DOI 10.20504/opus2026.32.29
Dossiê A pesquisa em Pedagogia Vocal na atualidade brasileira: recortes e diálogos interdisciplinares

Elementos de diferenciação e uniformização curricular nas aulas de canto lírico dos cursos de Bacharelado em Música

Vivianne Aparecida **Lopes**
http://orcid.org/0009-0000-1875-7819
Universidade Federal de Ouro Preto, Departamento de Música

Resumo: Este artigo, fruto de uma pesquisa realizada nos cursos de bacharelado em música, canto lírico, teve como objetivo analisar como é entendida e praticada pelos professores e percepcionada pelos alunos a diferenciação curricular no âmbito de aulas individuais no ensino superior de música. Parte do referencial teórico utilizado para a fundamentação do trabalho compõe uma síntese do lugar que a diferenciação curricular ocupa no âmbito da teorização sobre o currículo e o desenvolvimento curricular. A outra parte traz uma breve reflexão sobre questões curriculares no ensino superior de música no Brasil. Em relação ao estudo empírico, que procurou dar voz tanto a alunos quanto a professores de canto, optou-se por adotar um desenho metodológico misto, recorrendo-se às abordagens quantitativa e qualitativa. A primeira parte da coleta de dados focou em caracterizar a população de alunos de canto dos cursos de bacharelado em música e analisar a percepção global da eficácia das práticas docentes no que concerne ao seu grau de diferenciação. Na segunda parte da coleta, de abordagem qualitativa, procurou-se ouvir de forma minuciosa alguns destes alunos, previamente selecionados, bem como professores que atuavam na época com a orientação destes discentes. A leitura dos dados mostra que, apesar dos professores entenderem a diferenciação como um elemento necessário no contexto das aulas de canto, ainda há traços de uniformização encontrados, por exemplo, na pouca variação de exercícios técnicos e de repertório, o que dificulta, neste contexto individual, a efetivação de uma diferenciação curricular que permita a construção de aprendizagens significativas para todos os alunos.

Palavras-chave: Diferenciação curricular. Aulas de canto lírico. Bacharelado em música.

Elements of differentiation and curricular standardization in lyrical singing classes in Bachelor of Music courses

Abstract: This article, the result of research carried out in bachelor's degree courses in music and lyrical singing, aimed to analyze how curricular differentiation is understood and practiced by teachers and perceived by students within the scope of individual classes in higher music education. Part of the theoretical framework used to support the work comprises a summary of the place that curricular differentiation occupies within the scope of curriculum theorizing and curricular development. The other part presents a brief reflection on curricular issues in music higher education in Brazil. In relation to the empirical study, which sought to give voice to both students and singing teachers, it was decided to adopt a mixed methodological design, using quantitative and qualitative approaches. The first part of data collection focused on characterizing the population of singing students in bachelor's degree courses in music and analyzing the overall perception of the effectiveness of teaching practices with regard to their degree of differentiation. In the second stage of data collection, which followed a qualitative approach, we sought to listen in detail to some of these students, previously selected, as well as teachers who were working at the time with the guidance of these students. The data indicate that although teachers understand differentiation as a necessary element in the context of singing lessons, there are still traces of standardization found, for example, in the limited variation of technical exercises and repertoire, which makes it difficult, in this individual context, to implement a curricular differentiation that allows the construction of meaningful learning for all students.

Keywords: Curricular differentiation. Lyrical singing classes. Bachelor's degree in music.

LOPES, Vivianne Aparecida. Elementos de diferenciação e uniformização curricular nas aulas de canto lírico dos cursos de Bacharelado em Música. *Opus* (Assoc. Nac. Pesqui. Pós-Grad. Música), João Pessoa, v. 32, e263229, p. 1-26 2026. http://dx.doi.org/10.20504/opus2026.32.29
Recebido em 05/03/2025, aprovado em 23/07/2025, publicado em 23/08/2026
Editor Responsável: Dr. Vinícius Eufrásio
Editores de Seção: Dra. Joana Mariz e Dra. Viviane Kubo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada no contexto do ensino superior de música brasileiro, especificamente em universidades federais que possuem curso de bacharelado em música, canto lírico. O objetivo do trabalho consistiu em analisar como é entendida e praticada pelos professores e percebida pelos alunos a diferenciação curricular no âmbito das aulas de canto nos cursos de bacharelado em música das universidades federais brasileiras. Destaca-se aqui que este estudo focaliza a análise "micro" da diferenciação curricular, espaço em que é esperado que os professores, nos seus mais variados contextos, pensem em práticas construídas em função de diferentes alunos. Esta diferenciação curricular tem como agente principal, portanto, o professor, que busca respostas concretas para o que se considera mais complexo no âmbito microcurricular, o fato de se promover a aprendizagem de um currículo nuclear a alunos diferentes.

A motivação para o desenvolvimento do estudo veio, portanto, do interesse em transportar estas análises sobre a diferenciação curricular do âmbito das ciências da educação, e geralmente referenciadas a aulas de turmas ou grupos da educação básica, para o contexto de aulas individuais dos bacharelados em música, canto lírico, no Brasil, espaço em que se espera que os professores, trabalhando com os alunos individualmente, diferenciem efetivamente o currículo e as suas práticas curriculares.

Parte do referencial teórico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa compõe uma síntese do lugar que a diferenciação curricular ocupa no âmbito da teorização sobre o currículo e o desenvolvimento curricular e no quadro das políticas curriculares. O sentido desta evocação reflete-se na intenção de compreender as diferentes dinâmicas de manifestação da diferenciação curricular, bem como explicitar o impacto que estas diferentes abordagens têm nas práticas curriculares e no papel do professor enquanto condutor do processo de ensino e aprendizagem. Tendo em conta os diferentes contextos e lugares onde se situam as aprendizagens e as inúmeras variáveis que interferem neste processo, este olhar minucioso sobre as dinâmicas do desenvolvimento curricular aparece como oportunidade para convocar o conceito central da diferenciação.

A outra parte do aporte teórico traz uma breve reflexão sobre o desenvolvimento curricular no ensino superior de música no Brasil, onde se percebe que são escassas as pesquisas voltadas para a análise das questões curriculares no âmbito dos bacharelados, considerando especialmente a condução do currículo e a interação professor-aluno. Pereira (2013), por exemplo, em um estudo realizado sobre as Licenciaturas em Música no Brasil, apresenta um retrato do *habitus conservatorial* ainda presente nos documentos curriculares e reforça que há pouca flexibilidade curricular neste contexto, o que será abordado de forma mais detalhada ao longo do artigo.

Em relação ao estudo empírico, que procurou dar voz tanto a alunos como professores dos cursos de bacharelado em música participantes do estudo, optou-se por adotar um desenho metodológico misto. Recorreu-se à abordagem quantitativa na primeira etapa da coleta de dados, destinada a caracterizar a população de alunos de canto, e à abordagem qualitativa na segunda etapa, voltada à escuta aprofundada de alunos e professores previamente selecionados. Desta forma, para concluir o texto, traz-se um panorama sobre a perspectiva tanto dos alunos como dos professores de canto dos cursos de bacharelado em música, canto lírico, sobre o processo de se ensinar e aprender

sob a ótica da diferenciação curricular.

1. Diferenciação curricular: entendendo o conceito

As propostas teóricas de articulação do *currículo formal* com *os saberes prévios e experienciais* dos estudantes são múltiplas, mas muitas vezes não expressam no quotidiano do aluno e do professor uma realidade integrada; denotam a densidade e a complexidade de relações hierárquicas que regulam os modos de ser escola, de ser professor e de se diferenciar o currículo (Roldão, 2020).

Considerando estes aspectos é possível apontar que, ao longo das últimas décadas, muitos estudos foram desenvolvidos com o intuito de apresentar a noção de que o desenvolvimento curricular ocorre como um conjunto de ações a diferentes níveis, ou seja, um sistema que engloba um nível político, um nível organizacional (referente ao sistema escolar e às suas dinâmicas) e um nível prático, denominados, respectivamente, de níveis macro, meso e microcurricular. Autores como Gaspar e Roldão (2007) e Pacheco (2001) afirmam que em todas as fases do desenvolvimento curricular é possível vislumbrar estes três níveis distintos de decisão e ação. No que concerne ao primeiro nível, as decisões focam maioritariamente no plano da concepção e funcionam como indicadores para as fases de implementação/apropriação e avaliação. Relativamente aos dois últimos níveis, o plano da concepção é alvo de readaptações/contextualizações sem, contudo, ser inteiramente independente, uma vez que se vincula ao que é proposto no âmbito nacional, ou seja, integra-se e articula-se com as diretrizes curriculares nacionais, com um maior grau de autonomia especialmente no que concerne à implementação e à avaliação (Gaspar; Roldão, 2007). A este respeito, Pacheco (2001) defende que a articulação dos três níveis é fundamental para uma melhoria efetiva das aprendizagens (Pacheco, 2001).

