

## A relação dos músicos da subárea Práticas Interpretativas com a escrita acadêmica: uma análise sociológica

Carolina Couto<sup>1</sup>

### Introdução

Este artigo analisa a relação dos músicos da subárea Práticas Interpretativas com a escrita acadêmica do ponto de vista sociológico. Isso significa que o enfoque recairá sobre como são construídos, preservados e modificados os diferentes valores, crenças e expectativas que os músicos possuem a respeito da escrita acadêmica, e como tais processos incidem nos aspectos estruturais da formação desses músicos. Os tópicos que serão apresentados e discutidos são um recorte de pesquisa de doutorado que investigou os processos de aquisição de uma autonomia profissional pela referida subárea no que diz respeito à sua forma de produzir conhecimento (COUTO, 2017). Por essa razão, a discussão sobre a escrita acadêmica aparecerá ao longo do texto diretamente relacionada com a atividade pesquisa, na medida em que a primeira é vista como decorrência normativa da segunda.

Antes do ingresso na pós-graduação, a prática da *performance* dentro da academia estruturou-se de maneira distanciada de uma reflexão teórica sistemática sobre si (RAY, 2015; VIEIRA 2000, 2004). Esse fato se explica por duas razões. Primeiro, as pesquisas sobre música que passaram a existir a partir da criação do primeiro curso superior brasileiro na década de 1930, até perto do ano de 1980, direcionavam-se a um repertório distinto daquele que era aprendido e praticado pelos músicos *performers*, ou seja, as primeiras tentativas de uma investigação musical de caráter mais “científico” (de acordo com a concepção da época) eram empreendidas pelos chamados folcloristas, e circunscreviam-se à música popular, ou seja, a um tipo de repertório apartado daquele que compunha tradicionalmente os programas dos cursos de instrumento (MENDONÇA, 2007; GOULART e CASTAGNA, 2005). Em segundo lugar, a prática musical e a reflexão teórica coexistiam dentro de uma polarização conflituosa. Havia uma espécie de separação acadêmica entre um grupo que “pensava” a música e outro que “fazia” a música. Tal

<sup>1</sup>Universidade Federal de Pernambuco

separação, carregada de disputas valorativas e simbólicas, não era nova e ocorria também em outros países, como descreve Ray (2015, p. 21).

Dessa maneira, a formação mais tradicional de um músico *performer* era de cunho eminentemente artístico e prático. Tal realidade só começará a ser transformada a partir do momento do ingresso da subárea na pós-graduação, no ano de 1980. Neste espaço, tocar um instrumento musical não se configura em processo e produto suficiente em si mesmo para atender às regras de existência e permanência numa estrutura que foi constituída a partir de parâmetros de áreas do conhecimento que são distantes da realidade artística. Dito de outra forma: na estrutura da pós-graduação, cuja base de comunicação é a significação linguística, tocar um instrumento não basta como um fim em si mesmo; necessita gerar (ou partir de) algum tipo de reflexão teoricamente fundamentada, bem como produtos que sejam compartilháveis nos meios academicamente legitimados e reconhecidos.

A pesquisa realizada pelos músicos na academia é uma atividade normatizada e regulada por órgãos específicos que integram o Sistema Federal de Ensino, e é uma das funções exigidas ao profissional que atua no nível da pós-graduação. Independentemente da área do conhecimento, todo docente que ingressa nesse nível de ensino precisa cumprir tarefas estipuladas por este Sistema, o que significa a aquisição de uma série de saberes e competências que ultrapassam aqueles saberes e competências circunscritos ao exercício profissional no mercado de trabalho. Ou seja, além de domínio dos conhecimentos sobre música e da competência para a sua realização prática em nível considerado de excelência, os músicos *performers* que atuam no nível da pós-graduação precisam saber produzir conhecimento sobre esse domínio e/ou sobre essa realização.

Embora cada área do conhecimento possua autonomia metodológica e epistemológica, autonomia quanto ao estabelecimento de critérios para constituição de quadros docentes dos cursos e programas, para organizar e gerir a forma de seleção e treinamento dos discentes, para decidir quantidade e tipos de produção aceitas e seus critérios de avaliação -, os músicos devem apresentar produção em formato de texto acadêmico, independentemente se a área optou por aceitar a produção artística como mais um tipo de produto legítimo. Nesse sentido, podemos dizer que essa norma que estabelece a necessidade de compartilhamento pela via escrita do conhecimento que se produz acaba configurando uma demarcação limítrofe dentro da qual a autonomia dos profissionais em questão pode ser exercida.

Em outras palavras, a maneira com que o sistema de pós-graduação se encontra estruturado permite aos músicos autonomia para controlar o corpo de conhecimento que lhe compete bem como a forma de produzi-lo, mas não proporciona autonomia completa em relação à forma de compartilhá-lo.

