



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Armindo de Araújo Ferreira

**A Regência e o seu ensino:** um estudo de caso com professores de regência no curso de Licenciatura em Música de uma IES estadual da Região Nordeste

Recife  
2020

Armindo de Araújo Ferreira

**A Regência e o seu ensino:** um estudo de caso com professores de regência no curso de Licenciatura em Música de uma IES estadual da Região Nordeste

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Música.

**Área de concentração:** Música, Educação e Sociedade.

**Orientadora:** Professora Doutora Cristiane Maria Galdino de Almeida.

Recife  
2020

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

F383r Ferreira, Armindo de Araújo  
A Regência e o seu ensino: um estudo de caso com professores de Regência no curso de Licenciatura em Música de uma IES estadual da Região Nordeste / Armindo de Araújo Ferreira. – Recife, 2020.  
106p.: il.

Orientadora: Cristiane Maria Galdino de Almeida.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Música, 2020.

Inclui referências e apêndices.

1. Ensino de Regência. 2. Currículo. 3. Licenciatura em Música.  
4. Análise do Discurso. I. Almeida, Cristiane Maria Galdino de (Orientador).  
II. Título.

780 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2021-50)

Armindo de Araújo Ferreira

**A Regência e o seu ensino:** um estudo de caso com professores de regência no curso de Licenciatura em Música de uma IES estadual da Região Nordeste

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Música.

Aprovada em: 29/10/2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Cristiane Maria Galdino de Almeida (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Professora Doutora Daniela Maria Ferreira (Examinadora interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Professor Doutor Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (Examinador externo)  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Dedico este trabalho a minha esposa, Priscila, e a nossa filha (a caminho), Julia. Sei que o tempo que ele me tirou foi muito, mas sei que o amor e a paciência delas foram muito maiores.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço:

a Cristiane Galdino, minha orientadora, pela paciência, empenho, respeito e atenção com que sempre tratou a mim, ao meu projeto e a minha pesquisa;

ao professor Sérgio Figueiredo e à professora Daniela Ferreira, pela gentileza em participar tanto do processo de qualificação quanto desta banca, assim como as preciosas contribuições para o trabalho;

à UECE pela colaboração no processo investigativo;

aos docentes de regência que participaram da pesquisa que, gentilmente, se dispuseram a colaborar desde o primeiro contato;

aos colegas do PPGM da UFPE, pelos momentos de alegria, preocupação, tensão, dúvidas, angústias, partilhados nos almoços, nos grupos de WhatsApp, nos telefonemas, nos intervalos das aulas; sem vocês, teria sido bem mais difícil;

aos grupos de pesquisa Formação e Atuação Profissional de Professores de Música e Mar de Corais: estudos sobre Regência e Canto Coral na região Nordeste, pelos enriquecedores momentos vividos (e pelos que ainda virão);

a Robson Ribeiro, Abraão Marreira, Ibrantina Lopes, Marcelí Silveira, Dierson Torres, Sérgio Deslandes, Wendell Kettle, Maria Monteiro, Héli da Barbosa e Jonatas Tiburtino, com quem partilhei dúvidas, conversas, medos e alegrias;

ao Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil e à Faculdade STBNB, por compreender que o processo formativo exige decisões fortes;

aos coros Exaltai, Capela e Experimental, com quem tenho tido oportunidade de praticar e refletir sobre a regência e gestão de grupos musicais;

a meus pais, Armindo e Dorinha, que, mesmo em meio às mais variadas e adversas circunstâncias, sempre buscaram investir nos meus estudos, dando a certeza, em momentos de dúvida, de que este é o melhor caminho para mudar a si mesmo e àquilo que está à sua volta;

a Priscila, que soube, em todos os momentos, mostrar amor, paciência, apoio, carinho, zelo, desprendimento, força, cuidado, dentre tantas outras coisas, mesmo quando eu parecia estar tão distante ou ausente, ela sempre estava (e está) presente;

a Deus, sem O qual nunca fui, não sou, nem serei.

“Quem me dera, ao menos uma vez, que o mais simples fosse visto como o mais importante” (RUSSO, 1986).

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 1981, p. 348).

## RESUMO

O objetivo geral da presente pesquisa foi o de compreender as relações entre as concepções e práticas curriculares de professores de Regência no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE), trazendo, como, como objetivos específicos, analisar os documentos que definem a normatização curricular para o ensino de Regência nos cursos de Licenciatura em Música; discutir as relações entre currículo proposto e concepção curricular dos docentes de Regência e identificar elementos que influenciam as decisões curriculares destes professores. O embasamento teórico se deu por meio das reflexões sobre o currículo e suas teorias, abarcando discussões sobre o próprio currículo e sua concepção, o currículo e a licenciatura em música, assim como a regência neste contexto específico. A perspectiva teórica se embasa na Análise do Discurso de linha francesa, que também se fez presente no processo metodológico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso, tendo, como corpus constituinte da pesquisa, os seguintes sujeitos enunciativos em formato de arquivo: Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Programas de Componentes Curriculares e a legislação pertinente ao contexto da Licenciatura em Música; e os sujeitos enunciativos empíricos: docentes da área de Regência da já mencionada instituição, identificados como Sujeito Professor de Regência (SPR), considerando a perspectiva teórica adotada. Os discursos se apresentaram por meio dos documentos mencionados, assim como pelas entrevistas semiestruturadas realizadas, seguindo procedimentos éticos pertinentes. O processo analítico seguiu as orientações tanto pertinentes à Análise do Discurso de linha francesa quanto da análise documental. Os resultados possibilitaram identificar alinhamentos entre o PPC e sua proposta com o apontado na legislação, buscando atender as demandas relacionadas com a formação na licenciatura em música. Neste aspecto, percebe-se uma aproximação do referido documento com as perspectivas das teóricas críticas do currículo. O currículo como espaço de luta e tensão aparece refletido tanto na esfera dos documentos analisados quanto dos discursos do SPR envolvidos, abarcando elementos como conteúdos, bibliografias e decisões curriculares. Ao se tratar especificamente dos discursos emergentes do contato com SPR, é perceptível que a trajetória de vida interfere na visão que se tem sobre a própria área da regência, do processo formativo (tanto no vivenciado quando estava em formação,

quanto no oportunizado quando no papel de docente de regência), e da própria atuação, no âmbito do ensino superior e fora dele. Também percebe-se uma preocupação, no âmbito das decisões curriculares do SPR, ligada com um contextualização do ensino, fazendo com que a realidade vivenciada pelo discente esteja presente no seu processo formativo, mesmo que, para isso, o SPR precise “abdicar” daquilo que é tido como “imprescindível” no estudo da regência.

**Palavras-chave:** Ensino de regência. Currículo. Licenciatura em Música. Análise do Discurso.

## ABSTRACT

The main objective of this research was to understand the relationships between the conceptions and curricular practices of Conducting professors in the Music Undergraduate course of the State University of Ceará (UECE), bringing, as specific objectives, analyze the documents that define the curricular normalization for the teaching of Conducting in the Music Undergraduate courses; discuss the relationships between the proposed curriculum and the curricular conception of the Conducting professors and identify elements that influence the curricular decisions of these professors. The theoretical background was given through the reflections of the curriculum and its theories, covering discussions about the curriculum itself and its conception, the curriculum, and the undergraduate course in music, as well as the Conducting in this specific context. The theoretical perspective is also based on the French Discourse Analysis, which was also present in the methodological process. It is a qualitative research, characterized as a case study, having, as a constituent corpus of the research, the following enunciative subjects in archive format: Pedagogical Course Project (PCP), Curricular Component Programs and the legislation pertinent to the context of the Undergraduate in Music; and the empirical enunciative subjects: professors of the Conducting area of the already mentioned institution, identified as Conducting Professor Subject (CPS), considering the theoretical perspective adopted. The Discourses were presented through the mentioned documents, as well as through the semi-structured interviews performed, following pertinent ethical procedures. The analytical process followed the guidelines both pertinent to the French Discourse Analysis and the documental analysis. The results made it possible to identify alignments between the PPC and its proposal with what was indicated in the legislation, seeking to meet the demands related to the graduation in music. In this aspect, it is perceived an approximation of the referred document with the perspectives of the critical theoretical curriculum. The curriculum as a space of struggle and tension appears reflected both in the sphere of the documents analyzed and in the discourses of CPS involved, covering elements such as content, bibliographies, and curricular decisions. When dealing specifically with the discourses emerging from contact with CPS, it is noticeable that the life trajectory interferes with the vision one has about the area of Conducting itself, the formative process (both in the one experienced when he/she was in formation and in the

opportune one when in the role of Conducting professor), and the performance itself, in the sphere of higher education and outside it. There is also a concern, in the scope of CPS's curricular decisions, linked to a contextualization of teaching, making the reality experienced by the student present in his or her formative process, even if, for this, CPS needs to "abdicate" what is considered "indispensable" in the study of the conducting.

**Keywords:** Conducting teaching. Curriculum. Undergraduate in music. Discourse Analysis.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perspectivas teóricas sobre currículo e suas categorias.....	20
Quadro 2 – Autor(a)(es)(as) e sínteses das propostas de trabalho.....	24
Quadro 3 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Prática de Regência I na UECE.....	62
Quadro 4 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Prática de Regência II na UECE.....	63
Quadro 5 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Prática de Regência III na UECE.....	66
Quadro 6 – Bibliografia dos componentes curriculares de Prática de Regência na UECE e seus enfoques a partir do título.....	68
Quadro 7 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Canto Coral I na UECE.....	74
Quadro 8 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Canto Coral II na UECE.....	74
Quadro 9 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Canto Coral III na UECE.....	75
Quadro 10 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Canto Coral IV na UECE.....	75

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de cursos de licenciatura em música na região Nordeste.....	40
Tabela 2 – Percentuais por categorias em relação à carga horária do curso.....	61

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>CURRÍCULO, REGÊNCIA E ANÁLISE DO DISCURSO</b> .....	18
2.1	CURRÍCULO .....	18
2.2	CURRÍCULO E LICENCIATURA EM MÚSICA .....	23
2.3	A REGÊNCIA NA LICENCIATURA EM MÚSICA .....	25
2.4	ANÁLISE DO DISCURSO .....	30
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS, CAMPO DE PESQUISA E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS</b> .....	37
3.1	TIPO DE PESQUISA .....	38
3.2	CAMPO DE PESQUISA .....	39
3.3	TÉCNICAS DE PESQUISA .....	42
3.4	ÉTICA .....	44
3.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE .....	46
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DO CORPUS: PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, PROGRAMAS DE COMPONENTES CURRICULARES E LEGISLAÇÃO</b> .....	49
4.1	DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO .....	49
<b>4.1.1</b>	<b>Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará</b> .....	50
4.1.1.1	<i>Caracterização do Curso</i> .....	50
4.1.1.2	<i>Estrutura da Organização Curricular</i> .....	52
4.1.1.3	<i>Organização Curricular</i> .....	55
4.2	PRÁTICA DE REGÊNCIA I .....	62
4.3	PRÁTICA DE REGÊNCIA II .....	63
4.4	PRÁTICA DE REGÊNCIA III .....	65
4.5	BIBLIOGRAFIA DA PRÁTICA DE REGÊNCIA .....	67
4.6	BIBLIOGRAFIA DE CANTO CORAL .....	73
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DO CORPUS: ENTREVISTAS</b> .....	77
5.1	SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS .....	77
<b>5.1.1</b>	<b>Atuação</b> .....	78
5.1.1.1	<i>Formação</i> .....	81
<b>5.1.2</b>	<b>Currículo</b> .....	85

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>104</b>
	<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>105</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Regência é uma das áreas que mais me fascinou desde os meus primeiros contatos com o universo musical. Esta empatia, talvez, veio pela minha experiência, inicialmente, como corista, depois, como pianista e, por último, como regente. Independentemente do local em que eu estivesse (no coro, no piano ou no “pódio”, por assim dizer), sempre a ideia de dirigir, conduzir e de comunicar estavam presentes. Como sou beletrista, a interação vinda pelo se comunicar com as pessoas sempre foi algo tocante para mim. Quando me envolvi com o mundo musical mais diretamente, essas nuances de interação foram se ampliando e acentuando, talvez, por este motivo, a paixão pela regência me levou a exercer tal atividade junto a grupos corais, com mais frequência, e a grupos instrumentais, ocasionalmente.

Minha formação acadêmica (licenciado em Música e em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e minha atuação como professor nestas áreas no Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil (STBNB) e, mais recentemente, na Licenciatura em Música da Faculdade STBNB (FSTBNB) colaboraram diretamente para que as inquietações que provocaram esta pesquisa se acentuassem. Vale salientar, porém, que as reflexões sobre a regência e seu ensino iniciaram enquanto eu aluno do Curso Livre de Formação em Música Sacra do STBNB e passei a lecionar nos cursos de extensão em música daquela instituição. No ano de 2010, assumi as aulas de Regência Congregacional, que se destina a trabalhar aspectos técnicos da regência voltados para a atividade do canto congregacional, neste caso, em específico, nas igrejas evangélicas. Mesmo sendo, aparentemente, uma situação muito específica da prática da regência, passei a me questionar, algumas vezes, a respeito da razão pela qual ensinávamos determinados tipos de conteúdo e não outros. Na época, eu não fazia ideia de que estas discussões se relacionavam com a temática do currículo.

Anos depois, enquanto aluno da Licenciatura em Música da UFPE, tive oportunidade de conversar a respeito desse assunto com docentes formados especificamente na área de Regência. Percebia certa divergência em suas falas quando tratávamos, por exemplo, de certos gestos para expressar ideias durante a Regência, de como abordar repertório e do que deveria ser ensinado para alunos de Licenciatura em Música, que era o meu caso. Quando tive a oportunidade de cursar

os quatro componentes curriculares voltados especificamente para a Regência, minhas inquietações aumentaram ainda mais. Em meu período enquanto licenciando em Música na referida Universidade, já atuava como docente no STBNB, o que me oportunizou a rica chance de pensar a partir das perspectivas de aluno e de professor.

Enquanto docente da Faculdade STBNB, participei da equipe que elaborou os documentos relacionados ao credenciamento institucional e autorização do curso de Licenciatura em Música, ocorridos no segundo semestre de 2017, no âmbito do qual sou integrante do Núcleo Docente Estruturante (NDE). Esta experiência mais recente suscitou outras reflexões relacionadas à docência no Ensino Superior, principalmente, quando discutíamos assuntos concernentes ao currículo. Passei, aos poucos, a relacionar minha prática enquanto regente e professor de Regência com os debates que tínhamos sobre currículo, legislação voltada para o Ensino Superior, dentre outros; mesmo sem participar diretamente na elaboração do currículo da área específica de Regência da Licenciatura em Música da FSTBNB, as perguntas surgiam: quais seriam as concepções e práticas curriculares de professores de Regência? O que é dito sobre o ensino de Regência na Legislação voltada para o Ensino Superior, mais propriamente a respeito dos cursos de Licenciatura em Música? Qual a relação existente entre o currículo que é proposto por uma instituição e aquilo que de fato é vivenciado na prática? O que leva um professor a valorizar um conteúdo em detrimento de outro?

Com as inquietações levantadas e realizando leituras variadas, construiu-se a pergunta: quais as relações entre as concepções e práticas curriculares de docentes de Regência em cursos presenciais de Licenciatura em Universidades Estaduais da Região Nordeste? A partir desta questão, surgiram seus desdobramentos: o que dizem os documentos oficiais acerca da normatização curricular para o ensino de Regência no contexto da Licenciatura? Quais as relações entre currículo proposto e currículo vivenciado? Quais elementos influenciam as decisões curriculares dos professores de Regência? Com estes questionamentos, cheguei, assim, aos objetivos geral e específicos da pesquisa, que foram estruturados considerando o recorte feito e que será detalhado no capítulo dedicado às discussões metodológicas. Meu objetivo geral foi o de compreender as relações entre as concepções e práticas curriculares de professores de Regência no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE); e, como

objetivos específicos, analisar os documentos que definem a normatização curricular para o ensino de Regência nos cursos de Licenciatura em Música; discutir acerca das relações entre o currículo proposto e a concepção curricular dos docentes de Regência e identificar elementos que influenciam as decisões curriculares destes professores.

A presente pesquisa se apresenta em seis capítulos, englobando a introdução e as considerações finais. Após este primeiro capítulo introdutório, buscou-se construir uma reflexão a partir de conceitos relacionados com a área do currículo, da regência e seu ensino no contexto da Licenciatura em Música, assim como da Análise do Discurso de linha francesa. Aqui, encontram-se os fundamentos teóricos que balizaram o trabalho, incluindo em seu traço metodológico, que será abordado em sequência.

O terceiro capítulo é dedicado aos aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando informações pertinentes acerca do percurso metodológico desta investigação. O tipo de pesquisa, a abordagem adotada, os dados sobre o campo investigado, as técnicas de coleta usadas, o *corpus* constituinte da pesquisa, os procedimentos adotados para a análise e os aspectos éticos da pesquisa estão detalhados neste capítulo específico.

No quarto e no quinto capítulos, estão localizadas as reflexões que compuseram a parte de análise dos dados da pesquisa. No primeiro deles, trabalhou-se a parte dedicada à análise dos discursos dos sujeitos em formato de arquivo, a saber, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Música selecionada e a legislação pertinente para à discussão proposta. No capítulo seguinte, a atenção se volta para a análise dos discursos dos sujeitos empíricos participantes da pesquisa: docentes dos componentes curriculares da área de regência.

No momento final do trabalho, são trazidas as conclusões chegadas em decorrência de todo o processo construído durante a investigação, aliadas às reflexões feitas. Também são apontadas proposições para pesquisas futuras que, porventura, o trabalho atual não tenha tido condições (por circunstâncias variadas) de abordar.

## 2 CURRÍCULO, REGÊNCIA E ANÁLISE DO DISCURSO

*Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade.*

(SACRISTÁN, 2013, p. 16)

*o discurso deve ser visto como objeto lingüístico e como objeto histórico. Nem se pode descartar a pesquisa sobre os mecanismos responsáveis pela produção do sentido e pela estruturação do discurso nem sobre os elementos pulsionais e sociais que o atravessam. Esses dois pontos de vista não são excludentes nem metodologicamente heterogêneos.*

(FIORIN, 1990, p. 177)

Para embasar teoricamente o trabalho, o presente texto foi articulado considerando pontos como: currículo, em que são apresentados aspectos conceituais mais amplos e que se aproximam dos demais pontos; currículo e licenciatura em música, buscando dar uma panorâmica desta área e sua produção acadêmica; regência, apresentando tanto uma possível definição quanto um percurso histórico desta atividade tanto na Europa quanto no Brasil; a discussão sobre a regência na licenciatura em música é abordada na sequência, trazendo colocações pertinentes para o debate; segue-se uma parte dedicada ao aporte teórico ligado à Análise do Discurso de linha francesa, que se articula tanto com a parte de fundamentação teórica quanto de processos de análise de *corpus*; por fim, apresento pontos de interseção que podem servir de articulação entre os demais itens trabalhados anteriormente.

### 2.1. CURRÍCULO

Como o presente trabalho se volta para a interface entre ensino de regência e currículo, é necessário refletir sobre ambas as áreas. A possibilidade de estabelecer diálogo entre a música e outras áreas do conhecimento é enriquecedora, pois pode contribuir para a busca de respostas e para despertar novos questionamentos. Assim como acontece com a música, a discussão sobre currículo é ampla e complexa. Sacristán (2013) ao discutir currículo, dá ideia da proporção da temática, sua complexidade e qual a postura que deve ser adotada frente a tudo isso:

Às vezes, tornamos as coisas um tanto complicadas para entender sua simplicidade óbvia; em outros casos, elas parecem ser simples, e perdemos de vista sua complexidade. Temos uma sensação contraditória ao falar do **currículo**, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2013, p. 16 [grifo do autor])

Esta complexidade do campo do currículo se apresenta no contexto brasileiro também, principalmente, a partir dos anos de 1990 por causa dos referenciais ligados às teorias críticas, que serão abordadas mais adiante. Apresentando uma pequena síntese histórica, Lopes e Macedo (2003) afirmam:

O surgimento do campo do currículo brasileiro nos anos de 1990 foi marcado por uma intensa influência americana que resultou em um processo instrumental de transferência cultivado por associações concretas entre o Brasil e os Estados Unidos. O ponto culminante desta transferência foi assimilar as perspectivas técnicas que permitiram o desenvolvimento curricular. Foi somente no início dos anos de 1980 que o campo adquiriu maior complexidade, à medida que adquiria referências nas teorias críticas. Dois grupos nacionais, pertencentes à pedagogia histórico-crítica e à pedagogia do oprimido, lutaram pela hegemonia tanto no discurso educacional assim como na capacidade de intervenção política. Ao final dos anos 1980, as referências da área assumiram uma multiplicidade de perspectivas, que viria a se tornar a traço de destaque no campo nos anos 1990. Esta multiplicidade englobava não somente a apropriação de autores da área do currículo, mas também de pensadores dos campos da sociologia e da filosofia. Esta multiplicidade e complexidade são a razão pela qual definir a área do currículo no Brasil, hoje, é uma tarefa tão difícil. (p. 185)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> The emergence of the Brazilian curriculum field in the 1990s was marked by an intense American influence that resulted from an instrumental process of transference fostered by concrete associations between Brazil and the United States. The major point of this transference was to assimilate the technical perspectives that would enable curriculum development. It was only in the early 1980s that the field acquired greater complexity as it gained references in critical theories. Two national groups, pertaining to the critical-historical pedagogy and the pedagogy of the oppressed, strove for hegemony both in the educational discourse as well as their capacity for political intervention. By the end of the 1980s, the field's references assumed the multiplicity of perspectives that was to become a major trait of the 1990s field. This multiplicity included not only the appropriation of authors from the curriculum field, but also of thinkers from the fields of sociology and philosophy. This multiplicity and complexity is why the task of defining the curriculum field in Brazil today is such a difficult task.

Como pode ser percebido tanto na fala de Lopes e Macedo (2003) quanto na de Sacristán (2013), as possibilidades de “definição” sobre o que vem a ser o currículo são variadas e não necessariamente se complementam. Neste sentido, Silva (2015) se preocupa em apresenta uma síntese das possíveis perspectivas para se abordar o assunto: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós críticas; além disso, também apresenta as categorias de cada uma dessas linhas de pensamento, de acordo com os conceitos enfatizados, o que ajuda na organização das ideias e no alinhamento teórico da discussão proposta, conforme quadro abaixo:

**Quadro 1 – Perspectivas teóricas sobre currículo e suas categorias**

<b>Perspectivas teóricas</b>	<b>Categorias</b>
Teorias tradicionais	ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos.
Teorias críticas	ideologia reprodução cultural e social poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência.
Teorias pós-críticas	identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia, sexualidade multiculturalismo.

Fonte: SILVA (2015, p. 17)

Silva (2015) menciona que as teorias tradicionais atentam, majoritariamente, para a organização do processo curricular, mostrando-se como neutras, imparciais. Para este âmbito, as categorias informadas pelo autor são ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. As teorias críticas, desenvolvidas a partir da década de 1970, colocam-se em oposição às tradicionais, enfatizando que toda teoria envolve relações de poder, trazendo

implicações variadas para a prática. Aqui se encontram as seguintes categorias: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. A partir da segunda metade da década de 1990, surgem as chamadas teorias pós-críticas que suscitam novas discussões sobre currículo, trazendo categorias de discussão como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Ao discutir a perspectiva das teorias pós críticas, Moreira e Tadeu (2013) apresentam a relação destas com o pensamento crítico até então vigente:

Os textos se transformam e as categorias mais usuais na teorização crítica – poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social – começam a ser substituídas por outras: cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem. A ênfase no conhecimento escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder. (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 8)

Além disso, saliento o exposto por Lopes e Macedo (2011) sobre um viés duplo para se pensar o currículo, considerando não somente o estabelecido em nível formal, mas também o vivenciado em sala de aula. Ao nível formal, atribuem-se os nomes de currículo formal, currículo prescrito, currículo proposto, currículo pensado, texto curricular; ao nível prático, currículo em ação, currículo vivido, currículo informal, currículo interativo, currículo como prática, currículo ativo, currículo experiencial.

