



organizadora

Ana Carolina Nunes do Couto

A Música Popular no Ensino Superior Brasileiro

análises, reflexões e propostas para o século XXI



organizadora

Ana Carolina Nunes do Couto

A Música Popular no Ensino Superior Brasileiro

análises, reflexões e propostas para o século XXI

I São Paulo

I 2024 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

M987

A Música Popular no Ensino Superior Brasileiro: análises,
reflexões e propostas para o século XXI / Organização Ana
Carolina Nunes do Couto. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-959-8
DOI 10.31560/pimentacultural/2024.99598

1. Ensino Superior. 2. Música Popular. 3. Currículos. I. Couto,
Ana Carolina Nunes do (Org.). II. Título.

CDD 378.784

Índice para catálogo sistemático:

- I. Ensino Superior
- II. Música popular

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Bieging

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Júlia Marra Torres

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Naiara Von Groll

Editoração eletrônica Andressa Karina Voltolini
Milena Pereira Mota

Imagens da capa Freepik - michelangeloop, pvedproductions, vecstock

Tipografias Acumin

Revisão A autora

Organizadora Ana Carolina Nunes do Couto

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoras

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioqueta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

- Dayse Sampaio Lopes Borges**
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Diego Pizarro**
Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Dorama de Miranda Carvalho**
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil
- Edson da Silva**
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Elena Maria Mallmann**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Eleonora das Neves Simões**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Eliane Silva Souza**
Universidade do Estado da Bahia, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Everly Pegoraro**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fabricia Lopes Pinheiro**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Vieira da Cruz**
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Germano Ehler Pollnow**
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Geymesson Brito da Silva**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Handherson Leylton Costa Damasceno**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa**
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Sales**
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Hendy Barbosa Santos**
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Humberto Costa**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges**
Universidade de Brasília, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Jaziel Vasconcelos Dorneles**
Universidade de Coimbra, Portugal
- Jean Carlos Gonçalves**
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Jocimara Rodrigues de Sousa**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Joelson Alves Onofre**
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Jónata Ferreira de Moura**
Universidade São Francisco, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Julierme Sebastião Moraes Souza**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro**
Universidade de Brasília, Brasil
- Katia Bruginski Mulik**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Laionel Vieira da Silva**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski**
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett**
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Manoel Augusto Polastreli Barbosa**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino**
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos**
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva**
Universidade Federal da Bahia, Brasil

- Maria Aparecida da Silva Santadel**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Cristina Giorgi**
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*
- Maria Edith Maroca de Avelar**
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Marina Bezerra da Silva**
Instituto Federal do Piauí, Brasil
- Mauricio José de Souza Neto**
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Michele Marcelo Silva Bortolai**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Mônica Tavares Orsini**
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Nara Oliveira Salles**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Neli Maria Mengalli**
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Patrícia Bieging**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Patrícia Flavia Mota**
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raul Inácio Busarello**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Roberta Rodrigues Ponciano**
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Robson Teles Gomes**
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil
- Rodiney Marcelo Braga dos Santos**
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Rodrigo Amancio de Assis**
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Rodrigo Sarruge Molina**
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Rogério Rauber**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Rosane de Fátima Antunes Obregon**
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- Samuel André Pompeo**
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Sebastião Silva Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Silmar José Spinardi Franchi**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Simone Alves de Carvalho**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio**
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Stela Maris Vaucher Farias**
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Tadeu João Ribeiro Baptista**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno**
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
- Taíza da Silva Gama**
Universidade de São Paulo, Brasil
- Tânia Micheline Miorando**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tarcísio Vanzin**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Tascieli Feltrin**
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Tayson Ribeiro Teles**
Universidade Federal do Acre, Brasil
- Thiago Barbosa Soares**
Universidade Federal do Tocantins, Brasil
- Thiago Camargo Iwamoto**
Universidade Estadual de Goiás, Brasil
- Thiago Medeiros Barros**
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Tiago Mendes de Oliveira**
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil
- Vanessa Elisabete Raué Rodrigues**
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Vania Ribas Ulbricht**
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Wellington Furtado Ramos**
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Wellton da Silva de Fátima**
Instituto Federal de Alagoas, Brasil
- Yan Masetto Nicolai**
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajá, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Músico popular não tem livro; tem apostila.