Ao analisar textos que tratam da reflexividade da subárea, não é incomum a escrita acadêmica ser apontada como o “calcanhar de Aquiles” dos *performers* (BORÉM, 2006; BORÉM e RAY, 2012; FRANÇA, 2000; KUEHN, 2012; LIMA, 2001; RAY, 2005; TOMÁS, 2015). Os problemas detectados envolvem não apenas a forma e o conteúdo dos trabalhos escritos que a subárea desenvolve, como também a resistência dos músicos em geral para incorporar essa prática dentro de suas atividades rotineiras. O interesse do presente artigo é, dentre outras coisas, discutir algumas razões estruturais e subjetivas que operam na constituição dessa problemática.

O artigo está dividido em quatro partes: na primeira apresento uma breve descrição dos passos teórico-metodológicos de parte da pesquisa que originou este artigo. Depois, apresento a definição teórica do meu referencial a respeito da linguagem enquanto repositório do acervo social do conhecimento, articulando-a com a maneira como ela é compreendida pelos músicos. Na sequência, serão mapeados os diferentes tipos de conhecimentos que definem a atuação profissional com a pesquisa, visando compreender as causas e consequências que levam ao desenvolvimento de uma relação complexa dos músicos com a escrita acadêmica. Por fim, nas considerações finais, retomo os principais pontos discutidos, e apresento questionamentos à subárea para reflexão posterior.

## **1. Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa**

A teoria central que orientou as análises que incorrerão durante este texto foi a abordagem fenomenológica de Berger e Luckmann (2014), em articulação com os pressupostos de Winch (2010; 2014) sobre a *expertise* profissional.

A abordagem teórica de Berger e Luckmann considera que a realidade e o conhecimento estão mutuamente relacionados e são gerados enquanto um processo construído dialeticamente. Estes dois autores deram início a uma tradição de inquérito para a sociologia do conhecimento, a qual afirma que os conhecimentos não são meramente o resultado de uma ordem social, mas são eles próprios forças-

chave na criação e comunicação de uma ordem social. Essa tradição acredita numa “construção social da realidade’ através dos conhecimentos e de um vasto número e espécie de sistemas de símbolos” (MACCARTHY, 2005, p. 12 e 13). Essa teoria permitiu-me observar, através dos três grandes processos que ela elenca – institucionalização, objetivação, e interiorização – como a subárea Práticas Interpretativas experimenta as instituições como uma “realidade objetiva (...), como um fato exterior e coercitivo” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 82), e também como isso é apreendido subjetivamente pelos indivíduos que participam nesse processo, contribuindo para a modificação dessa estrutura.

Para compreender em que medida o tipo de conhecimento que os músicos precisam adquirir para se tornarem pesquisadores distancia-se de sua *expertise* enquanto *performers*, ou se, por outro lado, tal conhecimento pode ser incorporado e se relacionar com aquela *expertise* do *performer* para produzir novos conhecimentos, foi inevitável cruzar dois elementos que compõe a realidade do objeto: 1) saber quais são os conhecimentos específicos necessários para ser um músico-docente-pesquisador, com 2) a relação que os músicos desenvolvem com as diversas tarefas profissionais que não possuem relação direta com os conhecimentos adquiridos durante sua trajetória de formação artística, durante a etapa da graduação. Quando Berger e Luckmann discutem como essa estrutura anterior, objetivada, é transmitida aos que vão chegando e que não participaram de seu processo de criação, eu precisei transpor essa questão para o objeto, buscando saber como essa estrutura da pós-graduação é transmitida para os estudantes que nela chegam, mas que não participaram de sua construção, carregando consigo uma série de conhecimentos e competências que, num primeiro momento, não parecem condizer com as tarefas que lhe são exigidas profissionalmente pela carreira acadêmica, dentre elas a escrita acadêmica que será o foco desse artigo.

Estas últimas questões foram iluminadas pelo arcabouço teórico de Winch (2010; 2014), que se dedica ao estudo das variedades de conhecimento prático, aos quais defende que deve ser dada a devida consideração dentro do currículo profissional. Este autor procura demonstrar que não existe conhecimento prático que seja desprovido de algum tipo de conteúdo conceitual. Nesse sentido, a distinção que Winch constrói entre uma *expertise* em determinada prática profissional e a *expertise* em determinada disciplina intelectual do conhecimento esclarece também a distinção entre suas diferentes epistemes. Dessa maneira, foi possível

compreender melhor quais são os diferentes modelos epistêmicos mobilizados pelos músicos para a atuação na carreira acadêmica e quais valores os permeiam.

As estratégias para coleta e produção de dados foram duas: a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 188). Os documentos que coletei e analisei auxiliaram no entendimento da estrutura objetiva da pesquisa realizada pela subárea Práticas Interpretativas, na medida em que representavam “uma visão específica de realidades construídas para objetivos específicos” (FLICK, 2009, p. 231). Eles foram compreendidos enquanto “*dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos* na construção de versões sobre eventos” (FLICK, 2009, p. 234, grifo do autor). Os documentos foram organizados em fontes primárias e secundárias. Foram considerados como fontes primárias os documentos obtidos em formato eletrônico (*sites* institucionais, documentos oficiais disponibilizados *online*, atas de congressos e demais eventos ligados ao tema, estatutos, regimentos, grades curriculares, avisos e chamadas de eventos, etc.), na medida em que se configuram como textos originais (FLICK, 2009, p. 233). Assim como aponta Flick (2009, p. 235), estes documentos serviram como meio para verificar tanto as rotinas institucionais quanto a legitimação da maneira como as coisas são feitas. Foram consideradas fontes secundárias desta pesquisa aqueles documentos que se constituem de discursos construídos por atores a respeito do tema (FLICK, 2009, p. 233). Em outras palavras, eles são a representação de versões específicas, construídas por sujeitos que podem denotar determinadas visões a respeito dos temas abordados. Para esta pesquisa, os documentos reunidos nesta categoria foram: publicações em *anais* de eventos, e também alguns livros.