O estudo acerca do currículo deve contemplar aspectos variados, considerando a variedade de elementos e tensões existentes na relação entre os participantes desta teia que compõe o mundo curricular. Neste sentido, Sacristán (2013) é claro ao mostrar a necessidade de se buscar o sentido daquilo que é feito e sua finalidade:

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja,

devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que fazemos (SACRISTÁN, 2013, p. 23)

No meio deste percurso, tem-se a figura do docente e sua concepção de currículo, que se encontra com o discurso dos documentos legais e institucionais e os confronta com seus posicionamentos epistemológicos, trazendo, assim, um certo tom de tensão e disputa. Corroborando com isto, Miguel Arroyo (2019) aponta alguns motivos que levaram o currículo a se tornar um elemento de centralidade em um território de disputa:

O campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado. Não estamos apenas em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia. Estamos ainda em uma contenda por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições do social e de fundamentar outros projetos de sociedade, de cidade, de campo, de um viver mais digno e mais humano. O campo do conhecimento e da ciência repolitizado. (ARROYO, 2019, p. 14).

Esta tensão é apontada também por autores como Sacristán (2013), quando afirma que o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (p. 23). Outro ponto que reforça este aspecto do currículo como campo de disputa está diretamente relacionado com o que é apontado por Lopes e Macedo (2011) tanto no aspecto de entender o que é “currículo” quanto suas implicações:

[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada ‘nova definição’ não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A ‘nova definição’ se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19-20).

Esta perspectiva conduz a se entender o currículo como uma prática discursiva, como apontado por Lopes e Macedo (2011). Esta linha de pensamento defende o currículo – assim como as tradições que buscam defini-lo – como uma

prática de poder, de significação e de atribuição de sentidos. Assim como qualquer outra prática discursiva, ela constrói realidades, projeta identidades, afeta os comportamentos. Por se tratar de um discurso produzido pela interseção de outros discursos que estão na esfera do social e do cultural, há o reforço de sentidos e a recriação destes. Este ato de recriação envolve relações de poder, fazendo com que nem tudo seja explicitado.

## 2.2 CURRÍCULO E LICENCIATURA EM MÚSICA

Conforme apresentado, a discussão sobre currículo é ampla e pode seguir variadas linhas de pensamento e abordagem. Entre aquilo que é apresentado em documentos (sejam institucionais ou da esfera da legislação) e a realidade em sala de aula há uma teia de elementos que interferem e transformam a discussão. Considerando esta relação entre o currículo e a sua “concretização” naquilo que acontece dentro e fora de sala de aula, Schippers (2010) sintetiza uma problemática a ser pensada:

Se o currículo e sua tradução para a prática constituem uma cristalização das filosofias educacionais, ele pode refletir o presente, anunciar o futuro ou continuar a representar visões de décadas passadas ou até séculos. Como tal, a organização da transmissão da música pode ser um mecanismo progressivo, estabilizador ou conservador de influência considerável. (SCHIPPERS, 2010, p. 102)<sup>2</sup>  
(Tradução minha)

Hoje, na literatura acadêmica, já é possível encontrar quantidade significativa de produção sobre a temática do currículo, inclusive na esfera do ensino superior e da licenciatura em música, mais especificamente. Seria exaustivo listar toda a produção já feita neste sentido, até porque, também, nem tudo produzido está relacionado à discussão aqui proposta. Alguns trabalhos neste sentido são os de Benetti e Almeida (2017), Higa (2017), Bozzetto (2014), Silva e Benetti (2014), Wolffenbüttel e Scheffer (2014), Toman (2011), Marques (2011), Mateiro (2009),

---

<sup>2</sup> If curriculum and its translation into practice constitute a crystallization of educational philosophies, it can reflect the present, herald the future, or continue to represent views of past decades or even centuries. As such, the organization of music transmission can be a progressive, stabilizing, or conservative mechanism of considerable influence.

França (2006) e Kleber (2003), dentre outros. Apresento um quadro com sínteses das propostas destes trabalhos mencionados.

**Quadro 2 – Autor(a)(es)(as) e sínteses das propostas do trabalho**

<b>Autor(a)(es)(as)</b>	<b>Síntese da proposta do trabalho</b>
Benetti e Almeida (2017)	Comparação analítica de projetos pedagógicos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima (2013 a 2015).
Higa (2017)	Aborda a reformulação do PPC do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS), pontuando a dicotomia música popular x música erudita e sua relação com a educação musical.
Bozzetto (2014)	Trata da implantação de um curso de licenciatura em música em uma universidade federal no interior do Rio Grande do Sul, trazendo aspectos históricos e breves inserções teóricas sobre ensinar e aprender música.
Silva e Benetti (2014)	Discussão sobre o processo de criação do primeiro curso de licenciatura em música de Roraima, abordando pontos do aspecto cultural e da demanda local por licenciandos.
Wolffenbüttel e Scheffer (2014)	Estudo de propostas curriculares de cursos de licenciatura em música de instituições públicas do Rio Grande do Sul, focando nos perfis profissionais desejados.
Toman (2011)	Discute a contribuição da música no processo de aprendizagem escolar, a partir de duas propostas curriculares de cursos de Licenciatura em Música.
Marques (2011)	Discussão sobre cultura, educação e currículo, atentando para como os docentes lidam com a diversidade cultural, a partir dos discursos deles.
Mateiro (2009)	Análise projetos pedagógicos ligados à área de formação docente em educação musical, buscando compreender o processo educativo.
França (2006)	Estudo da transposição de preceitos da educação musical para as discussões sobre currículo e o fazer musical no contexto da escola regular.
Kleber (2003)	Discussão sobre o currículo de música, abordando os pressupostos da perspectiva crítica e pós-crítica do currículo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Para não me afastar da discussão sobre currículo no contexto da licenciatura em música, proponho-me a discorrer um pouco sobre o trabalho de Pereira e Gillanders (2019), que dará subsídios mais consistentes à reflexão deste momento. Pereira e Gillanders (2019) se propuseram a analisar o desenvolvimento da educação musical como campo científico no Brasil. Com este objetivo, levantaram teses que abordavam temáticas diferentes relacionadas à educação musical, perpassando os anos de 1989 até 2017, no país, totalizando 300 teses, das quais

296 foram analisadas pelos autores. Trata-se de uma pesquisa de estado da arte, envolvendo aspectos documentais, quantitativos e qualitativos e desenvolvida através das técnicas de análise de conteúdo. Seus resultados trazem um mapeamento de categorias abarcando temáticas como gênero, evolução do índice de produção, áreas de produção, universidades, contexto educativo, sub temáticas, didáticas da música e linhas de investigação que apresentam temas que são de interesse da pesquisa em educação musical no país. Com base nos resultados deste trabalho, apresentados em formato de gráficos e analisados posteriormente, e considerando que algumas palavras ou expressões seriam as mais adequadas para relacionar com minha pesquisa, a saber “currículo” e “ensino superior”, observei detalhes que discorro em sequência.

Em primeiro lugar, os autores identificaram 72 teses que abordavam o nível de ensino superior, dentre das 300 listadas e 296 analisadas, o que já é um número significativo, mostrando que este é um ponto de interesse para as pesquisas em educação musical. Em um segundo momento, tentei buscar algo relacionado especificamente com currículo. Na pesquisa, são mencionadas as linhas investigativas assim como os quantitativos de teses a elas relacionadas. Uma das linhas é “Currículo e didática”, com um total de 17 teses. Esses dois dados importantes me deu uma noção de como está a produção até aquele momento da pesquisa. Não há, no texto, informação que relacione as 72 teses que tratam do ensino superior com as 17 enquadradas na linha “Currículo e didática”, o que impede a ampliação do debate. Mesmo com este impasse, é possível refletir sobre a disparidade entre a quantidade de teses listadas (300) e a quantidade das relacionadas com a linha citada (17), apontando que este campo ainda carece de atenção e que produções acadêmicas que se proponham a refletir neste sentido talvez possam trazer novos pontos para pesquisas e debates na área da educação musical no âmbito do ensino superior.

### 2.3 A REGÊNCIA NA LICENCIATURA EM MÚSICA

Quando a atenção se volta especificamente para a regência no contexto da Licenciatura em Música, encontramos um campo vasto a ser pesquisado. Para essa discussão, recorro aos trabalhos que seguem, apresentados cronologicamente: Ramos (2003), Figueiredo (2006), Grings (2011), Souza (2015), Soares (2017),

Oliveira (2017) e Lacerda e Figueiredo (2018), que conseguem ser representativos da abordagem do assunto. Na sequência, sinalizo pontos de diálogos entre eles e o que me proponho. De início, a maior aproximação se dá pelo fato de discutirem a questão da regência e seu ensino, entretanto, ao longo do texto que se segue, apresento outros pontos de convergência ou de afastamento das pesquisas já feitas. Basicamente, todos os textos tocam na questão do ensino da regência, seja no âmbito da licenciatura ou do bacharelado, de forma mais direta ou menos direta.

Ramos (2003) se volta para o trabalho de ensino de regência coral e análise interpretativa em um formato analítico-sintético no contexto da Universidade. Na discussão, a temática do canto coral é abordada, também, apresentando casos de grupos corais e suas peculiaridades. Por se tratar de um trabalho escrito para concurso de habilitação à livre-docência, parte significativa do texto contempla elementos da prática pessoal enquanto regente e professor de regência. Não há uma discussão direta sobre concepções curriculares, mas, no texto é clara a presença de afirmações que dizem que, para se reger, se faz necessário uma série de conhecimentos musicais, o que, de certa maneira, toca na reflexão acerca do currículo e suas discussões.

Eu me aproximo do trabalho de Ramos (2003) quando este trata do ensino de regência na esfera do ensino superior, recorte que também faço, porém, tanto a abordagem adotada pelo autor, que se volta mais para a análise interpretativa e a esfera escolhida (regência coral) se apresentam como pontos de afastamento. Mesmo que o autor trate de assuntos que dizem respeito a estudos curriculares, não é seu foco de escrita. Neste sentido, vejo como uma contribuição que minha pesquisa pode trazer.

A tônica do canto coral e da regência coral também aparece no trabalho Figueiredo (2006). Neste, o autor aborda a prática deste tipo de regência na formação do educador musical e procurou saber o que estudantes de uma licenciatura em música achavam do estudo da regência durante seu período formativo. Seu trabalho aponta que os discentes consideram importante a formação em regência para o exercício docente da música, para a ampliação de possibilidade de se atuar profissionalmente. A questão do currículo é mencionada no texto, mas não chega a ser aprofundada. O próprio autor pontua que seu texto pode servir como pontapé para outros trabalhos que possam abordar com mais atenção diferentes aspectos do ensino de regência na formação de professores de música.

Figueiredo (2006) traz o ensino de regência, dentro da licenciatura em música, a partir da ótica dos discentes e seu processo formativo e aponta que outros trabalhos possam abordar diferentes aspectos do ensino da regência, neste sentido, minha atenção se volta para a ótica dos docentes e dos documentos institucionais, a partir de uma perspectiva discursiva.

Numa perspectiva mais ampla acerca da regência e do seu ensino, considerando o recorte proposto em seu trabalho, o texto de Grings (2011) se propõe a verificar como o ensino de regência se apresenta em cursos de licenciatura em música da Região Sul do Brasil e quais suas funções na formação do professor de música. Para tanto, ele busca descobrir como os componentes curriculares de regência estão estruturadas e quais os conteúdos trabalhados. Além disso, busca saber o que os alunos pensam sobre a presença da regência no currículo. Sua pesquisa se deu em três cursos de licenciatura em música, sendo eles os da Universidade Federal de Pelotas, Fundação Universidade Regional de Blumenau e Universidade Estadual de Londrina, analisando documentos institucionais relacionados com as licenciaturas (Projeto Político Pedagógico e Programas dos componentes curriculares), entrevistando coordenadores e docentes e levantando informação com os discentes por meio de questionários. Seu texto é estruturado em duas grandes partes. Na primeira delas, dedicada aos princípios teóricos e metodológicos, aborda questões conceituais e históricas acerca da regência e cria pontes entre a atividade do regente e do educador musical, aborda a questão da prática do canto coral tanto como atividade de aprendizagem e educação musical e sua presença nas escolas. Trata também da legislação relacionada à formação de professores de música, o papel da regência nesta formação e discute a questão de currículo. Sua investigação conclui que os coordenadores, professores de regência e os discentes participantes da pesquisa consideram importante o ensino de regência no currículo dos cursos de licenciatura em música e que as funções atribuídas à regência na formação de docentes de música contemplam aspectos como liderança, reger grupos musicais amadores, integrar os diversos conhecimentos abordados ao longo da graduação e proporcionar metodologias de ensino. Vale salientar que a atenção dada no trabalho é, majoritariamente, em relação à regência coral, semelhante ao que acontece com os textos de Ramos (2003) e Figueiredo (2006).

Há uma aproximação maior entre Grings (2011) e o meu trabalho principalmente pelo recorte (universidades, licenciatura em música, componentes

curriculares), porém, mesmo considerando a figura dos docentes, discentes e documentos, o texto se volta de forma clara para o âmbito da regência coral e da prática coral, ponto que não estou necessariamente me detendo. Além disso, a abordagem do currículo não é feita pela ótica da Análise do Discurso. Outro ponto de diferença é o de que a pesquisa daquele autor se deu na região Sul do Brasil e a minha, na região Nordeste.

Ampliando um pouco mais a discussão e não se restringindo à regência coral, Souza (2015) se preocupa em discutir e avaliar quantitativa e qualitativamente a relação existente entre os conteúdos do componente curricular Regência, previstos nos cursos de Licenciatura em Música, e os tidos como fundamentais extraídos da literatura da área de regência presente nos documentos oficiais. Além disso, buscou analisar como cada instituição implementou o conteúdo do componente curricular Regência nos Projetos Pedagógicos Curriculares, mas não é feita uma discussão verticalizada sobre a temática do currículo e os aspectos envolvidos. O trabalho aponta para a necessidade de se rever a finalidade do próprio componente curricular Regência nos cursos de Licenciatura em Música. O autor aponta que as habilidades requeridas de um professor para o ensino fundamental ficam muito aquém do que se verifica nos Programas e ementas do componente curricular, mostrando que esse desequilíbrio entre habilidades necessárias – apontadas nos conteúdos – e a carga horária promove uma superficialização do processo ensino-aprendizagem, levando o discente egresso a ter a falsa sensação de possuir um conhecimento que, na verdade, não é adquirido ao longo do curso. Este ponto é corroborado pela afirmação do autor de que, de fato, no contexto da licenciatura, não se estuda Regência, já que o ponto alto da revisão bibliográfica dos componentes dos cursos foram as relações humanas e liderança, habilidades consideradas não musicais; em segundo plano, aparecem as técnicas gestuais e outras habilidades musicais. O autor sugere o uso de novas tecnologias e redistribuição de carga horária para melhor aproveitamento do estudo. Um último ponto que merece destaque é que, mesmo não sendo foco do pesquisador e não tendo sido analisada com profundidade, a questão do repertório aponta que o repertório coral europeu é marca comum. É mostrado que este tipo de música é importante para o enriquecimento cultural dos licenciandos, porém, de pouca ou nenhuma utilidade prática em sua atividade como docente.

Mesmo que a análise dos títulos presentes nas bibliografias dos componentes curriculares seja um ponto que toco neste trabalho, não me atendo aos assuntos abordados em cada um por uma questão de viabilidade de tempo na execução da pesquisa, por isso, me distancio do trabalho de Souza (2015). Mesmo que pontos sobre o currículo apareçam na pesquisa deste autor, não tocam naquilo que me proponho a fazer. Um ponto de convergência que pode ser encontrado é que o olhar está voltado para o ensino de regência no sentido mais amplo (coro, banda e orquestra) e para a licenciatura em música.

Ainda dentro da pesquisa envolvendo o ensino de Regência em cursos de licenciatura em música em instituições de ensino superior públicas, há o trabalho de Soares (2017). A autora trabalhou com os documentos institucionais (Projeto Pedagógico e o currículo atual, mesmo consultando documentos antigos, não houve pretensão de aprofundamento da historicidade do componente curricular), buscando observar como estão estruturadas as disciplinas. Também foram feitas observações de aulas e aplicação de questionários com os discentes. A própria autora aponta, como lacuna e que possibilitaria pesquisas futuras, a possibilidade de entrevistas com docentes, coordenadores e, se possível, com os docentes que participaram da elaboração do “Currículo do Curso de Licenciatura”. Pelo contato com estes últimos, seria válido saber as concepções que envolvem a inclusão da regência como disciplina no currículo de um curso de Licenciatura. O contato com os coordenadores e professores poderia trazer informações acerca da estrutura e objetivo da disciplina para o curso.

Soares (2017) traz a discussão do ensino de regência em cursos de licenciatura em música em instituições de ensino superior públicas abordando os documentos institucionais, o que é algo que me chamou a atenção como ponto de convergência. A autora como que seu trabalho apresenta lacunas, dentre elas entrevistas com docentes, que possibilitariam pesquisas futuras, o que, de certa forma, se aproxima do trabalho que me proponho.

O trabalho com coro infantil e sua relação com a regência coral é focado no trabalho de Oliveira (2017). Em sua pesquisa, buscou identificar as habilidades e competências necessárias para a atuação do regente de coro nesta faixa etária, além disso, atentou para os procedimentos pedagógico-musicais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Não tenho como pretensão focar aspectos específicos relacionados a faixas etárias em minha pesquisa, porém, como este

trabalho apresenta discussões sobre habilidades e competências, entendo que ele tangencia aspectos relacionados ao currículo.

Oliveira (2017) trabalha, em seu texto, a regência coral voltada para o coro infantil e como são abordadas discussões sobre habilidades e competências, entendo que ele toca no mundo do currículo. Além do mais, uma pesquisa que trate do ensino de regência na licenciatura é pertinente para a reflexão sobre o processo formativo daqueles que, porventura, possam vir a atuar como regentes, inclusive de coros infantis.

Por fim e ampliando a discussão para além do recorte da licenciatura, temos o trabalho de Lacerda e Figueiredo (2018), que apresenta um mapeamento dos cursos superiores de Música com habilitação em Regência no Brasil, traz análise de suas matrizes curriculares e tece reflexões sobre as concepções norteadoras para a formação. Os cursos abordados na pesquisa são majoritariamente de Bacharelado, somente um caso de Licenciatura em Regência é mencionado, mas que, pelo exposto, não há certeza se o curso está ainda em funcionamento, mas, mesmo assim, o currículo foi analisado, por se tratar do único disponível de um curso de Licenciatura deste tipo. Outra exceção que aparece na pesquisa é um curso Sequencial que, segundo a Resolução nº1, de 22 de maio de 2017, terá sua oferta encerrada a contar dois anos da data da Resolução.

Mesmo que boa parte da discussão levantada por Lacerda e Figueiredo (2018) se volte para o bacharelado, considero ponto de aproximação a discussão sobre estruturas curriculares e o fato de ser abordado o ensino superior. O distanciamento se dá pela minha abordagem ser na licenciatura, o que, pode, também, colaborar com a discussão sobre o ensino de regência no bacharelado em música, mostrando até que ponto os discursos de uma esfera (o bacharelado) podem influenciar o da outra (a licenciatura).

## 2.4 ANÁLISE DO DISCURSO

Ao considerar o currículo como prática discursiva, aproximo-me da Análise do Discurso (AD), principalmente porque ela se afasta do esquema básico de como a comunicação dispõe seus elementos quando define o que vem a ser mensagem: emissor, receptor, código, referente e mensagem, trazendo que a questão vai além

do transmitir uma informação e que este fato não apresenta, necessariamente, uma linearidade (ORLANDI, 1999).

Buscando um conceito para a AD, a fala de Orlandi (1999) apresenta elementos que sintetizam bem alguns traços característicos desta perspectiva:

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.

Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 1999, p. 15).

Nesta perspectiva é que a AD se relaciona diretamente com textos produzidos no contexto de instituições que limitam fortemente a enunciação, em que se cristalizam conflitos históricos, sociais, dentre outros, e que delimitam um espaço próprio no exterior de um interdiscurso limitado (MAINGUENEAU, 1997). Este aspecto do que se relaciona com o externo é muito pertinente na abordagem da AD de linha francesa, que entende como essencial a relação da linguagem com a exterioridade, entendendo por exterioridade as chamadas condições de produção, ou seja, aquilo que envolve o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto sócio histórico, este último apresentando-se pelas imagens (também chamadas de formações imaginárias) que o falante faz de si, a que ele possui do seu ouvinte, assim como a imagem que o ouvinte faz de si próprio e do seu interlocutor (SOARES; SELLA; COSTA-HÜBES, 2013). Destaco a abordagem de linha francesa porque existe, nos estudos sobre a análise do discurso, a linha anglo-saxã. Pode-se diferenciar ambas por aspectos como: a) tipo de discurso: a linha francesa trabalha com o escrito e que faz parte de um quadro institucional doutrinário, fazendo com que o emissor se expresse por meio da incorporação de

discursos sociais já instituídos; a linha anglo-saxã foca-se em elementos que vem da oralidade e mais relacionada com o cotidiano; b) objetivos determinados: na linha francesa, há propósitos textuais, a explicação e forma, assim como a construção do objeto; na anglo-saxã, há propósitos comunicativos, a descrição e uso e a imanência do objeto; c) método: na linha francesa, o estruturalismo, oriundo da linguística e história; na anglo-saxã, o interacionismo, inspirado na psicologia e sociologia; d) origem: a francesa vinda da Linguística e a anglo-saxã da Antropologia (MAINGUENEAU, 1997).

Considerando que a AD considera o contexto nos quais os textos são produzidos e todos os elementos envolvidos nisso, é válido apresentar desde já uma categoria presente na discussão e indispensável também nos processos de análises envolvendo a AD: sujeito. Charaudeau e Maingueneau (2012) afirmam que:

o sujeito do discurso é um sujeito composto de várias denominações. Ele é polífono, uma vez que é portador de várias vozes enunciativas (polifonia). Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não-conscientes, outros ainda, inconscientes. Enfim, ele se desdobra na medida em que é levado a desempenhar alternativamente dois papéis de bases diferentes: papel de sujeito que produz um ato de linguagem e o coloca em cena, imaginando como poderia ser a reação de seu interlocutor, e papel do sujeito que recebe e deve interpretar um ato de linguagem em função do que ele pensa a respeito do sujeito que produziu esse ato. Cada um desses papéis conduz o sujeito do discurso a se lançar em operações diferentes. No primeiro caso, ele exerce o papel de codificador; no segundo, o papel de decodificador, sendo ambos produtos de inferências que não são exatamente idênticas. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 458).

Ampliando a reflexão no âmbito desta linha da AD, há atenção voltada para a noção de efeito de sentido entre os interlocutores daquilo que está sendo investigado, extrapolando apenas o nível da informação, como apontado por Soares, Sella e Costa-Hubes (2013), já que há a ideia de uma mudança de foco para as condições de produção, considerando tanto o enunciado, também chamado de produto, quanto a enunciação, também chamada de processo. Enfatizo também o posicionamento da AD quando a relação entre enunciado e sentido:

A AD não aceita que um enunciado possua apenas um sentido, mas considera que os sentidos das palavras, das expressões ou dos textos são plurais, na medida em que cada um advém de um discurso. O sentido é um efeito de sentido, de maneira que a

existência de determinada forma não garante a ocorrência de um funcionamento de discurso específico, mas possibilidades de várias leituras, explícitas ou não. (SOARES; SELLA; COSTA-HÜBES, 2013, p. 268).

