduação em Música que integram a base de dados da tese ofertarem áreas de concentração e linhas de pesquisa diversas, tais como Composição, Musicologia, Etnomusicologia, considerei apenas os programas que contemplavam áreas de concentração ou linhas de pesquisa que incluíam a Performance. Em alguns casos, a subárea podia figurar com as denominações Execução Musical ou Práticas Interpretativas.

Os programas cujos *sites* integraram o *corpus* empírico da tese foram: Ufba, Udesc, Ufg, Ufmg, Ufpb, Ufpr, Ufrgs, Ufrj, Ufrn, UnB, Unesp, Unicamp, Unirio e Usp. As consultas aos *sites* ocorreram no período entre 16/06/2014 e 29/03/2016.

Foram coletados planos de disciplinas, ementas de disciplinas, regimentos dos programas, descrição das áreas de concentração e das linhas de pesquisa, chamadas de eventos, materiais de divulgação de eventos e de trabalhos realizados.

A reunião desses documentos permitiu verificar como são tratados alguns dos aspectos que se referem à trajetória de formação e preparo do futuro pesquisador da subárea. Através do modo como as diferentes atividades e práticas são selecionadas e distribuídas, foi possível compreender os tipos de conhecimentos que integram essa trajetória de formação. Ao analisar a maneira como as áreas de concentração e linhas de pesquisa que abarcam estudos em Performance descrevem seus objetivos e explicitam os requisitos para o ingresso dos candidatos, uma série de valores e concepções que foram considerados importantes para entender as questões desta tese puderam ser reunidos e analisados.

2.3.1.1.3 Sites da Anppom e Abrapem

A coleta de dados no *site* da Anppom ocorreu entre 16/03/2015 a 15/07/2015. Em nova visita ao *site* em 01/04/2016, constatei uma total reformulação no mesmo, acarretando a

necessidade da criação de uma segunda pasta de arquivos, onde reuni os conteúdos disponibilizados com a nova configuração. Desta maneira, foi possível coletar material para uma análise comparativa dos aspectos que foram modificados.

A Anppom foi criada em 1988, e desde então realiza encontros nacionais e internacionais, num total de 25 congressos até o momento da coleta, gerando vasto material escrito, dentre eles os *anais* dos congressos, as chamadas de trabalhos, relatórios de diretorias, convocações de assembleias, editais de eleições para diretoria. Além dos *anais*, a Anppom também tem outras 3 publicações: A) a Revista Opus, periódico com avaliação Qualis A1 (OPUS, 1989); B) a série “Pesquisa em Música no Brasil”, com 5 volumes lançados (ANPPOM, 2013); e C) a revista bilíngue de pesquisa em artes *Art Journal Research*, com 3 volumes até o momento da coleta (ARJ, 2013). Além deste material, também foram coletados conteúdos dos seguintes congressos: XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV e XXV, contendo a descrição das subáreas, temáticas, cadernos de resumos, programações científica e artística, descrição dos Grupos de Trabalhos.

Nem todos os *anais* encontram-se disponibilizados no *site* da Anppom. Essa é uma realidade que as pesquisas documentais estão sujeitas a incorrer: o risco da dificuldade de obter determinados materiais que o pesquisador julga necessário para construção de seu *corpus* analítico (FLICK, 2009). Contudo, esta lacuna não foi considerada como algo que comprometesse a construção de um *corpus* documental substancial, dado à diversidade de fontes às quais recorri e que me forneceram um rico material. Ainda assim, algumas informações a respeito dos congressos e *anais* que não constam no *site* da Anppom puderam ser verificadas no livro de Tomás (2015), que tratou da construção de um primeiro estado da arte da pesquisa em Música. Desta maneira, este livro tornou-se um suporte alternativo e complementar ao caso da necessidade de obter algum tipo de informação, como por exemplo, os temas abordados nos congressos ausentes do *site* da Associação.

A coleta dos dados no *site* da Abrapem ocorreu entre 23/03/2015 e 04/04/2016. Trata-se de uma associação muito recente, criada em 2012. Dentre as finalidades explicitadas em seu Estatuto está o estímulo à pesquisa na subárea Performance e a sua divulgação, bem como representar os interesses da subárea junto às agências de fomento, além de buscar contribuir com “manutenção e desenvolvimento da performance musical, em âmbito acadêmico, enquanto área de pesquisa e criação artística” (ABRAPEM, 2012, p. 1). Foram coletados o seu Estatuto, a ata da 1ª assembleia, a composição de sua diretoria, o *layout* da página de apresentação do *site* (ABRAPEM, 2015), os itens referentes à chamada do IV Congresso, e os *anais* do I e II Encontros.

2.3.1.1.4 Sites das Revistas *Opus*, *Música Hodie*, *PerMusi* e *Art Research Journal*

A Revista *Opus* (OPUS, 1989) é uma revista da Anppom, criada em 1989, de veiculação semestral, avaliada com Qualis A1 pela Capes. Uma característica desse periódico é a sua não especialização em uma única subárea da Música, contendo artigos de todas as subáreas, incluindo a Performance. Foram coletados 21 volumes, com 31 números. Também estão salvos todos os editoriais, prefácios, e algumas das chamadas para submissão.

Música Hodie é o periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Ufg (MÚSICA HODIE, 2001), que funciona desde o ano de 2001, e está avaliado com Qualis A1 pela Capes. Trata de temáticas diversas, incluindo a subárea abordada neste estudo. Possui 15 Volumes e 27 números. Além deles, foram salvos em cópias todos os editoriais, prefácios, e chamadas para submissão.

PerMusi é o periódico do Programa de Pós-Graduação da Ufmg (PERMUSI, 2000), que existe desde o ano 2000. Inicialmente se propunha a tratar apenas da Performance, mas com o passar do tempo passou a aceitar trabalhos de diferentes subáreas da Música. Está avaliada com Qualis A1 pela Capes e indexada na base Scielo, e tem 31 números, todos eles coletados, incluindo seu editorial, chamadas para submissão, e demais informações.

O *Art Research Journal* é um periódico recentemente criado, que inclui a música dentre seus artigos. Nas palavras do editorial do primeiro número,

O ARJ - ART RESEARCH JOURNAL/REVISTA DE PESQUISA EM ARTES é uma publicação acadêmica bilíngue (português e inglês), seriada, arbitrada e online, a cargo de um consórcio de Associações brasileiras de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes (ABRACE-Artes Cênicas; ANPAP-Artes Visuais e ANPPOM-Música) em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). (ARJ, 2013).

Apesar de não ser exclusivo da área de Música, este *Journal* se propõe discutir o conceito de pesquisa em Artes, trazendo trabalhos que abordam diretamente a problemática que interessa a esta tese. Ele surgiu como consequência da construção do Qualis Artístico pela Capes, que “consiste em uma série de critérios externos, desenvolvidos por comissões de pesquisadores-artistas encarregados de avaliar a produção artística dos programas de pós-graduação em artes no Brasil” (ULHÔA, 2014, p. i). O *Art Research Journal* contava com 3 volumes e 4 números lançados online durante o período de coleta dos dados.

Estes foram os documentos coletados, que são considerados como fontes primárias. A seguir, descreverei os documentos categorizados como fontes secundárias.

2.3.1.2 A pesquisa documental: fontes secundárias

Foram consideradas fontes secundárias desta pesquisa aqueles documentos que se constituem de discursos construídos por atores a respeito do tema (FLICK, 2009, p. 233). Em outras palavras, eles são a representação de versões específicas, construídas por sujeitos que podem denotar determinadas visões a respeito dos temas abordados. Para esta pesquisa, os documentos reunidos nesta categoria foram: publicações em *anais* de eventos, e também alguns livros.

2.3.1.2.1 *Trabalhos publicados em anais*

Foram coletados os anais dos seguintes eventos:

- Congressos da Anppom (edições III, VIII, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII, XVIII, XIX, XX, XXI, XXII, XXIII, XXIV);
- Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical (I e II edições);
- Seminário Nacional de Pesquisa em Música da Ufg (edições I, VIII, XIX, X, XI, XII, XIII, XIV);
- Congressos da Abrapem (I e II edições);
- Simpósio de Cognição e Artes Musicais da ABCM - Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (SIMCAM) (edições IV, V, VI, VII, VIII, IX e X);
- Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música – Simpom (edições I, II, e III).

2.3.1.2.2 *Livros*

Dez livros foram coletados dentre as fontes secundárias desta pesquisa, sendo que 7 estão em formato de livro impresso e 3 em formato digital. Estes últimos integram uma mesma série editorial criada e produzida pela Anppom em 2010, chamada “Pesquisa em Música no Brasil” (ANPPOM, 2013). Esta série

propõe o mapeamento de domínios, metodologias e tendências da pesquisa em música no Brasil, buscando oferecer novas perspectivas para o desenvolvimento da área, examinando a aplicabilidade de novas teorias e procurando lançar novos olhares sobre teorias e objetos de pesquisa estabelecidos (BUDASZ, 2009, p. 09).

Todos esses dez livros têm em comum em suas propostas uma abordagem crítica e reflexiva sobre a música enquanto objeto de estudo. Suas diferenças estão na forma e no conteúdo, conforme breve descrição abaixo (ordem cronológica de publicação):

a) “Performance & interpretação musical: uma prática interdisciplinar” (LIMA, 2006). São 7 textos de diferentes autores da área da Performance, reunidos em um único volume. De acordo com a organizadora do volume, o principal interesse da publicação foi “trazer para a execução musical um *padrão de cientificidade* comum nas demais áreas do conhecimento” (LIMA, 2006, p. 9, grifo nosso). Afirmar possuir uma perspectiva interdisciplinar, mas em uma análise inicial não se nota claramente um eixo temático comum entre os textos.

b) “Música e Pesquisa novas abordagens” (FREIRE E CAVAZOTTI, 2007). Texto de caráter metodológico e filosófico, que discute a característica propendente da pesquisa em Música à abordagem qualitativa com base fenomenológica. Aponta e comenta uma série de estudos realizados no Brasil que seguiram essa abordagem, e finaliza abrindo questões sobre as formas com que a Música vem se estruturando enquanto área de investigação acadêmico-científica no Brasil.

c) “Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios e perspectivas” (BUDASZ, 2009). É o primeiro volume da série PMB. Trata-se, nas palavras do próprio organizador, de uma “miscelânea” composta de textos de pesquisadores de diferentes subáreas da Música. Os 6 textos que integram o volume falam de interdisciplinaridade entre Música e História, entre Música e Cultura, apresentam enfoques teórico-analíticos do texto musical, realizam considerações sobre a publicação de textos científicos, e sobre a ética na realização de pesquisa em Música que envolva seres humanos.

d) “Criação musical e tecnologias: teoria e prática interdisciplinar” (KELLER, 2010). Segundo livro da série PMB. São 7 textos que tratam questões cognitivas, composicionais e tecnológicas presentes nas pesquisas em criação musical através do uso da tecnologia. A proposta é oferecer embasamento para o desenvolvimento e aplicação de tecnologia na pesquisa composicional. Portanto, não é um livro que se relaciona com a Performance *stricto sensu*, e acabou sendo descartado do *corpus* empírico.

e) “Horizontes da Pesquisa em Música” (FREIRE, 2010). O livro é dividido em três partes. Na parte I a autora trata de aspectos gerais no âmbito da pesquisa qualitativa, deixando claro que esta perspectiva é compreendida como aquela que mais beneficia investigações

sobre uma atividade de natureza estética, como é o caso da música. A parte II contém 5 textos de pesquisadores da Música de diferentes subáreas, enfocando tópicos específicos de cada uma delas. Por último há uma parte chamada de “Anexo”, em que se apresentam explicações básicas e introdutórias sobre metodologia da pesquisa, no formato de perguntas e respostas. O livro todo tem um caráter pedagógico, na medida em que traz ao final dos capítulos quadros-resumos em formato de “questões e sugestões ao pesquisador iniciante”.

f) “Leitura, escrita e interpretação” (CHUEKE, 2013). Tematizando especialmente sobre a dificuldade e necessidade de “verbalização do subjetivo” (CHUEKE, p.14), o livro apresenta diferentes facetas do processo de leitura, escuta e interpretação de uma obra musical pelo intérprete. É resultado de atividades desenvolvidas na disciplina “Análise para intérpretes” do Programa de Pós-Graduação em Música da Ufpr. Conta com 8 textos voltados à Performance musical e às questões referentes à construção de um discurso musical a ser comunicado pelo intérprete, e tópicos a respeito do processo de verbalização dessa experiência, incluindo a reflexão sobre a prática de organização e redação de trabalhos acadêmicos nessa subárea.

g) “Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas” (NOGUEIRA e FONSECA, 2013). Terceiro volume da série PMB. É a primeira obra publicada no Brasil com essa temática, e inclui artigos de pesquisadores residentes na Costa Rica, Espanha e Brasil. Propõe um debate teórico e uma revisão do estado da arte, além de oferecer amostras de abordagens metodológicas distintas e diferenciadas entre si sobre essas três categorias (música, gênero e corpo), no intuito de contribuir com estudos brasileiros sobre a temática. O livro é dividido em três partes e mais um anexo especial. Porém, como não abordou aspectos diretamente relacionados à subárea Performance musical, foi descartado do *corpus*.

h) “Performance musical e suas interfaces” (RAY, 2015a). Coletânea com 5 textos de diferentes autores da subárea Performance. Afirma em sua apresentação que certas questões sobre a performance musical começam “a tomar uma dimensão de importância no que se refere à pesquisa e reflexão sobre as metodologias utilizadas” (RAY, 2015a, p. 7). Nesse sentido, a obra traz textos sobre opções teóricas e metodológicas, bem como possibilidades de aplicações interdisciplinar, visando oferecer “alicerces para se discutir o fazer musical” (RAY, 2015a, p.9).

i) “Pesquisas e práticas interdisciplinares em ambientes musicais” (RAY, 2015c). São 8 textos em que diferentes autores apresentam suas pesquisas com ênfase na Performance Musical, enfatizando a interdisciplinaridade seja como método, seja como conceito.

j) “A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte (1988-2013)” (TOMÁS, 2015). É o primeiro estudo sobre o estado da arte da pesquisa em Música realizado no Brasil. De acordo com a autora:

A proposta desse livro dirige-se para a reflexão de um campo específico, a saber: a realização de um estado da arte sobre as pesquisas acadêmicas na área de música realizadas no Brasil, desde a criação dos programas de Pós-Graduação em Música *stricto sensu* nos anos 80. (TOMÁS, 2015, p.3)

Realiza uma análise quantitativa e qualitativa das publicações dos *Anais* dos Congressos da Anppom entre 1988 e 2013, abrangendo todas as subáreas contempladas no evento. Assim, o livro de Tomás apresenta um panorama sobre a produção intelectual dos PPGs em Música, e revela determinadas concepções sobre ideais de pesquisa através de seu conteúdo, principalmente através da análise que realiza, nos apontamentos de tendências e naquilo que considera como tópicos problemáticos.

Estas foram as fontes secundárias que compuseram os dados da pesquisa documental. Juntamente com as fontes primárias, estes dados me permitiram mapear uma série de informações sobre a estrutura objetiva que integra a realidade investigada por esta tese, ajudando a contextualizar as informações. Busquei reunir um material substancial para a análise das bases sociais que propiciam o surgimento das diferentes relações dos músicos *performers* com a pesquisa na pós-graduação, e assegurar a operacionalidade de um dos aspectos da perspectiva dialética que me orienta. Como afirmam Berger e Luckmann:

A socialização realiza-se sempre no contexto de uma estrutura social específica. Não apenas o conteúdo, mas também a medida do ‘sucesso’ têm condições sociais estruturais e consequências sociais estruturais. Em outras palavras, a análise microsociológica ou sociopsicológica dos fenômenos de interiorização deve ter sempre por fundamento a compreensão macrosociológica de seus aspectos estruturais (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 209).

Após realizar o levantamento de todo o material da pesquisa documental – fontes primárias e secundárias -, dei início ao procedimento de seleção dos materiais e textos que compuseram o *corpus* da pesquisa. Num primeiro estágio, empreendi um inventário de caráter eliminatório com o material coletado. Através da análise dos títulos, resumos e palavras-

chave, selecionei uma lista de documentos que tratavam de assuntos pertinentes à pesquisa: levantamentos da produção da subárea, descrição das atividades de grupos de pesquisa, aspectos históricos, metodológicos e epistemológicos da Performance, currículo profissional, atuação profissional. Com os trabalhos cujos títulos apresentavam ambiguidade, e que por isso não permitiam uma pronta ideia do que tratavam, realizei a leitura dos textos, para certificar-me de sua pertinência ou não para a tese. Num segundo estágio, dei início à separação desse material em categorias, organizando-os por temas abordados. Com esse procedimento, gerei 22 pastas de arquivos, facilitando a consulta desse material durante o processo de análise.

Estes dados também permitiram, ainda que em menor grau, a reunião de certos aspectos subjetivos, na medida em que alguns documentos coletados se configuravam como relatos reflexivos, comunicando assim versões da realidade que permitiram-me identificar determinadas concepções e valores que orientam as ações envolvendo a prática da pesquisa em Performance Musical na pós-graduação.

Contudo, o aspecto subjetivo que emergiu desse material não foi suficiente para assegurar a perspectiva dialética adotada por esta pesquisa. Desta forma, para aprofundar as análises, foi necessário recorrer à outra estratégia de pesquisa que me permitisse o contato mais direto com o aspecto subjetivo: a entrevista. Descreverei e justificarei o modelo de entrevista adotado na sequência.

2.3.2 A entrevista

O tipo de entrevista escolhido foi a semiestruturada, na qual as perguntas feitas aos entrevistados partem de uma ordem prevista, podendo, porém, sofrer modificações: a própria ordem das questões pode ser alterada, bem como perguntas de esclarecimentos podem ser acrescentadas e outras omitidas, segundo o fluxo da entrevista, de acordo com a percepção do entrevistador (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 188).

Com o uso da entrevista, foi possível compreender melhor as diferentes ideias dos sujeitos a respeito da atividade profissional do músico performer na pós-graduação e suas possíveis origens, além de observar como se estabelecem os graus de engajamento com a atividade da pesquisa. A entrevista possibilitou-me o acesso à subjetividade dos sujeitos respondentes através do contato direto com os mesmos, especialmente porque esta técnica de coleta de dados os leva a refletirem sobre os momentos sucessivos de suas experiências,

procurando ajustar “os significados deles em uma estrutura biográfica consistente” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 88). Pude ter acesso, com isso, às legitimações que os atores do contexto aqui estudado constroem tanto para se encaixar no modelo hegemônico que rege a pesquisa na universidade, quando para modificá-lo, expandindo-o.

Os entrevistados que participaram como informantes desta tese compõem aquilo que Laville e Dionne (1999) denominam de “amostra típica”. Esse tipo de amostra se faz em função das escolhas explícitas do pesquisador: “a partir das necessidades de seu estudo, o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 170). Para atender aos objetivos da tese, eu precisava recorrer a músicos que tivessem uma trajetória profissional que lhes permitisse conhecer com intimidade os trâmites burocráticos e administrativos implicados no processo de produção do conhecimento dentro da universidade, com ampla experiência não apenas como músicos, mas também como pesquisadores e/ou administradores.

Os entrevistados não foram concebidos como na perspectiva positivista, que os entende como informantes que “seriam semelhantes à câmeras que permitem reconstruir a realidade pelo cruzamento dos ângulos de vista” (POUPART, 2008, p. 223). Diferentemente, os informantes foram aqui concebidos de uma forma mais próxima à perspectiva construtivista. A adoção dessa perspectiva acabou se tornando inevitável, não apenas pelo alinhamento à teoria de Berger e Luckmann (2014) que postula que existem múltiplas realidades e que elas são socialmente construídas, mas também pelo próprio lugar epistemológico que eu ocupo dentro dessa pesquisa, considerando que investiguei o meio social no qual eu própria fui formada e atuo profissionalmente:

Na concepção construtivista, os “informantes” agem como intérpretes, apresentando diferentes reconstruções parciais e parcelares da realidade (...); enquanto o pesquisador também procede à sua própria reconstrução da maneira pela qual os primeiros reconstróem a realidade (POUPART, 2008, p. 223).

Porém, a amostra não incluiu apenas músicos *performers*. Ela também foi composta por músicos que, em determinada etapa da vida profissional, optaram por uma mudança de subárea de atuação dentro da Música. A inclusão desses atores ocorreu por dois motivos. Em primeiro lugar, de acordo com a perspectiva fenomenológica que me orienta, existem diferentes concepções sobre a pesquisa acadêmica e sobre a atuação profissional do músico dentro do espaço da universidade – nenhuma delas poderia ser considerada mais embasada fenomenologicamente do que a outra. No entanto, algumas delas podem acarretar mais

consequências para a configuração profissional dos músicos do que outras, isso porque algumas dessas concepções

Estão ligadas a posições em que é possível exercer um poder econômico e político substancial de grande significado. Ainda que não tenham talvez a autoridade do saber em qualquer sentido epistemológico, eles poderiam ser tomados como autorizados num sentido pragmático de estabelecimento de limites econômicos e políticos dentro dos quais o trabalho profissional de todos os dias pode prosseguir e de fornecimento dos recursos econômicos e políticos sem os quais algumas circunstâncias e oportunidades de trabalho não podem acontecer (FREIDSON, 1998, p. 57).

Nesse sentido, metodologicamente optei por incluir também músicos das subáreas Educação Musical, Musicologia, Etnomusicologia, além dos da Performance. A exclusão da visão desses músicos poderia colocar em risco a compreensão mais ampla e completa da problemática investigada, uma vez que, como alerta Freidson,

Quando descartamos as opiniões minoritárias, perdemos muitas vezes a capacidade de detectar as muitas maneiras informais e não-oficiais pelas quais segmentos de conhecimento profissional influenciam as questões humanas e as próprias profissões mudam. Isso é particularmente visível na relação das profissões com o Estado, pois os que estão no poder podem achar uma escola minoritária de pensamento profissional mais compatível com sua ideologia política do que a maioria e iniciar uma mudança considerável na sorte dos membros de cada uma delas (FREIDSON, 1998, p. 71 e 72).

Foram, então, realizadas 20 entrevistas com músicos que, em algum momento de suas trajetórias, estiveram relacionados com o cenário da produção do conhecimento em Música. São professores universitários que já desempenharam algumas funções específicas, tais como: coordenadores de cursos de pós-graduação, membros das diretorias das principais associações que representam os interesses da subárea, membros de comitês de assessoramento e/ou avaliação, e membros de editoriais dos periódicos.

As entrevistas ocorreram entre 13 de Agosto e 07 de Dezembro de 2015, após ter estabelecido um primeiro contato com os entrevistados através de *email*. Expliquei os objetivos gerais da pesquisa, e certifiquei-os da postura metodológica que adotei a respeito da preservação de suas identidades através do anonimato, e demais ações que visavam eliminar índices que facilitassem o seu reconhecimento, tais como a eliminação de cacoetes de linguagem e gírias regionais, instrumento que tocam, etc. Das 22 pessoas contatadas, 20 aceitaram prontamente participar da pesquisa. Das 20 entrevistas realizadas, 17 delas foram feitas através do *Software Skype*. A opção pelo uso do *Software* se deu pela falta de recursos que possibilitassem viagens para encontrar pessoalmente com os participantes, que residiam

em cidades espalhadas por 4 das 5 regiões do país. As 3 entrevistas que ocorreram pessoalmente foram feitas durante a realização do XXV Congresso da Anppom. Todas as entrevistas foram gravadas em arquivo de áudio e transcritas.

2.3.3 A análise dos dados

A estratégia empregada para análise dos dados foi o *emparelhamento*, ou seja, os dados recolhidos foram comparados ao referencial teórico adotado, buscando verificar a “correspondência entre essa construção teórica e a situação observável” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 227).

Ao final da coleta e análise prévia dos dados da pesquisa documental, foi elaborado um mapa de relação entre os órgãos e atores que figuravam no momento daquela coleta, que estão diretamente envolvidos nos processo de realização da pesquisa em Música no Brasil. Este mapa descreveu a natureza de cada órgão, seus propósitos e funcionamento, e as funções desempenhadas pelas pessoas ali citadas, que têm relação direta com a área de Música. Este mapa, com um total de 9 páginas, foi mantido em arquivo separado para facilitar consultas durante as análises.

Os procedimentos empregados com o *corpus* integral reunido pela tese foram:

1. Transcrição das entrevistas.
2. Em relação aos dados obtidos na pesquisa documental: após a leitura repetida dos dados recolhidos, empreendi uma análise inicial, procurando mapear as cinco dimensões apontadas por Poupart *et al.*. (2008): contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, sua natureza, os conceitos-chave e a lógica interna. Foi levado em conta, portanto, o sentido em que as palavras-chaves são utilizadas, bem como a lógica interna de construção do conteúdo dos documentos, considerando como o argumento se desenvolveu, quais são as partes principais da argumentação, principalmente no caso de se comparar documentos da mesma natureza.
3. Organização dos conteúdos em categorias. Isto foi feito tanto com as fontes primárias, as secundárias, e com as entrevistas. As categorias analíticas seguiram o modelo misto, proposto por Laville e Dionne (1999), onde as “categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise aportará” (LAVILLEe DIONNE, 1999, p. 219). Portanto, à medida que determinado conteúdo surgia de forma recorrente, e dependendo de sua importância para a compreensão do estudo, ele foi definido como um novo índice (BAUER e GASKELL, 2002, p. 194). O material foi então organizado

em cores diferentes, e separados em pastas para sua fácil localização e manejo.

4. Reconstrução de “mapas de conhecimento”, conforme acepção de Bauer e Gaskell (2002, p. 194): procurarei ir além da classificação das unidades do texto em categorias, buscando construir “redes de unidades de análise para representar o conhecimento não apenas por elementos, mas também em suas relações”. Isso foi feito interrelacionando os conteúdos das fontes primárias, secundárias e das entrevistas.

5. As análises cessaram quando as informações começaram a se mostrar redundantes, não oferecendo mais elementos a serem explorados.

Em relação aos músicos entrevistados, foi necessária a criação de tipos. O motivo dessa necessidade ocorreu pela inclusão de músicos com trajetórias artísticas e profissionais diversas. A diversidade desse aspecto poderia configurar como um elemento explicativo para as diferentes relações com a prática da pesquisa, bem como em relação à carreira profissional acadêmica. Incorri, portanto, a uma análise dos papéis, me orientando pelo postulado de Berger e Luckmann de que “as estruturas sociais históricas particulares engendram *tipos* de identidade, que são reconhecíveis em casos individuais” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 221, grifo dos autores).

A análise dos papéis foi importante para a tese, porque as raízes macroscópicas dos diversos graus de envolvimento com a prática da pesquisa e com a carreira profissional acadêmica dos músicos se efetivaria conjuntamente com a sua manifestação em nível microscópico, subjetivo, e por isso a análise destes dois aspectos se operacionaliza conjuntamente “somente se indagarmos dos modos pelos quais o indivíduo, em sua atividade social total, se relaciona com a coletividade em questão. Esta pesquisa será necessariamente um exercício de análise dos papéis” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p.106).

Foram criados três tipos de músicos:

1) Músicos-artistas: músicos cuja trajetória iniciou-se e permanece até a atualidade relacionada essencialmente à prática musical. São profissionais que vieram de cursos de bacharelado em instrumento ou composição e regência, e cuja atuação na pós-graduação dá-se na subárea Performance. Todos continuam ativos como instrumentistas, apresentando-se em concertos de nível nacional e internacional. No total, 6 participantes se encaixaram nesse perfil;

2) Músicos-docentes: são músicos que chegaram a ter um período de envolvimento profissional relacionado à performance, em menor ou maior grau, mas que optaram por uma mudança de área de atuação ao ingressarem na pós-graduação. Fatores como o contato com

outras áreas do conhecimento e com atores específicos durante esse percurso aparecem como determinantes para suas escolhas. São profissionais que denotam uma maior identificação com a atuação docente e/ou pesquisador do que com a atuação artística. Ao todo, 12 entrevistados fizeram parte dessa tipificação;

3) Grupos misto: são músicos cuja trajetória se parece com a do grupo de músicos-artistas, contudo, atuam também com o repertório oriundo da música popular. A criação desse tipo se mostrou necessária, porque a cultura da música popular, ou seja, as suas diferentes maneiras de exercer a prática musical e de se relacionar socialmente com a profissão, emergiu como um elemento explicativo para determinadas ações no espaço profissional da academia. Ao todo, 2 entrevistados compuseram essa tipificação.

ENTREVISTADO	Tipo	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Entrevistada 01	Músico-artista	-Bacharel em instrumento	Música
Entrevistado 02	Músico-artista	-Bacharel em instrumento -Graduação em outro curso	Música
Entrevistada 03	Músico-artista	-Bacharel em instrumento	Música
Entrevistado 04	Músico-artista	-Bacharel em instrumento	Música
Entrevistado 05	Misto	-Bacharel em instrumento -Graduação incompleta em outros dois cursos	Música
Entrevistado 06	Músico-artista	-Bacharel em instrumento	Música
Entrevistado 07	Misto	-Bacharel em instrumento	Música
Entrevistada 08	Músico-artista	-Bacharel em instrumento -Bacharel em composição e regência	Música
Entrevistada 09	Músico-docente	-Bacharel em instrumento -Licenciada em Música -Graduação em outro curso	Outra área
Entrevistado 10	Músico-docente	-Licenciado em Música	Música
Entrevistado 11	Músico-docente	-Bacharel em outro curso -Graduação incompleta em Música	Outra área
Entrevistada 12	Músico-docente	-Bacharel em instrumento	Outra área
Entrevistada 13	Músico-docente	-Bacharel em instrumento	Música
Entrevistado 14	Músico-docente	-Licenciado em Música -Graduação incompleta em outro curso	Música
Entrevistada 15	Músico-docente	-Bacharel em instrumento -Graduação em outro curso	Outra área
Entrevistada 16	Músico-docente	-Bacharel em instrumento -Licenciada em Música	Música
Entrevistada 17	Músico-docente	-Bacharel em instrumento	Música

Entrevistada 18	Músico-docente	-Bacharel em instrumento	Música
Entrevistada 19	Músico-docente	-Bacharel em instrumento -Licenciada em Música e em Educação Artística	Outra área
Entrevistado 20	Músico-docente	-Bacharel em Composição e Regência	Música

Quadro 1: tipos de músicos (Fonte: elaborado pela autora).

Procurei neste capítulo apresentar e justificar as escolhas teóricas e metodológicas que utilizei no decorrer da pesquisa e da elaboração da tese. Descrevi a construção do problema central abordado, procurando explicitar as dimensões sociológicas implicadas no processo de produção de conhecimento em Música na academia, com enfoque na subárea Performance.

Articulei as características do objeto de pesquisa com o referencial teórico que orientou e fundamentou as análises empreendidas nos capítulos que se seguem. Nesse sentido, procurei justificar a importância de três constructos teóricos e seus conceitos para o estudo da relação dos músicos *performers* com a pesquisa acadêmica brasileira: a perspectiva fenomenológica de Berger e Luckmann (2014), a teoria das profissões de Eliot Freidson (1998), e os conceitos de Christopher Winch (2010; 2014) a respeito dos diferentes tipos de conhecimento prático. Nos capítulos subsequentes apresento as análises da tese.

3 ASPECTOS SOCIAIS E HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DA SUBÁREA PERFORMANCE

Este capítulo tratará dos processos sócio-históricos estruturadores que estão implicados na formação da subárea Performance Musical. Para isso, ele foi organizado em duas partes. Na primeira delas, “As bases sociais e históricas da subárea Performance”, analiso o contexto social e institucional mais amplo em que a subárea existe e foi formada. Isso implica em conhecer a trajetória de institucionalização da Música dentro da universidade enquanto um curso superior, até o momento da implantação da pós-graduação *stricto sensu* da Área, evidenciando crenças e valores presentes no decorrer dessa trajetória. Tais aspectos são aqui considerados fundamentais para a compreensão do paradigma que formou uma identidade específica de subárea. Na segunda parte, intitulada “A Performance e a pós-graduação brasileira: processos de estruturação”, apresento como se deu o momento da inserção da Música dentro de uma estrutura de pós-graduação já consolidada. Veremos como a pesquisa em Performance institucionalizou-se enquanto uma prática organizada de maneira semelhante à outras áreas do conhecimento, e quais foram as dificuldades e desafios implicados nesse processo. Ainda nessa segunda parte será analisado como o surgimento da primeira Associação criada para tratar especificamente da pesquisa em Música no Brasil permitiu que a Performance questionasse seu papel dentro desse sistema, incidindo em sua ampliação.

3.1 PARTE I: AS BASES SOCIAIS E HISTÓRICAS DA SUBÁREA PERFORMANCE

A narrativa de viagem de Jean de Léry (1536-1613), missionário calvinista que chegou ao Brasil em 1557, contém aquilo que é considerado o mais antigo registro em notação musical sobre a música ameríndia. Trata-se de dois cantos tupis, registrados durante o período em que Léry conviveu e participou da vida e dos costumes dos tupinambás (LÉRY, 1961). Léry descreve da seguinte maneira a impressão que a música por ele ouvida – e transcrita nos moldes da escrita musical europeia da época – lhe causou:

Essas cerimônias duraram cerca de duas horas e durante esse tempo os quinhentos ou seiscentos *selvagens* não cessaram de dançar e cantar de um modo *tão harmonioso que ninguém diria não conhecerem música*. Se, como

disse, no início dessa algazarra, me assustei, já agora me mantinha absorto em coro ouvindo os acordes dessa imensa multidão e sobretudo a cadência e o estribilho repetido a cada copla: *He, he ayre, heyrá, heyRAYre, heyra, heyre, uêh*. E ainda *hoje quando recordo essa cena sinto palpitar o coração* e parece-me a estar ouvindo (LÉRY, 1961, p.169 e 170, grifo nosso).

O trecho acima transcrito ilustra uma determinada concepção sobre música e sobre músicos que ecoou durante muito tempo na prática musical formal brasileira, norteador tanto a inclusão quanto a exclusão de determinados repertórios e suas decorrentes práticas, criando assim determinadas crenças e valores sobre os mesmos. Léry é o europeu “civilizado”, capacitado a transcrever em notação musical a prática do “outro”, do “selvagem”, daquele que realiza algo tão harmonioso que “ninguém diria não conhecer música”. Muito mais que um documento importante por seu valor histórico, o excerto de Léry abre as portas para entendermos o ponto de partida da construção daquilo que será considerada uma prática musical legitimada socialmente, e seus “outros”.

Ainda que em tempos mais recentes a chamada música popular, que sempre existiu à margem da prática musical acadêmica até fins do século XX³, esteja começando a emergir como uma das temáticas de interesse dos estudos em Performance – algo fruto do próprio desenvolvimento da subárea, que vem ampliando e ressignificando o seu objeto e suas práticas –, é na música chamada erudita – ou seja, aquela música calcada na tradição letrada, onde o domínio do texto musical escrito por outrem deve ser interpretado e executado pelo músico performer – que a grande maioria dos trabalhos em Performance é realizada no âmbito *stricto sensu*. Isso porque essa foi a música historicamente legitimada nos espaços de ensino especializados, valorada hierarquicamente durante muito tempo num posto superior em relação às outras músicas e suas práticas. A sua incorporação ao longo do tempo pelos músicos dentro dos espaços de ensino especializado é uma das explicações para a perpetuação da orientação artística e profissional ainda muito enraizada a essa tradição, criando aquilo que Pereira (2014) denominou em sua pesquisa de *habitus conservatorial*. Portanto, se quisermos falar do contexto de surgimento da subárea Performance, temos de falar sobre os desenvolvimentos históricos, sociais e normativos da prática da música erudita no Brasil. Esse tipo de prática, quando ocorre dentro de espaços institucionalizados, tais como escolas de música e conservatórios, é o que chamamos de ensino especializado de música.

³ O primeiro curso de bacharelado em música popular no Brasil surgiu na Unicamp, no final da década de 1980. Hoje, diversas outras universidades já oferecem essa modalidade de formação.

3.1.1 O conservatório: o conceito e a tradição

O termo “conservatório” tem seu surgimento temporal e socialmente demarcado: a Europa do século XVI, quando o termo foi utilizado na Itália para designar instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres, e que tinham a música como uma dentre as demais atividades que realizavam (CONSERVATÓRIO, 1994, p. 214-215). Posteriormente, já desvinculado do âmbito de tais organizações, os conservatórios passaram a ser espaço apenas de ensino de música. Em fins do século XVIII, Paris já era considerada a referência da cultura musical erudita da época, e seu Conservatório – o Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris – tornou-se o portador de uma estrutura de ensino considerada modelo, norteadora de todos os demais conservatórios criados mundo afora, inclusive no Brasil.

O modelo de ensino do Conservatório de Paris, considerado referência e por isso mesmo amplamente reproduzido, possui características específicas em seu processo de ensino, bem como objetivos bem direcionados, como teremos oportunidade de detalhar mais adiante. Neste ponto faz-se necessário esclarecer que, quando eu utilizar o termo “conservatório”, não estarei, necessariamente, me referindo a uma instituição concreta específica – quando isto ocorrer o termo será iniciando em maiúsculas. Antes, o termo será adotado nos mesmos moldes de Penna (2010), ou seja, para me referir a “um padrão cultural tradicional de ensino de música, bastante difundido e ainda dominante, cujas práticas são muitas vezes encontradas, inclusive, em departamentos de música de universidades” (PENNA, 2010, p. 56). Nesse sentido, falarei de uma “prática conservatorial”, ou “modelo conservatorial”.

3.1.2 Características do modelo conservatorial

A notação musical ocidental passou por aprimoramentos durante a História da Música, e a sua consolidação tal como a conhecemos hoje ocorreu na mesma época da institucionalização dos conservatórios europeus – fins do século XVIII. Esses dois acontecimentos se relacionam, na medida em que o conservatório servia como espaço de preservação e disseminação do tipo de conhecimento musical que era desenvolvido naquela época. Ainda nos dias de hoje, o domínio dos códigos escritos e a execução da música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX – predominantemente, mas não exclusivamente - é o fio condutor da estruturação pedagógica desses estabelecimentos (VIEIRA, 2000, p. 04).

Concomitantemente, é no século XIX que temos o surgimento da figura do *virtuose* – o intérprete de brilhantismo notável, capaz de executar peças de impressionante dificuldade técnica. Neste ponto do texto, a contribuição de Hall (1998), que traça uma análise sobre a transformação da visão de mundo que estabeleceu o indivíduo enquanto “sujeito humano”, pode nos ser útil. Organizando essa trajetória através de três concepções de identidade bem diferentes ao longo do tempo - o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno -, este autor afirma que é na modernidade que pela primeira vez o homem se vê como possuidor de um sentimento estável sobre sua própria identidade e lugar no mundo (HALL, 1998, p. 23). Mais ainda, é essa figura que irá contribuir de forma crucial para uma distinção entre as antigas sociedades tradicionais para a sociedade moderna, representando um rompimento importante com o passado (HALL, 1998, p. 25).

Diversos movimentos refletem e reforçam essa mudança de concepção. De acordo com o autor citado, temos

a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada (HALL, 1998, p. 25 e 26).

Tal mudança também se refletirá no desenvolvimento da história da música ocidental. A ideia do “indivíduo soberano” mencionada por Hall se personifica, na música, na figura do *virtuose*. A aplicação da palavra *virtuose*, que como vimos é utilizada para se referir a um músico muito hábil, seja ele compositor, teórico ou intérprete, passa a ser utilizada no Romantismo cada vez mais para se referir ao intérprete solista de capacidade técnica de destaque. O movimento de valorização do intérprete *virtuose* se refletiu na produção de música nos mais variados aspectos. Cada vez mais os compositores passaram a escrever peças cada vez mais difíceis, atraindo um público interessado em assistir à exibição técnica impecável de músicos talentosos, capazes de executar habilmente tal tarefa (GONÇALVES, 1985, p. 226). Paulatinamente observa-se uma desvalorização da realização musical em grupo e uma valorização da realização musical individual. Surge aí a figura do gênio na música, atribuída ao instrumentista solista, à figura do compositor e a figura do regente.

Em períodos anteriores - como o Barroco -, a formação do músico possuía objetivos diferentes: tratava-se de uma formação mais global, onde diversas habilidades eram

aprendidas, tais como improvisação, acompanhamento, análise, transposição, tocar tanto de ouvido quanto através de leitura escrita, e ser capaz de tocar tanto na modalidade solista quanto em conjunto. Nota-se, através da análise dos tratados históricos dessa época, que havia um paralelismo entre uma preparação instrumental técnica e também de formação artística mais ampla (GONÇALVEZ, 1986; FAGERLANDE *et al.*, 2013). Muitas peças não tinham todos os detalhes de execução informados na partitura, demandando a coparticipação do intérprete, que deveria lançar mão de seu conhecimento para fazer escolhas que davam destaque à sua capacidade criativa, principalmente no que se refere à harmonia e à ornamentação.

Tal prática vai caindo em desuso no período posterior – o Classicismo –, e são totalmente abandonadas durante o período Romântico, na medida em que os compositores passam a ser mais detalhistas quanto à escrita musical, que ganhava recursos comunicativos mais precisos. As figuras do intérprete e do compositor estão agora definitivamente separadas, e as obras apresentam-se totalmente fechadas em sua concepção (GONÇALVES, 1985, p. 227). Isso conduz ao estabelecimento de um padrão de ensino musical voltado ao desenvolvimento de duas habilidades (em detrimento das demais): 1) domínio da leitura do texto musical e 2) aquisição de técnica instrumental. Ambas as habilidades visavam à execução de um repertório cada vez mais desafiador, que permitia o destaque do virtuosismo de alguns intérpretes.

A meta na tradição conservatorial, portanto, passa a ser a aprendizagem do instrumento e o domínio pleno da leitura musical, para que se possa executar a obra de compositores consagrados, e é no conservatório que se busca formação e preparo para tal. Para alcançar tal meta, há a construção de um currículo dividido entre teoria e prática. Reunindo a descrição do modelo conservatorial a partir da análise de alguns autores, podemos resumizá-lo assim:

- ênfase ao virtuosismo no ensino da performance instrumental, “considerado como resultante do talento e da genialidade” (VIEIRA, 2000, p. 1);
- utilização de métodos e exercícios que evoluem numa progressão do simples ao complexo (FONTERRADA, 2008, p. 209);
- ênfase ao individualismo, privilegiando a preparação do intérprete solista (BARBEITAS, 2002, p. 77; PEREIRA, 2014, p. 93 e 94);

- divisão do currículo em duas seções – teoria e prática -, sendo que o ensino consiste no conhecimento musical erudito acumulado e na supremacia absoluta da música notada (VIEIRA, 2000, p. 1; PEREIRA, 2014, p. 93 e 94).

Além dessas características referentes aos conteúdos e às metas, outro elemento de destaque do modelo conservatorial é a importância da figura do professor. É ele o detentor do conhecimento, o que lhe qualifica para a transmissão dessa arte. Em suas mãos estão concentrados tanto a escolha dos conteúdos, quanto o programa a ser desenvolvido pelo aluno e a decisão sobre esse desenvolvimento (GREEN, 2008, p. 04; PEREIRA, 2014, p. 94).

3.1.3 A importação do modelo conservatorial para o Brasil

Embora no Brasil o surgimento dos conservatórios tenha ocorrido somente no século XIX, a imposição da cultura europeia naquilo que passou a ser considerado como o ensino legítimo de música já se faz sentir durante a presença dos jesuítas (KIEFER, 1976; CASTAGNA, 1994). Foram eles os primeiros educadores musicais dessa cultura musical no país, aplicando um tipo de ação pedagógica rígida, que desconsiderava “a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa” (FONTERRADA, 2008, p. 208).

No âmbito do ensino especializado, o primeiro conservatório criado foi o Conservatório Brasileiro de Música, na década de 1840, na cidade do Rio de Janeiro, embora já houvesse, antes disso, ensino de música em cursos particulares. Destes, destaca-se o Curso de Música ministrado pelo padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), que atuou como Mestre da Capela Imperial, e é considerado hoje um dos mais importantes compositores da música colonial brasileira (JOSÉ MAURÍCIO, 1994, p. 479). Com ele estudaram músicos ilustres, como Francisco Manuel da Silva (1795-1865), autor do Hino Nacional Brasileiro e fundador da Sociedade de Música. Essa sociedade tinha como propósito defender e fornecer assistência aos interesses profissionais dos músicos. Segundo o site da Escola de Música da Ufrj:

Com o objetivo de formar novos artistas para as orquestras e coros do Rio de Janeiro a Sociedade de Música solicitou ao Governo Imperial, em 1841, autorização para a criação de um Conservatório de Música. O Decreto Imperial nº. 238, de 27 de novembro de 1841, autorizou a Sociedade de Música a extrair duas loterias anuais para a criação e a manutenção do Conservatório (UFRJ, 2017).

Surgia então o primeiro Conservatório do país. Alguns anos depois foram criados outros dois, um na Bahia (1895), onde hoje funciona a atual Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, e no mesmo ano outro em Belém do Pará, denominado Instituto Estadual Carlos Gomes (VIEIRA, 2004, p. 142-143). Dali por diante, outros estados brasileiros seguiriam o mesmo caminho.

A prática dentro desses locais se alinhava ao espírito de uma sociedade que buscava firmar sua identidade em mimese com os costumes e tendências lançados na Europa. Após a Proclamação da República em 1889, o Decreto nº. 143, de janeiro de 1890 extinguiu o Conservatório Brasileiro de Música, dando lugar ao Instituto Nacional de Música (RIO DE JANEIRO, 1890). Essa ação significou muito mais do que uma simples reorganização administrativa; o que estava em curso era um esforço no sentido de construir um núcleo brasileiro de formação musical que estivesse em consonância com a ideia de um Brasil que se pretendia fundar (VERMES, 2004, p. 03).

O envio à Europa do novo diretor do Instituto, o compositor Leopoldo Miguéz (1850-1902) para ali visitar conservatórios e recolher informações que orientassem na estruturação do ensino dentro do Instituto, serve para ilustrar qual concepção estética era considerada modelo. No relatório de viagem produzido por Miguéz, publicado em 1897, são analisados dezesseis conservatórios europeus, decorrendo daí suas sugestões para aplicação no Instituto Nacional de Música (VERMES, 2004, p. 04). Evidencia-se a exaltação à estética da música erudita europeia em diversos trechos do relatório, como, por exemplo, quando o compositor descreve sua visita à Viena:

Fazem parte do excelente museu de instrumentos o piano de Schumann e um de Liszt. *Entre outras preciosidades* vi a caveira de Haydn e a máscara [mortuária] original de Beethoven (MIGUEZ, 1897, p. 13, *apud* VERMES, 2004, p. 4, grifo nosso).

De acordo com Vermes (2004, p. 05), mais do que preciosidades históricas, tais objetos fascinam não pelo que são enquanto objetos, mas pelo que são enquanto “reliquias que remetem a algo muito maior e muito mais significativo, neste caso, uma tradição estética”.

Estabeleceu-se assim o modelo conservatorial no Brasil. O corpo docente dos conservatórios era geralmente formado por músicos que possuíam uma formação europeia, “alinhados com o que lá se produzia e pensava” (FONTERRADA, 2008, p. 211). O conjunto de conhecimentos dominado pelo músico professor, a ser transmitido ao aluno, possuía esse

caráter técnico instrumental, e era o mesmo modelo de ensino que passou a ser reproduzido também em outros espaços, tais como aulas particulares em domicílio, em clubes, sociedades e associações musicais (JARDIM, 2009, p. 18).

Vieira (2004), que estudou os processos de transferência e manutenção do modelo conservatorial do século XIX no ensino de música em Belém do Pará dos dias atuais, sumariza da seguinte maneira o funcionamento desse sistema e alguns de seus valores:

São pelo menos dez anos de estudos, iniciados quase sempre na infância, que seguem paralelamente aos estudos da escola de Educação Básica. As aulas se dividem em seções de teoria e prática instrumental e vocal. O aluno que, em geral, ingressou no curso almejando tocar e/ ou cantar, pouco preza o estudo das disciplinas que tratam da gramática e da literatura musical. A rejeição abre ainda mais o abismo entre as aulas "teóricas" - que dariam suporte para decodificação necessária à execução musical - e as aulas práticas. Essa cisão alcança seu ápice quando os alunos se veem bem ou mal sucedidos no instrumento (...). O instrumentista bem sucedido vai além, ao ver-se envolvido pelo ideal do virtuose do Romantismo. Concentra-se no viés do malabarismo em busca da força e da velocidade na execução de repertório do período. Se alcança isso que almeja, é considerado um portador de "talento". Se não, não há o que fazer, o que elimina possibilidade de compreensão de outra natureza sobre um ensino e uma aprendizagem mal sucedidos (VIEIRA, 2004, p. 143-144).

Outros estudos semelhantes ao de Vieira (2004) nos levam a constatar que tal prática não se limita apenas àquele local, mas sim, trata-se de uma realidade incorporada na prática musical brasileira como um todo (BARBEITAS, 2002; ESPERIDIÃO, 2002; PEREIRA, 2014).

3.1.4 Críticas ao modelo conservatorial

As críticas ao modelo conservatorial são muitas e incidem sobre diferentes aspectos. Embora a sistematização dessas críticas tenha sido propulsionada graças à reflexão decorrente do surgimento da pós-graduação em Música, já observamos seus ruídos em momentos anteriores, não apenas em espaços e situações que favoreciam o desenvolvimento de um pensamento crítico e alinhado aos movimentos de vanguarda, mas também insurgindo, por vezes, dentro do próprio espaço institucional do conservatório.

É o caso dos conflitos ocorridos na década de 1930, dentro do então Instituto Nacional de Música – nova designação do antigo Conservatório Nacional de Música (RJ) -, frutos das divergências em torno das reformas do ensino daquele período que, dentre outras coisas,

transformou o Instituto em nosso primeiro curso superior de música⁴. Sob a direção de Luciano Gallet, e com o apoio de Mário de Andrade e Antônio de Sá Pereira, buscou-se transformar o local num espaço de músicos críticos e pesquisadores da música brasileira, indo por isso em sentido contrário aos antigos ideais implantados à época de Leopoldo Miguez, que havia concebido o virtuosismo musical como a meta para ensino de música. O virtuosismo era expresso inclusive na estruturação curricular daquele estabelecimento, organizada em três graus:

Fundamental (preparatório ao geral e ao superior, ministrado em cinco anos), geral (formando principalmente instrumentistas e coristas, ministrado em dois anos), superior (formando professores de instrumentos e de canto, compositores e regentes, e *virtuosi*, ministrado em cinco anos). O curso de virtuosidade era considerado, porém, como continuação do curso superior (ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 2003, p. 267).

A busca pela reformulação das antigas bases curriculares que expressavam valores atrelados aos moldes europeus teve o aval do então Ministro da Educação Francisco Campos. Campos afirmava que “o ensino da música só deve interessar ao Estado enquanto a música constituir uma função de cultura, organizando, traduzindo, dando forma, expressão e sentido a estados da alma coletiva” (ibidem). No entanto, as resistências foram grandes, e os embates decorrentes foram uma das causas atribuídas ao adocimento de Gallet, afastado do cargo de diretor do Instituto, vindo a falecer no ano seguinte.

Outro movimento importante para a cultura musical brasileira, e que teceu críticas a aspectos do modelo conservatorial, foi o Grupo Música Viva, liderado por Koellreutter. Criado em 1939, o Grupo Música Viva manteve-se atuante por mais de uma década, e é considerado um dos principais movimentos de renovação musical do país durante o século XX (HOLANDA e GERLING, 2006). Por seu posicionamento político e artístico, que incluía, dentre outras coisas: a) o estímulo à criação de obras musicais na linguagem de vanguarda; b) valorização do compositor como agente social na transformação do mundo; c) a refutação à ideia de obra de arte autônoma; d) a defesa da música como um veículo de expressão de valores humanos; e) e a ideia do sentido coletivista da música, o movimento

⁴ A transformação do Instituto Nacional de Música em instituição de ensino superior foi decorrente da articulação de três Decretos desse período: nº 19.850, que criou o Conselho Nacional de Educação, o de nº 19.851, que definiu o estatuto das universidades brasileiras, e o de nº 19.852, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Da Universidade do Rio de Janeiro faziam parte até então apenas as faculdades de Medicina, Direito e Engenharia. A partir de então, foram-lhe acrescentadas a Escola Nacional de Belas Artes e o Instituto Nacional de Música. O decreto nº 19.852 ocupa-se do INM na alínea i do artigo 1º, no artigo 20, nos artigos de 251 a 257, e nos artigos de 321 a 327.

realizava suas ações indo em direção oposta ao modelo conservatorial. As diversas ações do movimento no campo educativo, realizadas principalmente através de Koellreutter, impactaram diversos educadores musicais pelo país, provocando revisões que levaram a proposições de novas práticas pedagógicas, influenciando várias gerações de músicos educadores, inclusive nos dias atuais (BRITO, 2005, 2011; FONTERRADA, 2008).