O que se conhece no contexto educacional como "currículo formal" nasce das decisões que são tomadas no âmbito central, ou seja, o que Gaspar e Roldão (2007) denominam como "nível prescritivo nacional" ou, nas palavras de Pacheco (2001), nível político administrativo. Segundo Pacheco (2001), no entanto, a prescrição num sentido de determinismo absoluto é redutora. O autor defende que esta deve ser conduzida numa dinâmica de orientação e de estimulação. Nesta perspectiva, é esperada a construção de um currículo que não seja aprisionado pela prescrição de uniformidade formal, ou seja, um currículo que tenha em consideração as características heterogêneas do seu público-alvo, os alunos, ao mesmo tempo que garante que as finalidades comuns são alcançadas por todos (Roldão, 2020).

Relativamente ao nível micro, que tem por âmbito a ação direta do processo de ensino e aprendizagem (Gaspar; Roldão, 2007), ou de realização, no âmbito da sala de aula (Pacheco, 2001), o *locus* das decisões curriculares incide sobre "o trabalho curricular da aula, do grupo de alunos com o seu professor". Nas palavras de Pacheco (2001, p. 101), neste âmbito "diferenciam-se as fases do currículo planificado e do currículo real, ou seja, o currículo em ação, operacionalizado através de um plano de ensino análogo ao projeto didático, mas com implicações diretas e fulcrais nos atores, que passam de agentes passivos para agentes ativos do processo educativo"; atores que buscam estratégias diferenciadas e contribuem para a flexibilidade curricular numa lógica de alcançar, para todos, resultados efetivos de aprendizagem. Roldão (2003) complementa ainda a necessidade de se "articular a finalidade

social do currículo que é, por natureza, comum e uniformizadora, com os percursos e os contextos dos aprendentes, que são inevitavelmente diversos" (Roldão, 2003, p. 22). Deste difícil equilíbrio resulta, segundo a autora, a equidade curricular ou, pelo contrário, a sua influência discriminadora.

Sousa (2010, p. 8), refletindo sobre estas questões, também considera que a diferenciação curricular pode ser ativada quer nos planos macro, meso ou micro, mas nas seguintes dinâmicas: macro ou meso, "através do encaminhamento de diferentes alunos para a frequência, durante períodos de tempo relativamente longos, de diferentes vias de estudo"; micro, "através de práticas de gestão diferenciada de um currículo comum na sala de aula". O autor considera ainda que, neste último grupo, é possível utilizar diferentes abordagens ao currículo através de estratégias e procedimentos diversos que se organizem em função de procurar dar respostas às diferenças. Trata-se, portanto, de refletir sobre as várias alternativas disponíveis e escolher as que melhor se enquadram nas situações específicas das salas de aula, tendo em vista maximizar o sucesso dos alunos (Sousa, 2010, p. 8). Acredita-se que, agindo desta forma, o professor consiga dar respostas práticas às dificuldades dos alunos e compreender o modo de aprender de cada um, favorecendo as aprendizagens.

Numa tendência de pensamento semelhante, Morgado (2005, p. 10) reforça que "os professores constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola", o que Barata (2010, p. 33) complementa ao afirmar que, "cabe ao professor, e de acordo com a interpretação que faz do conceito de currículo, proporcionar vias não excludentes, portanto não discriminatórias, de alcançar as aprendizagens essenciais e, por isso mesmo, básicas". Percebe-se, portanto, que "o projeto de construção de aprendizagens significativas falha quando não se consegue compatibilizar o conhecimento representado pelo currículo formal com o conhecimento resultante da experiência pessoal do aluno" (Sousa, 2010, p. 50). Esta distância currículo formal → experiência pessoal do aluno compromete a construção de um processo significativo de aprendizagem e de uma diferenciação curricular que seja efetiva e permita que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender.

No ensino superior de música, considerando especialmente a especificidade das aulas individuais de canto nos cursos de bacharelado, entende-se que o processo de condução do currículo ao aluno possa fluir de uma forma mais integrada e conectada aos interesses dos discentes. Refletindo sobre estes aspectos, foi feito um levantamento de estudos sobre currículo e desenvolvimento curricular neste âmbito, do qual se destacam a seguir recortes teóricos importantes para uma melhor compreensão da temática.

2. Currículo e os seus direcionamentos no ensino superior de música brasileiro

A partir das buscas para o delineamento da fundamentação teórica da pesquisa foi possível identificar estudos relevantes sobre as questões curriculares no ensino superior de música brasileiro. Pereira (2013), por exemplo, sobre as Licenciaturas em Música no Brasil, apresenta um retrato do *habitus* conservatorial ainda presente nos documentos curriculares e reforça que há pouca flexibilidade curricular neste contexto. Borém (1997, p. 10) também indica a presença deste modelo conservatorial

no âmbito universitário e defende a necessidade de emancipação, apontando para a pouca autonomia das instituições.

De acordo com Mateiro (2003), essa realidade mantém-se em função de princípios da racionalidade técnica que se desdobram nos processos de ensino e aprendizagem e fazem com que os professores transmitam também aos seus alunos conhecimentos que foram apreendidos da mesma forma e que desconsideram as situações controversas e complexas de uma sala de aula. Isso indica que os professores têm tendência a ensinar do modo como aprendem, o que pode gerar mecanização das práticas curriculares se não houver uma atenção concreta às situações muitas vezes adversas vivenciadas nas aulas. Nas palavras da autora:

> Este modelo não se detém a considerar e a analisar o que em realidade ocorre em sala de aula, isto é, o professor não se preocupa em saber, por exemplo, como se produzem os comportamentos individuais ou coletivos, quais são os aspectos culturais relevantes ou quais os procedimentos de intervenção mais adequados a determinadas situações (Mateiro, 2003, p. 8).

O professor, nessa lógica, transmite os conteúdos sem considerar a realidade dos seus alunos, o que também pode ser identificado no âmbito do ensino superior de música. Há, assim, o que Formosinho (2007) designa como "currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único", ou seja, um mesmo currículo – corpo de aprendizagens (Roldão, 1999) – sendo aplicado/direcionado a todos os alunos como se fossem iguais. Dentro desse contexto, Santos (2003) chama a atenção para a necessidade das universidades assumirem a possibilidade de pôr em andamento modelos flexibilizados de currículos e projetos pedagógicos. A autora reforça ainda que essa questão "repercute, certamente, na flexibilização dos percursos de formação e no grau de autonomia que viremos a dar ao aluno para construir seu currículo, conforme o perfil profissional desejado, assistido por uma orientação acadêmica" (Santos, 2003, p. 68). Acredita-se, assim, que a adoção de modelos flexíveis de currículos possa favorecer as aprendizagens também no contexto das aulas individuais de instrumento/canto.

Para Queiroz e Marinho (2005), é necessário promover propostas e práticas de educação musical dinâmicas, que se interrelacionem com a música enquanto manifestação artística e sociocultural. Segundo Queiroz (2017), no contexto do ensino superior de música, é perceptível a manutenção de modelos curriculares que evidenciam fortes traços de colonialidade, com amplo domínio da música erudita ocidental e o modelo disciplinar como estratégia única de organização curricular. Ainda no contexto do ensino superior de música, com ênfase nos cursos de bacharelado em violão, Scarduelli (2012) chama a atenção para o fato de o caminho tradicional de ensino predominar quando deveria se fazer a partir de caminhos criativos. O autor reforça ainda a importância da criatividade estar no centro da formação, tanto na escolha do repertório como na forma de realizá-lo. Esta aproximação da realidade dos alunos, apoiada na perspectiva criativa de ensino, pode favorecer a construção de práticas curriculares mais efetivas e diferenciadas.

Braga (2009), numa análise realizada sobre as aulas de canto do ensino superior, reforça ainda que a ação do professor deve ir além das instruções técnicas ou de ouvido externo. Destaca que é fundamental ao professor de canto a busca pelo conhecimento dos seus alunos e o estabelecimento de

diálogo com os mesmos, estratégia curricular que pode ter reflexo significativo nas aprendizagens. Contudo, segundo a autora, esta forma de se percepcionar as práticas curriculares no ensino do canto não é consensual. Muitos professores de canto conectam-se com a ideia de que as diretrizes no ensino do canto devem ser idênticas, mesmo que os alunos sejam diferentes, e que cabe ao professor aplicar conhecimentos para que o "discípulo" aprenda. Prioriza-se, assim, os resultados em contraposição ao processo e à adoção de métodos particulares e direcionados às especificidades de cada aluno, sugerindo-se "uma concepção mais tecnicista de ensino, na qual conhecer as particularidades e as possibilidades singulares de cada aluno assume pouca relevância" (Braga, 2009, p. 22). Nesta perspectiva, é necessário que o professor exteriorize com máxima clareza para que o estudante "assimile os ensinamentos", ou seja, pressupõe-se a existência de um professor detentor do conhecimento e de um aluno que deve estar disposto e aberto a receber o que o professor sabe e tem para ensinar (Braga, 2009).

Esse modelo é percebido também por Montandon (1992), no âmbito das aulas de piano. A autora destaca que, nesse contexto, a ênfase sai do processo de compreensão para o resultado (execução). A aula, assim, centra-se no professor, que mostra ao aluno o que fazer, quando, como e de que forma, e fornece material pedagógico e informação apropriada (Montandon, 1992). Hentschke (2003) critica esse tipo de ensino e aponta que não é prolífico manter uma cultura universitária onde impera o ensino sob a ótica do professor e onde pouco ou nada se sabe sobre o que pensam os estudantes e o quão adequado é o currículo das aulas para suas vidas profissionais. Como apontado por Sousa (2008b), é preciso dar voz aos alunos na construção curricular. A esse respeito, Massetto (1998) também aponta:

> A centralidade do ensino superior deve deslocar-se do papel tradicional do professor universitário como transmissor do conhecimento para o aprendizado do aluno. Uma vez que o professor não se considera mais como "transmissor", ele poderá dialogar com conhecimentos dos alunos que, pelo menos algumas vezes, não são de seu pleno domínio (Massetto, 1998 *apud* Louro, 2003, p. 104).