Esta relação entre enunciado e sentido junta-se à questão do sujeito e conduz a discussão para a abordagem de outro conceito relevante para a AD: formação discursiva. Como não existe um sentido em si, as posições ideológicas no processo sócio-histórico é que se encarregam de determinar os sentidos que as palavras passarão a adquirir, ou seja, as pessoas constroem os seus sentidos a partir das formações ideológicas nas quais elas se localizam (ORLANDI, 1999). Isso leva diretamente para a noção de formação discursiva e sua relevância para a AD:

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na Análise de Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. (ORLANDI, 1999, p. 42-43).

Como a AD trabalha basicamente com o sentido (ou os sentidos) e não com o conteúdo do texto, diferenciando-se assim da chamada Análise de Conteúdo, o *corpus* da AD é então constituído por três elementos: ideologia, história e linguagem, que atuam em conjunto. Caregnato e Mutti (2006) sintetizam cada elemento deste, apontando suas principais características:

A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de idéias (sic) que constitui a representação; a história representa o contexto sócio-histórico (sic) e a linguagem é a materialidade do texto gerando 'pistas' do sentido que o sujeito pretende dar. (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680-681).

Outro ponto de destaque é entender o currículo enquanto prática discursiva (ou de significação), pois isso faz com que as distinções entre o currículo formal, vivido, oculto não sejam necessárias, porque, como afirmam as autoras: "Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a

produção de sentido. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o 'leitor', mas que o faz apenas parcialmente" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

Ainda sobre a AD, é necessário trazer mais alguns pontos relevantes. Primeiramente, a análise do discurso trabalha com a materialidade da linguagem, levando em consideração um aspecto duplo que esta situação implica: o linguístico e o histórico, como elementos indispensáveis e imbricados no próprio percurso de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que geram a significação, tudo isso levando à ideia de que o sujeito é, na verdade, um lugar de significação constituído historicamente (Orlandi, 2007). Esta perspectiva reforça o fato de que tanto o sujeito quanto a língua são partes do processo histórico-social existente, levando a outra perspectiva de concepção quando se fala de dado e fato em um processo investigativo que envolve um estudo de linguagem nesta esfera. Para a AD, esta transição de dado para fato traz à tona de se trabalhar o próprio processo de produção da linguagem e não apenas os seus produtos, por assim dizer.

Esta perspectiva não "anula" a existência dos dados na análise do discurso, já que eles devem ser vistos como objetos usados pela teoria discursiva para sua própria constituição, desta forma, os dados são os discursos, que, por sua vez, não devem ser entendidos como objetos empíricos, mas como efeitos de sentidos existentes entre locutores (Orlandi, 2007). Desta maneira, entende-se que o discurso não deve ser confundido nem com as evidências dos dados empíricos nem com o próprio texto, já que ele (o discurso) é construído a partir de hipóteses histórico-sociais e é também no discurso "que o homem produz a realidade com a qual ele está em relação" (ORLANDI, 2007, p. 39). Este ponto evoca a ideia do interdiscurso e, por tabela, a de exterioridade. O interdiscurso como ser visto como sendo o fato de que

algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas. [...] Aí se explica o processo de constituição do discurso: a memória, o domínio do saber, os outros dizeres já ditos ou possíveis que garantem a formulação (presentificação) do dizer, sua sustentação. Garantia de legibilidade e de interpretação: para que nossas palavras façam um sentido é preciso que (já) signifiquem. Essa impessoalidade do sentido, sua imprecisão referencial, resulta do efeito de exterioridade: o sentido lá. (ORLANDI, 2007, p. 39).

Já a questão da exterioridade envolve outros aspectos como a relação entre real e realidade e como estes pontos se relacionam com o processo de significação para o sujeito:

O efeito de exterioridade, por sua vez, é que compõe, ou torna possível, a nosso ver, a relação discursiva real/realidade. Sendo o real função das determinações históricas que constituem as condições de produção materiais e a realidade a relação imaginária dos sujeitos com essas determinações, tal como elas se apresentam no discurso, ou seja, num processo de significação para o sujeito, constituído (ideologicamente) pelos esquecimentos: a) o esquecimento número 1, o que resulta na sensação do sujeito como origem e b) o esquecimento número 2, o que produz a impressão da realidade do pensamento. (ORLANDI, 2007, p. 39).

Postos estes elementos de cunho teórico, sigo para a próxima parte, em que me proponho a fazer alguns comentários objetivando articular pontos expostos até agora. Evidentemente que diferentes maneiras de relacionar o que até aqui foi levantado podem ser feitas, meu intuito não foi a de esgotar possibilidades, mas apontar alguns caminhos.

Neste ponto da discussão, considero válido retomar os objetivos desta pesquisa para aproximá-los da discussão teórica feita até o momento, mostrando algumas maneiras de articulação. Considerando que o objetivo geral da pesquisa se apresenta como o de compreender as relações entre as concepções e práticas curriculares de professores de Regência, em específico, no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e que os objetivos específicos se preocupam com pontos de legislação, documentos institucionais, relação entre currículo proposto e concepção curricular, além das decisões curriculares dos docentes, é pertinente pontuar algumas questões.

Primeiramente, saliento a necessidade de se enfatizar o currículo enquanto prática discursiva e as implicações disto no próprio processo de concepção dos docentes e as possíveis relações disto com a prática, já que, como apontado neste trabalho, o currículo é um texto e, como tal, busca levar seu leitor para algum lugar, mas nunca o faz em sua totalidade (Lopes e Macedo, 2011). Como prática discursiva, o currículo traz em si elementos da complexidade que compõe a caminhada histórica, em que se pode falar sobre a relação do ensino de regência num contexto de bacharelado ou de licenciatura, por exemplo, na figura do maestro como influenciador da própria atividade docente de regência, dentre outros.

Ao se falar da complexidade histórica, não é possível, numa perspectiva como a da AD, não mencionar a relação entre real e realidade. Estes dois pontos se apresentam como relevantes, pois se aproximam muito da discussão sobre currículo e do papel do docente de regência. Entendendo o real como função das determinações históricas que integram as condições materiais de produção e a realidade como a relação imaginária estabelecida entre os sujeitos com estas determinações históricas do real (Orlandi, 2007), pode-se observar como estes itens são presentes especificamente na discussão sobre currículo e ensino de regência no contexto da licenciatura em música, por exemplo.

O real e a realidade se apresentam, por exemplo, no processo de construção do currículo ao se considerar pontos como a legislação, ou ainda como a própria imagem do regente ou maestro “interfere” na atividade de um docente pelo fato de que a realidade deste professor pode remontar à construção histórica de uma imagem e de sua relação direta com a prática do sujeito que representa esta imagem, como visto na definição de regência numa perspectiva mais histórica, como apontado por Spitzer et al. (2020). Além disso, vale lembrar de que esta pesquisa está preocupada com o ensino de regência na licenciatura em música, o que torna a situação ainda mais delicada, já que a ideia é a de um estudo de regência que, de certa forma, deve considerar a realidade do ensino de música no contexto educacional brasileiro atual.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS, CAMPO DE PESQUISA E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

*Um problema de pesquisa é um problema! Pois a mente humana é, em geral, bastante sábia para não se inquietar inutilmente. Ninguém, com razão, tem vontade de dedicar muito tempo para saber se a chuva molha, se os homens e as mulheres são de sexos diferentes, se as zebras são listradas de preto ou branco... O que mobiliza a mente humana são problemas, ou seja, a busca de um maior entendimento de questões postas pelo real, ou ainda a busca de soluções para problemas nele existentes, tendo em vista a sua modificação para melhor. Para aí chegar, a pesquisa é um excelente meio.*

(LAVILLE; DIONE, 1999, p. 85)

Este capítulo destina-se a trazer informações acerca do desenvolvimento metodológico da investigação e do campo de pesquisa. Aqui, apresento pontos que abordam itens como o tipo da pesquisa, sua abordagem, o próprio campo investigado, as técnicas de coleta utilizadas, assim como os procedimentos para a análise. Além disso, buscou-se trazer pontos referentes ao aspecto ético da pesquisa.

A pesquisa em música tem se tornado cada vez mais amplo e diversificado. Com isso, implicações variadas surgem decorrentes deste cenário, proporcionando estudos variados e provocando pesquisadores e pesquisadoras a trabalharem com abordagens variadas tanto no aspecto do embasamento teórico quanto da metodologia. Esse quadro se coaduna com o que é como pontuado por Queiroz (2013):

O campo de estudo da música, neste início do século XXI, tem se mostrado cada vez mais abrangente e diversificado, evidenciando que as pesquisas sobre fenômenos musicais têm sido estruturadas a partir de uma multiplicidade de abordagens epistêmicas e metodológicas. Abordagens que visam abarcar a amplitude e as singularidades que constituem o estudo da música e que fazem emergir, na contemporaneidade, questões intrínsecas à produção do conhecimento na área, que precisam ser analisadas e discutidas pelos seus estudiosos de forma contextualizada com a natureza, a abrangência e as especificidades dos estudos musicais. (QUEIROZ, 2013, p. 7)

Ao considerar este trabalho, entendendo se tratar de uma pesquisa de abordagem qualitativa, recorro a Oliveira (2014), que a caracterizou como sendo: “um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade” (OLIVEIRA, 2014, p. 58). Nesta investigação,

entendi que o ensino de regência em cursos de licenciatura em música em uma IE estadual merece um estudo que possa contribuir com a discussão tanto para o ensino deste componente curricular específico quanto para futuros estudos no campo do currículo.

Por se tratar de um estudo qualitativo, esta pesquisa se alinha com o trazido por Stake (2011) no que diz respeito à sua caracterização. Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa é interpretativa, por se direcionar para os significados das relações humanas sob variadas óticas; discutir currículo e ensino é algo que, inevitavelmente, toca nas relações humanas e nas tensões existentes, como pontua Miguel Arroyo (2019) e que já foi mencionado anteriormente. Em segundo lugar, a pesquisa qualitativa é experiencial, por ser empírica e voltada ao campo; como o enfoque se volta também às práticas curriculares dos docentes, entendo que isto também pode ser encontrado na pesquisa em questão. Em terceiro lugar, a pesquisa qualitativa é situacional, enfatizando objetos e atividades em contexto único; como a proposta se volta para o ensino de regência e em uma IE estadual, estes traços se adequam ao que pode ser entendido como situacional. Por fim, temos que ela é personalística, por se preocupar com os olhares individuais, buscando a singularidade e valorizando a diversidade; o que também se aproxima do que foi proposto, por trazer o discurso dos docentes envolvidos com o ensino da regência no contexto delimitado.

### 3.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa está delimitada de modo a abranger apenas um curso de Licenciatura em Música, oferecido na modalidade presencial em uma universidade estadual da região Nordeste, considerando este recorte, pode-se afirmar que diz respeito a um estudo de caso. Além disso, a proposta envolveu o discurso dos sujeitos enunciativos em formato de arquivo e dos sujeitos enunciativos empíricos, abordados mais adiante.

O estudo de caso se apresentou como alternativa para a pesquisa, porque, como afirma Yin (2001): “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (p. 21), pois ele “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (p. 32). Nesta mesma linha, encontra-se Gil (2008), para quem

“O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (p. 57-58).

Devido à perspectiva teórica adotada (AD de linha francesa), alguns pontos que dizem respeito à discussão metodológica estão diretamente relacionados e merecem ser percorridos, até porque a própria Análise do Discurso pode ser entendida também como uma metodologia que se diferencia de outras abordagens qualitativas, como pontuado por Angermuller (2016):

A metodologia discursiva insiste sobre a materialidade opaca de seu material cujo sentido não se impõe com uma evidência imediata e não pode ser reconstruída em uma acepção subjetiva ou intersubjetiva [...]. Se abordagens qualitativas muitas vezes dependem de atores para construir o real, nas abordagens discursivas, ao contrário, o mundo e os atores são construções discursivas. A ideia de que os indivíduos controlam mais ou menos suas palavras e seus atos lhes aparecem como uma ficção necessária. A responsabilidade ou intencionalidade são produtos de um processo complexo de construção simbólica que os indivíduos não controlam completamente (ANGERMULLER, 2016, p. 73-74).

O *corpus* constitutivo da presente pesquisa é formado pelos sujeitos enunciativos empíricos, ou seja, os docentes de regência e o campo empírico é o curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE); e pelos sujeitos enunciativos em formato de documento, a saber o PPC, os programas de componentes curriculares e a Legislação pertinente.

### 3.2 CAMPO DE PESQUISA

Para se delimitar o campo escolhido, partiu-se de um recorte maior até se chegar à delimitação específica da UECE. A ideia inicial era a de se investigar as IES Estaduais da Região Nordeste, considerando também a relevância histórica destas instituições no cenário do ensino superior no país, como afirmam Lopes e Passos (2015):

As universidades estaduais integram o ensino superior brasileiro desde o início do século XX. Foram as primeiras instituições universitárias, sendo criadas antes mesmo do Estatuto das

Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/31), marco regulatório que estabelecia o modelo universitário como preferencial de organização do ensino superior nacional, por iniciativa de grupos de líderes políticos, intelectuais e representantes da sociedade local. (LOPES; PASSOS, 2015, p. 283)

No âmbito desta região, atualmente, existem 60 cursos de licenciatura em música (presenciais e EAD)<sup>3</sup>, porém, 04 ainda não foram iniciados. Dos 56 cursos em funcionamento, 18 são presenciais vinculados a instituições federais; 04 a instituições estaduais, todos presenciais; e 34 a instituições particulares (03 presenciais e 31 EAD). A distribuição de cursos na região se configura da seguinte forma, de acordo com os Estados:

**Tabela 1 – Distribuição de cursos de licenciatura em música na região Nordeste.**

<b>ESTADO</b>	<b>FEDERAL</b>	<b>ESTADUAL</b>	<b>PARTICULAR</b>	<b>TOTAL POR ESTADO</b>
<b>Alagoas</b>	01	X	03 (todos EAD)	04
<b>Bahia</b>	04 (02 presenciais em funcionamento, 01 EAD e 01 presencial não iniciados)	02 (01 EAD não iniciado)	06 (02 presenciais e 04 EAD)	12
<b>Ceará</b>	05	01	04 (todos EAD)	10
<b>Maranhão</b>	02	02 (01 presencial e 01 EAD não iniciado)	04 (todos EAD)	08
<b>Paraíba</b>	02	X	03 (todos EAD)	05
<b>Pernambuco</b>	03	X	04 (01 presencial e 03 EAD)	07
<b>Piauí</b>	01	X	05 (todos EAD)	06
<b>Rio Grande do Norte</b>	01	01	03 (todos EAD)	05
<b>Sergipe</b>	01	X	02 (todos EAD)	03
<b>TOTAL POR ÂMBITO</b>	20 (18 presenciais em funcionamento; 01 EAD e 01 presencial não iniciados)	06 (04 presenciais em funcionamento; 02 EAD não iniciados)	34 (03 presenciais e 31 EAD)	

Fonte: Elaboração do autor, com base nos dados do portal <http://emec.mec.gov.br>

<sup>3</sup> Segundo consulta realizada no portal <http://emec.mec.gov.br/> em 10 de jul. de 2019 às 16:55.

Os 04 cursos presenciais vinculados à IES Estaduais, estão localizados nos seguintes estados e instituições: Bahia (Universidade Estadual de Feira de Santana), Ceará (Universidade Estadual do Ceará), Maranhão (Universidade Estadual do Maranhão) e Rio Grande do Norte (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte).

Atentando para o fato de que abarcar todas as Licenciaturas em Música nas IES Estaduais da Região Nordeste seria uma tarefa que, possivelmente, extrapolaria os limites de tempo de um curso de mestrado e que, das instituições levantadas, a Universidade Estadual do Ceará (UECE) é a que possui o curso mais antigo de Licenciatura em Música em comparação com as demais, adotei este recorte.

O PCC abordado neste trabalho data de maio de 2012. Segundo informações deste documento, a história da UECE começa com a Lei nº 9.753, de 18 de outubro de 1973, que autorizou o Poder Executivo a instituir a Fundação Educacional do Estado do Ceará – FUNEDUCE. Em seu contexto atual, a UECE é uma instituição de Ensino Superior, em forma de Fundação, com personalidade jurídica de Direito Público, criada pelo Decreto nº 11.233, de 10 de março de 1975 e surgiu da reunião da Faculdade de Filosofia do Ceará; da Escola de Administração do Ceará; da Escola de Enfermagem São Vicente de Paula; da Escola de Serviço Social; do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno; e da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Entre os anos de 1975 e 1995, o Departamento de Artes da UECE funcionava em espaço da Universidade Federal do Ceará e utilizava o patrimônio do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Depois desse período, o Departamento de Artes passou a funcionar no Campus Universitário da UECE, no Itaperi.

A origem do Curso de Música da UECE remonta aos cursos superiores de música do Conservatório de Música Alberto Nepomuceno (Bacharelado em Instrumento e Licenciatura Plena em Educação Musical). Quando da criação da UECE, foram integrados os cursos de Bacharelado em Instrumento (Piano e Canto) aos cursos já existentes e o de Licenciatura Plena em Educação Musical passou a ser chamado Licenciatura em Música, todos integrados ao Centro de Humanidades da UECE. A partir de 2002, a estrutura de Departamentos da UECE foi extinta, passando, então, o Departamento de Artes a ser o Curso de Música. Hoje, o quadro docente integra 14 professores efetivos e 4 substitutos. O curso, com carga horária

de 3.090 horas<sup>4</sup> e distribuída ao longo de 4 anos, é presencial, diurno, com 25 vagas anuais. O acesso por ser por vestibular ou título de graduação em outro curso. Para os graduados em outras áreas, há a necessidade de realização de exame de habilidade específica.

No processo de justificativa do PPC, é apontado que existe uma carência de docentes com formação adequada em música, considerando a legislação, para a atividade de ensino, o que faz com que as vagas de trabalho sejam ocupadas por pessoas sem formação superior ou com formação diferente. Este discurso também é reforçado pela menção da Lei nº 11.769<sup>5</sup> de 18 de agosto de 2008, que traz a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de Educação Básica, apontando que o PPC proposto almeja, como ideal, a sólida formação musical e pedagógica daqueles que atuarão como educadores musicais nas escolas da rede pública.

### 3.3 TÉCNICAS DE PESQUISA

Os discursos dos sujeitos enunciativos empíricos se apresentam na pesquisa por meio das entrevistas realizadas, por telefone, em dezembro de 2019; já os discursos dos sujeitos enunciativos em formato de arquivo são constituídos pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.393 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1 de 2002, CNE/CP nº 2 de 2002, CNE/CP nº 2 de 2015, pela Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 2 de 2004, a Lei nº 13.278 de 2016 e pelo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso considerado.

Vale destacar que a análise documental se apresenta como alternativa para esta situação, uma vez que “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 38), vale salientar, também, que a conjuntura política, econômica, social e cultural são pontos indispensáveis para uma reflexão acerca dos

---

<sup>4</sup> Devido a um conflito de informações dentro do PPC e diante da não localização do dado preciso no site institucional, recorri ao sítio <http://emec.mec.gov.br/> para encontrar o que consta no registro oficial junto ao Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior.

<sup>5</sup> Esta lei foi atualizada pela Lei Nº 13.278, de 02 de maio de 2016, que deliberou que o componente curricular Arte será constituídos pelas seguintes linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. Vale mencionar também a Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016, que, por sua vez, em seu texto final, garante o ensino de música e demais linguagens artísticas para toda a educação básica.

documentos analisados (CELLARD, 2012, p. 299).

O acesso aos sujeitos enunciativos em formato de arquivo se deu por meio da consulta em portais do Governo, em esfera federal e estadual, a fim de encontrar elementos de cunho jurídico que fossem pertinentes; no site da instituição de ensino em foco, a Universidade Estadual do Ceará, e pelo contato com a coordenação de curso de Licenciatura em Música via e-mail. Posteriormente, e a partir de informações repassadas pelo coordenador e por visitas no *site* do Curso de Música da referida instituição de ensino, foram contatados os docentes responsáveis pelos componentes de regência. Dado o fato de que a IE escolhida se encontra em outro Estado, os contatos aconteceram, inicialmente, por meio de e-mails. Após isso, foram feitos contatos por mensagens de WhatsApp e, por fim, as entrevistas realizadas por ligação telefônica.

As entrevistas semiestruturadas com os docentes foram voltadas a contemplar pontos relacionados com suas concepções curriculares e decisões relacionadas com suas atividades no ensino de regência. Stake (2011, p. 108), ao tratar sobre esta forma específica de entrevista, aponta, duas características, dentre outras: “Obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada” e “Descobrir sobre ‘uma coisa’ que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos”. Ainda sobre esta forma específica, as palavras de Laville e Dione (1999) se fazem pertinentes, quando dizem que a entrevista semiestruturada

oferece maior amplitude do que o questionário, quanto à sua organização [...] os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado. Muitas vezes, eles mudam a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, a fim de assegurar mais coerência em suas trocas com o interrogado. (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 187-188).

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro com perguntas relacionadas com os objetivos da pesquisa. Estas questões se voltaram para as concepções e práticas curriculares dos docentes de regência e os desdobramentos daí oriundos (Apêndice A). O processo de elaboração destas perguntas considerou o que afirma Queiroz (2013) sobre a atenção do pesquisador ao construir suas perguntas investigativas:

O pesquisador precisa ficar atento para fazer perguntas coerentes, claras e reveladoras do que se almeja estudar, mas, sobretudo, é fundamental, buscar a realização desse processo de forma humana e comprometida com os interesses de pessoas – os pesquisados – que nos orientam e nos ensinam ao longo de todo o processo investigativo. (QUEIROZ, 2013, p. 13)

As entrevistas, como já informado, foram realizadas por meio de chamadas telefônicas entre os dias 04 e 27 de dezembro de 2019. Elas foram gravadas utilizando o programa QuickTimePlayer e, posteriormente, submetidas para transcrições para melhor processo analítico. Devido à qualidade da gravação, não se fez necessário tratamento dos áudios.

### 3.4 ÉTICA

No processo de coleta de dados, buscou-se atentar tanto para o uso adequado das técnicas, como para o aspecto ético envolvido em todas as etapas. Neste sentido, tomou-se, como ponto de partida, o apontado por Queiroz (2013), ao tratar da relação entre instrumentos de coleta de dados e sua relação com a ética da pesquisa:

Além do cuidado na elaboração e na aplicação dos instrumentos, outro aspecto importante a ser considerado na realização das entrevistas é a obtenção de autorização para a inserção da “voz” do pesquisado na divulgação do trabalho, explicitando qual o uso que será feito desse material, de que forma será utilizado, em que formato será apresentado etc. (QUEIROZ, 2013, p. 13)

Ratificando o já exposto, a preocupação sobre necessidade de uma autorização para realizar entrevistas esteve presente desde o planejamento até a execução desta pesquisa. Esta autorização trata-se do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). Este documento é tratado de acordo com o trazido pela Resolução nº 510, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, de 07 de abril de 2016, em seu Art. 2, Inciso V, por se tratar de um texto em que consta a “anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua

justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos” (BRASIL, 2016). Saliento, entretanto, que a pesquisa não foi submetida a um comitê de ética.