Porém, foi com o surgimento da pós-graduação no país que o pensamento reflexivo sobre a música, suas práticas outras e seus diferentes modos de ensino começaram a ser sistematizados. A reforma do ensino superior de 1968, expressa na Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Posteriormente, com a promulgação da LDB 5.692, de 1971, que estabeleceu as diretrizes curriculares para o antigo ensino de 1º e 2º graus, o grau de certificação concedido pelos conservatórios precisou ser redefinido. De acordo com Vieira,

Até meados do século XX, o músico formado em conservatório era portador de diploma e, independente de ter completado ou não qualquer curso da escola formal, ele poderia atuar como professor de música (pois assim era reconhecido socialmente e legalmente), tanto em estabelecimentos de ensino públicos, quanto em cursos particulares de que, em muitos casos, ele mesmo era proprietário. A partir da reforma do ensino superior de 1968, os diplomas dos conservatórios que não se conformassem à letra da lei, quanto ao desenho curricular, deixavam de ter validade e seus portadores passavam a não ter o direito ao exercício profissional (BRASIL, 1968). Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional levou à transformação dos cursos de conservatório que não estivessem conformados às recentes disposições sobre o ensino superior em cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, cujo certificado só podia ser expedido mediante comprovação de conclusão dos estudos da escola de Educação Básica (BRASIL, 1971). Esse certificado restringia a possibilidade de atuação docente apenas ao próprio conservatório e, mesmo assim, aos postos iniciais. Caso quisesse seguir carreira no próprio conservatório ou em outros estabelecimentos oficiais de ensino, o professor de música deveria ingressar em curso de graduação e de pós-graduação (VIEIRA, 2004, p. 144).

Dessa forma, essas duas leis impactaram normativamente a área de Música no âmbito educacional e profissional em todos os níveis. O estabelecimento da obrigatoriedade da titulação em nível de pós-graduação para aqueles músicos que desejassem seguir a carreira acadêmica deu início a um processo de transformações do conhecimento sobre a música.

Dentre as diversas críticas existentes ao modelo de ensino e à prática conservatorial, existe a que se refere aos prejuízos que a supervalorização de duas habilidades - 1) *leitura do texto musical* e 2) *técnica* – em detrimento das demais, traz para a formação do músico. A grande ênfase atribuída ao desenvolvimento dessas duas habilidades durante o longo período

necessário à formação do músico, presente na estruturação curricular, “atrofiaria” outras habilidades consideradas fundamentais para uma formação musical considerada mais completa. São elas: tocar de ouvido, leitura de cifras e à primeira vista, saber harmonizar, saber acompanhar, saber tocar em solo e em conjunto, improvisação, análise e audição crítica (GONÇALVES, 1985, p. 224-225). Além disso, o tipo de estruturação curricular que enfatiza as habilidades de leitura e técnica em detrimento das demais é feito de uma maneira que dicotomiza teoria e prática já na infância, período em que tradicionalmente se iniciam os estudos. Essa separação traria abstrações muitas vezes desvinculadas da música em si (FEICHAS, 2006), gerando uma aprendizagem despida de significado (ARROYO, 2000) e “esterilizante” (MARTINS, 1993), segundo essas críticas.

A pouca (e às vezes nenhuma) ênfase em atividades que favorecessem o desenvolvimento dessas habilidades citadas no parágrafo acima é considerada como prejudicial porque negligenciaria as demandas do mercado profissional contemporâneo da música, onde o músico profissional necessita dominar habilidades diversas, que vão desde o domínio de novas tecnologias, passando por habilidade extramusicais tais como gestão e empreendedorismo da carreira artística (GONÇALVES e MERHY, 1986; ESPERIDIÃO, 2002; GROSSI, 2003; HENTSCHE, 2003; LOURO 2003; SANTOS, 2003a; MORAES 2006).

Mas primazia pela música notada não incidiria negativamente apenas na aquisição de habilidades musicais. Ela também interferiria no âmbito valorativo – sabe música quem sabe ler música. De acordo com Penna (2010), esse tipo de concepção:

Desvaloriza a vivência musical cotidiana de quem não tem estudos formais na área; deslegitima, ainda, inúmeras práticas musicais que não se guiam pela pauta [musical] e não dependem de uma notação, encontradas em diversos grupos sociais, sendo muito comuns na música popular brasileira (PENNA, 2010, p. 52).

A citação acima nos introduz na questão da dicotomia entre música erudita / música popular que permeia os espaços institucionalizados de prática musical no país. A música popular sempre existiu às margens dos espaços de ensino especializados no Brasil, e desenvolveu-se dentro de uma cultura própria, com práticas de ensino e aprendizagem específicas, importantes e significativas dentro dessa cultura musical, e que são muito diferentes da prática conservatorial.

A prática da música popular, bem como seus processos próprios de aprendizagem, foram analisados em estudo pioneiro de Green (2001). A aprendizagem e a prática da música

popular ocorrem em um processo que essa autora denominou de “práticas informais de aprendizagem musical”. Tais práticas incluem: a escolha do repertório a partir da preferência e identificação pessoal com a música que se deseja tocar; a prática de tirar essas músicas de ouvido, onde o recurso à partitura não é desejável nem imprescindível; aprendizagem através de grupos de amigos e/ou parentes, que interagem sem que ninguém exerça diretamente a função de professor; integração das atividades tocar/ compor/ ouvir, com ênfase na criatividade; uma aprendizagem de natureza mais holística ao invés daquela que é compartimentada em tópicos propositalmente organizados com intuítos explicitamente pedagógicos. Tudo isso ocorre dentro de um processo de “enculturação”, no qual a “aquisição de habilidades e conhecimento musical [acontece] por imersão diária em música e em práticas musicais de um determinado contexto social” (GREEN, 2001, p. 22).

No contexto da música popular, essas práticas são consideradas fundamentais para a aquisição de conhecimentos e habilidades (GREEN, 2001; 2008). Green identificou que elas promovem o desenvolvimento da percepção auditiva de seus praticantes, considerando que a tarefa de tirar músicas de ouvido faz com que a habilidade auditiva se aperfeiçoe. Além disso, outras habilidades, tais como flexibilidade, versatilidade, criatividade, desenvolvimento de um pensamento musical autônomo, foram identificadas como sendo comuns a todos os músicos populares investigados no estudo de Green (2001).

Estudos mais recentes, de diferentes campos da música, tais como a Musicologia e a Etnomusicologia, e a própria Sociologia da Música e Sociologia da Educação Musical, ajudaram a conceber essas duas músicas – a popular e a erudita – como pertencentes a culturas distintas, exigindo por isso critérios de avaliação e valoração diferentes. Trimillos (1988, p. 12) tece uma análise sobre aspectos mais importantes dentro de cada cultura musical que ajuda na compreensão dessa questão. O autor demonstra que em cada cultura existiriam aspectos considerados “críticos”, “desejáveis” e aqueles que são apenas “casuais”. Como exemplo, o autor cita a cultura da Orquestra Sinfônica:

Numa orquestra, a afinação uniforme é *crítico*. Cada violinista deve afinar suas cordas a partir do Lá 440 Hz, em alguns casos 442 Hz. Entretanto, é apenas *desejável* que todos os arcos da 1ª sessão dos violinos se movam na mesma direção. A falha desse aspecto não invalida a *performance* ou compromete a identidade da peça executada. Finalmente, é *casual* – embora tradicional – que os homens usem ternos, as mulheres usem longos vestidos, tendo como cor predominante o preto [...]. Então, para esta tradição a altura é o *crítico*, a coordenação de movimentos é *desejável* e a vestimenta é *casual* (TRIMILLOS, 1988, p. 12, grifo nosso).⁵

⁵ “In the orchestra, a uniform pitch level is critical. Each violinist must tune the A string to 440 cps, or in some cases 442. However, it is only desirable that all the bows of the first violin section move in the same direction. Failure to do so does not invalidate the performance or compromise the identity of the piece

O papel desses três aspectos muda de cultura para cultura musical, e considerando a música popular como pertencente a uma cultura distinta daquela da música erudita, Arroyo (2001) argumenta que:

Assim, é possível considerar que a notação musical ocidental é um aspecto crítico na cultura musical erudita europeia, por ser indispensável à sua produção e aprendizagem. Para a cultura da música popular, a notação seria desejável e até mesmo casual, por não ser determinante na sua produção e aprendizagem. Aqui o crítico é a oralidade, que, por sua vez, na música erudita é desejável (ARROYO, 2001, p.65).

Feita a exposição das críticas sobre a inadequação de critérios da música erudita e suas práticas para o julgamento de outras culturas musicais, é importante ressaltar que essas críticas, em sua quase totalidade, partem de estudos da subárea Educação Musical. No Brasil, principalmente a partir da década de 1990, os olhares dos estudiosos dessa subárea se voltaram para as diferentes formas de experienciar música que ocorriam para além dos muros do conservatório e de seu modelo. Inicialmente, tais estudos se preocuparam com a necessidade de ampliar o repertório que se praticava em sala de aula, sob o argumento de que isso tornava o ensino musical mais significativo para os alunos (SANTOS, 1991; ARROYO, 1990, 2002; QUEIROZ, 2004). Posteriormente, as preocupações se voltaram não mais apenas para o conteúdo (o repertório), mas também para a sua forma de transmissão (o método), que necessitava ser condizente com o contexto de produção de cada um deles (SANDRONI, 2000; ARROYO, 2001; FEICHAS, 2006). Foi dessa maneira que se passou a discutir metodologias de ensino preocupadas em incluir as práticas de aprendizagem chamadas de “informais”, a partir da constatação de que não só diferentes repertórios haviam sido excluídos e negligenciados durante muito tempo, mas também as habilidades técnicas e musicais que eles desenvolviam naqueles que os praticavam.

Isso significa que a Educação Musical necessitou delimitar-se dos fins e propósitos da subárea Performance que, como vimos, acabou estabelecendo um padrão social e cultural do que seja música e fazer música. A Educação Musical procurou deixar claro de que ela trata de outro objeto: os diferentes processos de ensino e aprendizagem das músicas – no plural - e as relações deles decorrentes. Além disso, o espaço por excelência destinado à formação dos profissionais dessa subárea – as licenciaturas em música -, preparam principalmente para o ensino de música no espaço da escola regular (BRASIL, 1996). Assim, a área tem buscado

performed. It does, of course, affect the evaluation of the performance and the ensemble. Finally, it is incidental – albeit traditional – that men wear tails, women wear long dress, and the predominant color is black. (...) Thus for the symphonic tradition, pitch is critical, co-ordinated movement is desirable, and the clothing worn is incidental” (TRIMILLOS, 1988, p. 12).

desenvolver compromissos que valorizem esse espaço de atuação, o que significa trabalhar com a diversidade musical existente na sociedade de uma maneira geral, algo que não se limita à música de concerto (HENTSCHKE 2003; PENNA 2010).

Embora as pedagogias das músicas popular e erudita possam se beneficiar mutuamente com o compartilhamento de práticas, visando à ampliação do universo uma da outra (SANTIAGO, 2006), é necessário reconhecê-las como culturas distintas, onde a comparação ou estabelecimento de hierarquias é incomensurável. Como não é foco desta tese tecer comparações entre culturas ou entre subáreas da Música, resta ressaltar que a subárea Performance aqui será concebida como uma cultura que carrega especificidades próprias. Ainda que o conceito de “performance” possa ser considerado num sentido mais amplo, ou seja, num sentido que “abrange todos os tipos de comportamentos musicais manifestos” (SLOBODA, 2008, p. 87), o que chamamos de Performance neste trabalho é relacionado ao sentido de uma subárea da Música, que construiu sua identidade a partir do paradigma da prática e ensino da música erudita. Essa subárea inclui os músicos (instrumentista, cantor ou regente) que atuam com a interpretação e execução consciente de uma música escrita por outrem, que não necessariamente esteja envolvido na execução. De acordo com Sloboda (SLOBODA, 2008, p. 87), “os *performers* dão realidade a uma composição preexistente”.

O conceito de performance musical, seja enquanto ato artístico, seja enquanto subárea, possui diferentes concepções. Fenomenologicamente, nenhuma delas poderá ser considerada como mais bem estabelecida ou fundamentada do que a outra. Essas diferentes concepções serão objeto de análise no capítulo 4. Por ora, com o intuito de circunscrever do que trata a subárea Performance na academia brasileira e demarcá-la frente às demais subáreas em que a Música se divide, vejamos como ela e seus estudos aparecem definidos pela Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM, 2016, s/p):

[A subárea Performance desenvolve] Trabalhos sobre instrumento, voz ou regência, versando sobre técnicas de execução (tradicionais ou expandidas), prática de performance (solo, câmara, orquestral ou mistas), colaborações com compositores, questões analíticas e/ou idiomáticas e aspectos pedagógicos, sempre com ênfase nas questões da realização musical.

Apresentei nesta primeira parte do capítulo os processos sociais e históricos que estruturaram a formação da subárea Performance Musical. Tratei das práticas e valores que permearam o processo que instituiu e legitimou o repertório da música de tradição europeia, o que acabou construindo uma identidade de subárea. Observamos como os primeiros sinais da formação dessa cultura musical surgiram já no Brasil Colônia, acompanhando a sua trajetória

até a criação de cursos superiores de Música no país. Sua exposição é pertinente para esta tese, na medida em que essas bases contribuem para formar as identidades artísticas e profissionais dos músicos, influenciando na maneira como que eles irão atuar profissionalmente no espaço da pós-graduação, como tratarei nos próximos capítulos.

Na próxima parte deste capítulo, irei me ater ao momento histórico da inserção da Música dentro do sistema de pós-graduação. Tratarei especificamente do momento da inserção da Música, na década de 1980, dentro de uma estrutura de pós-graduação que já estava consolidada e legitimada por outras áreas do conhecimento. Veremos qual era a estrutura normativa e os valores pré-existentes à entrada da subárea Performance no nível da pós-graduação, para então analisarmos os primeiros estranhamentos que esta subárea da Música enfrentou diante dessa realidade imposta.

3.2 PARTE II: O INGRESSO DA MÚSICA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: ADAPTAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO DA PERFORMANCE DENTRO DO SISTEMA

A segunda seção deste capítulo foi construída considerando a pesquisa em Performance em dois momentos históricos específicos, e as razões dessa escolha metodológica serão explicitadas nos parágrafos seguintes. Para fazer essa divisão temporal, tomei de empréstimo parte da análise de Schwartzman (2015), que organizou as diferentes fases do desenvolvimento do pensamento científico no Brasil. Através da organização desse autor, acredito que seja possível tornar mais claro qual era a estrutura normativa e os valores pré-existentes à entrada da subárea da Performance no nível da pós-graduação, para então analisarmos seus primeiros estranhamentos diante dessa realidade imposta e os seus processos de adequação e reestruturação.

De acordo com análise de Schwartzman (2015), a primeira fase de atividade científica no Brasil data dos anos predecessores à Primeira Guerra Mundial, e se relaciona com as tentativas nacionais de criação das primeiras instituições universitárias. Naquele momento, a ideia de produção de conhecimento estava predominantemente relacionada ao modelo positivista de ciência, realizado de modo a atender aos ideais de desenvolvimento e modernização almejados pelo governo varguista. Dessa maneira, pesquisa era a atividade destinada ao crescimento da ciência do tipo aplicada, desenvolvida principalmente pelas engenharias, biologia aplicada, medicina tropical e agricultura (SCHWARTZMAN, 2015, p.139). Foram essas as áreas responsáveis pelo estabelecimento de um primeiro modelo

epistemológico e metodológico no campo da pesquisa desenvolvida no país, vindo a influenciar futuramente outros campos do conhecimento (SCHWARTZMAN, 2015, p. 301 e 302).

A segunda fase, ocorrida no período pós-guerra, buscou modificar a estrutura universitária nacional, e compreendia a pesquisa científica e tecnológica como atividade central para o desenvolvimento socioeconômico do país (SCHWARTZMAN, 2015, p. 56).

A terceira fase vai dos anos 1960 a finais de 1970, e “se caracterizou por tentativas de criar nichos isolados e protegidos para a pesquisa científica” (SCHWARTZMAN, 2015, p. 56). Isso se traduz, por exemplo, em ações como reforma do ensino superior de 1968 (BRASIL, 1968), que abriu uma década de rápida expansão no que diz respeito à criação de departamentos acadêmicos, de institutos de pesquisa e de programas de pós-graduação, fruto, em parte, de investimentos provenientes de fundos de órgãos como o CNPq e o BNDE - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, que futuramente incorporará o “Social” ao seu nome.

O que a análise de Schwartzman (2015, p. 56) classifica como sendo a quarta fase, inicia-se no início dos anos 1990. Trata-se de um momento de aumento da sensibilidade às particularidades do trabalho científico, bem como “às suas complexas interações com a educação superior, a tecnologia e as profissões”.

Para conhecer como se deu o processo de inserção da subárea Performance na pós-graduação brasileira, interessa relacionar a subárea com duas das fases relatadas acima: o que Schwartzman (2015) classificou como a terceira fase do processo de desenvolvimento científico brasileiro - porque abrange o primeiro momento em que a pesquisa em Música começa a ser institucionalizada, ou seja, quando foi criada a pós-graduação em Música -, e a quarta fase, em que a reflexividade da prática científica no sentido mais geral, e as críticas dela decorrentes, irão incidir em processos de revisão epistemológica em vários campos do conhecimento, incluindo a Performance.

Trata-se de dois momentos diferentes. No primeiro, a inserção da pós-graduação em Música ocorre dentro de uma estrutura social já pronta, regida por um modelo epistemológico e metodológico hegemônico proveniente de áreas do conhecimento muito distantes das Artes. Nesse sentido, iremos verificar de que forma a Performance lidou com a situação descrita pela teoria de Berger e Luckmann (2014), que é a de experimentar “as instituições como uma realidade objetiva (...), como um fato exterior e coercitivo” (BERGER e LUCKMANN, 2014, 82). No segundo momento, recortado temporalmente em fins dos anos 1980 e início dos anos 1990, discutirei o surgimento da primeira associação específica para tratar da pesquisa em

Música no Brasil, a Anppom, como um fato propulsor para a reflexividade que a Performance desenvolveria posteriormente, o que lhe permitiu questionar sua ontologia, teoria, método e epistemologia, incidindo também em como a Performance se organiza nos Programas de Pós-Graduação e estrutura a trajetória de formação e atuação profissional de futuros pesquisadores da área.

3.2.1 Primeiro momento: o processo de inserção e adaptação

O primeiro curso superior de música do Brasil foi criado em meados da década de 1930, na Universidade do Brasil (atual UFRJ), com cursos estruturados dentro de uma perspectiva musical de viés tecnicista. Isso quer dizer, no caso da Performance, que a ênfase recaía sobre o domínio da prática instrumental para a execução daquilo que era considerada a música artística, ou seja, a música de origem europeia (ou elaborada a partir de suas regras e estética).

As primeiras reflexões sobre a música no contexto universitário desse período não são construídas pela subárea Performance, mas sim pela disciplina periférica Folclore, obrigatória apenas para os alunos do curso superior de Composição e Regência (MENDONÇA, 2007, p. 43). Ela foi conduzida pelo musicólogo Luiz Heitor Corrêa de Azevedo, após sua aprovação em concurso para professor em 1939. Corrêa de Azevedo, juntamente com outros musicólogos e os chamados “folcloristas”, tais como Mário de Andrade, Renato Almeida, Mariza Lira, Câmara Cascudo, Joaquim Ribeiro, se esforçaram na busca por uma cientificidade às suas pesquisas, elaborando uma metodologia específica de coleta, registro e análise de músicas populares de todo o país. Tal metodologia, bem como seu processo de elaboração e os resultados obtidos a partir de sua realização encontram-se hoje no acervo do Laboratório de Etnomusicologia da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (MENDONÇA, 2007).

Dois aspectos merecem atenção no relato acima. O primeiro deles é o fato de que as primeiras tentativas de uma investigação musical de caráter mais “científico” (de acordo com a concepção da época) circunscrevia-se à música popular, ou seja, a um tipo de repertório apartado daquele que compunha tradicionalmente os programas dos cursos de instrumento. Reflexo dessa realidade é o fato de que os pouquíssimos eventos científicos na área de Música realizados no Brasil durante a primeira metade do século XX até meados da década de 1970 tratavam apenas de trabalhos sobre a música popular, como revela a análise de Goulart e Castagna (2005).

O segundo aspecto a ser destacado diz respeito a uma cisão que, se já existia antes de forma talvez velada, passará a ter um delineamento mais claro e definido: a separação acadêmica entre um grupo que “pensa” a música e um outro que “faz” a música. Tal separação, carregada de disputas valorativas e simbólicas, não era nova e ocorria também em outros países, como descreve Ray (2015e):

Em meados do século XX acadêmicos norte-americanos debatiam por igualdade de importância entre teóricos e práticos na formação de graduados, mestres e doutores e no Brasil não havia nenhum curso de pós-graduação em música. Neste cenário, professores de instrumento eram vistos como ‘seres inferiores’ e menos capacitados do que os professores teóricos junto a Academia. (...) Este pensamento antigo não só permeou os corredores acadêmicos norte-americanos na década de 1960 como continuou a dominar o pensamento de pesquisadores acadêmicos da música até bem pouco tempo, inclusive no Brasil. Na verdade, essa mentalidade advém desde a Antiguidade grega que valorizou muito mais a teoria da música do que os artistas e performances, como pode ser observado na supra citada concepção do *trivium* e *quadrivium* (RAY, 2015e, p. 21).

Por sua vez, os músicos práticos apoiavam-se no argumento de que só é músico aquele que faz a música acontecer. Esse argumento aparenta revelar a concepção de uma autossuficiência da prática instrumental que se exime da reflexão desenvolvida pelos teóricos, ou mesmo atribui àquela uma subestima, como ilustra o excerto da fala da entrevistada 01:

Entrevistada 01: Eu lembro que quando eu estava fazendo a graduação se via de uma maneira muito... Como é que a gente fala?... Meio que ‘zombeteira’, as pesquisas feitas nos Programas de Pós-Graduação que não tinham nada a ver com a prática, que não tinham nada a ver com ser *músico de verdade*. Tinha muito essa distinção “ah, tá, esses caras não tocam, eles só fazem pesquisa, eles não são músicos. Ser músico é estar lá, em cima do instrumento!”. Aquelas coisas. Muito dessa polaridade muito nociva entre pesquisa e fazer música, que a gente hoje tá num momento histórico completamente diferente. A gente já juntou isso. Isso eu acho que é uma coisa que as gerações futuras não vão ter que lidar com isso. Mas eu acho que muitas das pessoas que ainda tiveram isso na sua graduação ou no ensino de Conservatório, ainda sentem muita dificuldade com isso (ENTREVISTA com 01, 2016, grifo nosso).

Portanto, até que surja a pós-graduação em Música no Brasil, a prática da Performance dentro da academia seguirá distanciada de uma reflexão teórica sistemática sobre si, e isso se explica tanto pelo fato de que os empreendimentos em pesquisa direcionavam-se à um repertório distinto daquele que era aprendido e praticado pelos músicos *performers*, quanto pelo fato de que prática musical e reflexão teórica coexistiam dentro de uma polarização conflituosa. Esses fatores podem explicar, em parte, porque mesmo após a implementação da pós-graduação em Música, a pesquisa em Performance no Brasil ainda levará alguns anos para começar a desenvolver um pensamento reflexivo sobre processos epistemológicos e

metodológicos mais alinhados à sua natureza, e carregará dificuldades de encaixar-se dentro de uma estrutura prévia e estranha à sua idiossincrasia, como discutirei a seguir.

O surgimento do primeiro curso de pós-graduação em Música no ano de 1980 ocorre em uma estrutura já normatizada desde o final da década de 1960, através da reforma de 1968 da educação superior (BRASIL, 1968). Mas antes mesmo da reforma de 1968, as pesquisas realizadas no país dentro dos institutos de pesquisas, bem como nas universidades, eram subsidiadas por agências de fomento criadas para atender principalmente áreas do conhecimento consideradas estratégicas ao modelo desenvolvimentista de governo da época, acabando por estabelecer o modelo de realização de pesquisa. O CNPq apoiava, através da distribuição de recursos, “cientistas individuais engajados nas áreas biológicas, físicas e de outras ciências naturais” (SCHWARTZMAN, 2015, p. 317). Semelhantemente, o então maior banco de investimento brasileiro, o BNDE, foi integrado aos esforços para colocar a ciência e a tecnologia a serviço do desenvolvimento econômico do país, “mediante o investimento de recursos substanciais” (SCHWARTZMAN, 2015, p. 333). A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) também surgiu visando “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”, definidos como “cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais” (CAPES, 2008, s/p).

Na década de 1970 o aumento do número de pesquisadores acarretou uma maior concorrência na busca por subsídios junto às agências, ajudando a fortalecer esse modelo instituído e legitimado de construção de conhecimento. Os pesquisadores “passaram a ter de negociar com economistas e administradores, a cada dois ou três anos, a renovação de suas dotações, numa base de projeto por projeto” (SCHWARTZMAN, 2015, p. 337).

Assim, destaco que a fase anterior ao surgimento da pós-graduação em Música se caracteriza pelo estímulo e valorização de áreas do conhecimento que tinham ligação direta com a concepção de desenvolvimento e progresso do período, o que se demonstra no fato de que “as agências apoiavam os programas de sua preferência, principalmente nos campos de ciência básica e tecnologia” (SCHWARTZMAN, 2015, p. 345). Nesse sentido, a pesquisa em Música que será instituída no âmbito da pós-graduação adentra uma estrutura consolidada e em andamento, cujo modelo de realização de pesquisa legitimado e praticado era o das ciências duras, e isso irá implicar na forma com que a pesquisa em Música começará a se estruturar.

Especificamente no caso da subárea Performance, a organização inicial dos primeiros mestrados foi bastante influenciada pelos modelos europeu e norte-americano. O modelo europeu desse período era fortemente marcado por uma dicotomia, onde um lado se baseava na tradição secular dos conservatórios e enfatizava o aspecto prático (ou o chamado “fazer musical”), e de outro, a base era a tradição da racionalidade teórica (ou o “pensar musical”), alocada dentro das universidades. Assim, essa estrutura europeia funcionava - até que venha a surgir o chamado Processo de Bolonha⁶ ao fim dos anos 1990 - separando com muita clareza os locais e as atividades que seriam desenvolvidas por cada grupo: os músicos práticos nos Conservatórios e os teóricos nas Universidades. Já o modelo norte-americano, que incorporou a Performance na pós-graduação em meados da década de 1950 dentro das universidades⁷, exige de seus alunos um recital para concessão do grau de mestre e doutor, além de um artigo, que na maioria dos casos versa sobre algum aspecto da(s) peça(s) desse recital.

O Brasil iria, portanto, estruturar sua pós-graduação em Performance buscando uma espécie de síntese entre esses dois modelos – ao menos na maioria dos Programas de Pós-Graduação em Música que oferecem a Performance como Linha de Pesquisa ou Área de Concentração. Os pós-graduandos em Performance no Brasil devem, além de desenvolver suas habilidades instrumentais e artísticas em nível de excelência e demonstrá-las em recitais públicos, confeccionar também uma dissertação no mestrado, e uma tese no doutorado, frutos de pesquisa empreendida durante esse percurso. O motivo de tal estruturação pode ser compreendido se considerarmos que, ao mesmo tempo em que a Performance procurou preservar a sua essência – a realização prática -, ela necessitou enquadrar-se num modelo pré-existente, no qual os produtos finais que deveriam ser apresentados só podiam ser objetivados nos moldes do texto acadêmico, e após cumprimento de percurso metodológico legitimado que, até então, pelo que constatamos, era o único conhecido no país.

⁶ Assinado por 29 países europeus em 1999, essa iniciativa tem como objetivo permitir uma equivalência (de padrões e de qualidade) entre cursos superiores em países da Europa. O processo, contudo, é visto de maneira controversa por alguns estudiosos. Para saber mais, consultar: LIMA; NEVES de AZEVEDO; CATANI. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

⁷ O *corpus* que integra essa tese aponta os Estados Unidos como os pioneiros no estudo *acadêmico* em Performance (BORÉM e RAY, 2012; GERLING e SOUZA, 2000). Naquele país, essa subárea teria sido uma das últimas a ser aceita nesse meio, apenas depois de subáreas como a Musicologia e Educação Musical. Sua inserção inicial teria ocorrido por uma via indireta, pois os primeiros estudos em Performance surgiram em programas de doutorado que concediam outros títulos, como o Education Degree (BORÉM e RAY, 2012, p. 04). Embora a *Boston University* tenha sido creditada como a primeira a oferecer um programa com o Doctor of Musical Arts (DMA) em 1955, GERLING e Souza (2000, p. 116) afirmam que em 1938 o pesquisador Carl Seashore já havia implantado um programa com o DMA na Iowa University. Outros cursos de doutorado semelhantes ao Doctor of Musical Arts hoje nos Estados Unidos são o DM – *Doctor of Music* - e o DA – *Doctor of Arts* (BORÉM e RAY, 2012, p. 48).

Essa estruturação, que busca a síntese entre excelência prática do músico performer com uma perícia metodológica que gere produtos típicos de uma pesquisa nos moldes tradicionais já mencionados, gera alguns problemas de compreensão e efetivação. De acordo com a fala do entrevistado 04, os músicos de ambos os países que inspiraram a construção do modelo da pós-graduação brasileira em Performance demonstram certa perplexidade com o modelo brasileiro:

Entrevistado 04: Você percebe que, na Europa e nos Estados Unidos, quando a gente fala pros colegas lá que a gente tem que escrever artigos, eles ficam horrorizados. A palavra é horrorizados. Eles dizem “mas, como assim?” [risos]. “Mas por quê que você tem que escrever artigo?” Eles falam “o pessoal da área teórica sim, tudo bem. O pessoal da área teórica escreve, publica. Agora, o pessoal da Performance, a gente é cobrado pra tocar e pra gravar. É o que eles esperam da gente. Eles não esperam que a gente escreva artigos”. (ENTREVISTA com 04, 2015).

De acordo com a fala da entrevistada 12, essa fusão de modelos explicaria, em parte, as dificuldades que os músicos brasileiros têm para realizar pesquisa:

Entrevistada 12: Eu acho que o viés mais provável, a minha versão, que eu acho que é a mais provável é a seguinte: se montou um modelo de pós-graduação aqui no Brasil – isso nos anos 80, quando ele foi implantado – que tentou contemplar gregos e troianos. (...) Bom, quando o modelo foi implantado no Brasil, que é mais ou menos o modelo que a gente tem até hoje, é uma coisa esquisita, porque se quis pegar uma parte dos Estados Unidos, uma parte da Europa, fazer um *mix* e, claro, o que é que virou? Virou um modelo de mestrado onde todo mundo tem que escrever, *inclusive aquele que veio fazer curso de Performance*. Então, é claro que você tá trazendo uma novidade, porque o cara que pode tocar muito bem, ele tem a sua excelência, mas ele necessariamente ele não é um pesquisador. Você tá entendendo? E o cara tem que fazer pesquisa (ENTREVISTA com 12, 2015, grifo nosso).

A análise crítica realizada por Borém e Ray (2012), a respeito da qualidade das pesquisas realizadas no início da pós-graduação em Música no Brasil, permite verificar que o modelo tradicionalmente legitimado por outras áreas continua, até recentemente, servindo de referência para se pensar a pesquisa realizada na subárea Performance, ao menos em relação ao âmbito metodológico:

Além das questões de endogenia, frequentes na maioria dos processos de implantação de programas de ensino pioneiros em todo o mundo, nos quais os professores são qualificados na própria instituição, pode-se observar o despreparo da área de performance na elaboração dos primeiros trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Há exemplos de instituições, no início da pós-graduação em música no Brasil, em que esses trabalhos chegaram a

significar 80% de todas as defesas de mestrado (BORÉM, 2001), caracterizando mais relatos de experiência de professores no seu instrumento musical ou de suas experiências didáticas, *do que resultados de pesquisas estruturadas formalmente (com revisão de literatura, metodologia e procedimentos adequados ou claros)* (BORÉM e RAY, 2012, p. 124 e 125, grifo nosso).

Essa dificuldade metodológica, fruto da falta de uma formação específica, acarreta questionamentos ontológicos, metodológicos e epistemológicos sobre a Pesquisa em Performance nos moldes em que foi estabelecida no país. Muitas vezes, a necessidade do cumprimento de um protocolo normativo resultaria na execução de trabalhos corretos na forma, porém com conteúdo e propósitos passíveis de questionamentos, como ilustrado na fala do entrevistado 04:

Entrevistado 04: E aí, eu vou te dar um exemplo. Eu gosto muito de dizer, que eu já estive uma vez numa banca, e era um candidato que não tinha produção bibliográfica. E na audição uma das pessoas do júri começou a perguntar “Ah, mas como? Mas é fácil: você pega o seu instrumento, e aí descreve o seu instrumento, sobre a importância dele na sua cidade, no início do século XIX...” Né? Então, aquele negócio: uma pessoa aconselhando um músico prático a fazer uma pesquisa, na qual ele teria que ter um conhecimento antropológico ou sociológico, ou de ciências sociais, alguma coisa assim nesse sentido, que ele não tem nenhuma! Não é a formação dele! Então, qual é a possibilidade de ele escrever um artigo minimamente interessante, minimamente que colabore, de alguma forma, de fato? Nenhuma! Eu tive um orientando uma vez, que começou a pesquisar sobre [nome do compositor]. E aí, ele começou a pesquisar a parte biográfica mesmo. E aí, ele começou a se dar conta que ele não tinha a menor... Ele começou a ir lá na História, disciplinas na área de História, e ele se deu conta que ele não tinha a menor condição de escrever um trabalho que falava sobre a biografia de um compositor, porque ele não tinha a menor formação nessa área. Então, não sei porque a gente fica escrevendo sobre a história de fulano, a história de ciclano, se a gente não tem a menor ideia de como fazer isso. Pra fazer isso, você tem que ter conhecimento. Você tem que ter conhecimento pra fazer isso, né? (...) Eu não... Posso fazer isso? Posso. Mas isso vai me exigir uma formação, um esforço enorme de formação em outras áreas, pra fazer direito. Pra fazer direito tem que encontrar, tem que fazer essa formação. Eu não tenho. (ENTREVISTADO 04, 2015).

A implementação da pós-graduação em Música nesse contexto estrutural também enfrentou problemas de outra natureza. Um deles diz respeito à falta de pessoal preparado e capacitado a atuar nesse nível de ensino. Dentro das universidades era comum a contratação de professores músicos que não possuíam sequer a graduação. Alguns dos respondentes desta pesquisa vivenciaram esse momento, como ilustrado nos trechos abaixo, extraídos de suas entrevistas:

Ana Carolina: Então você foi fazer o mestrado depois de já ter ingressado como docente.

Entrevistado14: É, é. Nessa época, isso é início dos anos 80, ainda era muito comum assim: Departamentos de Música serem criados - e isso foi o caso do lugar onde eu estava na época, na [cidade] - a partir de Departamentos de Extensão. Então, muitos dos professores não tinham sequer graduação. Eles e elas foram absorvidos como docentes com notório saber, e na época você ter graduação era... Eu fiz concurso em 81 pra [nome da universidade], um concurso pra professor Auxiliar, que é uma categoria que praticamente não existe mais na Universidade, que é pra quem tem somente graduação. E isso na época já fazia uma diferença grande (Entrevista com 14, 2016).

Ana Carolina: E naquela época eles não exigiram mestrado, doutorado?

Entrevistada17: Não, não tinha isso não. Tanto que aqui nem tinha. Você sabe quando foi? 1982. Foi muitos anos antes do primeiro mestrado. Então eu entrei na universidade, e aí, na universidade, eu descobri a minha vocação de professora (Entrevista com 17, 2016).

Ana Carolina: Você já está com um grupo estruturado, interdisciplinar, e provavelmente alguma coisa levou você a construir isso. Como que você começou a se envolver com pesquisa em Música?

Entrevistado 07: Ah... Isso foi aos poucos, na verdade, porque a minha formação não é acadêmica. Na época eu comecei a estudar, me interessar pelo trabalho acadêmico, não existia ainda no Brasil bacharelado em Música. Eu sou de [nome da cidade], eu estudei em [nome da cidade] numa escola chamada [nome], que existe até hoje, é uma escola livre. Eu saí do Conservatório e fui pra essa escola e foi nessa escola que eu tomei contato com a Música Popular também, e com uma visão mais, digamos, mais profissional da música. Eu não sabia que existia músico profissional, eu tirava muita música de ouvido quando estudava no Conservatório. Então a transformação começou aí. E a partir daí eu fui estudar na Europa. Eu tive um professor que era concertista, e entusiasmado com a ideia de ser concertista eu fui estudar na Europa. Fiquei 04 anos lá. Quando eu voltei, eu não tinha o curso de graduação. Não tinha o bacharelado, nada. Então eu fui pra [nome da universidade], eu fui contratado com nível de doutor, mas eu não tinha nem bacharelado em Música. Na época o campo ainda não era institucionalizado, então era possível se fazer isso. Depois, à medida em que a [universidade] se institucionalizou, eu fui buscar então a minha formação. Aí eu fiz o bacharelado em outra universidade, e depois de fazer o bacharelado eu fui fazer o mestrado fora do Brasil (ENTREVISTA com 07, 2016).

Como podemos observar no relato do entrevistado 07, a formação daqueles professores que eram contratados inicialmente sem a certificação acadêmica exigida

normativamente dava-se concomitantemente à atuação profissional já após o contrato realizado com a universidade, que precisou subsidiar essa formação continuada. Essa realidade se estendeu durante praticamente toda a década de 1980. Nos anos iniciais da década de 1990 ainda era necessário contratar professores portadores apenas da graduação:

Entrevistado 06: Mas eu ingressei muito jovem na [universidade]. Eu tinha 2 anos de formado, muito novo. Não tinha 21 anos completos ainda. Então eu comecei muito cedo e tinha muito pouca experiência. Mas a Universidade, realmente eu posso dizer que fui... Que eu tive muita sorte nesse sentido, que a Universidade apoiou todo o processo de crescimento como docente. (...) Eu fiz o mestrado entre 92 e 94. (ENTREVISTA com 06, 2016).

Diante da realidade da inexistência de pessoal certificado para atuar até mesmo no nível da graduação, e da falta de cursos no país específicos para formação em nível de pós até a data de 1980, as possibilidades que existiam eram duas: ou se buscava uma formação fora do país, que era o que a maioria dos músicos *performers* fez, ou então em outras áreas do conhecimento - essa segunda possibilidade geralmente era a opção de músicos que atuavam em outras subáreas, tais como Musicologia ou Educação Musical. Os excertos transcritos abaixo ilustram essas duas situações:

Ana Carolina: Você fez mestrado e doutorado em Música?

Entrevistada 13: Eu fiz o mestrado e doutorado em Música. E o meu mestrado foi nos anos 70. Quando eu cheguei aqui [no Brasil] praticamente ninguém tinha. Mas também não tinha curso de pós-graduação em Música. O doutorado eu terminei em 90, também eram os primeiros que estavam surgindo. Então eu vim para a [universidade] para trabalhar na pós-graduação (ENTREVISTA com 13, 2016).

Entrevistado 14: Na verdade eu só ingressei na Universidade de Música em 77, na [nome da instituição], no [nome da cidade]. Mas a minha formação já começou bem antes. Por exemplo, eu estudei composição com Guerra-Peixe num curso livre antes de entrar na Universidade. Então quando eu entrei na Universidade eu já entrei com alguns propósitos bem definidos, na Área de Educação, mais voltados pra Educação Musical. E depois, já como docente, me interessei pela pesquisa em Musicologia. Aí eu fui fazer mestrado e doutorado nessa Área no exterior – à época não havia formação aqui no país (ENTREVISTA com 14, 2016).

Entrevistada 19: Eu cheguei na universidade e assinei meu contrato em dezembro de 84. Eu acho que no final de 85 eu já estava fazendo seleção pras [nome do curso de pós-graduação]. (...) Eu tenho mestrado em [curso]

e doutorado em [curso]. Eu tenho essa trajetória não convencional. Mas eu acho que foi ela, inclusive, que enriqueceu a minha atuação, os meus trabalhos, e inclusive a minha visão de pesquisa. Eu fiz as pós-graduações lineares que, inclusive na minha época eram difíceis a pós-graduação em Música. Eu queria sempre fazer em [nome do curso], mas nunca consegui, e eu fiz as pós-graduações possíveis, e não as ideais. Eu fiz o mestrado em [curso] aqui em [nome da cidade] mesmo, na [universidade], e fiz o doutorado em [curso] aí na [universidade] (ENTREVISTA com 19, 2016).

Segundo o já citado levantamento de Borém e Ray (2012), a maioria dos doutores em Performance atuantes nas universidades brasileiras passaram pela formação americana, algo que se confirma no perfil dos participantes desta tese: dos oito doutores em performance entrevistados, seis estudaram nos EUA - além de um dos entrevistados que hoje atua na subárea Musicologia. Esse perfil de formação terá impacto não apenas na estruturação dos cursos, como mencionei anteriormente, mas também na atuação do profissional como orientador. Os excertos das entrevistas de três participantes ilustram a maneira como o processo americano de formação ocorreu em suas experiências:

Entrevistado 06: Na verdade o envolvimento com pesquisa só iniciou no doutorado. Eu explico o porquê: o mestrado em Práticas Interpretativas nos Estados Unidos equivale ao mestrado profissional no Brasil de hoje, ou seja, ele é voltado... ele é muito prático. O trabalho final, e isso acontece em quase 90% das universidades americanas, o trabalho final do mestrado é um recital. Então, na verdade, a parte de pesquisa no mestrado foi muito pequena. Não aconteceu comigo, realmente, esse despertar, né? A parte de pesquisa acontecia apenas em algumas disciplinas acadêmicas que você era obrigado a cursar. Mas no mestrado era tudo muito prático. E o trabalho final é um recital de formatura. A área de pesquisa, ela só se fortaleceu no meu caso, o meu interesse pela pesquisa, para a realização do meu doutorado, já com a elaboração de um projeto de pesquisa para a submissão de bolsa de doutorado. (ENTREVISTA com 06, 2015).

Entrevistada 13: Olha, foi basicamente muito empírico, na realidade, porque logo quando eu comecei a fazer o doutorado... O meu mestrado foi um mestrado que eles chamam 'profissional' hoje em dia. Foi lá nos Estados Unidos. Hoje se chama profissional aqui. Eu não tinha uma pesquisa formal. Eu fazia... eu tinha alguns poucos trabalhos onde eu fazia uma monografia, etcetera. (ENTREVISTA com 13, 2015).

Entrevistado 07: Bom, eu fiz o mestrado sem a tese. O meu recital serviu como qualificação pro doutorado. Eu pedi pra passar direto pro doutorado, direto. Mas... No doutorado não existia qualificação. Os processos são diferentes. Eu somente deposei o tema da minha tese lá, um *abstract*, e aí desenvolvi, e vi com o meu orientador a respeito disso. E daí veio a primeira, digamos, constatação, no sentido do que eu queria fazer. O meu orientador me disse 'olha, eu não dou conta de fazer porque você está mexendo com a

área de teoria, e eu sou um performer, aqui é Performance. Você vai montar um recital, escrever sobre as peças que você toca, e essa vai ser a sua tese’, vamos dizer assim. (...) Então, quando eu voltei [para o Brasil], que eu comecei a atuar como doutor, foi que eu comecei a entender como é que funciona (ENTREVISTA com 07, 2015).

Para Borém e Ray (2012), que transparecem em suas análises uma posição favorável à realização pesquisa nos moldes legitimados pela academia, esse seria outro elemento problemático da pesquisa em Performance brasileira:

Boa parte dos doutores com DMA foram orientados, nos EUA, por pesquisadores das áreas de musicologia ou educação musical ou por *performers* sem uma experiência de pesquisa consolidada. Esta situação gerou, e tem gerado um quadro problemático que acaba resultando em pesquisas inadequadas ao perfil do aluno de performance – ou seja, com pouca ou nenhuma conexão com a performance – ou pesquisas sem um delineamento e metodologias adequados. Assim, talvez o problema mais geral, e talvez o mais grave, seja a construção de perfis de pesquisadores “quase” musicólogos ou “quase” educadores musicais (BORÉM e RAY, 2012, p. 140 e 141).

Como consequência de todos os fatos relatados acima, os músicos, que até então tiveram uma trajetória de formação estritamente artística e prática, enfrentaram dificuldades tanto para iniciar a atuação na docência quanto para a elaboração e execução de uma pesquisa que seguisse os moldes vigentes na universidade. Muitos deles irão tomar consciência dos tipos de atividades requeridas do docente nos dois níveis – graduação e pós – na medida em que determinadas situações exigem conhecimentos e realização de atividades que eram até então desconhecidas. Abaixo trago duas ilustrações dessa situação, uma no relato do entrevistado 02, que ingressou na carreira acadêmica nos anos 1990, e outra no relato do entrevistado 04, cujo ingresso como docente na universidade já se deu mais recentemente, nos anos 2000. Esse último evidencia a dificuldade da Performance em incorporar as outras formas de conhecimento que são cobradas no desempenho dos docentes universitários:

Ana Carolina: Como foi essa adaptação dentro da carreira acadêmica?

Entrevistado 02: Eu acho que demorou um pouco a entender qual é a lógica do processo. Porque é uma... No caso, eu me formei em 94, ou 5, não me lembro. Então, eu ainda fui formado dentro de uma perspectiva eminentemente artística, e o dar aulas, que é recorrente entre os instrumentistas como eu, era uma... vamos dizer assim, estava em segundo plano. E aí com a Universidade, ter feito o mestrado, doutorado, ter participado dessa experiência administrativa também, aí já foi me adaptando a uma realidade que é bem diferente daquela na qual eu fui formado. Acho que na verdade é isso (ENTREVISTA com 02, 2016).

Ana Carolina: E essa adaptação, como é que foi, de entrar na carreira acadêmica?

Entrevistado 04: Olha, eu confesso pra você, inclusive hoje eu tava falando sobre isso, eu... Ninguém me falou, por exemplo, que eu tinha que escrever artigo. Que eu tinha que fazer pesquisa. Eu levei alguns anos pra descobrir isso! [risos]. A gente percebe o quanto as coisas têm mudado, porque hoje em dia eu acho que isso é uma coisa impensável, pelo menos na [*nome da universidade*]. Um docente, recém contratado, que não apresente uma produção bibliográfica, ele corre o risco de não ter o seu contrato renovado. Ou então, ele vai ter um sério puxão de orelha da [inaudível], logo nos primeiros 2 anos, quando ele faz o relatório do que ele não pesquisou, não publicou produção bibliográfica. Isso é engraçado, que assim... Ninguém me falou!

Ana Carolina: E como é que foi essa descoberta? Como é que foi esse começo de engajamento “eu tenho que escrever artigo, tenho que fazer pesquisa”? Você se engajou nisso de que forma?

Entrevistado 04: Foi um dos professores da pós-graduação, que é muito ativo na área de pesquisa no Departamento de Música, ele falou assim: “você tem que se envolver na pós-graduação”. E aí começou a me estimular, e aí queria que eu pegasse orientando, e aí, enfim... O primeiro não deu muito certo, que era aquele orientando que ninguém queria, sabe? [risos] Então eu peguei, só que não deu muito certo... E foi assim. Mas, mesmo até aí... Então, eu comecei a saber que existia a Anppom - até então eu não sabia nada disso. Era um universo completamente.... Porque a gente é preparado pra fazer uma coisa, e quando a gente chega na universidade a gente é cobrado também por isso, mas por muitas outras coisas com as quais a gente não teve nenhum preparo. Não teve nenhuma formação. De fato, formação em pesquisa: nenhuma. (ENTREVISTA com 04, 2015).

As primeiras dificuldades enfrentadas pela subárea Performance relatadas acima ocorreram, como vimos, como decorrência da necessidade imediata de se encaixar em um modelo pré-estabelecido por outras áreas do conhecimento, e também pelo fato de a prática musical ter se estruturado como curso universitário distanciada de uma reflexividade, impactando as ações até muito recentemente. Essa realidade pode ser explicada considerando os aspectos sociais e históricos discutidos no início deste capítulo, e que formataram 1) a estrutura normativa da pesquisa acadêmica brasileira, e 2) a configuração da prática musical no ambiente acadêmico.

Ao analisar as primeiras dificuldades enfrentadas pela subárea quando do seu ingresso no sistema brasileiro de pós-graduação, notamos que tanto os elementos de uma estrutura hegemônica que estabelecia os métodos e critérios de realização de pesquisa, quanto a própria cultura em que a subárea foi formada na academia contribuíram para os primeiros estranhamentos da subárea nesse ambiente.

3.2.2 Segundo momento: o surgimento da Anppom e o início de uma reestruturação

O surgimento, no final da década de 1980, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – a Anppom - pode ser considerado um marco para a produção do conhecimento em Música no país. A criação de uma associação para tratar especificamente da pesquisa em Música favorecerá o desenvolvimento da reflexividade da área em geral, por ser um espaço, tanto virtual quanto físico, de agregação de estudiosos da Música interessados em compartilhar experiências e conhecimentos. Para a Performance em especial, além da criação de espaços para a realização de apresentações artísticas, a Anppom oportunizará a aproximação entre a reflexão teórica e a prática, como veremos adiante, propulsionando assim as discussões sobre ontologia, método, teoria e epistemologia da Performance. Portanto, podemos considerar que a pesquisa em Performance no Brasil irá ter condições de começar a se estruturar mais claramente e com mais autonomia após a criação da Anppom.

A Performance já começa a ter uma visão diferenciada sobre si mesma, e a questionar o seu papel dentro da realidade da estrutura acadêmica. Aqui, os músicos empreenderão ações visando uma existência dentro da estrutura da pós-graduação que não se distancie de suas especificidades. Será o momento em que ocorre a necessidade daquilo que a teoria de Berger e Luckmann denomina de legitimação (2014, p. 124), que é o processo de explicar e justificar as instituições, atribuindo dignidade normativa aos seus imperativos práticos. É importante dizer que a legitimação tem um elemento cognoscitivo além do normativo. O ato de justificar uma determinada instituição a alguém é necessariamente um processo de transmissão de conhecimento, pois o indivíduo mesmo antes de saber porque “deve” fazer tal coisa, precisa saber antes “o que” tal coisa é. Assim, “o ‘conhecimento’ precede os ‘valores’ na legitimação das instituições” (BEGER e LUCKMANN, 2014, p. 124).

3.2.2.1 Aspectos estruturais da Anppom

A Anppom foi fundada em Brasília, em 27 de abril de 1988, como decorrência de discussões ocorridas em eventos anteriores que já diagnosticavam demandas urgentes da área. Tais demandas incluíam: a questão da formação musical brasileira em todos os níveis, a necessidade de uma representatividade política mais efetiva junto às agências de fomento, a busca por um direcionamento nas formações de linhas de pesquisa musical no país, etc.

Temos assim a criação da primeira associação brasileira voltada à pesquisa desenvolvida no espaço da pós-graduação, com o acompanhamento e sob o aval do CNPq. Em novembro do mesmo ano de sua criação foi realizado o seu primeiro Encontro Anual, na cidade de Salvador – BA (ANPPOM, 2014, s/p).

De início, haviam dois propósitos norteadores. O primeiro buscava criar mecanismos para a expansão e consolidação dos programas de pós-graduação em Música do país, visando atender à demanda de docentes capacitados para atuar com qualidade dentro da universidade. O segundo buscava meios para a “valorização da música brasileira”, e para desenvolver “uma obra didática que tenha a ver com a realidade da Educação Musical brasileira” (OPUS, 1989, p. 86). Esses dois últimos propósitos revelam uma preocupação inicial que a área tinha pela busca da formação de uma identidade nacional, que se refletisse não só na música criada e interpretada, como também em seu ensino. De acordo com análise de Tomás (2015), que realizou o primeiro diagnóstico da produção intelectual veiculada pela Anppom, tal preocupação nessa fase inicial seria compreensível, pois “à época, todo esse complexo de informações encontrava-se muito disperso, desorganizado, não catalogado, sem bibliografia de referência e com acesso restrito, quando existente” (TOMÁS, 2015, p. 59 e 60).