Os entrevistados que participaram como informantes da pesquisa compõem aquilo que Laville e Dionne (1999) denominam de “amostra típica”. Esse tipo de amostra se faz em função das escolhas explícitas do pesquisador: “a partir das necessidades de seu estudo, o pesquisador seleciona casos julgados exemplares ou típicos da população-alvo ou de uma parte desta” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 170). Nesse sentido, eu precisei recorrer a músicos que tivessem uma trajetória profissional que lhes permitisse conhecer com intimidade os trâmites burocráticos e administrativos implicados no processo de produção do conhecimento dentro da

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

## **2. Linguagem, escrita e comunicação**

Embora a dificuldade dos músicos em relação à norma da escrita acadêmica seja uma realidade reconhecida pela subárea, isso não significa, necessariamente, que exista a depreciação da atividade. Os argumentos favoráveis à comunicação pela via escrita que esta pesquisa encontrou condizem com a argumentação de Berger e Luckmann (2014) sobre a importância da linguagem no processo de construção do conhecimento. Para compreender melhor essa correlação, exporei a linha argumentativa da teoria dos autores supracitados a respeito da linguagem como principal forma de assegurar a preservação das experiências subjetivas (e intersubjetivas), possibilitando a transmissão do conhecimento gerado nessas experiências a outros.

Segundo Berger e Luckmann, a expressividade humana pode ser manifestada por meio de diversos produtos da atividade humana, ou seja, a “expressividade humana é capaz de objetivações” (BERGER e LUCKMANN, 2014, p. 52). Objetivar a expressividade humana em produtos permite que os diferentes processos de subjetivação humana perdurem para além da situação face a face – momento em que podem ser imediatamente apreendidos. Assim, os índices que me permitem compreender a subjetividade do outro e que se perderiam se não fossem registrados em algum tipo de produto, podem sobreviver ao presente nítido da situação face a face, e também ganham a possibilidade de serem transmitidos a outros.

Transpondo esse esquema para o caso da música, é o que acontece, por exemplo, numa apresentação musical no palco. Através da experiência de se assistir a um músico durante a sua *performance*, é possível ter acesso imediato às suas

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

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

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

O destacamento da linguagem consiste muito mais fundamentalmente em sua capacidade de comunicar significados que não são expressões diretas da subjetividade 'aqui e agora'. (...) Posso falar de inumeráveis assuntos que não estão de modo algum presentes na situação face a face, inclusive assuntos dos quais nunca tive, nem terei, experiência direta. Deste modo, a linguagem é capaz de se tornar o repositório objetivo de vastas acumulações de significados

---

e experiências, que pode então preservar no tempo e transmitir às gerações seguintes (2014, p. 55 e 56).

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

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

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

Destaco na fala acima da entrevistada 13, a característica ressaltada sobre a fragilidade da subárea Práticas Interpretativas a respeito da reflexão teórica sobre aquilo que realizam, comparativamente às outras subáreas da Música. A trajetória tradicional de formação do músico *performer*, que em sua maioria prioriza o desenvolvimento das habilidades artísticas e musicais em detrimento de um treinamento da capacidade reflexiva sobre essas habilidades e todo o conjunto de conhecimentos teóricos, filosóficos e sociológicos implicados nela, acaba desenvolvendo mais um conhecimento do tipo tácito. A dificuldade de falar sobre um conhecimento dessa natureza será acentuada pela ausência de estudos de caráter mais teórico no currículo que subsidiariam o treino para o desenvolvimento da habilidade do pensamento reflexivo com esse tipo de material.

Com a menção a esse último fato, entrarei no tópico que discutirá os tipos de conhecimentos requeridos na atuação profissional acadêmica. Para compreendermos melhor como a atividade da pesquisa acadêmica e a sua comunicação pelo formato escrito aparenta, para muitos integrantes da subárea, ser incongruente com a atividade de músico *performer*, será necessário tratar do papel que o conhecimento do tipo proposicional desempenha na atividade profissional de um pesquisador, e as consequências que a ausência desse tipo específico de conhecimento na trajetória de formação dos *performers* traz para a sua relação com a escrita acadêmica.

### **3. O conhecimento do tipo proposicional, a formação do *performer* e a atividade profissional de pesquisador**

O pensamento de Winch (2010, 2014) a respeito das diferentes variedades de conhecimento prático será o principal referencial norteador deste subtópico do artigo. Winch construiu sua teoria que distingue três tipos diferentes de conhecimento que integram o conhecimento em diferentes profissões: o “saber o quê”, e duas espécies de “saber como”. O interesse principal de Winch com essa definição é oferecer bases teóricas que fundamentem currículos de formação profissional. Para este artigo, importa entender especialmente como o elemento prático que está contido no conhecimento proposicional ajuda a explicar algumas causas das dificuldades dos músicos *performers* com a escrita acadêmica.