Esta preocupação com a pesquisa também levou em consideração os princípios éticos das pesquisas em ciências humanas e sociais, presentes na já citada Resolução, mais especificamente, em seu Art. 3, em que podem ser destacadas as orientações presentes nos incisos I, III, IV, VI, VII, VIII:

I - reconhecimento da liberdade e autonomia de todos os envolvidos no processo de pesquisa, inclusive da liberdade científica e acadêmica;

III - respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas;

IV - empenho na ampliação e consolidação da democracia por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa, inclusive em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada;

VI - garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;

VII - garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;

VIII - garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;

Destaco, ainda sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que o que influenciou a postura durante a realização da pesquisa não foi somente a existência de um documento assinado neste sentido, mas o fato de que o sujeito da pesquisa é um ser humano com direitos, vontades e que isto precisa ser levado em consideração no âmbito da pesquisa musical (ILARI, 2009). Essa perspectiva faz com que as relações estabelecidas com os participantes considerem outros pontos, como, por exemplo, a presença do poder e sua interferência no processo investigativo. Sobre este tipo de relação entre o pesquisador e os pesquisados, Ilari (2009) salienta que: “Toda pesquisa científica é, de certo modo, a recriação de uma realidade. Ao centrar a investigação no outro, o pesquisador torna-se um porta-voz de suas ideias, comportamentos, crenças e experiências” (p. 175). Desta forma, tem-se o pesquisador como elemento que, na relação com o pesquisado, exerce poder em certa medida, que pode estar relacionado a aspectos de representação do pesquisado ou de seu discurso, o que se alinha também com o salientado por Moita Lopes (1996)

Certamente, o pesquisador deve ter cuidado para que sua pesquisa não seja usada para tirar a voz e caçar o poder de quem está em situação de desigualdade. Fazer pesquisa, ie, produzir conhecimento, é uma forma de construção de significado prestigiada na sociedade e, portanto, impregnada das relações de poder inerentes à prática discursiva. Assim, os resultados de nosso trabalho podem ser usados para desempregar, condenar, criar incompetência, etc. (MOITA LOPES, 1996, p. 11)

Desta forma, buscou-se trabalhar de maneira a não intervir no discurso do outro, respeitando suas especificidades. As relações de poder sempre se apresentam na prática discursiva, mas, o trabalho do pesquisador é entender estas relações como parte de um processo maior e que, não necessariamente, estão relacionadas com pontos restritos aos interlocutores ou a itens específicos levantados na pesquisa.

### 3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

O processo de análise dos discursos apresentados durante a presente pesquisa considerou os pressupostos teóricos alinhados com a Análise do Discurso de linha francesa e seus procedimentos. Esta orientação segue aquilo pontuado por Orlandi (1999):

Os procedimentos da Análise de Discurso têm a noção de funcionamento como central, levando o analista a compreendê-lo pela observação dos processos e mecanismos de constituição se sentidos e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos. (ORLANDI, 1999, p. 77)

Para as etapas de análise, seguiu-se o proposto também por Orlandi (1999), em que a disposição dos elementos e sua correlação teriam o seguinte sequência: inicialmente, há a passagem da superfície linguística para o objeto discursivo, que por, sua vez, segue para o processo discursivo; os correlatos dessas etapas são, respectivamente, o texto (discurso), a formação discursiva e a formação ideológica. Mesmo seguindo uma sequência, a postura da escrita de análise buscou apresentar um estilo mais fluído e flexível. A ideia da flexibilidade está relacionada não com uma postura “displícite” no processo analítico, mas para evitar uma interpretação que remonte aos aspectos de uma epistemologia positivista. Sobre esta questão, é

válido salientar o deslocamento, no estudo da linguagem, da ideia de *dado* para *fato*, que já foi pontuado neste trabalho e que, agora, ao se considerar os procedimentos de análise, recorro às palavras de Orlandi (2007) para alinhar o pensamento

Se pensamos agora a importância desse modo de se considerarem os procedimentos da análise discursiva [o descolamento de *dado* para *fato*], devemos lembrar que a epistemologia que interessa à análise de discurso não se alinha no paradigma da epistemologia positivista, mas no da história, e, em relação a esta, no da descontinuidade, suprimindo, com efeito, a separação entre objeto/sujeito, exterioridade/inferioridade, concreto/abstrato, origem/filiação, evolução/produção, etc. É desse modo que a concepção de fato de linguagem, na análise de discurso, traz para a reflexão a questão da historicidade. (ORLANDI, 2007, p. 36)

Primeiramente, buscou-se trabalhar com a materialidade advinda dos discursos dos sujeitos enunciativos em formato de arquivo, inicialmente o PPC e a Legislação, tanto coletados na Internet em diferentes sítios quanto disponibilizados por meio de representação institucional (coordenação de curso). Nesta etapa, foi feita uma leitura de todos os documentos, buscando-se compreender sua abrangência e, posteriormente, com a repetição de leituras, se buscou articular o trazido nestes textos com o foco da presente pesquisa. No processo de leitura do PPC, percebeu-se a necessidade de ter acesso a outros documentos, como os programas de alguns componentes curriculares, tanto da área específica de regência quanto de áreas que, porventura, pudessem ter alguma relação com a área; desta maneira, entrei em contato, mais uma vez, com a coordenação do curso solicitando colaboração neste sentido, para o qual tive resposta positiva e os programas me foram enviados rapidamente, o que ajudou bastante no processo de análise.

Em um segundo momento, voltei-me para as entrevistas realizadas por telefone com os sujeitos enunciativos empíricos participantes. Elaborou-se um roteiro prévio com as perguntas para melhor uso do tempo. As entrevistas foram sempre realizadas no turno matinal, dada à disponibilidade dos participantes e sempre contaram a colaboração dos sujeitos envolvidos. Mesmo trabalhando com um foco específico, a postura que tentei adotar foi a de diálogo, buscando proporcionar um ambiente confortável para os docentes, mesmo por chamada telefônica. Saliento que foram poucos os momentos em que precisei retomar o foco da conversa para a área da regência, já que, na maior parte das vezes, os próprios

participantes se deram conta e verbalizaram que estavam “fugindo do foco” e voltavam para a discussão.

Após as entrevistas, havia a necessidade de realizar as transcrições, mas, devido a demandas de escrita do próprio texto de qualificação, isso não foi realizado imediatamente. Como o processo de transcrição demanda que a gravação seja ouvida várias vezes, a atenção do pesquisador começa a se voltar, também, para elementos que não foram percebidos em outros momentos, fazendo com que o percurso da análise vá sendo construído paulatinamente, em diálogo constante com os discursos advindos tanto das entrevistas quanto dos documentos analisados.

Neste sentido, é possível caminhar para as próximas etapas do trabalho, considerando o exposto sobre o aspecto metodológico

## 4 ANÁLISE DO CORPUS: PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO, PROGRAMAS DE COMPONENTES CURRICULARES E LEGISLAÇÃO

*Como a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e, pois, com a interpretação, ela é sempre passível de equívoco. Dito de outro modo, os sentidos não se fecham, não são evidentes, embora pareçam ser. Além disso, eles jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido.*

*O homem não pode, assim, evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela. Mesmo que ele nem perceba que está interpretando – e como está interpretando – é esse um trabalho contínuo na sua relação com o simbólico.*

(ORLANDI, 2007, p. 9-10)

Para o processo inicial de análise, tomei o *corpus* empírico em arquivo, constituído, basicamente, do PPC da Licenciatura em Música da UECE e das relações com aspectos da legislação. Do PPC, detive-me nas partes pertinentes para a discussão, a saber: Caracterização do Curso, Estrutura da Organização Curricular, Organização Curricular e Corpo Funcional. Neste processo, os programas dos componentes curriculares também foram contemplados. No capítulo seguinte, são abordadas a análise dos discursos dos sujeitos empíricos da pesquisa: dois docentes de regência da instituição já mencionada.

### 4.1 DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO

A discussão sobre o ensino superior, mais especificamente no âmbito da Licenciatura em Música, pode levar à abordagem tanto dos documentos institucionais, quanto da legislação que orienta e regula a elaboração destes documentos e sua execução. No caso específico desta investigação, a análise documental se volta para os sujeitos enunciativos em arquivo, que, no âmbito dos documentos institucionais, envolve o Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará e os Programas de Componentes Curriculares; na esfera da legislação, encontram-se a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), a Resolução CNE/CES nº 2, de 8 de março de 2004, esta última traz as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Música. A análise das formações discursivas presentes nestes documentos pode dar ideia de qual o estado atual do componente curricular Regência dentro do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e sua relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a LDBEN.

A importância da análise deste *corpus* se dá por alguns motivos. O PPC é o documento institucional que traz a concepção do curso, contemplando aspectos organizacionais e operacionais que norteiam a prática do curso. Nele são encontrados, por exemplo, o perfil do egresso (ou concluinte, em alguns casos), a estrutura curricular, o ementário com as bibliografias de cada componente curricular, dentre outros pontos. Vale salientar que é no PPC que a instituição pode criar seu diferencial para o curso, já que a LDB permite que haja flexibilidade curricular, tanto em termos de organização quanto de execução.

Enfatizo que o intuito aqui não é o de utilizar a legislação como elemento de “fiscalização” daquilo que está acontecendo. Não me atenho a este enfoque, mas sim buscar entender como esta formação discursiva se insere na discussão e como se relaciona com a formação discursiva tanto dos documentos institucionais quanto do *corpus* empírico, que será tratado mais adiante.

#### **4.1.1 Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará**

O Projeto Pedagógico de Curso é um documento de 111 páginas que apresenta o curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE), abarcando grandes esferas como: 1. Caracterização do Curso, 2. Estrutura da Organização Curricular, 3. Organização Curricular, 4. Corpo Funcional e 5. Estrutura Física e Equipamentos. O documento é datado de maio de 2012. O enfoque da abordagem se volta para os pontos de 1 a 4, não descartando o 5, sendo este considerado, quando da necessidade de melhor compreensão das informações apresentadas nos itens anteriores.

##### *4.1.1.1 Caracterização do Curso*

Na apresentação do documento, há a informação que se trata de um projeto referente a um curso de Licenciatura, área de conhecimento Artes com linha de formação específica em Educação Musical e que se trata de uma atualização de um projeto anterior, aprovado pela Resolução 2945 – CEPE de 11 de outubro de 2006. Além disso, é dito que o projeto foi elaborado em concordância com a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, baseada nos pareceres CNE/CP 009/2001 e 27/2002, que, por sua vez, estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a

formação de professores da Educação Básica, em nível superior e trata dos princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos de Licenciatura.

É dito, também, que a reformulação do PPC considerou as necessidades e desafios da atualidade em termos de exercício de atividade profissional dos futuros docentes de música. Isto gerou uma movimentação dos componentes curriculares, fazendo com que houvesse inserção de novas disciplinas, retirada de outras ou ainda a mudança para componentes eletivos, argumentando-se de que era “no intuito de melhor adequar a realidade do curso aos conceitos atuais do ensino de música” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 5). Também é mencionado que o processo de reformulação buscou atender para aspectos como criatividade, estímulo a composições, arranjos e improvisação, além de práticas instrumentais, incentivando os discentes a participarem de grupos artísticos, monitoria, iniciação científica, iniciação artística, projetos de extensão e estimulando sua autonomia no que diz respeito à escolha das atividades curriculares complementares. A experiência prévia dos discentes e seus interesses são apontados como elementos a serem valorizados.

A temática de flexibilização do currículo aparece como algo já existente no PPC anterior e que continua a embasar o atual, a justificativa apontada é que tal estratégia já foi adotada em universidades nacionais e estrangeiras com resultados que apontam que estas instituições estão à frente no processo da busca da qualidade, porém, nenhum dado é apresentado que justifique este discurso. Também é dito que as atividades curriculares são organizadas e ofertadas por semestres letivos em consonância com o calendário acadêmico da UECE, atendendo os tempos necessários para a integralização da carga horária do curso.

No processo de justificativa do PPC, é apontado que existe uma carência de docentes com formação adequada em música, considerando a legislação, para a atividade de ensino, o que faz com que as vagas de trabalho sejam ocupadas por pessoas sem formação superior ou com formação diferente. Este discurso também é reforçado pela menção da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que traz a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de Educação Básica, apontando que o PPC proposto almeja, como ideal, a sólida formação musical e pedagógica daqueles que atuarão como educadores musicais nas escolas da rede pública. Merece destaque o fato de não ser mencionado o setor particular de ensino,

considerando que este espaço sofre, também, com a ausência de pessoas habilitadas para o exercício docente de música.

#### *4.1.1.2 Estrutura da Organização Curricular*

Neste ponto, são apresentadas informações referentes ao perfil do profissional, aos princípios norteadores, às habilidades e competências, ao campo de atuação profissional e aos objetivos do curso em questão. A seguir, discorro sobre cada um destes itens, pontuando elementos que chamam a atenção. Parte do título desta seção (especificamente a palavra “estrutura”) já dá ideia de que se trata de algo mais relacionado com o “esqueleto” do curso, não se preocupando em verticalizar aspectos de maior densidade teórica, o que deve acontecer na seção seguinte. Mesmo que a preocupação desta parte seja mais estrutural, há pontos que merecem ser abordados com mais atenção.

No perfil do profissional, é dito que aquele que concluir o curso deterá o título de Licenciado em Música para desempenhar atividades de docência no ensino básico e participação em atividades relacionadas à ação docente, a saber: planejamento pedagógico, reuniões pedagógicas e eventos relacionados com a instituição de ensino. Ainda sobre este ponto do perfil, é dito que o egresso:

Será um profissional munido de conhecimentos e habilidades que o caracterizarão como cidadão crítico e consciente de sua cidadania e, como profissional, dotado de autonomia intelectual para o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 14)

Ao apresentar as perspectivas teóricas sobre currículo e suas categorias, Silva (2015) traz as teorias críticas, o que, de imediato, me faz associar com a expressão “cidadão crítico”, que aparece no PPC. Mesmo que não se possa ainda afirmar de forma definitiva algo deste tipo, a aproximação dos termos é muito sugestiva e pode apontar para outros desdobramentos. Quando se chega às demais expressões destacadas deste trecho do PPC: “consciência da sua cidadania”, “autonomia intelectual” e “pensamento reflexivo”, encontro ainda mais aproximações, no caso agora, com as categorias trazidas por Silva (2015) para as teorias críticas, que são ideologia; reprodução cultural e social; poder; classe social; capitalismo;

relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto; e resistência. De todas as categorias postas pelo autor, talvez somente uma ainda não tenha uma ligação tão direta com as expressões destacadas, mas que, indiretamente, é possível se estabelecer relação, que é a de “currículo oculto”. Quando se pensa na convergência tanto das expressões do PPC neste trecho quanto das categorias postas, é possível ver que o entendimento da existência de tal tipo de currículo demanda do sujeito características que envolvem o posto no discurso do PPC.

O segundo ponto da estrutura da organização curricular é intitulado de Princípios Norteadores. Estes são os sete fundamentos nos quais a estrutura curricular estaria alicerçada: autonomia, contextualização, interdisciplinaridade, democratização, ética, pertinência e relevância social, e sensibilidade afetiva e estética. A autonomia diz respeito à capacidade dos alunos em se posicionar e tomar decisões diante de situações ligadas ao seu trabalho. Vale salientar que mesmo a palavra aqui usada seja “trabalho”, o texto se refere a atividades do campo do estudante. Além disso, também são mencionadas, dentro da esfera da autonomia, ações como “gerar uma regulação interna necessária à reflexão do seu modo de pensar e agir como futuro docente” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 14), porém, não há clareza do que seja essa “regulação interna” e porque ela é necessária à reflexão do modo de pensar e agir.

O segundo princípio é o da contextualização, que tem como base o posicionamento de que o conhecimento produzido se desenvolve e “se consubstancia” (este foi o verbo utilizado no original) em um certo contexto histórico, social e cultural que também é *continuum* (a palavra latina foi também utilizada no original) e este conhecimento está sujeito a este contexto pelas condições em que é processado.

O terceiro princípio é o da interdisciplinaridade, que é apresentado no texto como sendo um “esforço teórico e prático de articulação dos saberes da formação para além dos limites de um componente curricular” (p. 14). A ampliação deste ponto surge quando o próprio PPC traz que esta interdisciplinaridade “Expressa mudanças no olhar epistemológico e nas atitudes de compreender e intervir no mundo, mediante a promoção de experiências pedagógicas significativas” (p. 14), por este fragmento, entendo que o estímulo à interdisciplinaridade diga respeito às ações dos docentes. Neste sentido, e considerando que serão abordados mais adiante os

discursos dos sujeitos enunciativos empíricos, minha atenção se volta a pensar se este princípio da interdisciplinaridade se apresenta especificamente no âmbito do ensino da regência.

A democratização é o quarto princípio e se relaciona com a compreensão da prática educativa como um ato político, marcado pela pluralidade característica do Brasil, em relação a aspectos étnicos, religiosos, culturais, políticos e sociais. Não há um detalhamento do que seja esta “prática educativa” mencionada neste princípio, seria algo que se aproxima e amplia a expressão “ação docente” que apareceu, no texto, na parte do perfil profissional?

O quinto princípio é o da ética, referindo-se à postura (ética e compromissada) de atuação do sujeito nas esferas profissional, social e política, objetivando a construção de uma sociedade marcada pela justiça, equanimidade e igualdade. Este princípio está bem articulado com o que se segue: pertinência e relevância social, visto aqui como a atividade sistemática, planejada e coletiva, de refletir sobre a prática pedagógica ao ponto de “traduzir” (esta foi a palavra utilizada no original) a capacidade do docente em conhecer e avaliar as relações sociais, políticas, econômicas, culturais que afetam seu “trabalho pedagógico” e saber qual a relevância deste trabalho para a sociedade. Como último princípio, há a sensibilidade afetiva e estética, que diz respeito ao ato de reconhecer e respeitar as diversidades nas esferas físicas, psicológicas, étnico-raciais, de gênero, de classes sociais, sexuais, culturais e religiosas, além do respeito à natureza e do incentivo à inclusão.

Os dois últimos pontos da seção Estrutura da Organização Curricular são: campo de atuação profissional e objetivos. No primeiro, encontram-se onde os “graduados” (este é o termo no original), detentores das habilidades e competências mencionadas estarão aptos a atuar: espaço escolares e não-escolares, sendo citados, especificamente as escolas do sistema de educação básica, universidades, movimentos sociais, sindicatos, associações, comunidades, projetos de desenvolvimento, organizações não-governamentais, empresas e área de saúde e segurança.

Os objetivos são divididos em geral e específicos. Um fato curioso acontece no objetivo geral: semelhantemente ao que ocorreu no texto sobre habilidades e competências, o texto aqui remonta à Resolução nº 2, de 8 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá

outras providências. De toda forma, este texto do objetivo geral é mais amplo e traz algumas especificidades que dão ideia do que pode ser encontrado no currículo desta licenciatura. Segue a íntegra do texto:

O curso de Licenciatura em Música deve ensejar como perfil do formando a capacitação para apropriação do **pensamento reflexivo** e da **sensibilidade artística e estética**. Deve ter domínio do conhecimento das diferentes **propostas pedagógico-musicais**, formação fundamentada nos **princípios didáticos da área de Educação Musical**, com suporte nos estudos de **Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento**, bem como ter o domínio da própria **linguagem musical - de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais** - revelando, assim, ser possuidor de habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões educacionais, artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 16) (grifos meus)

Os objetivos específicos apresentados no documento se aproximam do já abordado em outras partes deste texto, não sendo necessária uma discussão mais específica.

#### *4.1.1.3 Organização Curricular*

Esta parte do PPC aborda, diretamente, a própria estrutura curricular e componentes, prática, fluxograma, ementário, estágio, atividades complementares, trabalho de conclusão de curso, pesquisa, monitoria, iniciação científica, extensão e plano de avaliação.

A estrutura curricular toma, como base, a ideia de um núcleo comum de campos de conhecimento, entendido como um conjunto de saberes, tanto específicos como interdisciplinares, que especifica e dá base para a área de Música. Os campos de conhecimentos estão estruturados da seguinte forma:

1. Campos de Conhecimento Instrumental (Instrumento/Voz/Regência);
2. Campos de Conhecimento de Fundamentos Teóricos;
3. Campos de Conhecimento Pedagógico Específico na Área de Música;
4. Campos de Conhecimento de Integração (estágios, práticas de ensino, outras aplicações);
5. Campos de Conhecimento de Pesquisa.

No PPC, há a informação de que o Núcleo Comum envolve tanto a Licenciatura quanto o Bacharelado e abarca o conjunto de componentes curriculares com ênfases diferentes, para que as habilidades específicas de cada modalidade de ensino sejam desenvolvidas.

Dos cinco campos listados, o primeiro diz respeito diretamente à discussão deste trabalho, portanto, focarei um pouco mais nele. No próprio texto do PPC, é possível encontrar a seguinte e única explicação para o Campo de Conhecimento Instrumental (Instrumento/Voz/Regência):

Este campo de conhecimento integra as seguintes formações: a) Instrumento (solista ou camerista); b) Regência (de orquestra, banda, coro e outros conjuntos). **Como parte da formação do músico, pode-se incluir estudos relacionados à análise aplicada aos estilos, repertórios, e interpretação musical. Para que o graduando em música atinja a sua diplomação, independente da modalidade escolhida, é fundamental a prática de um instrumento ou de canto.** O nível de aprofundamento nos campos de conhecimento instrumental deve ser de acordo com a modalidade em questão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 19)

O trecho em destaque aponta para uma formação discursiva muito próxima ao contexto do Bacharelado em Música. Primeiro, da expressão “formação do músico”, entendo que o estudante de uma licenciatura também deva ser um músico, mas, não compreendo por que não utilizar a expressão “formação do licenciando”, o que aproximaria muito mais com a realidade do curso proposto, considerando se tratar de um PPC de uma licenciatura em música.

Outro ponto que merece ser discutido é o trecho “estudos relacionados à análise aplicada aos estilos, repertórios, e interpretação musical”, já que, em momento algum, qualquer relação com a formação, prática e reflexão docente é mencionada. Como já foi expresso no próprio PPC, na parte do perfil do egresso, espera-se que o formando tenha capacidade do “exercício do pensamento reflexivo” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 14), mas, porque tal postura não é enfatizada, neste Campo de Conhecimento Instrumental (Instrumento/Voz/Regência) considerando o contexto do ensino? Há um enfoque explícito no texto para a interpretação musical, mas não para a formação docente.

Merece também destaque a sequência de itens apresentada após a palavra “Regência” como forma de detalhamento da prática desta atividade: orquestra,

banda, coro e outros conjuntos. Seria esta ordem apenas algo aleatório ou haveria uma gradação de valor atribuído à atividade do regente? Esta sequência posta no texto pode levar à ideia de que, para a atividade da regência, a orquestra estaria “em primeiro lugar” na escala de importância ou valor, sendo seguida pela banda, depois coro e, por último, outros conjuntos, mas, no documento não se encontram elementos que reforcem isso.

Na sequência do PPC, há o Campo de Conhecimento de Fundamentos Teóricos, que abarca áreas do estudo da música na esfera do tempo e das culturas (história), sua construção (análise) e as formas de percebê-la (percepção). No texto, há uma preocupação em situar os conhecimentos musicais no âmbito de uma história das ideias, ampliando a noção mais tradicional de “história da música”. Conhecimentos sobre a construção do pensamento musical também estão inseridos neste campo.

Em continuidade, há o Campo de Conhecimento Pedagógico Específico na Área de Música, que proporciona a “formação pedagógica do músico, oferecendo subsídios para o exercício da prática docente” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 20). Segundo o documento, aqui estão os conhecimentos relativos à Educação (que abarca as partes de teorias e práticas, como Teorias de Ensino, História da Educação, Currículo e Didática), aos Fundamentos Psicossociais e Estéticos da Música (que engloba a Psicologia da Música, a Sociologia da Música e a Estética da Música), à Pedagogia do Instrumento ou Canto (comentarei mais adiante) e à Educação Musical Especial (que abarca aspectos teóricos e práticos relativos à instrumentalização do profissional para este atendimento).

O discurso sobre Pedagogia do Instrumento ou Canto se destaca, pois, no documento, encontra-se o seguinte discurso: “Pedagogia do instrumento/voz e regência [sic], justifica-se pela constatação de que muitos bacharéis dedicam sua vida profissional ao ensino do instrumento” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 20). Outras pesquisas podem abordar discussões como esta, já que o presente enfoque é outro.