Louro (2003) reforça, contudo, que "essa postura ainda é evitada por muitos dos professores que acreditam não poderem ensinar aquilo que "não sabem" ou com o que "não se identificam". Em um estudo realizado sobre o processo de formação de professores nas licenciaturas, Del-ben (2003, p. 29-30) deixa clara a necessidade de superação desse modelo da racionalidade técnica, que, de modo resumido, "concebe o formador como transmissor de conteúdos e metodologias a serem 'aplicados' pelo futuro licenciado junto a seus alunos em sala de aula, independentemente das particularidades dos contextos de atuação." Hentschke (2003), também tendo em conta o contexto universitário, aponta para a importância dos professores assumirem os riscos e serem profissionais flexíveis, reflexivos e capazes de perceber e agir sobre realidades distintas.

Considerando esses aspectos, Travassos (1999), sobre a diversidade de perfis culturais dos estudantes de música, reforça a necessidade de práticas mais ajustadas às suas realidades, bem como a reivindicação de reconhecimento para a música popular. Nas palavras da autora:

> Muitos estudantes têm e desejam ter experiências e formações variadas que incluem o conhecimento escolar dos clássicos e as "levadas" do popular, a audição concentrada e o contato distraído, a música pura e o divertimento da dança (Travassos, 1999, p. 142).

Esses pontos trazidos pela autora reforçam a importância da utilização de estratégias curricularmente diferenciadas e ajustadas ao perfil dos alunos, bem como a necessidade de um currículo mais flexível, que permita aos alunos transitarem por diferentes estilos. Destaca-se aqui que, apesar de o canto lírico aparecer como foco nos cursos analisados, não é dada, muitas vezes, aos alunos, a opção de escolher qualquer outro tipo de modalidade. Conforme apontado por Queiroz (2017), percebe-se a predominância da música erudita ocidental, importante no ensino de música, mas percebe-se também a exclusão de outras manifestações musicais existentes, como as brasileiras e que vêm do próprio universo musical do aluno. Complementando essa perspectiva, o autor pontua a necessidade de se quebrar com o modelo de currículo que chama de "colonial", pois desconsidera a diversidade musical do nosso país e também os perfis diversos de alunos que ingressam nestas instituições (Queiroz, 2017). A flexibilidade partiria, portanto, de um ajuste na própria organização curricular das instituições de ensino superior; caminhando para uma perspectiva mais holística, por exemplo, na definição dos programas de curso.

Essa perspectiva também é defendida por Scarduelli (2012), ao afirmar que os programas de curso dos bacharelados em violão devem ser adaptados ao perfil individual de cada aluno, com etapas bem definidas e com repertório e técnica de acordo com o aluno. Neste contexto, o autor defende ainda a importância de se dar valor à escolha do aluno pelo repertório; um programa curricular que tenha uma base previamente definida, mas que não seja uma lista fechada. Com esse pensamento acredita que as adaptações se tornam fundamentais, apesar de não serem muito utilizadas pelos professores (Scarduelli, 2012).

Ainda sobre a ação dos professores de música nas práticas curriculares do ensino superior, Louro e Aróstegue (2003, p. 62) enfatizam:

> Nesse começo de análise sobre concepções de música, mais ainda parece que não vem a ser o caso de separar "minhas músicas, tuas músicas, nossas músicas", mas de compreender as identificações de cada indivíduo com seus grupos sociais e dialogar sobre elas, levando sempre em consideração que existe um grupo social igualmente envolvido, ao qual o professor pertence, dos profissionais que praticam seu ofício.

Reforça-se, assim, que não apenas o aluno vem de um contexto social e cultural específico, mas também o professor. Nesse sentido, é fundamental que haja diálogo entre os atores nas práticas curriculares também no ensino superior, suscitando a compreensão de que cada estudante é diferente e parte de um grupo social específico, e da mesma forma, o professor. Entende-se que a construção de uma relação dialógica entre professor-aluno possa fomentar a integração do aluno de forma mais ativa nas práticas curriculares.

A revisão de literatura mostra, contudo, que estudos desse gênero são escassos no âmbito dos bacharelados em música no país, o que denota a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que ouçam as vozes dos atores que trabalham a nível microcurricular, da ação em sala de aula, professores

e alunos. Nesse contexto de práticas individuais, em que teoricamente seria mais fácil para o professor trabalhar de forma diferenciada com cada aluno, ainda se percebem dificuldades neste processo de desenvolver e direcionar de forma individualizada o currículo aos alunos.

Considerados estes aspectos, a seguir apresenta-se parte dos resultados do estudo empírico procurando trazer à tona elementos de diferenciação e uniformização nas aulas de canto lírico dos cursos de bacharelado em música participantes.

3. Bacharelado em música: elementos de diferenciação e uniformização nas aulas de canto lírico

Os professores de canto dos bacharelados conseguem lidar com a diversidade dos alunos e orientam suas aulas para promover o desenvolvimento das competências de cada um? Como estas questões são percebidas por professores e alunos destes contextos? Considerando que o estudo procurou analisar de que forma é entendida e praticada pelos professores e percebida pelos alunos a diferenciação curricular no âmbito das aulas de canto nos cursos de bacharelado em música das universidades federais brasileiras e que, nos cursos de bacharelado incluídos na pesquisa, as aulas de canto acontecem de forma individual, importou, pois, pesquisar as raízes da não diferenciação em matrizes de cultura curricular e profissional dos docentes e instituições. Importou ainda analisar como os próprios alunos percebem as práticas curriculares adotadas pelos seus professores. A partir desta problemática formularam-se três subquestões de pesquisa. Do ponto de vista metodológico, conforme se reforçou na primeira parte do artigo, optou-se por um desenho misto, híbrido, recorrendo tanto à abordagem quantitativa quanto à qualitativa. Procurou-se dar respostas às questões de investigação da seguinte forma:

1. Como os professores de canto percebem a diferenciação curricular?

✓ Entrevista semiestruturada aplicada a professores de canto dos cursos de bacharelado em música, canto lírico, das universidades federais brasileiras intencionalmente selecionadas para o estudo.

2. Em que medida as práticas docentes incluem a diferenciação?

✓ Entrevista semiestruturada direcionada a professores e alunos dos cursos de bacharelado em música, canto lírico, das universidades federais brasileiras intencionalmente selecionadas para o estudo.

3. Como os alunos percebem as práticas curriculares dos professores de canto?

✓ Questionário com aplicação de Escala Likert ao maior número possível de alunos matriculados nos cursos de bacharelado em música, canto lírico, das universidades federais brasileiras;

✓ Entrevista semiestruturada direcionada a alunos dos cursos de bacharelado em música, canto lírico, das universidades federais brasileiras intencionalmente selecionadas para o estudo.

Para fins de investigação foram catalogadas universidades federais brasileiras que oferecem cursos de bacharelado em música, com ênfase em canto lírico. Respeitando-se as questões de ética em investigação e no sentido de resguardar a identidade das instituições e dos participantes do estudo, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, com CAAE 09837619.2.0000.5152, conforme previsto na Resolução nº 510/2016. Desta forma, as universidades são apresentadas da seguinte forma, com as letras sequenciais do alfabeto, estando resguardados também os docentes e alunos destas instituições:

1. Universidade Federal A
2. Universidade Federal B
3. Universidade Federal C
4. Universidade Federal D
5. Universidade Federal E
6. Universidade Federal F
7. Universidade Federal G
8. Universidade Federal H
9. Universidade Federal I
10. Universidade Federal J
11. Universidade Federal K
12. Universidade Federal L
13. Universidade Federal M
14. Universidade Federal N
15. Universidade Federal O
16. Universidade Federal P
17. Universidade Federal Q
18. Universidade Federal R

A escolha do objeto de investigação incidiu sobre o canto lírico por ser a formação de base da investigadora. Justifica-se também pelos poucos estudos desenvolvidos na área, principalmente no âmbito dos bacharelados, e por ser um espaço propício à implementação da diferenciação curricular,

uma vez que as aulas acontecem em caráter individual e os alunos ingressam com perfis e experiências diversas.

Com relação ao contato inicial com as universidades federais, para verificar a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se os telefones e contatos de e-mail disponíveis nos sites das instituições. As primeiras informações levantadas permitiram identificar que o bacharelado de uma das instituições havia sido fechado (Universidade Federal E) e que em outra instituição, a Universidade Federal F, o curso estava interrompido em função da falta de professor; havia apenas dois alunos no curso e eles foram realocados em outras instituições federais. Destaca-se ainda que, posteriormente, a Universidade Federal O, apesar da aprovação do Comitê de Ética da Instituição, não retornou os contatos feitos pela pesquisadora; a secretaria, coordenação e professores do curso foram contactados, mas não responderam. Diante desse quadro, essas instituições foram excluídas da coleta de dados, conforme assinalado acima, e mantidas apenas as quinze universidades federais que aceitaram contribuir com o estudo e estavam oferecendo regularmente o curso de bacharelado em música, canto lírico.