De uma conversa bem-humorada em meados de 2007 com o então estudante Manassés Morais, baixista e compositor mineiro; hoje, Mestre em Música e Professor.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001, a quem agradeço.

Agradeço também à Universidade Federal de Pernambuco, em especial à Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG), que viabilizou a distribuição dos recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) – CAPES, através de seu Edital PROPG nº 09/2023

Agradecimento às colegas e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMúsica) e do Departamento de Música da UFPE.

Às autoras e aos autores deste livro.

Em especial, às minhas alunas e aos meus alunos, que são a razão da minha vontade de realizar pesquisa na universidade.

SUMÁRIO

Agradecimentos 9

Prólogo 12

Prefácio 14

CAPÍTULO 1

Ana Carolina Nunes do Couto

Adjair Cavalcante Costa

Danilo Paiva Lúcio

Sara Caroline César da Silva Araújo

Wellyddna Paula Santos Pontes

Wallace Seixas Vilela

Johnne Lendon Cardoso Lins

Fabiola Santos de Araújo

Inaldo Spok Cavalcante de Albuquerque

**A música popular no ensino superior
brasileiro e o debate sobre
a institucionalização de seu ensino:
de objeto de estudo a viés identitário..... 29**

CAPÍTULO 2

Luis Ricardo Silva Queiroz

Leonardo Meira Dantas

Vanildo Mousinho Marinho

**O patrimônio musicalimaterial brasileiro
e a formação em música popular:
reflexões a partir do bacharelado em música brasileira**

popular da Universidade Federal da Paraíba 52

CAPÍTULO 3

Gustavo Oliveira de Alencar

**Um olhar sobre as ações legitimadoras
da música popular no ensino superior brasileiro:**

análise dos projetos político pedagógicos de cinco instituições 84

CAPÍTULO 4

Luan Sodré de Souza

Ruan Santos de Souza

Desafios para um ensino antirracista

da técnica violonística no ensino

superior em música no Brasil 115

CAPÍTULO 5

Ana Carolina Nunes do Couto

Conhecimentos e habilidades em música

popular e a formação em nível superior:

reflexões iniciais para uma proposta de categorização

a partir de Ben Kotzee e Lucy Green 146

CAPÍTULO 6

Adonis Garcia Ramos

Cristiane Maria Galdino de Almeida

Teste de habilidade específica em música

e o acesso de músicos populares aos

cursos de formação de professores 177

CAPÍTULO 7

Matheus Henrique da Fonsêca Barros

Incursões e experiências

na pesquisa em música popular 225

Sobre os autores e as autoras 259

Índice remissivo 264

PRÓLOGO



O debate no Brasil sobre a música no ensino superior tem como participantes mais assíduos pelo menos quatro categorias relativamente distintas: (1) docentes que atuam nos cursos de graduação (licenciatura e bacharelado, em sua grande maioria, ligados às áreas de metodologia do ensino, percepção, prática coral, instrumental e de regência; (2) estudantes de bacharelado e licenciatura em música; (3) professores de música em exercício nas mais diferentes frentes, tais como escolas do ensino básico, programas governamentais e/ou privados de ensino não ligados à educação básica; e (4) estudantes e pesquisadores ligados a programas de pós-graduação, principalmente nos campos da música e da pedagogia, embora os haja também em outros campos de saber, como comunicação social, saúde mental e ciências sociais. Noto ainda que, embora mais escassas, algumas reflexões importantes para o tema em questão vêm sendo apresentadas por professores atuando no campo da etnomusicologia que atuam em cursos de licenciatura.

A grande diversidade e pluralidade encontrada no seio da sociedade brasileira impõem a esse debate atenção a relações sociais que constituem e são simultaneamente constituídas através da música, uma *práxis sonora*, como formulado no curso de um trabalho que desenvolvo há cerca de vinte anos com uma equipe rotativa de colaboradora(e)s (o Grupo Musicultura) realizando pesquisas sobre música, política e sociedade na Maré, Rio de Janeiro: um conjunto de interrelações entre práticas, discursos e políticas concernentes ao sonoro, envolvendo agentes individuais ou coletivos e instituições que lhes dão forma e através das quais se movem.