O texto deste Campo do Conhecimento conclui com o seguinte: “o conhecimento pedagógico, assim proposto, é fundamental na preparação dos licenciados e bacharéis para o seu exercício profissional” (p. 21), ora, a pergunta que vem à mente é: esta parte do currículo foi pensada para uma licenciatura ou um bacharelado? Tal situação pode ser vista tanto pelo aspecto do currículo como

espaço de tensão, como apontado por Sacristán (2013) quanto pela relação que se estabelece com os discursos envolvidos e que reforçam esta disputa, como salientado por Lopes e Macedo (2011). Pela leitura, entende-se que houve uma preocupação de buscar atender as demandas de ambos os cursos, porém, esta preocupação que coloca de forma tão veemente na parte somente do Campo Conhecimento Pedagógico Específico na área de Música e não em outras áreas, como a que se segue na leitura?

O Campo de Conhecimento de Integração se apresenta na sequência do texto como o campo que se refere à união da teoria com a prática e que abarca conhecimentos relativos à formação, à realidade do trabalho e à realidade sociocultural brasileira. Também é dito que o objetivo desta integração é:

habilitar o indivíduo para atuar mercado [sic] de trabalho na área de Música, como: a) ensino regular, técnico e especial em escolas públicas e privadas de vários níveis de ensino; b) orquestras, bandas, corais escolares e de empresas, conjuntos musicais diversos; c) produtoras de espetáculos, TVs, firmas de eventos, teatros; d) administração escolar, supervisão, consultorias, organização curricular e planejamento em música; e) empresas de tecnologia musical, sonorização para shows, peças teatrais e cinema, informática em música, gravadoras de discos; f) aplicativos diversos da música como apoio a tratamentos médicos, reabilitações, fisioterapias, grupos de terceira idade, dentre outros. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 21)

É possível se ver, pela lista acima, uma preocupação de abranger a maior quantidade e variedade de áreas, mas não é explicitada uma relação direta entre estes pontos e o bacharelado ou licenciatura, como se deu no item anterior. Na sequência do texto é que se encontra algo mais específico para o processo formativo da licenciatura, mas não exclusivo desta:

Compreende-se que a **formação do músico** na graduação deve permitir o desenvolvimento do aluno para o trabalho, de forma a proporcionar-lhe consistência teórica para interferir na **prática profissional** de forma relevante e eficiente, além de disponibilizar-lhe ferramentas necessárias à apropriação dos saberes que lhe serão essenciais. Assim, incorporam-se a este campo: a) discussões sobre o trabalho como princípio educativo; b) as correntes metodológicas; d) os processos de socialização para o trabalho; e) os aspectos organizacionais; f) conhecimentos sobre o funcionamento de instituições; g) o papel dos sindicatos e das legislações; h) a mediação do Estado e as políticas públicas; i) os processos de produção e administração; j) os tipos de formação

escolar e não escolar em música; l) as formas educativas específicas da produção e difusão do saber tecnológico e econômico em música; m) incorporação das inovações tecnológicas e manutenção das tradições culturais, e; n) processos de construção de identidade de diferentes categorias de trabalhadores. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 21) (grifos meus).

As expressões destacadas (“formação do músico” e “prática profissional”), assim como a recorrência delas, suscitam a pergunta: por que a insistência em “formação do músico” e não formação do licenciando, do licenciado, do docente, mas sim do músico? Questionamento semelhante pode ser feito para o segundo caso: “prática profissional”, mas não “prática docente” ou algum termo similar que se alinhasse de maneira mais explícita com o contexto da licenciatura. Será que aqui é possível se encontrar novamente algum aspecto de tensão e disputa, como apontado por Sacristán (2013), inclusive no nível do discurso, como pontua Lopes e Macedo (2011) e comentado anteriormente?

A parte intitulada *Campos de Conhecimento de Pesquisa* é apresentada, no documento, com as informações que seguem transcritas abaixo:

A pesquisa nas suas diversas metodologias pode integrar o corpo de conhecimentos relativos à formação básica do **músico**. Este campo de conhecimento abrange: a) conteúdos relativos às Metodologias e à Prática de Pesquisa; b) integração de novas tecnologias; c) programas especiais de iniciação científica, e; d) programas de incentivo à integração graduação e pós-graduação [sic]. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 21) (grifo meu).

Não posso deixar de, mais uma vez, atentar para o fato do recorrente termo “músico” se fazer presente. A incidência deste termo pode indicar um tipo de polarização entre a imagem construída do “músico” e a imagem construída do “licenciando”, ou seja, daquele que faz um curso de licenciatura, mas isso pode ser aprofundado em futuros trabalhos.

Na parte sobre Componentes Curriculares, o PPC apresenta informações oriundas diretamente do Artigo 5º da Resolução nº 2, de 8 de março de 2004, fazendo pequenas modificações na escrita, que, no geral, não afetam a questão do sentido construído. A parte que merece destaque é a presença literal do termo “Regência” no inciso II do referido artigo, que também aparece no texto do PPC, mostrando que o curso, ao se aproximar da legislação, está tanto atenta aos

aspectos legais necessários em um curso de licenciatura, quanto para a postura de trazer a regência como elemento de relevância no processo formativo dos discentes.

O próximo item abordado no PPC é a seção de *Prática como Componente Curricular*. O texto inicia informando que as práticas são regulamentadas pelas Resoluções CNE Nº1/2002 (que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) e CNE Nº2/2002 (que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior), sendo parte dos créditos das atividades pedagógicas de cursos de formação de professores.

No PPC, há a informação de que, nas disciplinas, as práticas por meio do desenvolvimento de atividades como prática de campo, em que se aborda a seleção de elementos para o estudo do estilo e da performance musical; análise crítica e produção de material didático, produção de música voltada para a performance e o estudo; seminários, painéis, estudos de caso, grupos de discussão, palestra, oficinas; prática exploratória de meios digitais voltados para a produção artístico-musical, além de laboratório de materiais sonoros; o texto, por fim, menciona projetos de pesquisa que enfoquem o ensino de música em ambientes formais e não formais de aprendizagem, promovendo diagnósticos e originando transformações e soluções educacionais, fazendo com que o ensino de música esteja atento às demandas da contemporaneidade.

Na sequência do PPC, encontra-se o *Fluxograma Curricular*. Nesta parte do documento, é possível visualizar o total de carga horária e de créditos do curso, disposição por semestre e cargas horárias dos componentes curriculares. Logo de início, encontrei diferentes informações no que diz respeito ao total de horas do curso. Na parte mais inicial do PPC (especificamente na página 09), é informado o total de 3.060 horas para a integralização do curso, porém, quando se chega na parte do Fluxograma, o total de horas informado é de 2.890, em 170 créditos. Como foi apontado já no capítulo sobre os aspectos metodológicos da pesquisa, o conflito acerca da carga horária foi resolvido ao se tomar, como referência, o que consta no portal E-Mec: 3.090 horas.

Pelo fluxograma curricular, é possível notar que os componentes curriculares obrigatórios que estão diretamente relacionados com a regência recebem as seguintes designações: Prática de Regência I e Prática de Regência II,

respectivamente ofertadas no quarto e no quinto semestres de curso. Existe um componente eletivo chamado Prática de Regência III, sem semestre definido no fluxograma, mas que, possivelmente, deve ocorrer em semestre posterior ao quinto, já que o pré-requisito é a Prática de Regência II.

Quando a discussão se volta para a carga horária destinada a algumas áreas, incluindo a regência, pode-se ter uma visão um pouco mais ampla das relações estabelecidas dentro do cenário curricular. Com o intuito de apresentar de forma mais detalhada este cenário, separei os componentes em 13 categorias, calculando a relação percentual entre o total de carga horária da categoria com a carga horária de integralização do curso, que é de 3.090 horas. Estas informações estão na Tabela 2.

Sobre a relação entre carga horária total para integralização do curso (3.090 horas) e a carga horária destinada para os componentes obrigatórios e o eletivo de regência (68 horas), chega-se à conclusão que a regência ocupa 3,30% da carga horária total. Esta situação presente neste PPC e, em específico, nestes componentes (regência) em relação ao todo se alinha com o que afirmam Sacristán (2013) e Lopes e Macedo (2011) sobre a tensão presente no currículo, tornando-o um campo de disputas, de conflitos.

**Tabela 2 – Percentuais por categorias em relação à carga horária do curso**

<b>CATEGORIA</b>	<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>PERCENTUAL EM RELAÇÃO À CARGA HORÁRIA TOTAL</b>
Treinamento auditivo	272	8,80%
Canto Coral, Técnica Vocal e Prática de Conjunto	272	8,80%
Instrumento Complementar e seu ensino	510	16,50%
Métodos e Técnicas da Pesquisa em Música	102	3,30%
Métodos e Técnicas no Ensino de Música/ Estágio Supervisionado e Prática de ensino	510	16,50%
Educação e Psicologia	272	8,80%
História da Música, Etnomusicologia, Estética e Cultura	442	14,30%
Regência	102	3,30%
Teoria da Música	697	22,55%
Composição	408	13,20%
Música, linguagem e tecnologia	170	5,50%
Linguagens não musicais	170	5,50%
Outros	102	3,30%

Fonte: Elaboração do autor, com base em UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012

Além dos componentes de Prática de Regência, os de Canto Coral apresentam, em suas ementas, menção às figuras do regente e do coro, além de, na bibliografia básica, constarem dois títulos que remetem, direta ou indiretamente, à regência. Observei também, no PPC, que Canto Coral aparece nos quatro primeiros semestres do curso, com 34 horas em cada um e 02 créditos. O Canto Coral IV acontece no mesmo semestre de Prática de Regência I, o que pode colaborar para atividades de interdisciplinaridade, mas isso não é posto no documento.

Na sequência, seguem quadros apresentando informações relevantes sobre os componentes em relação a suas ementas, objetivos e conteúdos. Para proporcionar uma melhor apresentação, separei as informações em quadros distintos, de acordo com os campos abordados (Prática de Regência e Canto Coral), desta maneira, encontram-se as informações que serão trabalhadas no que diz respeito ao primeiro dos campos mencionados e, mais adiante, outro quadro voltado para a parte de Canto Coral.

#### 4.2 PRÁTICA DE REGÊNCIA I

Este componente é obrigatório e está previsto para o quarto semestre de curso, possui carga horária de 34 horas, correspondendo a 02 créditos, e tem, como pré-requisito, o componente Canto Coral III. Como apresentado no Quadro 03, sua ementa aponta que o enfoque da disciplina é de cunho introdutório ao estudo da regência, pois se volta para o “estabelecimento dos princípios, movimentos e técnica básica de regência” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 36).

Atenta-se, também, para o fato de que o direcionamento é para o repertório coral, mais especificamente para a formação de coro escolar, o que se aproximaria de uma perspectiva de um curso de licenciatura em música. Além destes pontos, a ementa aponta para aspectos históricos da regência, não trazendo maiores detalhes neste sentido.

**Quadro 3 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Prática de Regência I na UECE**

<b>Componente: PRÁTICA DE REGÊNCIA I</b>		
<b>Ementa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
A disciplina está organizada no estabelecimento dos princípios, movimentos e	1. Propiciar o desenvolvimento musical e o domínio técnico da regência através do estudo do repertório nos diferentes estilos;	I - ASPECTOS TÉCNICOS: 1. Estabelecimento do espaço, diagrama da cruz. 2. Diagramas de compassos

<p>técnica básica de regência centrada sobre o repertório de canto coral, com ênfase à formação de coro escolar; apresentação dos aspectos históricos da regência.</p>	<p>2. Trabalhar solfejo nas partituras estudadas; 3. Focalizar os princípios orientadores da interpretação do discurso musical, a partir do estudo da fraseologia, abordando os diferentes tipos de gestos e movimentos corporais necessários à regência; 4. Orientar o estudo individual para aquisição da técnica a partir da consciência corporal; 5. Abordar a condição do intérprete como recriador da obra de arte.</p>	<p>simples (4-3-2-1) 3. Diagramas das articulações 2.1 Non expressivo 2.2 Legato 2.3 Staccato 4. Dinâmicas (p, mp, f, ff; crescendo e decrescendo) 5. Anacruse de tempos completos 6. Mudança de compasso (metro simples) 7. Exercícios para utilização da mão esquerda 8. Subdivisão 9. Diagrama do compasso composto 6: 9.1 Estilo italiano 9.2 Estilo alemão 10. Aplicação da técnica em exemplos musicais e partituras. II – ASPECTOS TEÓRICOS: 1. História da regência. 2. Tratados de Berlioz e Schumann 3. Disposição do coro, orquestra, banda sinfônica e outros grupos.</p>
--	---	---

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012

Na leitura dos objetivos e dos conteúdos deste componente, pode observar que não há referência direta com a ementa no que diz respeito à formação do coro escolar. A menção que é feita de forma mais explícita ao coro aparece no item II dos conteúdos (Aspectos Históricos) e diz respeito à disposição do coro, assim como da orquestra, banda sinfônica e outros grupos. As demais informações remetem diretamente a pontos intrinsecamente musicais e voltados para o estudo e prática da regência num sentido mais amplo.

#### 4.3 PRÁTICA DE REGÊNCIA II

Este componente é obrigatório para os discentes do quinto semestre do curso, possui carga horária de 34 horas, correspondendo a 02 créditos, e tem como pré-requisito a disciplina Prática de Regência I. No quadro que se segue, constam as informações que serão parte da reflexão feita.

#### **Quadro 4 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Prática de Regência II na UECE**

<b>Componente: PRÁTICA DE REGÊNCIA II</b>		
<b>Ementa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
O programa desta disciplina dará	1. Propiciar o desenvolvimento musical e o domínio técnico da	I - ASPECTOS TÉCNICOS: 1. Revisão geral do conteúdo

<p>continuidade ao processo de aprendizagem dos movimentos da regência iniciado na disciplina do nível anterior, aprofundando os aspectos técnicos e apoiando-se sobre a literatura mais expressiva de regência, preferencialmente no repertório instrumental de orquestra e banda.</p>	<p>regência através do estudo do repertório nos diferentes estilos;  2. Trabalhar solfejo nas partituras estudadas;  3. Focalizar os princípios orientadores da interpretação do discurso musical, a partir do estudo da fraseologia, abordando os diferentes tipos de gestos e movimentos corporais necessários à regência;  4. Orientar o estudo individual para aquisição da técnica a partir da consciência corporal;  5. Abordar a condição do intérprete como recriador da obra de arte.  6. Formar um coral com os alunos para a aplicação das peças a serem estudadas em sala.</p>	<p>dado na disciplina da Regência I  2. Anacruses de frações de tempo  3. Compassos compostos 9 e 12  4. Compassos assimétricos  5. Exercícios para a independência das mãos  6. Pausas  7. Fermatas  8. Cortes  9. Rallentando e accelerando  10. Mudanças de metro e tempo.  11. Aplicação da técnica em exemplos musicais e partituras.  II – ASPECTOS TEÓRICOS:  1. Preparação e marcação da partitura.  2. Técnica Vocal para coros.  3. Dinâmica de ensaio.  III – Técnicas de ensaio de coral e grupos de câmara</p>
---	--	---

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012

A ementa traz a informação de que o enfoque aqui seria o de continuidade do processo iniciado no semestre anterior, no que diz respeito à aprendizagem dos movimentos da regência, aprofundando aspectos técnicos. Ainda no texto da ementa, algo merece destaque, que é a afirmação de que a continuidade do processo de aprendizagem e aprofundamento dos aspectos técnicos se dão “apoiando-se sobre a **literatura mais expressiva de regência, preferencialmente no repertório instrumental de orquestra e banda.**” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 36) (grifo meu). Vale salientar que, na parte destacada, esta expressão “literatura mais expressiva de regência” não apresenta detalhes que justifiquem a tal “expressividade” do repertório. Curiosamente, na ementa em questão, nenhuma referência a coro é feita juntando esta informação com a de que a “literatura mais expressiva” vem ligada a uma esfera do repertório musical “instrumental de orquestra e banda”, pode-se entender que a demarcação de local hierárquico dentro do mundo musical está visível. O repertório instrumental de orquestra e de banda estaria diretamente associado àquilo que é mais expressivo na regência.

O fato da palavra “preferencialmente” aparecer talvez minimize algum efeito de ideia absoluta, porém, no discurso que se materializa na ementa em questão, este efeito de minimizar não supera a ausência de qualquer referência à atividade de regência junto a coros. É necessário destacar, ainda sobre o aspecto da “literatura

mais expressiva”, que, para o contexto da licenciatura em música, o trabalho com grupos corais esteja muito mais próxima da realidade de boa parte dos discentes do que a orquestra ou a banda; sendo assim, esta “literatura mais expressiva” teria esta característica a partir do olhar de quem?

Quanto aos objetivos deste componente, pude observar que, em relação aos da Prática de Regência I houve apenas o acréscimo de um novo objetivo: “Formar um coral com os alunos para a aplicação das peças a serem estudadas em sala”, fora isso, todos os demais são idênticos. Este objetivo “novo” que aparece aqui já traz uma ideia de algo que se relacione com a prática do licenciando como futuro docente de música, já que estas peças estudadas em sala de aula, a depender de suas características, podem compor repertório para usos futuros em aulas ou em outras situações.

Quando observei a parte dos conteúdos, percebi que lá aparecem pontos muito mais relacionados com a prática da regência e do canto coral do que no componente Prática de Regência I, como “Técnica Vocal para coros”, “Técnica de ensaio de coral e grupos de câmara”. Isto pode soar como “positivo”, porém, apresenta-se como uma diferença daquilo que é apontado na ementa, cuja literatura que embasará o trabalho será, de preferência, a voltada para banda e orquestra. Claro que o uso do “preferencialmente” no original, seguido das informações de banda e orquestra pode ser justificado dizendo que não é “unicamente” este tipo de literatura musical; entretanto, a não inserção do termo “coro” ou “coral” em momento algum da ementa traz um indicativo de não se considerar este ponto tão necessário ou relevante quanto os demais, mesmo referências ao trabalho coral aparecendo nos objetivos e nos conteúdos. Este cenário aponta uma grande probabilidade de que o(a)s autor(es)(as) da ementa não ver(em) como necessário a presença clara da atividade coral neste componente em específico.

#### 4.4 PRÁTICA DE REGÊNCIA III

Este componente é eletivo e não apresenta definição de semestre, porém, como seu pré-requisito é a disciplina Prática de Regência II (5º semestre), conclui-se que a Prática de Regência III está em um semestre posterior. A carga horária é igual a das obrigatórias (34 horas), correspondendo também a 02 créditos. No Quadro 7, encontram-se as informações a serem discutidas na sequência.

**Quadro 5 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Prática de Regência III na UECE**

<b>Componente: PRÁTICA DE REGÊNCIA III</b>		
<b>Ementa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
O programa desta disciplina enfatizará o aspecto prático do processo de aprendizagem de regência iniciado na disciplina dos níveis anteriores, dando oportunidade ao aluno de exercer o cargo de regente assistente em algum grupo artístico do Curso de Música, previamente escolhido. Ele receberá, além das orientações do professor da disciplina, direcionamentos de um coordenador (quando o maestro do grupo não for o próprio titular da disciplina de Regência III). Serão revisadas todas as questões apreendidas nos níveis anteriores, enfocando ainda aspectos de interpretação e análise.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colocar em prática a técnica adquirida nas duas disciplinas anteriores de regência.</li> <li>2. Trabalhar com repertório mais avançado de regência coral e instrumental (banda e orquestra)</li> <li>3. Trabalhar com os grupos artísticos do Curso de Música na função de regente assistente.</li> <li>4. Trabalhar solfejo nas partituras estudadas.</li> <li>5. Analisar as peças estudadas.</li> </ol>	Unidade I: ASPECTOS TÉCNICOS <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisão geral do conteúdo dado na disciplina de Regência I e II.</li> <li>2. Escolha e observação do grupo artístico em que realizará a assistência como regente.</li> <li>3. Discussão sobre estruturas administrativas, jurídicas, pessoais que envolvem os grupos profissionais.</li> </ol> Unidade II: ESTUDO DA PEÇA <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escolha e marcação da partitura escolhida para reger.</li> <li>2. Análise da partitura.</li> <li>3. Regência da peça em sala de aula.</li> <li>4. Acompanhamento do grupo artístico escolhido.</li> </ol> Unidade III: REGÊNCIA DA PEÇA ESCOLHIDA <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudo de questões interpretativas</li> <li>2. Regência da peça estudada com o grupo artístico escolhido.</li> </ol>

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012

A ementa traz que a ênfase aqui é a do aspecto prático do processo de aprendizagem da regência em continuidade ao trabalhado nos semestres anteriores. A diferença está na oportunidade que o discente tem de desempenhar a função de regente assistente em algum grupo artístico do Curso de Música, escolhido previamente. Também nesta disciplina pode ocorrer o fato de o estudante receber orientações do docente responsável pelo componente ou de um coordenador, quando o regente do grupo não for o professor a lecionar a Prática de Regência III.

Segundo informações da ementa, percebe-se que, neste semestre, são revisadas questões trabalhadas nos semestres anteriores, enfocando também aspectos de interpretação e análise. Pelos objetivos apresentados, é possível notar que se trata de uma disciplina voltada para um repertório mais avançado dos campos da regência coral e instrumental, o que traz uma relação direta ao proposto pela ementa, em que o discente terá a oportunidade de atuar como regente

assistente de algum grupo artístico da instituição de ensino. Sobre a parte dos conteúdos, merece destaque o que fala que um dos pontos de estudo do semestre é a “Discussão sobre estruturas administrativas, jurídicas, pessoais que envolvem os grupos profissionais”, item ainda não explorado nos semestres anteriores. Entretanto, este componente não apresenta articulação direta com a questão formativa própria da Licenciatura, mesmo sendo um dos componentes curriculares (eletivo).

#### 4.5 BIBLIOGRAFIA DA PRÁTICA DE REGÊNCIA

Um ponto que me chamou atenção em relação aos três componentes de regência foi a igualdade de bibliografias. Considerando as ementas, é possível observar que se tratam de diferentes abordagens e perspectivas do ensino de regência. A primeira tem uma atenção voltada nitidamente para a prática coral e para o contexto escolar; a segunda, traz a “expressividade” da literatura associada ao repertório de regência de orquestra ou de banda; a terceira, volta-se para a prática em algum grupo, porém, como se trata de uma eletiva, ela pode ou não fazer parte do processo formativo de um licenciando. De toda maneira, a discussão sobre a bibliografia fica mais acentuada quando se volta para os dois primeiros componentes.

A bibliografia apresentada como básica (não aparecem, no PPC, referências sobre uma bibliografia complementar) possui 14 títulos, todos livros, sendo o mais antigo do ano de 1968 e o mais recente 2010; em pelo menos 03 dos livros mencionados não há referência ao ano de publicação. Sobre os anos de publicação dos títulos, a informação considerada é a que consta nos documentos consultados; destaco que algumas dessas publicações já foram comentadas no item 1.3.3 desta dissertação e, no Quadro 2, apresentado também na seção mencionada, constam os anos da primeira edição de alguns dos títulos citados. Sobre o idioma de publicação, 07 livros estão em língua portuguesa e 07 em língua estrangeira (inglês ou espanhol), o que não torna, necessariamente, acessível a leitura aos alunos em nível de graduação.