A observação das transformações dos objetivos da Anppom ao longo de seu desenvolvimento histórico evidencia que, quantitativamente, as atribuições que a associação toma para si aumentaram, em decorrência de seu processo de crescimento. Ilustro essa transformação no quadro abaixo, que traz os objetivos formulados em 1989, divulgados quando do lançamento da primeira edição da Revista Opus, e os objetivos atuais, publicados em seu Estatuto vigente (2008):

Objetivos da Anppom em 1989	Objetivos da Anppom atualmente
a) incentivar a pesquisa em música, identificando e estimulando temas prioritários no país; b) congregar cursos brasileiros de pós-graduação em música, fomentando o intercâmbio docente e a cooperação científico-artística entre eles; c) estimular maior integração entre pesquisadores e pós-graduados em música, promovendo reuniões científicas e artísticas para a divulgação e intercâmbio de seus trabalhos;	a) Incentivar a pesquisa e a formação de pesquisadores e de pós-graduados em música; b) congregar e estimular a interação entre os cursos brasileiros de pós-graduação em música; c) Atuar e representar os interesses da área junto às agências de fomento a pesquisa e pós-graduação; D) Promover eventos científicos, objetivando a divulgação e o intercâmbio de trabalhos na área; e) Promover e divulgar a produção artístico/intelectual na área musical;

d) prestar assessoria, consultoria e serviços técnicos na área (OPUS, 1989, p. 88).	f) Fomentar o intercâmbio docente e a cooperação entre os programas de pós-graduação em música; g) Identificar e estimular temas de interesse para a pesquisa em música no país; h) Prestar assessoria, consultoria e serviços técnicos na sua área de atuação; i) Viabilizar acordos, convênios, ajustes e outros instrumentos jurídicos com instituições nacionais e estrangeiras, públicas e privadas, que assegurem recursos para a consecução de suas finalidades; j) Contribuir para a manutenção e desenvolvimento da música, em âmbito acadêmico, enquanto área de pesquisa e criação científica e artística (ANPPOM, 2008).
--	---

Quadro 2: Os objetivos da Anppom em 1989 e em 2008 (Fonte: ANPPOM, 1989; ANPPOM, 2008)

O tratamento que se dá às subáreas também é outro elemento que revela transformações importantes no delineamento da área como um todo. De acordo com a descrição encontrada em um artigo de 1989, as subáreas que estruturavam a Música inicialmente eram quatro: “a musicologia, em seus vários ramos, práticas interpretativas, composições e educação musical” (OPUS, 1989, p. 86). Com passar dos anos, houve a criação de subáreas novas, bem como a supressão de outras, ou ainda a integração de algumas. A subdivisão mais atual, de acordo com o congresso de 2016 da associação, é a seguinte: Composição, Educação Musical, Etnomusicologia, Música e Interfaces (Cognição; Dramaturgia e Audiovisual; Mídia; Musicoterapia; Semiótica), Música Popular, Musicologia e Estética Musical, Performance, Sonologia, Teoria e Análise Musical (ANPPOM, 2016). Chamo a atenção para o fato de que a Performance teve seu nome alterado de “Práticas Interpretativas” para a denominação atual “Performance”. Essa variação na denominação também ocorre nas Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa dos diferentes programas, o que demonstra que não há uma nomenclatura consensual.

Os primeiros mecanismos criados para efetivar a circulação do conhecimento foram a Revista Opus e um Boletim Informativo, ambos planejados para terem periodicidade semestral. Com o passar dos anos e o crescimento da Anppom, outras ações com esse mesmo intuito foram criadas, sendo que algumas seriam extintas após um período, enquanto outras permanecem até os dias de hoje. Atualmente, o site da Anppom reúne diversas informações gerais sobre pesquisa e pós-graduação em Música, e também disponibiliza o conhecimento

que vem sendo produzido academicamente pela área. Tal acervo pode ser acessado em diferentes links, tais como:

- Anais dos Congressos realizados pela Anppom – contém acesso a quase todos os anais dos 26 eventos promovidos pela associação, com exceção dos números I, II, IV a VII, XIX a XI;
- Banco de anais – trata-se de um banco virtual inaugurado em 2010, que reúne diversos anais de congressos, seminários, simpósios e encontros nacionais de pesquisa em música realizados por outras entidades organizadoras, visando divulgar o alcance desse material;
- Editora da Anppom – Possui uma série editorial denominada “Pesquisa em Música no Brasil”, o periódico semestral “Revista OPUS”, o periódico “Art Research Journal/Pesquisa de Revista em Artes”, em parceria com outras (ABRACE – Artes Cênicas; ANPAP – Artes Visuais UFRN);
- Fórum de Editores de Periódicos de Música – Medida criada visando reunir editores de periódicos relacionados a Programas de Pós-Graduação em Música e associações afins para impulsionar as publicações científicas da área no Brasil;
- Congressos/Encontros – eventos nacionais realizados desde 1988, aberto a pesquisadores de todos os níveis, que podem participar do evento submetendo propostas de apresentação de trabalho escrito, de apresentação artística ou como ouvinte.
- Portal de Congressos – Foi criado no final da década de 2010, com o intuito de facilitar o acesso à estruturação do evento de cada ano, bem como facilitar o trabalho das comissões científicas e artísticas;
- Link para os sites de Periódicos em Música – dá acesso ao site de treze periódicos de Música;
- Link para os sites de todos os PPG em Música.

O crescimento da área como um todo e o surgimento de novos Programas de Pós-Graduação em Música promoveram um aumento quantitativo na produção tanto intelectual quanto artística. Isso favoreceu o surgimento de um fenômeno importante: a criação de outros eventos e organizações científicas para tratar de temas de interesses específicos a cada subárea, ampliando as possibilidades de divulgação e acesso ao conhecimento para além do

espaço oferecido pela Anppom. No caso da Performance, além da própria Anppom, os demais eventos que a incluem em suas atividades são:

- O SNPPM – Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical, que foi o primeiro congresso científico brasileiro da subárea Performance Musical, organizado em 2000, e que teve duas edições;
- O SEMPEM – Seminários de Pesquisa em Música da UFG, criado em 2001, e que desde então realiza anualmente seu evento, de forma ininterrupta. Foram 16 edições do SEMPEM até o ano de 2016;
- O SIMCAM – Simpósio de Cognição e Artes Musicais, criado no ano de 2005 na cidade de Curitiba. Suas atividades conduziram a criação da ABCM – Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais, em 2006. Desde então, esta associação já contabiliza 12 edições do SIMCAM até o ano de 2016;
- O SIMPOM – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, que é promovido pelo Programa da UNIRIO desde 2010, e reúne trabalhos de pós-graduandos de todo o país. Desde o ano de 2016, quando ocorreu sua 4ª edição, o evento passou a aceitar trabalhos de toda a América Latina, tornando-se internacional.

Mas talvez a ação mais emblemática para a subárea Performance, que retrate a aquisição de uma consciência coletiva que foi sendo formada após as discussões impulsionadas mais sistematicamente após a Anppom, seja a criação de uma associação para tratar exclusivamente de seus interesses, a Abrapem – Associação Brasileira de Performance Musical. Trata-se de uma associação muito recente, criada em 2012. Dentre as finalidades explicitadas em seu Estatuto está o estímulo à pesquisa e a sua divulgação, bem como a representação dos os interesses da subárea junto às agências de fomento, além de buscar contribuir com “manutenção e desenvolvimento da performance musical, em âmbito acadêmico, enquanto área de pesquisa e criação artística” (ABRAPEM, 2012, p. 1). A Abrapem prevê realizar seu 5º Congresso, de nível internacional, no ano de 2017, em parceria com a Universidade de Aveiro – Portugal.

A sistematização do conhecimento produzido pela Performance no âmbito da pós-graduação, no Brasil, ocorreu muito em decorrência da criação da Anppom. Porém, após quase 30 anos, as discussões ultrapassaram os limites daquela associação, e o *corpus* construído tanto ali, quanto em outros espaços, já começam a delinear a Performance

enquanto uma subárea da Música que busca sua autonomia dentro do espaço acadêmico. Esse mesmo *corpus* representa as diferentes formas com que a subárea irá buscar compreender a si própria, suas especificidades e sua natureza, tentando justificar sua existência dentro da universidade, mas sem abrir mão de sua essência artística. São esses argumentos, produzidos por esse *corpus*, que irei analisar no capítulo seguinte.

4 A REFLEXIVIDADE DA SUBÁREA PERFORMANCE

Este capítulo irá discutir a reflexividade da subárea Performance. Berger e Luckmann afirmam que é através da consciência reflexiva que se ocupa de uma determinada ordem institucional, ou que se ocupa do próprio universo simbólico, que podemos compreender a lógica dos mesmos. Ou seja, quando pretendemos compreender os sentidos atribuídos a determinada instituição, devemos ter a clareza de que a sua lógica “não reside nas instituições e em suas funções externas, mas na maneira em que estas são tratadas na reflexão que delas se ocupa” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 89). A manifestação dessa lógica reside nas legitimações desenvolvidas por pessoal especializado, compreendidos como “os definidores da realidade oficialmente credenciados” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p.133).

A reflexividade sistemática sobre uma instituição e sobre o universo simbólico ao qual pertence só é possível após a sua objetivação já ter acontecido. Geralmente, a necessidade de reflexividade ocorre quando o mundo social começa a ser transmitido a uma nova geração que não participou do momento de sua criação. Ao procurar explicar e justificar as instituições, ou seja, ao legitimá-las para os novos indivíduos que começam a chegar, os legitimadores explicam a instituição buscando atribuir “dignidade normativa aos seus imperativos práticos” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p.128). Além de visar assegurar o controle e a ordem, uma legitimação também possibilita a plausibilidade subjetiva aos indivíduos, cumprindo assim uma função nômica (BERGER e LUCKMANN, p. 129 e 130).

Entretanto, esses processos nem sempre ocorrem sem que haja visões dissidentes. Poderão surgir definições da realidade rivais, que por vezes serão decididas na esfera dos interesses sociais. Assim, a manutenção do universo simbólico dependerá não apenas da capacidade persuasiva de seus legitimadores, mas também de mecanismos desenvolvidos em uma estrutura de poder (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 157). Diante desses processos, as instituições desafiadas podem ser totalmente derrotadas, ou podem ser modificadas através da inclusão (ou exclusão) de determinados elementos (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 157). Nesse ponto é importante relembrar que isso só é possível porque falamos de um processo dialético, onde as instituições são apresentadas ao indivíduo, que as internaliza, mas também pode sofrer modificações através da atuação desse mesmo indivíduo, capaz de refletir e intervir.

O capítulo está dividido em duas partes. Na primeira irei descrever o conteúdo da reflexividade que a subárea Performance já produziu, manifesto em textos que tratam: 1) da

descrição quantitativa e qualitativa das produções da subárea; 2) da ontologia; 3) da demarcação de um objeto; 4) de método. A segunda parte do capítulo irá correlacionar o conteúdo destes materiais com as compreensões subjetivas dos entrevistados, de modo a evidenciar quais seriam as lógicas que operam nessa construção.

4.1 PARTE I: A PRODUÇÃO DA SUBÁREA E A SUA DESCRIÇÃO

4.1.1 Textos reflexivos

Os textos coletados que se ocupam em refletir sobre a produção em Performance na academia brasileira estão descritos a seguir por ordem cronológica de publicação. Eles foram coletados em *anais* da Anppom, da Abrapem, do Simpom, em Periódicos e em livros que tratam do tema. São dez textos, publicados entre 2001 e 2015. A forma escolhida para apresentá-los é descritiva, e servirá para subsidiar a análise sociológica da parte II deste capítulo.

4.1.1.1 Texto 1- GANDELMAN, 2001.

Dentre os *anais* da Anppom que encontram-se disponibilizados no *site* da associação, este é o primeiro trabalho encontrado que faz uma análise reflexiva sobre a produção em Performance de uma determinada localidade – no caso, do PPGMus da Unirio. Após apresentar e contrapor as ideias divergentes de alguns autores estrangeiros sobre a análise musical enquanto uma atividade que complementaria (ou não) o estudo e a preparação da performance de uma determinada peça, a autora discorre sobre como a análise musical é utilizada como ferramenta nas pesquisas em Práticas Interpretativas daquele Programa, desde o ano de sua fundação em 1993. O texto destaca que o objeto de estudo se circunscreve à “Música Brasileira de concerto” (GANDELMAN, 2001, p. 492). Tal delimitação indica o tipo de repertório e a cultura musical que orientam, certamente, tanto a escolha dos temas de investigação quanto o perfil dos estudantes ingressantes no Programa.

A análise crítica da autora sobre uma série de 15 conferências realizadas pelo Programa durante o primeiro semestre do ano de 2000 nos dão indicativos sobre como a pesquisa na subárea é ali compreendida. Nessas conferências, 15 professores de diversos programas de pós-graduação foram convidados a exporem suas pesquisas, explicitando procedimentos metodológicos, referenciais teóricos utilizados e resultados alcançados, no intuito de apresentar aos estudantes “a riqueza do campo” (GANDELMAN, 2001, p. 493).

Contudo, de acordo com a análise da autora, muitas destas conferências evidenciaram o que seria uma confusão de muitos daqueles pesquisadores entre o que seria a finalidade de uma pesquisa – gerar conhecimento – e a finalidade da performance – difundir o conhecimento. Observando a forma como a autora tece a sua crítica, notamos que os trabalhos que em sua opinião se configuram de fato numa pesquisa foram aqueles em que

A análise musical foi usada como instrumento para a tomada de decisões interpretativas, tanto nas pesquisas relacionadas à performance histórica, quanto no estudo interpretativo de obras particulares, ou no estudo do idiomático instrumental de determinado repertório, ou ainda no processo de ensino-aprendizagem de uma obra específica (GANDELMAN, 2001, p. 494).

Finalizando, a autora elenca uma série de ações consideradas ideais e necessárias para a melhoria do desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade argumentativa de seus estudantes: exigência de apresentação de pré-projeto durante o processo seletivo, realização de seminários sobre Práticas Interpretativas que estimulem o debate e a argumentação, realização de trabalhos monográficos pelos alunos, visando treinar suas capacidades de reconhecimento de ‘recortes nítidos de situações problemáticas’, realização de colóquios anuais e publicação dos trabalhos apresentados.

4.1.1.2 Texto 02 – AQUINO, 2003.

A participação de Aquino na mesa-redonda sobre Práticas Interpretativas durante o XIV Congresso da Anppom tornou-se texto publicado em 2003 na revista *Opus*. A temática da mesa versava sobre a produção do conhecimento e políticas para a pesquisa em Música. Nesse contexto, Aquino argumentou a favor da aceitação da produção artística como atividade intelectual (AQUINO, 2003, p. 103).

Após observar o fato de que a trajetória das Práticas Interpretativas na pós-graduação brasileira iniciou-se num contexto de muita desconfiança, o autor apresenta uma avaliação positiva sobre o estágio em que a subárea se encontrava naquele momento. Com uma visão otimista, Aquino afirmava que “as atividades de performance encontram-se atualmente em seu melhor e mais sólido momento, com amplas perspectivas de crescimento e consolidação” (AQUINO, 2003. P. 103). Para ele, já haveria um consenso de que a produção artística era compreendida como uma atividade intelectual, resultado de intenso estudo e reflexão prévia (AQUINO, 2003, p. 104). Aquino compara a construção de um recital ou concerto ao trabalho empreendido numa pesquisa científica, em que os resultados alcançados dependem de tempo

e dedicação, de análise e reflexão em níveis aprofundados. No caso da performance, as etapas desta preparação seriam reflexão, pesquisa musicológica, análise, e estudos dos problemas técnicos inerentes a cada instrumento. Aquino também apresenta indicadores que evidenciariam a solidez e o fortalecimento da subárea no país, que seriam o aumento – quantitativo e qualitativo - da produção bibliográfica dos músicos *performers*, o surgimento de um periódico específico (*PerMusi*), e os eventos científicos direcionados à performance.

Outro ponto tratado por Aquino diz respeito à necessidade de uma integração entre subáreas da Música, o que permitiria a realização de trabalhos interdisciplinares. Ele chega a apresentar a sugestão de que as agências de fomento priorizassem trabalhos em Música que fossem interdisciplinares (p. 107). A especificidade da subárea também não foi esquecida dentre as propostas apresentadas. Tratando-se de uma subárea ligada à prática musical, o autor sugere: incentivos e formas de viabilização da formação de conjuntos camerísticos dentro das IES; a cotação de bolsas de pesquisa específicas para a subárea, buscando uma equiparação ao que ocorria com a Musicologia, Educação Musical e Composição; priorização de fomento para as pesquisas que gerassem produtos tais como CDs e DVDs, além da publicação de livros e artigos; criação de Selos de gravação pelas Editoras Universitárias, como meio de difusão e divulgação; a discussão sobre a viabilidade da criação de uma agência de fomento especificamente voltada para a produção artística (AQUINO, 2003, p.110-111).

4.1.1.3 Texto 03 – BORÉM, 2005 (2015)

O texto de Borém (2015), publicado primeiramente em 2005 e relançado em 2015 na coletânea “Performance Musical e suas interfaces” (RAY, 2015a), é um dos textos mais referenciados por quem discute aspectos da pesquisa em Performance (SANTIAGO, 2006; BARRENECHEA, 2010; CORREIA, 2014). Numa primeira parte o autor trata daquilo que considera serem as tendências gerais da pesquisa em Performance no Brasil. Para isso, baseou-se em levantamentos sobre dissertações e teses disponíveis à época do texto (ULHÔA, 1996; ULHÔA *et al.*, 2001), abrangendo um recorte temporal que ia de 1981 a 2001. A análise desse material permitiu a Borém categorizar as pesquisas da subárea Performance em dois tipos: performance musical “pura” e “interdisciplinar”. O primeiro deles, denominado de “pura”, seriam aquelas que não caracterizariam uma interface clara com outras áreas mais gerais do conhecimento ou com outras subáreas da Música. São trabalhos que abordam estratégias para a realização técnica do texto musical, para tomada de decisões para a interpretação de obras específicas, que procuram fazer uma síntese de tendências de técnicas

de performance, de aspectos específicos dos instrumentos musicais e seus equipamentos/acessórios (BORÉM, 2015, p. 18).

Já as pesquisas chamadas de “interdisciplinares” seriam aquelas cujo problema abordado faz interface da performance com outras áreas, gerando a seguinte categorização: (1) Performance Musical e Análise, (2) Performance Musical e Musicologia, (3) Performance Musical e Educação Musical, (4) Performance Musical e Composição, (5) Performance Musical e Música Popular Brasileira (Etnomusicologia), (6) Performance Musical e Medicina/Educação Física e (7) Performance Musical e Sociologia/Filosofia (BORÉM, 2015, p. 15). Mais uma vez, há um destaque ao fato do grande número de trabalhos em interface com a Análise Musical, o que se explicaria, de acordo com o autor, pelo fato dessa disciplina da música oferecer “uma diversidade de arcabouços teóricos que tem sido úteis na tentativa de dissecar e explicar o texto musical e prover subsídios para sua interpretação” (BORÉM, 2015, p. 19).

De acordo com Borém, apesar de a subárea apresentar a maior demanda e o maior número de trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira, seu ponto de vista é de que a Performance é a “sub-área [sic.] da música mais carente de quadros teóricos de referência específicos ou procedimentos metodológicos consolidados” (BORÉM, 2015, p. 14). Em sua opinião, as pesquisas em Performance têm se beneficiado de metodologias já consolidadas por outras áreas do conhecimento humano, adaptando-as para a especificidade da subárea. Contudo, ele deixa explícita uma preocupação com o risco da perda de identidade e da essência da subárea, ao apontar para a necessidade de se atentar para a especificidade auditiva da prática musical, algo eminentemente subjetivo e qualitativo. Nas palavras do autor:

Embora ainda existam pressões “positivistas” para que o pesquisador em música chegue à maturidade ao lado das abordagens quantitativas ou eminentemente teóricas, os pesquisadores da área de música não devem se esquecer que todos os paradigmas da área, eventualmente, são definidos, apreciados e difundidos pela sua referência auditiva (BORÉM, 2015, p. 19).

É um texto que se baseia na experiência consolidada do autor como pesquisador, e por isso os exemplos de diferentes metodologias para a pesquisa em Performance são quase todos autorreferenciais. Assim, na segunda parte do texto, denominada “Alternativas Metodológicas e Relatos de Experiências” (BORÉM, 2015, p. 24), mais de 20 trabalhos já realizados são discutidos. Os temas exemplificados como “diversidade de abordagens” e suas “alternativas metodológicas” abrangem: trabalhos que buscam melhorar afinação no instrumento, ampliação do repertório através de levantamento de obras e autores desconhecidos e também

de trabalhos frutos da interação colaborativa entre compositores e intérpretes. Neste último caso, o autor afirma que é possível desenvolver novas linguagens e técnicas instrumentais e buscar uma maior eficiência em seu registro escrito. Além dessas possibilidades de investigação, também são apresentadas: elaboração de arranjos de músicas populares para formações eruditas ou não-convencionais, a transcrição de obras musicais e a edição crítica de suas partituras, análises que subsidiem a interpretação de uma determinada obra, investigações de cunho autorreflexivo sobre a profissão do performer e do músico acadêmico (BORÉM, 2015).

4.1.1.4 Texto 04 – SANTIAGO, 2006.

Trata-se de um texto de 2006 que apresenta a produção desenvolvida pelo Núcleo de Pesquisa em Performance Musical e Psicologia (NUPSIMUS), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), criado em 1995. De acordo com o texto, os objetivos daquele Núcleo são

- a) investigar os processos psicofísicos envolvidos no ato da execução musical e b) estudar as características da personalidade do músico e os fatores que o motivam em seu trabalho, de modo a compreender de que maneira essas características e esses fatores afetam seu desempenho (SANTIAGO, 2006, p.1).

Por se tratar de um projeto interdisciplinar com a Psicologia da Música, as referências que fundamentam as propostas são de autores estrangeiros considerados referenciais da área, tais como Ericsson, Sloboda, Lehman e MaCarthur (*apud*: SANTIAGO 2006). Após conceituar a Performance e de apresentar os principais elementos que a compõe do ponto de vista da psicologia da música (habilidades físicas e mentais da performance; representações mentais; estágios da performance; cognição), a autora faz uma breve apresentação das pesquisas em performance musical e psicologia da música empreendidas no Brasil. Ela afirma que houve crescimento quantitativo das pesquisas em performance realizada no Brasil nas últimas décadas, bem como o interesse pela psicologia da Música, notado principalmente pelos temas dos trabalhos apresentados em eventos científicos da área. Contudo, as pesquisas que combinem as duas áreas ainda seriam escassas.

Diante deste fato, a autora contrapõe essa realidade informando sobre o interesse do NUPSIMUS pela temática, descrevendo diversos estudos ali empreendidos desde a sua fundação, o que inclui trabalhos desde o nível de iniciação científica. São apresentados os temas, alguns procedimentos metodológicos e resultados obtidos. Contudo, durante o

desenvolver do próprio texto, a menção aos trabalhos desenvolvidos dentro do Núcleo não constam como parte das referências bibliográficas do texto da autora. Resta a dúvida sobre se houve ou não a divulgação de tais pesquisas em veículos próprios. Se tais trabalhos não aparecem referenciados no relato de Santiago por não terem sido publicados, além de possuir um alcance limitado de seus resultados, interferem nos resultados de levantamentos, como o trabalho de Borém e Ray (2012) alerta, corroborando com a opinião daqueles autores de que “muitos dos trabalhos realizados em performance não chegam a ser apresentados em congressos de associações nacionais importantes” (BORÉM e RAY, 2012, p. 142).

4.1.1.5 Texto 05 – SIMÕES et al., 2010.

O texto de Nailson Simões (SIMÕES *et al.*, 2010) apresenta as motivações da criação de um laboratório de pesquisa em performance musical do século XXI na Unirio, sem contudo explicitar o nome do laboratório. O texto expõe os objetivos do laboratório, que compreendem: investigar, catalogar, gravar e divulgar repertório de música brasileira para grupos de instrumentos de metais, além de incentivar a criação de obras de compositores brasileiros e promover sua estreia em apresentações. Os autores afirmam que o laboratório se trata de “um centro de referência específica que conta com pesquisas de ponta na área instrumental brasileira” (SIMÕES *et al.*, 2010, p. 1276).

Além de destacar a atuação do laboratório junto à pesquisa, ao ensino e à extensão universitária, os autores apresentam o quantitativo de obras apresentadas, bem como algumas formações instrumentais ocasionais e permanentes, e o quantitativo de seus produtos, denominados no decorrer do texto de “produção intelectual”: não apenas teses, dissertações e monografias, mas também entram nessa lista CDs e DVDs, edição de partituras e produção de livros de partituras (SIMÕES *et al.*, 2010, p. 1276).

O texto não informa o ano de criação do laboratório, e nem explicita metodologias utilizadas.

4.1.1.6 Texto 06 – BARRENECHEA, 2010.

A fala da participação de Barrenechea em uma das mesas do XX Congresso da Anppom está publicada nos *anais* daquele evento com o título “Performance musical e pesquisa: desafios para o século 21” (BARRENECHEA, 2010). Após introduzir o tema salientando a necessidade da subárea de atualizar os levantamentos sobre aquilo que vem

produzindo academicamente, o texto da autora versa principalmente sobre a relação entre a performance musical e a análise. Adepta da linha que reconhece a análise musical como ferramenta que auxilia o músico intérprete na construção de sua performance, a autora apresenta qual é o seu foco de investigação que, em linhas gerais, trata da maneira como compositores lidam com a herança musical, analisado naquilo que ela denomina de “intertextualidade” (BARRENECHEA, 2010, p. 1666). São descritos alguns trabalhos acadêmicos realizados no Brasil a partir dessa linha de pensamento, dentre os quais alguns empreendidos pela própria autora. Verifica-se um objetivo claro, na descrição daqueles trabalhos, de “verificar a ocorrência de processos de intertextualidade em obras” de compositores selecionados, mas não há a mesma clareza no texto quanto à sua relação com a performance em si ou com os eventos relacionados à preparação ou avaliação posterior de uma determinada performance. Assim, ao menos nas informações trazidas pelo texto, não se esclarece como, exatamente, a identificação da presença da intertextualidade numa determinada obra musical, sinalizada graças à sua análise, se relacionaria com a performance da mesma.

4.1.1.7 Texto 07 – BORÉM e RAY, 2012.

O trabalho apresentado por Borém e Ray (2012) no II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, o Simpom, talvez seja o levantamento sobre a pesquisa em Performance mais completo encontrado no *corpus* desta tese. O panorama apresentado por estes autores se refere ao período entre 2000 e 2012. A justificativa apresentada para esse recorte temporal seria o fato de o ano de 2000 ter sido marcado pela realização do primeiro congresso científico brasileiro da subárea Performance Musical, o SNPPM (Seminário Nacional de Pesquisa em Performance Musical) e, na outra extremidade do recorte, o fato de 2012 ter sido o ano do 22º Congresso da Anppom, do 2º Prêmio Funarte de Produção Crítica em Música e da primeira assembleia da Abrapem. O levantamento foi feito através de consultas em periódicos avaliados, à época, com Qualis A. Também foram considerados os *anais* daquilo que os autores consideravam os principais eventos científicos nacionais de música em que a performance é destacada, totalizando eventos de 06 entidades científicas, além de dissertações e teses defendidas em PPGMus do país.

A partir da análise empreendida, os autores discutem 3 aspectos da produção em Performance: 1) problemas de ordem metodológica, epistemológica e social; 2) a taxonomia das temáticas da Performance Musical e suas tendências; e 3) a ocorrência dessas temáticas

em relação à outras subáreas da Música. Através de tabelas que demonstram o crescimento quantitativo de trabalhos realizados em Performance, os autores propõem uma taxionomia assumidamente “arbitrária”, pois o intuito seria apenas o de “obter uma ferramenta para indicação de tendências” (BORÉM e RAY, 2012, p.128). Essa taxionomia agregava as interfaces da Performance com outras áreas. Segundo análise dos autores, a recorrência maior são as interfaces com Educação Musical, Análise Musical e Musicologia. Eles também destacam o crescimento do interesse pela interface entre Performance e Música Popular, que nos anos de 2011 e 2012 teria se equiparado à incidência que costuma ocorrer com a Musicologia e Análise Musical (BORÉM e RAY, 2012, p. 129).

Do ponto de vista dos autores, o alto índice de trabalhos em interface com Análise Musical esconderia aquilo que consideram um dos problemas da subárea, ou seja, “estudos que incluem procedimentos analíticos (especialmente de análises formais), mas que de fato não contribuem claramente para a interpretação da obra analisada” (BORÉM e RAY, 2012, p. 129). Em trabalhos finais, como dissertações e tese, os autores afirmam que

É comum a inclusão da análise musical de repertório em pesquisas sem uma finalidade clara, muitas vezes revelando elementos formais, harmônicos, rítmicos, melódicos ou tímbricos que não se conectam com a realização musical (BORÉM e RAY, 2012, p. 143).

Os autores atribuem ao pouco tempo da inserção da Música dentro do sistema da pós-graduação brasileira como um dos fatores que explicam alguns dos problemas da pesquisa realizada pela subárea. Outro problema apontado é sobre uma formação deficitária dos músicos nos Programas em Performance existentes no exterior, notadamente nos EUA, por se tratarem de Programas de natureza estritamente prática. Tal fato, na visão dos autores, afeta a atuação destes músicos dentro da academia no envolvimento e desempenho com a atividade pesquisa, e também no desempenho da função de orientadores, já que deles é demandado que orientem pesquisas dentro de um molde no qual eles próprios não foram preparados. Outro elemento apontado como problemático é o pouco interesse pelas pesquisas experimentais, baseadas em dados empíricos, o que faria com que pesquisadores necessitassem recorrer a trabalhos estrangeiros que sirvam de referência, dado a falta de bibliografia brasileira específica. Outros elementos apontados como problemáticos são: dificuldades na difusão do conhecimento produzido e falta de interesse; uma escrita de má qualidade; trabalhos finais (teses e dissertações) com problemas estruturais; falta de clareza no delineamento do tema da pesquisa ou sua definição muito tardiamente, o que afetaria a execução com qualidade dentro

do prazo normativo exigido; falta de trabalhos de carácter reflexivo sobre a pesquisa em Performance no Brasil.

Finalizando o texto, Borém e Ray apresentam um série de trabalhos já concluídos, a maioria autorreferenciais, no intuito de exemplificar pesquisas em Performance que eles consideram bem sucedidas. São trabalhos principalmente de natureza interdisciplinar com outros campos do conhecimento musical e/ou em interface com outras subáreas da Música. Para os autores, o estudo permitiu comprovar “a natureza versátil e interdisciplinar da Performance Musical de fazer interface com as outras subáreas da Música e com outros campos do conhecimento” (BORÉM e RAY, 2012, p. 160), e também a constatação de que o performer, na academia, vive um dilema de difícil resolução, dado que cada uma das atividades envolvidas – a condução de uma pesquisa e a sua preparação como instrumentista – exigem, ambas, muito tempo. Assim, os dois autores afirmam que

Fica clara a contradição entre as pressões de uma agenda triplamente carregada (como docente, como performer e como pesquisador) e as demandas de uma subárea que, devido às suas interseções com as outras subáreas de música e outros campos do conhecimento na pesquisa, cada vez mais exige uma formação eclética e universalista (BORÉM e RAY, 2012, p. 161).

4.1.1.8 Texto 08 – SCARDUELLI e FIORINI, 2012.

O artigo de Scarduelli e Fiorini (2012) apresenta a produção realizada pelo Grupo de Pesquisa em Violão, criado e sediado na Unicamp em 2010. As temáticas investigadas se relacionam com a performance, história, repertório e pedagogia naquele instrumento. O texto evidencia mais claramente o aspecto pedagógico do grupo, em duas frentes: 1) de formação e preparação de pesquisadores, na medida em que enfatiza a participação de pesquisadores que vão desde o nível de iniciação científica até de pós-doutoramento, e 2) na medida em que informa que o objetivo do grupo é o de subsidiar a elaboração de um programa curricular de curso superior naquele instrumento. O carácter descritivo do texto não oferece muitas informações que denotem quais pensamentos epistemológicos orientam as ações. A partir da descrição das pesquisas então em andamento, é possível apenas observar o tema e seus objetivos gerais, que basicamente versam sobre análise de obras e repertórios para a identificação de elementos aplicáveis ao processo de ensino aprendizagem do violão, sem oferecer pistas que revelem os procedimentos metodológicos adotados.

4.1.1.9 Texto 09 – CORREIA, 2014.

O trabalho de Correia (2014) apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa de mestrado que analisou as perspectivas recentes da pesquisa em performance pianística encontradas em teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Música das regiões Sul e Sudeste do Brasil, entre os anos de 2007 a 2012. A justificativa da autora de seu interesse pelo tema seria o de que o conhecimento daquilo que ela chama de “Estado da Arte” de uma determinada área do conhecimento seria fundamental para conhecer aspectos e dimensões que a área vai assumindo, além de possibilitar a discussão de problemas característicos e de assim contribuir para a sua solução (CORREIA, 2014, p. 373). Desta forma, Correia se propõe a mapear temas, problemas de pesquisa, procedimentos metodológicos e referenciais teóricos que caracterizam as pesquisas em performance pianística.

Uma das conclusões do trabalho é a de que as pesquisas em performance pianística investigadas são essencialmente desenvolvidas em interface com outras áreas do conhecimento e com outras subáreas da Música, notadamente a Análise Musical e a Musicologia Histórica, estas últimas definidas pela autora como subáreas que “compreendem procedimentos metodológicos bastante consolidados no meio acadêmico musical” (CORREIA, 2014, p. 378). No entanto, o texto não problematiza as razões e consequências disso; apenas reitera, tal qual levantamento realizado por Borém (2015), que pesquisas na subárea em Performance em interface com Análise e com Musicologia Histórica são as que concentram o maior número de teses e dissertações defendidas.

4.1.1.10 Texto 10 – TOMÁS, 2015.

O livro de Tomás (2015), “A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte (1988-2013)”, é o primeiro estudo sobre o estado da arte da pesquisa em Música realizado no Brasil. Apresenta uma análise quantitativa e qualitativa das publicações dos *anais* dos Congressos da Anppom entre 1988 e 2013, abrangendo todas as subáreas contempladas no evento. Na primeira parte do livro, que trata da análise quantitativa da produção em Música, são apresentadas descrições a respeito da totalidade dos dados, das subáreas, de tendências e de predominâncias das mesmas por estado e região (TOMÁS, 2015, p. 52).

Os dados quantitativos demonstraram que a maioria dos trabalhos em Práticas Interpretativas concentram-se na região Sudeste e Sul do país, sendo que a maioria provém de São Paulo, seguido por Minas Gerais, Rio de Janeiro (TOMÁS, 2015, p. 45). A autora revela

também que não há representatividade da região Norte na produção analisada, mas destaca que a região Centro-Oeste comparece em destaque, “com trabalhos não apenas de Goiás, mas também no Mato Grosso do Sul” (TOMÁS, 2015, p.45).

Quanto aos dados qualitativos, a pesquisa de Tomás evidencia a inclinação da subárea para determinados temas de pesquisa. São eles: dicção, idiomatismo instrumental, revisão de edições, técnica instrumental, gestual, técnicas expandidas, e análise de obras específicas com a finalidade de possibilitar a solução de problemas da performance (TOMÁS, 2015, p. 65).

A autora não chega a tecer uma crítica específica para a produção da subárea Práticas Interpretativas, mas sim ao conjunto geral da Música enquanto Área. De acordo com o texto, existem problemas no que se refere à falta de rigor no uso do suporte bibliográfico e metodológico externo à Música, que revelaria uma falta de conhecimento necessário sobre “o *modus operandi* deles em seu campo de origem antes de quaisquer aplicações particulares” (TOMÁS, 2015, p.63). Também são apontados como problemas evidentes à Música a dificuldade no que se refere à construção de hipóteses, bem como grande ocorrência de estudos meramente descritivos e, portanto, carentes de reflexão crítica sobre objeto estudado (TOMÁS, 2015, p. 65).

Tomás conclui seu relato afirmando que, apesar de a área ter avançado em direção a uma consolidação, existem deficiências que precisariam ser corrigidas. Para isso, ela sugere que a área reavalie o que já foi produzido, sane as deficiências através de uma reorganização que estabeleça “metas a serem alcançadas em curto e médio prazo” (TOMÁS, 2015, p. 67).

4.1.2 Discussões em busca de uma ontologia

Dentro do *corpus* desta tese, poucos são os textos encontrados que discutem uma ontologia para a Performance, seja enquanto prática artística, disciplina acadêmica, ou área de pesquisa. Dentro desse cenário ainda escasso, destacam-se alguns dos trabalhos de Frank Kuehn, que vem construindo uma trajetória argumentativa empenhada nessa questão. Talvez seu texto mais completo seja o de 2012, publicado na revista *Permusi* (KUEHN, 2012b), no sentido em que reúne e discute com maior profundidade questões sinalizadas em publicações anteriores (KUEHN, 2010a; 2010b; 2011; 2012a).

Kuehn propõe um modelo metodológico que serviria tanto para o ensino quanto para a pesquisa do que ele chama de disciplina acadêmica Práticas Interpretativas. Tal modelo se fundamenta no trinômio “reprodução musical”, “interpretação” e “performance”, sendo que o

primeiro termo abarcaria os dois subsequentes, como veremos mais adiante. Tais conceitos são delimitados a partir de fundamentação que Kuehn buscou na filosofia da Arte e da Música, notadamente nos pensamentos Benjamin e Adorno.

Em primeiro lugar, Kuehn analisa os critérios com que tais conceitos eram empregados no contexto histórico da tradição musical clássico-romântica vienense, demonstrando o quanto que seu uso nos dias atuais, após traduções e transliterações em diferentes línguas, diferem em sentido e fim. Para Kuehn, a necessidade de compreender com clareza tais conceitos está no fato de que: 1) a definição técnico-formal de uma determinada subárea ou disciplina acadêmica se reflete na sua representação e avaliação junto às agências de fomento; 2) o rigor de pesquisas pretensamente científicas depende de bases conceituais sólidas capazes de edificar suas teorias (KUEHN, 2012b, p.8). Além disso, dentro de uma formação profissional que é voltada para a realização no palco, ainda conservadora na opinião do autor, no sentido de que é “centrada num modelo exaurido que parece preferir formar meros reprodutores a músico-intérpretes completos” (KUEHN, 2012b, p.9), a revisão teórico conceitual da disciplina seria urgente. Isso porque “uma formação musical sólida e abrangente se manifesta tanto na articulação de ideias quanto na produção propriamente musical (performance)”, (KUEHN, 2012b, p.9), de onde a necessidade de incluir disciplinas que tratem de conhecimentos relacionados ao âmbito performativo, nomeadamente “expressão corporal, gestualidade musical, mímica, articulação vocal e, pontualmente, também elementos da produção cênica e visual” (KUEHN, 2012b, p.9). Aquilo que parece ser construída mais por uma via unicamente intuitiva e desordenada, desprovida de uma reflexividade sistematicamente organizada que permitisse a sua comunicação por outros meios para além da efemeridade da realização prática em si, tal qual pela via da comunicação na linguagem escrita, também aparece como preocupação em autores como Lima (2001), França (2000) e Ray (2005; 2015a).

Dentro do modelo proposto por Kuehn, o termo adorniano “reprodução musical” para definir e caracterizar a subárea é apresentado como o mais ideal. Em linhas gerais, a reprodução musical “designa a realização *hic et nunc* de uma composição musical com base em seu texto ou partitura” (KUEHN, 2012b, p. 16). Vale mencionar que este *hic et nunc* foi buscado por Kuehn no célebre ensaio de Walter Benjamin, o qual se refere à unidade da presença da obra de arte em seu próprio local onde se encontra, responsável por assegurar-lhe a distinção diante de suas cópias numa era de “reprodutibilidade técnica” (BENJAMIN, 1975). Nesse sentido, a figura e o papel do intérprete são compreendidos como essenciais para assegurar a aura de obra de arte a uma reprodução musical.

Definido desta forma, o conceito “reprodução musical” abarcaria os demais “interpretação” e “performance”. A “interpretação” está nele contida posto que trata-se de uma atividade cognitiva e intelectual construída a partir de um texto prévio, este, por sua vez, compreendido como um registro histórico de uma ideia musical de outra pessoa objetivada em formato de texto – a partitura. Tal texto não é compreendido como portador de todos os elementos necessários à sua realização, mas constitui-se apenas num “mapa” ou “roteiro” que depende de um intérprete capacitado a decifrá-lo e a dar-lhe vida através da “performance” – e é aqui que se explica também o abarcamento deste último termo dentro do maior “reprodução musical”. Este trinômio permitiria então eliminar as reiteradas confusões de uso dos termos “interpretação” e “performance”, “ora usados como sinônimos, ora apresentados de forma trocada” (KUEHN, 2012b, p. 8), delimitando assim os tópicos atinentes a cada um, além de oferecer categorias analíticas claras para as investigações do campo. Nas palavras de Kuehn:

Vemos que a opção de diferentes autores pelo termo “reprodução musical” não se deu por acaso. Essa opção também se mostra mais adequada para nós, porque assim ela nos permite lhe atribuir tanto a interpretação quanto a *performance* como princípios ativos. Visto desse modo, o momento da reprodução musical é também o da *performance*, assim como o da interpretação de uma composição. Noutras palavras, concebendo-se a reprodução musical como um processo dinâmico de grande alcance, os elementos de *interpretação* e de *performance* se transformam em categorias com que o evento artístico possa ser analisado e avaliado criticamente (KUEHN, 2012b, p. 15).

O arcabouço teórico-conceitual proposto por Kuehn também apresenta o potencial de seu uso em análises musicológicas para além da cultura da música de concerto. Isso porque as diferentes dimensões da prática musical – reprodução, interpretação e performance – se constituem e agem hierarquicamente em culturas musicais distintas. Para compreender a articulação ampliada do trinômio, e a importância de sua delimitação conceitual segundo o argumento do autor, leia-se:

Do ponto de vista da indústria cultural, ou seja, do entretenimento e da cultura de massa, não é bem a interpretação e os seus enunciados o que mais importa, mas a *performance* – isto é, o *show*. Esse fato mostra claramente que existem gêneros musicais em que predomina a “arte da *performance*”, ao passo que o conteúdo musical figura em segundo plano. Seja como for, se é também um bom *performer*, o intérprete está empenhado em “convencer” com a sua *performance* não apenas de forma instrumental e sim também visual, isto é, mímico-gestual. (...) Tudo o que foi dito para definir e delimitar o campo conceitual da *performance* se torna ainda mais evidente no caso do circo, onde acrobatas, malabaristas e outros artistas se empenham (e triunfam) em suas *performances*, caso em que não se pode falar em

interpretação. Também nos megaeventos da música *pop* percebemos a predominância de elementos performativos, em que todo tipo de luzes e imagens, os “efeitos multimídia”, lembram mais um espetáculo circense do que uma interpretação propriamente dita. Por tudo isso, o emprego do termo *performance* precisa de mais ponderação quando aplicado a aspectos distintos da prática musical (KUEHN, 2012b, p. 14 e 15).

Podemos verificar que, sob essa perspectiva, o termo *performance* aparece enquanto *uma dimensão* de atividades diversas que envolvem um momento de realização de um determinado ato físico em determinada cena. O elemento interpretativo, porém, é pertinente a apenas algumas dessas atividades – às que prescindem de um texto. No caso específico da música de tradição escrita, foco da proposta de Kuehn, não só há um texto base que registra “ideias” sonoras na forma de “imagem de texto ou partitura” (KUEHN, 2012b, p. 10), como a sua leitura prévia e compreensão é condição necessária para se “trazer à luz não apenas o que está escrito, mas também (ou principalmente) o que está *entre* as indicações grafadas na partitura” (KUEHN, 2012b, p. 10). É justamente essa margem impossível de ser precisada pelo texto, aquilo que está “entre”, que torna o intérprete indissociável da obra (KUEHN, 2012b, p. 12). A obra musical, portanto, não se encerra no momento de seu registro em partitura, como é defendido em algumas linhas de pensamento eminentemente interpretativas⁸, mas apenas no momento de sua reprodução por um intérprete, que a “recria” (KUEHN, 2012b, p.9) para um público ouvinte (KUEHN, 2012b, p.17).

O artigo de Kuehn motivou a redarguição de Domenici, que no ano seguinte apresentou o trabalho “A ideologia da “interpretação” e da “performance”: uma resposta à proposta de Frank Kuehn” (DOMENICI, 2013). De acordo com o argumento de Domenici, os termos “interpretação” e “performance” não poderiam ser discutidos desconsiderando-se a ideologia que os distinguiu, sob o risco e a pena de perpetuá-la, como teria ocorrido com a proposta de Kuehn.

A ideologia referida por Domenici surgiu no período de consolidação da música de tradição clássico-vienense, e incorpora-se na estruturação da relação compositor-intérprete e no conceito de obra musical. A literatura reunida para a construção do argumento de Domenici revela que o paradigma do século XIX colocava o performer em uma posição de subserviência ao compositor, onde o segundo teria o domínio absoluto sobre o som e consequentemente sobre o corpo do primeiro. Essa concepção, que separa o “pensar musical” do “fazer musical”, valorando hierarquicamente o primeiro em detrimento do segundo,

⁸ É o caso por exemplo de Schoenberg, para quem o processo da criação de uma obra musical se encerra com a confecção da partitura.

também é lembrada por outros autores que procuram salientar a importância de redefinir o papel fundamental do performer para a música (BORÉM, 2000, p. 142; LIMA, 2001, p. 205; RAY, 2015b; 2015d). Nessa concepção, o performer, despojado de qualquer autonomia criativa, existia idealmente para cumprir a função mera de reproduzir o mais fielmente as ideias do compositor, sendo até mesmo a sua presença física e a visibilidade de sua corporeidade uma espécie de mal necessário (DOMENICI, 2013, p.3). Aqui, o compositor seria o criador de uma “obra”, obra esta que se encerraria no momento de sua escrita textual. Tal estrutura simbolizaria o domínio sócio-político das classes dominantes sobre as classes baixas, bem como o domínio masculino sobre o feminino, onde cada gênero aparece simbolizado respectivamente nas figuras do compositor e do performer.

Domenici procura evidenciar a presença desta ideologia na proposta de Kuehn apontando os seguintes pontos, que discutirei mais detidamente nos parágrafos seguintes: 1) numa abordagem “cartesiana”, que separa mente e corpo (DOMENICI, 2012, p.1); 2) na adoção por Kuehn de um caminho que iria na contramão das tendências contemporâneas que consideram a performance como uma prática criativa – isso devido ao uso daquele autor do termo “reprodução musical”, que de acordo com Domenici já teria nascido “caduco” (DOMENICI, 2013, p.1); 3) o não reconhecimento de Kuehn do papel imprescindível do performer na constituição do que se compreende como obra musical (DOMENICI, 2013, p.3).

Domenici afirma que a proposta de Kuehn “é fundamentada em um pensamento eminentemente Cartesiano” (DOMENICI, 2013, p.3), porque sua ideia já nascida “velha e caduca para a nossa subárea” (DOMENICI, 2013, p.1) separaria mente e corpo. Domenici acredita que o conceito de “reprodução musical” usado por Kuehn não considera a “performance musical como prática criativa” porque

A ‘integração do conceito de performance (como) ampliação do modelo tradicional’ (ibid.), cujo objetivo parece ser o de ‘modernizar’ um paradigma anacrônico, é uma manobra artificial, posto que a performance continua sendo vista como ‘o algo *extra*’ que se coloca sobre a interpretação, como o elemento corpóreo exclusivamente visual vinculado à noção de espetáculo, ‘os elementos *extramusicais* que põem o músico-intérprete literalmente ‘em cena’, ou seja em evidência” (KUEHN, 2012, p.15). Desta maneira, a interpretação como processo exclusivamente mental e a performance como processo meramente corporal com suas conotações teatrais e circenses, continuam carregando os mesmos traçados ideológicos do século XIX (DOMENICI, 2013, p.6).

Domenici argumenta que a performance tal como conceituada por Kuehn se coloca apenas como “elemento corpóreo exclusivamente visual”, ainda que aquele autor tenha afirmado que a performance é um processo de “transformação da imagem em som” (KUEHN,

2012b, p.9). Para Kuehn, tal transformação dá-se através da mímica, conceito de função central na teoria adorniana invocada pelo autor. O gesto mímico do intérprete, necessariamente corporal, existe não como fim em si mesmo e “vinculado à noção de espetáculo” como compreendido por Domenici, mas intencionalmente construído por ser imprescindível para a produção de um resultado sonoro desejado (KUEHN, 2012b, p. 13 e 14). A separação dos termos “interpretação” e “performance” proposta por Kuehn não parece ocorrer porque ele compreenda a performance como “ ‘o algo *extra*’ que se coloca sobre a interpretação” (DOMENICI, 2013, p.6), uma vez que aquele autor considera que “o conceito de ‘reprodução musical’ envolve, de maneira indissociável, o intérprete, a obra e sua interpretação” (KUEHN, 2012b, p.12), mas sim para efeitos analíticos, em que “interpretação” e “performance” se transformam em categorias – ou princípios ativos - dentro de um “processo dinâmico” maior denominado “reprodução musical” (KUEHN, 2012b, p.15). A referência de Kuehn ao teatro e ao circo, feita para apontar o grau hierárquico de importância do aspecto performático em atividades diversas de realização em cena para uma audiência, já foi comentado anteriormente.

Domenici também aponta que o texto de Kuehn neutraliza a participação criativa do performer no processo de realização musical. Esse apontamento é feito pela crítica ao uso do termo “reprodução”, que de acordo com a compreensão de Domenici é algo que “sempre pressupõe a existência de um original que serve de modelo para as reproduções” (DOMENICI, 2013, p.2). A autora da crítica aponta que tal compreensão relega ao performer apenas a reprodução de uma obra musical entendida como “realidade pré-construída e acabada”, de forma “mais ou menos satisfatoriamente em relação à sua forma ideal”, o que evidenciaria que Kuehn “insiste na equivalência entre o texto musical e a obra musical” (DOMENICI, 2012, p.2). Contudo, ao analisar mais detidamente o argumento de Kuehn, notamos sua preocupação em diferenciar o sentido do termo “reprodutibilidade técnica”, de Benjamin, do termo “reprodução musical” de Adorno - que Kuehn defende como ideal em seu arcabouço teórico-metodológico. Diferentemente de Benjamin, para quem o termo “denota as diferentes técnicas para reproduzir cópias de uma obra de arte a partir de um original, molde ou modelo em suportes mecânico-industriais” (KUEHN, 2012b, p.12), Adorno utiliza o termo “reprodução” para o momento de sua realização *in loco*, acolhendo “exatamente o elemento *hic et nunc* em que uma composição é reproduzida pelo músico-intérprete”, diferenciando-se assim de uma reprodutibilidade desprovida da participação do intérprete. Uma teoria sobre a reprodução musical proposta por Adorno e invocada por Kuehn estaria justamente interessada em entender esse grau de liberdade que uma obra proporciona ao intérprete que a executa, o

que já implica no entendimento deste último como alguém que “recria” a obra, através de sua “leitura personalizada” (KUEHN, 2012b, p. 12). Além disso, Kuehn ressalta o reconhecimento de Adorno sobre o limite de uma teoria sobre reprodução musical em relação à plenitude do evento, vez que aquela, “como teoria, não poderia penetrar o que se funde indissolivelmente em sua configuração e que, em sua plenitude, envolve o imitador como homem inteiro” (ADORNO, 2003, v.19, p.441, *apud* KUEHN, 2012b, p.12). Outros textos que compreendem os atos de escolha do intérprete diante das várias possibilidades que o registro textual oferece como sendo um ato de recriação são: Gerling (1995, p. 2), Gerling e Souza (2000, p. 115), Milani e Santiago (2010).

Notamos através da análise da crítica de Domenici, independentemente de seus aspectos passíveis de uma revisão teórico-conceitual mais detida, o seu intuito de assegurar à performance o *status* de uma “prática criativa subsidiada pela autonomia artística e intelectual do performer, a qual é construída a partir da sua condição intrinsecamente corporificada” (DOMENICI, 2013, p.7), demarcando-se da ideia que não concebe o performer como parte da própria música. Vejamos outros trabalhos adeptos da mesma linha.

O texto de Alexandre Zamith de Almeida, publicado em 2011 na *Opus*, e que dá sequência a discussões anteriores (ALMEIDA, 2008), constrói o argumento sobre a música como performance, alicerçado principalmente nas ideias do linguista Paul Zumthor, dos musicólogos Jean-Jacques Nattiez, Nicholas Cook e outros. Em primeiro lugar, Almeida procura delimitar a que tipo específico de música se refere – a música de concerto ocidental, que, por sua natureza eminentemente textual, implica na consideração e discussão dos conceitos de performance e interpretação. O autor contrapõe a visão de música como texto à visão de música como performance, ao destacar que o papel da notação durante o próprio desenvolvimento da música ocidental por vezes conduziu erroneamente à uma “idolatria do texto” (ALMEIDA, 2011, p. 66). Isso porque a forte tradição textual dessa cultura musical e seu vínculo à partitura como documento fixador da ideia composicional não apenas favoreceu e direcionou desenvolvimentos específicos da música de concerto ocidental, como também reciprocamente teria evoluído atendendo “a demandas oriundas destes mesmos desenvolvimentos” (ALMEIDA, 2011, p. 65). Para esse autor, a música é a própria performance, um ato processual, dinâmico e integrador, que contempla de forma igualitária seus diversos agentes – o autor (presente através do texto musical), o intérprete e ouvintes. Nessa perspectiva, a performance é, necessariamente, um ato social. Assim, a performance musical seria o “momento global de enunciação que abarca todos os agentes e elementos participantes”, caracteristicamente efêmero e “repleto de imprevisíveis variáveis”

contingenciais que fazem com que cada performance de uma mesma obra seja sempre única. Por este motivo, a performance se distingue do seu conceito correlato interpretação musical, que por sua vez refere-se às atividades do intérprete, nomeadamente “estudo, reflexões, práticas e decisões” (ALMEIDA, 2011, p. 64).