Winch (2010, p. 1 e 2) procura demonstrar como o desenvolvimento da *expertise* numa determinada profissão está relacionada ao conhecimento do tipo

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

Enfatizarei o conhecimento do tipo proposicional porque, como veremos mais adiante, a ausência dele durante a formação do *performer* na graduação é algo que impacta diretamente em sua formação na etapa da pós-graduação, adiando o caminho do pesquisador da subárea Práticas Interpretativas na aquisição da sua *expertise* do primeiro tipo descrito acima e, conseqüentemente, na sua habilidade em relação à escrita acadêmica. No que diz respeito à *expertise* do segundo tipo - relacionada às atividades de realização prática, o que no caso do músico *performer* pode-se facilmente identificar como sendo a sua excelência na execução instrumental -, seu desenvolvimento é o foco dos estudos durante a etapa na graduação. Por esta razão, não irei me debruçar na discussão sobre esse tipo de *expertise*, por considerar que ela é compreendida como condição de ingresso na carreira acadêmica dessa subárea, o que implica que tal *expertise* já tenha sido atingida por estes profissionais – isso se confirma, por exemplo, quando observamos as exigências estabelecidas nos processos de seleção dos diversos programas de pós-graduação do país e nas definições das áreas de concentração e linhas de pesquisa que incluem a pesquisa em/sobre Práticas Interpretativas<sup>3</sup>. O que de fato

<sup>2</sup>Winch (2010, p. 1) usa o termo “subject”, o qual optei por traduzir por disciplina ou tema de estudo.

<sup>3</sup>Várias Linhas de Pesquisa em Performance dos Programas de Pós-Graduação explicitam em suas ementas a indispensabilidade da ação prática dentro de suas investigações, seja através do estabelecimento da condicionalidade da atuação em Performance aos seus candidatos (Ufg, Ufrp e Usp), seja através da afirmação de que o objetivo final dos estudos a serem desenvolvidos reside no

ocorre na pós-graduação é mais um tipo de conservação e aprimoramento dessa *expertise* do tipo prático, do que a sua aquisição. Portanto, vejamos com mais detalhes as definições de Winch a respeito do conhecimento do tipo proposicional como elemento fundamental do ofício de um *expert* em uma determinada disciplina do conhecimento, e a sua articulação com a questão das dificuldades dos *performers* com a escrita.

Winch afirma que o conhecimento necessário para exercer uma determinada profissão não reside unicamente na aquisição de um conjunto de proposições e na capacidade de rememorar-las (2014, p. 47). A aquisição de uma série de proposições que integram as disciplinas que compõem o currículo que organiza o corpo de conhecimentos que formam um profissional precisa ser feita conjuntamente com alguns elementos de racionalidade, calcados em duas condições iniciais, a saber:

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

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

---

aprimoramento das habilidades específicas e técnicas do performer (UFMG, UFPR, Unicamp, USP), ou ainda, seja através da afirmação de que o pensamento a ser gerado pelos estudos da Linha de Pesquisa parte da própria ação prática do pesquisador (UFG, UFPR e UFRJ).

disciplina em questão. Ou seja, para o argumento de Winch, a mera aquisição de proposições e a capacidade de rememorá-las não é condição suficiente para que ocorra o conhecimento sobre determinada disciplina.

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

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

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

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

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

---

outro sentido importante no qual o conhecimento acadêmico tem uma componente prática significativa (WINCH, 2014, p. 49, tradução da autora).<sup>4</sup>

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

Ainda que esse terceiro tipo de conhecimento não faça parte das atividades de parte dos profissionais que atuam exercendo a profissão na sociedade *lato sensu*, e seja algo previsto e esperado mais daqueles que atuam produzindo conhecimento naquela disciplina – tais como os pesquisadores e estudiosos -, Winch afirma que ele é importante dentro de um currículo profissional na medida em que permite que os estudantes daquela profissão transcendam o que ele chama de “discurso de autoridade”. Com essa expressão o autor está se referindo ao tipo de transmissão do conhecimento escolar onde o discurso do professor em sala de aula é tomado como a principal fonte de informações sobre aquele determinado assunto. Ao aprender sobre os procedimentos de construção do conhecimento em um tema, os estudantes podem compreender que o conhecimento que integra aquela disciplina não é resultado de opiniões arbitrárias, mas sim fruto de processos específicos de construção e validação.