Após todo esse processo de consulta, busca de apoio e das autorizações para a realização da pesquisa, englobando a aprovação nos Comitês de Ética das universidades federais, a coleta de dados foi iniciada da seguinte forma:

Etapa 1 da coleta de dados – quantitativa

- Critérios de seleção dos alunos e universidades para Aplicação de Escala Tipo Likert
  - Critérios de inclusão: Alunos dos cursos de bacharelado em música, canto lírico, regularmente matriculados a partir do segundo período no semestre 2019/1.
  - Critérios de exclusão: Alunos cursando o primeiro período do bacharelado em música, canto lírico, e que ainda não tinham tempo de trabalho suficiente com o professor de canto para discorrer sobre as práticas curriculares.

- Aplicação do questionário (Escala Tipo Likert) a alunos de canto dos cursos de bacharelado em música das quinze universidades federais participantes do estudo.
  - Após o encaminhamento do questionário aos alunos pelas coordenações dos cursos/secretarias das universidades, as respostas foram obtidas no período de 10/07/19 a 24/07/19.

Etapa 2 da coleta de dados – qualitativa

- Critérios de inclusão de universidades federais das quais os professores e alunos entrevistados foram selecionados:
  - As maiores universidades federais de cada estado;
  - Universidades com o maior número de alunos regularmente matriculados nos cursos de bacharelado em música, canto lírico, no ano letivo de 2019;

- Universidades situadas em diferentes regiões do país, de modo a ter-se uma percepção mais global da diferenciação curricular em contextos diversos.

➢ Critérios de inclusão – Professores entrevistados:

- 1 professor de cada universidade federal selecionada;
- Professores com o maior número de alunos entre o segundo e o último ano da graduação;
- Professores com diferentes perfis de formação de acordo com a consulta ao Currículo Lattes.

➢ Critérios de inclusão – Alunos entrevistados:

- Dois alunos de cada professor entrevistado cursando o mesmo período do curso;
- Alunos com diferentes perfis de formação;
- Alunos disponíveis para serem entrevistados.

➢ Critérios de exclusão:

✓ Professores: Professores com menos de um ano de atuação com a disciplina de canto no âmbito do ensino superior.

✓ Alunos: Alunos que tivessem desenvolvido trabalho técnico-vocal com a investigadora; alunos no início do curso e que ainda não tivessem tempo de trabalho técnico-vocal suficiente com o professor de canto no âmbito do bacharelado; alunos que estivessem em períodos diferentes do curso.

➢ Realização das entrevistas

✓ Entrevista com professores de canto das maiores universidades federais de cada Estado selecionadas entre as quinze instituições previamente catalogadas, conforme os critérios apresentados.

✓ Entrevista com dois alunos de canto de cada professor entrevistado (das mesmas universidades federais selecionadas), conforme os critérios apresentados.

Destaca-se, contudo, que em função de alguns docentes não terem dois alunos no mesmo período da graduação, foi necessário ampliar os critérios e entrevistar, em algumas instituições, estudantes de períodos diferentes, por exemplo, na Universidade B. O critério dos diferentes perfis de formação foi mantido.

Para a aplicação do questionário, Escala tipo Likert aos alunos, enfatiza-se que as secretarias das universidades federais foram mediadoras durante o processo direcionando o questionário, estruturado na plataforma Google Docs. É importante ressaltar também que o processo de esclarecimento e a obtenção do(s) TCLE foram realizados no próprio questionário, na plataforma Google Docs. Conforme estabelecido no projeto submetido ao Comitê de Ética, o n. amostral estimado

era de 200 participantes. Parte significativa das universidades federais não disponibilizou o número de alunos regularmente matriculados nos cursos no semestre 2019/1 que se enquadravam nos critérios da pesquisa. Destaca-se, contudo, pelas universidades que deixaram o registro do número de alunos matriculados, que no país há variação significativa de curso para curso. Algumas instituições, por exemplo, apontaram ter apenas dois alunos no curso de bacharelado em música, canto lírico. Outras, com um número maior de discentes, registraram dezesseis alunos. Optou-se, respeitando-se as questões éticas na pesquisa, por não insistir na busca por essas informações e apenas solicitar às instituições que encaminhassem o link do questionário para os alunos de canto que se enquadrassem nos critérios de inclusão previamente estabelecidos. O instrumento foi direcionado a alunos de universidades federais situadas em diferentes regiões do país – sul, sudeste, norte, nordeste e centro-oeste. Após o encaminhamento do questionário aos alunos, as respostas foram obtidas no período de 10/07/19 a 24/07/19. Totalizaram-se oitenta e cinco (85) respostas.

A partir do início do tratamento dos dados, identificou-se, no entanto, que alguns alunos que responderam ao questionário não se enquadravam nos critérios estabelecidos – estavam cursando ainda o primeiro período do curso ou eram alunos do curso de licenciatura, não do bacharelado. As respostas desses participantes foram, portanto, excluídas das análises e considerou-se apenas oitenta respostas como válidas, ou seja, as respostas dos alunos que se enquadravam nos critérios previamente estabelecidos.

Pontuados esses aspectos, a seguir apresenta-se a caracterização da amostra e os resultados parciais alcançados com a análise do questionário.

3.1 Caracterização da população de alunos e as suas percepções pelo olhar da abordagem quantitativa

Através da utilização da estatística descritiva, foi possível constatar que 20 (25%) dos participantes são do sexo masculino e 60 (75%) do sexo feminino. Isso indica que o perfil dos alunos de canto das universidades federais brasileiras participantes do estudo, no período de 2019/1, é maioritariamente constituído pelo sexo feminino (Figura 1).

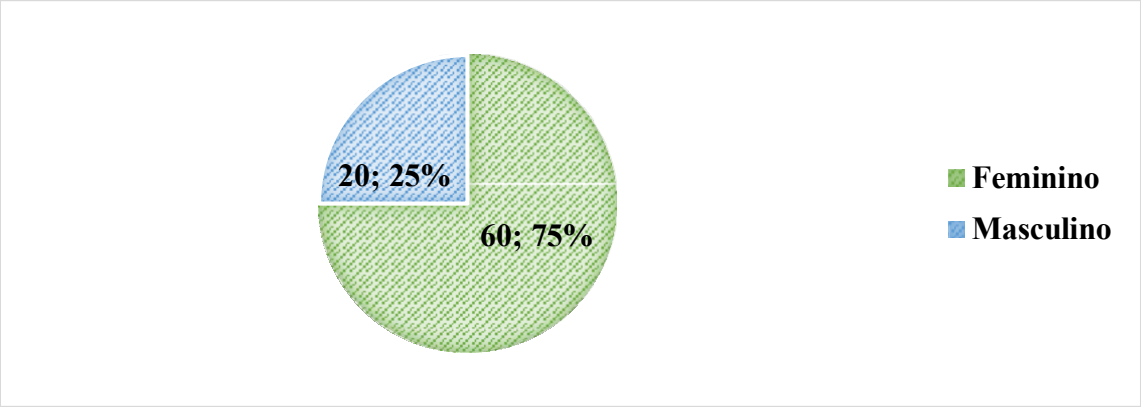

Figura 1: Distribuição de frequência do sexo na amostra de estudantes do ensino superior de música, bacharelado, canto lírico.

Em relação às estatísticas descritivas para as variáveis sociodemográficas quantitativas (Tabela 1), destaca-se, inicialmente, que a idade mínima nacional brasileira dos inquiridos foi de 19 anos e a máxima de 50 anos, resultando numa amplitude de variação de 31 anos. A média de idades foi de 28,83 anos (DP= 7,31). No que se refere aos anos de estudo de canto antes do ingresso no bacharelado, identifica-se que variou nacionalmente entre os 0 e os 20 anos, sendo a média 4.29 e o desvio padrão 4.49. Constata-se assim que há uma variação acentuada (20 anos). Há alunos que ingressaram no bacharelado sem experiência prévia de estudo do canto e há alunos com mais experiência, que estudaram por anos antes de serem admitidos no curso superior.

Como complemento, foi analisado também o número de professores de canto com que os alunos tiveram aulas antes do ingresso no bacharelado, sendo possível identificar uma variação ampla – intervalo de 0 a 8 docentes – ou seja, alunos que não tiveram nenhum professor de canto antes do ingresso no bacharelado e alunos que tiveram aulas com oito professores diferentes, perspectiva relacionada ao tópico anterior, anos de estudo do canto antes do ingresso no bacharelado.

Em relação à duração da relação com o professor atual, ou seja, o tempo de trabalho com o professor de canto do bacharelado, foi encontrada uma variação entre 3 e 78 meses, o que também varia de região para região brasileira. Destaca-se que os alunos que afirmaram ter menos de seis meses de trabalho com o professor do bacharelado não foram considerados em função dos critérios de inclusão previamente estabelecidos (incluir apenas alunos do segundo período em diante).