O texto de Storolli, publicado nos anais da Abrapem de 2014, intitulado “Performance: Corpo e voz na prática musical”, procura apresentar a Performance não apenas como reprodução, mas principalmente como uma possibilidade de criação e transformação da linguagem artística. Segundo a autora, sua proposta é fundamentada nos *Performance Studies*, que a partir de bases antropológicas e sociais, “compreende a performance como categoria abrangente, que não se limita aos eventos artísticos por natureza performáticos, tais como teatro, música e dança, mas que também pode ser uma ferramenta ou ponto de vista para a análise da própria cultura, uma forma de compreender todos os tipos de fenômenos” (STOROLLI, 2014, p. 264). Através de uma pesquisa que busca explorar os recursos da voz e do corpo, concebendo-os como fonte sonora subsidiária para criações musicais, define da seguinte maneira a performance:

A performance, compreendida como um conceito abrangente, deixa de ser apenas o momento de reprodução de um conhecimento ou exibição de habilidades, como muitas vezes é compreendida. Mais do que isto, a performance constitui um momento privilegiado em que a arte performática, e especificamente a música, se constrói, se materializa, se transforma. Sem ser um produto pronto, mas sim o desenrolar de um processo, a performance existe de maneira distinta a cada vez. É ação potencialmente criativa, que traz em si a possibilidade da transformação (STOROLLI, 2014, p. 264-265).

Semelhante a Storolli, outro autor que vêm discutindo o papel do corpo na performance musical enquanto possibilidade de realização da obra é Cazarim (CAZARIM 2007; 2008a; 2008b; CAZARIM e RAY, 2007). Sua discussão está mais ligada à busca de uma ontologia para a performance musical subsidiada pela fenomenologia de Merleau-Ponty (2006, apud: CAZARIM, 2008a). Através da construção de um argumento que busca evidenciar o nexo entre gesto, pensamento, ação, corpo e aprendizagem, Cazarim defende que não existiria distinção entre gesto e obra. Tendo o cuidado de esclarecer que não se trata de uma negação ao fato de que existam “‘obras’ musicais no sentido de um repertório já composto e determinado como tradição” (CAZARIM, 2008b, p. 196), o autor busca construir uma compreensão da performance musical como uma manifestação existencial total do músico que a realiza (CAZARIM, 2008b, p. 197).

Alinhados às diferentes definições de performance musical descritas até aqui, estarão os trabalhos que esboçam as fronteiras que demarcam qual é o objeto de estudo da subárea. É o que tratarei na sequência.

4.1.3 Delineamentos do objeto

O texto de Lima (2001) discute algumas características metodológicas da pesquisa em Performance, compreendida como “fenomenológica por excelência, uma vez que estabelece inter-relações contínuas do pesquisador com o objeto pesquisado” (p.535), semelhante ao descrito nos trabalhos de Freire (2010) e Freire e Cavazotti (2007), que também advogam a favor da abordagem fenomenológica como a mais apropriada a esse tipo de pesquisa. O objeto é definido por Lima como marcadamente “interdisciplinar” (LIMA, 2001, p.531), com objetivos que visam trazer à tona os processos mentais implicados na construção da performance:

A pesquisa performática tem como campo de ação o relato do “fazer soar a música” em todas as suas dimensões, buscando conciliar o *fazer* musical ao *pensar* musical. Aí está sua finalidade e aí surgem suas inter-relações. É uma pesquisa híbrida, multiforme e comporta interfaces naturais. A sua dinamicidade muitas vezes foge ao controle científico. Nela, o pesquisador trabalha com linhas de pesquisa que estudam não só a performance, mas também, os aspectos históricos e teóricos da performance musical, os processos de criação, técnicas e estilos de composição, relacionando-se com a musicologia, educação musical, sociologia, estética e tecnologia (LIMA, 2001, p. 537).

A falta de delineamento claro quanto a metodologia de um campo que é de natureza altamente interdisciplinar, que se traduz na ausência de “precisão na metodologia empregada”, de uma “hipótese de trabalho definida e uma conclusão precisa” (LIMA, 2001, p. 533), bem como a falta de assessores especializados em performance musical para a avaliação dos projetos encaminhados aos órgãos de fomento, são fatores que prejudicam a avaliação dos projetos por esses órgãos. Assim, fica clara a preocupação da autora em relação à falha de adaptação da subárea aos procedimentos normativos que orientam a existência no sistema acadêmico. Daí a necessidade apontada de transformar um processo marcado pela intuição em um “plano de ação sistemático e ordenado” (LIMA, 2001, p. 532).

A barreira para essa transformação seria a falta de interesse dos músicos em registrarem seus processos, semelhante ao que acredita Borém (2006) e Ray (2015), e na dificuldade de tradução da pesquisa em arte para o vernáculo (LIMA, 2001, p. 534), problema

também identificado por França (2000). Contudo, o texto de Lima, apesar de desenvolver uma definição de objeto e de indicar abordagens que seriam mais condizentes com a natureza desse tipo de pesquisa, e além de diagnosticar problemas de efetivação metodológica recorrentes entre os músicos, não chega a apresentar caminhos para a sua resolução.

Um trabalho mais completo nesse sentido é o de França (2000). França é uma autora que se empenhou em tratar da validade das avaliações da performance musical sob a perspectiva do desenvolvimento musical. Seu texto publicado em 2000 problematiza a subjetividade da avaliação da performance, especificamente em exames de estudantes de instrumento musical.

Em primeiro lugar, a autora procura deixar claro qual seria o objeto de ensino da performance musical, dizendo que a performance vívida é aquela que transcende o domínio de leitura da partitura e de habilidades mecânicas ou físicas, pois seu sentido “reside na criação de gestos expressivos, e não na manipulação de notas ou dedilhados” (FRANÇA, 2000, p. 122). Para ela, o nível técnico envolvido em uma atividade musical não necessariamente é simétrico ao nível da compreensão musical. Por isso, o julgamento de performances de estudantes que estejam trabalhando em peças muito além de suas capacidades técnicas costuma não desvencilhar “nível técnico envolvido em uma atividade e o nível de compreensão musical que é promovido através da mesma” (FRANÇA, 2000, p. 122). Ela acredita que se os estudantes pudessem ter mais tempo de amadurecer e aprofundar detalhes expressivos, estilísticos, técnicos e estéticos, além de incluir nos programas peças que fossem mais acessíveis tecnicamente, eles teriam a oportunidade de expressar no instrumento um pensamento musical mais sofisticado. Em suas palavras: “Só podemos avaliar mais efetivamente a extensão da compreensão musical do indivíduo quando ele toca aquilo que pode realizar confortavelmente” (FRANÇA, 2000, p. 123).

Em segundo lugar, França discute o objeto da avaliação da performance musical. A avaliação de uma performance consistiria em verificar (instantaneamente ou processualmente) a correspondência “entre o resultado atingido e o referencial almejado”, seja pelo próprio músico ou por outros (FRANÇA, 2000, p. 123). Entretanto, a fragilidade da disciplina estaria na dificuldade de traduzir conceitualmente, em termos objetivamente claros, todo o simbolismo inerente ao pensamento musical, como comentado no texto de Lima supracitado. A dificuldade em explicitar e justificar os julgamentos, que se traduzem em valores numéricos ao final dos exames dos alunos, tornaria a avaliação “por demais subjetiva – se não arbitrária” (FRANÇA, 2000, p. 123), não contribuindo para o desenvolvimento musical dos alunos, já que estes não teriam parâmetros claros sobre seus desempenhos.

A solução proposta por França para alcançar parâmetros de avaliação musical que sejam mais explícitos é fundamentada na psicologia e na filosofia Música e da Educação Musical, mais especificamente na Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (1986, apud: FRANÇA, 2000). Essa teoria é apontada como capaz de estabelecer fundamentos científicos, psicológicos e filosóficos da experiência musical, o que permitiria construir maneiras de objetivar a subjetividade dessa experiência (FRANÇA, 2000, p. 124). O diferencial dessa teoria, de acordo com a autora, está em seu potencial de apresentar parâmetros que são qualitativos, mas passíveis de serem ordenados claramente e hierarquicamente em uma sequência justificável, respeitando assim a natureza da performance musical. Em linhas gerais, a teoria de Swanwick aponta que os quatro elementos que compõem o discurso musical – materiais, caráter expressivo, forma e valor – são sequenciais, cumulativos e hierarquicamente diferentes, e seguem dentro de um desenvolvimento em oito níveis. Cada um dos níveis possui descrições qualitativas de padrões de realização esperados, permitindo que professores e estudantes

Estabeleçam um diálogo apoiado em bases ao mesmo tempo mais concretas e fundamentalmente musicais. (...) Os próprios alunos poderão se localizar dentro deste processo com maior clareza, podendo vislumbrar o próximo passo a ser conquistado na condução do seu próprio desenvolvimento musical (FRANÇA, 2000, p. 126).

Tanto o texto de Lima quanto o de França procuram esboçar um objeto para a pesquisa em Performance a partir de um olhar para problemas que circunscrevem a realidade brasileira. Gerling e Souza (2000) possuem o mesmo intuito, mas utilizam a literatura estrangeira, notadamente a europeia e a americana, para servir “não só de embasamento e revisão de literatura para pesquisas futuras, mas que, sobretudo, nos ajudasse a demarcar qual é o campo de pesquisa da área de práticas interpretativas” (GERLING e SOUZA, 2000, p.114).

Baseadas na literatura estrangeira específica, principalmente em autores que estudam sobre habilidades motoras e cognitivas no campo da Psicologia, Gerling e Souza (2000) assim definem a performance musical enquanto ato:

A *performance* musical é entendida como parte de um sistema de comunicação no qual o compositor codifica as idéias musicais (sic), o intérprete decodifica e transforma em sinal acústico, e o ouvinte por sua vez decodifica o sinal acústico, transformando-o em idéias (sic), conceitos e sentimentos (p. 115).

A revisão das autoras enfatiza duas linhas de estudo. Na primeira, iniciada nas décadas de 1920 e 1930, os trabalhos descritos investigavam elementos da interpretação durante

performances, buscando mapear e compreender “não só individualidades, diferenças e singularidades, mas também os aspectos normativos e compartilhados” (GERLING e SOUZA, 2000, p. 114), manifestos em parâmetros musicais como ritmo, dinâmica, *ritardando*, *rubato*, *timing*, etc. Nessa linha, o campo de investigação da pesquisa em performance seria a observação, o mapeamento e a compreensão das escolhas interpretativas dos músicos. As gravações de vários intérpretes executando uma mesma obra, ou de um mesmo intérprete em vários momentos, são utilizadas como dados para investigar aspectos da comunicação de elementos expressivos da obra entre intérprete e audiência. Como dito, os métodos utilizados originam-se principalmente da psicologia, área de origem dos pesquisadores considerados no levantamento de Gerling e Souza.

Uma segunda linha teria surgido como fruto de uma mudança paradigmática, em que referenciais teóricos apoiados em áreas como Antropologia, Filosofia e Neurofisiologia dão suporte para uma nova compreensão da relação “música e corpo”. Os itens envolvidos numa performance são então ampliados, passando a incluir investigações interessadas também nos “aspectos fisiológicos, de personalidade, ocupacionais, e emocionais bem como estudos de avaliação da *performance* em si” (GERLING e SOUZA, 2000, p. 119), levando à necessidade de maior abrangência nas investigações. Essa perspectiva considera aqueles estudos anteriores, que não consideravam o corpo como “intimamente ligado com o todo da resposta musical, perceptiva, motórica e afetiva”, como ultrapassados, já que o corpo do músico passa agora a “ser reconhecido como tendo um papel muito mais central do que este simples modelo generativo sugeriria” (GERLING e SOUZA, 2000, p. 118).

As autoras concluem que as transformações no subconjunto da produção de pesquisa da área de performance vai de uma ênfase inicial em estudos ligados à Psicologia da Música para uma tendência atual que busca um enfoque mais qualitativo. Para elas, o campo científico envolvendo a performance só é possível em diálogo com os diversos campos que a cercam, corroborando outros autores aqui apresentados que enfatizam a natureza interdisciplinar da subárea Performance. Um elemento que vale menção na conclusão do texto de Gerling e Souza diz respeito à comparação que elas tecem entre os perfis e as abordagens de psicólogos e músicos:

Revisando a literatura, é gratificante constatar como tantas destas pesquisas origina-se (sic) do ato interpretativo executado por um ser humano e como este evento é frequentemente descrito em termos enaltecidos e reverentes. O tom modifica-se sensivelmente em escritos e estudos realizados por músicos. Enquanto os psicólogos tendem a aceitar a variedade na *performance* como a motivação do estudo, a razão de ser da pesquisa, o músico ainda tende a

escrever em tom mais prescritivo, a asserção de uma verdade única ainda colore boa parte dos textos (GERLING e SOUZA, 2000, p. 122).

O desenvolvimento da reflexividade da subárea e o consequente aprofundamento das discussões têm favorecido não apenas definições do objeto baseadas na literatura estrangeira. Proposições autônomas, que tentam identificar e categorizar os elementos constitutivos da performance musical de forma original, visando sistematizar melhor os procedimentos de ensino e pesquisa, estão surgindo na academia brasileira. É o caso dos trabalhos de Ray (2015b; 2015d).

Em publicação de 2005 que foi reeditada em 2015, Ray apresenta uma proposta metodológica a partir da definição daquilo que compreende serem os “elementos da performance musical” (RAY, 2015b). Com esse mapeamento, ela visa “contribuir para ampliar as ofertas de referências para pesquisas que possibilitem novas reflexões sobre o fazer musical” (RAY, 2015b, p. 37). Esses elementos são: 1) o conhecimento do conteúdo, compreendendo “o texto musical, a noção estético-musical e a formação do *performer*” (p.40); 2) aspectos técnicos, que incluem além do domínio do instrumento, os aspectos relativos à produção musical dentro das diferentes situações reais em que a performance pode acontecer, a qualidade do material de estudo e a orientação adequada; 3) Aspectos músico-esqueléticos, envolvendo o estudo da estrutura do corpo humano, para que o *performer* aprenda a utilizar o corpo conscientemente para um bom resultado em seu trabalho, além de prevenir lesões quando em atividade; 4) aspectos psicológicos, entendidos como elementos fundamentais para a preparação e a execução musical; 5) aspectos neurológicos, por estarem “diretamente ligados a tudo que o corpo faz” (p.45) são apontados como conhecimento necessário para o performer saber “como fazer melhor nossa atividade vital, qual seja, fazer a música soar como em nossas mentes” (p.47); 6) musicalidade e expressividade, que englobam a articulação da comunicação entre o músico intérprete, a obra, o público e o contexto.

A proposta de mapeamento de estudos sobre Performance Musical de Ray sugere que seja selecionado um dos itens que compõem os elementos acima descritos, para seu estudo dentro de um dos três momentos que fazem parte do processo da prática musical, a saber: a preparação, a execução e a avaliação (RAY, 2015b, p. 38).

A operacionalização de estudos que partam desse mapeamento é esboçada em outra publicação de 2015, em que Ray buscou ilustrar aplicações didáticas do chamado aspecto psicológico (RAY, 2015d). Com um argumento mais permeado por considerações que revelam uma postura normativa do que propriamente a apresentação de processos

metodológicos que permitissem compreender a operacionalização do aspecto psicológico da performance musical em investigações, a autora apenas lembra das lacunas comuns na formação do músico intérprete e salienta a importância de inserir elementos que fazem parte de uma formação musical mais abrangente, de onde lista uma série de publicações sobre os assuntos sugeridas como material pedagógico. Ao invés de sugerir que essa amplitude de conhecimentos transversais à performance fosse integrada ao currículo geral que permeia a trajetória de estudos do músico durante a sua formação, Ray, em seu texto, delega essa tarefa ao professor de instrumento, que fica com a “responsabilidade de relacionar todos os conteúdos do curso”, já que a disciplina prática é a “de maior concentração do estudante” (RAY, 2015d, p. 115).

No trecho transcrito abaixo fica evidente como a compreensão dos músicos sobre como lidar com essa natureza interdisciplinar da subárea - característica invocada por quase todos os textos reunidos nesta análise -, ainda necessita de mais discussões para que não caia no risco da superficialidade:

Para que o professor da subárea performance musical invista em recursos didáticos e valorize aspectos psicológicos, *não é necessário que ele se torne um especialista em psicologia* ou deixe de se concentrar no seu instrumento principal de atuação (a performance). Na verdade, *basta se informar sobre o que está sendo pesquisado*; tomar conhecimento dos estudos que podem auxiliar o trabalho do professor de performance musical, além de ter uma responsabilidade neste seu fazer docente. No caso da psicologia da performance, são muitos os estudos em língua portuguesa com acesso livre pela internet que podem ser consultados e inseridos no planejamento didático do professor, e é *justamente deste planejamento que sairão as diretrizes par que o aluno também se informe sobre os assunto*” (RAY, 2015d, p.116, grifo nosso).

Assim, vemos que, ainda que estejam surgindo propostas que buscam uma autonomia conceitual, os percursos metodológicos de sua operacionalização continuam passíveis de críticas. Essa realidade já havia sido debatida em Grupo de Trabalho de Performance durante o XXI Encontro da Anppom, onde lemos no relato desse GT que “apesar dos recentes avanços da pesquisa em performance, ainda enfrentamos dificuldades epistemológicas e metodológicas em abordar o conhecimento integrador e corporificado do performer em toda a sua complexidade” (ANPPOM, 2011, p. 43). As propostas metodológicas que ainda se mostram como menos problemáticas são as tradicionalmente usadas por outras subáreas da Música, ou por outras áreas do conhecimento, como veremos a seguir.

4.1.4 Discussões sobre o método

Os autores Barros e Gerling são adeptos da análise schenkeriana, compreendida como um tipo de ferramenta ideal ao intérprete, dado que suas análises “não tratam apenas da estrutura musical de um ponto de vista composicional, mas resgatam a dimensão instrumental da própria composição musical” (BARROS e GERLING, 2007, p. 142).

A análise schenkeriana foi desenvolvida pelo alemão Heinrich Schenker (1868-1935), e pauta-se numa perspectiva internalista, isto é, “o referencial para o julgamento da obra deve ser ela própria” (BARROS e GERLING, 2009, p. 89). Através da identificação dentro da obra do nível chamado de fundamental (*Hintergrund*) e de sua estrutura fundamental (*Ursatz*), considerado “o único elemento de coerência possível” e aos quais todos os demais elementos devem estar subordinados, o músico encontraria as soluções interpretativas que dialogam com essa estrutura. O papel do intérprete schenkeriano, portanto, é o de perceber a estrutura orgânica da obra musical, “apresentando-a com os traços específicos de sua arte”, mas sem perder de vista que “acima de toda a vontade individual” do intérprete, encontra-se “o necessário, o estruturalmente significativo”, que deve orientar as suas escolhas (BARROS e GERLING, 2009, p. 93). Com essa perspectiva, definem-se também conteúdos considerados imprescindíveis à formação do músico intérprete: o contraponto e a harmonia. Nas palavras de Barros e Gerling:

O analista schenkeriano é, portanto, aquele que percebe a coerência orgânica da estrutura musical, e o intérprete schenkeriano é aquele que apresenta ou expõe a música segundo este princípio. Acreditamos que o tipo de análise que Schenker propõe é especialmente interessante para o intérprete instrumentista, não apenas pelo fato de Schenker ter sido pianista, mas principalmente por aproximar o intérprete dos processos composicionais estruturadores da obra (através do contraponto e da harmonia) (BARROS e GERLING, 2009, p. 90).

É importante destacar que a análise schenkeriana é direcionada e circunscrita ao repertório musical tonal, mais especificamente de “obras-primas dos grandes mestres” europeus dos séculos XVIII e XIX, considerado o repertório de formação do músico erudito (BARROS e GERLING, p. 90 e 98). Desta maneira, ela não é aplicável a repertórios de outros períodos ou gêneros.

Diferentemente da proposta internalista da análise schenkeriana, existem trabalhos que procuram estudar a performance por um viés quantitativo. São trabalhos que segmentam elementos constitutivos da atividade performativa, visando a investigação de possíveis

aspectos compartilhados. Loureiro realizou um amplo levantamento de pesquisas dessa linha realizadas na Europa e nos Estados Unidos, revelando que nesse tipo de trabalho é comum o desenvolvimento e a utilização de modelos de Análise Estatística e Modelagem Computacional, ainda que a diversidade de abordagens revele que não há um padrão metodológico para esse tipo de procedimento (LOUREIRO, 2006, p. 10 e 17). Essa grande variedade de modelos analíticos possui em comum o intuito de “descrever como e por que o músico modifica, às vezes inconscientemente, o que é indicado na partitura” (LOUREIRO, 2006, p. 28).

Este mesmo autor vem desenvolvendo trabalhos dessa natureza no Brasil desde pelo menos a década de 1990, dentro de instituições como o CEGeME - Centro de Estudos do Gesto Musical e Expressão, sediado na Escola de Música, o CEMECH - Centro de Estudos do Movimento, Expressão e Comportamento Humanos, e através do grupo transdisciplinar do IEAT - Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares da UFMG (TEIXEIRA *et al.*, 2015; LOUREIRO *et al.*, 2012; BARBOSA NETO *et al.*, 2016; SANTOS *et al.*, 2015; MAGALHÃES *et al.*, 2015; PAULA *et al.*, 2015; MOTA *et al.*, 2014a e 2014b). São pesquisas que se dedicam à compreensão empírica da expressividade musical, através do uso de medição e análise objetiva de informações musicais extraídas de gravações em áudios e vídeos de intérpretes durante suas performances musicais, e apesar de serem classificadas por Loureiro, em sua maioria, como pesquisas musicológicas, elas são indicadas pelo autor como fomentadoras ao “surgimento de novos conceitos de abordagens pedagógicas objetivas para o ensino da música, *em especial da prática instrumental*” (LOUREIRO, 2006, p. 28, grifo nosso).

Através da descrição apresentada aqui sobre a reflexividade desenvolvida pela subárea até o momento, notamos que certos elementos de ordem estrutural da atividade pesquisa acadêmica em si, ou seja, o contexto social e normativo que a rege, bem como os elementos de ordem epistemológica e metodológica são, por vezes, contrapostos com a essência prática e subjetiva da performance musical. A lógica dessas práticas pode ser compreendida através da análise da apreensão subjetiva da cultura musical predominante nesse ambiente. É o assunto que tratarei na parte II deste capítulo.

4.2 PARTE II: ELEMENTOS SUBJETIVOS QUE OPERAM NA CONSTRUÇÃO DA REFLEXIVIDADE DA SUBÁREA PERFORMANCE

A descrição apresentada na parte I deste capítulo revela a pluralidade de tipos de pesquisa realizadas pela subárea Performance. Os levantamentos quantitativos e qualitativos realizados pelos autores apontam desde estudos que se interessam pelo processo, a outros que analisam os resultados de performances, com objetivos e procedimentos metodológicos variados.

Mas mais do que a diversidade, que pode ser considerada como algo esperado e até mesmo desejado em um espaço que busca conhecer um objeto tão complexo como é a música, nos interessa encontrar os elementos que unem essas diferentes perspectivas, e que permitem reconstruir os possíveis caminhos que levam às diferentes filiações epistemológicas e metodológicas que apresentei. Alguns elementos que irei destacar demonstram que certas características das ações carregam traços da herança conservatorial, que discuti no capítulo 3 desta tese, e que geralmente é interiorizada pelos músicos ainda durante seu processo de socialização primária. Essa herança contribui para formar e perpetuar as práticas acadêmicas em curso.

4.2.1 Interiorização, perpetuação e modificação da tradição conservatorial nas práticas de pesquisa da subárea Performance

De acordo com Berger e Luckmann, “a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 169). Esse processo tem um valor muito importante para o indivíduo, pois mais do que implicar no aprendizado meramente cognoscitivo de um mundo mediado socialmente pelos seus outros significativos que estão encarregados de sua socialização, ele se dá “em circunstâncias carregadas de alto grau de emoção” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 170). Através da identificação da criança com seus outros significativos, ela absorve seus papéis e as atitudes, formando assim a sua própria identidade – “a criança aprende que é aquilo que é chamada” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 171). Nesse processo, ela assume o mundo que lhe é mediado como sendo o seu mundo. Por não poder escolher os seus outros significativos durante o processo de socialização primária, a particular realidade do mundo que é apresentada à criança é inevitavelmente e solidamente

interiorizada, e não há problemas de identificação (BERGER e LUCKMANN, p. 174). Como explicam os autores:

Na socialização primária, por conseguinte, é construído o primeiro mundo do indivíduo. Sua peculiar qualidade de solidez tem que ser explicada, ao menos em parte, pela inevitabilidade da relação do indivíduo com os seus primeiros outros significativos para ele. O mundo da infância, em sua luminosa realidade, conduz a ter confiança não somente nas pessoas dos outros significativos, mas nas definições da situação dadas por estes. O mundo da infância é maciça e indubitavelmente real. (...) Só mais tarde o indivíduo pode dar-se ao luxo de ter um mínimo de dúvidas (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 175-176).

O processo de formação de um músico profissional é, além de longo, majoritariamente iniciado durante a infância. No caso dos músicos que advêm do contexto da música erudita, quase sempre esse processo ocorre dentro do modelo conservatorial que descrevi no capítulo 3 desta tese. Quando não existem outros modelos de prática musical que transcorram simultaneamente ao aprendizado musical do indivíduo durante a sua infância, serão unicamente os valores e as práticas do modelo conservatorial que ele irá interiorizar e assumir como seus. Nesse contexto, os conteúdos específicos são interiorizados juntamente com a linguagem, que no caso da música dessa tradição implica também a notação musical tradicional. De acordo com Berger e Luckmann, “com a linguagem, e por meio dela, vários esquemas motivacionais e interpretativos são interiorizados com valor institucional definido” (2014, p.175). Assim, a criança vai querer agir como “o músico artista” que lhe é apresentado como ideal, e “estes esquemas fornecem à criança programas institucionalizados para a vida cotidiana, alguns imediatamente aplicáveis a ela, *outros antecipando condutas socialmente definidas para estágios biográficos ulteriores*” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 175, grifo nosso).

No caso do material apresentado na parte I do presente capítulo, esses esquemas transparecem ecoando em algumas práticas detectadas, notadamente no repertório predominante, bem como no individualismo que marca a condução dos trabalhos na subárea. Irei retomar brevemente esses elementos, para em seguida problematizá-los com a fala dos atores que participaram desta pesquisa.

Como vimos, a música de concerto e a cultura que a envolve predominam na subárea. Esse fato transparece nas descrições das ações desenvolvidas pelos grupos de pesquisa, nas descrições dos trabalhos realizados, e também nos pontos presentes em problematizações envolvendo o objeto e o método. Mesmo que o texto de Borém e Ray (2012) tenha constatado um aumento nos trabalhos que fazem interface da Performance com a Música Popular entre

os anos de 2011 e 2012, eles são em número bem menor diante das demais interfaces, o que nos permite reconhecer que a subárea ainda mantém seu foco na música erudita, algo que costuma ser até mesmo condição de ingresso estabelecido por algumas linhas de Programas de Pós-Graduação em suas seleções.

No capítulo 3 tive a oportunidade de discutir certos valores que permeiam a construção da cultura da música de concerto no Brasil. Dentre as características relatadas, o individualismo é uma marca, fruto não só das demandas do próprio repertório, que exige muito tempo de estudo individual para seu domínio, como também da valorização do solista virtuose.

Em estudo etnográfico publicado em 2006, que tratou das diferenças e semelhanças nas atitudes, crenças, valores e comportamentos dos diferentes grupos de estudantes de graduação em Música advindos de contextos de aprendizagem tanto da música popular quanto da música erudita, Feichas (2006) dedica uma parte para tratar especificamente do aspecto do individualismo.

Segundo o estudo de Feichas, a tendência ao individualismo na prática da música erudita é atribuída a uma série de fatores. Primeiro, ele é uma decorrência da grande ênfase dada à notação musical e ao domínio da técnica instrumental. O tempo de prática que é necessário para o domínio de tais habilidades é adquirido individualmente e isso acaba conduzindo a uma vida de isolamento social (FEICHAS, 2006, p. 143). Segundo, os recitais previstos em provas e exames durante todo o percurso estudantil são de natureza individualista, e Feichas afirma que se trata de um tipo de ritual que enfatiza o culto ao indivíduo (2006, p. 144), onde o músico usualmente apresenta peças de diferentes períodos da História da Música Ocidental, em um distanciamento físico, emocional e simbólico dos demais presentes na plateia. O terceiro fator apontado não é estritamente musical. Diz respeito ao tipo de vida levado pelos músicos, cujas atividades profissionais intercaladas com as dos estudos os impediria de desenvolver um maior convívio social entre si (FEICHAS, 2006, p. 146).

Todos esses elementos podem nos ajudar a entender melhor a forma individualista que marca a condução das pesquisas realizadas pelos músicos na academia. Ainda que seja uma concordância geral entre a subárea de que a Performance - seja enquanto ato, seja enquanto subárea – possui uma natureza essencialmente interdisciplinar, existe uma preponderância dos estudos se desenvolverem individualmente, como nota-se, por exemplo, nas autorias das publicações, individuais em sua maioria.

Além disso, durante as entrevistas que realizei, podemos notar a marca do individualismo presente em três aspectos que destaco a seguir:

a) Na relação pessoal do entrevistado com a atividade:

Entrevistada 01: O que não mudou, desde o momento em que eu entrei na Universidade até hoje, é achar pra mim – pra mim – que *a pesquisa que eu tenho que fazer tem que ser intrinsecamente ligada à minha prática. À minha prática artística, à minha prática docente*. Ela tem que tá ligada à realidade, ao ar que eu respiro no meu cotidiano. Ela jamais pode ser dissociada disso. Porque se não, não vou nem ter tesão de fazer isso. Não vai servir. A pesquisa, pra mim, é um momento de reflexão, *de aprendizagem sobre mim mesma*, o quê que eu faço, e como é que eu posso fazer melhor. Se não tiver isso, então já nem quero fazer. (ENTREVISTA com 01, 2015).

Entrevistado 04: Mas, no fundo, no fundo, no fundo, isso – esse enriquecimento que a gente tem nos livros – *só tem consequência, só tem realmente... Só fortifica quando você toca, quando você emprega*. Entendeu? Pra mim. Pra mim, entendeu? Então, pra mim, tocar é o que me faz crescer de fato. (ENTREVISTA com 04, 2015).

b) Nos benefícios que a atividade proporciona:

Entrevistada 03: Eu não vejo pesquisa como inimiga; ao contrário, eu vejo pesquisa como uma aliada formidável, *que me deixa continuar tocando, memorizando, produzindo* e sendo o mais eficiente possível com os alunos. (ENTREVISTA com 03, 2015).

Entrevistado 06: No meu caso, como eu já te falei desde o início, eu acho que *a atividade de pesquisa pode me complementar como instrumentista, como intérprete*. Pode *me trazer novas ideias*, até mesmo pelo tipo de abordagem que eu procuro dar aos meus trabalhos, às minhas pesquisas individuais. Eu trabalho sempre em cima do repertório do [instrumento], da literatura do meu instrumento. (ENTREVISTA com 06, 2015).

c) E nas motivações que os levaram a realizar pesquisa:

Entrevistada 08: Eu acho que foram duas coisas. Primeiro, a própria necessidade de fundamentar coisas para as quais eu não encontrei fundamento teórico. E a outra coisa é a própria necessidade de achar explicações e justificativas para o processo que *eu tava desenvolvendo comigo mesma enquanto instrumentista*. Daí a busca de soluções para problemas meus passaram a ser pesquisas que ajudaram a solucionar problemas de outras pessoas também. (ENTREVISTA com 08, 2015).

Entrevistada 03: No meu caso, eu comecei fazendo porque eu tinha que fazer. Hoje em dia eu faço porque eu gosto. Eu faço porque *me alimenta, à minha própria prática musical*, e que eu acho lindo que quando eu vou tocar uma música eu sei tudo sobre o compositor. Tudo assim, maneira de dizer. *Eu sei o máximo possível sobre o compositor, eu posso analisar a obra de cabo a rabo, eu posso saber do meu bem estar físico*, e da *minha movimentação*, eu posso saber *como que é a maneira mais eficiente que eu vou memorizar* se for o caso, ou *como que eu vou trabalhar com o meu instrumentista colaborador na comunicação de um com o outro*. Então, hoje em dia, eu posso falar com toda a honestidade, que eu faço a pesquisa *porque é muito enriquecedor pra mim*, e porque eu descobri todo esse ramo da pesquisa que mais se aproxima da execução musical em si. Então é por isso. Eu faço por isto. (ENTREVISTA com 03, 2015).

Os relatos apresentados acima são de músicos cuja trajetória iniciou-se e permanece até a atualidade relacionada essencialmente à prática musical. São profissionais que vieram de cursos de bacharelado em instrumento ou composição e regência, e cuja atuação na pós-graduação dá-se na subárea Performance. Todos continuam ativos como instrumentistas, apresentando-se em concertos de nível nacional e internacional. Tipificarei este grupo como músicos-artistas.

Podemos encontrar, portanto, traços de elementos do individualismo presentes não apenas nas características dos materiais descritos na seção 1 deste capítulo, mas também na forma com que os músicos acadêmicos que seguem atuando com suas carreiras artísticas falam de suas relações pessoais com a pesquisa, seus objetivos com ela e os benefícios que ela proporciona. A socialização primária ocorrida dentro dos moldes explicitados, em que o modelo conservatorial estabeleceu um primeiro modelo de orientação artística voltada ao concertista virtuose, pode ser um dos fatores que explicam a presença desse traço nas interpretações dos atores entrevistados sobre a atividade de pesquisa.

Contudo, há outro elemento que pode estar envolvido na perpetuação desse traço individualista, derivado dos motivos elencados por Feichas (2006). Trata-se da dimensão interpretativa inerente à atividade do performer. Nas variadas definições de performance musical relatadas na parte I, a interpretação é uma das atividades inerentes à formação do performer, independentemente se a filiação epistemológica a compreende como um âmbito dentro de um processo maior (KUEHN, 2012b), ou como o próprio ato performático em si mesmo (DOMENICI, 2013). O processo de conhecer e dominar a grafia musical, aliado ao processo que desenvolve a sensibilidade para escolher o modo de realizar os elementos maleáveis dessa grafia, é algo que se inicia já no processo de aquisição dos rudimentos da escrita musical nos primeiros anos de aprendizagem durante a infância, e segue por anos a fio

até atingir um grau de refinamento que é manifesto nas escolhas que o músico faz em sua atividade no palco. Como dizem Gerling e Souza:

A notação musical assegura a identidade da obra e ameniza o grau de ambiguidade, pois alturas e durações são especificamente registradas no código apropriado. No entanto, intensidade e qualidade de som são especificadas com menor exatidão, o mesmo ocorrendo com agrupamentos, unidades métricas maiores do que o compasso, padrões de movimento, tensão e relaxamento. Esta falta de especificidade dá ao intérprete uma latitude considerável. Portanto, interpretação, um conceito inseparável de *performance*, *refere-se diretamente à individualidade utilizada para modelar uma peça segundo ideias próprias e intenções musicais*. Diferenças na interpretação são responsáveis pela riqueza e variedade na execução musical (GERLING e SOUZA, 2000, p. 115, grifo nosso).

Portanto, essa cultura não apenas estrutura-se em práticas que necessitam de estudos e exercícios que separam o músico do convívio social entre seus pares na maior parte do tempo. Mais do que isso, ela valoriza a subjetividade, pois é através dela que um performer distingue-se do outro, promovendo assim aquilo que é compreendido como a riqueza da atividade.

O elemento do individualismo aparece com menos força naqueles entrevistados que atuam desenvolvendo pesquisas em outras subáreas da Música. São músicos que chegaram a ter um período de envolvimento profissional relacionado à *performance*, em menor ou maior grau, mas que optaram por uma mudança de área de atuação ao ingressarem na pós-graduação. Fatores como o contato com outras áreas do conhecimento e com atores específicos durante esse percurso aparecem como determinantes para suas escolhas. Observaremos que as motivações que os conduziram para a vida acadêmica e para o tipo de pesquisa que desenvolvem tem sua origem num traço individualista que se reflete mais acentuadamente em suas atuações com o ensino, onde o individualismo se transfere da prática artística para a própria prática docente. Com essa transferência, modifica-se também o caráter desse individualismo, como veremos mais adiante, pois ele pode ser compreendido como estando a serviço de funções sociais mais ampliadas. Por se identificarem mais com a atuação docente do que com a atuação artística, tipificarei este grupo como músicos-docentes.

Para entender melhor o processo de migração de subárea e o que ele implica em termos de relação com a pesquisa, é necessário retomar alguns apontamentos de Berger e Luckmann sobre o processo de socialização secundária.

De acordo com esses autores, “a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 179). O processo de socialização secundária exige a “aquisição de vocabulários específicos de funções, o que significa em

primeiro lugar a interiorização de campos semânticos que estruturam interpretações e condutas de rotina em uma área institucional” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 179). O ingresso no músico na universidade, tanto no nível de graduação quanto no de pós-graduação, é um momento em que a sua prática musical, que até então se desenvolvia com o foco na aprendizagem de um instrumento, passa agora a inserir-se num contexto que a coloca em perspectiva. Juntando-se esse aspecto à introdução do músico no campo profissional remunerado, seja como músico prático, seja como professor de instrumento – algo que ocorre quase sempre concomitantemente à etapa dos estudos universitários –, alguns músicos passam a ampliar ou mesmo modificar seu interesse de atuação com a música.

Os relatos abaixo, ambos de músicos que fizeram inicialmente o bacharelado, ilustram essa situação - o primeiro excerto exemplifica esse processo ocorrendo no nível da graduação, e o segundo no nível da pós:

Entrevistado 20: Eu tenho uma formação de bacharel em Música. Fiz bacharelado em Composição e Regência. Fui [instrumentista]. Tive uma pequena carreira como [instrumentista]. *Mas quando eu cheguei na Universidade, me deu essa impressão de que eu tinha que estudar mais as questões sobre o ensinar e o aprender. Quer dizer, até entrar na Universidade eu tinha muito aquela ideia de que as pessoas nascem com talento, e que eu tinha muito talento, e eu ganhava concurso, e eu era lembrado sempre como uma pessoa que era talentosa. E eu acreditava nisso piamente.* (ENTREVISTA com 20, 2015).

Entrevistada 12: Olha, na verdade eu tive uma formação musical muito prática, porque eu era [instrumentista]. Eu comecei a estudar [instrumento] muito cedo, com 4 anos e meio. Não era sequer alfabetizada. E claro que fui fazer uma trajetória que era mais ou menos clássica: comecei com uma professora particular, depois eu ingressei no Conservatório, terminei o curso no Conservatório, depois eu decidi fazer faculdade de Música. Eu fazia uma outra faculdade junta. A outra eu acabei abandonando. Eu fazia [nome do doutro curso]. (...) Só que aconteceu um fenômeno muito interessante. Quando eu terminei o meu bacharelado em 1985 aqui na [nome da universidade], eu tive um... Não sei... Fiquei um pouco... Não vou chamar desiludida. Eu acho que essa palavra é uma palavra equivocada. Eu fiquei em dúvida do que efetivamente eu queria fazer com a carreira de musicista que eu tinha. Porque naquela época você tinha um mercado aqui no Brasil que era um mercado ruim; a tendência era que você virasse professor de [instrumento], *que era uma coisa que eu nunca quis fazer.* Eu queria tocar efetivamente, eu era uma instrumentista, *não queria dar aula de instrumento. E daí eu comecei a me interessar por outras coisas.* Porque não só existia uma questão de mercado que era um pouco complicada. *Como eu comecei a perceber, essa formação ela podia ser excelente por um lado, mas tinha um lado teórico, um lado mais conceitual que era absolutamente fraco. Que eu tinha muito buraco na formação sobre tudo.* (...) E depois eu voltei ao Brasil e comecei a procurar uma pós-graduação, e foi quando eu ingressei

na [nome da universidade], na [nome do curso de pós-graduação], no ano de 88. E realmente, *quando eu ingressei nesse programa, foi um divisor de águas*. Porque daí, efetivamente eu vi que esse mundo prático da música não fazia mais sentido pra mim. O que eu queria mesmo era uma vida intelectual. Me dediquei aos estudos. Eu li muito, estudei muito. Porque era aquilo que me deixava feliz e não mais tocar [instrumento]. (...) Então é um outro contato que, lógico, nesse ínterim em que eu fiquei fazendo pós-graduação eu nunca deixei a música como objeto de estudo. Mas ela virou um objeto de estudo pra mim, e não o campo prático da coisa. (ENTREVISTA com 12, 2015).

Ainda que experiências pessoais diversas acabem conduzindo a uma mudança de subárea, o traço do individualismo se perpetua quando notamos de que forma as problematizações sobre esse novo campo de atuação profissional com a música se transforma em objeto de estudo. Os questionamentos transferem-se da prática artística individual para a prática pedagógica individual:

Entrevistado 20: Mas quando eu comecei a ensinar no próprio Conservatório, que ainda é uma prática muito comum – quer dizer, aqueles alunos que se destacam nos últimos anos são convidados pra dar aula – então o Conservatório aonde eu trabalhava em [nome da cidade], também era praxe que os professores novatos pegassem os alunos “ruins”, entre aspas, né? Aqueles alunos que já tinham passado por outros professores, que não davam muito certo - que é porque eles não queriam correr o risco de ter reclamação dos pais, ou reclamação dos próprios alunos dizendo ‘esse professor não tem experiência’. Não, os alunos já eram problemáticos e eles não se queixavam do professor. E aceitava-se muito claramente que o aluno era o problema e não o método de ensino, os procedimentos. Num período muito curto de tempo, sei lá, 1 ano, 2 anos de atuação, todos aqueles alunos que eram super problemáticos no Conservatório passaram a ser alunos de destaque. Passaram a ser alunos que se identificavam com a experiência musical, tocavam melhor, e gostavam muito da atividade. Quer dizer, mudaram drasticamente. *E isso que começou a me colocar em xeque, né? ‘O quê que eu tô fazendo?’* As pessoas chegavam pra mim e perguntavam ‘o quê que você fez?! Que milagre foi esse?’ E eu dizia ‘eu não sei o quê eu fiz; eu dei aula do jeito que eu acreditei, e eu fui prestando atenção nas coisas, e os resultados foram aparecendo’. *E isso foi o que me levou pro mestrado*. Que aí eu comecei, depois que eu terminei a Universidade, eu já... *Eu continuei dando aula, durante muito tempo, mas eu tinha essa grande intriga: o quê acontece?* (ENTREVISTA com 20, 2015).

Outro fator que auxilia no entendimento da mudança no foco de interesse dos músicos com a pesquisa está relacionado ao *status* do conhecimento e ao tipo de relações tecidas durante a socialização secundária. O caráter de verdade inquestionável da socialização primária não se estende para o processo de socialização secundária, pois o indivíduo já é capaz de compreender agora o processo como sendo efetuado por outros significativos que cumprem uma função institucional, e pode transcorrer sem que haja necessariamente uma

identificação afetiva com esses outros. A coerência ou não da nova realidade apreendida durante a socialização secundária e a qualidade de sua solidez dependerá de fatores tais como “o *status* do corpo de conhecimento em questão no interior do universo simbólico em totalidade” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 180), e de “procedimentos conceituais para integrar diferentes corpos de conhecimento” (ibidem, p. 181). Contudo, pode ocorrer de o indivíduo ter um alto grau de identificação com as novas técnicas de transmissão do novo conhecimento durante a sua socialização secundária, principalmente quando existe um alto grau de identificação com o pessoal transmissor. Esses elementos poderão variar de acordo com “as motivações que o indivíduo tem para a aquisição do novo conhecimento” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 185). Dessa maneira, o *continuum* que liga os elementos desse novo conhecimento com os elementos originais do conhecimento apreendido na infância se tornarão subjetivamente mais plausíveis e, conseqüentemente, adquirirão o tom de realidade mais facilmente.

Alguns dos elementos mencionados no parágrafo anterior nos ajudam a compreender a mudança de interesse de alguns músicos. A entrevistada 12 relata o papel que determinada professora exerceu em sua decisão:

Entrevistada 12: E daí eu acho que esse percurso, quando você me pergunta da pesquisa, eu tive muita sorte quando eu entrei não só na [*curso de pós-graduação*] – porque um universo intelectual se abriu a minha frente - , como eu tive a *felicidade de encontrar* no meio do caminho, quer dizer, nesse percurso, a *minha grande professora* em Metodologia da Pesquisa, que foi a professora [*nome da professora*], que à época era ligada ao Programa de [*área do Programa de pós-graduação*]. Mas ela estava ali meio de transição. E ela conseguiu montar o programa, que ela foi a coordenadora, que era sobre História da Ciência, que existe ainda hoje na [*nome da universidade*]. Que também é uma área que me interessa, a História da Ciência, e tal. Então ela, à época, foi a minha professora de metodologia da pesquisa. Então, eu acho assim, *essas aulas, se você já tem um certo pendor pra isso e você tem a sorte de encontrar uma pessoa como ela, que é uma pessoa seríssima, rigorosa dentro da pesquisa que ela faz, isso então abriu uma... sabe? Vem colaborar, lógico, com alguma característica que eu já tinha. E daí eu descobri a minha praia.* (ENTREVISTA com 12, 2015).

Em outro relato, temos a ilustração de como aquilo que Berger e Luckmann denominam de “o *status* do conhecimento” pesou para a decisão da entrevistada 18 de entrar para a carreira acadêmica e optar pela troca de atuação com a Música, influenciada em parte pelo exemplo de pessoas afetivamente importantes:

Entrevistada 18: Eu sou bacharel. Eu te falei só a titulação do doutorado. Eu fiz mestrado aqui na [*nome da universidade*] também. E eu até falo que eu

fiz doutorado em Música, porque na época não tinha área de concentração, então o meu título é esse. E no início eu te perguntei: os músicos, ‘conhecimento produzido por músicos’, *porque eu não me considero musicista*. Apesar de que... Eu falo que eu sou professora, porque eu não gosto da expressão ‘educador musical’. *Eu sou professora universitária*. E antes eu era professora de piano. Eu comecei a trabalhar com 16 anos, antes de entrar na graduação. (...) Eu sempre adorei dar aula, tinha uma relação muito bacana com isso. *Comecei a questionar o meu trabalho, e vendo as dificuldades dos meus colegas, e a dificuldade de tocar...* Aí eu me lembro de ficar incomodada com isso, e começar a olhar um pouco pra fora, pensar em outros espaços, pensar... Até, quando eu acabei a graduação, eu tinha uma visão muito diferente da que eu tenho hoje, sobre a relação das pessoas com música, um pouco uma coisa ingênua mesmo de pensar em ‘boa música’, essas coisas todas. Então foi um caminho escolhido. Eu tinha bem planejado, eu tinha 3 opções *pra mudar de vida*: a primeira era fazer um mestrado aqui em [nome da cidade], e pensar nisso de ser professora universitária. Minha irmã já estava atuando como. A minha irmã é da medicina. *Ela já era professora na [nome da universidade], lá em [nome da cidade], então isso aí também me instigou*. E já tinha, também, alguns amigos que... Na minha época era diferente, nem todo mundo fazia mestrado, mas *eu tinha um grande amigo, ainda é um grande amigo, que tinha ido pros Estados Unidos, foi fazer mestrado. E ele botou uma pilha. Então isso passou a fazer parte dos meus sonhos mesmo, né?* (ENTREVISTA com 18, 2015).

Trazer esses exemplos de músicos que optaram por uma mudança de subárea é importante para reforçar alguns pontos em relação às características sociais da pesquisa da subárea Performance, na medida em que o individualismo começa a ceder espaço diante da aquisição de uma concepção diferente do papel social da pesquisa e da própria profissão. Vejamos como os três aspectos da relação subjetiva dos músicos-artistas com a atividade de pesquisa, e que mencionei anteriormente, a saber: a) relação pessoal com a atividade; b) benefícios que a atividade proporciona; e c) motivações que os levaram a realizar pesquisa, se configuram agora de um modo um pouco diferente entre os músicos-docentes:

a) relação pessoal com a atividade

Entrevistado 20: Muita gente prefere desistir de qualquer construção, e prefere ficar só do lado de fora reclamando de tudo. “Ah, é um absurdo!”, “Ah, a gente está tão difamado!”. Tá, é verdade. *Mas tudo isso pode ser minimizado na medida em que você tenha, por exemplo, um coletivo trabalhando*. E essa é uma das nossas grandes fragilidades ainda hoje, que nós ainda somos muito individuais em tudo o que a gente faz. Por mais que tenha grupo de pesquisa, por mais que tenha esse incentivo ao trabalho interinstitucional, a gente ainda é muito “o meu projeto”, “a minha pesquisa”, “o meu artigo”, a “minha tese”, né? *Eu acho que ainda falta um pouco dessa ideia: o quê que nós precisamos fazer pra que os resultados sejam positivos não apenas para mim, entendeu? A gente tinha que entender isso num cenário muito maior. Como é que isso vai ser importante pra*

sociedade, por exemplo, que sustenta o meu emprego? (ENTREVISTA com 20, 2015).

Entrevistada 18: Então, também isso, na mesma hora que você tem que criar essa cultura de pesquisa, você tem que ficar atento à, sei lá, à sociedade, *a esse mundo real aí que a gente tá*. (ENTREVISTA com 18, 2015).

Entrevistada 15: Uma universidade é gerida por esses processos que são de pesquisa e de extensão, além do nosso processo de ensino, que são para os quais nós somos contratados profissionalmente, né? Então, eu acho que assim, em termos... Os colegas da Educação Musical, todos somos muito proativos. Outros colegas de outras subáreas, não têm essa mesma vinculação com a pesquisa, por uma opção, ou... sei lá! Mas eu acho que acabam... Acho que é aquilo que eu te falei, eu acho que o bonde tá passando e se essas pessoas não entrarem no bonde, elas correm o risco de perderem uma parte da história. Ou talvez nós estejamos no bonde errado, né? Aquilo que a gente constrói, e a maneira que nós seremos lidos futuramente pelas contribuições que nós seremos capazes de gerar com todos esses trabalhos que nós temos realizado é que poderá dizer se esse modelo que nós estamos hoje submetidos, que é um modelo extremamente produtivista, que muitas vezes nos desvincula até da nossa própria existência pessoal, em termos de uma existência institucional, se esse é um modelo mais correto da gente estar existindo. *Mas por um compromisso profissional e ético com a instituição à qual eu estou vinculada, e também com a situação social, porque eu sou sustentada por um povo brasileiro que paga o meu salário, eu penso dessa forma: que eu devo fazer tudo isso*. Até mesmo a própria ideia de por que atuar numa pós-graduação: porque eu tive essa oportunidade de atuar numa pós-graduação. E eu ainda ouço muitas vezes de colegas meus, que estar na pós-graduação é uma opção. *Eu não acho que é uma questão de opção. É uma questão de que se você algum dia teve essa possibilidade, e se você se constituiu profissionalmente com essa possibilidade de também atuar num outro nível universitário, que é a pós-graduação, eu acho que isso é uma forma natural de seguir o seu processo. (...) Eu acho que a gente tem que trabalhar com a consciência de que tu tá vinculado num espaço. E se esse espaço, como uma rede de trabalho, te exigir determinadas coisas, você terá que fazer!* Entendeu? É como um jogo de futebol: ninguém vai ficar sentado no meio do campo porque resolveu cansar no meio do caminho e vai deixar os outros colegas. Não! Vai todo mundo correr atrás pra fazer um gol. *Isso é um trabalho em equipe e é o que eu quero ser dentro da universidade; eu não quero ser nem além e nem aquém. Eu quero ser uma professora dentro de um espaço público, reconhecida por aquilo que é o espaço público*. (ENTREVISTA com 15, 2015).

b) benefícios que a atividade proporciona

Entrevista 20: Um trabalho de pesquisa, ele não precisa durar 2 anos, 5 anos, ou que vai culminar numa tese. *É a atitude de pesquisa que eu acho que é uma atitude que pode mudar drasticamente a vida de todas as pessoas, não*

só dos educadores, mas dos músicos inclusive. (ENTREVISTA com 20, 2015).