Poderíamos sumarizar dizendo que, de acordo com o pensamento de Winch, existem três tipos de conhecimentos operando no conhecimento do tipo proposicional: o “saber o quê”, e dois tipos diferentes de “saber como” - um relacionado à capacidade de realizar conexões entre as inferências que integram um corpo de conhecimentos e outro relacionado ao conhecimento sobre como são os procedimentos que permitem a construção desses conhecimentos. Todos estão mais inter-relacionados no desempenho de uma determinada profissão do que muitas vezes se imagina, e por isso, para esse autor, deveriam fazer parte das

---

<sup>4</sup>This necessitates familiarity, not just with the physical procedures through which this is done, but with the inferential procedures that underlie them, for example inductive inference, the hypothetico-deductive method, levels of significance and confidence in the case of subjects based on the experimental method (...). It is usually essential within the academic subjects for this kind of procedural knowledge to be taught practically through replication of key experiments, fieldwork, observation, etc. This is another important sense in which academic knowledge has a significant practical component (WINCH, 2014, P. 49).

reflexões que tratam da construção dos currículos profissionais. Os estudantes de uma determinada profissão precisariam acessar não apenas o “saber o quê”, ou seja, as proposições de um assunto, e o “saber como”, ou seja, como as proposições são usadas em um assunto; eles também necessitam do conhecimento sobre “como” as proposições podem ou não podem ser úteis para resolver problemas específicos - ou sugerir novos questionamentos - em suas áreas de atuação prática.

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

Com essas informações é possível entender com mais clareza a caracterização de Winch daquilo que ele chama de “conhecedor de uma disciplina” e de “*expert* de uma disciplina”<sup>5</sup>. Uma compreensão adequada sobre o corpo de conhecimentos de uma disciplina geralmente é esperado de estudantes de níveis iniciais, de um nível “secundário”, de acordo com o autor (WINCH, 2010, p. 7). De um profissional espera-se mais, inclusive a capacidade de avaliar as afirmações contidas dentro da disciplina e gerar conhecimento novo sobre ela. É feita aqui a distinção entre uma disciplina enquanto uma coleção de fatos e uma disciplina enquanto forma de adquirir e manter conhecimento. O caminho que leva de uma ponta à outra dessa distinção é o percurso que levará um iniciante à *expertise*.

Ou seja, ainda que estudantes de música não sigam a carreira acadêmica, cuja atividade de produção de conhecimentos é uma das demandas exigidas nessa profissão, e optem por uma atuação no mercado profissional da música, de acordo com as premissas de Winch eles precisariam ter o entendimento sobre como o conjunto de saberes e competências que integram o conhecimento de sua profissão é construído. Isso seria possibilitado pela maneira como é esquematizado o currículo

---

<sup>5</sup>“Subject knowledge” e “subject *expertise*”, respectivamente.

que prepara esse profissional. Já no caso da etapa de formação no nível da pós-graduação, entre estudantes de mestrado e doutorado, o que se espera é justamente a formação e o preparo para o exercício da atividade de pesquisador, conforme estabelecido pelas normas da LDB (BRASIL, 1996). Ali, estes estudantes devem adquirir, em tese, o conjunto de saberes e competências procedimentais específicos à produção do conhecimento em suas áreas de atuação.

A partir do momento em que a opção pela carreira acadêmica é feita, o envolvimento com o conhecimento do tipo proposicional muda de qualidade. Uma série de habilidades referentes à elaboração de projetos de investigação e a competência para executá-los com destreza precisam ser adquiridas e desenvolvidas até que atinjam um grau de domínio considerado ideal para a efetiva produção de novos conhecimentos no campo de estudo escolhido. Essa atuação se caracteriza como um tipo de elemento prático contido dentro do conhecimento do tipo proposicional, onde o “saber fazer” está ligado a gama de habilidades requeridas de um pesquisador - dentre elas, a da comunicação via escrita. Vejamos a seguir como o conhecimento do tipo proposicional figura na formação mais tradicional de um músico *performer*, e como a necessidade de seu uso na etapa da pós-graduação acarreta alterações estruturais dentro dessa mesma formação.

### O conhecimento proposicional e a formação tradicional de um músico performer

A maneira como a formação de um músico prático na academia brasileira se estruturou historicamente, em especial daqueles que atuam com a prática instrumental, não contemplou de maneira suficientemente sistemática atividades que promovessem o desenvolvimento do conhecimento do tipo proposicional (nos termos WINCH). Tal fato vai influenciar no envolvimento desses músicos com a escrita. Vamos iniciar a análise desse fenômeno abordando a questão da ausência do conhecimento do tipo proposicional durante a trajetória de formação de um músico *performer* desde a etapa da graduação.

A realização musical através da *performance* instrumental, especialmente na cultura da música de concerto, é uma atividade humana das mais complexas, que envolve uma série de habilidades físicas, motoras e cognitivas, exigindo anos de treinamento, com horas diárias de prática. O início dos estudos logo na infância

mostra-se como uma das condições favoráveis ao desenvolvimento que conduz a níveis de excelência na prática instrumental (LEHMANN e GRUBER, 2006).

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

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

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

Desse modo, o músico *performer* ingressa num ambiente marcadamente prático, e seu tempo de dedicação no instrumento poderá ser ainda maior se houver

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

Entrevistado 04: As pessoas não leem um livro. Eles se formam sem ter lido um livro. E aí eu acho que isso é tão, assim... Provavelmente tem outros cursos [de Música] que são, talvez, mais fortes nessa área. Mas, eu acho que, de uma maneira geral, a gente pode dizer isso de todas as universidades brasileiras. Eles se formam em Música sem ter lido um livro. Então, tem alguma coisa esquisita, né? Tem alguma coisa ligeiramente esquisita. Claro que a gente sabe que o cara que tá na área de *Performance*, que o interesse dele não é esse; o interesse dele maior é na *Performance* mesmo, e isso exige uma dedicação enorme. Eles estudam que nem loucos. De repente, se querem fazer isso em alto nível eles se dedicam muito, né? Mas não deixa de ser ligeiramente esquisito. Então você não tem uma preparação desse tipo, né? (ENTREVISTA com 04, 2015).