	Mínimo	*Máximo*	*Média*	*Desvio padrão*
Idade	19.00	50.00	28.83	7.31
AECAB*	0.00	20.00	4.29	4.49
NPCAB	0.00	8.00	2.16	1.54
PBQF	2.00	12.00	5.52	2.50
TBCPCB	3.00	78.00	21.07	14.99

Tabela 1: Estatísticas descritivas para as variáveis sociodemográficas quantitativas. Idade; *AECAB, anos de estudo de canto antes do bacharelado; NPCAB, número de professores de canto que teve antes do bach.; PBQF, período do bach. que frequenta; TBCPCB, tempo de trabalho com o professor de canto do bach. (em meses).

Percebe-se também, na comparação entre regiões, que especialmente nas regiões norte e nordeste há um número significativo de alunos cursando o 6° ano do curso. Considerando que a duração média dos cursos de bacharelado em música no país é de quatro anos, torna-se importante refletir sobre as possíveis razões que levam esses alunos a ficarem mais tempo no curso.

Considera-se importante destacar ainda que dos oitenta alunos que responderam o questionário, apenas nas regiões Norte e Nordeste (100%) e Sudeste (76%) os alunos afirmaram ter escolhido o professor com o qual estavam tendo aulas de canto no bacharelado. Nas regiões Centro-Oeste e Sul o panorama é diferente. 58,3% dos alunos do Centro-Oeste afirmam não ter escolhido o professor, ou seja, foram encaminhados para um dos docentes da área de canto. O mesmo ocorre na região Sul, na qual 64,5% dos alunos afirmam que não escolheram o professor.

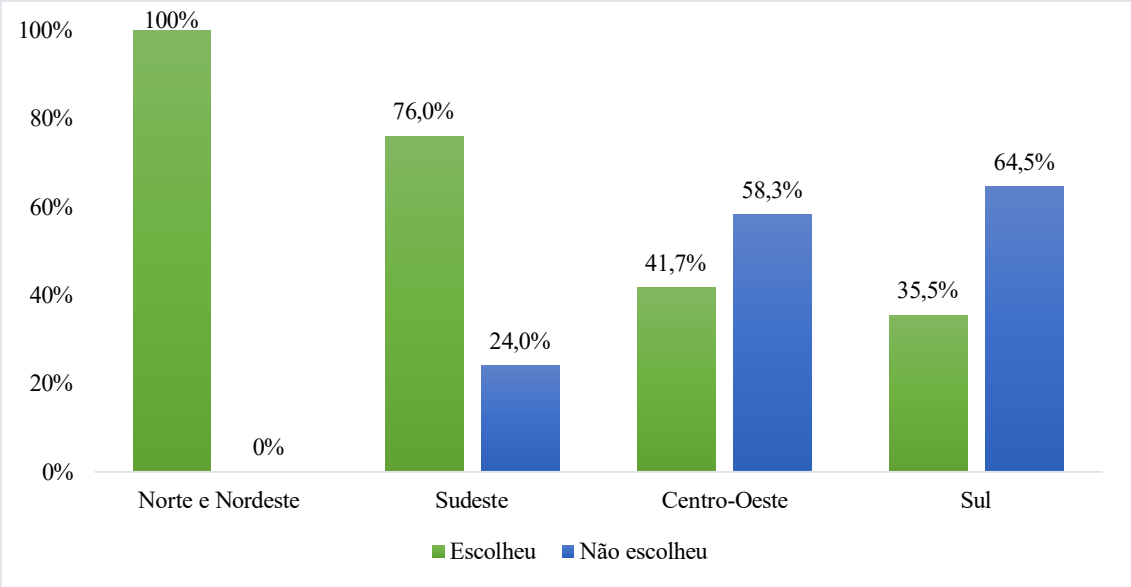

Figura 2: Escolha dos alunos em relação ao professor de canto por região brasileira.

Considera-se a escolha do docente um aspecto fundamental no que concerne às questões da diferenciação curricular. Chama a atenção também o fato de as regiões Norte e Nordeste, em que 100% dos participantes afirmam ter escolhido o professor de canto com o qual estavam trabalhando, serem também as regiões que apresentam um número significativo de alunos cursando o sexto ano do curso, conforme se referenciou. Percebe-se assim que pode haver alguma relação do prolongamento do tempo de estudo no bacharelado com a escolha do docente.

Escala de percepção das práticas

A escala de percepção das práticas, segunda parte do questionário, foi composta por quinze itens. Para cada item/afirmação o participante deveria apresentar o seu grau de acordo, conforme as opções: discordo totalmente (1), discordo parcialmente (2), não concordo nem discordo (3), concordo parcialmente (4) e concordo totalmente (5).

Item	*Sigla*
1 A prática do seu professor de canto é eficaz.	APCPE
2 As estratégias utilizadas pelo professor nas aulas para desenvolver a sua voz não correspondem às suas necessidades.	EUPPCNSS
3 O seu percurso individual de aprendizado é pouco valorizado pelo professor.	PIAEPVPP
4 As práticas curriculares do seu professor são diferenciadas (valorizam o seu percurso; há adequação dos conteúdos às suas necessidades nas aulas; adaptação de exercícios e estratégias conforme as suas dificuldades).	PCPSD
5 Quando tem dificuldade em compreender ou realizar determinado aspecto técnico em aula, por exemplo, colocação da voz, apoio, legato, o professor adapta a forma como ensina para ajudá-lo.	PAFE
6 Ao ensinar uma nova questão técnica o professor parte do que você já sabe e aprendeu em aula.	PECJA
7 As aulas de canto individuais favorecem o trabalho do seu professor, pois permitem que ele responda de forma diferenciada às necessidades de cada aluno.	ACFTPI
8 Quando assiste a uma aula de um colega percebe que os exercícios e trabalho do professor são diferentes para cada aluno.	TPSDPCA
9 As suas experiências pessoais com o canto são acolhidas pelo professor nas aulas.	EPSAPP
10 O professor utiliza diferentes recursos em aula como explicação verbal, gestos e exemplificações vocais para que os aspectos técnicos do canto sejam compreendidos por você.	PUDR
11 O professor está atento ao seu ritmo de aprendizado e o orienta de acordo com este ritmo.	PEARAEOACR
12 A escolha dos exercícios de respiração, vocalizes e repertório a serem trabalhados em aula pelo professor é ajustada ao que aprendeu antes do ingresso no bacharelado.	PAAAIB
13 As aulas do professor não são eficazes para o seu desenvolvimento técnico.	APNSEDT
14 Os exercícios de respiração, vocalizes e repertório escolhidos pelo professor são ajustados às suas características vocais.	ERVREPSACV
15 As aulas do seu professor respeitam o domínio técnico e artístico que tem.	APRDTEAQT

Tabela 2. Itens da escala de percepção das práticas e respetivas siglas.

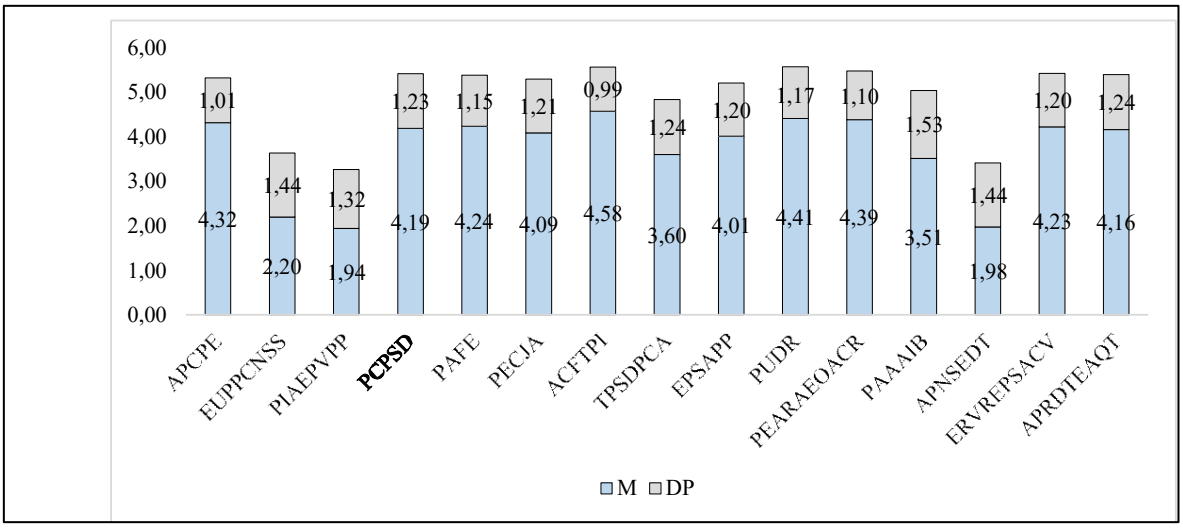

Figura 3: Médias e desvios padrão das respostas dos alunos por item da escala.

Tendo como base os testes realizados e a questão de investigação a ser respondida com a escala – como os alunos percepcionam as práticas de diferenciação curricular nas aulas de canto – é possível constatar, relativamente ao grau de concordância dos alunos (Figura 3), que foi elevado para os itens positivos da escala, ou seja, os discentes inquiridos percepcionam as práticas curriculares dos seus professores como eficazes no que concerne ao grau de diferenciação. Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas na comparação da percepção global das práticas pela idade (p=.839), sexo (p=.635), anos de estudo de canto antes de bacharelado (p=.996), número de professores de canto antes do bacharelado (p=.946), escolha do professor (p=.127) e tempo de trabalho com o professor de canto do bacharelado (p=.863). Apesar destes resultados não advogarem em favor da validade de construto, podem explicar-se pelo fato de a percepção global das práticas ser elevada (M=4.11) e apresentar uma variabilidade reduzida (DP=0.89).