Entrevista 17: Então eu acho que se você tem a condição de pesquisa, mesmo, no sentido de registrar os passos que você dá, *você vai deixar um legado*. Sem nenhuma falsa modéstia, eu tenho um legado, já, pra deixar. Eu tenho estudantes que já são professores de outras escolas, espalhados pelo Brasil. Eu tenho os meninos que tão começando, que tão lá na escola, comigo agora. E uma das coisas que eu mais passo pra eles, não é só orientar, é como se fosse um... *É um cuidado que você tem que ter com o outro ser*. (ENTREVISTA com 17, 2015).

c) motivações

Entrevistada 19: A nossa área é nova em termos de pesquisa. Agora, por que fazer? Porque também é a partir das nossas pesquisas sobre, por exemplo, a realidade e as dificuldades da escola pública, que eventualmente podemos fazer propostas que ajudem a superar. (...) *Então esse, pelo menos, é o objetivo: que as nossas pesquisas de alguma forma contribuam, saiam um pouco desse circuito 'só pra gente mesmo', 'só pra ganhar diploma', pra ter um alcance maior*. Nem todas conseguem. Nem todos os trabalhos acadêmicos conseguem. Mas alguns conseguem. (ENTREVISTA com 19, 2015).

Entrevistada 18: Eu acho que é isso mesmo. Quer dizer, eu quero estar na universidade. *Pra quê que eu estou na Universidade? Porque eu acredito na Universidade como uma instituição que produz conhecimento*. Eu não estou num centro universitário, eu não estou numa faculdade; eu estou num lugar *que eu tenho um compromisso com isso*. Não é todo mundo que vai fazer pesquisa, mas eu tenho que estar nesse ambiente que tem uma relação com o conhecimento que é o de produção, e não só de reprodução, né? É também reprodução, mas acho que o foco é essa produção. (ENTREVISTA com 18, 2015).

Entrevistada 17: Olha, pra mim, é uma necessidade essencial. Por exemplo, quando eu descobri que eu queria saber mais a respeito de mim mesma, da maneira de ensinar e aprender o [*instrumento*], eu vi que a pesquisa é o único caminho. A pesquisa sistemática, organizada, com produção, né? Com grupo de pesquisa, com controle. Era a única maneira de eu fazer isso. Não adiantava, não adianta você ficar dando aula por erro e acerto, como eu fiz durante muito tempo. (ENTREVISTA com 17, 2015).

A compreensão do papel da pesquisa dentro do contexto universitário assume uma espécie de comprometimento social ampliado entre o grupo de músicos-docentes. A relação com a atividade passa a ser vinculada à noção de responsabilidade social e também profissional. Dentro de um contexto onde se veem como funcionários de um órgão público, e

não mais como artistas, ou como professores mais do que como músicos, os benefícios e objetivos da pesquisa passam a encampar um compromisso moral e ético com a sociedade *lato sensu*.

Tal comprometimento só aparece no grupo de músicos-artistas, contudo, num nível *stricto sensu*, já que os resultados e benefícios da pesquisa são apontados como uma retroalimentação não apenas de si próprio, como também para seus pares e alunos. Em alguns casos, a audiência também é apontada como beneficiária da pesquisa realizada pela subárea:

Entrevistado 06: Mas eu acho, por exemplo, que tocar um concerto é produção do conhecimento sim. O que eu, como [*instrumentista*] inclusive, aprendo tocando um recital, por exemplo. Não só de repertório novo. Não tô falando nesse aspecto, mas nas situações nas quais a gente é exposto como instrumentista no palco. Cada concerto é diferente mesmo que eu o repita em cidades diferentes, pra públicos diferentes. Para o mesmo programa a preparação é distinta em cada um deles, e é uma preparação única. Se prepara para o concerto de amanhã, o de depois de amanhã, o da semana que vem, e a cobrança é única pra cada concerto. E o resultado que a gente quer obter também é único. Então não é uma preparação única que a gente faz e chega lá e simplesmente reproduz. Existe toda aquela questão de momento, né? *Então há um crescimento do próprio intérprete que isso é repassado pra os seus alunos, não é isso?* Eu acho que o que eu aprendo com cada concerto que eu toco eu procuro passar tudo pros meus orientandos, pros meus alunos. (...) Existe um processo de produção do conhecimento e de transmissão do conhecimento. *Pra não falar do que a gente pode transmitir também pra quem escuta, obviamente.* (...) E busco me estruturar todo o meu tempo pra que eu consiga fazer, da melhor forma possível, o atendimento aos meus alunos. Obviamente, *talvez o papel mais importante que a Universidade espera da gente, essa atuação em sala de aula.* (ENTREVISTA com 06, 2015).

Entrevistada 01: Bom, primeiro porque o nosso PPG, ele produz Arte. Já começa daí. Tem música, é um PPG com música. Fui fazer uma visita ao Reitor e ao Pró-reitor de Pós-Graduação, eu levo um tanto assim, uma pilha assim da nossa produção de CDs. Né? É um Programa de Pós-Graduação que produz música. *A gente faz CDs, a gente faz concertos, a gente faz recitais, né? E isso é um diferencial muito importante. A gente ocupa espaços culturais pela cidade. A gente tem uma interface muito ativa com a comunidade.* (ENTREVISTA 01, 2015).

No início desta seção também foi mencionado que a perpetuação do repertório proveniente da prática conservatorial era mais um fator que ajudava a delinear a característica individualista dos trabalhos da subárea, pelos motivos já descritos aqui. Esse elemento explicativo ganha força, na medida em que olhamos para um terceiro grupo de músicos acadêmicos. São aqueles que atuam na subárea Performance, porém fazendo uso do repertório

proveniente da cultura da música popular. Esse uso varia, sendo que no caso do entrevistado 07, a prática da música popular coexistiu com a música erudita durante todo seu percurso de formação musical, e hoje sua atuação como artista e como músico pesquisador é majoritariamente com a música popular. No caso do entrevistado 05, há um interesse pela a música popular, tanto em relação à sua prática quanto como objeto de estudo, embora sua trajetória e campo maior de atuação sejam com a música erudita. Assim sendo, poderíamos tipifica-los como um grupo misto, no sentido em que transitam entre as duas culturas, a popular e a erudita. No caso desses dois músicos, observamos que as concepções sobre pesquisa, seus objetivos e suas implicações sociais estão mais aproximados ao grupo de músicos-docentes. Sobre o envolvimento com a atividade, o entrevistado 07 nos diz:

Entrevistado 07: Se a gente pensar que o século XX, cada vez mais - e isso aí é um processo que vem desde o Romantismo -, cada vez mais se dá valor à perfeição técnica, e cada vez mais o ser humano vai ficando de lado. Então, essa preocupação com tocar tudo certinho, de ter um estudo erudito de música universitário, pra muitos é você melhorar a sua técnica até se tornar perfeita, ter uma memória perfeita, ter que reproduzir o que [inaudível] de maneira perfeita. *Agora, isso não é, não me parece ser, uma contribuição artística. Ou seja, pra mim, pessoalmente, é incompleta.* Eu penso assim. Uma grande volta que eu dei, que eu precisava dar saindo de minha experiência de performer, de pensar em técnica, em sonoridade, memória, todos aqueles assuntos que nós nos preocupamos quando estudamos [*instrumento*], *sair disso e olhar pra fora dessa prática.* Isso pra mim foi uma grande volta, um hábito que eu não tinha, de ler livros, de textos sobre Sociologia, sobre Filosofia. Lemos Adorno, lemos Benjamin, nossa! É uma lista enorme. Difícil lembrar aqui agora – mas que me ajudou muito a ver esse objeto de maneira diferente. Então, o que eu procuro fazer hoje em dia, o que mudou é o seguinte: eu voltei pra música, mas com outro olhar. O olhar sobre o objeto mudou. E eu acho isso importante, e é o que eu falo pros alunos, *nós somos músicos, estudantes de música, pesquisadores da música,* e precisamos partir da música e não do entorno. E daí, com base nisso, mudou bastante a maneira de olhar o objeto, e isso tá se refletindo agora na escolha do método. (ENTREVISTA com 07, 2015).

Essa compreensão sobre a pesquisa e sobre a profissão irá refletir na maneira de estruturar a formação dos futuros músicos profissionais:

Entrevistado 07: Eu vou falar agora de música popular, que é a minha área de atuação. Nós temos vários ex-alunos que atuam no mercado. Eles atuam no mercado de uma maneira muito consciente, mais crítica. Porque esse é um dos nossos objetivos, foi um dos nossos objetivos quando criamos o nosso curso de Música Popular, a formação de estudantes que não simplesmente atuassem no mercado, mas que eles interferissem no mercado. Então, claro, *o mercado somos todos nós. Eu acho que essa é a primeira ideia que os estudantes precisam ter quando estão fazendo um curso universitário.* Então o mercado é isso, não é eles lá e eu aqui. Essa visão

Romântica, né? Eu vejo até que predomina mais na área de Música Erudita.(...) Só lembrando, Ana, até, eu penso nisso, *o papel da universidade não é ensinar produção musical pros alunos*. Isso aí eles vão aprender fora. Existem cursos, eles aprendem no mercado. *Mas a maneira como você vê a produção musical, como ela se insere nessa cadeia de música profissional, eu acho que isso é importante*. (ENTREVISTA com 07, 2015).

Desta maneira, o que podemos concluir até o momento, é que a presença do individualismo reverbera nas práticas com pesquisa dos dois grupos de músicos acadêmicos que foram apresentados aqui – os músicos-artistas e os músicos-docentes. No entanto, o grau de perpetuação de práticas de cunho individualista vai variar de acordo com o envolvimento de cada grupo com áreas do conhecimento diversas, ou mesmo com outras subáreas da Música, interferindo na forma com que a pesquisa é relacionada ao contexto social mais amplo. Isso porque as características internas dos diferentes objetos direcionam o tipo de enfoque necessário, que pode ser mais subjetivo ou mais intersubjetivo, dependendo do caso. Quanto aos músicos que atuam na subárea Performance com a música popular, chamados de grupo misto, observamos que eles tendem a apresentar valores e práticas mais aproximados com o grupo dos músicos que migrou de subárea. Isso pode ser explicado pelo forte caráter coletivo que marca a cultura onde esse repertório se insere (GREEN, 2001).

Outro processo envolvendo a socialização secundária, e que mencionei brevemente aqui, diz respeito às diferentes formas de relacionamento pessoal com os novos campos semânticos a serem interiorizados. O músico, ao ingressar na carreira acadêmica, defronta-se com uma série de demandas profissionais com as quais pode ou não se identificar. Na medida em que essas novas atividades entram em atrito com as suas autoimagens de músicos-artistas construídas ainda na infância, começam a surgir situações onde as tentativas de preservação dessa identidade implicarão na alteração da estrutura de pesquisa hegemonicamente aceita na academia. Tal processo, e o que acarretam para a produção do conhecimento na subárea Performance, pode ser mais bem compreendido através do uso de um aporte teórico da Sociologia das Profissões. Essa análise será foco do próximo capítulo.

5 A PROFISSÃO DE MÚSICO ACADÊMICO E A PESQUISA

A pesquisa realizada pelos músicos na academia é uma atividade normatizada e regulada por órgãos específicos que integram o Sistema Federal de Ensino, e é uma das funções exigidas ao profissional que atua no nível da pós-graduação. Independentemente da área do conhecimento, todo docente que ingressa nesse nível de ensino precisa cumprir tarefas estipuladas por este Sistema, o que significa a aquisição de uma série de saberes e competências que ultrapassam aqueles saberes e competências circunscritos ao exercício profissional no mercado de trabalho. Dito de outra forma, além de domínio dos conhecimentos sobre música e da competência para a sua realização prática, os músicos acadêmicos que atuam no nível da pós-graduação precisam saber produzir conhecimento sobre esse domínio e/ou sobre essa realização. Uma vez que os diferentes tipos de pesquisa realizados pelos músicos são fruto, em grande parte, da maneira com que o trabalho encontra-se organizado sistematicamente nesse espaço, passa a ser necessário examinar tal realidade pelo ângulo da profissão.

Portanto, este capítulo examinará o vínculo sociológico entre a pesquisa realizada pelos músicos acadêmicos e a profissão docente. Primeiramente, será necessário explicitar a estrutura normativa que rege a pesquisa acadêmica, para compreendermos os aspectos administrativos que operam num sentido mais logístico, tal como a distribuição de recursos e da organização estrutural do Sistema. Isso é importante uma vez que tal estrutura é dada de antemão, devendo os músicos primeiramente adequarem-se à ela e compreendê-la antes de quaisquer tentativas de modificação que lhes beneficiem de alguma forma. Segundo, considerando que a estrutura administrativa da universidade é capaz de controlar o trabalho apenas no sentido logístico, e não em relação ao tipo específico de tarefas que os profissionais das diferentes áreas fazem e nem como as fazem, o exame da forma como os músicos se dividem nessa estrutura é necessário para compreendermos como eles atuam no sentido de adquirir controle e autonomia sobre o tipo de pesquisa que realizam, bem como sobre o estabelecimento de regras, critérios e padrões para a avaliação do desempenho da tarefa de criar, registrar e disseminar o conhecimento. Em terceiro lugar, se para adquirir essa autonomia para controlar o tipo de pesquisa que realizam implicar em algum tipo de alteração na regulamentação da atividade na pós-graduação, haverá a necessidade de um envolvimento político (FREIDSON, 1998, p. 104). Iremos verificar se e como o caráter complexo e esotérico do conhecimento que a profissão possui é utilizado estrategicamente para assegurar determinadas posições dentro da divisão do trabalho, e para alterar a estrutura de acordo com

seus interesses. Isso porque, como afirma Freidson, “o conhecimento em si não dá um poder especial: somente o conhecimento *exclusivo* dá poder a seus detentores” (FREIDSON, 1998, p.104).

5.1 PARTE I: A MÚSICA DENTRO DA ESTRUTURA NORMATIVA DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Diferentemente de outras áreas do conhecimento - tais como as relacionadas à saúde, engenharias e tecnologia, que podem desenvolver pesquisas em espaços institucionais diversos, públicos ou privados -, a pesquisa em Música no Brasil ocorre majoritariamente dentro das universidades públicas, no espaço da pós-graduação. O Sistema no qual a estrutura universitária está inserida estabelece as regras relativas às diferentes etapas que compõem a carreira, à divisão administrativa e burocrática desse espaço, e à distribuição dos recursos. Nesse sentido, podemos afirmar que o Estado funciona como o principal empregador desse tipo de profissional - o músico pesquisador.

No entanto, essa estrutura não exerce o controle sobre o conteúdo do trabalho desenvolvido pelos profissionais das diferentes áreas do conhecimento, e nem sobre a maneira como esse trabalho é feito. Nesse sentido, tal estrutura se distancia do modelo de “autoridade administrativa” presente na descrição da organização burocrática de Weber (GERTH e MILLS, 1982). Weber especificou que nas organizações modernas a autoridade administrativa é o principal mecanismo da “coordenação imperativa”. Tal mecanismo não pode ser totalmente aplicado para o exame do funcionamento da pesquisa da subárea Performance, porque são outros os mecanismos que operam no sentido de assegurar uma ordem e prosseguimento do trabalho realizado, mais especificamente o mecanismo denominado por Freidson de “princípio ocupacional”, o qual trataremos mais adiante (FREIDSON, 1998, p. 101). Mas, ainda que os órgãos que integram o Sistema Federal de Ensino brasileiro não controlem nem a natureza e nem a maneira de realizar as tarefas da pesquisa em Performance, a análise do funcionamento de sua estrutura é necessária na medida em que essa organização burocrática pertencente ao Estado desempenha um papel ativo na institucionalização e organização dessa profissão que só existe neste espaço.

5.1.1 Da regulamentação

As universidades brasileiras integram o Sistema Federal de Ensino, que em sua totalidade compreende:

- I - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos federais de educação (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 52 descreve as Universidades como sendo “...instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, *de pesquisa*, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (grifo nosso).

Como já mencionado, a pesquisa nesse espaço é desenvolvida no nível da pós-graduação, que compreende os cursos de mestrado, doutorado, especialização, de aperfeiçoamento e outros. Este também é o nível estabelecido para a “preparação para o exercício do magistério superior” (Art. 66). Os profissionais que atuam nesse nível de ensino ingressam “exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (Art. 67, item I), e têm “progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho” (Art. 67, item IV).

Os principais órgãos da União que integram o Sistema Federal de Ensino e incidem sobre as atividades referentes à produção de conhecimento nas universidades são a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), cada qual com características e atribuições específicas.

A Capes é uma fundação do Ministério da Educação, responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros (CAPES, 2015). Seu sistema de avaliação é uma ferramenta para “assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado do país” (CAPES, 2014b). Essa ferramenta está dividida em dois processos distintos: um que se refere à entrada de novos cursos e outro que se refere à permanência dos que já existem. Os dois processos têm o mesmo fundamento, a saber:

Reconhecimento e confiabilidade *fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares*;
 Critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo;
 Transparência: ampla divulgação das decisões, ações e resultados;

- no portal da CAPES;
- nas páginas das áreas de avaliação (CAPES, 2014b, grifo nosso).

Dentro da organização que a Capes elaborou para facilitar a avaliação das diferentes Áreas do conhecimento (CAPES, 2014a), a Música está localizada no “Colégio de Humanidades”, que é formado pelas três “Grandes Áreas” 1) Ciências Humanas, 2) Ciências sociais Aplicadas, e 3) Letras, Linguísticas e Artes – é nesta terceira e última que a Música está alocada, com a denominação Artes/Música:

COLÉGIO DE HUMANIDADES

CIÊNCIAS HUMANAS	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
Antropologia/Arqueologia	Administração, Ciências Contábeis e Turismo	Artes/Música
Ciência Política e Relações Internacionais	Arquitetura e Urbanismo	Letras/Linguística
Educação	Ciências Sociais Aplicadas	
Filosofia/Teologia	Direito	
Geografia	Economia	
História	Planejamento Urbano e Regional/Demografia	
Psicologia	Serviço Social	
Sociologia		

(Fonte: CAPES, 2014).

Para efetivar a avaliação dos Programas de Pós-graduação, existe uma equipe composta por um Coordenador de Área, um Coordenador-Adjunto de Área, um Coordenador-Adjunto de Mestrado Profissional, e uma Comissão de Avaliação formada por professores consultores.

O Coordenador de Área é designado pelo Presidente da Capes para mandatos concomitantes de três anos, e é escolhido dentre os nomes das listas tríplices apresentadas pelo Conselho Superior. Esta lista é formada a partir de consultas a programas ou cursos de pós-graduação, associações e sociedades científicas e de pós-graduação de âmbito nacional, que podem indicar 5 nomes para a função, dos quais apenas 1 pode pertencer ao quadro de docentes do programa indicador (BRASIL, 2014).

A Comissão de Avaliação da Área de Artes/Música é formada por professores consultores das respectivas áreas, através de convocação *ad hoc*. Eles colaboram com o sistema de avaliação da Capes, auxiliando na elaboração de critérios norteadores para a criação de novos cursos, bem como na avaliação daqueles que já se encontram em andamento. Entram nessa avaliação a produção intelectual, científica e artística de cada programa, que

possuem indicadores e critérios estabelecidos pelos profissionais de cada área, desde que mantidos alguns parâmetros gerais compartilháveis por todas as demais áreas, visando com isto tornar a avaliação minimamente comparável entre elas.

Em relação à padronização da ficha de avaliação, Barata assim explica como se buscou preservar as especificidades de cada área dentro dos parâmetros obrigatórios:

Atualmente, a ficha está composta por cinco quesitos: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, produção intelectual e inserção social; e 17 itens comuns distribuídos entre esses quesitos. *As áreas de avaliação têm a liberdade de propor itens adicionais e definir os indicadores e critérios que serão utilizados na avaliação de cada item. Desse modo, pretende-se garantir a comparabilidade sem perder a flexibilidade necessária para abarcar toda a diversidade contida nas 48 áreas de avaliação.* O instrumento de classificação de capítulos e livros também contém elementos mínimos e outras variáveis de modo que diversas áreas do conhecimento possam utilizá-lo. Nesse caso, há inclusive a opção de não considerar a produção de capítulos e livros na produção científica dos programas, a critério de cada área de avaliação (BARATA, 2016, p. 22, grifo nosso).

O mecanismo criado para a avaliação da produção intelectual dos Programas de pós-graduação é denominado *Qualis*. Trata-se de um conjunto de procedimentos que estratifica essa produção, a partir de dados que são fornecidos pelos próprios Programas por meio do módulo “Coleta de Dados da plataforma Sucupira”⁹. Através de uma série de critérios estabelecidos por cada Área¹⁰, a qualidade dos artigos e de outras formas de produção - expressa nos periódicos científicos - é classificada, divulgada e atualizada anualmente. A designação específica da avaliação da produção dos programas por estes veículos é *Qualis-Periódicos*.

A Área de Artes/Música, visando atender às suas especificidades, após um longo período de discussões e reflexões em comitês formados por especialistas, criou o *Qualis Artístico*. Trata-se de um mecanismo de avaliação da produção artística da Área, que ocorre quadrienalmente. Isso porque

A área de Artes/Música considera a produção artística, vinculada diretamente aos programas de mestrado e doutorado pertencentes à área, central para o processo de avaliação de seus Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. (...) É o instrumento que permite a classificação, de acordo com critérios e procedimentos claros e compreensíveis às demais áreas de avaliação, da produção artística dos programas de pós-graduação submetida

⁹ <http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira/modulo-coleta-de-dados>.

¹⁰ Para saber mais sobre o sistema que permite a classificação e consulta ao *Qualis* das áreas, bem como a divulgação dos critérios utilizados para a classificação de periódicos vide: qualis.CAPES.gov.br/webqualis/principal.seam ([/qualis.CAPES.gov.br/webqualis/principal.seam](http://qualis.CAPES.gov.br/webqualis/principal.seam))

à CAPES, em cada ano do quadriênio, por meio do módulo Coleta na Plataforma Sucupira. Outras áreas de avaliação também utilizam o Qualis Artístico, ainda que atribuam uma importância menor a este item no quesito da ficha de avaliação (CAPES, 0001).

A Capes especifica que “a produção artística não dispensa o docente permanente de apresentar suas reflexões na forma bibliográfica” (CAPES, 2013a, p. 09). Assim, ainda que exista o Qualis Artístico, que reconhece a produção artística e procura equipará-la à produção bibliográfica, os músicos docentes não estão dispensados da norma que estabelece a exigência de produção bibliográfica.

Já o CNPq, criado em 1951 e posteriormente instituído como fundação pública vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI¹¹) em 6 de novembro de 1974 (BRASIL, 1974), tem dentre suas principais atribuições “fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros” (CNPq, 2015).

O CNPq institui mecanismos de assessoramento para tomar decisões relativas à concessão de auxílios, bolsas e demais fomentos. Tais mecanismos contam com a elaboração de pareceres de Comitês de Assessoramento, de consultores *ad hoc* e de técnicos especializados (CNPq, 2002).

Portanto, em linhas gerais, a Capes é responsável pelo acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros, enquanto o CNPq é o responsável por fomentar a pesquisa a partir de análise de projetos individuais, incentivando a formação e manutenção de pesquisadores no país. Os critérios que regulam a produção da Área de Artes/Música e sua avaliação são elaborados e controlados pelos próprios membros das Áreas, e debatidos e atualizados a cada período avaliativo.

5.1.2 Da organização social dos músicos dentro da estrutura universitária

Para entendermos como o grupo de músicos acadêmicos atuantes no nível da pós-graduação se caracteriza enquanto um tipo profissional específico, articularei alguns conceitos

¹¹ Em 2016, após a mudança de Governo Federal, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) passou a incluir as políticas referentes à Comunicação, e teve sua designação alterada para Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC). No entanto, no acesso à página desse ministério em 29/09/2016, minha busca pela descrição institucional da nova instituição encontrou apenas a informação de que a página encontrava-se em construção (MCTIC, 2016, site). Na mesma data, o site do CNPq foi visitado, e o nome que consta em sua página de apresentação ainda se refere ao Ministério nos termos antigos: “O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), agência do **Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação** (MCTI), tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros” (CNPQ, 2016, site)

da teoria das profissões de Freidson (1998) com as características do grupo empírico que integra a tese. Isso será feito tendo em consideração o limite de alcance dessa teoria para o caso dos músicos, o que levará necessariamente a adaptações de alguns de seus aspectos, visando assegurar uma tipificação que conserve as características definidas pela essência do grupo. Com essa tipificação, será possível examinar a organização da divisão do trabalho, a relação entre o conhecimento e o princípio ocupacional, e também a relação desses profissionais com a política do espaço que os regula administrativamente.

De acordo com Freidson, um grupo se caracteriza como um grupo profissional quando seus membros adquirem total capacidade de controlar o seu próprio trabalho (FREIDSON, 1998, p.68). O autor faz tal afirmação no intuito de distinguir esse tipo de organização em relação ao que acontece no livre mercado e na burocracia. No caso do livre mercado, o que determina que tipo de trabalho será feito e quem o fará, como e por quanto tempo é “a demanda do consumidor e a livre competição de trabalhadores pela escolha do consumidor”, enquanto que no caso da burocracia, são os executivos das organizações que decidem os produtos que serão feitos ou os serviços que serão oferecidos, quem os fará e por quais métodos, e de que forma chegarão aos consumidores (FREIDSON, 1998, p. 217-218). Já os profissionais se organizam diferentemente, pois controlam o próprio trabalho através do mecanismo denominado de princípio ocupacional.

O princípio ocupacional se pauta na autoridade do conhecimento para assegurar o direito dos profissionais de exercer o controle sobre o que fazem. Isso significa que uma profissão se distingue das demais ocupações a partir do argumento de que, pelo caráter especial do conhecimento e pela competência exigida para poder realizar as tarefas, apenas seus membros possuem a capacidade de controlar o seu próprio trabalho e mais ninguém. Nas palavras de Freidson,

Por controle quero dizer que os membros da ocupação determinam o conteúdo do trabalho que fazem. O controle absoluto pressupõe o controle *das metas, dos termos e das condições de trabalho*, bem como os *critérios pelos quais ele pode ser avaliado legitimamente* (FREIDSON, 1998, p 218, grifo nosso).

Dessa forma, ainda que exista uma organização administrativa que controle os recursos, tais como a garantia do financeiro, de pessoal de apoio e de escritório, quem definirá, organizará e estabelecerá os critérios de avaliação do trabalho e do serviço realizado e prestado são os profissionais da área. O poder para exercer esse grau de autonomia profissional é alcançado a partir de uma ideia imputada estrategicamente de que apenas eles

possuem os conhecimentos e competências da atividade, ou seja, a partir da autoridade do conhecimento, ou da *expertise*.

Por ora, as características atreladas aos músicos acadêmicos dentro do espaço institucional onde esse grupo existe, nos permite afirmar que falamos aqui de um grupo profissional nos termos de Freidson. Trata-se de uma ocupação profissional fundamentada num tipo específico de conhecimento, adquirido através de um período de formação em nível superior, tanto acadêmica quanto profissional, e de experiência de atuação na área. Devido à complexidade e esoterismo de seu conhecimento, eles possuem o direito à autonomia para o planejamento, controle, coordenação e avaliação do trabalho, bem como o recrutamento e treinamento dos novos membros da profissão. Contudo, os mecanismos que conduzem à conquista dessa autonomia ocorrem com o grupo de músicos acadêmicos de maneira um pouco diferente da descrição de Freidson. Discutirei a seguir essa diferença, pela sua importância nas consequências que acarretam na ação dos músicos *performers* dentro da estrutura normativa da pós-graduação em que estão inseridos.

5.2 PARTE II: OS MÚSICOS PERFORMERS E A QUESTÃO DO DOMÍNIO

Geralmente, um grupo de profissionais organizados pode conquistar a autonomia sobre o trabalho que fazem por duas vias: ou através da ação de seus membros junto à sociedade independentemente do Estado, ou pelas ações do Estado na criação de servidores públicos especializados (FREIDSON, 1998, p. 218). Como argumentado no início deste capítulo, os músicos *performers* analisados aqui se enquadram no segundo caso. Não irei me deter na questão da aplicabilidade do conhecimento dos músicos *performers* na sociedade *latu sensu*, onde poderíamos discutir a fragilidade da profissão em assegurar uma jurisdição demarcada e o monopólio sobre a aplicação de suas atividades¹², visto que estamos tratando

¹² Dentre os mecanismos usados para conquistar o poder das profissões, Freidson aponta para o papel fundamental das associações em assegurar o monopólio e a demarcação de uma jurisdição para um grupo organizado corporativamente. Em suas palavras: “*Essas associações determinam as qualificações e o número daqueles que devem ser treinados para a prática, a substância desse treinamento, os requisitos para a conclusão satisfatória do treinamento e a admissão na prática e os termos, as condições e as metas da própria prática. Determina também os critérios técnicos e éticos pelos quais são avaliadas as práticas de seus membros, e têm o direito exclusivo de exercer disciplina sobre seus membros. Dentro dos limites das regras e padrões estabelecidos por suas associações de competência, os membros individuais são autônomos em seus locais de trabalho. E os profissionais atuam como autoridades últimas sobre aquelas questões pessoais, sociais, econômicas, culturais e políticas englobadas por seu corpo de conhecimento e competência*” (FREIDSON, 1998, p. 68). No Brasil não existe uma associação profissional dos músicos que atue nesse sentido, o que explica, em parte, as dificuldades de criar uma identidade ocupacional reconhecida e valorizada socialmente. Aquela

da produção do conhecimento da subárea Performance no âmbito da pós-graduação. Considerarei apenas os músicos *performers* acadêmicos, cuja busca por autonomia e controle se delimita na questão da demarcação de uma jurisdição em dois níveis: um primeiro nível, que trata da demarcação em relação às outras áreas do conhecimento, notadamente àquelas que estabeleceram um primeiro modelo de produção acadêmica que ainda é aceito como hegemônico. Aqui, a área de Música como um todo entra em negociação dentro do sistema visando encontrar formas consideradas adequadas de inserção de suas especificidades nas regras gerais compartilhadas. Num segundo nível, os músicos *performers* necessitam de uma demarcação entre os próprios pares, ou seja, entre Performance e as outras subáreas nas quais a Música se divide; isto porque as diferentes subáreas da Música irão tratar de objetos diferenciados entre si metodológica e epistemologicamente, acarretando conflitos principalmente no que diz respeito à aceitação dos diferentes processos de produção de conhecimento e seus correspondentes produtos como válidos ou não.

5.2.1 O primeiro nível de demarcação: a Área Artes/Música dentro do Sistema da Pós-Graduação

Uma das estratégias que uma profissão utiliza para receber uma delegação de poder, ou seja, para conquistar o controle exclusivo sobre aquilo que fazem, é a persuasão aos detentores do poder a respeito do caráter especial do corpo de conhecimentos da ocupação e da competência necessária para realizá-la bem. No caso da pesquisa em Música, alguns agentes e instituições poderiam ser interpretados como os detentores oficiais do poder. Considerando a estrutura da organização da pós-graduação brasileira, as principais instituições que atuam nesse sentido são a Capes e as universidades, sendo que a primeira estabelece regras normativas gerais e distribui os recursos, e a segunda organiza administrativamente o espaço, os serviços de apoio, e possui certo grau de flexibilidade para estabelecer determinadas condições e regras aos profissionais docentes, o que pode variar entre as diferentes unidades, desde que não entrem em conflito com das normas gerais do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

entidade que poderia, talvez, figurar nesse sentido, é a controversa Ordem dos Músicos do Brasil, entidade criada pelo então presidente Juscelino Kubitschek no ano de 1960. No entanto, sua aceitação como entidade representante dos músicos não é um consenso. A não exigência de certificação em nenhum nível de escolaridade para associar-se como músico na OMB, dificultando a sua caracterização como uma associação profissional nos termos definidos por Freidson, foge ao foco desse estudo e não será tratada aqui.

A Capes, embora seja encarregada de avaliar os programas *stricto sensu* e de promover meios para o acesso e divulgação da produção científica, não estabelece os critérios específicos aplicáveis ao conteúdo interno de cada uma das áreas do conhecimento. Como vimos anteriormente, estes ficam a cargo de comitês formados por profissionais de cada área. Desta forma, está presente na própria política adotada pela agência o reconhecimento da autonomia de cada área para controlar o corpo de conhecimento que lhe compete e a forma de produzi-lo.

Essa autonomia é reconhecida entre os entrevistados desta tese. Isso se mostra no entendimento de que: 1) a Música tem assegurado o poder para estabelecer os seus indicadores e critérios; 2) há liberdade para criar as áreas de concentração e linhas de pesquisa de acordo com o perfil de cada programa individualmente; 3) é um processo construído socialmente:

Entrevistado 10: A Capes incorpora hoje um pensamento bastante singular que vem das áreas de conhecimento. A agência, por si só, não é regulamentadora. Regulamentadora até é; ela tem os dispositivos gerais, mas ela não estabelece critérios específicos por áreas do conhecimento. Quem faz isso é a própria área, através da atuação dos seus profissionais, e do entendimento das prioridades do cenário de Pós-Graduação no país. O impacto social: uma área escolher assim “não, eu não quero ter impacto social”; todas as áreas têm que ter, isso é um eixo transversal. Inovação de conhecimento: todas as áreas têm que ter, isso é um eixo transversal. Circulação de conhecimento: todas as áreas têm que ter, é um eixo transversal. Fora isso, os critérios são nossos. Quantos doutores pra abrir um Programa de Pós-Graduação? A gente é quem diz quantos doutores pra abrir um mestrado, quantos doutores pra abrir um doutorado. Que tipo de produção e quanto de produção o profissional deve ter? É a área quem diz. Que produção é valorizada nisso? A área é quem diz, desde que a gente não rompa com esses eixos fundamentais da Pós-Graduação. (ENTREVISTA com 10, 2015).

Entrevistada 16: Na forma de realizar pesquisa, eu acho que nós já somos autônomos. Porque se você for em cada Programa, você percebe as linhas, você percebe a forma de fazer pesquisa. Não há uma forminha, e todo mundo fazendo a mesma coisa, né? Embora, a gente tenha dentro dessa caracterização maior, aquilo que a gente reconhece como pesquisa, aquilo que a gente reconhece na Música - já no específico, certo? E que, quando você, em algum evento, algum texto você lê que foi feito de alguma forma diferente, você já questiona, e que não estava previsto isso nem pela Capes e nem pelo CNPq. Mas já são algumas diretrizes de área, de área mesmo, de como está se construindo esse conhecimento, e que já é aceito, de alguma forma, por toda a comunidade. (ENTREVISTA com 16, 2015).

Entrevistada 01: A Capes somos nós. Somos colegas. Os comitês de avaliação, os comitês que fazem os documentos de área, tudo, é nossa gente. Então vamos discutir isso, vamos discutir o quê que nós queremos. (ENTREVISTA com 01, 2015).

Entrevistado 06: Então a gente pode dizer que o que a gente tem hoje das agências de fomento, basicamente a Capes, é fruto da nossa atuação, de nós músicos, dos docentes da área de Artes/Música junto à própria agência de fomento, à própria Capes. Não são pessoas de outras áreas que estão impondo um sistema. (ENTREVISTA com 06, 2015).

O princípio ocupacional, portanto, pode ocorrer com os músicos acadêmicos em decorrência da maneira com que o Sistema Federal de Ensino encontra-se estruturado, de onde o Sistema de Avaliação elaborado pela principal agência regulamentadora dos programas de pós-graduação estabelece parâmetros gerais cuja estruturação permite que cada área do conhecimento defina seus indicadores e critérios dentro desses parâmetros. Tal como descrito por Freidson, “uma ocupação só pode afastar o controle por consumidores individuais ou corporativos de seu trabalho se o Estado lhe tiver delegado poder para isso” (FREIDSON, 1998, p. 218). Tal garantia permite, ainda, ocorrer aquilo que é apontado pela perspectiva kuhniana como sendo um dos critérios fundamentais para que uma determinada comunidade científica fechada apresente progresso (nos termos de Kuhn): o desenvolvimento do seu corpo de conhecimento proporcionado graças à liberdade, autonomia e compartilhamento do mesmo léxico tanto para a condução quanto para a avaliação de suas pesquisas, sem que grupos alheios exerçam influência ou controle sobre essa produção (KUHN, 2006, p. 214; 2000, p. 125).

A existência de uma agência regulamentadora - que estabelece diretrizes normativas comuns para todas as áreas, mas que permite a autonomia da Música para gerir seus critérios e indicadores – assegura aos músicos a possibilidade de ultrapassarem o individualismo que caracteriza a sua formação e atuação - assunto discutido no capítulo anterior. A exigência pela organização dos Programas em Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa aparece como um primeiro mecanismo que favorece uma articulação de caráter mais coletivo entre eles:

Entrevistado 10: Há uma certa reivindicação de uma autonomia absoluta do Programa, em relação a ‘o que eu quero de linha de pesquisa’. Sendo mais direto, em muitos Programas, *se a Capes não exigisse uma coerência e um agrupamento coletivo, cada professor teria uma linha de pesquisa*. Então, eu acho que isso não é legítimo. Essa coesão do coletivo tem que existir, de fato, senão você não tem uma unidade. (ENTREVISTA com 10, 2015).

Ana Carolina: Se não existisse Capes, se não existisse CNPq, hipoteticamente, o que mudaria na estruturação dos PPGMus?

Entrevistado 05: Eu acho que os PPGs iam ser de acordo com a cara dos docentes que querem trabalhar ali. Mesmo que não tenham produção e mesmo que não queiram compromisso com essas agências de pesquisa. Então, assim, essas agências têm problemas? Tem. Mas sem elas seria muito pior, porque os programas estariam livres pra fazer o que alguns tentam fazer. Por exemplo, colocar docentes que nunca fizeram pesquisa como gente pra orientar aluno; conceder auxílio para professores que não têm uma produção regular. Eu acho que minimamente essas agências têm um critério. Bem ou mal, têm um critério, e isso facilita uma certa unidade no país, e evita o desmando, que é uma coisa que eu vejo muito nas universidades federais. Eu acho que, infelizmente, os professores tendem a fazer das universidades o quintal da casa deles. Muitos fazem isso. Eu acho que bem ou mal essas agências, elas controlam. (ENTREVISTA com 05, 2015).

Entrevistado 02: A Capes é um mal, mas ela dá um norte pra coisa. *Sem a Capes o Programa já teria se canibalizado*, na medida em que aquelas pessoas que estão ali, elas estão entre elas, vivendo entre elas as regras delas e o Programa teria entrado num buraco negro. (ENTREVISTA com 02, 2015).

A avaliação dos Programas a partir do conjunto total de sua produção, ao invés da análise individual, também é outro mecanismo que atua nesse sentido. Esse fator permite o desenvolvimento da percepção dos músicos da necessidade do trabalho em equipe, para que os programas aos quais estão vinculados sejam bem avaliados. A busca por uma boa avaliação incide em mudanças nos tipos e formatos de trabalhos realizados no espaço da pós-graduação:

Entrevistada 15: Se você pertence a um programa de pós-graduação, o seu programa é vinculado a uma área e aquela área tem um projeto de avaliação. Então o quê que vai te manter como um bom estudante de doutorado, como um bom estudante de mestrado? *O quê que vai ser exigido de você não como pessoa física, mas como uma pessoa que participa de um espaço, que é o programa?* Então eu acho que a exigência da produção passou a criar perfis diferenciados. Porque, o quê que nós tínhamos antes? Nós não tínhamos uma exigência de produção. Nós até atuávamos em pós-graduação, mas não tinha uma avaliação tão métrica. Quer dizer, falar em Qualis é uma coisa novíssima, né? A gente tá falando em Qualis aí há, sei lá, 8 anos? Nem sei quanto tempo tem Qualis, mas talvez seja isso. Estamos falando em Lattes há 17 anos, talvez. Menos; 15 anos. Então, é um sistema que vem entrando. E daí esses perfis acabam sendo construídos a partir dessa pressão política, *que te vincula a um espaço*. O que eu falei antes: alguém fazia uma pesquisa porque gostava de fazer uma pesquisa, e fazia praticamente *um ensaio sobre o seu próprio crescimento a partir dos dados daquela pesquisa*. Então não era nem um relato de pesquisa a partir de produção de dados, mas eram

trabalhos de caráter ensaísticos, né? *Trabalhos muito densos, mas diferentes do que hoje nós temos.*” (ENTREVISTA com 15, 2015).

Entrevistada 09: O processo de avaliação que foi implantado pela Capes e pelo CNPq, pela [nome do órgão de fomento estadual], exige um pesquisador melhor. Isso faz com que cada vez mais tenhamos trabalhos cada vez mais sólidos. Então não só amplia a quantidade de pesquisadores, mas vai exigindo dos pesquisadores um equilíbrio no desenvolvimento científico maior. E a gente sempre tem uma certa pretensão de achar que nós somos muito esquecidos, que as ciências exatas são mais valorizadas. Eu acho também isso. Mas eu acho nós temos que encontrar o nosso nicho, diferente do que o das ciências exatas. *Mas isso não quer dizer que nós tenhamos que ser sempre tão exclusivos a ponto de não nos integrarmos com esse ambiente acadêmico.* (ENTREVISTA com 09, 2015).

As diferentes maneiras com que os músicos se relacionam com seus programas e internalizam as regras que gerem o sistema de pós-graduação é algo que impacta os resultados das avaliações dos programas. De acordo com os relatos coletados por esta tese, os músicos que denotam em seus depoimentos uma melhor noção de coletividade são aqueles vinculados aos programas melhor avaliados pela Capes. São profissionais que se identificam fortemente com a instituição às quais estão vinculados, bem como com a carreira acadêmica e suas diferentes tarefas. Como consequência, ocupam espaços de decisões políticas, empreendem na carreira através da criação e gestão de ações voltadas para o aprimoramento da pesquisa em Música, tais como criação e gestão de periódicos específicos, organização de eventos, criação e direção de associações científicas. Os dois excertos abaixo da entrevistada 18 ilustram esse fenômeno:

Excerto 1:

Entrevistada 18: Eu acho que a gente tem aqui esse grupo da Música, não é todo mundo, mas acho que a grande parte, a gente tem um vínculo grande com a Universidade. É isso o que eu estava falando sobre esse ambiente. Acho que a grande maioria, ou um grupo bom de professores, tem um comprometimento muito grande com a instituição. Tem um amor à [nome da instituição] que eu não sinto, às vezes, em outras instituições. Eu sinto isso muito em mim. Meu vínculo aqui com [região] é primeiro a [nome da instituição]. Então me falam se eu não gostaria de morar em outro lugar, eu falo sim, mas desde que eu pudesse levar a [nome da instituição] comigo. *Então eu acho que esse vínculo muito forte nos faz falar a língua da Universidade, e com isso você passa a ser respeitado como qualquer outra área.*

Excerto 2:

Entrevistada 18: Eu tenho a impressão de que o nosso Programa tem muito respeito pela Capes. Começa por aí. Não quer dizer que a gente concorde com tudo. Mas eu acho que a gente respeita o sistema de pós-graduação. Não quer dizer que não tenha crítica, que não seja crítico, mas que a gente respeita e ao mesmo tempo se respeita. E aí então você vai achar essas brechas, eu vou cumprir o que tenho que cumprir, não numa ideia de submissão, mas porque a gente acredita nisso. Aí talvez tenha bem essa posição da Universidade, se a Universidade acredita, fica esse conjunto, é um conjunto favorável. Se a Capes manda fazer a gente faz. Pode não conseguir fazer tudo, mas tenta fazer o que eles pedem, pra gente poder fazer aquilo que não é considerado tão bom, ou... Pra ter essas brechas mesmo, alguma abertura pra conseguir isso - isso que eu falei da produção artística, né? Bom, a Capes não manda ali que todo mundo tem que ter produção bibliográfica? Não tem todo mundo com produção bibliográfica, mas a gente se esforça e vai tentando. Então pode ser que, sei lá, não são todos os docentes que tenham, mas 80% do corpo docente têm. Aí a gente tenta compensar, “bom, esse cara não tem produção bibliográfica e tem uma produção artística excelente”. Então aí a gente vai... *A gente se pensa como Programa.* (ENTREVISTA com 18, 2015).

Em contraposição, há programas que apresentam maiores problemas. São aqueles cujos profissionais oferecem maior resistência às regras do sistema, gerando uma comunicação interna problemática e prejudicial ao gerenciamento do programa. São grupos de profissionais que resistem à assimilação de normas e condutas distantes daquelas às quais foram formados. Dois excertos abaixo ilustram essa situação:

Entrevistada 13: As pessoas simplesmente não querem prestar contas daquilo que elas fazem. É isso. Eles não querem prestar contas daquilo que eles fazem. (...) Mas eu estou vendo a avaliação sendo feita, e aí então.... Recentemente o meu Programa recebeu uma visita, e tava... O Programa estava uma bagunça! E aí, quando um colega que está na coordenação pediu pra os professores pra mandarem pra ele a informação, aí as pessoas começaram de novo a ladainha de reclamação. (ENTREVISTA com 13, 2015).

Entrevistado 02: O quê que aconteceu, no caso com a minha gestão [do programa] aí em relação a Capes: por causa um pouco dessa imposição, ou seja, é um setor pra legislar, e a gente, de alguma maneira, tem que cumprir, se adaptar. Bem ou mal. Então, no nosso caso aqui em particular, o PPGM é um dos mais antigos do Brasil. E a gente tem ainda pessoas nesse Programa que são das primeiras gerações do Programa, da coisa. Então, por exemplo, é muito difícil pra essas pessoas, hoje eu compreendo perfeitamente, aceitar um certo tipo de mudança, de adequação, ou de regra. ‘Agora mudou a regra, todo ano tem que publicar um artigo. Pô, é uma regra horrível, mas é uma regra’. ‘Então tá, então agora todo o ano tem que publicar meio artigo. Ah, então a regra ficou mais fácil porque escrever meio artigo é melhor do que...’ Pô, é uma regra como outra qualquer! E pra essas pessoas é muito difícil se

submeter às regras que não são aquelas que elas mesmas já internalizaram. Então fica muito difícil a administração de um Programa que tem regras que foram instituídas longe da realidade do próprio Programa. Fica um inferno quando você tenta regularizar certas coisas, certos procedimentos. Fica inviável. Fica muito difícil. (ENTREVISTA com 02, 2015).

A partir dessa análise apresentada acima, podemos levantar a hipótese de que o individualismo que caracteriza a trajetória de formação do músico é algo que marca e orienta as suas ações dentro da profissão acadêmica, e a incongruência desse individualismo com um sistema cuja estrutura se pauta pela ação coletiva acarreta dificuldades e conflitos para a área de Música. Essa hipótese ganha reforço quando observamos o depoimento de uma entrevistada, cujo programa obteve avaliação negativada pela Capes:

Entrevistada 17: Se você quer saber, na minha opinião, a área de Música, ela trabalha... As pessoas, elas não sabem trabalhar em equipe. E eu entendi o que era um grupo de pesquisa, e como agia um grupo de pesquisadores, quando eu conheci a [nome de uma pesquisadora] lá da [nome de instituição]. Quando eu conheci a [nome da pesquisadora], meu queixo caiu. Eu disse: “Meu Deus, é isso que é fazer pesquisa, olha!...”

Ana Carolina: Ela é de outra área?

Entrevistada 17: Ela é da [nome da área do conhecimento em que atua a referida pesquisadora].

Ana Carolina: Ah sim, do seu pós-doc, né?

Entrevistada 17: É. Ela é da [área de atuação], e a especialidade dela é a [especialidade]. Se você... Tem uma paginazinha chamada [site da internet]. Se você entrar ali, tem um mundo de coisas.

Ana Carolina: O que foi que você sentiu então, com essa experiência num grupo de pesquisa de uma outra área? Você olhou pra nossa área com outra perspectiva?

Entrevistada 17: Eu acho assim, que o pessoal de Música tem muito que aprender com outras áreas. Muito! *Eu acho que a gente tá, em alguns aspectos, trabalhando de forma isolada. Eu acho que a gente não conversa.* Apesar de todos os encontros, viu? Abem, Anppom, Simcam, Abet... Eu sinto que a área de Música, ela não... *A gente não desenvolve pesquisa conjunta.* Entendeu? Nós pegamos assim: a gente tem uma pesquisa pra ser desenvolvida em tal lugar. Aí você vai, pega aquela pesquisa e desenvolve aqui. Mas você não entra em contato com a pessoa que trabalhou lá, pra fazer uma rede. Não tem redes, no Brasil, em Música. Tem muito pouca rede. Ou então tem muito pouca rede no Brasil mesmo. Bom, você vai entrevistar outras pessoas, você vai ver opiniões diferentes disso, mas essa é a minha visão.

Ana Carolina: O que você acha que provoca essa dificuldade nossa?

Entrevistada 17: *Olha, eu vejo que os músicos, de uma maneira geral, principalmente o pessoal da Performance, eu me lembro que, enquanto coordenadora, eu ouvia muito essa frase: “minha pesquisa é tocar”.* Muita gente não quer escrever uma linha. Escreve muito mal. Tem muita porcaria! Ai meu deus do céu! Olha só, eu sou parecerista de muita coisa. Tem artigo que eu devolvo lá e falo assim: “gente, não dá! Não dá!”. É o cara reescrever de novo e re-submeter a uma avaliação. Porque tem artigo com erro de ortografia, pontuação, ideias mal estruturadas... Isso não pode ir pra uma revista. (ENTREVISTA com 17, 2015).

Aquilo que parece ser um dos grandes problemas para a área de Música dentro do sistema da pós-graduação é a sua relação com a norma que exige a apresentação dos processos e resultados no formato escrito. Embora exista a autonomia em relação a aspectos tais como: liberdade metodológica e epistemológica para realização de projetos e condução de pesquisas, estabelecimento de critérios para constituição de quadros docentes dos cursos e programas, autonomia para organizar e gerir a forma de seleção e treinamento dos discentes, quantidade e tipos de produção aceitas e seus critérios de avaliação -, os músicos devem apresentar produção em formato de texto acadêmico, independentemente se a área optou por aceitar a produção artística como mais um tipo de produto legítimo. Nesse sentido, podemos dizer que essa norma acaba configurando uma demarcação limítrofe dentro da qual a autonomia dos profissionais em questão pode ser exercida. Em outras palavras, a maneira com que o sistema de pós-graduação encontra-se estruturado permite aos músicos autonomia para controlar o corpo de conhecimento que lhe compete bem como a forma de produzi-lo, mas não proporciona autonomia completa em relação à forma de compartilhá-lo.

No capítulo anterior desta tese, que analisou a reflexividade da subárea Performance, destaca-se nos textos uma menção recorrente dos autores a respeito dos problemas que a área de Música têm com a norma escrita (BORÉM, 2006; BORÉM e RAY, 2012; FRANÇA, 2000; LIMA, 2001; RAY, 2005 e 2015; TOMÁS, 2015) . Tais problemas envolvem não apenas a forma e o conteúdo dos trabalhos escritos que a área desenvolve, como também a resistência dos músicos em geral para incorporar essa prática dentro de suas atividades rotineiras. Essa resistência pode ter uma de suas explicações na maneira como que se deu a socialização secundária desses profissionais.

Os músicos podem ou não se identificar subjetivamente com as novas funções institucionais exigidas pelo tipo de trabalho na universidade e suas normas. Durante o curso da socialização secundária, como vimos anteriormente, o indivíduo aprende funções específicas, quase sempre relacionadas à divisão social do trabalho, dentro de um processo mediado por outros significativos que ele já reconhece como sendo “funcionários institucionais” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 182). Esse reconhecimento lhe permite

estabelecer “uma distância entre seu eu total e sua realidade, de um lado, e o eu parcial funcionalmente específico e a realidade deste, de outro lado” (BERGER e LUCKMANN, 204, p. 184). Assim, tudo pode desenrolar-se de maneira afetivamente distanciada. Parafraseando Berger e Luckmann, a criança pode amar e se identificar com a sua prática musical, enquanto que o músico adulto pode facilmente aprender as funções do seu novo “eu institucional” necessário à sua carreira acadêmica de forma emocionalmente neutra, desvinculada de uma identificação com aquela outra realidade do seu “eu total” de músico que foi interiorizada durante a infância.

Quando o processo de socialização secundária dos músicos não ocorre de forma subjetivamente tão plausível quanto foi com o processo de socialização primária ocorrido na infância, existe uma margem maior para o surgimento de resistências a uma atuação com a música que seja diferente daquela que foi aprendida e internalizada na infância. Dito de outra maneira, quando o processo de aquisição de novos campos semânticos referente à profissão de pesquisador acadêmico ocorre de maneira meramente burocrática, sem que exista um grau de identificação tão plenamente arraigado tal como ocorrido com a construção da identidade de músico durante a socialização primária na infância, o envolvimento e dedicação à tarefa de produzir textos escritos - e tudo o que essa atividade implica – será menor e, em alguns casos, um sofrimento.