Esta categoria, me parece em perfeita congruência com o que Violeta Hemsy de Gainza, grande impulsionadora do pensamento sobre educação musical na América Latina, propôs como desafio central à educação musical em 1995, "...a necessidade de



construir uma nova *práxis*...uma *práxis* consciente, sensível e inteligente" (*apud* Martínez, 2010, p. 14), em outras palavras, debater e redesenhar (auto)criticamente a *práxis* pedagógico-musical.

Esta publicação, se insere, portanto, nessa saudável tradição de questionamento sobre consensos a que o debate sobre a música no ensino superior eventualmente nos levou e, quiçá, apresentar direções que possam ajudar a repensar e reestruturar nossas práticas hoje, destacando o contexto particularmente delicado vivido no país e no mundo, impondo desafios ao campo de uma educação crítica e comprometida com a superação de modelos coloniais.

Em tempos conturbados, difíceis de decifrar, como os que hoje vivemos, desafiam-nos a pensar ainda mais a fundo as razões de tantas situações-limite, diante das quais o que imaginávamos saber até aqui se mostra insuficiente, quando não inadequado ou impotente. Como um campo especializado de saberes e práticas, comportando oportunidades de exercício profissional hoje visto como em preocupante momento de crise, o ensino superior de música parece exemplificar bem o tipo de desafio acima sugerido. Saúdo, portanto, esta coletânea como uma contribuição oportuna e necessária, contemplando, por meio do exame crítico de sua presença no ensino superior, o papel fulcral da música como assunto de interesse público no mundo contemporâneo.

Rio de Janeiro, 17 de dezembro de 2023.

Samuel Araújo

Escola de Música da UFRJ

REFERÊNCIA

MARTÍNEZ, E. C. Educação musical e contemporaneidade: Entrevista com Violeta Hemsy de Gainza. **Revista Espaço Intermediário**, São Paulo v. 1, n. 2, p. 12-15, nov. 2010.

PREFÁCIO

Em certo trecho de uma entrevista que Luiz Gonzaga concedeu à TV Cultura em 1981¹, por conta de sua participação no Festival de Verão do Guarujá, ouvimos o seguinte diálogo dele com a repórter que o entrevistava:

Repórter: É verdade, Luiz Gonzaga, que você foi recusado, em Minas, para participar da Orquestra do quartel onde você servia?

Luiz Gonzaga: Eu tava querendo demais. Eu pensava que já fosse tocador. O Regimento pediu um instrumental novo, e no meio do instrumental veio um acordeom. E eu tinha tocado sanfona *nos matos*. "Quem sabe tocar sanfona aqui?!" – no Regimento é assim, né? – "Quem é que sabe ler e escrever? Quem sabe tocar sanfona?!"

"Eeeu!!"

Aí o maestro mandou eu pegar [o acordeom], e disse assim: "Dá aí um Mi bemol." Aí eu me lasquei todo... [risos].

Repórter: Por isso você não foi aceito?

Luiz Gonzaga: Acabou a minha alegria. Saí pra outra.

Repórter: E precisa de Mi bemol para ser um bom sanfoneiro?

Luiz Gonzaga: Falando sério, até hoje eu não sei o quê diabo é Mi bemol. Eu toco é de ouvido mesmo [risos]."

Ao revelar que fazia música de "ouvido mesmo", aquele que foi coroado como "O Rei do Baião" nos ajuda a compreender que a aquisição e o desenvolvimento de certas habilidades e competências musicais, tais como compor canções e executar um instrumento, não



dependem, necessariamente, de um estudo formalizado de música. De fato, antes de ter tido algumas aulas de teoria musical em Juiz de Fora já adulto, Luiz Gonzaga aprendeu a tocar sanfona ainda criança, vendo e imitando seu pai Januário, que consertava instrumentos de fole e tocava nos forrós de sua cidade, Exú, no sertão pernambucano.

Luiz Gonzaga era, portanto, um músico prático. Foi recusado na Orquestra do quartel por não saber “o que diabo é um Mi bemol”. Contudo, a falta de estudos sobre música em uma instituição formal não lhe impidiu de ser reconhecido como um dos maiores músicos brasileiros de todos os tempos. Como um músico prático, tocador de ouvido, compôs canções antológicas, tais como “Asa Branca” (1947), “Assum Preto” (1950), “Baião” (1946), em parceria com Humberto Teixeira. O reconhecimento de seu brilhantismo e importância para nossa cultura se reflete, por exemplo, na ocupação do 13º lugar da lista dos 100 maiores artistas da música brasileira realizada pela *Revista Rolling Stone Brasil*², à frente, inclusive, do nosso grande expoente da vertente musical erudita Moderna, o maestro Heitor Villa-Lobos, que naquela mesma lista figura na 23º posição.