Observei que os títulos apresentam certa característica “discursiva” em seus títulos, dando certa noção do que traz em seu conteúdo. Não foi possível fazer uma análise de cada livro listado na bibliografia, mas, considerando o critério do título,

pode-se chegar a algumas reflexões. Adiante apresento maiores detalhes acerca daqueles aos quais tive acesso direto. O quadro que se segue pode ajudar a melhor visualizar a bibliografia e suas características, sobre a parte do enfoque, usarei a seguinte legenda C (coro), B (banda), O (orquestra) ou a combinação de alguns desses a depender do caso; quando não foi possível definir alguma informação a partir das referências da bibliografia, coloquei o seguinte sinal (-) para indicação:

**Quadro 6 – Bibliografia dos componentes curriculares de Prática de Regência na UECE e seus enfoques a partir do título.**

Enfoque	Autor	Título	Ano
CBO	Rafael Baptista	Tratado de regência aplicado à orquestra, à banda de música e ao coro	2000
-	Hector Berlioz e Richard Strauss	Treatise on instrumentation	1991
C	BUSCH, Brian R.	El director de coro: gestos y metodología de la dirección	-
C	Ruy Botti Cartolano	Coral, Orfeão, Percussão	1968
B	Mônica Giardini	Cadernos de regência	2009
C	David Junker	Panoramas da Regência Coral: Coro Sinfônico Comunitário da UNB: uma história de Vozes e Vida	2010
-	Anthony Maiello	Conducting	-
C	Nelson Mathias	Um canto apaixonante	1986
-	Hugo Riemann	Reduction al piano de la partitura de orquestra	-
CO	Ricardo Rocha	Regência uma arte complexa: técnicas e reflexões sobre a direção das orquestras e corais	2004
-	Max Rudolf	The grammar of conducting: a comprehensive guide to baton technique and interpretation	1994
-	Hermann Scherchen	Handbook of conducting	1989
O	Hans Swasrowsky	Dirección de orquestra	1989
C	Oscar Zander	Regência Coral	1979

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012

A partir dessas informações, pode-se observar que o enfoque coral ocupa maior espaço dentro da bibliografia listada, o que, talvez, favoreça o trabalho do docente que se volte mais para o trabalho com coro. Dos 07 títulos listados que fazem referência direta a este tipo de trabalho já nos títulos, 06 estão em língua portuguesa e 01 em língua espanhola. Os demais títulos não deixam claro seus enfoques, aparentemente se tratando de algo mais geral da regência. Pelo menos dois exemplos de obras se destacam das listadas: *Treatise on Instrumentation*, de Hector Berlioz e Richard Strauss; e *Reduction al piano de la partitura de orquestra*, já que elas se referem a aspectos muito específicos do mundo da regência de orquestra, mas estão indicadas na bibliografia básica do componente cuja ementa traz uma orientação nítida para o trabalho coral: Prática de Regência I.

Como não foi possível ter acesso a todos os títulos apresentados, tecerei breves comentários sobre os que estiveram ao meu alcance para situar o leitor sobre a proposta das obras. O trabalho de Junker (2013 [2010]<sup>6</sup>) possui certa articulação com o ensino ao relacionar a prática do canto coral com a educação musical, assim como a preocupação em se apresentar o que o autor chama de princípios filosóficos de um regente educador.

Giardini (2009) trata da regência com bandas, em caráter mais introdutório, buscando auxiliar o estudante de regência ou aqueles que já atuam, em uma etapa iniciante. Ao articular este título com o foco desta pesquisa, remonto ao aspecto formativo, já que é possível perceber, na Introdução do livro, um posicionamento que aponta para a ideia de que há uma relação entre o exercício da regência com fatores inerentes a constituição de algumas pessoas, quando menciona as “qualidades inatas para o cargo”.

Faz parte da formação do maestro, além de suas qualidades inatas para o cargo, o desenvolvimento de outras qualidades como a criatividade para uma boa direção musical, o estudo e atualização diária, de maneira a solidificar sua cultura humana e musical (GIARDINI, 2009, p. 7).

Este fator aponta, de certa maneira, à construção mítica da figura do maestro, que remonta ao século XIX e que é trabalhado, de forma reflexiva, por Lebrecht (2002). Esta imagem é, também, perceptível, em outro momento, quando afirma que: “O maestro, quando sobe ao pódio, incorpora a totalidade da música que será tocada” (p. 9). Quando se pensa no processo de ensino da regência no contexto da licenciatura, é válido lembrar que a atuação de um licenciado será em sala de aula, considerando a proposta de licenciatura em música, sendo assim, é pertinente questionar se esta evocação da imagem mítica do regente é pertinente e, se ela aparecer, como será abordada.

Com um enfoque voltado para a regência de orquestras e corais em diferentes aspectos, Rocha (2004) contempla pontos como liderança, comunicação gestual, interpretação, relação regente-obra, ensaios, afinação, desenvolvimento da orquestra e uma parte final voltada ao trabalho com coro amador. O autor traz discussões polêmicas, do mundo da regência, ao abordar, por exemplo, da diferença

---

<sup>6</sup> A diferença de anos de apresenta da seguinte forma: o primeiro se refere ao ano da obra a que tive acesso e o segundo é o que aparece nas referências dos componentes em discussão do PPC.

entre patrimônio próprio, que ele relaciona com a expressão “bens espirituais e genéticos” e adquirido, ligados à expressão “acumulado por cultivo”. O patrimônio próprio englobaria a liderança, o talento musical e a aptidão física; enquanto, no adquirido, haveria os itens ligados à formação musical, intelectual e física. Desta forma, percebe-se uma tendência a defender a postura da regência como algo “natural”, complementado pelos elementos da formação, algo semelhante ao trabalhado por Giardini (2009).

Um ponto que merece destaque presente na obra de Rocha (2004) é o fato de ele chegar a mencionar, ainda na introdução do livro, aspectos ligados ao ensino da regência e a produção literária para a área:

A abordagem didática de uma matéria como Regência Musical é bastante difícil, não só pela complexidade da atividade musical em si, mas pelo mistério que a verdadeira condução musical encerra, fruto de pura vocação, muito conhecimento e longa experiência. Portanto, não é de surpreender que a literatura existente no mundo a respeito desse tema seja tão escassa, sobretudo no Brasil, onde praticamente inexistente. (ROCHA, 2004, p. 15)

Ainda sobre o ensino, o autor afirma que, quando passou pela experiência de assumir alunos de regência de uma universidade, percebeu que “uma coisa era reger e outra, bem diferente, era dar aula de regência” (ROCHA, 2004, p. 16), porém, não chega a desenvolver uma reflexão sobre isso.

Mathias (1986) trabalha questões voltadas especificamente ao canto coral e a figura do regente que trabalha com esta formação. O livro traz discussões sobre técnica vocal, expressão corporal, liderança, dentre outros, sempre enfatizando o aspecto de boas relações humanas e a importância disso para o trabalho do regente junto ao grupo. Em um dos capítulos, intitulado **Musicalidade**, o autor salienta a figura do regente coral como educador musical, ao afirmar que “cabe ao regente coral realizar o papel de educador musical com os seus coralistas, no desenvolvimento do ritmo, do som, da coordenação motora e da criatividade musical” (MATHIAS, 1986, p. 32).

O trabalho de Zander (2008 [1979]) aborda pontos que vão desde questões conceituais sobre a regência coral, passando pela história do desenvolvimento da regência, aspectos técnicos, a prática pessoal do regente, aspectos vocais do coro, técnicas de ensaio, diferenças entre a regência coral e a orquestral, estilos e formas

da música coral, chegando ao processo de estruturação de um programa voltado para apresentação.

Mesmo com temas diversificados, o autor comenta que seu trabalho “não pretende ser um tratado que esgote a complexa técnica da regência” (ZANDER, 2008, p. 13), mas sim o preencher um espaço na literatura escassa na área, propondo-se a um caráter didático e informativo, segundo posto pelo próprio autor. Há uma proposta de se relacionar aspectos gestuais da regência com fatores históricos, psicológicos, estéticos, dentre outros. O livro não se volta ao aspecto específico da licenciatura em música, ou ao ensino de regência neste contexto, talvez, pelo próprio contexto em que foi escrito; há uma referência aos que se propõem a estudar tal área, logo no chamado “Preâmbulo” da obra, quando o autor fala que:

Não obstante, gostaríamos que o presente compêndio fosse útil à maioria dos que visam a um pouco mais de informação, também a respeito de outros setores intimamente ligados à regência e ao coro. Desse modo, conforme sua finalidade, abordamos o aspecto da literatura sacra, profana, de câmara, de ópera ou oratório, cantatas, etc.[sic], pois o candidato em formação nunca poderá saber para qual especialidade sua profissão o arrastará no trajeto de sua carreira.

Muitos idealizam trabalhar em coros de câmara mas, devido às circunstâncias profissionais, transformam-se em regentes de um coro de ópera e vice-versa. (ZANDER, 2008, p. 14).

Pontos polêmicos aparecem quando se trata do que o autor chama de “Condições fundamentais para a regência”. Neste momento, aparecem elementos que podem gerar discussões interessantes para a área da regência, em si e, também, para aqueles que se preocupam com o seu ensino. A questão do inatismo no exercício da função da regência, é posto em pauta em trechos como:

Há quem diga que o regente já nasce feito. A condição *sine qua non* é ter talento e saber liderar. O conhecimento pode ser adquirido através de um estudo intensivo e aperfeiçoado. O talento inato, por sua vez, não pode ser adquirido pelo esforço, aplicação e trabalho persistente. (ZANDER, 2008, p. 20)

Ao trazer a discussão os aspectos inatos, o autor cita exemplos, como: “bom ouvido”, desinibição em relação ao grupo e ao público, organização, calma e paciência, projeção de uma imagem de controle absoluto de si e da tarefa a ser

desempenhada. No decorrer do texto, é possível encontrar uma série de outras situações que não fazem referência a aspectos inatos ou não, tornando o texto um pouco confuso.

Baptista (2000 [1976]) traz, já na Apresentação da sua obra, a perspectiva que pretende adotar, quando afirma que

Nosso propósito nesta obra consiste em metodizar a aprendizagem da gesticulação, a fim de proporcionar aos alunos de regência um rápido e consciente processo de automatização de movimento dos braços. A maneira indicada para conduzir os gestos, a terminologia empregada na classificação dos mesmos e a aplicação inteligente de uma gesticulação clara e objetiva, são de nossa exclusiva autoria.

As normas e preceitos aqui ditados não são dirigidos exclusivamente aos regentes de **orquestra** e de **banda de música**. Dirigimo-nos, também, aos regentes de **coro**, pois, este, quando integrado na música sinfônica, submete-se à regência convencional dos conjuntos instrumentais (BAPTISTA, 2000 (1976), p. 4) (grifos do autor).

É perceptível que o enfoque do autor é estritamente voltado para a regência, com ênfase ao aspecto gestual. Além disso, pode-se perceber que um olhar mais voltado para os regentes de orquestra e de banda de música, já que, quando há menção dos regentes de coro, há uma relação de submissão à música sinfônica e à regência comum aos grupos instrumentais. Mesmo sendo um dos títulos presente na literatura de ensino de regência em uma licenciatura em música, a obra não se preocupa com este aspecto.

Cartolano (1968) aborda, além de pontos relacionados à técnica da regência, questões pertinentes da esfera da educação musical, quando discute, em um dos capítulos, itens identificados como “Iniciação Musical”, “Psicologia da Educação Musical”, “O Canto Coral como atividade básica na Educação Musical” e “O Professor de Educação Musical”. O próprio autor comenta que:

Embora o tema principal do trabalho seja Regência de Coral, Orfeão e Conjuntos de Percussão, não podíamos deixar de tecer breves considerações sobre a distinção que se convencionou fazer entre canto coral e canto orfeônico, sobre a psicologia da Educação Musical (atualmente em dos setores da Educação Artística no Currículo do 1º e do 2.º Graus) [sic], e, sobre a Sala ambiente e o Auditório, que, desejaríamos, possuíssem todas as escolas. (CARTOLANO, 1968, p. 15).

Todos as produções sobre regência aqui comentadas (e mais algumas outras) são discutidas por Souza (2015), que é um material relevante para a pesquisa. Mostra, também que diferentes temáticas relacionadas à atividade do regente são encontradas e tratam de ensaios, aspectos vocais, gestos, tecnologia, dentre outros. Não houve uma preocupação nesta pesquisa de detalhar outros pontos por considerar que haveria um distanciamento da proposta desta investigação.

#### 4.6 BIBLIOGRAFIA DE CANTO CORAL

Como pontuado anteriormente, aqui serão apresentadas e discutidas informações sobre componentes e bibliografia de deste campo e sua relação com a regência. São quatro disciplinas de Canto Coral (I-IV), todas obrigatórias, previstas para os quatro primeiros semestres de curso e sendo pré-requisito uma da outra, obedecendo a sequência dos semestres. Cada componente possui carga horária total de 34 horas e 02 créditos, totalizando 136 horas e 08 créditos. Antes de abordar diretamente as ementas, objetivos e conteúdos, saliento que, mesmo tratando brevemente de elementos que emergem a partir dos discursos postos, tento, ao máximo, estabelecer relação entre o exposto com o ensino da regência para que o foco não acabe se voltando mais para o trabalho de canto coral do que propriamente da regência.

Sobre a ementa, pode-se estabelecer relação com a área de regência pela passagem, comum aos quatro semestres, que diz: “Exercícios de afinação em grupo e de interação entre coral e regente”, o que possibilita inferir que pontos da interação entre o grupo coral e o regente devem ser abordados ao longo dos quatro semestres de curso e que, em Canto Coral IV, quando os discentes, teoricamente, cursam também Prática de Regência I pode ocorrer uma nova perspectiva na vivência do componente de Canto Coral, porém, não posso afirmar isto e também não se trata do foco deste trabalho.

Vale a pena enfatizar que o trecho da ementa citado aparece na parte dos conteúdos nos quatro semestres redigido de maneira um pouco diferente, como pode ser visto nos Quadros 7, 8, 9 e 10, mas que não altera seu sentido: “Exercícios de afinação e interação coral/regente”, o que aponta para certa relação entre ementa e conteúdo justamente num ponto que diz respeito diretamente à regência e seu

ensino. Considerando ainda este elemento comum exposto nas ementas e nos conteúdos, é possível estabelecer relação direta com dois itens que aparecem nos objetivos, especificamente de Canto Coral I e II.

No primeiro deles, conforme o Quadro 7, é possível encontrar, nos objetivos, o seguinte ponto: “Discutir a importância da relação entre coral e regente para a execução e interpretação da obra artística”, que se alinha à preocupação exposta sobre a interação entre o grupo coral e o regente, já exposta nas ementas e conteúdos.

**Quadro 7 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Canto Coral I na UECE**

<b>Componente: CANTO CORAL I</b>		
<b>Ementa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
Estudo de repertório simples de música coral, que poderá envolver diversos estilos e gêneros. Classificação Vocal e estruturação de um grupo coral infantil e adulto. Exercícios de afinação em grupo e de interação entre coral e regente. A formação de coral na escola.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ambientar os estudantes na prática da música coral, enfatizando a afinação e a interação com os demais participantes do grupo.</li> <li>2. Compreender os métodos de classificação vocal e da importância deste processo para a qualidade sonora do grupo e a manutenção da saúde vocal dos cantores.</li> <li>3. Conhecer um repertório de estilos diversos de música coral, analisando suas características estéticas e interpretativas.</li> <li>4. Discutir a importância da relação entre coral e regente para a execução e interpretação da obra artística.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A voz como instrumento musical</li> <li>2. Classificação vocal e extensão do quarteto clássico (soprano, contralto, tenor, baixo).</li> <li>3. Articulação e interpretação do texto cantado.</li> <li>4. Análise, estudo e realização da partitura.</li> <li>5. Exercícios de afinação e interação coral/regente.</li> <li>6. Execução de obras corais, provenientes de estilos diversos.</li> </ol>

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012

Em Canto Coral II, como pode ser lido no Quadro 8, encontra-se a seguinte colocação nos objetivos: “Estudar as diversas técnicas de ensaio e sua aplicação no favorecimento da qualidade da afinação e interpretação”, o que já estaria mais diretamente relacionada com a parte de afinação. Pelo exposto, pode-se notar certa “harmonia” entre os discursos presentes nas informações dos componentes curriculares de Canto Coral.

**Quadro 8 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Canto Coral II na UECE**

<b>Componente: CANTO CORAL II</b>		
<b>Ementa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
Estudo de repertório música coral, que poderá envolver	1. Aprofundar a prática da música coral, enfatizando a afinação, a	1. Técnicas de ensaio e sua aplicação na aprendizagem

diversos estilos e gêneros. Técnicas de ensaio e sua aplicabilidade no estudo de obras corais. Exercícios de afinação em grupo e de interação entre coral e regente. A formação de coral na escola.	interpretação e a interação com os demais participantes do grupo. 2. Estudar as diversas técnicas de ensaio e sua aplicação no favorecimento da qualidade da afinação e interpretação. 3. Conhecer um repertório de estilos diversos de música coral, analisando suas características estéticas e interpretativas.	de trechos musicais complexos. 2. Articulação e interpretação do texto cantado. 3. Exercícios de afinação e interação coral/regente. 4. Execução de obras corais, provenientes de estilos diversos.
---	--	--

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012

Nos quadros que se seguem, em sequência, podem ser encontradas as informações acerca dos componentes Canto Coral III e Canto Coral IV. Sobre as ementas, já foi comentado sobre a articulação que pode ser feita com a área de regência e que esta semelhança se apresenta com pequenas variações, se forem comparadas as redações dos quatro semestres que estes componentes abarcam.

#### Quadro 9 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular Canto Coral III na UECE

<b>Componente: CANTO CORAL III</b>		
<b>Ementa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
Estudo de repertório música coral, que poderá envolver diversos estilos e gêneros. Canto Coral no processo educativo do ensino fundamental. Critérios estéticos e pedagógicos para a escolha de repertório. Exercícios de afinação em grupo e de interação entre coral e regente.	1. Aprofundar a prática da música coral, enfatizando a afinação, a interpretação e a interação com os demais participantes do grupo. 2. Discutir o trabalho com música coral no processo de educação musical no ensino fundamental. 3. Analisar os diversos critérios para seleção de repertório, levando em conta as limitações técnicas dos grupos corais e os objetivos pedagógico-musicais do trabalho. 4. Conhecer um repertório de estilos diversos de música coral, analisando suas características estéticas e interpretativas.	1. O Canto Coral no Processo Educativo do Ensino Fundamental. 2. Critérios para Escolha de Repertório. 3. Articulação e interpretação do texto cantado. 4. Exercícios de afinação e interação coral/regente. 5. Execução de obras corais, provenientes de estilos diversos.

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012

#### Quadro 10 – Ementa, Objetivos e Conteúdos do componente curricular de Canto Coral IV na UECE

<b>Componente: CANTO CORAL IV</b>		
<b>Ementa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>
Estudo de repertório música coral, que poderá envolver diversos estilos e gêneros. A Interpretação da Música Popular e Folclórica Brasileira arranjada para coral. Peculiaridades do Trabalho com Coral Infantil e	1. Aprofundar a prática da música coral, enfatizando a afinação, a interpretação e a interação com os demais participantes do grupo. 2. Discutir as peculiaridades da interpretação de música popular e folclórica brasileira, arranjada para coro.	1. Corais Infantis e Infanto-Juvenis: Técnicas de Ensaio, Escolha de Repertório e Classificação Vocal. 2. A Interpretação da MPB e da Música Folclórica adaptada para coral.

Infanto-Juvenil. Exercícios de afinação em grupo e de interação entre coral e regente.	3. Estudar as peculiaridades do trabalho com corais infantis e infanto-juvenis. 4. Conhecer um repertório de estilos diversos de música coral, analisando suas características estéticas e interpretativas.	3. Articulação e interpretação do texto cantado. 4. Exercícios de afinação e interação coral/regente. 5. Execução de obras corais, provenientes de estilos diversos.
--	--	--

Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012

Na bibliografia, dois títulos se destacam: *Conducting Choral Music*, de R.L. Garretson e *Coral, Um Canto Apaixonante*, de N. Mathias; o primeiro, por se tratar de um livro sobre a regência coral, que não aparece nos componentes de Prática de Regência. Mesmo que pontos sobre o canto coral apareçam, o livro, ainda assim, é de regência. Diferente do que ocorre com o livro *Coral, Um Canto Apaixonante*, cuja abordagem se volta tanto para o trabalho coral quanto para a regência e consta na bibliografia de todos os semestres dos componentes da área de regência.

## 5 ANÁLISE DO CORPUS: ENTREVISTAS

*Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar.*

(ORLANDI, 2007, p. 9)

Na parte inicial da análise, trabalhei as materialidades advindas do *corpus* empírico em arquivo (PPC, Programas de Componentes Curriculares e Legislação). Neste momento, minha atenção se volta para o processo de análise dos discursos dos sujeitos empíricos da pesquisa (dois docentes de regência), a partir de sequências discursivas selecionadas.

### 5.1 SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS

Outra parte constitutiva importante deste trabalho são os discursos dos sujeitos empíricos, que neste caso, são docentes de regência do curso de Licenciatura em Música da UECE. As análises não tiveram, como objetivo, tratar de todas as questões que permearam as entrevistas, mas buscaram atender para as materialidades de marcas discursivas selecionadas, no *corpus*, pelo analista, considerando o foco da pesquisa.

Para um processo de maior fluidez de leitura, os sujeitos aqui apresentados serão denominados Sujeito Professor de Regência (SPR) e suas posições discursivas serão abordadas pelas sequências selecionadas para este processo de análise, chamadas de Sequências Discursivas (SD). A disposição das SDs levará em consideração as formações discursivas contempladas pelo roteiro da entrevista: formação, atuação, currículo, e considerando que estes elementos constituem o lugar de significação que é construído ao longo da história e que estão intimamente ligados com a análise do discurso, já que

a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significa. O que me permite dizer que

o sujeito é *lugar de significação* historicamente constituído;  
(ORLANDI, 2007, p. 37)

Disto isto, é possível continuar a caminhada no processo de análise dos fatos que se apresentam nesta etapa do trabalho.

### 5.1.1 Atuação

Quando se deu o início das reflexões que culminaram com os questionamentos da pesquisa, os objetivos geral e específicos conduziram o processo para algumas áreas que se mostravam pertinentes com a discussão: a formação, a atuação e o currículo. Estes três pontos se articularam nas perguntas feitas nas entrevistas semiestruturadas e no processo de reflexão sobre a pesquisa. Entretanto, a partir do discurso que se materializou nas entrevistas, é possível observar que, a “formação” está, de fato, imbricada na parte de “atuação”. Desta maneira, trabalharei, nesta parte inicial, a atuação e, em sequência, a formação.

Os primeiros questionamentos levantados sobre a parte da atuação buscavam traçar um percurso dos SPR em relação à área de regência. As respostas dadas apresentaram materialidades para discutir diferentes pontos que se aproximam, em certa medida, com o enfoque desta pesquisa, como serão vistas nas SDs que seguem. Sobre a atuação, o SPR afirma:

#### Sequência discursiva 1

assim que eu me formei, na verdade, de costume, o recém-formado e tal, eu fui dar aula não foi de Regência e, sim, de matérias teóricas: harmonia, contraponto, análise. **Porque a regência... ela exige maturidade. Por mais que você desponte na área muito cedo, daí a você ministrar essa aula**, bom... qualquer disciplina exige maturidade, mas, principalmente, disciplinas interpretativas. Práticas interpretativas exigem mais experiência mesmo. então eu passei 5 ou 6 anos mas nessa área [disciplinas teóricas].(grifo meu)

Ao evocar o fato de que o início da atividade de ensino se deu em áreas teóricas da música, o SPR comenta que a maturidade é um elemento exigido para o ensino da regência, semelhantemente a outras áreas das práticas interpretativas, mesmo que a pessoa se destaque logo cedo. Este pensamento pode ser identificado pela construção do trecho destacado, que também serve para separar a SD em dois

âmbitos: as disciplinas teóricas, localizadas antes do destaque, e as de práticas interpretativas, postas depois do trecho em discussão.

Quando interpelado sobre o tempo de atuação especificamente na docência da área de regência e no âmbito da licenciatura em música, o SPR sinaliza que, mesmo trabalhando com disciplinas teóricas, já está há 22 anos trabalhando nesta área, como pode ser visto na SD2:

#### Sequência discursiva 2

estou ministrando aulas de Regência [...] continuei sempre dando aulas de disciplinas teóricas. [Quando interpelado sobre o tempo de atuação enquanto docente e em qual âmbito] 22 anos, a minha prática de aula de Regência na universidade até o momento foi voltada para a licenciatura, para o licenciando.