Por já haver uma realidade fortemente interiorizada durante a infância no curso da socialização primária, a socialização secundária requer estratégias e manobras específicas para que o novo conhecimento a ser adquirido torne a continuidade entre os elementos originais do conhecimento e os novos algo subjetivamente plausível. Nos casos considerados “bem sucedidos”, não há incoerência entre a primeira realidade interiorizada na infância com a nova realidade em curso de interiorização durante a socialização secundária em um grau suficiente para causar problemas de conservação. No entanto, por ser menos arraigada à consciência graças ao seu caráter “artificial”, a interiorização da realidade aprendida durante a socialização secundária é mais vulnerável, o que significa que o indivíduo pode mais facilmente deixá-la para traz assim que sai do trabalho e retorna para casa, por não se identificar com suas funções e processos.

Três excertos do depoimento do entrevistado 02 ajudam a ilustrar essa questão. No primeiro excerto, destaco um detalhe em seu processo de socialização secundária. Trata-se da forma como é relatada a aquisição do conhecimento referente à elaboração dos trabalhos escritos – “uma obrigação”. No segundo excerto, é possível notar que as motivações para realizar pesquisa na universidade vinculam-se ao cumprimento meramente protocolar de uma

atividade subjetivamente distante da atividade musical. Por fim, no terceiro excerto, o tipo de valor atribuído aos mecanismos existentes de busca por apoio à pesquisa. Observa-se, através destes três excertos, uma apreensão subjetiva dos campos semânticos inerentes à atividade de pesquisador desprovida de identificação com a atividade, principalmente no que diz respeito à relação com a escrita acadêmica e com os mecanismos existentes para aquisição de apoio à pesquisa, gerando um envolvimento profissional distanciado emocionalmente:

Excerto 1:

Ana Carolina: E como você começou a se engajar com atividades relacionadas à pesquisa?

Entrevistado 02: Bom, na verdade... Foi lá nesse... Quando eu entrei na universidade. No caso, foi lá [*nome do Estado*]. Acho que foi 97, que eu comecei a trabalhar na universidade. Aí, no caso lá, eu mais tocava. E ainda tinha alguma coisa com extensão e tal, mas era sempre projetos mais pra tocar do que pra dar aula. Aí eu vim e fiz o mestrado aqui no [*nome da cidade*]. Aí, *já me vi obrigado, vamos dizer assim, a escrever um pouco mais.*

Excerto 2:

Ana Carolina: Por que o músico faz pesquisa na academia?

Entrevistado 2: *Ah, porque é obrigado! [risos]. Só por causa disso, né? [risos] Porque é obrigado tanto pela cobrança de órgãos oficiais, ou quando se depara com questões concretas, no meu caso, principalmente ligadas ao próprio ensino do instrumento.* Porque as minhas questões, vamos dizer assim, estéticas, do meu repertório, eu resolvo comigo mesmo. *Não preciso produzir nada.* Leio o que eu posso, ouço a gravação, faço o que eu puder, e isso não tem necessidade de compartilhar esse processo com as outras pessoas. *O meu interesse é compartilhar o resultado: “olha, bom, eu faço isso assim.” Então pra isso eu faço a minha pesquisa, e eu não preciso de pesquisa acadêmica nenhuma.* Agora, no caso assim, quanto tu pensa num projeto um pouquinho maior que envolva o ensino, ou outras pessoas, aí já há um campo aberto, vamos dizer assim, pra uma pesquisa um pouco mais estruturada. *Porque, de resto, o resto tudo, vamos dizer assim, das dissertações e das teses, eu acho que são feitas por obrigação. Precisa, enfim, aumentar o salário, ou se qualificar. Então aí você faz e aprende essa nova linguagem, esse novo instrumento que é uma dissertação, uma tese.*

Excerto 3:

Ana Carolina: Como é a sua experiência com o CNPq?

Entrevistado 02: Não, na verdade, do CNPQ o que eu, assim, vi, foram... Eu acho que tem 2 coisas. Primeiro, é um negócio de bolsas, e no caso era até o

meu colega, que a gente se dividia um pouco em atividades, que manuseava mais a questão das bolsas lá do CNPq e tudo. Então, vamos dizer assim, é a notícia que eu sei. O que eu posso te dizer concretamente. Mas eu sei de outras atividades, assim... Outras ações relativo a projetos, e tal. (...) *Agora, em geral, porque eu recebo emails de... como é que fala? Editais pra projetos de laboratórios e coisas assim. Mas eu, realmente, não tenho o mínimo interesse. É complicado demais. Pessoalmente, não é uma coisa que me atrai, esse tipo de valor.* (ENTREVISTA com 02, 2015).

Portanto, um dos elementos que explicam a resistência dos músicos com a regra que estabelece a comunicação de pesquisas por meio da escrita está ligado a uma não identificação com a atividade já durante o período de formação para o exercício da docência universitária na etapa da pós-graduação, na fase em que ainda são alunos em formação e estão aprendendo a confeccionar suas dissertações e teses. Muito diferente da atividade como músico, tanto na maneira de construir conhecimento, quanto na forma de comunicá-lo, a atividade de pesquisador não se torna atraente principalmente pela diferença que há no tipo reconhecimento social que existe entre as duas atividades. Como justificou a entrevistada 03, quando questionada sobre as razões dessa dificuldade dos músicos:

Entrevistada 03: É porque o artista na pessoa falou mais forte. O artista falou muito mais forte. Por exemplo, *se você é chamado pra tocar um concerto atrás do outro, e você é respeitado, remunerado, incensado por isso, por que você vai perder o seu tempo pedindo alguma coisa laboratorial, ou sei lá, escrever?* Deixa essa parte pros musicólogos que já foram mais bem treinados. (ENTREVISTA com 03, 2015).

Embora exista essa dificuldade dos músicos em relação à norma da escrita acadêmica, eles apresentam legitimações favoráveis à comunicação na forma escrita dentro do ambiente universitário que condizem com a argumentação de Berger e Luckmann (2014) sobre a importância da linguagem no processo de construção do conhecimento, revelando que essa dificuldade detectada não significa, necessariamente, a depreciação da atividade. Para compreender melhor essa correlação, exporei a linha argumentativa da teoria dos autores supracitados a respeito da linguagem como principal forma de assegurar a preservação das experiências subjetivas (e intersubjetivas), possibilitando a transmissão do conhecimento nelas gerado a outros.

Segundo Berger e Luckmann, a expressividade humana pode ser manifestada por meio de diversos produtos da atividade humana, ou seja, a “expressividade humana é capaz de objetivações” (BERGER e LUCKMANN, 2014, 52). Objetivar a expressividade humana em produtos permite que os diferentes processos de subjetivação humana perdurem para além da

situação face a face – momento em que podem ser imediatamente apreendidos. Assim, os índices que me permitem compreender a subjetividade do outro e que se perderiam se não fossem registrados em algum tipo de produto, podem sobreviver ao presente nítido da situação face a face, e também ganham a possibilidade de ser transmitidos a outros.

Transpondo esse esquema para o caso da música, é o que acontece, por exemplo, numa apresentação musical no palco. Através da experiência presencial de assistir um músico durante a sua performance, é possível ter acesso imediato às suas atitudes subjetivas em relação à obra apresentada, através de uma série de índices corpóreos, tais como movimentos dos braços, pernas, expressões faciais, postura geral, etc. Também posso acessar sua subjetivação através das nuances interpretativas dentro da obra executada, quando observo a forma escolhida para lidar com o material interno da obra, o que se traduz no jeito que são realizadas as dinâmicas, os fraseados, as articulações, os *rallentandos*, etc. É claro que o sucesso dessa comunicação intersubjetiva será maior ou menor a depender do grau de conhecimento compartilhado entre músico e plateia a respeito da estrutura musical, pois ouvintes perceberão mais ou menos tais nuances da expressividade subjetiva de acordo com seu maior ou menor treinamento da percepção auditiva naquele tipo de cultura musical. O que importa com esse exemplo é destacar que, após o momento da situação face a face, os índices que permitiram acessar o processo de subjetivação do músico se perdem, caso não sejam objetivados de outras maneiras que permitam a sua preservação e transmissão.

A forma mais eficaz de objetivação das diferentes experiências humanas, sejam elas individuais ou coletivas, é a *linguagem*. De acordo com os autores Berger e Luckmann, a linguagem é o sistema de sinais vocais mais importante da sociedade humana, porque torna possível objetivar as ações da vida cotidiana comum, mantendo-as e conservando-as através da significação linguística, e é por meio dela que participo da vida cotidiana com meus semelhantes (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 55). Com ela, é possível assegurar a transmissão do conhecimento gerado nas instituições, bem como construir os edifícios de legitimações que asseguram sua plausibilidade subjetiva aos indivíduos. Este último ponto é importante, porque permite aos atores explicar as razões e os valores que conduzem suas ações.

A linguagem é considerada mais importante do que quaisquer outros sistemas de sinais (tais como os gestos, por exemplo), porque sua imensa variedade e complexidade a torna muito mais facilmente destacada da situação face a face do que os demais sistemas. Nas palavras de Berger e Luckmann:

O destacamento da linguagem consiste muito mais fundamentalmente em sua capacidade de comunicar significados que não são expressões diretas da subjetividade ‘aqui e agora’. (...) Posso falar de inumeráveis assuntos que não estão de modo algum presentes na situação face a face, inclusive assuntos dos quais nunca tive, nem terei, experiência direta. Deste modo, a linguagem é capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes (2014, p. 55 e 56).

Desta maneira, a linguagem compartilhada por um grupo social passa a ser base e instrumento do acervo coletivo do conhecimento. Berger e Luckmann ressaltam ainda que a linguagem permite a objetivação de novas experiências a serem incorporadas ao estoque já existente do conhecimento, “e é o meio mais importante pelo qual as sedimentações objetivadas são transmitidas na tradição da coletividade em questão” (2014, p. 93). E mais, a linguagem não se limita a referir-se à realidade da vida cotidiana, mas pode transcendê-la, sendo utilizada também para referir-se a áreas limitadas de significação, como é o caso da música (p. 56-57).

A característica que a linguagem tem de possibilitar o registro e a comunicação das diversas experiências é a principal alegação dos músicos entrevistados para justificar a necessidade e a importância da escrita – compreendida por Berger e Luckmann como um sistema de sinais de segundo grau (2014, p. 55). Apesar do reconhecimento de que há conhecimento sendo transmitido no momento da interação face a face durante um concerto ou recital, esse conhecimento e os processos que permitiram a sua construção não estão acessíveis, de onde a necessidade de objetivá-lo através da escrita:

Ana Carolina: Qual seria a justificativa pra que um documento como esse do Qualis Artístico, ou a regras que a Capes estipula pra incorporar docentes na pós, não considerarem a prática artística suficiente? Por que ainda assim tem que ter artigos?

Entrevistado 11: Eu acho justamente com o fato de ser universidade. Eu acho que, se está num Programa de pós-graduação, precisa de alguma maneira... Eu acho que tem a ver com o compartilhamento do conhecimento, com o conhecimento ser colocado de uma forma menos individualista e mais explícita. E dentro de certas regras que permitem dialogar também com as outras áreas, sabe? Porque um cara tocando produz conhecimento. Eu acho. Eu acho que ele produz conhecimento. Agora, é um conhecimento de gênero diferente. É mais subjetivo, vamos dizer. Você pode ir lá, e ouvir aquilo e você vai aprender alguma coisa com aquilo. Mas o cara que fez aquilo, ele não... De alguma maneira ele não formaliza. É quase como se ele não controlasse, entendeu? Você quando escreve um artigo sobre alguma experiência, você de alguma maneira está controlando o conhecimento que você quer gerar com aquilo. Ao passo que, se você vai num concerto, você

ganha algum tipo de conhecimento, mas é uma coisa muito mais subjetiva. Não sei, eu posso estar sendo...

Ana Carolina: Você objetiva um determinado conhecimento que passa a ser acessível pra outras pessoas.

Entrevistado 11: Pois é. Eu estou um pouco pensando alto, tá? Mas eu acho que é um pouco por aí a diferença. E esse lado assim, um pouco mais controlado, um pouco mais objetivo, é que caracteriza a pesquisa acadêmica, né? Qual a diferença entre você escrever uma poesia ou romance, e você escrever um artigo ou uma dissertação, né? Cada coisa tem o seu valor, e eu acho até que a poesia e o romance têm muito mais valor, de certa forma. Se você pensa na história da humanidade como um todo, as coisas que são muito mais valorizadas são as produções artísticas, na verdade. Claro que as produções científicas podem ser valorizadas, mas nessa área das Humanas, vamos dizer, na área das Humanas, geralmente as produções artísticas são mais valorizadas do que o que você faz sobre a produção artística. Só que a universidade, ela é mais pra pensar sobre, né? Esse é o gancho dela; é até a fraqueza dela, pode ser até, entendeu? Mas é o que a caracteriza. (ENTREVISTA com 11, 2015).

Entrevistada 13: Se você tá na universidade, você não pode ficar só na pesquisa artística. Você tem que pelo menos apresentar de alguma forma na maneira que é hegemonicamente reconhecida, que é a apresentação do material escrito. Tá compreendendo? A forma bibliográfica é a maneira de divulgação reconhecida dentro da academia. Então, mesmo que você só tenha uma produção artística, mas o que é que você faz? Por isso que dentro da área de Artes se aceita, por exemplo, a participação em congressos, etcetera, porque aí você escreve. Você escrevendo 8 páginas sobre o seu projeto, tudo bem, está compreendendo? Porque de alguma forma você teoriza ali e essa teorização pode servir pra outras pessoas. Ou você registra a sua metodologia, porque a obra de arte em si, ela é única, certo? Ela não pode ser replicada. Mas ela apresenta conhecimento nem que seja na sua metodologia de como se fazer. *Os compositores, por exemplo, eles têm menos dificuldade pra escrever do que o pessoal de Práticas Interpretativas, porque os compositores, talvez pelo fato deles estarem, como se diz, eles têm que queimar a bufunfa pra poder organizar o material sonoro. Eles refletem mais sobre o fazer musical do que o intérprete, que às vezes está muito ligado às questões técnicas de como produzir sons e tudo, mas não está ligado com a questão da comunicação. Tá ligado na comunicação de uma maneira muito, como se diz... sutil, no sentido de querer fazer um impacto, mas não refletindo sobre o sentido das coisas, ou teorizando, realmente, em relação a isso.* (ENTREVISTA com 13, 2015, grifo nosso).

Destaco na fala acima da entrevistada 13, a característica ressaltada sobre a fragilidade da subárea Práticas Interpretativas a respeito da reflexão teórica sobre aquilo que realizam, comparativamente às outras subáreas da Música. A trajetória tradicional de formação do músico performer, que em sua maioria prioriza o desenvolvimento das habilidades artísticas e musicais em detrimento de um treinamento da capacidade reflexiva sobre essas habilidades e

todo o conjunto de conhecimentos teóricos, filosóficos e sociológicos implicados nela, acaba desenvolvendo mais um conhecimento do tipo tácito. A dificuldade de falar sobre um conhecimento dessa natureza será acentuada pela ausência de estudos de caráter mais teórico que subsidiariam o treino para o desenvolvimento da habilidade do pensamento reflexivo com esse tipo de material.

Com esse fenômeno, entramos no início da demarcação da subárea Performance em relação às demais subáreas da Música. Veremos como a relação do performer com o conhecimento do tipo proposicional entra como mais um dos elementos que dificultam a atuação do músico performer com a atividade da pesquisa. Ao compreender melhor essa relação, poderemos analisar quais mecanismos são construídos para possibilitar o compartilhamento dos saberes e práticas inerentes à subárea, geralmente de natureza tácita, de modo a atender às exigências normativas em relação ao compartilhamento do conhecimento, tendo em consideração a dimensão política que envolve esse processo. Esses fatores serão discutidos na sequência, no subtópico que analisa a demarcação dos *Performers* em relação aos seus pares que atuam nas demais subáreas em que a Música se divide.

5.3 O SEGUNDO NÍVEL DE DEMARCAÇÃO: A PERFORMANCE E AS SUAS ESPECIFICIDADES

Já tivemos oportunidade de discutir as dificuldades que grande parte dos músicos, em especial os que atuam na subárea Performance, tem em relação à norma escrita. Trata-se de um tipo de resistência que dificulta a inclusão da prática da produção de textos dentre suas atividades rotineiras. Um motivo apresentado até aqui diz respeito à falta de identificação dos músicos com as atividades tradicionais da profissão de docente pesquisador, por estas não corresponderem com a identidade de músico performer que foi construída através de uma trajetória longa de formação, majoritariamente iniciada logo na infância. Para compreendermos melhor essa aparente incongruência que a atividade da pesquisa acadêmica representa para a atividade de músico performer, será necessário tratar do papel que o conhecimento do tipo proposicional desempenha na profissão de pesquisador. Dessa forma, esse tópico irá discutir quais são os tipos de conhecimento e habilidades necessários ao exercício da atividade profissional docente pesquisador, para entendermos se e como a subárea Performance vem tentando construir seu próprio caminho de existência e permanência dentro da pós-graduação brasileira.

O pensamento de Winch (2010, 2014) a respeito das diferentes variedades de conhecimento prático será o principal referencial norteador deste subtópico do capítulo. O marco para a construção do pensamento de Winch é principalmente, embora não exclusivamente, o trabalho desenvolvido pelo filósofo inglês Gilbert Ryle (1964), que criticou a visão calcada no racionalismo Cartesiano de que todo o conhecimento residiria em seu conteúdo proposicional. Para Ryle, as proposições em si mesmas são inertes. O conhecimento só ocorre quando se aprende a “saber fazer alguma coisa” com essas proposições, lançando a sua famosa distinção entre “saber o quê” e “saber como” no processo de construção do conhecimento (YOUNG e MULLER, 2014a, p. 06). É com essa base teórica de Ryle, e nas discussões subsequentes geradas após o lançamento de suas proposições, que Winch (2010) construiu sua teoria que distingue três tipos diferentes de conhecimento que integram o conhecimento profissional: o “saber o quê”, e duas espécies de “saber como”. O interesse principal de Winch com essa definição é oferecer bases teóricas que fundamentem currículos de formação profissional. Para esta tese, importa entender especialmente como o elemento prático que está contido no conhecimento proposicional ajuda a explicar o polêmico processo de demarcação da subárea Performance no âmbito da pós-graduação.

Winch (2010, p. 1 e 2) procura demonstrar como o desenvolvimento da *expertise* numa determinada profissão está relacionada ao conhecimento do tipo prático. Para esse autor, existem dois tipos de *expertise*. O primeiro tipo está relacionado ao conhecimento sobre uma determinada disciplina, ou seja, o pleno domínio sobre um tema de estudo acadêmico¹³. Uma característica importante deste tipo de *expertise* diz respeito à capacidade para adquirir novos conhecimentos dentro daquele tema, ou daquela disciplina, tal qual o fazem estudiosos e cientistas. O segundo tipo de *expertise* está mais relacionado à realização de atividades práticas. Winch exemplifica essa *expertise* citando a carpintaria, medicina, engenharia, pintura e pesca - ou seja, aqui o conceito de *expertise* se relaciona com o domínio do exercício prático de uma ocupação, profissão ou atividade. O que importa destacar é que o primeiro tipo de *expertise* geralmente é associado ao conhecimento proposicional, mais intelectual, e o segundo ao conhecimento prático. O ponto central de Winch é que há uma relação íntima entre os dois tipos de *conhecimento* – o proposicional e o prático -, e que eles só podem ser entendidos em relação um com o outro.

Enfatizarei a dimensão prática existente no conhecimento do tipo proposicional porque, como veremos, a ausência dessa dimensão durante a formação do performer na

¹³ Winch (2010, p. 1) usa o termo “subject”, o qual optei por traduzir por disciplina ou tema de estudo.

graduação é algo que impacta diretamente em sua formação na etapa da pós-graduação, adiando o caminho do pesquisador dessa subárea na aquisição da sua *expertise* do primeiro tipo descrito acima. No que diz respeito à *expertise* do segundo tipo - relacionada às atividades de realização prática, o que no caso do músico performer pode-se facilmente identificar como sendo a sua excelência na execução instrumental -, seu desenvolvimento é o foco dos estudos durante a etapa na graduação. Desta maneira, não irei me debruçar na articulação desse tipo de *expertise* tratado no pensamento de Winch com a questão da demarcação da subárea dentro da pós-graduação, por considerar que ela é considerada condição de ingresso na carreira, o que implica que tal *expertise* já tenha sido atingida por estes profissionais. O que de fato ocorre na pós-graduação é mais um tipo de conservação e aprimoramento dessa *expertise* do tipo prático, do que a sua aquisição. A afirmação de que a *expertise* prática dessa profissão é entendida como condição primeira para o ingresso na profissão de docente pesquisador se calca nas exigências estabelecidas nos processos de seleção de Programas e é expressa nas definições das Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisas¹⁴ em Performance. A *expertise* prática como condição prévia também consta nos depoimentos dos entrevistados, como no exemplo abaixo:

Entrevistada 01: Uma má pesquisa em Performance é quando você vê que a pessoa não tem a prática, não tem a experiência da prática. Ela tá falando alguma coisa que ela não sabe, que ela não viveu. Não é por aí, entendeu? Acho que essa é uma má pesquisa em Performance. É alguém que não tá trazendo, ou não, às vezes até nem tem a vivência daquilo que tá escrevendo sobre. Por outro lado, eu acho que uma condição básica pra você querer fazer uma boa pesquisa em Performance é essa vinculação com a prática. Isso não garante que seja uma boa pesquisa; não. Mas eu acho que isso é uma condição primeira pra isso um dia se tornar uma boa pesquisa. É ter esse entrelaçamento com a prática. (ENTREVISTA com 01, 2015).

Portanto, vejamos com mais detalhes as definições de Winch a respeito do conhecimento do tipo proposicional como elemento fundamental do ofício de um *expert* em uma determinada disciplina, e a sua articulação com a questão dos problemas de demarcação da subárea Performance dentro da pós-graduação.

Winch afirma que o conhecimento necessário para exercer uma determinada profissão não reside unicamente na aquisição de um conjunto de proposições e na capacidade de

¹⁴Várias Linhas de Pesquisa em Performance dos Programas de Pós-Graduação explicitam em suas ementas a indispensabilidade da ação prática dentro de suas investigações, seja através do estabelecimento da condicionalidade da atuação em Performance aos seus candidatos (Ufg, Ufpr e Usp), seja através da afirmação de que o objetivo final dos estudos a serem desenvolvidos reside no aprimoramento das habilidades específicas e técnicas do performer (Ufmg, Ufpr, Unicamp, Usp), ou ainda, seja através da afirmação de que o pensamento a ser gerado pelos estudos da Linha de Pesquisa parte da própria ação prática do pesquisador (Ufg, Ufpr e Ufrj).

rememorá-las (WINCH, 2014, p. 47). A aquisição de uma série de proposições que integram as disciplinas que compõem o currículo que organiza o corpo de conhecimentos que formam um profissional precisa ser feita conjugadamente com alguns elementos de racionalidade, calcados em duas condições iniciais, a saber:

1. Ter algum entendimento das proposições que nós dizemos que sabemos e
2. Compreender ao menos algumas das conexões entre estas proposições (WINCH, 2014, p. 48).

Com a primeira condição, Winch quer dizer que é necessário entender não apenas as referências que são feitas na proposição, mas também os conceitos que elas expressam. Por exemplo, para que um estudante de História da Música Ocidental possa dizer que entende a proposição de que “o dodecafonismo é um sistema musical criado por Schoenberg como alternativa ao tonalismo”, ele precisa saber o que é dodecafonismo, o que é tonalismo e quem foi Schoenberg. Já a segunda condição significa que é necessário encontrar caminhos de conexão em torno do campo conceitual, que sejam relevantes ao conhecimento com o qual se lida. Exemplificando novamente com a música, se um estudante de História da Música Ocidental não entender que “o dodecafonismo é um sistema musical criado por Schoenberg como alternativa ao tonalismo” está implicado no fato de que “a crise do sistema tonal no final do século XIX proporcionou o surgimento de novas estéticas musicais”, não será possível afirmar que este estudante compreenda a primeira proposição em sua essência, e nem que seja capaz de afirmar se ela é ou não verdadeira, visto que tal entendimento implica na apreciação de conexões conceituais relevantes entre proposições que integram o campo conceitual da disciplina em questão. Ou seja, para o argumento de Winch, a mera aquisição de proposições e a capacidade de rememorá-las não é condição suficiente para que ocorra o conhecimento em uma determinada disciplina.

Entra aqui um conceito chave no pensamento deste autor: mesmo que se trate de um corpo de conhecimentos conceitual, teórico, a operação de um elemento prático é condição necessária para que ocorra conhecimento. Nesse sentido, para Winch, todo conjunto de conhecimento do tipo conceitual/proposicional implica a presença de um importante tipo de conhecimento prático, a saber: a capacidade de fazer inferências sobre os materiais que compõem o campo conceitual relevante à disciplina em questão (WINCH, 2014, p. 48 e 49). Dito de outra forma, o estudante de determinada disciplina adquire e demonstra a sua compreensão sobre o corpo de conhecimentos que a integra na medida em que é capaz de tecer explicações que constroem uma narrativa coerente entre os fatos e elementos integrantes da disciplina, suas causas e consequências.

Existe ainda uma terceira condição para o entendimento de um determinado assunto, ou disciplina de estudo. De acordo com Winch, trata-se de:

3. O entendimento de como aquele assunto ou disciplina de estudo é testado, validado e adquirido (WINCH, 2014, p. 49).

Para Winch, os estudantes de determinada disciplina precisam compreender que existem meios para se averiguar a veracidade ou a falsidade dos assuntos tratados, ou seja, que aquele conhecimento é resultado de procedimentos específicos que permitiram a sua elaboração. O elemento que proporciona essa transcendência é o conhecimento prático sobre os procedimentos usados para testar, validar e adquirir aquele conhecimento. Nas palavras de Winch, testar, validar e adquirir o conhecimento sobre um assunto:

Exige familiaridade não apenas com os procedimentos físicos através dos quais isso é feito, mas também com os procedimentos inferenciais que os sustentam, por exemplo, inferência indutiva, o método hipotético-dependente, os níveis de significância e confiança no caso de assuntos com base no método experimental (...). Geralmente é essencial, dentro das disciplinas acadêmicas, que este tipo de conhecimento processual seja ensinado de maneira prática através da replicação de experiências-chave, trabalho de campo, observação, etc. Este é outro sentido importante no qual o conhecimento acadêmico tem uma componente prática significativa (WINCH, 2014, p. 49, tradução minha).¹⁵

Mesmo que os exemplos fornecidos por Winch se circunscrevam à aquisição de conhecimento em disciplinas de cunho mais experimental, eles não nos impedem de compreender a validade de seu argumento para qualquer área do conhecimento, incluindo a Música, que costuma abordar seu objeto dentro de uma perspectiva mais interpretativa, utilizando epistemes hermenêuticas ou fenomenológicas (FREIRE e CAVAZOTTI, 2007).

Ainda que esse terceiro tipo de conhecimento não faça parte das atividades de parte dos profissionais que atuam exercendo a profissão na sociedade *lato sensu*, e seja algo previsto e esperado mais daqueles que atuam produzindo conhecimento naquela disciplina – tais como os pesquisadores e estudiosos –, Winch afirma que ele é importante dentro do currículo profissional na medida em que permite que os estudantes daquela profissão transcendam o que ele chama de “pronunciamento de autoridades escolares”. Com essa expressão o autor está se referindo ao tipo de transmissão do conhecimento escolar onde o

¹⁵ This necessitates familiarity, not just with the physical procedures through which this is done, but with the inferential procedures that underlie them, for example inductive inference, the hypothetico-deductive method, levels of significance and confidence in the case of subjects based on the experimental method (...). It is usually essential within the academic subjects for this kind of procedural knowledge to be taught practically through replication of key experiments, fieldwork, observation, etc. This is another important sense in which academic knowledge has a significant practical component (WINCH, 2014, P. 49).

discurso do professor em sala de aula é tomado como a principal fonte de informações sobre aquele determinado assunto. Ao aprender sobre os procedimentos de construção do conhecimento em um tema, os estudantes podem compreender que o conhecimento que integra a disciplina não é resultado de opiniões arbitrárias, mas sim fruto de processos específicos de construção e validação.

Poderíamos sumarizar dizendo que, de acordo com o pensamento de Winch, existem três tipos de conhecimentos operando no conhecimento do tipo proposicional: o “saber o quê”, e dois tipos diferentes de “saber como” - um relacionado à capacidade de realizar conexões entre as inferências que integram um corpo de conhecimentos e outro relacionado ao conhecimento sobre como são os procedimentos que permitem a construção desses conhecimentos. Todos estão mais inter-relacionados no desempenho de uma determinada profissão do que muitas vezes se imagina, e por isso, para esse autor, deveriam fazer parte das reflexões que tratam da construção dos currículos profissionais. Os estudantes de uma determinada profissão precisariam acessar não apenas o “saber o quê”, ou seja, as proposições de um assunto, e o “saber como”, ou seja, como as proposições são usadas em um assunto; eles também necessitam do conhecimento sobre “como” as proposições podem ou não podem ser úteis para resolver problemas específicos - ou sugerir novos questionamentos - em suas áreas de atuação prática.

Dito de outra maneira, ainda que o conhecimento seja definido como conceitual, teórico ou proposicional, há um elemento prático que opera durante a sua aquisição: trata-se da capacidade de saber como construir o encadeamento de fatos, suas causas e consequências dentro de uma narrativa lógica. Outro elemento prático refere-se à capacidade de saber como são os procedimentos de construção de conhecimentos em determinada disciplina. A diferença entre apenas saber quais são os procedimentos usuais de construção de conhecimento em uma disciplina e como operam, e entre saber operá-los de fato produzindo conhecimento novo, separam o iniciante do *expert*.

Com essas informações é possível entender com mais clareza a caracterização de Winch daquilo que ele chama de “conhecimentos em uma disciplina” e de “*expertise* em uma disciplina”¹⁶. Uma compreensão adequada sobre o corpo de conhecimentos de uma disciplina geralmente é esperado de estudantes de níveis iniciais, de um nível “secundário”, de acordo com o autor (WINCH, 2010, p. 7). De um profissional espera-se mais, inclusive a capacidade de avaliar as afirmações contidas dentro da disciplina e gerar conhecimento novo sobre ela. É

¹⁶ “Subject knowledge” e “subject *expertise*”, respectivamente.

feita aqui a distinção entre uma disciplina enquanto uma coleção de fatos e uma disciplina enquanto forma de adquirir e manter conhecimento. O caminho que leva de uma ponta à outra dessa distinção é o percurso que levará um iniciante à *expertise*.

Ou seja, ainda que estudantes de música não sigam a carreira acadêmica, cuja atividade de produção de conhecimentos é uma das demandas exigidas nessa profissão, e optem por uma atuação no mercado profissional da música, de acordo com as premissas de Winch eles precisariam ter o entendimento sobre como o conjunto de saberes e competências que integram o conhecimento de sua profissão é construído. Isso seria possibilitado pela maneira como é esquematizado o currículo que prepara esse profissional. Porém, no caso da etapa de formação no nível da pós-graduação, entre estudantes de mestrado e doutorado, o que se espera é justamente a formação e o preparo para o exercício da atividade de pesquisador, conforme estabelecido pelas normas da LDB descritas no início deste capítulo. Ali, estes estudantes devem adquirir, em tese, o conjunto de saberes e competências procedimentais específicos à produção do conhecimento em suas áreas de atuação.

A partir do momento em que a opção pela carreira acadêmica é feita, o envolvimento com o conhecimento do tipo proposicional muda de qualidade. Uma série de habilidades referentes à elaboração de projetos de investigação e a competência para executá-los com destreza precisam ser adquiridas e desenvolvidas até que atinjam um grau de domínio considerado ideal para a efetiva produção de novos conhecimentos no campo de estudo escolhido. Essa atuação se caracteriza como um tipo de elemento prático contido dentro do conhecimento do tipo proposicional, onde o “saber fazer” está ligado a gama de habilidades requeridas de um pesquisador. Vejamos a seguir como ocorre o desenvolvimento para se alcançar a *expertise* na atividade profissional músico-docente-pesquisador, e como são elaboradas estratégias que buscam equalizar a importância dos diferentes tipos de conhecimento que integram a atividade, visando delimitar qual é o tipo de pesquisa que os músicos *performers* fazem em relação aos seus pares de outras subáreas da Música.

5.3.1 O conhecimento proposicional e a preparação do performer pesquisador

A maneira como a formação de um músico prático na academia brasileira se estruturou historicamente, em especial daqueles que atuam com a prática instrumental, não contemplou de maneira suficientemente sistemática atividades que promovessem o desenvolvimento do conhecimento proposicional (nos termos WINCH). Tal fato vai

influenciar na maneira como ocorre a aprendizagem sobre os procedimentos específicos à geração de novos conhecimentos durante a etapa da pós-graduação. Vamos iniciar a análise desse fenômeno abordando a questão da ausência do conhecimento do tipo proposicional durante a trajetória de formação de um músico performer.

A realização musical através da performance instrumental, especialmente na cultura da música de concerto, é uma atividade complexa, que envolve uma série de habilidades físicas, motoras e cognitivas, exigindo anos de treinamento, com horas diárias de prática. O início dos estudos logo na infância mostra-se como uma das condições favoráveis ao desenvolvimento que conduz a níveis de excelência na prática instrumental (LEHMANN e GRUBER, 2006).

No Brasil, os estudantes de Música ingressam na graduação com uma formação musical prévia muito diversificada. Raramente os alunos de uma mesma turma podem ser igualmente nivelados em suas habilidades musicais, técnicas, e artísticas (FEICHAS, 2006; ALCÂNTARA, 2010). Nos casos em que a formação de base no instrumento é considerada insatisfatória, os alunos que ingressam na graduação necessitam de um tempo de prática maior para suprir suas fragilidades. Essa tarefa acaba se tornando prioridade nesses casos, e é apontada pelos entrevistados desta tese como sendo um dos fatores que explicam a falta de envolvimento e interesse dos músicos por outras atividades além da prática instrumental:

Entrevistada 09: Acontece o seguinte, nós temos um estudo musical muito improvisado. Ele está melhorando, mas ainda não está ótimo. Por quê? Porque você vai pra um curso de licenciatura numa escola privada – e isso, eu convivi muito com esse tipo de problema, das pessoas que nunca aprenderam música e querem aprender música no curso de licenciatura e no curso de bacharelado. É claro que essa pessoa não vai ter condições de fazer outra coisa senão aprender o seu instrumento. *Todo o resto ela vai esquecer.* Quando ela chegar pra fazer um mestrado, ela está totalmente despreparada porque ela não teve uma reflexão do entorno da música no seu padrão acadêmico. Então só aprendeu a tocar piano, por exemplo – coisa que ela deveria ter feito lá atrás. Então eu acho que o ensino musical é um ensino muito improvisado, ainda. (ENTREVISTA com 09, 2015).

Além de uma formação instrumental de base considerada deficitária, e que demanda uma dedicação que ocupa o tempo que poderia ser investido na aquisição de conhecimentos musicais de outros tipos, a própria área possui uma natureza essencialmente prática, tornando o ambiente de existência permeado em sua maioria pelo fazer musical. Não é característico da área a presença de práticas relacionadas a investigações tanto de cunho teórico-conceituais, quanto experimentais. Num ambiente assim, o contato com conhecimentos do tipo proposicional, bem como o treino que permitiria o desenvolvimento dos três tipos de saberes nele implicados – “saber-o-quê”, e os dois tipos de “saber-como” -, ficam comprometidos. A

descrição feita pela entrevistada 18 de como se configura esse ambiente oferece um melhor entendimento sobre essa questão. Destaco um trecho de sua entrevista em que ela rememora uma palestra da qual foi expectadora:

Entrevistada 18: Mas acho que o [nome do palestrante] trouxe um ponto muito preciso, que é assim, que a gente não tem um ambiente de pesquisa. A gente está construindo esse ambiente. E ele até deu uma [inaudível] no final e perguntou qual é a nossa culpa nisso. Não tem culpa, né? É o nosso caminho. Então isso eu também achei muito bonito. Aquela história, você reconhece problemas, mas você quer continuar trabalhando. E ele [o palestrante] até comparou com o ambiente de Biologia, que ele fez, ele tem formação em Biologia antes de ter em Música. E no currículo ele não tinha aquele monte de disciplina de pesquisa, *mas você passava pelas salas e as pessoas estavam pesquisando. A gente [da Música] passa pelas salas e as pessoas estão tocando, cantando. Os alunos estão tocando no corredor*, que é um ambiente também muito bonito, muito rico. Então, *o nosso ambiente é dessa prática artística, e não de uma prática de pesquisa*. Então ele disse que nós da Música somos imigrantes, então que a gente tem que aprender a falar essa língua, essa língua da pesquisa que é a língua da universidade. (ENTREVISTA com 18, 2015).

Desse modo, o músico performer ingressa num ambiente marcadamente prático, e seu tempo de dedicação no instrumento poderá ser ainda maior se houver a necessidade de suprir falhas em sua formação musical anterior. Num percurso de formação com essa configuração, existe pouco tempo e também estímulo para a busca por conhecimentos de outra natureza, incluindo o conhecimento do tipo proposicional. Isso acaba sendo reforçado pela estrutura curricular dos cursos de bacharelado em instrumento, que durante muito tempo ofereceu pouco espaço para tratar da reflexividade em assuntos relacionados à disciplina Performance, bem como em áreas correlatas. Com uma estruturação deste tipo, o percurso de formação não contempla nenhum treinamento que possa conduzir ao desenvolvimento das habilidades mencionadas por Winch (2010) a respeito dos três tipos de saberes implicados no conhecimento proposicional tratados anteriormente. Como resultado, o contato com a literatura específica da subárea e de áreas correlatas é considerado insipiente:

Entrevistado 04: As pessoas não leem um livro. Eles se formam sem ter lido um livro. E aí eu acho que isso é tão, assim... Provavelmente tem outros cursos [de Música] que são, talvez, mais fortes nessa área. Mas, eu acho que, de uma maneira geral, a gente pode dizer isso de todas as universidades brasileiras. Eles se formam em Música sem ter lido um livro. Então, tem alguma coisa esquisita, né? [risos] Tem alguma coisa ligeiramente esquisita. Claro que a gente sabe que o cara que tá na área de Performance, que o interesse dele não é esse; o interesse dele maior é na Performance mesmo, e isso exige uma dedicação enorme. Eles estudam que nem loucos. De repente, se querem fazer isso em alto nível eles se dedicam muito, né? Mas não deixa

de ser ligeiramente esquisito. Então você não tem uma preparação desse tipo, né? (ENTREVISTA com 04, 2015).

A falta de treino com o conhecimento do tipo proposicional irá afetar o percurso do estudante de música na etapa da pós-graduação. Uma consequência do pouco contato com a literatura acadêmica é o desconhecimento sobre o *corpus* teórico da subárea:

Entrevistada 03: As pessoas com quem eu tenho convivido ultimamente, se você fala assim: “fulano lê isso”, e aí as pessoas leem. Se não, nem sabe que a Revista X existe, ou que Revistas existem, ou que livros existem. E hoje em dia tem publicação sobre tudo o que você queira no universo, mas não tem gente em número suficiente lendo tudo o que aparece por aí. Até a gente não daria conta de ler a enxurrada de materiais que existem. Mas um pouquinho a gente tem que saber. Pelo menos saber quem são os principais autores de cada área você tem que saber. Mas isso não acontece. Então a gente fica fazendo seminário: Seminário de Pesquisa em Práticas Interpretativas, Seminário de Pesquisa... Mas você tem que fazer Seminário e cobrar. E eles falam assim: “ai, professora! Mas aquele artigo é em inglês! Tem sete páginas!”. A gente fala: “vai ler!”. [risos]. Entende? Tem muita coisa. Tem barreira de língua, tem barreira de... Tem barreiras a serem atravessadas. (ENTREVISTA com 03, 2015).

Outra consequência da ausência de domínio com o conhecimento proposicional relaciona-se com a aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades sobre os procedimentos metodológicos de uma pesquisa nos moldes acadêmicos. Essa dificuldade é detectada entre os estudantes de pós-graduação, e também entre músicos que já atuam como pesquisadores na subárea, demonstrando que o problema tende a persistir em alguns casos:

Entrevistado 02: A formação da pessoa não é, ela não foi capacitada a escrever e a pensar dentro de uma lógica científica no formato acadêmico. Claro que pra tocar um instrumento há uma ciência, e que a pessoa domina, né? Mas essa ciência de tocar um instrumento não corresponde em nada à ciência de escrever um artigo, que é uma coisa totalmente diferente. E aí você quer cobrar uma coisa que a pessoa não desenvolveu. Acho que uma coisa mais ou menos assim. Pelo menos é isso o que eu percebo. Hoje eu tenho uma turma ali [na pós-graduação], e essa turma tem músicos, e eu tô fazendo aí essa disciplina. Tem músicos muito bons, mas já dá pra perceber que eles nunca pararam pra pensar o quê que é um referencial teórico, o quê que é uma questão, o que é uma análise, a metodologia de um trabalho. Eles nunca tiveram essa experiência. É uma constatação. (ENTREVISTA com 02, 2015).

Entrevistada 18: A gente tem que reconhecer os problemas da área. Às vezes eu sinto que tem um grupo grande que não reconhece, que se chamam de pesquisador sem ter nunca lido um manual de metodologia. É uma coisa. Claro, o conhecimento não está só nesses manuais, mas está lá também, né?

Então a gente vê um monte de falha metodológica por aí, que não era pra ter mais. Aí me parece, essa resistência de parte dos colegas a entrar nisso. (ENTREVISTA com 18, 2015).

Com lacunas tais como estas que foram descritas, o tempo de formação e preparo do músico pesquisador na etapa da pós-graduação acaba sendo considerado insuficiente para uma capacitação considerada adequada. A falta de familiaridade e treino com o conhecimento do tipo proposicional impede o desenvolvimento daquilo que Winch afirma ser um dos assuntos mais importantes dentro dos currículos profissionais: o desenvolvimento da capacidade de raciocinar, decidir e agir em situações operacionais concretas (WINCH, 2014, p. 58).

Os profissionais, nos termos descritos no início deste capítulo, recebem esse rótulo, em grande medida, pela capacidade que possuem para agir com competência em situações reais complexas, embasados no conhecimento específico que possuem. No caso específico dos músicos, os dois anos de formação no mestrado apenas introduzem esse processo. O domínio desse conhecimento ainda não pode ser atingido nesta etapa, pois os músicos precisam vencer diversas fragilidades em relação ao conhecimento proposicional, incluindo familiarizar-se com o que já se produziu em literatura específica em seu campo de estudos, o treino para inferir com perspicácia entre os temas, além da aquisição do conhecimento metodológico sobre pesquisa, da capacidade de saber construir problemáticas, e saber escolher e aplicar os procedimentos apropriados.

Quando essa série de conhecimentos não é adquirida plenamente durante o mestrado, os trabalhos desenvolvidos costumam ser falhos em diversos aspectos, comprometendo uma atuação profissional segura e embasada. Costuma haver falta de criatividade na escolha dos temas, como afirmado por alguns entrevistados, decorrendo em trabalhos muitas vezes corretos na forma hegemonicamente aceita, mas que demonstram falta do domínio necessário para construir problematizações consideradas interessantes para a subárea e para traçar análises com conclusões significativas.

A oportunidade de aprimoramento pode ocorrer na etapa seguinte, durante o doutorado, onde o período de formação esperado é de quatro anos. Aspectos que não puderam ser aprofundados durante o mestrado podem ser vivenciados de uma maneira mais amadurecida. Segundo Winch (2014, p. 58), a melhor maneira para avaliar o desempenho de alguém em sua capacidade para tomar decisões apropriadas e agir sobre elas é levá-los a situações em que possam, de fato, decidir e agir. Além disso, a avaliação sobre essas decisões e ações pode incorrer nas legitimações e justificativas que são apresentadas.

Desta forma, o desenvolvimento da capacidade de utilizar o conhecimento do tipo proposicional para subsidiar as ações na pesquisa em Performance é algo que vai sendo adquirido no decorrer da formação. Contudo, o alcance da *expertise* nesta atividade costuma ocorrer apenas depois de certo tempo de experiência prática já dentro da academia, durante o exercício da docência na pós-graduação.

Os relatos abaixo, todos de músicos *performers*, ajudam a ilustrar esse processo. No primeiro excerto, o entrevistado 02 relata seu caminho de amadurecimento durante o doutorado, momento em que inicia sua reflexividade e autocrítica, e adquire uma maior confiança em seu desempenho na atividade. No segundo excerto, o entrevistado 05 afirma que o tempo e a prática lhe conferiram aquilo que considera o maior indicativo de seu desenvolvimento como pesquisador: a perícia com a leitura e escrita acadêmicas. No terceiro excerto, a entrevistada 08 ilustra como suas reflexões posteriores às ações que empreendeu lhe auxiliaram na avaliação do desempenho com a atividade, possibilitando o alcance da *expertise* na profissão:

Excerto 1:

Entrevistado 02: Aí eu voltei pra minha universidade de origem. Porque eu tinha feito os 2 anos de mestrado aqui no [nome da cidade]. Aí, nesse período, eu acho que favoreceu eu ter produzido um pouco mais em termos de texto, de poder revisitar a pesquisa que eu tinha feito durante o mestrado e atualizar, realizar de uma maneira mais bem acabada. *No mestrado soquei tudo lá e entreguei.* E aí, fazendo artigos depois de tratar com mais cuidado as coisas, depois de revisitar, de correr atrás, ir com calma, com mais tempo, mais... Eu acho que essa experiência facilitou. *Foi importante pra eu poder chegar ao doutorado e realizar mais ou menos sem muito trauma,* vamos dizer assim, e continuar nessa linha, de ter uma produção acadêmica escrita, de artigos basicamente, e poder dar as aulas e tocar quando é possível, né? (ENTREVISTA com 02, 2015).

Excerto 2:

Entrevistado 05: Além do conhecimento do método, a gente desenvolve uma habilidade muito grande de leitura e de percepção de pesquisa. Então quando você lê um livro, você lê uma tese, ou lê um trabalho de um orientando seu, *você consegue com muito pouco tempo saber o quê que tá bem e o quê que não tá bem ali.* Então essa visão, também, *é uma visão que só se adquire com tempo e com prática.* (...) Então, é leitura do texto. Saber lidar com o texto é muito importante. Também *a escrita do texto é outra coisa importante que só o tempo te dá.* É você conseguir sintetizar sem faltar nada. *Acho que o grande desafio é esse: saber falar tudo e não ficar redundante, não ficar desorganizado.* (ENTREVISTA com 05, 2015).

Excerto 03:

Entrevistada 08: Eu acho que a principal diferença é que quando eu comecei eu fazia pesquisa aplicada, e hoje eu faço pesquisa conceitual. Também. Então, quando você começa você é muito inexperiente, faz muita pesquisa baseada em fundamentos de outras pessoas ou de outras áreas. Hoje em dia a maturidade me permite desenvolver conceitos dentro da área de Performance Musical. Quer dizer, gerar material de referência, ao invés de usufruir dele só. Essa é a principal diferença.

Ana Carolina: E o que você acha que provocou essas mudanças? Você me falou de maturidade, mas como é que foi esse processo pra você chegar a essa maturidade?

Entrevistada 08: Eu acho que foram duas coisas. Primeiro, a própria necessidade de fundamentar coisas para as quais eu não encontrei fundamento teórico. E a outra coisa é a própria necessidade de achar explicações e justificativas para o processo que eu tava desenvolvendo comigo mesma enquanto instrumentista. Daí, a busca de soluções para problemas meus passaram a ser pesquisas que ajudaram a solucionar problemas de outras pessoas também. (ENTREVISTA com 08, 2015).

Com a conscientização da subárea de sua fragilidade em relação ao conhecimento do tipo proposicional, em parte como decorrência das pressões do próprio sistema da pós-graduação que exige a apresentação de resultados através da linguagem escrita, o surgimento de dois fenômenos pode ser observado. O primeiro diz respeito a alterações nos currículos e práticas de ensino na graduação, e o segundo diz respeito ao aparecimento de modelos de pesquisa diferentes do padrão hegemônico. No primeiro caso, trata-se de uma tentativa de adaptação ao sistema vigente, enquanto que o segundo configura-se mais como tentativa de resistência a esse mesmo sistema, considerado incapaz de comportar a natureza da subárea. Nesse caso, configura-se uma espécie de expansão do universo simbólico ao qual pertence a academia. Tratarei de cada um desses fenômenos separadamente.

5.3.1.1 Mudanças nos currículos

Como tivemos oportunidade de verificar durante o capítulo 3 desta tese, a formação de um músico erudito no Brasil em cursos superiores de Música fundamentou-se num modelo que priorizava o desenvolvimento da leitura e técnica musical, usadas a serviço da execução de um repertório circunscrito ao universo da música de concerto. Tal estruturação curricular acabou contribuindo para reforçar uma divisão entre músicos práticos de um lado, e músicos teóricos de outro. Essa divisão não apenas delimitava o conjunto de saberes e competências

específicos a cada categoria; operavam também ali dentro valores simbólicos que contribuíram para que, durante muito tempo, o estudo de elementos teóricos fosse considerado pelos *performers* não somente dispensáveis à prática musical, mas também como sendo um assunto destinado àqueles desprovidos de competência prática no instrumento.

Esse modelo de formação também definiu a maneira de aquisição desses saberes e competências. O ensino e a aprendizagem de um instrumento musical dentro dessa tradição ocorrem fundamentalmente através do formato conhecido como ensino tutorial. Tal modelo de ensino se baseia na relação mestre-aprendiz, onde se defende a atenção exclusiva ao estudante como a única forma de poder conseguir um resultado efetivo (TOURINHO, 2007, p. 2). A transmissão oral do professor ao aluno é predominante nesse tipo de ensino, bem como a comunicação não verbal, através de demonstrações gestuais e sonoras do professor sobre como proceder para realizar as tarefas e alcançar determinados resultados (ZORZAL, 2010, p. 65-66).

Cano (2015), ao explicar o conhecimento vinculado à prática, típico da trajetória de formação dos *performers*, afirma que essa transmissão de conhecimento se baseia num modo de pensamento que comunica um saber demonstrando um exemplo do mesmo. A esse tipo de pensamento ele dá o nome de ostentação (CANO, 2015, p. 85). Devido à limitação da palavra verbal para expressar certas atividades mentais, e quando certas construções cognoscitivas não são autossuficientes e precisam ser complementadas através de algum tipo de ação, entra em cena o método de ensino “ostensivo”:

O professor ou músico mais experiente demonstra ao estudante ou músico menos experiente a maneira como deve fazer e este aprende através da imitação. Com frequência, se verbalizam partes das rotinas motoras, a intenção mental que as detona, as sensações ou propriocepções que a acompanham, etc. A verbalização truncada costuma estar acompanhada de ações motoras sobre o instrumento ou de gestos dramatizados tentando indicar o que se tenta alcançar. (CANO, 2015, p. 85-86).

Essa estruturação curricular acabou estabelecendo-se como tradição. Vários estudos já discutiram alguns problemas detectados sobre a perpetuação dessa tradição em tempos em que a atividade profissional com a música demanda a aquisição de uma série de habilidades e competências outras que não costumam ser ali contempladas. Tais assuntos já foram expostos no capítulo 3, e por isso não serão retomados. O que importa aqui é entender como essa tradição, que não favoreceu o desenvolvimento do conhecimento do tipo proposicional nos músicos *performers*, passará por modificações a partir da percepção dos impactos negativos

que uma formação estritamente artística acarreta dentro da trajetória na etapa da pós-graduação.

Um primeiro destaque que trago nessa análise diz respeito à percepção de como a criação de cursos de pós-graduação em Música impacta os cursos de graduação. A criação de cursos de pós-graduação costuma favorecer o diagnóstico da formação em nível de graduação dos músicos no local onde os programas funcionam. Isso ocorre tanto pelas reflexões empreendidas nas atividades típicas, tais como pesquisas, seminários, palestras e produção de textos, quanto pelo processo de seleção de ingresso no Programa, que revela com mais clareza quais são os pontos fortes e fracos na formação dos discentes:

Entrevistado 06: Desde a criação do nosso programa de pós-graduação, a nossa graduação cresceu muito. Ela foi reestruturada depois de ter ficado, creio eu, 22 anos com uma estrutura rígida, completamente caduca, sem uma revisão, sem uma atualização. Então, desde a implantação isso ficou muito claro, que o processo da própria graduação tem que ser mais dinâmico, como é a pós-graduação: muito mais ágil que a estruturação de um curso de graduação. Então, teve um crescimento muito grande nesse aspecto também, pra o próprio Departamento, pra própria [nome da instituição]. O curso de graduação em Música hoje é completamente diferente do de 10 anos atrás, e ele tem sido renovado de uma forma muito mais dinâmica, muito mais frequente. E tem sido discutido, questionado, pelo perfil de alunos que a gente recebe na pós-graduação. De certa forma, a pós-graduação teve essa repercussão importante na graduação em Música também, já que a gente começou a ver essa necessidade de aprofundamento já na graduação, de iniciação à pesquisa, de iniciação científica. (ENTREVISTA com 06, 2015).