À parte as polêmicas e controvérsias a que listas deste tipo estão sujeitas, os fatos sobre Luiz Gonzaga que abrem esta introdução nos oferecem um ponto de partida para falarmos sobre as questões que serão objeto de reflexão neste livro. Elas giram em torno da complexa relação que existe entre a música popular e o seu processo de institucionalização ao longo do século XX. Ou seja, ilustra os enclaves que permeiam o processo de tentar fazê-la caber nos moldes de instituições formais de ensino de música. Estas, via de regra, montam uma trajetória de formação com determinados conteúdos organizados sequencialmente em um grau crescente de complexidade, e ao seu final atribuem certificação àqueles que, ao contrário de Luiz Gonzaga, sairão dali sabendo “o quê diabo é

2 Disponível em <https://rollingstone.uol.com.br/artigo/os-100-maiores-artistas-da-musica-brasileira/>. Acesso em 16 out.2023.



um Mi bemol". Mais especificamente, o livro irá tratar dessa relação complexa entre música popular e sua institucionalização circunscrita no âmbito do ensino superior brasileiro.

Assim como Luiz Gonzaga teve seu ingresso na Orquestra do quartel barrado por falta de conhecimentos teóricos sobre música, as universidades brasileiras também reservaram o seu acesso exclusivamente a músicos e musicistas letRADOS e letrADAS na música de concerto de tradição europeia, durante muitos anos. Nossos primeiros cursos superiores de música constituíram-se da incorporação de conservatórios tradicionais às universidades em seus nascedouros; é o caso, por exemplo, da incorporação do Instituto Nacional de Música à então Universidade do Rio de Janeiro, no início do século XX³. A forte tradição no ensino baseado no paradigma conservatorial (Penna, 2010; Pereira, 2014; Vieira 2000, 2004) acabou estabelecendo uma cultura dominante até os dias atuais, que não limita-se apenas à legitimação de determinados conteúdos, repertórios e instrumentos; ela adentra o âmbito valorativo simbólico que define quem sabe ou não sabe música, a partir unicamente de seus critérios – "sabe música quem sabe ler música" (Penna, 2010, p. 52). Como consequência, não havia lugar dentro dos cursos superiores de música para aqueles sem uma formação nos moldes do modelo conservatorial. Músicos práticos, tal qual nosso Rei do Baião, são barrados nesses espaços por testes de ingresso que tendem a desconsiderar conhecimentos e habilidades tais como a de saber tocar de ouvido, improvisar e tocar em grupos, medindo quase sempre apenas a capacidade de leitura tradicional de partitura, solfejo, e validando unicamente o grau de conhecimento teórico-musical e da habilidade instrumental em *performar* peças oriundas do cânone erudito ocidental. Trata-se de uma hierarquização de conhecimentos legitimada em discursos acadêmicos que refletem uma estrutura

3 Que hoje é a renomada Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para saber mais sobre os seus processos históricos institucionais, acessar: <https://musica.ufrj.br/institucional/escola/historico>.



de poder entre dominantes e dominados, ou seja, entre uma cultura clássica e letrada e uma outra popular carente “de uma intelectualidade digna” (Ferreira, 2020). A esses músicos resta-lhes, muitas vezes, apenas a opção de “sair pra outra”.

Mas a música popular, ao menos “aquela música urbana registrada e divulgada pela indústria cultural no país a partir principalmente dos anos 1920” (Sandroni, 2017, p. 17), iria encontrar seus próprios caminhos de institucionalização por outras vias, fora de conservatórios e universidades, enquanto a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) não inaugurava o primeiro bacharelado em Música Popular do país, em 1989. Iniciativas como a criação do CLAM (Centro Livre de Aprendizagem Musical), em 1973, dirigida pelo então músico do Zimbo Trio, Amilton Godoy, passaram a oferecer uma trajetória estruturada de formação musical alternativa à que era oferecida pelas escolas de música tradicionais. Porém, temos que perguntar: se outros “Gonzagas” buscassem formação nessas instituições que surgiram proondo-se a ensinar “música popular”, como seria a acolhida de suas músicas aprendidas e praticadas “nos matos”? Dito de outra forma: música popular, sim; mas qual?