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

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

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

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

A sociologia das profissões atribui o rótulo “profissionais” ao grupo de uma determinada ocupação que alcançou plena capacidade para agir com competência em situações reais complexas, embasados no conhecimento específico que possuem (FREIDSON, 1998). No caso dos músicos que buscam a profissionalização também como pesquisadores, os dois anos de formação no mestrado apenas introduzem esse processo. O domínio desse conhecimento ainda não pode ser atingido nesta etapa, pois eles precisam vencer diversas fragilidades em relação ao conhecimento proposicional, incluindo familiarizar-se com o que já se produziu em literatura específica em seu campo de estudos, o treino para inferir com perspicácia entre os temas, além da aquisição do conhecimento metodológico sobre pesquisa, da capacidade de saber construir problemáticas, e saber escolher e aplicar os procedimentos apropriados e comunicar os resultados encontrados através da comunicação escrita.

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

consideradas interessantes para a subárea e para traçar análises com conclusões significativas.

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

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

Os relatos abaixo ajudam a ilustrar esse processo. No primeiro excerto, o entrevistado 02 relata seu caminho de amadurecimento durante o doutorado, momento em que inicia sua reflexividade e autocrítica, adquirindo maior confiança em seu desempenho na atividade. No segundo excerto, o entrevistado 05 afirma que o tempo e a prática lhe conferiram aquilo que considera o maior indicativo do desenvolvimento de sua *expertise* como pesquisador: a perícia com a leitura e escrita acadêmicas:

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

\*\*\*

Entrevistado 05: Além do conhecimento do método, a gente desenvolve uma habilidade muito grande de leitura e de percepção de pesquisa. Então, quando você lê um livro, você lê uma tese, ou lê um trabalho de um orientando seu, *you consegue com muito pouco tempo saber o quê que tá bem e o quê que não tá*

---

*bem ali. Então essa visão, também, é uma visão que só se adquire com tempo e com prática. (...) Então, é leitura do texto. Saber lidar com o texto é muito importante. Também a escrita do texto é outra coisa importante que só o tempo te dá. É você conseguir sintetizar sem faltar nada. Acho que o grande desafio é esse: saber falar tudo e não ficar redundante, não ficar desorganizado. (ENTREVISTA com 05, 2015, grifo nosso).*

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

### *A busca pelo domínio do conhecimento proposicional e seus impactos estruturais na formação do performer*

A formação de um músico erudito no Brasil em cursos superiores de Música fundamentou-se num modelo que priorizava o desenvolvimento da leitura e técnica musical, usadas a serviço da execução de um repertório circunscrito ao universo da música de concerto. Tal estruturação curricular acabou contribuindo para reforçar uma divisão entre músicos práticos de um lado, e músicos teóricos de outro. Essa divisão não apenas delimitava o conjunto de saberes e competências específicos a cada categoria; operavam também ali dentro valores simbólicos que contribuíram para que, durante muito tempo, o estudo de elementos teóricos fosse considerado pelos *performers* não somente dispensáveis à prática musical, mas também como sendo um assunto destinado àqueles desprovidos de competência prática no instrumento (BARBEITAS, 2002; PENNA, 2010; PEREIRA, 2014; VIEIRA 2000, 2004).

Esse modelo de formação também definiu a maneira de aquisição desses saberes e competências. O ensino e a aprendizagem de um instrumento musical

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

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

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

Essa estruturação acabou estabelecendo-se como tradição. Vários estudos já discutiram alguns problemas detectados sobre a perpetuação dessa tradição em tempos em que a atividade profissional com a música demanda a aquisição de uma série de habilidades e competências outras que não costumam ser ali contempladas<sup>6</sup>. O que importa aqui é entender como essa tradição, que não favoreceu o desenvolvimento do conhecimento do tipo proposicional nos músicos *performers*, passará por modificações a partir da percepção dos impactos negativos que uma formação estritamente artística acarreta dentro da trajetória na etapa da pós-graduação.

---

<sup>6</sup>Tais estudos estão expostos no capítulo 3 da tese que deu origem a este artigo (COUTO, 2017). Devido ao espaço, bem como ao assunto focado, eles não serão detalhados aqui.

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

Com a constatação de que a formação do músico é frágil em relação ao conhecimento do tipo proposicional, o currículo começa a ser modificado com o intuito de reparar aquilo que passou a ser visto como “lacuna”. São criadas disciplinas específicas de iniciação científica, tanto nos cursos de bacharelado quanto nos de licenciatura, que visam desenvolver nos alunos os três tipos de saberes que integram o conhecimento proposicional que discuti anteriormente. Em especial, essas disciplinas irão tratar do segundo tipo de “saber-como”, introduzindo os alunos nos procedimentos metodológicos implicados na atividade da pesquisa.