Com a constatação de que a formação do músico é frágil em relação ao conhecimento do tipo proposicional, o currículo começa a ser modificado com o intuito de reparar lacunas. São criadas disciplinas específicas de iniciação científica, tanto nos cursos de bacharelado quanto nos de licenciatura, que visam desenvolver nos alunos os três tipos de saberes que integram o conhecimento proposicional que discuti anteriormente. Em especial, essas disciplinas irão tratar do segundo tipo de “saber-como”, introduzindo os alunos nos procedimentos metodológicos implicados na atividade da pesquisa. Os entrevistados desta tese relatam que tais disciplinas não costumavam fazer parte da grade curricular na época em que ainda eram estudantes na graduação:

Entrevistado 04: Na minha época, por exemplo, a gente não tinha nenhuma disciplina de pesquisa. A gente hoje, na [nome da instituição], a gente instituiu uma disciplina, que não existia, de pesquisa. (ENTREVISTA com 04, 2015).

Entrevistado 20: Eu não tenho nenhum problema em dizer que eu fiz uma dissertação de mestrado sem saber o que era pesquisa, sem saber necessariamente o que era uma produção acadêmica. Eu sabia que era uma condição; pra você se titular você tem que escrever uma dissertação. Na minha cabeça, inicialmente, escrever uma dissertação era escrever um livro. Eu tinha um pouco dessa ideia, 'ah, eu vou falar das coisas que eu faço'. (...) Hoje eu acho que já tá diferente. Você tem a formação na licenciatura, você tem a disciplina de pesquisa, você tem TCC. Você, de alguma maneira, se envolve nos grupos de pesquisa, né? Naquela época não tinha nada disso não. Ser pesquisador era alguma coisa completamente fora de propósito, né? Eu defendi o meu mestrado em 90, 1990. (ENTREVISTA com 20, 2015).

Com a instituição de disciplinas de introdução à pesquisa, e com a possibilidade de participar da iniciação científica dentro de eventuais grupos de pesquisas conduzidos pelos docentes, certas mudanças começam a ser percebidas. Essas mudanças notam-se: 1) no interesse dos alunos pela atividade de pesquisa; 2) na qualidade da preparação para a seleção de ingresso nos programas. Aqui, a diferença entre os alunos que se integram nas atividades de iniciação científica se acentua em relação aos demais; 3) na valorização social da área dentro das instituições onde o programa se localiza, o que se traduz em participação em instâncias de decisões acadêmico-administrativas e na conquista de recursos materiais; e 4) na maneira de trabalhar o ensino tutorial. Vejamos declarações que ilustram cada uma dessas mudanças:

1) O interesse pela pesquisa:

Entrevistada 01: Aonde que tem empacado, até hoje, que eu vejo, é na falta de familiaridade do músico, na sua formação, com a pesquisa. Desde lá do Conservatório, passando pela faculdade, pelo curso de graduação. Mas isso é uma coisa que já tá... Eu acho que na próxima, daqui uma ou duas gerações, no máximo, isso já vai estar muito diferente. Eu já vejo isso nos meus próprios alunos de graduação, que já fazem a disciplina de Pesquisa, de Iniciação à Pesquisa, que já estão se interessando por pesquisa, em ler sobre performance. Isso é muito importante. (ENTREVISTA com 01, 2015).

2) A preparação para a seleção de ingresso no Programa:

Entrevistado 06: Mas o que eu quero deixar bem claro aqui é o perfil diferenciado do aluno. O aluno que a gente recebe hoje na pós-graduação, comparado com o aluno que a gente recebia há 10, 11 anos. Então, como a implantação da pós-graduação, a consolidação desse curso, num período de tempo até curto, se a gente pensa 10 anos, 11 anos, pra mudança que aconteceu, como o reflexo foi importantíssimo na graduação. Foi muito importante. A graduação hoje em Música na [nome da instituição] é completamente diferente. O aluno tá muito melhor preparado a terminar uma graduação e ingressar numa pós-graduação. (ENTREVISTA com 06, 2015).

Entrevistado 07: Percebo mudanças, sim. Principalmente agora que eu tô me dedicando mais na [*inaudível*], eu percebo que houve um progresso, uma maturidade em relação à maneira de tratar os temas, as escolhas dos temas também. A escrita também. Eu tô falando dos trabalhos que eu considero melhores. Os melhores estão ainda melhores por causa disso: a escrita melhorou, a metodologia tá ficando mais precisa. A gente não vê mais bobagens tão ingênuas nos temas, colocações que geralmente são problemáticas. Estão mais alertas, amadureceram nesse sentido. *Então, a qualidade do trabalho de pesquisa, nesses trabalhos, melhorou bastante. E daí, o contraste com aqueles outros trabalhos que são problemáticos tá ficando cada vez maior. Você percebe quem tá precisando ir aos congressos, ler os trabalhos, trocar ideias com o grupo, pra perceber que as coisas andaram, né?* Às vezes a gente tem ex-alunos que mandam trabalhos, que saíram fora do circuito, vamos dizer assim, do movimento, eles também ficam um pouquinho pra trás. Às vezes a gente dá alerta assim pra eles ‘tá precisando disso’. (ENTREVISTA com 07, 2015).

3) A valorização da área de Música dentro da instituição:

Entrevistado 06: A gente vê o quanto a implantação dessa pós-graduação refletiu na própria preparação dos alunos da graduação, o quantos eles se enriqueceram com isso. Pra não falar também nos aspectos estruturais da universidade. Como a pós-graduação se fortaleceu, a graduação se fortaleceu também. Então a área de Música passou a ser muito mais respeitada dentro da Instituição, isso voltando a perguntas anteriores suas, como a própria área se impôs dentro da Instituição pra conseguir mais recursos, melhores estruturas pro próprio alunado. Pros professores também. A gente tem hoje, por exemplo, uma sala de concertos excelente, que proporciona a realização de uma série de concertos internacionais, uma série artística do próprio PPGM, do corpo docente, corpo discente. O aluno de bacharelado em Música, quando realiza o recital de conclusão de curso, realiza numa sala muito bem estruturada, com excelente acústica. (ENTREVISTA com 06, 2015).

Entrevistada 18: Olha, aqui na [*nome da instituição*] a gente tem uma situação que é muito legal. Isso é uma conquista de muitas pessoas. Eu acho que eu participei um pouco disso também. Mas *a gente sempre tem gente da Música nessas funções gerais da Universidade*. (...) Dentro da Universidade a gente é bastante respeitado, sabe? A área, e não só o programa, mas também o Departamento de Música. A gente tem uma relação muito bacana com essas instâncias, com a administração geral da Universidade, e com isso também com os outros programas. (...) A gente conquistou um respeito pela área, inclusive a gente tem coisas que são aceitas na [*nome da instituição*] que a Capes não aceita. Por exemplo, a gente conseguiu instituir a orientação artística. Então, assim como tem a orientação do trabalho de pesquisa, tem a orientação artística. Consta no sistema, no nosso sistema de pós-graduação. (...) Eu ouço, às vezes saindo daqui, eu ouço colegas de outras áreas às vezes reclamando um pouco. Eu vejo muito o [*nome de professor também músico pesquisador*] lá na [*nome de outra instituição*], que ele também tem, a área de Música tem bastante crédito lá na Universidade dele. *Então depende do*

tanto de barulho que a gente faz, e de ser um barulho consistente, né?
(ENTREVISTA com 18, 2015).

4) Transformações no ensino tutorial. Esse tipo de ensino, apesar das críticas que costuma receber, continua sendo considerado como o mais eficiente na visão dos *performers*. Um dos argumentos reside no fato da impossibilidade de generalizar a transmissão de um conhecimento que precisa ser trabalhado considerando e se adaptando às características físicas individuais de cada performer. No entanto, esse tipo de aula tem adquirido um formato mais colaborativo e integrador, quando as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação passam a reconfigurar a dinâmica de transmissão do conhecimento. Existem casos em que alunos de graduação e de pós-graduação interagem, construindo o conhecimento sobre performance através de atividades que vão além da tradicional transmissão oral entre mestre-discípulo. Projetos que simulam situações reais de apresentação são criados, bem como novas estratégias de avaliação do desempenho. Tais estratégias incluem o registro audiovisual das performances de estudantes, e torna-se um material que permite a reflexão crítica posterior à ação performática:

Entrevistada 01: Eu dou aula de Estágio Docente Orientado. O que quê eu faço com meus alunos mestrado, meus orientandos de mestrado e doutorado? Eles trabalham com meus alunos de graduação, e eu desenvolvo vários projetos especiais com eles sobre isso. Então, tem um aluno pesquisando gesto. Então, aí a gente seleciona um ou dois alunos de graduação que já estão nesse caminho, pra ele trabalhar. Então ele vem, assiste as minhas aulas, e vem depois e trabalha com esses alunos. Então ele tá desenvolvendo um conhecimento, que é um conhecimento pedagógico misturado com a pesquisa e misturado com a própria prática [*instrumental*] dele. Porque ele também está trabalhando ele mesmo, o gesto, como [*instrumentista*]. Então tem todo esse entrelaçamento. Tem um outro, que tá desenvolvendo um projeto especial chamado [*nome do projeto*], com duas alunas de licenciatura que tem que dar um recital agora nesse semestre. Elas têm muito pouca experiência de palco, então elas precisam pegar milhagem. A gente tá desenhando todo um projeto especial pra elas, uma série de atividades que vão ser gravadas em vídeo. *Ele vai gravá-las, e depois nós vamos assistir e discutir cada vídeo pra ir direcionando, até a culminância desse momento do recital de formatura delas. Aí eles vão... eles se enxergam nos alunos.* Se eles já estão trabalhando coisas que são afins pra eles, que eles gostam, ou que chamou a atenção e viram em si mesmos, eles usam o aluno. Também tem essa coisa de se ver refletido em outra pessoa. Tem muito essa relação, que você se enxerga no outro, você aprende com o outro e através do outro, né? E aí tem toda essa questão hierárquica que eles já estão trabalhando, porque eles viram professores pros alunos. Então, como é que eles vão trabalhar. E, ao mesmo tempo, eles estão assistindo as minhas aulas, eles veem como é que eu trabalho, e a gente vê, daí, o tanto que eles seguem, o tanto que eles adaptam, o tanto que eles expressam a própria personalidade naquilo, e o tanto que a gente discute de “ah, mas e se fizesse por aqui e não por ali? Quem sabe não dá mais certo?” É uma série de aprendizagens que

não necessariamente vão estar ali formalizadas numa tese de doutorado, em uma dissertação de mestrado, mas que eles vão carregar pelo resto da vida como professores e como *[instrumentistas]*. (ENTREVISTA com 01, 2015).

A reconfiguração do ensino tutorial, tal como descrita no trecho da entrevista acima, permite a reflexão posterior sobre a ação realizada, como foi dito anteriormente. A reflexão posterior, principalmente quando é feita de forma intersubjetiva, exige a verbalização de acontecimentos que ocorrem no curso da ação passada, e também sobre o planejamento anterior e posterior. Essa tarefa de registrar, observar, analisar e refletir transfere para a linguagem – seja falada, seja escrita – uma série de experiências que permaneceriam desconhecidas se isso não fosse feito. Abre-se aqui uma nova prática dentro da academia em relação à performance musical e seu processo: o compartilhamento das razões que definem escolhas interpretativas, suas justificativas e as estratégias empregadas no preparo e a realização de uma performance. Essa prática, fruto da influência da pós-graduação na graduação, vai se tornando numa nova modalidade de pesquisa, transformando a estrutura acadêmica hegemônica que estabeleceu o modelo de realização de pesquisa, ampliando-a. Ao realizar isso, a Performance vai construindo seu caminho de pesquisa, e finalmente inicia a sua polêmica demarcação epistemológica e metodológica em relação às demais subáreas da Música.

5.3.1.2 A pesquisa em Performance e a sua demarcação: a expansão do universo simbólico da Academia

O contínuo desenvolvimento da reflexividade da subárea Performance irá modificar aos poucos antigas concepções a respeito da pesquisa em Performance, o que necessariamente implicará em transformações no próprio universo simbólico ao qual a vida acadêmica como um todo está inserida, ou seja, a própria ideia de ciência e da pesquisa que lhe é peculiar. Ao iniciar uma problematização a respeito da instituição “pesquisa científica”, à medida que vai se dando conta da sua própria natureza e de suas especificidades, a Performance acabará interferindo em estruturas normativas e processuais pré-estabelecidas, acarretando na expansão destas. Para compreendermos melhor essa realidade, e quais são os valores que existem por trás das ações dos músicos quanto a essa expansão, é importante retomar com um pouco mais de detalhes como a teoria de Berger e Luckmann (2014) explica o processo de legitimação dos chamados universos simbólicos.

Como tivemos oportunidade de discorrer anteriormente, no Brasil a atividade da pesquisa é uma prática estabelecida e desenvolvida dentro de institutos de pesquisa e das universidades. Para que se chegasse a isso, ela passou por todo o processo de “institucionalização”, nos termos de Berger e Luckmann (2014): trata-se de um hábito criado socialmente, possível de ser apreendido e reproduzido por outros, através de ações tipificadas por tipos de atores também tipificados. Em outras palavras, são ações do tipo X, praticadas por profissionais do tipo X, e que podem ser transmitidas a outros através de sistemas linguísticos específicos utilizados para a sua conservação e transmissão.

Toda instituição coexiste com outras instituições dentro de uma determinada ordem institucional, que faz parte de um todo maior denominado de “universo simbólico”. Nas palavras de Berger e Luckmann, os universos simbólicos “são corpos de tradição teórica que integram diferentes áreas de significação e abrangem a ordem institucional em uma totalidade simbólica” (2014, p. 126). Aqui, todos os setores da ordem institucional acham-se integrados em um quadro de referência global, já completamente desvinculados da esfera da aplicação pragmática. Falamos, portanto, de um nível teórico. No caso da pesquisa, seu universo simbólico é a ciência, e é sob essa visão de mundo – a científica -, que todos os fenômenos serão concebidos e explicados, inclusive as instituições que integram outros universos simbólicos, tais como a mitologia, a religião, a filosofia, e a arte.

Contudo, ainda que o universo simbólico seja essencialmente teórico, vivemos ingenuamente nele, sem questioná-lo - ao menos até que comecem a aparecer aspectos problemáticos que põem à prova esse universo. Quando aparecem visões dissidentes, seja à instituição, seja ao universo simbólico como um todo, surge um grupo de atores encarregados da função de elaborar legitimações que procurarão preservar as coisas como estão (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 138), e livrá-las daquelas visões “hereses” - para usar o mesmo termo dos autores. Com a pesquisa em Performance esse fenômeno ocorre dentro de um contexto maior, já que ela integra a área maior das Artes, no sentido *lato*.

Muito antes de passar a ser uma das preocupações dos pesquisadores brasileiros da subárea Performance, a prerrogativa que a ciência pretende ter na epistemologização do mundo será questionada pelas Artes em geral. Um autor que analisa esse fenômeno é Monteiro (1996), que relata como a ciência (primeiramente a cartesiana, e depois as próprias ciências sociais) tentou e teria falhado em ser definidora da arte, e de como esta última reagiu violentamente a essa tentativa.

Esse autor lembra que a ciência moderna instituiu uma episteme que se pautava pelo racional, expurgando tudo o que está na esfera do subjetivo, visando com isso alcançar aquilo

que julgava como “conhecimento verdadeiro”. Assim, essa primeira fase da ciência não se interessará pelo mundo da “subjetividade”, ou seja, pelas questões humanas, mas apenas pelas questões objetivamente passíveis de serem medidas e controladas, de onde as artes e tudo o mais que entrasse na esfera da subjetividade fosse considerado como parte da esfera irracional do mundo.

As artes só passarão a ser de interesse de estudo da ciência quando do surgimento das ciências sociais. Esses estudos pioneiros sobre as artes, raros num primeiro momento até mesmo pelo perfil positivista no qual nasceram as ciências sociais, apresentam algumas limitações, de acordo com Monteiro. Dentre eles, havia o preconceito inicial de que a arte era um tipo de prazer dos ricos, ou então um produto comercial sujeito às leis de mercado, e por isso não era nem importante e nem relevante estudá-las. Além disso, ainda predominava a ideia da arte como algo realizado de forma espontânea, individual, inefável, fora de regra, contexto ou linguagem. Por isso, a estratégia das ciências sociais durante muito tempo foi, quando não a de ignorar totalmente as artes, apenas rodeá-las e defini-las a partir da hegemonia científica vigente. Segundo Monteiro,

É por não atender à especificidade do mundo da arte e àquilo que ele valoriza, que este tipo de ciência não entra em diálogo com a arte, e sim a rodeia. Retira à arte a autonomia de gerar o seu próprio sentido, procurando inteiramente defini-la por elementos que lhe são exteriores e abordando as obras como documentos que testemunhariam, ou das condições de vida e das ideias de uma determinada época, ou da biografia pessoal dos autores, ou das suas ideias; e fá-lo procurando diretamente os conteúdos das obras (MONTEIRO, 1996, p. 09).

A reação das Artes a essa tentativa considerada redutora da ciência em defini-la foi a briga pelo direito a uma autonomia de pensamento e de produção de conhecimento próprias, dentro de sua esfera - poderíamos dizer nos termos de Berger e Luckmann, dentro de seu próprio universo simbólico -, se proclamando autossuficientes em relação às ciências. Tal reação ocorre principalmente com os Modernistas, que dirão que a arte surge de uma ideia assim como acontece com a ciência; no entanto, a primeira superaria a segunda, pois as artes não irão expurgar a intuição do seu processo epistêmico. A arte reivindica para si então uma capacidade cognitiva à sua maneira, bem como a construção de “um outro tipo de verdade”, exigindo uma autonomia em que se consideram possuidoras da principal sede do saber, na medida em que conseguem realizar a unidade entre o sujeito e o objeto, algo impossível para a ciência (MONTEIRO, 1996, p. 54).

Esses questionamentos passaram a fazer parte da agenda de interesses da subárea Performance no Brasil, a partir da sua inserção em um espaço pautado por um modelo epistemológico e metodológico distante de sua essência. A partir dos conflitos proporcionados mediante a constatação das várias incongruências existentes entre o seu modo de conhecer e de dar-se a conhecer com o modo hegemonicamente estabelecido, os músicos *performers* necessitam primeiramente conhecer a fundo a natureza de sua atividade, para terem condições de criar legitimações persuasivas o suficiente para que alcancem plena autonomia profissional e epistemológica. Esse processo ainda está em pleno curso, como veremos na sequência.

A subárea Performance começa a se dar conta da inadequação do emprego de modelos de avaliação oriundos de outras áreas do conhecimento na sua produção. No trecho abaixo, o entrevistado 04 exemplifica esse ponto, ao relatar como o diagnóstico feito sobre a produção da subárea por um amigo da Medicina lhe mobilizou reflexivamente:

Entrevistado 04: Quando eu comecei a perceber que eu tinha que escrever, aí eu conversei com um amigo meu, que na realidade é bem mais jovem e tava ainda começando. Só que assim, ele já demonstrava naquela época um engajamento, interesse e uma competência nessa área muito grande. Tanto que hoje em dia ele é orientador da [nome de uma instituição de pesquisa científica]; ele não é docente porque isso não interessa pra ele. Ele tem consultorias e ele ganha muito dinheiro, e é orientador da [instituição] e tá muito bem. E aí ele falou pra mim assim: “eu fiz um levantamento de todos os anais da Anppom dos últimos 20 anos, e eu percebi que nenhum dos trabalhos que tá ali pode ser considerado uma pesquisa.”

Ana Carolina: Ele é de que área?

Entrevistado 04: Ele era pianista, mas como pianista não dava muito certo. Não era a dele. Ele começou a se interessar pela área de Medicina. Então ele começou um pouco com lesão, foi um pouco por aí, e depois alguma coisa assim de ouvido absoluto, e foi um pouco por aí. Ele tá na [nome da instituição], é uma faculdade importante de Medicina. Aí, então ele falou isso, que nenhum dos trabalhos de Performance de todos os 20 anos poderia ser considerado uma pesquisa. *Mas eu virei pra ele e falei assim: “bom, duas opções: ou somos todos péssimos, pode ser [risos], ou o parâmetro tá errado.” Então a gente podia pensar nisso. Se a gente não preenche exatamente o requisito que, da forma mais rigorosa, é considerado pesquisa, é porque talvez não seja necessário. Não caiba dentro da área.* (ENTREVISTA com 04, 2015).

Nesse conjunto de trabalhos referidos no excerto acima, que abarca um período de 20 anos das publicações dos anais da Anppom, estão incluídos os primeiros trabalhos publicados pela subárea Performance no país. Na fase inicial da pesquisa em Performance no Brasil, os trabalhos majoritariamente realizavam a análise de uma obra musical, quase sempre contendo a biografia do autor da obra analisada. Uma das explicações para a grande incidência de

trabalhos dessa natureza, e que ainda são realizados atualmente, é apresentada por Borém e Ray (2012), em artigo que tratei no capítulo 4: boa parte dos músicos com doutorado realizado nos Estados Unidos haviam sido lá orientados por pesquisadores das áreas Musicologia, Educação Musical, ou por *performers* “sem uma experiência de pesquisa consolidada”, gerando no Brasil o que estes dois autores consideram um quadro problemático:

A fragmentação da dissertação ou tese em capítulos que pouco se relacionam entre si ou se tornam periféricos demais e fogem ao foco da pesquisa. Um quadro típico é a inclusão de capítulos introdutórios de teor biográfico ou de contexto histórico sobre gêneros ou formas, quando a contribuição factível do estudo estaria focada em uma obra específica. Não raro, esses trabalhos se aventuram por searas da musicologia ou da análise musical sem a profundidade que precisam, e acabam por oferecer uma visão limitada de assuntos que estão no cerne daquilo sobre o que o performer pode contribuir. Como observado antes, é comum a inclusão da análise musical de repertório em pesquisas sem uma finalidade clara, muitas vezes revelando elementos formais, harmônicos, rítmicos, melódicos ou tímbricos que não se conectam com a realização musical (BORÉM e RAY, 2012, p. 23).

Aos poucos, a Performance busca transformar essa realidade. Surgem reflexões que colocam em questão a finalidade desse modelo de trabalho. Outro questionamento também surge, carregando uma crítica de caráter mais epistemológico, ao indagar até que ponto esse modelo de trabalho se configura em pesquisa acadêmica ou científica. Não retomarei novamente esses argumentos, que já foram descritos e discutidos no capítulo 3 desta tese. O que desejo salientar é o processo de conscientização da subárea de que a pesquisa realizada em Performance, seja ela adepta da linha que compreende a Análise Musical como ferramenta ou não, mais do que mera formalidade institucional, pode e precisa ser realizada como algo que efetivamente contribua em seu final para a realização musical.

Uma das ações significativas na direção de encontrar modelos de pesquisa mais apropriados para a área é a chamada pesquisa artística. O pouco material publicado no Brasil até o momento sobre esse tipo de pesquisa acha-se concentrado principalmente, mas não exclusivamente, no Periódico *Art Research Journal*, um recente espaço para publicações lançado em 2014, em decorrência da criação do Qualis Artístico – este último também sendo outra ação importante que amplia o universo simbólico da universidade, e que será tratado mais à frente. É através do que encontra-se descrito nessas publicações que construí a descrição sobre pesquisa artística a seguir. Optei por considerar estes textos, sem incluir a literatura estrangeira, por entender que a sua seleção pela área revela o que de primeiro se deseja trazer ao debate sobre o tema no Brasil.

A pesquisa artística foge a uma definição única. Em geral, é considerada como mais uma das modalidades da pesquisa em Artes - esta que, por sua vez, já resiste a uma pronta definição justamente pelo caráter provisório do próprio objeto que a define, e pelas implicações que essa imprevisibilidade acarreta em termos metodológicos e teóricos. Como explica Ulhôa (2014):

O objeto artístico, sendo único, nem sempre pode ser definido *a priori*; ele vai sendo construído enquanto o artista vai aprendendo a lidar com seus materiais. Às vezes, até a própria ideia que está por trás da concepção “teórica” do artista só fica clara *a posteriori*, depois da obra acabada (ULHÔA, 2014, p.ii).

A pesquisa artística é uma atividade relativamente recente nos centros universitários do mundo, em especial na Europa (DOMENICI, 2012), e é compreendida e praticada a partir de diferentes perspectivas teóricas. O elemento comumente compartilhado entre essas diferentes perspectivas é a construção de conhecimentos vinculada à experiência prática do artista. Este aspecto é o principal diferenciador dessa modalidade de pesquisa em relação à pesquisa acadêmica mais tradicional. Por gerar reflexões a partir da prática do artista e de seus processos criativos junto ao objeto artístico, ela pode trazer certas desestabilizações devido a nova relação sujeito-objeto, provocando “necessidade de reavaliação da prática, ou mesmo de um reposicionamento filosófico em relação a paradigmas que regem a prática, ao mesmo tempo que revela conhecimentos tácitos da criação artística” (DOMENICI, 2012, p. 1538).

Em geral, a pesquisa artística tem como propósitos “produzir um conhecimento novo e que esse conhecimento possa colaborar para satisfazer as necessidades próprias do meio artístico”, e no caso específico da interpretação musical, visa problematizar e oferecer respostas a inquietudes “próprias do campo de ação profissional da música”, ou seja, é uma pesquisa que aborda questões “intradisciplinares” (CANO, 2015, p. 73 e 74). Cano aponta que, no caso da interpretação musical, os interesses nessa linha de pesquisa têm se concentrado em tratar de quatro tipos de problemas: práticas interpretativas, processos criativos, exercício profissional e práticas pessoais (CANO, 2015, p. 74). Em síntese, ela intenciona gerar conhecimento orientado para a ação.

Sua metodologia costuma ser, nas palavras de Ulhôa (2014, p. iii), “artesanal, exploratória e imersa nas particularidades do objeto ou processo artístico em estudo”. Disso decorre que as estratégias consideram os seus objetos artísticos tanto como processos quanto parte dos seus produtos. Em outras palavras, eles são “o meio e o resultado da investigação” (CANO, 2015, p. 73). Sua complexidade está nas tentativas de construir métodos capazes de

“revelar, tornar explícitos ou pelo menos organizar, os conhecimentos tácitos encarnados nestas obras e processos” (CANO, 2015, p. 73).

Através de um levantamento sobre o que tem sido produzido nessa modalidade de pesquisa na Europa, Cano sintetizou as seguintes correntes de orientação:

Alguns autores insistem que a atividade artística é produtora de conhecimento e que este é transmitido por seus próprios meios através das obras. Devido a isto, dizem, toda criação artística deve ser considerada como pesquisa e, portanto, deve ser avaliada e pontuada como tal pelas instituições educativas (Haseman, 2006; Smith e Dean, 2009). Eu chamo este processo de *homologação*. Outra corrente de pensamento defende a especificidade da pesquisa artística como uma atividade distinta da criação ou pesquisa acadêmica. Um pensamento contrário a esta última postura, considera que existe uma tensão e inclusive uma contraposição entre criação e pesquisa: a criação se apresenta como forma privilegiada de produção na arte, diferentemente do trabalho de “pesquisa” que os artistas podem realizar para sua criação; nega tanto as práticas de pesquisa articuladas às práticas artísticas, quanto a capacidade criadora dos cientistas (CANO, 2015, p. 71).

Apesar de todas essas diferenças epistemológicas e metodológicas que a pesquisa artística possui em relação à pesquisa acadêmica mais tradicional, há um elemento que as unifica, e que passa a ser a condicionante da aceitação desta nova modalidade de pesquisa no meio acadêmico: o registro, documentação e difusão de seus processos e resultados junto ao contexto da comunidade interessada (CANO, 2015; ULHÔA, 2014). Além de alinhar-se ao propósito característico da universidade no que se refere à socialização do conhecimento, o registro e difusão do produto artístico, que foi tanto processo quanto resultado de uma pesquisa artística, também precisa ser igualmente disponibilizado juntamente com os outros tipos de relatórios produzidos, porque entende-se que

Um artigo, uma tese ou dissertação sobre arte é apenas um recorte interpretativo sobre algo mais complexo e, sobretudo, polissêmico. Por esta razão há que se insistir que, no caso de pesquisa artística, o produto artístico seja disponibilizado publicamente na sua forma mais integral, de preferência por um *link* para algum site estável, aberto e não comercial (ULHÔA, 2014, p. iii).

Por ser ainda emergente, a pesquisa artística apresenta desafios quanto à sua compreensão e aceitação no meio acadêmico, principalmente quando se defronta com as dificuldades para expressar adequadamente o conhecimento não proposicional, demandando a busca por meios alternativos de comunicação que alternam entre o escrito, o audiovisual e o digital. Cano prevê que em breve essa modalidade de pesquisa alcançará “seus próprios protocolos de escrita multimídia e rituais acadêmicos” (CANO, 2015, p. 91). Por ora, aqui no

Brasil ela ainda possui poucos adeptos. As dificuldades em defini-la, fruto em parte da sua singularidade e por se tratar de uma novidade pouco conhecida e discutida, provoca dúvidas e ressalvas em parte da comunidade acadêmica.

Para alguns entrevistados desta tese, o uso do termo “pesquisa artística” têm sido utilizado por parte dos músicos como uma forma de resistência à lógica da pesquisa científica ou acadêmica. Para esses entrevistados, as tentativas de fazer valer as atividades próprias à preparação de um concerto ou recital em si mesmas, sem nenhum tipo de estruturação metodológica que permita a organização e socialização dos seus processos e resultados – tipo de discurso cunhado de “homologação” por Cano, como transcrevi anteriormente -, às vezes são vistas como uma espécie de subterfúgio:

Entrevistada 18: Talvez o que a gente tenha é uma resistência de encampar essa cultura de pesquisa, e em outros casos uma resistência de continuar acolhendo e aperfeiçoar a cultura artística, a cultura de arte ali dentro da universidade. Então acho que esse é um ponto bem sério. E talvez com essa ideia de conhecimento artístico ser um conhecimento prático, procedimental, que talvez também a gente resista a essa lógica científica, de um conhecimento proposicional. Então, claro que tem a intuição, todas essas coisas, mas são lógicas distintas de produção de conhecimento. São conhecimentos de naturezas distintas. Então, às vezes a gente fica brigando ‘não, não vou fazer isso, porque o que eu faço é arte’, ‘não, porque a minha pesquisa é artística’; não, a sua pesquisa ou ela é pesquisa ou ela não é, né? E a sua arte ou é arte ou ela não é. Então aí que eu acho que entra essa de se travestir. Você vê uma pesquisa que não é pesquisa, ela é arte e alguma resistência. (ENTREVISTA com 18, 2015).

Entrevistada 12: As pessoas ingressam hoje, nesse momento de universidade, e não conseguem entender que a pesquisa que está se falando aqui é uma outra coisa, que não é uma pesquisa que se faz pra se tocar um concerto. Entendeu? Não é isso. É uma outra coisa. E daí fica criando esses modelos... Primeiro, amaldiçoando a Capes e o CNPq, e todos os órgãos de fomento, o Mec... Eu não estou dizendo que eles são santos e que eles estão com a razão em tudo, mas... O quê que acontece: existe uma dificuldade das pessoas em entender o que é efetivamente fazer uma pesquisa. De parte dos meus colegas. Por quê? Porque eles acham que fazer pesquisa é assim: “será que um Cd é igual a um livro?” Minha amiga, livro é livro, Cd é outra coisa! A discussão fica numa discussão, “ai, porque eu sou artista...”. Quer dizer, uma discussão completamente equivocada, e uma recusa interna, você está entendendo? Uma recusa interna, de sentar a bunda na cadeira efetivamente, e estudar o que é fazer pesquisa. E que daí, você pode usar na área prática, na área teórica, na área que quiser. Então eu acho que são duas coisas: é uma dificuldade interna, porque vem de uma outra formação, tem um discurso completamente maluco no meio – “porque eu sou artista”. Querido, se você fosse artista você não tava aqui dando aula. Quer dizer, todo mundo, no fundo, quer viver do mundo artístico, mas todo mundo quer um salário

garantido no quinto dia útil. Então é muito complicado. Porque você também tem coisas a cumprir aqui dentro e você tem que saber cumprir. Então é uma inadequação o tempo inteiro. (ENTREVISTA com 12, 2015).

Como ressaltai, aquilo que Cano denominou de “homologação” - ou seja, a aceitação da prática artística em si mesma como produtora de conhecimentos e que esse conhecimento já seria difundido através da própria apresentação da obra, dispensando por isso outras formas de discurso sobre ela - não é uma corrente aceita dentro das regras da pós-graduação brasileira, e é recebida com desconfiança entre parte da comunidade. A discussão ainda é tão recente, que impossibilita até mesmo localizarmos essa valorização como característica de algum dos grupos de profissionais tipificados no capítulo 4. As concepções ainda estão difusas e em pleno processo de construção.

Nos dias de hoje, a aceitação da prática artística enquanto produção legítima dentro da pós-graduação está condicionada à sua articulação com a pesquisa acadêmica. A busca pela normatização desse tipo de produção teve como resultado a criação do Qualis Artístico, uma ferramenta de avaliação criada pela Capes.

De acordo com o que foi brevemente relatado no início deste capítulo, o Qualis Artístico foi implementado em 2007, após anos de reflexões e debates entre os pares da área de Música como um todo, conduzidos mais sistematicamente a partir de 1999, como aponta artigo de Ulhôa (2016). O documento da Capes que trata da atualização do Qualis Artístico, publicado em 2013, deixa claro que na avaliação da produção artística realizada pelos Programas de Pós-Graduação não é considerada a qualidade intrínseca das obras, mas sim o seu contexto de realização e difusão (CAPES, 2015a).

Além da vinculação obrigatória com a proposta do PPG, são estes os índices que qualificam a categoria e o âmbito da produção artística:

1. Ineditismo, estreia, primeira audição;
2. Instituição promotora ou evento (com padrão internacional, de impacto nacional, regional ou local);
3. Abrangência da circulação (evento isolado, turnê, temporada, itinerância, desdobramentos educativos);
4. Existência de registro (catálogo, CD, DVD, vídeo, etc.).
Comentário: o registro da produção artística é fundamental; entende-se que a teorização sobre o objeto artístico resulta primordialmente do registro e não de uma situação efêmera; para que se configure uma contribuição à área de conhecimento e possa servir de referência, há que ultrapassar o efêmero.
5. Reconhecimento por instância legitimadora/consagradora dos pares; forma de seleção (produção independente, comissão organizadora ou

curadoria, edital, convite, comissão de seleção, prêmio na temporada). (ULHÔA, 2016, p. XLVIII).

Apesar de ser reconhecido pelos músicos como uma conquista importante para a área, dado que a área de Artes/Música teria alcançado o direito de ter parte de sua especificidade reconhecida, o Qualis Artístico ainda é objeto de controvérsia. Existem grupos de músicos que não concordam que a produção artística, para que seja bem avaliada, deva estar condicionada a uma pesquisa acadêmica. De acordo com os argumentos que vão nesse sentido, essa exigência:

1) não reflete a realidade da profissão do performer, que muitas vezes recebe convites para tocar em espaços importantes com um repertório determinado por outros:

Entrevistado 04: Quem tá na vida profissional, quem tá na carreira de fato, sabe que não é assim. Por exemplo, você é convidado pra tocar com a Filarmônica de Berlim. Aí você fala assim: “ah, agradeço muito o convite, mas só posso tocar se for um concerto sobre o [nome do compositor], porque a minha pesquisa é sobre o [nome do compositor]”. Isso é ridículo! [risos]. As pessoas não entendem que na vida profissional não é assim que acontece. A maioria dos concertos são todos concertos com orquestras, que são os mais importantes, que você é convidado pra tocar uma peça específica “X”. Ou então, você negocia dentro do universo “x” ou “y”. Você não pode tocar sempre a mesma coisa. Vamos supor, eu citei [nome do compositor] porque ele foi o meu assunto de doutorado. Tudo bem, o [nome do compositor] tem duas peças pra [instrumento] e orquestra. Então só posso tocar duas coisas, né? [risos] Eu fico limitado? Entendeu? Isso não tem o menor sentido. (ENTREVISTA com 04, 2015).

2) desconsidera que no preparo de determinado repertório está implicado uma série de práticas construídas com repertórios aparentemente desconexos entre si, dificultando justificações:

Entrevistado 04: E eu acho que é um equívoco total, absoluto, da Capes querer vincular a produção artística à pesquisa. Eu acho que isso é um erro total. Produção artística é produção artística; pesquisa é pesquisa. São duas coisas diferentes. Você tem que ter um projeto de pesquisa. Tudo bem. Qual é o seu projeto de pesquisa? É sobre, sei lá, vamos botar alguma coisa assim, é sobre as Sonatas de Mozart. Muito bem. Aí você quer tocar uma Sonata de Schumann - não pode. Aí você não pontua porque isso não faz parte da sua pesquisa. Mas se for uma Sonata de Haydn, aí pode, pontua mais ou menos, porque é perto. Aí se você toca Mozart, pontua muito. Isso é ridículo! Eu acho isso ridículo! Porque a pesquisa é uma coisa; a produção artística é outra. Você pode tocar o que você quiser! Naturalmente, pra você tocar bem Brahms, por exemplo, você tem que estudar Mozart! Entendeu? Você não vai tocar bem Brahms se você só toca Brahms. Você tem que tocar outras coisas que são importantes. No fundo, eu acho que é o contrário: a pesquisa,

ela pode estar ligada a uma produção artística. E eu acho que isso qualifica e enriquece a pesquisa, na medida em que a tua pesquisa, se ela vai mais um pouco pra área prática, ela tem um produto artístico também. Agora, o inverso eu acho que não é verdade, que só vale, só é computado na sua avaliação se a sua produção artística tem a ver com a sua pesquisa. Aí o que começa? Começam as deturpações. (ENTREVISTA com 04, 2015).

3) favorece o surgimento de manobras que são utilizadas com a intenção de justificar a presença da Arte na academia:

Entrevistada 03: Na universidade só pode ter Arte – Arte, Música, Teatro, Dança – via pesquisa. Não! A Arte surgiu primeiro, e existe a pesquisa que é inerente da própria Artes, seja Música, seja Cinema, Dança. Você não precisa criar uma pesquisa, de certa maneira, mais artificial ainda, pra justificar a Arte. A Arte, ela tem que existir por si própria. Ela tem que existir porque existe um artista que pratica essa arte. E aí eu não tenho que vestir a capa de pesquisa pra poder fazer essa Arte. Eu tenho que ter o direito de exercer a minha atividade artística sem provar que é pesquisa científica. Eu consegui fazer isso. Eu consigo. Mas tem muita gente que não consegue e eles não podem ser punidos por isso. (ENTREVISTA com 03, 2015).

Entrevistado 20: Muita gente acha que essa produção artística é um disfarce para a produção acadêmica bibliográfica, que é a mais importante. Pra outras áreas pode ser; pra nós, não necessariamente. Agora, não é uma coisa tão simples de argumentar. Tanto é que a gente continua discutindo isso até hoje. E eu acho que isso ainda vai levar muito tempo, porque eu acho que a gente tem um modelo de academia que não configura essa possibilidade artística. A gente tá forçando a barra pra entrar lá. Mas é claro que a gente sempre vai ser o lado meio torto. Essa ideia de ter lá um CNPq pras Ciências Humanas, quer dizer, essa é uma discussão exatamente pra tentar acabar com essa rivalização, ou com essa “Eu tenho que ser igual a eles”; “não, nós temos uma natureza, eles têm outra natureza, e nós vamos ter agências que nos fomentam, e não necessariamente ter uma agência que vai levar certamente a maioria para balizar as suas ações”. Eu não sei se eu concordo com isso ou não, mas eu acho que é um ponto pra discussão. Se a gente tiver argumentos suficientes pra construção dessa agência, por que não? Pode ser uma saída a gente ter uma área independente de fomento pras Ciências Humanas. E com isso a gente acabaria com essa discussão toda da ética, que você tem que se submeter a um modelo da Saúde... São essas coisas que a gente não consegue se livrar, por mais que tenham excelentes argumentadores. Ainda falta tempo e falta massa crítica pra pensar sobre isso. (ENTREVISTA com 20, 2015).

Para outro grupo de profissionais, as ressalvas de parte dos músicos quanto ao Qualis Artístico seriam decorrentes do desconhecimento sobre o que é a atividade pesquisa, reflexo da formação eminentemente prática, que já tratamos anteriormente aqui:

Entrevistada 08: Nós estamos falando de uma área artística. A pesquisa em artes existe sim. A gente faz. Agora, o que existe é muita desinformação em Performance Musical, da sub-subárea, porque a gente não é nem uma Área. A Área, tanto no CNPq quanto na Capes, a área maior é Humanidades, né? Você tem [*inaudível*] Artes/Música. Então, o que a gente faz: a gente pode ter um procedimento formal de pesquisa artística, e pode ter um procedimento formal de pesquisa científica, cujo objeto é a Performance Musical. Eu posso ir de uma coisa extremamente concentrada na música pela música, que é discutir um aspecto técnico do instrumento, mas posso também discutir processos de memorização, que aí eu tenho que entrar na Neurociência pra discutir. Eu posso discutir a comunicação entre os membros de um grupo de câmara no palco, mas eu também posso discutir do ponto de vista da cognição musical e estudar como é a percepção corporal, gestual dentro do palco. Tem muita coisa que eu posso fazer enquanto pesquisa formal científica, mas existe muita desinformação sobre o quê seria isso. Então isso causa conflito. Na minha visão isso causa conflito principalmente por desinformação, e porque há uma supervalorização do que é das ciências naturais, das ciências duras no mundo todo, não só no Brasil. Então, você vem das ciências duras, você encontra um caminho mais fácil, porque ele já existe há muito tempo. A pesquisa em Música no Brasil tem menos de 100 anos. Você não pode comparar com a pesquisa em Educação, Medicina, Filosofia, que tem séculos, né? Mas a área de Performance ainda precisa de mais divulgação, mais esclarecimento. É isso o que eu acho. (ENTREVISTA com 08, 2015).

A diversidade de opiniões sobre o Qualis Artístico, que dificultam até mesmo a identificação de padrões valorativos entre os grupos de músicos já tipificados nesta tese, revelam o quão recente é o debate sobre a inclusão da produção artística dentre os produtos legítimos à pós-graduação. A sua criação se mostra como uma espécie de ampliação do universo simbólico ao qual pertence a pós-graduação. Ao ser implementado para atender a uma demanda por inclusão de especificidades de áreas que possuem naturezas distantes daquelas que primeiro estabeleceram a forma de produção de conhecimento, o Qualis Artístico reflete as discussões mais contemporâneas a respeito da ontologia da ciência. Tais discussões, que desestabilizam antigas concepções da relação sujeito-objeto, dos usos e propósitos da ciência em um mundo que problematiza o conceito de progresso, tendem a abrir espaço para ressituar o lugar das Artes dentro da vida acadêmica, e o reconhecimento de epistemes diferenciadas como legítimas produtoras de conhecimento.

No entanto, a sua elaboração se deu numa situação que buscou “aproveitar ao máximo as plataformas existentes [na Capes e no CNPq] e considerar que, mesmo eliminando algum tipo de campo [de preenchimento destas plataformas] era essencial preservar a série histórica dos registros nas instituições” (ULHÔA, 2016, p. XLVI). Nesse sentido, isso também não deixa de refletir o atrelamento da área de Artes como um todo aos moldes hegemônicos. Seria necessário questionar até que ponto o Qualis Artístico atua expandindo de fato esse universo

simbólico, uma vez que se orientou a partir dele. Como afirma o entrevistado 14, o Qualis Artístico ainda seria uma réplica do modelo das ciências duras:

Entrevistado 14: Eu acho que nós estamos ainda num estágio muito primário de relação com o mundo, de reflexão, seja mais especificamente acadêmica, seja social. Social e político. E isso nos deixa muito vulneráveis. (...) Muito vulneráveis a essa situação toda. Eu me lembro que eu estava na Comissão de Artes da Capes em 2013, foi o primeiro ano em que o Renato Janine, o atual ministro, chegou como diretor de avaliação das pós-graduações. E aí o comitê conseguiu conversar com ele. Ele foi nos visitar. (...) Mas aí nós conseguimos conversar com ele, e ele estava dizendo “eu acho que essa é uma área que, pra mim” - ele que vem da Filosofia, das Humanidades -, “seria uma área crítica pra deslanchar uma outra ideia de pesquisa, uma outra ideia mais estratégica”, na visão dele, no entendimento dele. Agora, ao mesmo tempo ele manifestou muita preocupação porque ele leu sobre a área, né? Aí você vê uma atitude de alguém que é realmente um formulador. Ele leu antes de conversar conosco os nossos últimos documentos de área.

Ana Carolina: Isso foi em que época?

Entrevistado 14: Foi em 2013. Era até um final de uma avaliação trienal. A avaliação era trienal. Então assim... Você vê uma situação paradoxal: alguém com sensibilidade para o papel que as Artes podem ter em mexer com o campo da pesquisa, da pós-graduação no país, mas ao mesmo tempo preocupado com o que os nossos próprios documentos projetavam em termos de... Os nossos documentos eram quase que uma réplica dos documentos de área das ciências duras, sem uma consistência. Sem uma demanda diferenciada e consistente por uma outra coisa. Então ele manifestou preocupação com isso. (ENTREVISTA com 14, 2015).

Os problemas detectados pela área de Música em relação ao Qualis Artístico têm a chance de serem amenizados de tempos em tempos, em momentos de avaliações e debates realizados periodicamente. Contudo, para que haja modificações que assegurem plena autonomia à Performance em relação ao tipo de conhecimento que possuem e, principalmente quanto à forma de produzi-lo e difundí-lo, assegurando pleno poder profissional aos *performers* nos termos de Freidson (1998), é necessário um engajamento político da subárea. No último tópico, analisarei a qualidade dessa articulação política e o seu impacto no sentido de assegurar uma demarcação de atuação em relação aos seus pares que atuam em outras subáreas da Música.

5.4 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E AUTONOMIA: ATÉ QUE PONTO A SUBÁREA PERFORMANCE DOMINA?

A subárea Performance está inserida dentro do sistema da pós-graduação desde o ano de 1980, sistema esse que possui regras operacionais que visam controlar o funcionamento e a qualidade dos diferentes cursos, assegurando o cumprimento dos objetivos relacionados à produção, registro e difusão de conhecimentos. Embora falemos de uma estrutura objetivamente concreta, não podemos esquecer de que se trata de um produto histórico da atividade humana, e como tal, é socialmente construído e modificado a partir das ações dos próprios seres humanos. Assim, ainda que a Performance tenha adentrado num sistema que pauta-se por regras construídas e estabelecidas por áreas do conhecimento com epistemes distantes da sua, que muitas vezes aparentam ser inadequadas à sua natureza musical, a Performance conta com possibilidade de modificá-lo para que passe a incluir e preservar as suas especificidades. Mas para que isso ocorra de modo a assegurar o pleno controle sobre o tipo de conhecimentos que ela possui, bem como quanto à maneira de produzi-lo e disseminá-lo, distinguindo-se inclusive de outras subáreas da Música cujo objeto pode demandar o reconhecimento de práticas epistemológicas e metodológicas distintas, a Performance necessita articular-se politicamente neste espaço.

De acordo com Freidson, a conquista do poder para agir e controlar o próprio trabalho - o que inclui o direito de estabelecer as maneiras de produzir o conhecimento que integra a profissão - é alcançada quando o grupo de indivíduos que a pleiteia organiza-se coletivamente e age enquanto uma categoria socialmente identificável. Ou seja, não basta “ser um mero agregado de indivíduos que alegam ter o mesmo conjunto de competências”; seus membros precisam construir uma “identidade corporativa” (FREIDSON, 1998, p. 218).

Esse grupo, corporativamente organizado, deve ser capaz de persuadir os detentores do poder de que o seu corpo de conhecimentos e competência possui um caráter especial a ponto de justificar o “privilégio” de assegurar o poder sobre aquilo que fazem e como fazem (FREIDSON, 1998, p. 218 e 219). Esse é o momento em que esse grupo, que poderíamos comparar aos “legitimadores” da teoria de Berger e Luckmann (2014), constrói e apresenta explicações e justificativas cujos limites serão coextensivos “com os limites da ambição teórica e da engenhosidade por parte dos legitimadores, os definidores da realidade oficialmente credenciados” (BERGER e LUCKMANN, 1998, p. 128). Mas qual é a extensão da ambição teórica dos músicos *performers*, e qual o seu grau de ação coletiva nessa direção?

Tivemos oportunidade de verificar como o individualismo que orienta a formação e atuação de um músico performer impacta suas ações no que diz respeito à sua relação com a atividade pesquisa, moldando suas expectativas e objetivos com a atividade. Também analisamos de que forma esse individualismo impacta na sua trajetória durante sua formação como músico-docente-pesquisador na etapa da pós-graduação, explicando sua dilação na aquisição da *expertise* com a pesquisa. Mais uma vez iremos encontrar a influência dessa característica que marca o preparo de um músico performer, operando agora na forma de articulação política junto às instâncias de tomadas de decisões na pós-graduação.

Em geral, a extensa e intensa dedicação ao domínio de um instrumento musical em um nível de excelência não favoreceu por muito tempo o envolvimento do músico em ações coletivas orientadas para aquisição de algum tipo de jurisdição profissional. Costuma haver pouco interesse pela aprendizagem do funcionamento da estrutura organizacional da universidade como um todo. Além disso, o perfil individualista que marca o performer acabou fazendo com que espaços de decisões políticas fossem ocupados em sua maioria por músicos de outras subáreas da Música. Quando questionado sobre o porquê da Performance ainda não ter conseguido estabelecer satisfatoriamente as suas especificidades no sistema, o entrevistado 04 respondeu:

Entrevistado 04: O que a gente mais escuta é essa justificativa, esse motivo: que é uma questão um pouco política. Porque sempre quem dominou a esfera política, não só Capes e CNPq, mas tudo, foram sempre os teóricos, né? Porque eles tinham produção bibliográfica. Geralmente, aquele negócio, você tem perfis. O pianista, ele é bom aluno na escola, sei lá, alunos instrumentistas de sopro de metal eles são bagunceiros, sabe aquela coisa de perfis? Então, de maneira geral, os instrumentistas, você vê que eles não tão muito ligados nisso, né? Eles querem tocar o seu instrumento. Eles foram preparados pra isso. Eles foram treinados para isso, né? Então, eles não têm muito isso, essa outra visão.

Ana Carolina: Essa articulação.

Entrevistado 04: Pois é. Então eles sempre ficaram muito à margem. Então tudo foi sempre dominado pelo pessoal da área teórica. (ENTREVISTA com 04, 2015).

A capacidade persuasiva dos *performers* torna-se limitada devido ao pouco envolvimento com as questões burocráticas da universidade, algo que lhes permitiriam aprender, e assim construir e apresentar com consistência as alegações necessárias para assegurar uma maneira de atuação que considerem apropriada. De acordo com Berger e Luckmann (2014), legitimar e justificar uma determinada ordem institucional significa

“atribuir dignidade normativa a seus imperativos práticos” (p. 124). Desse modo, uma legitimação possui um elemento cognoscitivo e um elemento normativo, implicando não só “valores” como também “conhecimento”. Por exemplo, a estrutura da pós-graduação acadêmica não é apenas legitimada pelas sanções negativas que são aplicadas aos docentes que não apresentam produção bibliográfica. Antes disso, é preciso haver “conhecimento” dos papéis que definem tanto as ações que são consideradas “certas”, quanto as que são consideradas “erradas” dentro dessa estrutura. O docente que deseja ingressar na pós-graduação, suponhamos, deve envolver-se em projetos de pesquisa devidamente registrados dentro dessa estrutura e conduzi-los de modo a obter resultados compartilháveis nos meios academicamente reconhecidos. Mas é preciso antes de qualquer coisa que esse docente saiba “o que” é um projeto de pesquisa, “como” registrá-lo, e “o que são” os meios de compartilhamento de resultados de pesquisa. Tais conhecimentos são aprendidos dentro da tradição que “explica” esses mecanismos e lhe atribuem valores normativos. Nas palavras de Berger e Luckmann, uma legitimação não “apenas diz ao indivíduo porque *deve* realizar uma ação e não outra; diz-lhe também *por que* as coisas são o que são. Em outras palavras, o ‘conhecimento’ precede os ‘valores’ na legitimação das tradições” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 124).