Phillip Tagg, em 1998, levantou um questionamento que ia mais ou menos nessa mesma direção. Naquela época, que contabilizava três décadas desde o início do processo de institucionalização da música popular em países de língua inglesa, Tagg apontava para aquilo que parecia o delineamento de um novo cânone impetrado pelos músicos populares dentro dos departamentos das universidades. Sem que parecesse algo consciente, repetiam-se as relações de poder elitistas e eurocentristas ao se estabelecer determinados tipos de músicas e estética musical como dignas de estudos, formando assim uma nova espécie de cânone musical excludente, tal qual ao que se propunha substituir (Tagg, 1998), e que tinha no jazz americano e no rock anglocêntrico a sua orientação. Mais de vinte anos após esse texto de Tagg, a pesquisa recente de Coppes e Berkers (2022) demonstra que hoje a realidade dos programas dos cursos



superiores de música popular na Europa está longe de uma unidade naquilo que se comprehende por “música popular” e, por essa razão, não seria correto afirmar que haja “um” cânone orientador de práticas existentes. Diante da diversidade cultural entre os países, seus programas diferem significativamente. É possível encontrar cursos que optaram pela adoção de um “mini-cânone” (p. 10 e 11) formado por músicas oriundas do pop-rock britânico, ao qual acrescentam-se músicas populares locais; já outros cursos tomam o jazz como base; outros, ainda, dizem trabalhar sem cânones. Os autores também ressaltam que a dificuldade em definir o que é que se está chamando de “música popular” interfere na construção de currículos e pode comprometer a comunicação com estudantes e interessados pelo curso, na medida em que não deixa claro seu foco (Coppes e Berckers, 2022, p. 5).

Falta-nos dados empíricos⁴ que evidenciem se as nossas instituições brasileiras de nível superior estariam tão difusas assim, ou se existiria uma espécie de cânone da música popular transversalmente presente nelas. Contudo, a hipótese de que também aqui no Brasil estejamos a estruturar nossos cursos de música popular considerando determinadas culturas como mais adequadas ou dignas que outras, ganha sentido quando constatamos que “a força do *habitus conservatorial* [Pereira, 2014] parece transparecer mesmo nos espaços e práticas dos quais seria esperada uma postura minimamente transformadora, como os próprios Cursos de Música Popular” (Lima e Silva, 2021, p. 353). Falamos aqui da perpetuação de uma visão de mundo que inclui determinadas músicas populares, de acordo com critérios de legitimação firmados por grupos instaurados com o poder de dizer o que é e o que não é relevante estudar num curso superior de Música Popular, e de que forma. Assim, ficariam de fora diversas outras culturas musicais, cujos padrões estéticos e epistemológicos

4

O recente levantamento da pesquisa de Lima e Silva (2021) aponta que, das 26 teses e dissertações que tratam do ensino de Música no Ensino Superior, apenas 2 têm como objeto a formação do músico popular.



testam a real capacidade transformadora, de fato, das propostas de formação profissional que surgem nessa área. Irei argumentar melhor sobre isso aprofundando em dois aspectos: o de que a legitimação de determinadas músicas populares está tão sujeita às relações de poder quanto a música de tradição europeia, e a de que o método - a forma de se ensinar - continua preso ao paradigma conservatorial.