No entanto, conforme se apresentará com a análise dos dados qualitativos, quando se analisam em profundidade estas questões, por meio das entrevistas, é possível identificar traços de uniformização tanto no discurso dos professores como dos alunos.

3.2 Percepções de professores e alunos de canto pelo olhar da abordagem qualitativa

Com relação à abordagem qualitativa, destaca-se que foram entrevistados professores de sete universidades federais; um professor de cada instituição selecionada. A proposta inicial seria entrevistar nove docentes, dentro dos critérios a priori estabelecidos. No entanto, professores de duas instituições não retornaram o contato da investigadora, Universidade Federal H e Universidade Federal L.

No que concerne aos alunos, como o contato com os discentes aconteceu também através dos endereços de e-mail disponibilizados pelas secretarias das instituições e pelas redes sociais, foi possível alcançar alunos de oito instituições, que foram selecionados das nove instituições federais participantes do estudo. Apenas os discentes da Universidade Federal G não retornaram o contato da investigadora. Tentativas foram feitas através dos endereços de e-mail dos discentes, mas na falta de retorno, optou-se

por dar sequência à coleta de dados respeitando-se o direito do participante de não contribuir com a pesquisa. Registra-se assim que foram entrevistados, portanto, dezesseis alunos de canto, dois discentes de cada universidade federal.

As entrevistas tanto dos professores como dos alunos foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2019. Houve um atraso nessa parte da coleta que, pelo calendário do Comitê de Ética, deveria ter acontecido entre agosto e outubro de 2019, pela necessidade de aprovação do projeto de pesquisa não apenas pelo Comitê de Ética da instituição proponente, mas pelos Comitês das quinze universidades federais participantes do estudo. Destacam-se ainda as dificuldades para se ter acesso aos alunos e professores de canto das universidades federais.

Como a pesquisa não era financiada e a pesquisadora estava em regime integral de trabalho, optou-se por utilizar as tecnologias de informação e entrevistar os participantes através de um programa de videoconferência chamado *Whereby*. Importa ressaltar aqui que o processo de esclarecimento e a obtenção do(s) TCLE foram realizados oralmente, na mesma plataforma. Foi feita a apresentação da pesquisa e lido o TCLE, conforme a aprovação pelos Comitês de Ética das Universidades Federais. Reforça-se ainda que os participantes ficaram livres para participar ou não do estudo e tiveram tempo hábil para decidir se queriam ou não participar. A duração das entrevistas variou entre 30 min. e 2h.

A seguir, apresentam-se as linhas gerais da percepção dos professores entrevistados.

Linhas gerais da percepção dos professores entrevistados

Neste recorte, traz-se à tona elementos relacionados à estrutura das aulas de canto, dificuldades enfrentadas pelos professores para trabalhar com diferentes perfis de alunos, o olhar para as aulas individuais e outros elementos que os entrevistados consideraram importantes para a compreensão da temática. Em termos da estrutura das aulas de canto, ou seja, o modo como os professores desenvolvem suas aulas, o currículo em ação, os docentes, em sua maioria, afirmam realizar inicialmente os vocalizes, exercícios vocais para aquecimento e/ou desenvolvimento técnico, e posteriormente o trabalho técnico e interpretativo com o repertório. Apenas um docente afirmou realizar exercícios de relaxamento, alongamento e respiração antes dos vocalizes, para preparar o corpo e a voz. Identifica-se também que apesar de alguns docentes apontarem que são contra a rigidez do programa de curso, pautado no delineamento do repertório, parte significativa dos docentes ainda segue esse formato, seja por períodos históricos, seja pela relação com os idiomas trabalhados nas disciplinas de dicção.

Um outro aspecto que se procurou identificar no discurso dos professores foram as principais dificuldades que os docentes enfrentam para trabalhar com os diferentes perfis de alunos que ingressam no bacharelado. Nesse bloco foi possível identificar que os docentes conectam as suas dificuldades às dificuldades dos discentes. O ponto principal destacado por cinco dos sete docentes entrevistados prende-se à questão da falta de base dos alunos que ingressam nos cursos superiores, de conhecimentos teóricos, especialmente em termos de leitura musical. Além desses pontos, aparecem problemas relacionados ao estudo do repertório, à consciência corporal, à aprendizagem através da imitação de modelos que veem

no YouTube e à questão da classificação vocal dos alunos. Diante dessas dificuldades alguns docentes pontuam que procuram conversar com os alunos e orientá-los através do diálogo. Parte significativa dos docentes menciona ainda a importância do respeito pelo processo, da paciência para aprender, especialmente pelo fato do desenvolvimento técnico ser lento e não ser possível agilizar o processo queimando etapas, o que, na ótica dos docentes, é o que muitas vezes os discentes buscam.

Com base nessas reflexões, perguntou-se também aos docentes se as aulas individuais favorecem ou não as suas práticas no sentido de dar respostas aos diferentes alunos. Percebe-se que os professores entrevistados são partidários das aulas individuais por considerarem que elas permitem ao professor conhecer melhor cada aluno e trabalhar conforme as suas necessidades, ou seja, dar respostas aos diferentes alunos. Apenas um professor considera que as aulas individuais favorecem mais os alunos do que as práticas dos professores. Para o docente a aula individual é essencial para o desenvolvimento do aluno em função do tempo disponível para cada um. Aprender a técnica do canto em contexto coletivo seria difícil em função do pouco tempo para se trabalhar todos os aspectos necessários para o desenvolvimento do performer, segundo o docente. Dentro desse contexto, destaca-se também que a maioria dos professores são adeptos de uma aula coletiva por semana, para complementar as aulas individuais, e que em algumas instituições essa prática já acontece. Os benefícios nesse sentido concentram-se especialmente no fato de os alunos poderem aprender através da observação dos colegas.

E os alunos de canto, como percepcionam estas questões? A seguir serão apresentados recortes das percepções dos alunos entrevistados em relação aos mesmos pontos.

Linhas gerais da percepção dos alunos entrevistados

Relativamente à estrutura das aulas de canto, percebe-se que o relato dos discentes entrevistados é semelhante ao dos professores – basicamente a aula tem uma primeira parte, técnica com vocalizes, e posteriormente o trabalho com o repertório. Alguns discentes, entretanto, enfatizam que os seus professores seguem uma estrutura mais completa de aula, que envolve trabalho corporal, respiratório, técnica (vocalizes), técnica-interpretação (repertório). Apenas dois alunos enfatizaram que a docente sugere que façam pelo menos um pré-aquecimento vocal antes das aulas. E um aluno pontuou que em seu curso normalmente os alunos fazem o aquecimento antes das aulas, mas que em seu caso, prefere desenvolver esse trabalho com o professor.

Procurou-se identificar também as principais dificuldades que os alunos sentem nas aulas e o papel do professor para ajudá-los. Destaca-se que, de um modo geral, os aspectos mais difíceis apontados pelos discentes prendem-se às questões de ordem técnica, conforme afirma o aluno que chamaremos de Pavarotti:

> Eu acho que seria uma voz amplificada igualmente em todas as tessituras, uma voz homogênea, uma voz bem colocada, com uma coluna de ar constante, com um bom apoio, com uma cor natural, com um timbre natural e ideal para sua classificação vocal, para... Então, com ponta, com fundo. Entendeu? São várias. Com ressonância. Então, seriam várias coisas. Com musicalidade, com legato, com fraseado, que são todas as coisas que a gente trabalha dentro do repertório (Pavarotti, 2019).

Além das questões técnicas, os alunos apresentam elementos que se prendem a aspectos interpretativos, emocionais e psicológicos no âmbito das aulas. Mencionam ainda pontos sobre questões curriculares. Para os alunos, os docentes procuram utilizar recursos diferenciados, como orientações de cunho técnico nos vocalizes e no repertório, orientações interpretativas, sempre em função das suas dificuldades. Nesse quadro procuram variar também o tipo de linguagem utilizada para explicar a técnica, que envolve linguagem verbal (científica e metafórica) e linguagem não-verbal (gestual, movimento). Destaca-se, no entanto, que, apesar dos discentes, em sua maioria, apontarem estratégias utilizadas pelos professores para incluir a diferenciação nas suas práticas, aparecem no discurso de alguns alunos indicativos de uniformização, como repetição dos mesmos vocalizes para todos os alunos, pouca variação do repertório, falta de integração do aluno no próprio processo de aprendizagem, por exemplo. Neste sentido, os discentes reforçam a importância da adaptação das aulas pelos professores e da utilização de vários recursos em função das necessidades dos alunos, o que está diretamente relacionado com as questões da diferenciação curricular, onde se espera que os professores adaptem o currículo ou a forma de conduzi-lo aos alunos (Sousa, 2008a).