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

No caso específico do ensino tutorial, ele continua sendo considerado como o mais eficiente na visão dos *performers*. Um dos argumentos reside no fato da impossibilidade de generalizar a transmissão de um conhecimento que precisa ser trabalhado considerando e se adaptando às características físicas individuais de cada *performer*. No entanto, esse tipo de aula tem adquirido um formato mais colaborativo e integrador, quando as pesquisas desenvolvidas na pós-graduação passam a reconfigurar a dinâmica de transmissão do conhecimento. Existem casos em que alunos de graduação e de pós-graduação interagem, principalmente devido

ao Estágio Docência obrigatório aos alunos da pós-graduação, construindo o conhecimento sobre a *performance* através de atividades que vão além da tradicional transmissão oral entre mestre-discípulo. Projetos que simulam situações reais de apresentação são criados, bem como novas estratégias de avaliação do desempenho. Tais estratégias podem incluir o registro audiovisual das *performances* dos estudantes, e torna-se um material que permite a reflexão crítica posterior à ação performática. Nos locais em que esse tipo de reconfiguração do ensino tutorial acontece, relata-se o surgimento e o estímulo à reflexão posterior sobre a ação realizada, principalmente quando é feita de forma intersubjetiva. Isso exige a verbalização de acontecimentos que ocorrem no curso da ação passada, e também sobre o planejamento anterior e posterior. A tarefa de registrar, observar, analisar e refletir transfere para a linguagem – seja falada, seja escrita – uma série de experiências que permaneceriam desconhecidas se isso não fosse feito. Abre-se aqui uma nova prática dentro da academia em relação à *performance* musical e seu processo: o compartilhamento das razões que definem escolhas interpretativas, suas justificativas e as estratégias empregadas no preparo e a realização de uma *performance*. Essa prática, fruto da influência da pós-graduação na graduação, vai contribuindo para a estruturação de numa nova modalidade de pesquisa – a chamada “pesquisa artística” -, transformando a hegemonia científica da academia, ampliando-a (ULHÔA, 2014; 2016). Ao realizar isso, a subárea Práticas Interpretativas vai construindo seu caminho de pesquisa, e finalmente inicia a sua polêmica demarcação epistemológica e metodológica em relação às demais áreas do conhecimento, inclusive em relação às demais subáreas da Música. Mas este é um assunto específico, que poderá ser aprofundado em outro artigo.

### **Considerações finais**

Procurei apresentar nas páginas precedentes uma análise sociológica da relação dos músicos da subárea Práticas Interpretativas com a escrita acadêmica. Evidentemente, tal análise não foi exaustiva, considerando a complexidade do objeto tratado. Pudemos compreender de que maneira as bases sociais e históricas nas quais a referida subárea foi forjada contribuem, em parte, para a explicação sobre os diferentes significados que os músicos atribuem à tarefa da comunicação via escrita

acadêmica. Também foram apresentadas algumas modificações estruturais decorrentes da busca pelo aprimoramento dessa atividade.

A inserção da Música dentro do sistema de pós-graduação em 1980 demandou, num primeiro momento, que a subárea Práticas Interpretativas se adequasse ao sistema vigente. Com a conscientização da subárea de sua fragilidade em relação ao conhecimento do tipo proposicional, em parte como decorrência das pressões do próprio sistema da pós-graduação que exige a apresentação de resultados através da linguagem escrita, a subárea começou a se reestruturar de modo a incluir aqueles saberes e competências necessários à realização de pesquisa acadêmica do tipo hegemonicamente estabelecido. Novas disciplinas são incluídas nos currículos já desde o nível de graduação, visando preparar melhor o futuro aluno de pós-graduação. Práticas de ensino e aprendizagem instrumental vão sendo remodeladas a partir de exigências normativas, tal como o cumprimento de Estágio Docência.

Essas ações exemplificam o grau de influência que a estrutura universitária incide na subárea enfocada. Aos poucos, a trajetória de formação do músico *performer* e, principalmente, os tipos de tarefas profissionais realizadas por ele dentro da carreira acadêmica vão delegando uma importância cada vez maior a tipos de saberes outros, ou seja, ao conhecimento do tipo proposicional e suas práticas.

Mas há ainda que se problematizar as mobilizações subjetivas e estruturais que a busca pelo domínio e aprimoramento da escrita acadêmica vêm trazendo para a subárea. Por exemplo, seria digno de reflexão: qual seria o lugar hierárquico que o conhecimento do tipo proposicional passa a ocupar dentro da vida profissional desse tipo de músico, e em que medida a importância que vem adquirindo ameaça desconfigurar a natureza artística e prática da subárea; em que medida a exigência da comunicação via escrita reflete a incapacidade do sistema acadêmico em reconhecer e valorizar a existência autônoma da Arte em relação à pesquisa (seja ela cunhada de científica ou artística); como essa realidade interfere na importância da figura do intérprete e no seu papel central na realização prática da música; ou em que medida a exigência da comunicação via escrita é um reflexo da dificuldade dos próprios músicos de se articularem politicamente no sentido de modificar essa realidade; qual é o real aproveitamento dos trabalhos escritos que são produzidos pela subárea em sua retroalimentação; em que medida, seja conscientemente ou

não, as ações para alcançar o domínio do conhecimento proposicional é mera justificativa de existência e permanência dentro da pós-graduação, ou é algo que pode ser de fato incorporado e relacionado com a *expertise* prática do *performer*.