Leal (2019) revela como a mais importante instituição intelectual brasileira de música da primeira metade do século XX, a Academia Brasileira de Música, operou para construir legitimidade à música popular, para que esta fosse aceita como digna de adentrar aos debates considerados “relevantes”. Era necessário demarcar o que era música “clássica ou erudita”, o que era “popular” e o que era “folklore”, cujos parâmetros investiam-se de uma pretendida científicidade de um grupo formado por compositores, musicólogos, maestros e intérpretes. A música que passou a ser etiquetada como “popular” acabou recebendo seu caráter oficial e, “devido à sua validade atribuída às suas finalidades sociais, a atividade musical ingressou em variadas áreas da vida social como na educação e a defesa da importância do canto orfeônico por diversos intelectuais” (Leal, 2019, p. 41). Com este exemplo, podemos compreender que tais processos surgem de ações de grupos que ocupam locais de poder que detém o privilégio das rotulações e classificações. Fernandes (2010) evidencia isso no caso específico do Samba e do Choro, analisando como se constituiu a chamada “inteligência da música popular”, responsável por construir a “verdade” de que esses gêneros musicais são a nossa mais legítima representação cultural nacional. Esse grupo, formado por cronistas, jornalistas, produtores, empresários, intérpretes, músicos e intelectuais, obteve não apenas o poder de chancelar o Samba e o Choro ao “status de fontes da tradição musical brasileira”, mas também o de conferir “autenticidade” a quais tipos de Samba e de Choro mereciam tal rótulo, e quais não. Tal autoridade autoconferida aos integrantes da “inteligência da música popular” pôde determinar “o que deveria ser – ou não – considerado nacional”



ou regional, bom ou ruim, feio ou belo, autêntico ou inautêntico. Eles se incumbiram do trabalho de dar vida e cara à música tão “nossa” de hoje” (Fernandes, 2010, p. 10).

O segundo aspecto que demonstra como o paradigma conservador (Pereira, 2014) continua transversalizando o processo de institucionalização da música popular no âmbito do ensino superior se refere à maneira de se ensinar. Green (2002; 2008) sintetiza bem como se dá o processo de estruturação do ensino pautado nesse paradigma, evidenciado em 5 aspectos: 1) a escolha do repertório, feita pelo professor a partir de um conjunto de peças que são geralmente desconhecidas e alheias à vivência dos alunos; 2) a via de aquisição das habilidades, que se dá por meio da aprendizagem da leitura e escrita musical tradicional em um processo mental/cognitivo distante da vivência corpórea; 3) o tipo e orientação professor-aluno, onde o primeiro determina os procedimentos para o segundo e detém o poder de julgar o desempenho deste; 4) a organização dos conteúdos, que se dá através da construção de um programa que parte do simples para o complexo, com separação dicotômica entre teoria e prática; 5) no enfoque à busca pela reprodução/interpretação de peças de compositores canônicos, sem muito espaço para o desenvolvimento da habilidade de criação/inventividade musical. Em estudo sobre os currículos de Música no âmbito do ensino superior, Queiroz (2017, p. 154) revela que, apesar do aumento significativo da oferta de uma formação superior em música popular no Brasil, “as análises evidenciam que, se avançamos na incorporação de outros conhecimentos e saberes musicais, nos mantivemos presos a um modelo dominante de formação musical. Em outras palavras, mudamos as músicas, mas mantivemos a “fôrma” do ensino colonial”.

Como última reflexão, trago a questão sobre o quê ensinar para um público que, muitas vezes, já chega à universidade como profissionais atuantes e experientes (Presser, 2013, p. 22). O que esse curso poderia oferecer a músicos que, longe da modéstia que vemos na fala de Luiz Gonzaga quando disse que “eu pensava que já fosse



tocador", sabem e dominam uma série de conhecimentos e habilidades técnico-musicais por vezes com alto nível de desenvoltura e *expertise*? Qual seria a função de uma formação musical universitária em casos assim?

Stephen Small (2003) pontuava essa e outras questões no contexto da Nova Zelândia. Por exemplo, Small mencionava a realidade do problema geracional que há entre professores e estudantes, onde os primeiros foram preparados em certa cultura de músicas populares muitas vezes distante da cultura musical na qual os segundos estão imersos. São grupos de alunos que conhecem uma infinidade de gêneros e subgêneros cuja diferenciação, muitas vezes, dá-se unicamente por elementos extramusicais identificáveis apenas pelos membros daquela cultura. Small propõe que os próprios estudantes falem sobre essas músicas e nos ensine sobre elas, e nesse processo, nós professores seríamos como que auxiliadores dos diferentes caminhos de sistematização das informações, e condutores de uma reflexão crítica. Mas em termos de conhecimentos e habilidades, há um campo enorme ainda a ser explorado por pesquisas, pois ainda não temos respostas para inúmeras perguntas, tais como:

- 1.** Considerando a diversidade de culturas que podem ser enquadradas como produtoras de música popular, diversas em seus modos de criação, padrões estéticos, maneiras próprias de construir saberes e conhecimentos, com demandas de habilidades práticas que podem ser específicas e singulares, como definir quais dessas culturas serão contempladas em um curso de ensino superior? É possível construir um currículo mínimo comum que atenda a diferentes tipos de perfis de músicos populares?
- 2.** Considerando as complexidades de um país com o tamanho do Brasil, como relacionar o que é local com o que é global, ou seja, qual seria o lugar da diversidade cultural e regional na configuração do currículo?