Em relação à percepção dos discentes se as aulas individuais favorecem ou não as práticas dos professores no sentido de dar respostas aos diferentes alunos, é possível identificar que os participantes concordam que para o desenvolvimento técnico ser efetivo a aula individual é fundamental. As razões elencadas, em sua maioria, prendem-se ao fato desse formato de aula permitir que o professor conheça melhor as necessidades de cada aluno, conforme explanado também pelos docentes. Alguns discentes sugerem também, à semelhança dos professores, a adoção de aulas coletivas como complemento das aulas individuais. Identifica-se nesse sentido que os discentes consideram o tempo escasso para desenvolver e formar um performer, uma hora de aula de canto por semana, e propõem outros elementos que consideram importantes para complementação do currículo do curso:

- ✓ Realização de *masterclass* com professores de outros lugares;
- ✓ Realização de atividades extra faculdade – assistir óperas, acompanhar o trabalho do professor, fazer relatórios desses acompanhamentos, por exemplo, como se fosse um estágio;
- ✓ Curso mais leve no sentido psicológico; com mais contato professor-aluno e entre professores-professores;
- ✓ Formação mais prática dos professores de canto universitários;
- ✓ Reestruturação curricular do bacharelado.

Destaca-se ainda a necessidade de maior tempo de aula de canto por semana, conforme referido por professores e alunos, e no que concerne à estrutura curricular que antecede a formação superior em música, a atualização dos professores de formação de base (conservatórios etc.), a inserção de outras disciplinas práticas no curso, complementares ao canto, bem como ser possível aos alunos

trabalharem as questões musicais do repertório em estudo com um pianista, para auxiliar. No que diz respeito à prática do professor de canto, aspectos como variedade de exercícios técnicos e exemplos, maior acompanhamento do professor a nível técnico, preparação das aulas em casa pelos professores, escolha de um repertório mais apropriado para cada aluno e a vocalização antes do trabalho técnico com o repertório são aspectos mencionados como necessários no processo de formação dos cantores.

Estas sugestões também são importantes quando se discute a diferenciação curricular e se pensa em uma abordagem mais integrada entre professores e alunos e entre outros professores dos cursos, considerando que o trabalho colaborativo é fundamental para um melhor aproveitamento pelos alunos, bem como para que os currículos sejam construídos e direcionados de uma forma mais assertiva no âmbito do ensino superior.

3.3 Discussão dos resultados

Analisando de modo geral os pontos comuns e divergentes dos discursos dos participantes é possível destacar, com base nas questões de pesquisa em foco, que há muitos pontos similares na forma como docentes e discentes percepcionam a diferenciação curricular nas aulas de canto.

Em relação à primeira subquestão, como os professores de canto percepcionam a diferenciação curricular no contexto dos bacharelados, nas aulas de canto, a análise dos dados mostra que os docentes consideram a diferenciação curricular fundamental para a promoção do desenvolvimento dos alunos tendo em conta os perfis variados de discentes que ingressam nos cursos. A diferenciação é apontada com especial relevância em função da individualidade de cada discente, bem como dos diferentes *backgrounds* e formações que estes alunos tiveram antes do ingresso no bacharelado. A diferenciação curricular efetiva, ou inclusiva, como refere Sousa (2005), é examinada no coletivo pelos sujeitos, mas de fato ela acontece, ou não, fundamentalmente no individual. É a capacidade de olhar o indivíduo, de conhecer cada aluno minimamente, de perceber em cada aluno suas necessidades, que faz com que o professor saia do ensino uniforme e procure estratégias e caminhos de diferenciação. Enfatiza-se, no entanto, que para parte dos professores entrevistados, há um trabalho técnico de base que precisa ser desenvolvido com os discentes. Nesse caso, se há uma base curricular comum que precisa ser ensinada, Sousa (2005) enfatiza ainda a necessidade de se adaptar os caminhos, o que também se enquadra na diferenciação curricular – pensar em diferentes formas de se ensinar esse currículo, tendo em conta os diferentes alunos.

A segunda subquestão foi direcionada no sentido de perceber, tanto na ótica dos docentes como dos discentes, em que medida as práticas docentes incluem a diferenciação. Os professores, com base na análise das entrevistas, afirmam incluir a diferenciação nas práticas através da utilização de estratégias variadas como adaptação de vocalizes, repertório; utilização de metáforas, gestos, movimento, sensações físicas diversas, explicação do ponto de vista fisiológico, em diálogo com as necessidades dos alunos. Enfatiza-se, no entanto, que alguns docentes apontam falhas nesse sentido, seja por resistência dos alunos, por exemplo, não quererem trabalhar determinado tipo de repertório, seja por não conseguirem no momento encontrar o melhor caminho. Um dos docentes entrevistados pontua que tentou criar

estratégias para ajudar uma aluna que tinha muitas dificuldades nas aulas, mas não conseguiu; a aluna desistiu do curso.

Refletindo sobre esses aspectos, três professores acentuam a relevância do professor ter psicologia para lidar com os alunos. Psicologia no sentido de perceber as necessidades de cada aluno, se está bem ou não emocional e psicologicamente no contexto das aulas de canto, tendo em conta também as questões comportamentais, que influenciam muito no processo. A esse respeito, sobre o papel do docente, Sousa (2010) enfatiza a necessidade de o professor assumir-se como um profissional que delibera sobre situações complexas e gere dilemas. Destaca-se nesse sentido as considerações de duas professoras sobre a relevância do diálogo nas práticas curriculares de canto. A relação dialógica, nesse contexto, aparece como elemento fundamental para a diferenciação. Outro ponto, muito abordado no discurso, é a flexibilidade dos professores tanto para ajustar vocalizes como repertório. Na perspectiva de um dos docentes, o aluno não pode ser obrigado a seguir um programa se não tem condições para cantá-lo. É necessário que haja ajuste e que o estudante cante o que lhe é possível em cada etapa do curso. Esse posicionamento, no entanto, não é defendido por todos os docentes entrevistados. Reforça-se aqui, novamente, as considerações de Hentschke (2003), ao pontuar que não é prolífico manter uma cultura universitária onde impera o ensino sob a ótica do professor e onde pouco ou nada se sabe sobre o que pensam os alunos e o quão adequado é o currículo das aulas para suas vidas profissionais.

Pensando nessa lógica de dar voz aos alunos, essa questão foi direcionada também aos discentes, tanto através da abordagem quantitativa, como através da abordagem qualitativa. No que concerne à abordagem qualitativa, observa-se que os resultados obtidos nas entrevistas com os estudantes não confluem inteiramente com o quadro delineado pelos professores. Na perspetiva dos discentes as práticas incluem a diferenciação quando há adaptação pelos docentes em situação que tenham dificuldade – ajuste de vocalizes, repertório; quando utilizam diferentes tipos de linguagem para explicar aspectos técnicos e interpretativos como: metáforas, explicação do ponto de vista fisiológico, sinestesia, gestos etc.

A componente humana do docente é muito enfatizada também pelos discentes nesse sentido de promover diferenças nas práticas, além da abertura para o diálogo pelo professor, por exemplo, na definição do repertório a ser trabalhado. Os discentes destacam ainda a relevância do aproveitamento do tempo das aulas e da atenção do professor no que concerne à componente emocional dos alunos. Dois discentes, designados aqui como Bartolli e Pavarotti, por exemplo, reforçam que as professoras do curso estão sempre atentas a esses aspectos e que procuram encaminhar os alunos para atendimento quando percebem que os problemas não são apenas técnicos; são de cunho emocional, psicológico. Por outro lado, há aspectos que identificam traços de uniformização curricular e apontam para a necessidade de se promover práticas curriculares mais diferenciadas e ajustadas ao perfil dos alunos. Há discentes que apontam falta dessa flexibilidade curricular pelo professor, falta de abertura para diálogo, relação mais fria e distante entre professores e alunos, repetição de vocalizes, repetição de repertório. Esses pontos indicam a necessidade de maior atenção nesse sentido, bem como dos alunos serem mais ouvidos pelos docentes. Se não há essa flexibilidade e abertura, as relações no contexto das aulas estabelecem-se de forma rígida, pressupondo a existência de um professor detentor do conhecimento e de um aluno que deve estar

disposto e aberto a receber o que o professor sabe e tem para ensinar, modelo percebido por Montandon (1992), no âmbito das aulas de piano.

Especialmente no que concerne ao grau de diferenciação, chama-se a atenção para os aspectos anteriormente frisados que esbarram na uniformização curricular. Comparando esses dados com o referencial teórico consultado é possível identificar que ainda hoje há uma ideia no ensino do canto de que as regras devem ser idênticas, mesmo que os alunos sejam diferentes, e que cabe ao professor aplicar conhecimentos para que o "discípulo" aprenda (Braga, 2009). Prioriza-se, assim, os resultados em contraposição ao processo e à adoção de métodos particulares e direcionados às especificidades de cada aluno, sugerindo-se "uma concepção mais tecnicista de ensino, na qual conhecer as particularidades e as possibilidades singulares de cada aluno assume pouca relevância"; um modelo em que há a necessidade de um professor que exteriorize com máxima clareza para que o aluno "assimile os ensinamentos" (Braga, 2009, p. 22). Contrapondo esta ideia, destaca-se aqui que o ato de ensinar implica conciliar a diversidade de processos com o alcance de resultados comuns, mas por vias diversas. Se o professor não tem a clareza e o estudante não assimila, o processo de aprendizagem arrasta-se de forma não prolífica e muitos alunos não alcançam os objetivos esperados. Há a necessidade, portanto, de se "criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante" (Giroux; Simon, 2001, p. 106). Nesse contexto a diferenciação efetiva do currículo e da forma de conduzi-lo aos alunos assume especial relevância.