As sequências discursivas apontam para aspectos diferentes quanto à atuação e o olhar sobre ela, além de apontar variadas situações vivenciadas, ligadas, também, à formação, como se pode ler na SD3:

#### Sequência discursiva 3

Aí eu terminei escola técnica e fui fazer Letras. Letras, porque era conveniente. Porque era ligada à arte. Mas aí eu comecei a dar umas aulinhas particulares, porque eu já arranhava um violão, arranhava na flauta doce, um pouquinho de percussão. Já a zabumba, eu já tocava bem. Já tinha ganho, já tinha feito uns 3, 4 trabalhos já tocando zabumba em shows aqui na cidade com 17, 18, 19 anos. Então, eu comecei a dar aulas e fazendo Letras.

É possível notar, pela SD3, a presença de pessoas que estão em outro curso superior, mas que se relacionam com a área de música, seja por meio da prática musical para uma esfera quanto para fins de sustento pessoal. Observa-se que, neste aspecto, o SPR relaciona esta segunda circunstância, de forma nítida, ao articular a atividade musical tanto com o ensino (“eu comecei a dar umas aulinhas particulares”), quanto com o ganho financeiro, que pode ser relacionado com o ato de dar aulas e com apresentações musicais (“Já tinha ganho, já tinha feito uns 3, 4 trabalhos já tocando zabumba em shows aqui na cidade”). Observa-se, também, que se trata de vivências paralelas que são reforçadas pelo SPR ao final da SD3, quando há a ênfase nesta característica (“Então, eu comecei a dar aulas e fazendo Letras”).

Ainda refletindo acerca desta situação mencionada, é possível encontrar como se deu esta entrada no mundo da regência, mesmo estando ligado a um curso que não era de música, a partir do que se encontra na SD4:

#### Sequência discursiva 4

E nesse intervalo, um professor, por ignorância, me viu cantando no coral UFC. O diretor de colégio da CENEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade. Eu digo por ignorância porque ele não tinha que saber, ele achava que talvez, quem cantava em coral, Regia. E aí, eu dava aula lá, fazia letras, e tinha uma licença precária para dar aula de educação artística. O MEC, naquele tempo dava uma licença precária para alunos de letras darem aula de Educação Artística. E ele me viu cantando no coral da Universidade Federal e me convidou também para criar o coral lá. Só que eu, por ter uma musicalidade, já sabia as 4 vozes e todas as músicas praticamente que eu havia cantado no coral. Todo coralista decora, isso é natural. Mas eu sabia as 4 vozes, que foi no mês de outubro. Então eu sabia tudo de Natal decorada, eu não lia partitura. Porque eu fazia letras, mas eu sabia de todas as vozes, tá tranquilo! Aí [com ênfase] eu comecei a reger [...]. E aí com um ano e meio eu larguei letras e fui fazer música mesmo. Curso superior de música na Universidade Estadual.

Aqui, é possível perceber que a vivência, como cantor, em um coro, pode ser a “porta de entrada” para a própria atividade como regente. O SPR associa que a postura do diretor de colégio, mencionado na SD4, estaria relacionada com a ignorância, porém, é enfatizado que esta ignorância se dá pelo fato de que as pessoas que não fazem parte do mundo musical não são obrigadas a estabelecerem relações e diferenciações entre o regente e o corista, por exemplo. Ainda dentro desta temática que relaciona o corista com o regente, é possível perceber que o aprendizado das diferentes “vozes” que integram o coro seria um diferencial para o próprio exercício da regência. É salientado, inclusive, que o desconhecimento da grafia musical não foi considerado empecilho para a regência, como se percebe pelo seguinte fragmento da SD5: “Mas eu sabia as 4 vozes, que foi no mês de outubro. Então eu sabia tudo de Natal decorada, eu não lia partitura. Porque eu fazia letras, mas eu sabia de todas as vozes, tá tranquilo! Aí eu comecei a reger [...].”

Ainda na SD4, também é possível perceber a informação de que era dada, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), uma licença “precária”, nas palavras de SPR, para os discentes de Letras darem aula de Educação Artística, o que é um fato interessante, mas presente na história do ensino da área de artes no Brasil. A partir dessa relação direta com a atividade musical, em específico com a regência, o

SPR, depois de um ano e meio, abandona o curso de Letras e entra para o curso de música da Universidade Estadual. A presença dessa transição de curso de Letras para Música presente no discurso do SPR é significativa por caracterizar uma mudança de paradigma e de cenário de vida também, como se mostrasse a saída de um plano e a entrada em outro que já era, em certa medida prática, conhecido.

Sobre o início da atividade enquanto docente de regência no ensino, a SD5 traz detalhes de como se deu tal fato e como foi a sensação inicial em ter que ensinar

#### Sequência discursiva 5

Aí, quando eu me formo, com muita sorte, aparece um concurso na Universidade Estadual. E eu passo no concurso. Passo para professor substituto e 6 meses depois aparece o concurso para professor efetivo, e eu entro. Então eu sou 40 horas lá.

Aí a universidade estadual abre o concurso 6 meses depois, um ano depois também para professor de regência. Aí eu, fiz também.

**Não, eu não tive dificuldade porque eu tinha saído, eu tinha saído há pouquíssimo tempo da [universidade]... tinha deixado de ser aluno há pouquíssimo tempo. Então não foi difícil para mim assumir a disciplina de regência, né?**

Observa-se, no trecho destacado da SD6, que assumir o ensino de regência foi algo sem dificuldades, considerando o fato do SPR ter concluído recentemente seus estudos na universidade. Diferentemente do que aparece na SD1, aqui não há menção de pontos como maturidade para atuar no ensino da regência.

#### 5.1.1.1 Formação

Como mencionei no item anterior, a relação entre os pontos da atuação e da formação encontram-se imbricados. Anteriormente, foi discorrido sobre a atuação, a partir das sequências discursivas selecionadas do SPR, manterei esta perspectiva, sendo que, agora, voltando o olhar mais atentamente para os pontos relacionados com a formação.

Quando se pergunta sobre o processo formativo na área de música, o retorno dado pelo SPR envolve aspectos que remontam à infância, deixando latente a ideia de que formação em música não necessariamente se dá no âmbito do estudo formal ou superior, como pode ser lido na SD6:

### Sequência discursiva 6

Bem, a minha formação em música, desde pequeno, aos 5 anos de idade, 6 anos de idade, eu morava no interior e tinha muita vontade de participar dos eventos. Inclusive dos 7 de Setembro, eu tinha vontade de tocar na bandinha, na Banda. Mas nunca ia ser posto porque tinha alguém mais velho, que tocava. Já eu, não tocava. Então, primeiro, se lá tivesse iniciação musical nas escolas, eu com certeza, o meu desejo e talvez, a minha vida musical hoje fosse... [...] desde os cinco anos que eu já me percebia, a minha mãe já percebia, mas no interior não tinha nem tecladozinho de brinquedo, a única coisa que ainda me lembro que tinha no interior, era um fonezinho pequeninho que vendia nas lojas. Mas eu também nunca tive.

No caso da “infância” desta SD6, percebe-se que ela está marcada por elementos que misturam pontos de pessoalidade (idade; cidade do interior; a percepção da família, representada pela figura da mãe), memória musical (bandas e festividades), o desejo de prática musical (o ato de tocar e participar dos eventos), certa frustração perante o fato da própria idade e da não habilidade com um instrumento (existia alguém mais velho que tocava), além do contexto de inserção (a falta de ensino de música nas escolas).

Este aspecto que remonta ao contexto geográfico e sua relação direta com a formação musical aparece em momentos variados e evocando tanto pontos de cunho de crítica à política educacional do país em relação ao próprio processo de ensino de música no âmbito escolar, como pode ser lido na SD7, quanto de uma carência no processo formativo no ensino superior, como na SD8. Em ambas, é perceptível um posicionamento de clareza no que diz respeito à importância de que um ensino de música possui na vida das pessoas.

### Sequência discursiva 7

E eu, e toda uma população desse País, depois que tiraram o canto orfeônico, o ensino da música, e do latim das escolas, nós todos fomos prejudicados profundamente. Porque, quantos virtuosos não devem ter frequentado salas de aula, e hoje, são agentes administrativos, chefes de almoxarifados, algo assim? E nada! Então, só pessoas ousadas que foram fazer música. Quer dizer, por políticas públicas, o Estado nunca conseguiu descobrir isso. Isso é uma página profundamente lamentável. Isso é quase um motivo de choro, mas ninguém comenta isso, assim, de forma dolorosa que eu vejo. Não é? Quantos maestros maravilhosos? [...] Eu só fui ter o primeiro contato com música oficial, assim, contínua, no coral da Escola Técnica Federal do Ceará. Que inclusive, muitos maestros que eu conheço também tiveram essa iniciação, quem estudou nas

escolas técnicas, né?. [...] Então, eu cantava no coral e lá, na escola técnica tinha um conjunto também, um conjunto daqueles antigos, tradicionais. E que funcionavam também na sala do Coral em outros horários. E por conta disso, eu fui batendo o dedo no Harmônio que tinha lá. Ou tentando tocar guitarra ou tentando tocar o baixo, ou me sentando na bateria. E a escola, eu fazer o curso técnico de estradas, mas na verdade eu digo para todo mundo que me formei em música. Hoje ela tem música, hoje ela tem um curso técnico de música, hoje. O IFCE – Instituto Federal do Ceará. Mas na época, não tinha. [...] Tinha várias atividades, fazia radio tecnologia, na época me ajudou muito na leitura musical, por exemplo, a compreensão de milímetros, de centímetros, por conta da topografia. Me ajudou muito a compreender a exatidão da música, assim, mesmo! [...] Então eu fui iniciar minha atividade musical na escola técnica, cantando no coral. Fiz escola técnica e cantando no coral. Aí depois, entrei no grupo do coral da UFC, mesmo ainda sem ser aluno da UFC. E entrei num grupo de Folclore que viajou pela Europa, e viajando muito também pela... eu fui também, por essa oportunidade, mas eu gostava também.

Na SD7, observa-se um processo formativo atrelado à prática coral em duas instituições distintas, proporcionando vivências variadas, o que pode colaborar num possível despertar para a atividade da regência. Além disso, percebe-se a articulação entre conhecimentos adquiridos em outras áreas com a música e o próprio processo de vivência e compreensão musical. Também é possível perceber, agora pela SD8, uma ligação com a participação em festivais e cursos como elemento presente na formação do SPR:

#### Sequência discursiva 8

eu era piolho de encontro de corais e de curso de regência. Eu era doente... tinha um festivalzinho desses, que, como eu regia coral em empresa também, as empresas me ajudaram a fazer essas viagens, elas davam uma pequena ajuda, uma dava a diária, outra dava a passagem. Então era piolho de painéis Funarte, foram muitos importantes para mim, era uma semana de muita atividade, foram muito [com ênfase] importante no final dos anos 80, começo dos anos 90. Esses painéis se acabaram com o Collor. Mas até antes do Collor, eram esses painéis.... E eram bem baratos porque a gente pagava, tipo, a preço de hoje, R\$ 200 reais, e tinha direito a 5 / 6 dias de hospedagem nos hotéis, a Funarte era maravilhosa nesse aspecto. Iam 150 maestros de corais do Brasil mais famosos e eu, menino, lá no meio deles, com 22 / 23 anos e isso ainda aluno do curso de música.

Já na SD9, encontram-se referências diretas ao processo formativo relacionado ao ensino superior, apontando a relevância também da participação em

eventos que ocorrem fora da universidade, em âmbito nacional e internacional, já que formação universitária não era “prática” e de que não havia “grupo orquestral”. Vale salientar de que o enfoque aqui é para o que se entende como formação de um regente em um determinado recorte temporal, porém, há indicativos de que houve mudança no cenário para algo melhor. Esta colocação de que houve mudança para melhor, possivelmente, está relacionado com o fato de que a IES aqui investigada está com orquestra, onde os discentes podem realizar sua prática de regência, como pontuado na exposição acerca do componente curricular Prática de Regência III e pelo fato de já existir uma proposta de um Bacharelado em Regência.

### Sequência discursiva 9

Eu me formei em Composição e Regência. O curso [... é] de seis anos de duração [...] a formação do regente em qualquer escola pelo menos na minha geração se fazia não dentro da universidade, mas fora, em festivais, concursos fazia a nossa carreira e a nossa formação mesmo. hoje o cenário mudou e para melhor Mas naquele tempo você dependia, além da formação acadêmica, que não era prática, que não tinha um grupo orquestral disponível né, então experiência da regência na minha área era de orquestra... Então você praticava nos festivais, festivais que tinha por aí e a gente ia, Campos do Jordão, uma formação paralela aqui e fora do Brasil também, curso de verão.

Um detalhe que também chama a atenção está logo no início da SD em discussão: o fato do SPR fazer referência à titulação acadêmica seguida da duração do curso. Não há nenhum elemento que remonte, no decorrer da SD, a este ponto, o que provoca inquietação, pois, qual o motivo de se mencionar a quantidade de anos do processo formativo em nível superior sem o articular, necessariamente, com outros elementos? É possível que isto tenha a ver com uma mudança de cenário, descrita como positiva, no decorrer da SD. As reminiscências da formação se articulam com a atualidade de maneira a apontar um posicionamento crítico que traz um tom de melhoria.

Por meio dessas duas últimas SDs, a 8 e a 9, é possível perceber percursos formativos na área de música que se relacionam com os dois campos mais diretos da atividade de regência: o coro e a orquestra, salientando que ambas são importantes, independente do contexto ao qual estejam atrelados.

### 5.1.2 Currículo

Ao pensar especificamente sobre o currículo no contexto do ensino da regência na Licenciatura em Música, os discursos apontaram para dois aspectos latentes: a concepção do que seria um currículo voltado para o ensino de regência e as decisões curriculares tomadas pelos docentes em sua atividade. Algumas sequências discursivas trabalhadas neste ponto trarão elementos que dizem respeito aos dois itens elencados, não sendo possível o seu desmembramento, o que prejudicaria a própria materialidade apresentada no discurso, desta forma, a abordagem será mais contínua e interligada.

Ao tratar sobre a presença da regência dentro da estrutura curricular do curso de licenciatura, levando em consideração o orientado pela legislação pertinente, SPR, na SD10, traz o seguinte:

#### Sequência discursiva 10

Olha a legislação, ela não traz carga horária específica de disciplina, ela diz olha 2.600, 2.800, 3.200 da licenciatura e você distribui. A legislação admoesta de que uma boa parcela seja destinada a matérias optativas, que seria a flexibilização curricular, das suas 2.600 horas você teria que destinar pelo menos 30% para flexibilização curricular, aí você é obrigado também a colocar não no bacharelado mas no caso da licenciatura os componentes curriculares, e também mais um componente que surgiu agora a demanda da minha universidade, pelo menos, que são as disciplinas extensionistas, que devem chegar a, no mínimo, 10% da carga horária, então quando você começa a fazer essa alquimia nas disciplinas você percebe que não obstante você tenha uma carga horária mínima, o teu objetivo é não inflacionar, **é deixar que o aluno vá rapidamente para o mercado de trabalho.** (grifo meu)

Isso aponta para a autonomia na distribuição da carga horária dentre os componentes possíveis, respeitando-se as orientações legais, mas, levando em consideração um fator preponderante, destacado no final da SD10, que é a ideia de que o discente “vá rapidamente para o mercado de trabalho”. Aqui, é possível perceber uma relação direta entre aquilo que está dentro do âmbito da universidade e o que está fora dela, mostrando que há uma preocupação, por parte do SPR, considerando o discurso destacado, com o futuro profissional dos discentes e que essa preocupação interfere no momento das decisões serem feitas. Ao decidir o que fazer em um componente curricular, por sua vez, também toca-se na própria

concepção do currículo, neste caso, no de regência; já que, o entendimento vai além da questão da performance, que, às vezes, é tão marcante, mesmo em se tratando de uma licenciatura.

Como a SD10 traz aspectos relacionados com carga horária e sua distribuição, creio ser pertinente colocar o exposto na SD11, em que o SPR afirma: “O currículo está na nossa cabeça, aquilo que para a gente é importante e você colocar obrigatoriamente como disciplina no currículo do aluno, seguramente, você vai ultrapassar a carga horária mínima.” Aqui é possível perceber o conflito existente entre aquilo que está no que é desejado (por parte do docente) e aquilo que é possível, considerando os fatores de exequibilidade. Esta relação entre aquilo que é desejado pelo docente e a realidade que o cerca é evocado, em termos de memórias, pelo SPR, quando de seu processo formativo no ensino superior, como se pode ver na SD11:

#### Sequência discursiva 11

eu passei seis anos na universidade e eu me arrependo profundamente, eu acho que foi um exagero, um curso hoje tem que ser no máximo quatro anos, como tem sido. Mas na minha época são aqueles currículos invencíveis que você tem que ter contraponto, harmonia 1, 2, 3, 4 e 5 e hoje em dia eu sou completamente contra isso.

Percebe-se que o posto pelo SPR aponta para uma mudança de concepção ou daquilo que é pertinente estar em um currículo de graduação em Música. Observa-se, também, que esta mudança de visão está atrelada à reflexão feita considerando-se o vivenciado enquanto discente, ou seja, não se trata apenas de algo vinculado com a prática atual de ensino. A concepção, construção e prática de um currículo também sofre influência daquilo que foi vivenciado no processo formativo, mostrando que a tensão e a disputa de poder, como apontado por Miguel Arroyo (2019), também pode ser vislumbrado por uma perspectiva interna do sujeito, neste caso, do docente.

As mudanças realizadas no currículo também estão atreladas às demandas variadas, oriundas das transformações educacionais que o país vem atravessando e que, de certa forma, interferem no processo formativo dos licenciandos em Música. Este ponto pode ser visto na SD12, quando o SPR, evocando seu papel como

membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE)<sup>7</sup>, traz elementos que permearam a discussão sobre reforma curricular, face às demandas atuais da legislação:

### Sequência discursiva 12

eu participei de todas as reformulações. eu sou membro de um núcleo estruturante [NDE] da Universidade. Um currículo é algo que precisa ser revisitado a cada ano ou a cada dois anos, inclusive, né? [...] participei de todas as modificações, sugestões, amadurecimento da grade curricular. Agora uma coisa é a grade curricular ou o fluxo de um curso, né? Outras coisas são os planos de ensino. Eu me lembro que quando eu fiz a reformulação curricular, o projeto político pedagógico de 2000, era em voga ainda aqueles PNCs<sup>8</sup>, lembra? Que já caducaram, já foram superados e, hoje, tem a BNCC<sup>9</sup>, que é muito mais amplo [...], fala em termos do que está previsto, eu estudei com certa profundidade o documento que eu acho bom, fiquei encantado com a proposta dele porque é uma superação, né? Porque aqueles PNCs da época tinham até conteúdo programático, bibliografia básica, impossível isso hoje em dia, não é não? E esse aqui [BNCC] é muito mais real, porque ele trabalha com competências desejadas de um aluno. E aí [o docente] monta o plano de aula dele de acordo com a faixa etária, isso aí no Ensino Infantil e Médio, né?... Eu dei um curso EAD e uma das discussões foi esse assunto e tal e tudo o que eu lia a respeito, o que se fazia no Ensino Básico e Médio, eu fazia uma projeção ou poderia fazer uma projeção no ensino superior, entendeu? De pensarmos as competências e não mais a bibliografia básica de um curso de Regência, entendeu, mas as competências desejadas. E aí você tem que lidar com uma realidade incontestável de que as gerações mudam, quando você está na universidade você percebe. Uma geração de 4 anos em 4 anos muda muito, muda muito e vem com outras ideias e, no momento que você tem muito claras as competências, as habilidades que você precisa desenvolver, você vai adaptar realmente o seu plano de aula.

Aqui, o SPR coloca a importância de sempre estar se revisando o currículo com regularidade, o que se coaduna com uma das atribuições do NDE, conforme a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2010, do CONAES, e que aponta a atenção dada à necessidade de se refletir sobre as demandas apontadas pelo contexto no qual o curso está inserido, o que é posto no PPC do curso, logo em sua parte inicial, em que aparece que:

---

<sup>7</sup> De acordo com o Artigo 1º, da Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2010, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), o “Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de **concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso**” (grifo meu).

<sup>8</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>9</sup> Base Nacional Comum Curricular.

o Projeto Pedagógico do Curso de Música contempla as demandas educacionais existentes, enfocando a realidade local, no que diz respeito aos seus sistemas de ensino e o cumprimento de suas finalidades. Acreditamos que o caminho para o desenvolvimento de uma nação se dá através de seu desenvolvimento cultural, científico e social, de uma educação sólida e, por conseguinte, da valorização do magistério.

Portanto, o Curso ora proposto justifica-se plenamente, demandando maior investimento de ordem material, humana e financeira, a fim de contribuir com a formação de professores no âmbito do ensino da música, da pesquisa e da extensão, gerando crescentes e significativos benefícios à sociedade cearense. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ, 2012, p. 7, 8)

Ainda na SD12, são feitas menções a dois documentos importantes, referentes à Educação Básica, mas que são, também, norteadores para a reflexão e prática do processo formativo de uma licenciatura em Música, considerando que as instituições que integram a Educação Básica são campos de atuação dos licenciados. Os documentos em questão são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para um melhor entendimento do posto pelo SPR quanto a cada um destes documentos, é importante que se busque tanto nos PCNs e na BNCC quais são os objetivos deles. Sobre o primeiro, tem-se que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13)

Mesmo sendo afirmado no documento que se trata de uma proposta flexível, SPR acredita que não era bem assim, considerando a existência de conteúdos programáticos e bibliografia básica, por exemplo. A ideia da superação dos PCNs surge quando é mencionada a BNCC, que é:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

A superação apontada pelo SPR está relacionada com a própria definição de competência que é apresentada no documento oficial, que é visto, pelo SPR, como sendo “mais real” e que auxiliaria o docente em seu planejamento de ensino. Sobre este ponto específico, tem-se que:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 8)

Esta presença do fator “vida cotidiana”, também se faz presente em outros momentos das colocações feitas pelo SPR, abarcando características específicas e que são necessárias em uma discussão como a que está sendo feita. Sobre a relação entre a figura do regente e do educador musical, o que, de certa forma, toca no aspecto do currículo, considerando o processo formativo no ensino superior, tem-se, na SD13, a seguinte colocação do SPR:

#### Sequência discursiva 13

Eu costumo dizer que todos nós somos regentes, porque todo educador musical, em algum momento da vida, a não ser que ele realmente se esquive disso, ele vai ter uma oportunidade na regência. Você, com seu grupo de flautas, no momento em que você quer dar entradas [...], uma oportunidade da prefeitura do seu município de criar uma banda, o que quer que seja, cabe a figura da regência: o regente educador.

Aqui, percebe-se a preocupação do regente em relacionar o processo formativo com a prática profissional do estudante, articulando a figura do regente com a do educador musical, não as tratando como elementos antagônicos, mas sim interligados. A regência e sua importância na formação do educador musical é uma temática presente em variados trabalhos já publicados, dentre os quais podem ser citados os de Figueiredo (2006), Grings (2011), Soares (2017), Oliveira (2017), que

foram abordados na parte inicial deste texto de dissertação.

Pensar na relação entre regência e o educador musical remete à discussão de se considerar as possibilidades de atuação profissional do discente e como isso pode interferir na questão curricular em termos, por exemplo, do que será trabalhado e com qual finalidade. A relevância desse aspecto pode ser percebida na fala do SPR, quando interpelado sobre se o elemento da prática profissional pesa muito na hora de decidir o que vai ser trabalhado nas aulas de regência, que diz: “Pesa. Para mim, 95%” (SD14).