Ao optarem por não se envolver com estes mecanismos, os músicos não os aprendem em um nível considerado suficiente para construírem legitimações capazes de convencer sobre a importância social e intrínseca do conhecimento que possuem, e nem capazes de demonstrar que suas características podem ser reconhecidas e contempladas pelos editais lançados pelas agências. Desse modo, eles pouco usufruem dos mecanismos de fomento que propiciariam a condução de projetos:

Entrevistado 10: Sem um entendimento do cenário que delineia a política sobre ciência, tecnologia e inovação no Brasil, é muito difícil você lidar com qualquer área do saber. Pra uma área como a nossa, que não aparece escancarada nas especificações dos projetos dos editais, você precisaria ter muito mais maturidade pra lidar com isso do que as áreas que naturalmente aparecem quando se coloca a palavra tecnologia, né? Uma percepção que eu tenho também disso, é que não há no Brasil hoje uma política mais de área de conhecimento disciplinar pra ciência. Essa política é de prioridades do conhecimento. E qualquer área que possa lidar com isso é prioridade. Então é uma relação difícil porque acho que nós não amadurecemos muito bem a visão que a gente tem sobre o que é ciência, o que é produzir conhecimento, e aí poder dizer com tranquilidade “esse conhecimento, no campo da Música, se materializa de tal maneira”, “produz conhecimento em relação àquilo e aquilo outro”, “avança nos seguintes aspectos, portanto é um conhecimento inovador e que precisa do financiamento tendo em vista o seu impacto social e a sua inserção no cenário da cultura brasileira”. Acho que

esse é o maior dilema. Você lida com áreas mais consolidadas, geralmente programas maiores, e áreas que aprenderam com muito mais credibilidade a lidar com esse cenário da política em torno de Ciência e Tecnologia. Por que que eu estou destacando política? Porque é onde que está o confronto maior, essa legitimação como área significativa do saber em termos de produção de conhecimento científico, que é o foco dos programas de pós-graduação.

Ana Carolina: Então estaria aí, de acordo com a sua opinião, a maior dificuldade dos músicos em saber atuar?

Entrevistado 10: Exato. (ENTREVISTA com 10, 2015).

Esse quadro, que marcou durante muito tempo a subárea Performance, paulatinamente vem passando por transformações. Gerações mais recentes vêm apresentando outro tipo de conscientização da importância da ação coletiva para a conquista da autonomia quanto à maneira de atuar com pesquisa. Contudo, tais conquistas estão fadadas a esbarrarem no limite que é imposto pelo reconhecimento da importância que a música, enquanto elemento cultural, desempenha para a sociedade *lato sensu*:

Entrevistada 08: A gente tem a nossa especificidade reconhecida. Pode não estar como a gente queria ainda, mas nos últimos 10 anos ela teve uma expansão muito grande, um grande reconhecimento do que a gente faz. Tanto que as outras áreas olham com respeito e admiração, mas não tem a dimensão do quê que é, de fato, ser artista na academia.

Ana Carolina: E você acha que os próprios artistas, eles têm essa clareza do que é ser um artista dentro da academia?

Entrevistada 08: Não, não tem. A maior parte não. A maior parte acha que vai fazer arte. A maior parte eu acredito que tem dificuldade de lidar com os entraves burocráticos da Universidade, e na sua grande maioria acabam optando por não lidar com ele. Então eu acho que é um processo que está melhorando, uma vez que a Universidade tem espaço pra extensão, tem espaço pra produção artística, e também se beneficia, em termos de visibilidade quando os artistas da Universidade se tornam ícones na cidade, no Estado, no Brasil e no exterior. Então a Universidade tá aprendendo a valorizar isso. (ENTREVISTA com 08, 2015).

Entrevistado 07: Nós temos várias gerações mais jovens que sabem, vamos dizer, que sabem se posicionar, mostrar como é a pesquisa em Artes. As coisas estão mudando. Hoje em dia, eu acho que a gente tá tendo muito mais condições de mostrar o que nós somos e do que nós precisamos. E as modificações estão aí, né? Por exemplo, no passado, a maior parte dos nossos relatórios era tudo ‘para outros’, porque a gente não tinha campo para colocar, os formulários eram todos voltados para as áreas das Exatas. E hoje nós temos a Performance sendo avaliada, o Qualis Artístico, coisa que antigamente não existia. Isso é resultado justamente disso, desse trabalho de mostrar ‘olha, nós temos certas especificidades, que são importantes e

devem ser levadas em conta'. Então eu acho que cada vez mais nós temos um espaço um pouco melhor no todo. *Agora, eu acho que isso tem um limite, e o limite é estabelecido justamente pela própria sociedade. O que é importante, o que é fundamental? E Cultura, no Brasil, não parece ainda que é uma coisa fundamental. Os cortes, a primeira coisa que se corta quando fala em cortar verba se corta da Cultura. O grau de importância dentro da hierarquia ainda é baixo. Nesse lado tem-se muito ainda que ganhar.* (ENTREVISTA com 07, 2015).

Aparentemente, delineia-se aqui a linha limite da conquista profissional da subárea Performance no cenário brasileiro contemporâneo. Por mais que exista a possibilidade de modificar a estrutura normativa que rege o sistema de pós-graduação através de um engajamento coletivo e articulado politicamente, de forma a criar mecanismos avaliativos mais condizentes com aquilo que os músicos consideram alinhados às suas especificidades, e consigam experimentar e criar novos formatos de disseminação, alternados ou não com os meios de divulgação mais convencionais, o lugar valorativo que a música e as artes em geral ocupam dentro da sociedade *lato sensu* irá determinar a maneira de existência e permanência da Performance dentro da pós-graduação.

De acordo com Freidson (1998, p. 2018 e 219), existiriam 5 estratégias persuasivas que os grupos profissionais podem lançar mão visando assegurar a conquista do poder profissional. Todas elas implicam, em diferentes graus, no entendimento da importância que o conhecimento da profissão tem para a sociedade. São legitimações que dificilmente assegurariam à Performance musical uma sobrevivência para além dos muros da academia:

- 1) Importância funcional do corpo de conhecimento e competência para o bem-estar de algum segmento significativo da sociedade;
- 2) Importância cultural intrínseca do conhecimento;
- 3) O caráter invulgarmente esotérico e complexo do conhecimento;
- 4) A superioridade do corpo de conhecimento e competências da ocupação em relação aos conhecimentos e competências alegados pelas demais ocupações;
- 5) Proteção ao público dos riscos e perigos de um trabalho mal feito.

A falta de reconhecimento e valorização social da música, notadamente da cultura musical praticada pela subárea Performance, assemelha-se, em parte, ao que Cano denomina de pontos críticos da cultura contemporânea. São eles:

A remodelação do sistema educacional no seu conjunto, que vai desde a emergência de novas tecnologias pedagógicas até a privatização e mercantilização da educação em todos os seus níveis.

As discussões sobre o papel da educação, simplesmente como espaço de instrução prática para o trabalho remunerado ou como atividade holística, ampla, que busca a formação integral de sujeitos críticos, pensante, livres e capazes de transformar a sociedade.

O papel da arte na sociedade como fator de elevação existencial, como atividade de ócio ou como insumo econômico das indústrias turísticas e culturais.

O papel dos artistas em propor novos conceitos para os problemas das sociedades contemporâneas e sua capacidade de oferecer soluções alternativas, ou pelo menos, de propor novas perguntas, baseadas em modos de pensamento não exclusivamente racionais.

Os limites epistêmicos das ciências convencionais para proporcionar um conhecimento do mundo efetivo na compreensão da existência humana, etc. (CANO, 2015, p. 69).

Na visão da entrevistada 03, esses aspectos incidem na existência da Performance na pós-graduação, na medida em que ela, por vezes, está condicionada ao ideal da arte enquanto mecanismo de compensação de problemas estruturais da sociedade brasileira, e não pela importância cultural intrínseca do seu conhecimento:

Entrevistada 03: Tem duas coisas no Brasil que são muito preocupantes. Primeiro, que tudo tem que ser projeto social. A arte pela arte, ela não pode existir se ela não for socializante. Isso não precisa acontecer, porque vai ter música em qualquer lugar, você não precisa... Se querem ensinar música nas mais variadas camadas da população, é uma coisa; mas isso como a única maneira de arrecadar fundos é preocupante. E a outra coisa, é que na Universidade só pode ter arte – arte, música, teatro, dança – via pesquisa. (ENTREVISTA com 03, 2015).

Como consequência, a Performance estaria abdicando de sua essência. Ainda que a Performance venha conquistando o reconhecimento de que possui uma episteme diferenciada, e que o sistema de avaliação tenha passado a incluir a produção artística como um produto legítimo, o seu condicionamento à uma pesquisa acadêmica aparece como algo que favorece a desvalorização da música e do músico intérprete:

Entrevistada 03: Música tem que ser o som concreto, entrando pelo seu ouvido e provocando reações emocionais, comportamentais em quem tá ouvindo. Você tem que interagir com o som. E essa parte não é valorizada. Até, se ela pudesse, em muitos casos ela seria esquecida. E isso é trágico; eventualmente a música acaba. Você tem que ter a produção musical forte, fortíssima, como gerador de tudo mais que acontece. E aí você fala assim “ah, sim, mas a sociedade produz música”. Claro que a sociedade produz, mas não tem razão pra você não produzir também. Você não precisa ficar estudando só sobre a música produzida por outros. Então, nos cursos que

tem Práticas Interpretativas, a produção musical tem que ser o motor, e um motor extremamente potente.

Entrevistada 03: Na nossa área conta mais escrever do que produzir produtos musicais. Todo mundo se sente pressionado a escrever. E menos pressionado a produzir musicalmente. Então você vai ter muita gente assim “ah, tenho que publicar, meu orientador falou que eu tenho que publicar o meu artigo, tarará...”. Mas o orientador não tá falando assim “Ah, então você tá com o seu recital pronto, então você tem que pedir pra tocar o seu recital em todos os PPGs do Brasil”. “Ah, mas custa muito caro, ah eu não posso”. Entendeu? Porque tem essa valorização da palavra escrita sobre o som musical. Definitivamente tem e isso é uma perda grande. Principalmente. Falar sobre música não é música. (ENTREVISTA com 03, 2015).

Entrevistado 04: Aquele negócio: você tem que escrever tantos artigos, aí você escreve tantos artigos. Pra mim falaram outro dia que numa Universidade X aí que tinha um concurso aberto pra um determinado musicista prático, quer dizer, não teórico, e quem ganhou o concurso era quem tinha mais artigos publicados. Aí o cara entrou, não sei nem se é homem ou se é mulher, mas aí a pessoa entrou e é uma catástrofe. Porque ele não tem a menor ideia de como ele dá aula do seu instrumento, ele não tem a menor ideia do que fazer. Mas ele tinha muito artigo, era o que tinha mais artigo publicado. Então, é um sistema perverso, é um sistema que, de fato, não reflete a realidade. (ENTREVISTA com 04, 2015).

A conquista plena da autonomia profissional dos músicos *performers* quanto à sua forma de produzir e disseminar o conhecimento ainda não foi alcançada por uma série de fatores, alguns de ordem intrínseca à própria constituição da profissão, outros de ordem extrínseca. No primeiro caso, os processos de formação do músico não costumam favorecer o desenvolvimento de conhecimentos necessários à atividade de pesquisa, e os valores implicados na profissão de docente-pesquisador nem sempre são atraentes para o músico a ponto de engajá-lo fortemente na nova carreira. A construção de uma articulação política coletiva, base para a elaboração de propostas persuasivas o suficiente para assegurar a demarcação de uma jurisdição quanto à forma de produzir e disseminar o conhecimento que produzem, esbarra nas resistências que os músicos apresentam quanto aos trâmites burocráticos da estrutura universitária, que costuma ter os espaços de decisão ocupados por membros de outras subáreas da Música, com interesses que podem não corresponder com os da Performance. Por mais que possuam uma consciência da centralidade de seu papel para a existência da música, sem uma articulação política sólida, os *performers* não conseguiram imputar estrategicamente um discurso capaz de convencer sobre a relevância e superioridade daquilo que fazem em relação aos demais dentro da divisão social do trabalho. Uma ação

significativa que poderá modificar essa realidade é a criação, em 2012, da primeira associação brasileira para tratar dos assuntos da subárea, a Abrapem. No entanto, seu pouco tempo de funcionamento ainda não permite verificar os impactos que essa associação trará para a atuação profissional dos *performers* no âmbito da pós-graduação brasileira.

No caso dos fatores extrínsecos, a Performance lida com os desafios postos por uma sociedade que historicamente não valoriza as artes de uma modo geral. Nesse sentido, ela fica à mercê das políticas vigentes a cada troca de liderança estatal, que podem ter entendimentos diferentes em relação ao papel que a pós-graduação desempenha para o país. Isso se intensifica na medida em que falamos de uma profissão que só existe dentro do espaço das universidades públicas, e não conta com o apoio de uma clientela de consumidores que, persuadidos de sua importância para o bem estar social, poderiam contribuir para reforçar a busca da Performance por uma autonomia profissional, especialmente no que tange à sua maneira de produzir e disseminar conhecimentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei apresentar nas páginas precedentes uma análise sociológica da produção do conhecimento em Música no contexto da pós-graduação brasileira, com enfoque na subárea Performance Musical. Evidentemente, tal análise não foi exaustiva, considerando a complexidade do objeto tratado. Pudemos compreender de que maneira as bases sociais e históricas nas quais a Performance Musical foi forjada contribuem, em parte, para a explicação sobre o tipo de atuação institucional dos músicos no espaço da pós-graduação, e os diferentes significados que eles atribuem à uma das tarefas da docência dentro da universidade, a saber, a realização de pesquisas nos moldes acadêmicos.

A relação dos músicos com a pesquisa acadêmica despertou interesse sociológico na medida em que essa atividade não integrava os saberes e competências exigidos ao exercício da profissão de músico performer até o momento da inserção da Música dentro do nível da pós-graduação, no ano de 1980. Esse fato histórico colocou os músicos diante de questões que implicaram no ajuste de seu conhecimento artístico numa estrutura que foi pré-estabelecida por áreas do conhecimento distantes da realidade musical, o que vem gerando diferentes mobilizações tanto estruturais quanto subjetivas dentro desse contexto.

Para compreender essa problemática, os diferentes tipos de conhecimentos implicados tanto na aquisição de uma *expertise* musical quanto no desempenho da docência no nível da pós-graduação foram discutidos, tendo o cuidado de não perder de vista a dimensão subjetiva que atribui diferentes valores e significados a estes conhecimentos. Considerando que tais conhecimentos só coexistem por uma demanda das regras existentes no espaço institucional ao qual esses músicos estão vinculados, foi necessário também considerar de que forma este mesmo espaço cria as condições para a organização social dos músicos tal como ocorre. Dessa forma, a busca pelo entendimento dos motivos que fazem com que novos conhecimentos emergjam a partir de ideias socialmente compartilhadas não poderia desconsiderar os fatores que afetam as instituições, e nem os atores que produzem e distribuem os conhecimentos. Por essas razões, poderíamos classificar o presente estudo como uma sociologia do conhecimento profissional.

A Música enquanto área de conhecimento é formada por diferentes subáreas. Posto que cada uma dessas subáreas lida com aspectos diferenciados da música, e possuem trajetórias e características singulares, foi necessário delimitar as características da subárea aqui analisada. Nesse sentido, descrevi e contextualizei os processos sociais e históricos que

estruturaram a formação da subárea Performance Musical, e busquei evidenciar as práticas e valores que permearam a instituição e legitimação do repertório da música de tradição europeia, construindo assim uma identidade de subárea. Observamos como os primeiros sinais da formação dessa cultura musical surgiram já no Brasil Colônia, acompanhando a sua trajetória até a criação de cursos superiores de Música no país. Essa contextualização se mostrou pertinente para esta tese também porque essas bases contribuem para a formação das identidades artísticas e profissionais dos músicos *performers*, influenciando na maneira como que eles atuam profissionalmente no espaço da pós-graduação.

A realização de pesquisa acadêmica pelos músicos *performers* passou a existir na medida em que essa atividade é uma condição de ingresso e permanência na pós-graduação. Antes disso, assuntos disciplinares que não se relacionavam diretamente com a aquisição de uma *expertise* musical eram considerados periféricos e, até certa medida, depreciados. Quando surgiram os primeiros cursos superiores de Música no Brasil, em meados da década de 1930, as primeiras tentativas de uma investigação musical de caráter mais “científico” (de acordo com a concepção da época) circunscreviam-se à música popular, ou seja, a um tipo de repertório apartado daquele que compunha tradicionalmente os programas dos cursos de instrumento. Havia uma separação acadêmica, carregada de disputas valorativas e simbólicas, entre um grupo que “pensava” a música e outro que “fazia” a música.

A inserção da Música dentro da pós-graduação criou as condições para o surgimento de um tipo de profissão que só existe nesse espaço, e que demanda tipos de conhecimentos diferentes daqueles que transcorriam na formação tradicional de um músico, modificando o seu tipo de relação com aqueles assuntos disciplinares anteriormente considerados secundários.

Esse novo tipo de profissão que se abriu para os músicos, de cunho mais acadêmico e científico, pode sobreviver através da obtenção do apoio do Estado. Diferencia-se assim de outros tipos de profissão, como Medicina - para ficarmos num exemplo estudado por Freidson (1998) -, cuja sobrevivência depende da adesão e confiança de uma clientela que busca a solução prática dos problemas que os afligem. Em áreas do conhecimento como essa, mais tradicionais no espaço acadêmico, a produção de conhecimento abstrato e formal assegura a autoridade científica de uma profissão nos setores da sociedade aonde seus serviços são aplicados, e ajuda a fundamentar as decisões dos profissionais praticantes em situações reais de exercício profissional.

Já para os músicos *performers*, a importância do conhecimento de natureza mais abstrata e formal para a sua prática artística ainda não aparece de maneira tão evidente quanto

pode ser no caso de outros tipos de profissão. Logo, emerge um primeiro estranhamento gerado pela aparente incongruência entre conhecimento formal desenvolvido dentro da academia com o conhecimento prático do performer, este último adquirido ao longo de toda uma vida de dedicação intensa, e que constrói uma identidade artística fortemente arraigada. Nos casos em que não se desenvolveu no músico uma identificação com as atividades da nova carreira no espaço da universidade tal como se deu com a construção de sua identidade enquanto artista, o cumprimento das etapas e tarefas para a aquisição de uma *expertise* com a pesquisa ocorre de forma meramente protocolar, sendo os conhecimentos ali gerados pouco aproveitados pelos próprios músicos acadêmicos da subárea Performance e também por aqueles que atuam profissionalmente na sociedade.

Dois fatores foram percebidos no processo de inserção da Performance Musical na pós-graduação. O primeiro deles diz respeito às tentativas de adequação ao sistema vigente. Com a conscientização da subárea de sua fragilidade em relação ao conhecimento do tipo proposicional, em parte como decorrência das pressões do próprio sistema da pós-graduação que exige a apresentação de resultados através da linguagem escrita, a Performance Musical começou a se reestruturar de modo a incluir aqueles saberes e competências necessários à realização de pesquisa acadêmica do tipo hegemonicamente estabelecido. Novas disciplinas são incluídas nos currículos já desde o nível de graduação, visando preparar melhor o futuro aluno de pós-graduação. Práticas de ensino e aprendizagem instrumental vão sendo remodeladas a partir de exigências normativas, tal como o cumprimento de Estágio Docência. Essas ações exemplificam o grau de influência que a estrutura universitária incide na subárea enfocada. Aos poucos, a trajetória de formação do músico performer e, principalmente, os tipos de tarefas profissionais realizadas por ele dentro da carreira acadêmica vão delegando uma importância cada vez maior a tipos de saberes outros, ou seja, ao conhecimento do tipo proposicional e suas práticas. Em alguns casos, o lugar hierárquico que estes saberes e competências passam a ocupar dentro da vida profissional desse tipo de músico é colocado em questão. Por vezes, a Música enquanto forma de arte e a sua realização prática é percebida como estando sob ameaça em uma configuração organizacional ainda incapaz de reconhecê-las e valorá-las numa existência autônoma em relação à prática da pesquisa, seja ela cunhada como científica ou artística.

O segundo fator se configura mais como uma espécie de resistência ao enquadramento no sistema estabelecido, considerado incapaz de comportar a natureza da subárea. Nesse caso, podemos dizer que vai se configurando uma espécie de expansão do universo simbólico ao qual pertence a academia.

O contínuo desenvolvimento da reflexividade da subárea Performance criou condições para a o surgimento de propostas que modificam antigas concepções a respeito da pesquisa realizada pela subárea, o que necessariamente implicará em transformações no próprio universo simbólico ao qual a vida acadêmica como um todo está inserida, ou seja, a própria ideia de ciência e da pesquisa que lhe é peculiar. A Performance acabará contribuindo para interferir em estruturas normativas e processuais pré-estabelecidas, acarretando na expansão destas, à medida em que vai se dando conta da sua própria natureza e de suas especificidades, e passa a problematizar os limites e a pertinência da instituição “pesquisa científica” para sua episteme.

Chamo a atenção então para o fato de que apesar da relação dialética dessa realidade - em que os músicos precisam se adequar a uma estrutura pré-estabelecida, mas que pode depois ser modificada através de suas próprias ações -, a plena autonomia desse grupo de músicos para definir o tipo de conhecimentos que produzem, bem como quanto à maneira de construí-lo e de disseminá-lo, ainda não foi plenamente alcançada, e isso se explica por algumas razões. Para entendê-las, precisamos ter em mente que os músicos *performers* necessitam de uma demarcação não apenas em relação às outras áreas do conhecimento humano cuja episteme é hegemonicamente reconhecida e valorizada, como também em relação às demais subáreas em que a Música se divide – isso porque as diferentes subáreas podem ter objetos diferentes, com propósitos e métodos não necessariamente iguais aos da Performance Musical, como já foi dito aqui.

As estratégias descritas na teoria de Freidson (1998), desenvolvidas por grupos de profissionais para garantir e manter poder profissional – compreendido aqui como sendo o direito pleno à autonomia sobre o conteúdo de seu conhecimento e à forma de produzi-lo e disseminá-lo -, ainda não figuram entre as ações dos músicos *performers* como algo deliberado. Denominado de profissionalização, esse processo de obtenção de poder profissional costuma ocorrer através da construção de um discurso persuasivo imputado estrategicamente, que busca convencer sobre a necessidade de uma competência esotérica especial para realizar o trabalho, e sobre os seus benefícios para a sociedade.

Esse processo exige uma contínua atividade política, na medida em que o trabalho desenvolvido nesse espaço é estruturado sobre uma base legal. Para isso, dentre o grupo de músicos interessados em demarcar uma jurisdição de atuação profissional que garanta a preservação da natureza prática de suas atividades, e que reconheça não apenas a autonomia do tipo de conhecimento que produzem em relação aos demais, mas principalmente a relevância dela para o próprio funcionamento da área de Música, seria necessário o

estabelecimento de uma identidade corporativa que pudesse ser tratada coletivamente enquanto uma categoria social definida. Mas isso ainda não ocorre de forma deliberada.

O individualismo característico dessa subárea, desenvolvido e adquirido tanto pela forma como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem de um instrumento musical na cultura da música erudita, quanto pela própria natureza dessa cultura musical que busca e enaltece a singularidade interpretativa, dificulta que os músicos *performers* desenvolvam uma identidade coletiva e corporativa capaz de atuar efetivamente na busca de uma autonomia profissional que se refletisse no estabelecimento de limites dos usos e funções de outros conhecimentos para a subárea. Espaços de decisões política acabam sendo ocupados por grupos de outras subáreas, cujo pleito pode não coincidir com o dos *performers*.

Como consequência, a natureza do conhecimento artístico deste último ganha contornos de coadjuvação diante de conhecimentos tradicionalmente mais valorizados dentro da academia. O condicionamento da aceitação da prática artística à pesquisa acadêmica/científica, por vezes, é visto como uma forma de não reconhecimento da importância do conhecimento musical em si mesmo e da sua realização prática, e como consequência, o não reconhecimento da imprescindibilidade da figura do intérprete. Isso se intensifica na medida em que a existência da Música precisa justificar-se por meio de contrapartidas sociais, o que revela um pensamento que toma as Artes em geral como mecanismos de compensação das mazelas sociais que marcam o país.

A valorização da prática artística enquanto conhecimento suficiente em si mesmo ainda apresenta-se difusa, também pela falta de concordância sobre o assunto. A adesão ao discurso do profissionalismo dentro da carreira acadêmica é maior entre os músicos que migraram de subárea. Estes, convencidos de seu papel social como docentes em uma instituição pública, aceitam e incorporam melhor as regras estabelecidas para a produção de conhecimento nesse espaço. O discurso do profissionalismo destes atores, que aponta para a o convencimento e acomodação a um tipo de comportamento que a instituição considera mais apropriada, eficaz e eficiente, merecia um estudo específico, e não foi tratado por esta tese. A maior resistência dos músicos *performers* à adesão desse tipo de discurso pode ser explicada, em parte, pela sua forte identificação com a carreira artística e a pouca identificação com a carreira de pesquisador.

Esse processo diz respeito à socialização secundária, no momento em que os músicos adentram na pós-graduação e encontram-se diante de novos campos semânticos a serem interiorizados. Ao ingressar na carreira acadêmica, o músico performer pode ou não se identificar com a série de demandas da nova profissão. Na medida em que essas novas

atividades entram em atrito com as suas autoimagens de músicos-artistas construídas ainda na infância, começam a surgir situações onde as tentativas de preservação dessa identidade implicarão na alteração da estrutura de pesquisa hegemonicamente aceita na academia.

Ainda que tal resistência promova tensões e conflitos de ideias, ela pode se transformar no dispositivo responsável por modificações de fato significativas à estrutura vigente. Isso dependerá de como a subárea continuará trabalhando nessa direção, e dos futuros desdobramentos que ocorrerão com a criação de uma associação específica para tratar da Performance Musical – a Abrapem. Mas isso só poderá ser mensurado no futuro.

A autonomia da subárea Performance quanto à produção de conhecimento no espaço da pós-graduação ainda não está plenamente assegurada, por todos os motivos já apresentados aqui. Contudo, há um fator extrínseco à própria subárea, que pode impor os limites dessa autonomia. Por mais que exista a possibilidade de modificar a estrutura normativa que rege o sistema de pós-graduação através de um engajamento coletivo e articulado politicamente, de forma a criar mecanismos avaliativos mais condizentes com aquilo que os músicos consideram alinhados às suas especificidades, e consigam experimentar e criar novos formatos de disseminação do conhecimento, alternados ou não com os meios de divulgação mais convencionais, o lugar valorativo que a música e as artes em geral ocupam dentro da sociedade *lato sensu* irá determinar a maneira de existência e permanência da Performance dentro da pós-graduação. Histórica e culturalmente esse tipo de valor não costuma ocupar a agenda de prioridades do país.

Relacionando as análises da tese com o plano da literatura especializada sobre a Sociologia do Conhecimento, é possível lançar luzes sobre possibilidades empíricas da teoria de Berger e Luckmann (2014), cuja abordagem dialética e fenomenológica pretendeu abrir uma “perspectiva complementar essencial para todas as áreas da sociologia” (p. 236). Nesse sentido, a minha opção pela recorrência aos prolegômenos de Freidson (1998) e de Winch (2010; 2014) em articulação com a teoria de Berger e Luckmann para estudar o processo de construção do conhecimento pelos músicos *performers* ilustra apenas um dos diversos problemas empíricos abertos à Sociologia do Conhecimento. O que fica evidenciado aqui é não apenas uma preocupação processual, mas, sobretudo, em como os diferentes tipos de conhecimentos e a sua autoridade podem ser remodelados diante de fatores sociais diversos.

REFERÊNCIAS

ABRAPEM. Estatuto da Associação brasileira de performance musical. João Pessoa, 2012. Disponível em: <<http://abrapem.org/documentos/estatuto/>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. Associação brasileira de performance musical. c2015. Disponível em: <abrapem.org>. Acesso em: 23 mar. 2015.

ALCÂNTARA NETO, D. **Aprendizagens em percepção musical**: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ALMEIDA, A. Z. Um olhar sobre a performance musical a partir do pensamento de Paul Zumthor. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XVIII, 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPPOM, 2008.

_____. Por uma visão de música como performance. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 63-76, dez. 2011.

ANPPOM. Estatuto Social. Salvador, 03 de setembro de 2008. Site da Anppom, 2008.

_____. Associação nacional de pesquisa e pós-graduação em música. c2014. Disponível em www.anppom.com.br. Acesso em: 28 jul. 2014.

_____. Anais do XXI Congresso da ANPPOM. c2011. Uberlândia, 2011, 1906 p. Disponível em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2011/ANAIS_do_CONGRESSO_ANPPON_2011.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

_____. Série pesquisa em música no Brasil. c2013. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/ebooks/index.php/pmb>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

_____. Subáreas do congresso. c2016. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/26anppom/bh2016/schedConf/trackPolicies>>. Acesso em: 16 out. 2016.

AQUINO, F. J. A. Práticas Interpretativas e a Pesquisa em Música: dilemas e propostas. **Opus**, Porto Alegre; Campinas, v. 9, p. 103-112, 2003.

ARJ. Art Research Journal. c2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

ARROYO, M. Educação Musical: um processo de aculturação ou enculturação? **Em Pauta**, Porto alegre, v. 1, n. 2, p. 29-43, jun. 1990.

_____. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 5, p. 13-20, 2000.

_____. Música popular em um Conservatório de Música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, set. 2001.

_____. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, II, 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 2002. p. 18-29

BARATA, R. de C. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **RBPG**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 13-40, jan./abr. 2016.

BARBEITAS, F. T. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 75-82, 2002.

BARBOSA, M. L. A Sociologia das Profissões: em torno da legitimidade de um objeto. **BIB – Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências sociais**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 3-3, 1993.

BARBOSA NETO, A. O.; FERIGATO, A. M.; CAMPOLINA, T. A. M.; DOMINGUES, R. S. V.; LOUREIRO, M. Ferramentas de análise empírica e metacognição no processo de Interpretação Musical. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, XII, 2016, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: SIMCAM, 2016. p. 250-257.

BARRENECHEA, L. S. Performance Musical e Pesquisa: Desafios para o Século 21. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XX, 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPPOM. Conferência.

BARROS, G. S. de; GERLING, C. C. Análise schenkeriana e performance. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 141-160, dez. 2007.

_____. Análise Schenkeriana: Interpretação e Crítica. In: BUDASZ, R. (Org.). **Pesquisa em Música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas**. Goiânia: ANPPOM, 2009. v. 1, p. 87-121.

BARROS, L. C. A Retrospectiva histórica e as temáticas investigadas nas pesquisas empíricas sobre o processo de preparação da *performance* musical. **Per Musi**. Belo Horizonte: UFMG, n. 31, p. 284-299, 2015.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BELLOCHIO, C. R. Da produção da pesquisa em educação musical à sua apropriação. **Opus**, Porto Alegre, Campinas, v. 1, n. 1, p. 35-48, 2003.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. Tradução de José L. Grünewald. In: ADORNO, T.; BENJAMIN, W.; HABERMAS, J.; HORKHEIMER, M. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 9-34.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2014.

BONELLI, M. da G. Contribuições sociológicas de Eliot Freidson (Introdução). In: FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: Edusp, 1998.

BORÉM, F. Entre a arte e a ciência: reflexões sobre a pesquisa em performance musical. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM PERFORMANCE MUSICAL, I, 2000, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2000. v. 1, p. 142-148.

_____. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 13, p. 45-54, 2006.

BORÉM, F. Metodologias de pesquisa em performance musical no Brasil: tendências, alternativas de pesquisa e relatos de experiência. In: RAY, S. (Org.). **Performance musical e suas interfaces**. Goiânia: Irokun/Vieira, 2015. v. 1, p. 13-36.

BORÉM, Fausto; RAY, Sônia. Pesquisa em Performance Musical no Brasil: problemas, tendências e alternativas. In: **Anais...** Rio de Janeiro: SIMPOM, 2012. Disponível em: <<http://www.uni-rio.br/simpom/>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.899, de 4 de fevereiro de 2013 da Presidência da República. Aprova o estatuto e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão do conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico CNPq. CNPq: 2013. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/decreto-4728>>. Acesso em 13 fev. 2015.

_____. CNPq. Ministério de Estado da Ciência e Tecnologia. Portaria nº 816, de 17 de dezembro de 2002. Resolve Art. 1º aprovar o regimento interno do Conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico CNPq, na forma do anexo à presente Portaria. Brasília, DF, dezembro de 2002. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/383>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951. Cria o Conselho nacional de pesquisas, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/lei-1310>>. Acesso em 13 fev. 2015.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. Brasília (DF), 29 de novembro de 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/19601969/lei554028novembro1968359201publicacaooriginal1pl.html>>. Acesso em 12 ago. 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília (DF), 12 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/19701979/lei569211agosto1971357752publicacaooriginal1pl.html>>. Acesso em: 18 set. 2016.

_____. Lei nº 6.129, de 06 de novembro de 1974. Dispõe sobre a transformação do Conselho nacional de pesquisas em Conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico (CNPq) e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 06 de novembro de 1974. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%206.129-1974?OpenDocument>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF), 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2334-decretos>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº 124, de 06 de Março de 2014. Disciplina as formas de colaboração e os procedimentos de escolha dos consultores científicos para fins do assessoramento previsto no artigo 3º do Estatuto da CAPES. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 5 de maio de 2014. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-No-68-DE-2-DE-MAIO-DE-2014.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

_____. Ministério de Estado da Ciência e Tecnologia. Regimento interno PO nº 816, de 17 de dezembro de 2002. Resolve aprovar o regimento interno do conselho nacional de desenvolvimento científico e tecnológico CNPq, na forma do anexo à presente portaria. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/3831/>>. Acesso em 13 fev. 2015.

BRITO, T. A. Hans-Joachim Koellreutter: músico e educador musical menor. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 11-23, jul.-dez. 2005.

_____. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. 2. ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2011.

BRYMAN, A. The nature of qualitative research. In: _____. **Social Research Methods**. 3. ed. New York: Oxford University Press, 2008.

BUSDASZ, R. (Org.). **Pesquisa em Música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas**. Goiânia: ANPPOM, 2009.

CAESAR, R. Produção de conhecimento e políticas para a pesquisa em música. *Música & Tecnologia*. **Opus**, n. 9, p. 28-34, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus9/opus9-3.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CANO, R. L. Pesquisa artística, conhecimento musical, e a crise da contemporaneidade. **Art Research Journal – Revista de Pesquisa em Artes**, v. 2, n. 1, p. 69-94, jan.-jun. 2015.

CAPES. Brasil: Fundação Capes Ministério da Educação. c2015. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. Brasil: Ministério da Educação. Atualização do qualis periódico 2013/2014. 2015a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4651-artesmusica>>. Acesso em 11 mar. 2016.

_____. Brasil: Ministério da Educação. Comunicado nº 001/2013 – Área de Artes/Música, atualização do webqualis da área. c2013b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. Brasil: Ministério da Educação. Comunicado nº 002/2013 – Área de Artes/Música Atualização do webqualis da área. c2013c. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. Brasil: Ministério da Educação. História e Missão. c2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 09 fev. 2015.

_____. Brasil: Ministério da Educação. Orientações para APCN. c2016a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. Brasil: Ministério da Educação. Plano nacional de pós-graduação (PNPG) 2011-2020. c2010b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. Brasil: Ministério da Educação. Qualis. c0001. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/>>. Acesso em: 07 out. 2016.

_____. Brasil: Ministério da Educação. Relatório de avaliação 2010-2012, trienal 2013. c2013a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao>>. Acesso em 20 ago. 2015.

_____. Brasil: Ministério da Educação. Sobre a avaliação. c2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. Brasil: Ministério da Educação. Sobre as áreas de avaliação. c2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

CASTAGNA, P. A música como instrumento de catequese no Brasil dos séculos XVI e XVII. **Leitura**, São Paulo, ano 12, n. 143, p. 6-9, abr. 1994.

CAVAZOTTI, A. Periódicos brasileiros da área de música: uma breve cronologia (1983-2003). **Opus**, 9/2, p. 21-27, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus9/opus9-2.pdf>>. Acesso em 20/08/2010>.

CAZARIM, T. A percepção do corpo na performance musical: o lugar da imagem corporal na prática camerística. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 3º, 2007, Salvador. **Anais...** Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007. CD-Rom.

_____. A concepção de envolvimento corporal no fazer artístico: do corpo-objeto da body art ao corpo existencial da performance musical. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PESQUISA EM PERFORMANCE MUSICAL, VIII, 2008, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Sempem, 2008a.

_____. Ação, pensamento, gesto, expressividade e a prática musical. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4º, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: 2008b. CD-Rom.

CAZARIM, T.; RAY, S. O Uso do Corpo na Performance de Grupos de Câmara. In: CONGRESSO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO DA UFG, 2007, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Editora da UFG, 2007.

CHUEKE, Z. **Leitura, escuta e interpretação**. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.

CNPq. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. c2015. Disponível em: <cnpq.br>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações. c2016. Disponível em: <cnpq.br>. Acesso em: 29 mar. 2016.

CONSERVATÓRIO. In: DICIONÁRIO Grove de Música. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. p. 214-215.

CORREIA, R. C. B. Perspectivas da pesquisa em performance pianística: estado do conhecimento de teses e dissertações, defendidas nas regiões sul e sudeste do Brasil (2007-2012). In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PERFORMANCE MUSICAL, II, 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: ABRAPEM, 2014. v. 1, p. 372-379.

DOMENICI, C. L. O Intérprete (re)situado: uma reflexão sobre construção de sentido e técnica na criação de 'intervenções para piano expandido, interfaces e imagens: Centenário John Cage'. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XXII, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Música da UFPB, 2012. v. 1, p. 1536-1542.

_____. A ideologia da “interpretação” e da “performance”: uma resposta à proposta de Frank Kuehn. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XXIII, 2013, Natal. **Anais...** Natal: ANPPOM, 2013. s/p.

DUBAR, C. Das “profissões” à socialização profissional. In: DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

ESCOLA de música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: ENCICLOPÉDIA da música brasileira: popular, erudita e folclórica. São Paulo: Art Editora; Publifolha, 2003. p. 267.

ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.

FAGERLANDE, M.; BARROSO, M. A. F. S.; TAVARES, A. C.; PEREIRA, M.; ALBUQUERQUE, C. **Tratados e métodos de teclado**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2013. v. 01.

FEICHAS, H. F. B. **Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education**. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

FRANÇA, C. C. Possibilidades de aplicação do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação no vestibular da Escola de música da UFMG. **Opus**, Belo Horizonte; Campinas, v. 7, 2000.

FREIRE, V. B. (Org.). **Horizontes da pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FREIRE, V. B.; CAVAZOTTI, A. **Música e pesquisa: novas abordagens**. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política**. São Paulo: Edusp, 1998.

GALIZIA, F. S.; AZEVEDO, M. C. de C. C. de; HENTSCHE, L. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 27-35, mar. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

GANDELMAN, S. A relação análise musical/performance e a pesquisa em práticas interpretativas no Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, XIII, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2001. v. 2, p. 489-495.

GERLING, C. C. Uniformidade e diversidade em execução musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, VIII, 1995, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPPOM, 1995.

GERLING, C. C.; SOUZA, J. A performance como objeto de investigação. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM PERFORMANCE MUSICAL, I, 2000. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 114-125.

GERLING, C. M. P. C.; SANTOS, R. A. T. Dos. Pesquisas Qualitativas e Quantitativas em Práticas Interpretativas. In: FREIRE, V. B. (Org.). **Horizontes da pesquisa em Música**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2010. v. 1, p. 96-138.

GERTH, H. H.; MILLS, C. W. (Orgs.). **Max Weber – Ensaios de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

GONÇALVES, C. M. Análise sociológica das profissões: principais eixos de desenvolvimento. **Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, vol. 17, p. 117- 223, 2007.

GONÇALVES, M. de L. J.; MERHY, S. A. Música através do piano – prática das habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, II, 1985, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: Imprensa da UFMG, 1986. p. 223-245.

GOULART, M. de O.; CASTAGNA, P. A. Histórico dos eventos científicos brasileiros na área de música no século XX. In: Congresso nacional da ANPPOM, XV, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. p. 1146-1153.

GREEN, L. **How popular musicians learn**. London: Ashgate, 2001.

_____. **Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy**. London: Ashgate, 2008.

GROSSI, C. Reflexões sobre atuação profissional e mercado de trabalho na perspectiva da formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 87-92, mar. 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

HENTSCHKE, L. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 53-56, mar. 2003.

HOLANDA, J. C. de; GERLING, C. C. Eunice Katunda e Esther Scliar no contexto do modernismo musical. **Música Hodie**, Goiânia, v. 6, p. 61-84, 2006.

JARDIM, V. L. G. Institucionalização da profissão docente o professor de música e a educação pública. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 15-24, mar. 2009.

JOSÉ MAURÍCIO Nunes Garcia. In: DICIONÁRIO Grove de Música. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. p. 479.

KELLER, D. **Criação musical e tecnologias: teoria e prática interdisciplinar**. Goiânia: ANPPOM, 2010. v. 2 (Série Pesquisa em Música no Brasil).

KIEFER, B. **História da música brasileira: dos primórdios ao início do século XX**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro, 1976.

KUEHN, F. M. C. Quanto tempo dura o presente? O tempo como categoria da interpretação musical. **Opus**, Belo Horizonte, v. 16, p. 15-38, 2010a.

_____. Reprodução, interpretação ou performance? Acerca da noção de prática musical na tradição clássico-romântica vienense. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, I, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: PPGM/CLA/UNIRIO, 2010b. v. 1. p. 747-757.

_____. Heinrich Schenker e a arte da performance: uma análise de incongruências resultantes da sua tradução e uma proposta de resolução. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXI, 2011, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: CLA/UFU, 2011. v. 1. p. 1311-1317.

_____. A prática interpretativa é uma arte mimética? Acerca de mimesis e interpretação na teoria da reprodução musical de Theodor Adorno. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE MUSICOLOGIA DA UFRJ, 2º, 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2012a. v. 2. p. 41-53.

_____. Interpretação, reprodução musical, teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da(s) prática(s) interpretativa(s). **Per Musi**, Belo Horizonte, p. 7-20, 2012b.

_____. A arte da performance e o paradoxo de Diderot: aproximando o músico do ator e a(s) prática(s) interpretativa(s) das artes cênicas. **El oído pensante**, Buenos Aires, v. 1, p. 1-13, 2013.

KUHN, T. **O caminho desde a estrutura**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Editora Perspectivas, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEHMANN, A. C.; GRUBER, H. Music. In: ERICSSON, K. A; CHARNESS, N.; FELTOVICH, P. J.; HOFFMAN, R. R. **The cambridge handbook of expertise and expert performer**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 457-470.

LÉRY, J. de. **Viagem à terra do Brasil**. Tradução e notas de Sérgio Milliet. Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~igor/wp-content/uploads/lery.pdf>>. Acesso: 14 de agosto de 2016.

LIMA, S. A. de. Pesquisa e Performance. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, XIII, 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2001. p. 531-538.

_____. **Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar**. São Paulo: Musa Editora, 2006.

LOUREIRO, M. A.; LABOISSIERE, R. M. ; YEHA, H. C. ; MOTA, D.; CAMPOLINA, T. Acoplamento interpretativo e sincronização em duos de clarinetas. **Opus**, Belo Horizonte, v. 18, p. 211-237, 2012.

LOUREIRO, M. A. A pesquisa empírica em expressividade musical: métodos e modelos de representação e extração de informação de conteúdo expressivo musical. **Opus**, Porto Alegre; Campinas, v. 12, n. 12, p. 1-20, 2006.

LOURO, A. L. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, 101-105, mar. 2003.

MAGALHÃES, T. N.; MOTA, D. A.; BARBOSA NETO, A. O.; LOUREIRO, MAURICIO A. Análise do vibrato e bending na guitarra elétrica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE COMPUTAÇÃO MUSICAL, 15º, 2015, Campinas. **Anais...** Campinas: Instituto de Artes, UNICAMP, 2015. p. 36-47.

MACCARTHY, E. D. **Knowledge as culture**: the new sociology of knowledge. London and New York: Routledge, 2005.

MANNHEIM, K. **Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1982.

MARTINEZ, J. L. . Ciencia, significação e metalinguagem: le sacre du printemps. **Opus**, Belo Horizonte, Campinas, v. 9, n. 9, p. 87-102, 2003.

MARTINS, J. E. A cultura musical erudita na universidade: refúgio, resistência e expectativas. **Estudos Avançados**, 7(18), 1993. p. 163-181.

MENDONÇA. C. de. **A coleção Luiz Heitor Corrêa de Azevedo**: música, memória e patrimônio. Dissertação de mestrado em Memória Social - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

MERTON, R. K. **Sociologia**: teoria e estrutura. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1968.

MILANI, M. M.; SANTIAGO, D. Signos, interpretação, análise e performance. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 6, p. 143-162, 2010.

MONTEIRO, P. F. **Os outros da arte**. Oeiras: Celta Editora, 1996.

MORAES, A. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 55-64, mar. 2006.

MOTA, D. A.; LABOISSIERE, R. M.; LOUREIRO, M. A. Influence of expressive coupling in ensemble performance on musicians body movement. In: SOUND AND MUSIC COMPUTING CONFERENCE, 11º, 2014, Atenas. **Anais...** Atenas: National and Kapodistrian University of Athens, 2014a. v. 1. p. 513-519.

_____. Identificação do intérprete a partir de informação de movimento corporal. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXIV, 2014, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2014b. v. 1.

MÚSICA HODIE. Revista do Programa de pós-graduação em Música da Universidade Federal de Goiás. c2001. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/musica>>. Acesso: 27 abr. 2015.

NOGUEIRA, I. P.; FONSECA, S. C. **Estudos de gênero, corpo e música: abordagens metodológicas**. Goiânia/Porto Alegre: ANPPOM, 2013. v. 3 (Série Pesquisa em Música no Brasil).

OLIVEIRA, J. Reflexões críticas sobre a pesquisa em música no Brasil. **EM PAUTA**, Revista da UFRGS, Porto alegre, ano IV, n. 5, p. 3-11, jun. 1992.

OPUS. **Revista da associação nacional de pesquisa e pós-graduação em Música**. c1989. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus>>. Acesso em: 1º maio 2015.

PAULA, H. B. de; LOUREIRO, M. A.; TEIXEIRA, E.; BORGES, R. A. V. Automatic gesture segmentation of a music performance using a cumulative dissimilarity measure. In: PROCEEDINGS OF THE BRAZILIAN SYMPOSIUM ON COMPUTER MUSIC, 2015, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2015. p. 13-24.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PER MUSI. **Revista acadêmica de Música**. c2000. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 90-103, 2014.

POUPART, J. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In : POUPART, J. *et al.*l. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 215-253.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

RAY, S. (Org.). **Performance musical e suas interfaces**. Goiânia: Editora Vieira, 2015a.

_____. Os conceitos EPM, potencial e interferência inseridos numa proposta de mapeamento de estudos sobre performance musical. In: _____. **Performance musical e suas interfaces**. Goiânia: Editora Vieira, 2015b. p. 39-64.

_____. (Org.). **Pesquisas e práticas interdisciplinares em ambientes musicais**. Goiania: Vieira, 2015c.

_____. Aplicações didáticas do conceito de elementos da performance musical (EPM): aspecto psicológico. In: _____. **Pesquisas e práticas interdisciplinares em ambientes musicais**. Goiânia: Vieira, 2015d. p. 111-119.

_____. **Pedagogia da performance musical. Tese de livre docência**. Escola de Música e Artes Cênicas - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015e.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto nº 143, de 12 de janeiro de 1890. Extingue o Conservatório de música e cria o Instituto nacional de música. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 24, vol. 1, fasc. 1º (Publicação original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-143-12-janeiro-1890-520576-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

SANDRONI, C. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, IX, 2000, Belém. **Anais...** Belém: ABEM, 2000. p 19-26.

SANTIAGO, D. Construção da performance musical: uma investigação necessária. **ICTUS**, Salvador, v. 2, p. 1-14, 2006.

SANTIAGO, P. F. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.13, p. 52-62, jan.-jun. 2006.

_____. Mapa e síntese do processo de pesquisa em performance e em pedagogia da performance musical. **Revista da ABEM**, Porto alegre, v. 17, p. 17-27, 2007.

SANTOS, R. M. S. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. **Cadernos de Estudo**, n. 2/3, p. 1-14, ago. 1991. Educação musical.

_____. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 63-68, mar. 2003a.

_____. A produção de conhecimento em educação musical no Brasil: balanço e perspectivas. **Opus**, Porto Alegre, Campinas, v. 9, n. 0, p. 49-72, 2003b.

SANTOS, T. F.; CARNEIRO, R.; BARBOSA NETO, A. O.; LOUREIRO, M. A. Construção de uma performance em conjunto a partir de um estudo de parâmetros acústicos. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXV, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPPOM, 2015.

SCARDUELLI, F.; FIORINI, C. F. Grupo de pesquisa em violão: relato das atividades, publicações e interações. In: CONGRESSO DA ANPPOM, XXII, 2012, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPPOM, 2012. v. 1. p. 1089-1093.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SIMÕES, N.; LOPES, M. V.; CALDEIRA, S. Relato de Um Laboratório de Pesquisa em Performance no Século XXI. In: XX Congresso da ANPPOM, 2010, Florianópolis. *Anais do XX Congresso da ANPPOM*, 2010.

SLOBODA, J. A.. **A mente musical**: a psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

STOROLLI, W. M. A. Performance: corpo e voz na prática musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PERFORMANCE MUSICAL, II, 2014, Vitória. **Revista dos Anais**: performance e criatividade. Vitória: ABRAPEM, 2014. v. 1. p. 259-265.

TEIXEIRA, E. C. F.; LOUREIRO, M. A.; WANDERLEY, M. M.; YEHIA, H. C. Motion analysis of clarinet *performers*. **Journal of New Music Research**, v. 44, p. 97-111, 2015.

TOMÁS, L. **Pesquisa acadêmica na área de Música: um estado da arte (1988-2013)**. Porto Alegre: ANPPOM, 2015. v. 4. (Série pesquisa em música no Brasil).

TOURINHO, C. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf>. Acessado em: 13 de janeiro de 2013.

TRAVASSOS, E. Balanço da etnomusicologia no Brasil. **Opus**, Campinas, v. 9, p. 66-77, 2003.

TRIMILLOS, R. Hâlau, Hochschule, Maystro, and Ryu: cultural approches to music learning and teaching. **International Music Education**, Yearbook, n. 15, p. 10-23, 1988.

UFRJ. Escola de música da UFRJ. Histórico. c2017. Disponível em: <http://www.musica.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=45&Itemid=64>. Acesso em 09 ago. 2017.

ULHÔA, M. T. Dissertações de mestrados defendidas nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* em música e artes/música até dezembro de 1996. **Opus**, Rio de janeiro, v. 4, p. 80-94, 1996.

ULHÔA, M. T. *et al.*. **Dissertações e teses defendidas nos cursos de pós-graduação strictu senso em música e artes/música, educação e comunicação e semiótica sobre música**. Disponível em: <<http://musica.ufmg.br/anppom>>. Acessado em: 15 de dezembro de 2001.

ULHÔA, M. T. Pesquisa artística. **Art Research Journal**, vol. 1/2, p. I-VI, jul.-dez. 2014. Editorial. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal>>. Acessado em: 28 de outubro de 2015.

_____. As consequências do qualis artístico. **Art Research Journal**, v. 3, n. 3, p. XLIII-LI, 2016. Edição especial. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal>>. Acessado em: 28 de julho de 2017.

VERMES, M. Por uma renovação do ambiente musical brasileiro: o relatório de Leopoldo Miguez sobre os conservatórios europeus. **Revista Eletrônica de Musicologia**, Curitiba, v. VIII, 2004.

VIEIRA, L. B. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará**. Tese doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. A escolarização do ensino de música. **Pro-posições**, v. 15, n. 2, maio-ago. 2004.

WINCH, C. **Dimensions of expertise** – a conceptual exploration of vocational knowledge. London: Continuum, 2010.

_____. Know-how and knowledge in the professional curriculum. In: YOUNG, M.; MULLER, J. (Orgs.). *Knowledge, expertise and professions*. London: Routledge, 2014. p. 47-60.

YOUNG, M.; MULLER, J. From de sociology of professions to the sociology of professional knowledge. In: _____. **Knowledge, expertise and professions**. London: Routledge, 2014a. p. 3-17.

YOUNG, M.; MULLER, J. (Orgs.). **Knowledge, expertise and the professions**. London: Routledge. 2014b.

ZORZAL, R. C. Explorando master-classes de violão: um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino. Tese de doutorado em Música – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.