Enfatiza-se assim que os dados recolhidos de diversas fontes complementam-se e permitem analisar de forma mais significativa a relação existente entre a percepção dos professores e dos estudantes. Com base nesses dados é possível identificar, tendo em conta o problema estipulado – de que forma é entendida e praticada pelos professores e percebida pelos alunos a diferenciação curricular no âmbito das aulas de canto nos cursos de bacharelado em música das universidades federais brasileiras – que as práticas curriculares nos contextos analisados se mostram, em sua maioria, assertivas para o desenvolvimento das habilidades dos alunos. A diferenciação nesse contexto, dadas as especificidades dos alunos, é entendida com especial relevância tanto pelos professores como pelos discentes, lembrando que "diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução por todos das aprendizagens pretendidas" (Roldão; Almeida, 2018, p. 40). Apesar de, no contexto individual, ser mais fácil praticá-la, pois alunos e professores têm mais tempo para desenvolver o trabalho, e o professor, maior oportunidade para conhecer os estudantes, desafios são apontados e percebidos a diferentes níveis no discurso dos participantes.

Considerações finais

O problema de investigação que norteou o estudo foi composto por dois focos – conhecer de que forma é entendida e praticada pelos professores e percebida pelos alunos a diferenciação curricular no âmbito das aulas de canto nos cursos de bacharelado em música das universidades federais brasileiras. Apesar das dificuldades inerentes ao desenvolvimento de um estudo com esta amplitude, figurou-se como

elemento fulcral para se compreender que apesar dos professores entenderem a diferenciação como um elemento necessário no contexto das aulas de canto, ainda há um caminho a ser percorrido no sentido de se fazer efetivamente uma diferenciação curricular que permita a construção de aprendizagens significativas para todos os alunos.

Os professores, em sua maioria, afirmam que procuram utilizar estratégias conforme o perfil e as dificuldades dos alunos, numa tentativa de ressignificar a construção da aprendizagem no canto e fazer com que o currículo seja apreendido e construído de acordo com as necessidades de cada um. Contudo, a leitura dos dados indica que, apesar dos professores entenderem a diferenciação como um elemento necessário no contexto das aulas de canto, há uma tendência para a uniformização das práticas que aparece, por exemplo, na pouca variedade de exercícios vocais/vocalizes e de repertório, no pouco espaço para participação dos discentes na escolha deste repertório, identificado tanto por professores como alunos. Considerando que os alunos ingressam nos cursos de bacharelado com perfis diversos e precisam seguir caminhos diferentes para aprenderem, é preocupante identificar que a percepção do individual muitas vezes não acontece no contexto das aprendizagens. Acredita-se que as aulas individuais de canto no ensino superior de música brasileiro, especialmente nos bacharelados, por permitirem que o professor atue diretamente com um aluno, poderiam abrir um amplo leque de caminhos para os professores, permitindo também uma maior abertura para diálogo, uma maior flexibilidade curricular e espaços mais integrados de construção do saber, combatendo a uniformidade ainda tão comum nas práticas curriculares.

A abertura para o diálogo entre os profissionais que atuam diretamente no âmbito microcurricular pode trazer resultados significativos também para a estrutura curricular no ensino superior de música, incluindo-se também nesta comunidade de diálogo os professores dos conservatórios e escolas particulares de música, que preparam estes jovens que ingressam em cursos superiores (Lopes, 2015).

Há que se pensar reflexivamente nas formas de acesso ao ensino superior, no direcionamento do percurso dos alunos e nas orientações que lhes são passadas, de modo que todos tenham a possibilidade de apreender o currículo e construir as suas aprendizagens. Este olhar atento sobre as práticas curriculares, tendo em conta a percepção e a ação dos professores, bem como a voz dos alunos, pode trazer contributos para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem do canto, abrindo caminho para que o professor atue de forma mais efetiva na construção vocal do aluno, integrando-o também no processo.

Espera-se assim fomentar reflexões para a implementação de práticas curriculares diferenciadas nas aulas de canto, que valorizem as especificidades de cada aluno, e que permitam que a partir do ingresso destes alunos nos cursos de bacharelado espalhados pelo país, todos tenham as mesmas oportunidades de aprender a cantar e não desistam do seu canto, da sua voz.

Referências

BARATA, Clarinda. *Processos e práticas de inclusão educativa:* do currículo comum ao currículo diferenciado. 2010. 481 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho.

BORÉM, Fausto. O Ensino da performance musical na universidade brasileira**.** *Pesquisa e Música*. Rio de Janeiro, v.3, n.1, 53-72, 1997.

BRAGA, Adriana Luísa. *Aluno e professor no contexto de aulas de canto***:** A voz e a emoção para além do dom e da técnica. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

DEL-BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 8, 29-32, mar. 2003.

FORMOSINHO, João. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde: Edições Pedago, 2007.

GASPAR, Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e a pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 93-124.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 8, 53-56, mar. 2003.

LOPES, Vivianne. *Os caminhos da diferença no contexto das aulas de canto:* Docentes e discentes no interior das práticas curriculares. 2015. 352 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação/Música) – Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa/Porto.

LOURO, Ana Lúcia. Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura para o diálogo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 8, 101-105, mar. 2003.

LOURO, Ana Lúcia; ARÓSTEGUE, José Luis. Docentes universitários/professores de instrumento: suas concepções sobre educação e música. *Em Pauta*, v. 14, n. 22, 35-64, junho 2003.

MATEIRO, Teresa. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. *Revista do Centro de Educação*, v. 28, n. 02, 01- 09, 2003.

MONTANDON, Maria Isabel. *Aula de piano e ensino de música***:** Análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves. 1992. 172 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MORGADO, José Carlos. *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora, 2005.

PACHECO, José Augusto. *Currículo***:** teoria e praxis. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O Ensino Superior e as Licenciaturas em Música:* Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Editora UFMS: Campo Grande, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 25, n. 39, 132-159, jul./dez. 2017. Disponível em: https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/726/501. Acesso em: 05 fev. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Os Professores e a Gestão do Currículo***:** Perspetivas e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Diferenciação Curricular Revisitada***:** Conceito, discurso e praxis. Porto: Porto Editora, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALMEIDA, Sílvia de. Contextualização curricular numa rede de escolas portuguesas: promessa ou oportunidade perdida? *Estudos em Avaliação Educacional*, v.29, n.70, p. 8–46, 2018. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4757. Acesso em: 20 fev. 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Práticas Curriculares e Diferenciação:* Olhares Integrados. Seminário Online Vivianne Aparecida Lopes. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q9BqCs07rT0. Acesso em: 17 out. 2020.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 8, 63-68, mar. 2003.

SCARDUELLI, Fábio. Formação superior em violão: um diálogo entre programa de curso e atuação profissional. In: SIMPÓSIO ACADÊMICO DE VIOLÃO DA EMBAP, 6., 2012, Curitiba. *Anais*… Curitiba: Universidade Estadual do Paraná, Escola de Música e Belas Artes, 2012, p. 1-22.

SOUSA, Francisco. Educação, ruralidade, periferia e identidade: Notas para uma abordagem performativa. Arquipélago – *Ciências da Educação*, v. 6, p. 81-106, 2005.

SOUSA, Francisco. Identidade não ostensiva e diferenciação curricular inclusiva: oportunidades assinaladas numa escola portuguesa. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. 4., 2008a, Florianópolis. *Anais*… Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008a.

SOUSA, Francisco. A diferenciação como princípio de organização curricular. In: COLÓQUIO LUSOBRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. 4., 2008b, Florianópolis. *Anais*… Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008b.

SOUSA, Francisco. *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora, 2010.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as Fronteiras do Gosto: Estudantes de Música e Diversidade Musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 11, 119-144, out. 1999.

Vivianne Aparecida Lopes, professora nas áreas de Educação Musical, Currículo e Práticas Curriculares, Formação Docente e Pedagogia do Canto (ênfase na pedagogia vocal infantil e adolescente), é natural de Canaã, Minas Gerais. Licenciada em Música/Canto pela Universidade Federal de Ouro Preto. Graduada em Canto Teatral pelo Conservatório Superior de Música de Gaia. Mestre em Ensino da Música e Performance Musical/Canto, pela Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa (Porto). Doutora em Ciências da Educação, ênfase Estudos Curriculares em Música/Canto, pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (Porto). Pós Doutora em Ciências da Educação, ênfase Estudos Curriculares em Música/Canto, pela mesma instituição. Entre 2016 e 2018 foi professora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Mato Grosso; e entre 2018 e 2022 professora Adjunta do Curso de Música da Universidade Federal de Uberlândia, onde fundou o Grupo de Pesquisa em Música, Práticas Curriculares e Pedagogia do Canto (MUSIPEC). Atualmente é professora do Departamento de Música (DEMUS) da Universidade Federal de Ouro Preto e integra também a equipe do Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH), Universidade Católica Portuguesa (Porto).
E-mail: vivianne.lopes@ufop.edu.br

Disponibilidade de dados: Os dados estarão disponíveis mediante solicitação.

Conflito de Interesses: Nenhum conflito de interesses foi declarado.

Modalidade de avaliação: Duplo-cega por pares.

A *Opus* está licenciada sob uma licença CC-BY.