Este ponto pode ser percebido, também, em momentos como a Sequência Discursiva 15, em que outros detalhes aparecem e que dizem respeito ao currículo: “Eu sou muito prático, eu sou neuroticamente prático, eu não posso dar Beethoven com aluno que só vai ter 34 horas comigo, eu tenho que ensinar para ele, como selecionar vozes” (SD15). Aqui, percebe-se a relação entre um dos nomes presentes no estudo do repertório da regência, o compositor alemão Ludwig Van Beethoven (1770-1827), e a impossibilidade de se trabalhar algum aspecto da obra dele em decorrência não somente do tempo limitado de aulas (34 horas), mas também com o trazido como relevante na ótica do SPR: como selecionar vozes. Outro nome do cânone da música erudita ocidental que apareceu foi o do compositor, também alemão, Johannes Brahms (1833-1897). A referência feita por SPR a este nome aparece na SD16, que se segue, trazendo a ideia de que foi necessário abdicar de elementos tidos como imprescindíveis no estudo da regência, numa linha mais performática, em prol daquilo que é vivido pelos discentes.

#### Sequência discursiva 16

Nesse momento eu me orgulho eu acho que vale a pena [abdicar de certos conteúdos]. É melhor do que você querer "Vamos estudar Brahms?", mas não interessa Brahms para eles [os discentes]. Na verdade não interessa Brahms para mim, na minha realidade profissional local, se eu não tenho conjunto para reger.

Retomando à SD15, quando o SPR menciona o ato de selecionar vozes, é estabelecida relação com sua própria atividade enquanto docente e como tornar o processo significativo para o discente, considerando sempre o enfoque da prática profissional. Isto pode ser percebido na SD17, que trata, especificamente, de aspectos vocais:

### Sequência discursiva 17

eu começo a trabalhar com eles, um pouco, uma variação de repertório. E aí eu mostro para eles “Oh, você tem que entender com quem você tá trabalhando”, por exemplo, eu dou para eles limites vocais. “Oh, vocês aprendem quando estudam harmonia que tem uma soprano pode cantar um lá, um si, um dó. Esqueçam isso. Um soprano brasileiro canta um sol no máximo e já canta miando, já canta feio. Então, considere os limites mínimos, pensem mais no som de grupo vocal, e não de coral”.

Ainda sobre este prisma da relação entre a vivência do docente, a importância da prática profissional e as decisões tomadas, o SPR traz à tona elementos relacionados com a escolha de repertório e como trabalhava isso em sala de aula, como pode ser lido na SD18. Também, nesta SD, é possível observar a ligação entre a atividade do ensino com aquilo que já constituía a prática do docente antes mesmo de ser professor:

### Sequência discursiva 18

Mas o conteúdo era, só Coral. Isso para mim foi muito bom, porque eu não tive que ter um conhecimento extra do que era já minha prática, né? Então eu dava o conteúdo que já tinha, só que é... fugindo um pouco daquela coisa dura. Por exemplo, eu dava para eles os macetes [...] da real verdade, do que é fazer um coral de empresa. Que, às vezes, o cara é evangélico e quer louvar ao Senhor num coral de empresa, aí ele perde o emprego. Porque o coro da empresa não tá a fim de cantar “Jesus, eu te amo”, não. O povo da empresa quer cantar um xote, um forró.

Quando a discussão se volta para conteúdos a serem trabalhados, o que, por sua vez, toca na temática do currículo, diferentes aspectos podem vir à tona. Na SD18, aparece a escolha de repertório como ponto de destaque na prática profissional do licenciando, inclusive tocando em elementos de cunho religioso que, muitas vezes, pode ser significativo para o discente, ao se levar em conta sua vivência pessoal.

Nesta mesma SD, pode-se perceber o elo entre aquilo que é abordado em sala de aula com vistas à atividade da regência em um contexto fora do ambiente da licenciatura. Observa-se, ainda, certa articulação com um dos princípios norteadores do PPC, o da contextualização, em que se busca relacionar o estudado com a prática profissional.

O processo analítico do trabalho, desmembrado em duas partes, buscou apresentar um recorte do que emergiu de significativo das materialidades discursivas dos sujeitos da pesquisa em variados formatos. Estes recortes, selecionados pelo analista em questão, atentam para pontos que tanto colaboraram com a própria sequência e desenvolvimento da análise quanto para proporcionar condições de se construir as considerações finais da presente pesquisa. Este processo analítico também deu condições de perceber, a meu ver, as limitações deste trabalho e o quanto a temática pode ser explorada por outros olhares. Maiores reflexões sobre estes dois pontos mencionados são feitas no capítulo que se segue.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.*  
(BAKHTIN, 1981, p. 95)

O processo de reflexão sobre a prática da regência, que posteriormente também passou a englobar o seu ensino e acabou cedendo seu espaço para esta última, remonta a um tempo em que estar em um mestrado era algo que pertencia a um futuro distante. O outrora futuro se avizinhou e se materializou, agindo cronologicamente e emocionalmente na minha vida e no processo investigativo. Em breve, será passado, mas isso não tira sua importância, afinal de contas, não se faz pesquisa sem elementos ligados ao passado. Olha-se para frente a partir de uma solidez que o tempo que se passou, somado às circunstâncias atuais, oportunizam. É neste aspecto que digo que a reflexão sobre a regência e seu ensino continuará trilhando outros caminhos e contextos, marcando sua presença de alguma forma, na minha prática musical e de sala de aula.

Da mesma forma que as inquietações foram mudando até chegarem no que oportunizou esta pesquisa, as reflexões construídas também sofreram deste mesmo fato, remontando à ideia de Heráclito de Éfeso de que não se pode banhar-se duas vezes no mesmo rio. Cada vez que eu me distanciava e voltava para o processo de escrita, algo estava diferente, em alguns momentos, estava evidente o que havia mudado; em outros, havia a sensação nebulosa, mas, de fato, algo estava diferente. Com essa perspectiva de constante mudança e transformação, é que passo a discorrer sobre o “porto” que cheguei, não necessariamente o último, mas um dos que compõem a vida acadêmica. Para melhor organização do texto, apresento minhas considerações seguindo a estrutura analítica trazida na dissertação, enfocando, inicialmente, os documentos pertinentes à discussão. Na sequência, a atenção volta-se às entrevistas feitas.

O objetivo geral da pesquisa foi o de compreender as relações entre as concepções e práticas curriculares de professores de Regência no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, neste processo, me debrucei sobre documentos pertinentes e entrevistas realizadas. Observa-se que o PPC da Licenciatura em Música da UECE busca atender as

demandas necessárias para a formação de professores de música. Ao me voltar para a estrutura curricular, no sentido mais amplo, percebi certa aproximação com as perspectivas teóricas críticas do currículo. É evidente que podem ser levantados questionamentos sobre o fato de se relacionar a presença do termo “crítico” no discurso do PPC com uma teoria curricular específica, porém, a construção do documento, pelo o que é apontado no próprio texto corrobora este posicionamento. De toda forma, este ponto poderá ser, oportunamente, mais bem desenvolvido em pesquisas futuras que se voltem para a referida reflexão ou que dela se aproximem.

Mesmo o PPC atendendo aos aspectos legais para uma licenciatura em música, aparecem tensões, como apontado por Sacristán (2013) e Lopes e Macedo (2011), no que diz respeito aos discursos e a constituição curricular. Estas tensões se relacionam com o que existe entre aquilo que é voltado para aqueles que estão no processo formativo da licenciatura e aqueles que são bacharelados e vão dar aulas. Mesmo sendo um PPC que diz respeito a um curso de licenciatura em música, o discurso sobre o bacharel que leciona e a preocupação em atender este aspecto específico podem apontar para uma presença significativa de pessoas com a formação de bacharelado em música que, por motivos variados, acabam atuando como docentes. Como este trabalho não se voltou para os discursos dos discentes, não há materialidade para tecer reflexões neste sentido de forma mais aprofundada, considerando o foco que se teve na pesquisa. Este também pode ser um ponto de investigação futura, trazendo a ótica tanto dos docentes quanto dos discentes acerca das tensões existentes neste sentido.

Ainda sobre o PPC e a partir da análise da distribuição de componentes curriculares em áreas específicas, observou-se que o espaço dedicado ao estudo da regência é pequeno, em comparação com outros campos. Esta situação não aponta, necessariamente, para uma “desvalorização” desta área no contexto formativo do licenciando, mesmo que, a priori, essa impressão se faça presente, mas sim como um processo de adequação entre aquilo que é possível e o que é exigido pelos aspectos legais do processo formativo. Pode-se afirmar que não se trata de uma desvalorização pelo fato, também, de que outras áreas do conhecimento musical possuem carga horária semelhante; sendo assim, entende-se que são ajustes necessários para tornar o curso exequível.

Quando a discussão se volta para a bibliografia vinculada aos componentes da área de regência, percebe-se que há preocupação em abarcar diferentes

aspectos da atividade em questão. Um ponto de inquietação é a falta de produções que se debrucem sobre a regência dentro de um contexto mais próprio da licenciatura em música. Esta lacuna pode ser ocasionada não por uma negligência da instituição, mas pela ausência de materiais publicados em língua portuguesa neste sentido. Esta afirmativa se baseia no dado de que, nos componentes curriculares investigados, existem apenas livros publicados e não artigos, dissertações, teses ou outras produções acadêmicas. As publicações sobre regência, tanto no que diz respeito ao seu aspecto formativo na licenciatura em música, quanto à prática vinculada a algum contexto de ensino, têm aumentado nos últimos anos, porém, isto não necessariamente se torna sinônimo de publicações de livros. Este também é outro ponto que pode ser discutido em investigações futuras. O trabalho de Souza (2015), como foi apontado neste texto, traz um significativo panorama dos títulos existentes no processo de ensino de regência em IES federais, algo semelhante pode ser desenvolvido no âmbito de outras instituições, como as IES estaduais, privadas, dentre outras.

Na sequência da análise, o foco se deu nas entrevistas realizadas com docentes dos componentes curriculares da área de regência da instituição. A referência aos discursos destes docentes não se deu de forma individualizada, mas considerou a posição ocupada dentro da esfera institucional, sendo assim, sempre se diz Sujeito Professor de Regência (SPR). Pela materialidade advinda dos discursos analisados, percebe-se que a trajetória de vida possui peso significativo no que diz respeito à visão que se tem sobre a área de regência em si, do processo formativo e da atuação. Neste aspecto, a concepção curricular que se aproxima do que emergiu dos discursos é aquela relacionada com a articulação entre a formação ofertada pela licenciatura em consonância com o que o cenário externo à instituição de ensino superior apresenta. Um ensino de regência que brota da articulação entre o “exigido” pelas especificidades curriculares, mas sem ignorar a realidade, o contexto do corpo discente, mostrando que as decisões curriculares do SPR se voltam ao aspecto tanto do que será trabalhado quanto com qual objetivo ou finalidade.

Esta escolha relacionada com o que será abordado em aula também abarca decisões que, muitas vezes, vão de encontro ao que o SPR desejaria, fazendo com que o abdicar de certos “conteúdos” tidos como inegociáveis para o estudo da regência se apresente como alternativa e necessidade, considerando tanto o

interesse dos discentes quanto aquilo que é vislumbrado em termos de exercício profissional. Além disso, mas considerando este aspecto das decisões curriculares, percebe-se certa “urgência” em levar o discente ao mercado de trabalho, apontando para uma necessidade que pode estar relacionada com o cenário local ou por motivos internos à instituição. Pontos como este poderão ser aprofundados em futuras investigações que se debrucem sobre esta temática.

Esta articulação da realidade com a atividade docente se apresenta também na relação entre o que já havia sido vivenciado pelo SPR tanto no seu próprio processo formativo quanto na sua atuação profissional, interferindo, também, nas decisões curriculares. Saliento que o processo formativo do SPR também se apresenta como um elemento de questionamento pelo próprio SPR, mostrando que a formação acadêmica sofre mudanças e se ajusta com a realidade pertinente, seja ela geográfica, temporal ou de outra ordem, o que também se articula com a tensão envolta no campo do currículo, como apontado por Miguel Arroyo (2019). As experiências relacionadas com a esfera artística, inclusive fora do âmbito do ensino superior, e com a atividade docente com outros componentes curriculares que não aqueles específicos da área de regência contribuíram para uma busca em se construir pontes, buscando articular o conhecimento também de forma interdisciplinar, mostrando alternativas que podem enriquecer o processo formativo dos licenciandos.

Percebe-se, também, uma postura, por parte do SPR de relacionar a figura do regente com a do(a) educador(a) musical, mostrando que há uma interligação entre ambas. Esta constatação se articula com outras pesquisas já realizadas na área e abordadas quando do processo de análise no presente trabalho, o que firma o papel de diálogo entre as pesquisas, oportunizando, também, perspectivas para o futuro, em termos de pesquisas que se voltem para a reflexão sobre o ensino de regência no contexto da licenciatura em música, tanto no âmbito dos estudos curriculares, quanto em outros que sejam pertinentes.

Os resultados, portanto, possibilitaram identificar alinhamentos entre o PPC e sua proposta com o apontado na legislação, buscando atender as demandas relacionadas com a formação na licenciatura em música. Neste aspecto, percebe-se uma aproximação do referido documento com as perspectivas das teóricas críticas do currículo. O currículo como espaço de luta e tensão aparece refletido tanto na esfera dos documentos analisados quanto dos discursos do SPR envolvidos,

abarcando elementos como conteúdos, bibliografias e decisões curriculares. Ao se tratar, especificamente, dos discursos emergentes do contato com SPR, percebe-se que a trajetória de vida interfere na visão que se tem sobre a própria área da regência, do processo formativo (tanto no vivenciado quando estava em formação, quanto no oportunizado quando no papel de docente de regência), e da própria atuação, tanto no âmbito do ensino superior quanto fora dele. Também é notória uma preocupação, na esfera das decisões curriculares do SPR, ligada com um contextualização do ensino, fazendo com que a realidade vivenciada pelo discente esteja presente no seu processo formativo, mesmo que, para isso, o SPR precise “abdicar” daquilo que é tido como “imprescindível” no estudo da regência.

Neste momento em que as últimas palavras se avizinham, remonto às palavras de Marisa Lajolo (1999), quando diz que “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive [...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (p. 7). A leitura à qual a autora se refere extrapola os limites do que está escrito em obras ou restrito ao ambiente do ensino formal. Abarca a vida e sua multifacetada maneira de se nos apresentar. A jornada acadêmica tem me mostrado isso: a leitura se aprende de acordo com a caminhada que se faz, buscando entender um pouco deste mundo, desta vida. Não creio que o “viver melhor” seja a concordância dos fatores, mas sim a presença do constante diálogo com o intuito de se construir perspectivas, cenários e realidades que façam com que a vida, acadêmica ou não, proporcione olhares de um futuro diferente daquilo que se tinha no passado, um futuro melhor.

## REFERÊNCIAS

ANGERMULLER, Johannes. **A análise de discurso pós-estruturalista: as vozes do sujeito em Lacan, Althusser, Foucault, Derrida e Sollers**. Campinas: Pontes, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. 8ª reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BAPTISTA, Raphael. **Tratado de Regência: aplicada à orquestra, à banda de música e ao coro**. 4. ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BENETTI, Gustavo Frosi, ALMEIDA, Jéssica de. Música, formação e currículo: uma análise do Curso de Licenciatura em Música da UFRR. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 23., 2017, Manaus. **Anais** [...]. Manaus, AM: ABEM, 2017, p. 1-13. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2625/1267>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BOZZETTO, Adriana. Implantação de um curso de Licenciatura em Música: partilhas de um processo em construção. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, 16, 2014, Blumenau, **Anais** [...]. Blumenau, SC: ABEM, 2014, p. 1-7. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_sul/regional\\_sul/paper/view/552/81](http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/552/81). Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 2, de 08 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União, de 24 maio 2016. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**, do Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm). Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 30 set. 2020.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 4, n. 15, p. 679-684, out/dez 2006.

CARTOLANO, Ruy Botti. **Regência**: coral, orfeão, percussão. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1968.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 295-316.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A regência coral na formação do educador musical. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 16., 2006, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Anppom, 2006, p. 885 - 889. Disponível em: [http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2006/CDROM/POSTERES/08\\_Pos\\_EdMus/08POS\\_EdMus\\_02-028.pdf](http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/POSTERES/08_Pos_EdMus/08POS_EdMus_02-028.pdf). Acesso em: 24 mar. 2018.

FIORIN, José Luiz. Tendências da análise do discurso. **Estudos Linguísticos**, v.19, p.173-9,1990.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 67-79, set. 2006.

GIARDINI, Mônica. **Sopro Novo Bandas**: Caderno de Regência. São Paulo: Ed. Som, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRINGS, Bernardo. **O ensino de Regência na formação do professor de música**: um estudo com três cursos de licenciatura em música da Região Sul do Brasil. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

HIGA, Evandro Rodrigues. Reflexões sobre o dilema curricular nas licenciaturas em música. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 145-165, jan./jun. 2017.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. *In*: BUDASZ, Rogério (Org.). **Pesquisa em música no Brasil**: métodos, domínios, perspectivas. Goiânia: ANPPOM, 2009, p. 167-185. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/ebooks/index.php/pmb/catalog/view/1/2/16-1>. Acesso em: 23 mai. 2020.

JUNKER, David. **Panoramas de Regência Coral**: técnica e estética. Brasília: Escritório de Histórias, 2013.

KLEBER, Magali. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, mar. 2003.

LACERDA, Felipe Damato de; FIGUEIREDO, Sérgio. Um mapeamento sobre a formação de regentes em cursos superiores no Brasil. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 6, n. 3, p.1-29, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LEBRECHT, Norman. **O Mito do Maestro**: grandes regentes em busca do poder. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. The Curriculum Field in Brazil in the 1990s. *In*: PINAR, William F. (Ed.) **International handbook of curriculum research**. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003, p. 185-203.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. 1. ed. 6 reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Clécio Moreira; PASSOS, Guiomar Oliveira. A contribuição das universidades estaduais (UEs) para o ensino superior no Brasil. **Holos**, Natal, ano 31, v. 3, p. 272-285, 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 8. reimpr. São Paulo: EPU, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MARQUES, Eduardo Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 26, p.47-59, jul/dez. 2011.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009.

MATHIAS, Nelson. **Coral**: um canto apaixonante. Brasília: MusiMed, 1986.

MOITA LOPES, Luiz Paula da. Contextos institucionais em lingüística aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, v. 5, p. 3-14, 1996. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4107>. Acesso em: 23 maio 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, Ana Lúcia Carneiro de Oliveira. **A regência coral na formação do licenciando em música**: uma experiência didática no coral Infantil da UFRN. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5 ed. Campinas: Pontes, 2007.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa; GILLANDERS, Carol. A investigação doutoral em educação musical no Brasil: meta-análise e tendências temáticas de 300 teses. **Revista da Abem**, v. 27, n. 43, p. 105-131, jul/dez. 2019.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.27, 2013, p.7-18.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. **O ensino da regência coral**. São Paulo, 2003. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/27/tde-20092010-113311/pt-br.php>. Acesso em: 24 mar. 2018.

ROCHA, Ricardo. **Regência uma arte complexa**: Técnicas e reflexões sobre a direção de orquestras e corais. Rio de Janeiro: Íbis Libris, 2004.

RUSSO, Renato. “Índios”. *In*: LEGIÃO URBANA. **Dois**. Guarulhos, SP: EMI, 1986. 1 CD (46 min 41).

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo?. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SCHIPPERS, Huib. **Facing the music**: shaping music education from a global perspective. New York: Oxford, 2010.

SILVA, Jefferson Tiago de Souza Mendes da; BENETTI, Gustavo Frosi. Implantação do primeiro curso de licenciatura em música no estado de Roraima. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM, 08, 2014, Rio Branco, **Anais [...]**. Rio Branco, AC: ABEM, 2014, p. 1-11. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_norte/regional\\_norte/paper/viewFile/831/311](http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_norte/regional_norte/paper/viewFile/831/311). Acesso em: 18 fev. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, Alexandre Ferrari; SELLA, Aparecida Feola; COSTA- HÜBES, Terezinha. Mangueneau. *In*: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 261-279.

SOARES, Valéria Garcia. O ensino de regência para o Curso Licenciatura na Escola de Música da UFRJ: observações através do currículo vigente para o Curso de Licenciatura em Música (2009). *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM), 27., 2017, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, SP: Anppom, 2017. p. 1 - 8. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/viewFile/4838/1603>. Acesso em: 24 jan. 2019.

SOUZA, Sérgio Luiz Deslandes de. **A regência como componente curricular dos cursos de licenciatura em música oferecidos pelas Universidades Federais no Brasil**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SPITZER, John; et al. Conducting. *In*: **Grove Music Online**. Disponível em: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000006266>. Acesso em: 12 fev. 2020.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TOMAN, Iulie. **A música como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem escolar**: uma análise dos currículos de licenciatura em música. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. Fortaleza: UECE, 2012.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SCHEFFER, Ranielly Boff. Os currículos dos cursos de licenciatura em música de instituições públicas de ensino superior no Rio Grande do Sul. *In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM*, 16., 2014, Blumenau. **Anais** [...]. Blumenau? ABEM 2014. p. 1-14. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_sul/regional\\_sul/paper/view/494/43](http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/494/43). Acesso em: 12 fev. 202.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANDER, Oscar. **Regência coral**. 6. ed. Porto Alegre: Movimento, 2008.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Como aconteceu sua formação em música?
- 2) Você poderia falar um pouco sobre o seu percurso enquanto professor de regência?
- 3) Quando e como foi o seu início enquanto professor de regência no âmbito da licenciatura em música?
- 4) Como é a sua relação entre o que é dito nos documentos institucionais (currículo, PPC, legislação) sobre o ensino de regência e a sua prática?
- 5) Você participou da construção do currículo de regência para a licenciatura em música onde você atua como docente?
- 6) Quais elementos influenciam na hora de decidir que deve ser trabalhado nas aulas de regência para a licenciatura?
- 7) Caso você já tenha lecionado outros componentes curriculares, esta experiência afetou a sua prática no ensino da regência na licenciatura?

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sr(a) (NOME COMPLETO DO SUJEITO DE PESQUISA), você foi selecionado(a) e está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **Concepções e práticas curriculares de docentes de regência nos cursos presenciais de Licenciatura em Música de IES estaduais da região Nordeste**, que tem como objetivos: compreender as relações entre as concepções e práticas curriculares de professores de Regência nos cursos presenciais de Licenciatura em Universidades Estaduais da Região Nordeste; analisar os documentos que definem a normatização curricular para o ensino de Regência nos cursos presenciais de Licenciatura em Música em Universidades Estaduais da Região Nordeste; discutir acerca das relações entre o currículo proposto e a concepção curricular dos docentes de Regência de cursos presenciais de Licenciatura em Música em Universidades Estaduais da Região Nordeste; identificar elementos que influenciam as decisões curriculares dos professores de Regência de cursos presenciais de Licenciatura em Música em Universidades Estaduais da Região Nordeste.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, com a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida, do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa “Música, Educação e Sociedade”.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados, como também na que trabalha. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas.

O(a) Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de formação de professores de música.

O(a) Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos.

---

#### Nome do Orientador

Cristiane Maria Galdino de Almeida  
Orientadora (UFPE)

**Cel:** (XX) XXXXX-XXXX

**e-mail:** [cmqabr@yahoo.com.br](mailto:cmqabr@yahoo.com.br)

---

#### Nome do Orientando

Armindo de Araujo Ferreira  
Mestrando

**Cel:** (XX) XXXXX-XXXX

**e-mail:** [armindo.musica@hotmail.com](mailto:armindo.musica@hotmail.com)

XXXX, .... de ..... de 2019.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da Pesquisa: \_\_\_\_\_  
NOME COMPLETO DO SUJEITO DE PESQUISA  
**RG:**