## Referências bibliográficas

- ALCÂNTARA NETO, D. *Aprendizagens em percepção musical: um estudo de caso com alunos de um curso superior de música popular*. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- BARBEITAS, F.T. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 75-82, 2002.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BORÉM, F. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. *Revista da Abem*, Porto Alegre, V. 13, p. 45-54, 2006.
- BORÉM, Fausto; RAY, Sônia. Pesquisa em Performance Musical no Brasil: problemas, tendências e alternativas. In: *Anais...* Rio de Janeiro: SIMPOM, 2012. Disponível em: <<http://www.uni-rio.br/simpom/>>. Acesso em: 19 de fevereiro de 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF), 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2334-decretos>>. Acesso em: 10 fev. 2015.
- CANO, R. L. Pesquisa artística, conhecimento musical, e a crise da contemporaneidade. *Art Research Journal – Revista de Pesquisa em Artes*, v. 2, n. 1, p. 69-94, jan.-jun. 2015.
- COUTO, A. C. N. do. *A dialética social da pesquisa em Música: produção do conhecimento e autonomia profissional dos músicos performers na pós-graduação brasileira (doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.*
- FEICHAS, H. F. B. *Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Educação, Universidade de Londres, Londres, 2006.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, Artmed, 2009.
- FRANÇA, C. C. Possibilidades de aplicação do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação no vestibular da Escola de música da UFMG. *Opus*, Belo Horizonte; Campinas, v. 7, 2000.
- FREIRE, V. B.; CAVAZOTTI, A. *Música e pesquisa: novas abordagens*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.
- GOULART, M. de O.; CASTAGNA, P. A. Histórico dos eventos científicos brasileiros na área de música no século XX. In: Congresso nacional da ANPPOM, XV, 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. p. 1146-1153.
- JARDIM, V. L. G. Institucionalização da profissão docente o professor de música e a educação pública. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 15-24, mar. 2009.
- KUEHN, F. M. C. Interpretação - reprodução musical - teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da(s) prática(s) interpretativa(s). *Per Musi* (UFMG), p. 7-20, 2012.

- LEHMANN, A. C.; GRUBER, H. Music. In: ERICSSON, K. A; CHARNESS, N.; FELTOVICH, P. J.; HOFFMAN, R. R. *The cambridge handbook of expertise and expert performer*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 457-470.
- LIMA, S. A. de. Pesquisa e Performance. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, XIII, 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2001. p. 531-538.
- MACCARTHY, E. D. *Knowledge as culture: the new sociology of knowledge*. London and New York: Routledge, 2005.
- MENDONÇA, C. de. *A coleção Luiz Heitor Corrêa de Azevedo: música, memória e patrimônio*. Dissertação de mestrado em Memória Social - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.
- OLIVEIRA, J. Reflexões críticas sobre a pesquisa em música no Brasil. *EM PAUTA*, Revista da UFRGS, Porto alegre, ano IV, n. 5, p. 3-11, jun. 1992.
- PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, p. 90-103, 2014.
- RAY, S. (Org.). *Performance musical e suas interfaces*. Goiânia: Editora Vieira, 2005.
- RAY, S. *Pedagogia da performance musical. Tese de livre docência*. Escola de Música e Artes Cênicas - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- TOMÁS, L. *Pesquisa acadêmica na área de Música: um estado da arte (1988-2013)*. Anppom: Série Pesquisa em Música no Brasil, 2015, vol. 4.
- TOURINHO, C. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: *XVI Encontro Nacional da ABEM e no Congresso Regional da ISME, América Latina*, 2007. Disponível em:  
<[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf)>. Acessado em: 13 de janeiro de 2013.
- ULHÔA, M. T. Pesquisa artística. *Art Research Journal*, vol. 1/2, p. I-VI, jul.-dez. 2014. Editorial. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal>>. Acessado em: 28 de outubro de 2015.
- \_\_\_\_\_. As consequências do qualis artístico. *Art Research Journal*, v. 3, n. 3, p. XLIII-LI, 2016. Edição especial. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal>>. Acessado em: 28 de julho de 2017.
- VIEIRA, L. B. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música em Belém do Pará. Tese doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- \_\_\_\_\_. A escolarização do ensino de música. *Pro-posições*, v. 15, n. 2, maio-ago. 2004.
- WINCH, C. **Dimensions of expertise** – a conceptual exploration of vocational knowledge. London: Continuum, 2010.
- \_\_\_\_\_. Know-how and knowledge in the professional curriculum. In: YOUNG, M.; MULLER, J. (Orgs.). *Knowledge, expertise and professions*. London: Routledge, 2014. p. 47-60.
- ZORZAL, R. C. Explorando master-classes de violão: um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino. Tese de doutorado em Música – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.