- 
3. Se não conhecemos a diversidade do campo profissional de um músico popular contemporâneo e quais são as demandas de conhecimentos e habilidades que esse campo requer deles, temos, de fato, condições de saber para onde o curso está apontando?
 4. A trajetória de formação desses estudantes deve focar nas habilidades já mapeadas e consideradas típicas dessa cultura, ou seja, deve buscar metodologias que valorizem a prática de tocar de ouvido, de fazer música em grupo, improvisar e criar, ou deve oferecer justamente possibilidades para a aquisição de conhecimentos e habilidades que uma prática anterior (muitas vezes autodidata) não contemplou? Frustraríamos os estudantes ensinando-lhes leitura e escrita musical tradicional? São habilidades importantes para este perfil?
 5. Afinal, o que a universidade pode e deve oferecer como formação para esse tipo de músico que, em tese, pode se tornar um profissional sem a necessidade de uma graduação?

São reflexões importantes, cujas respostas possuem forte tendência contingencial, e pela própria natureza da música popular, que é uma cultura viva em constante transformação. Muito longe de pretender responder a essas questões, este livro se propõe a participar de algumas delas, trazendo contribuições que são fruto de pesquisas, de práticas docentes e discentes, e do desejo de instigar novas investigações sobre música popular e ensino superior. Apesar disso, creio que podemos encontrar nas razões para além do *telos* profissional, as justificativas mais interessantes para a existência e permanência da música popular na academia.

A capacidade de refletir criticamente sobre os impactos da ação profissional dentro da sociedade, da localização e o sentido de seu papel dentro da divisão social do trabalho e a sua contribuição para a cultura como um todo, são conhecimentos indispensáveis à



uma formação humana como a que se propõe a universidade pública brasileira. Talvez seja, de certa forma, a função última – ou ao menos a mais evidente - a ser almejada dentro de uma formação em música popular em nível superior. Penso que seja um pouco parecido com o que Presser (2013) percebeu e relatou na introdução de sua dissertação de mestrado:

Questionei assim a “utilidade” e “função” de uma formação em música. Havia sido contratado em um emprego formal (RBS-TV) sem ter a necessidade de diploma, pensava no porquê de ter que concluir o curso superior em música. Foi sem dúvida um período de afastamento da universidade, mas não da música.

Alguns meses se passaram **e percebi que o fato de tocar tornar-se-ia uma repetição mecânica se não fosse acompanhada de uma reflexão**. Retornei assim para a universidade (...). (Presser, 2013, p. 15, grifo próprio).

Esse livro, portanto, tem o propósito de contribuir com subsídios para essa reflexão, através de capítulos que são fruto de pesquisas e de reflexões de docentes e discentes que vivenciam a música popular dentro da universidade brasileira a partir de diferentes perspectivas, mas que compartilham em comum o desejo de ver o conhecimento neste campo avançando.

SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

O primeiro capítulo, *A música popular no ensino superior brasileiro e o debate sobre a institucionalização de seu ensino: de objeto de estudo a viés identitário*, é resultado de uma pesquisa bibliográfica que analisou os diferentes momentos do processo de institucionalização do ensino da música popular no Brasil. Nele, eu



de mais 8 estudantes⁵ do Mestrado em Música e Sociedade da UFPE demonstramos que a música popular adentrou o espaço do ensino superior perifericamente nos anos 1930, enquanto objeto de estudo dos Folcloristas, e que somente a partir dos anos 1990 os debates de cunho metodológico e epistemológico se iniciam, como decorrência da aproximação entre as subáreas Educação Musical e Etnomusicologia. Após evidenciarmos esses diferentes processos, levantamos a questão sobre a consolidação do processo de institucionalização da música popular no ensino superior, e isso por conta da emergência de temas identitários, tais como o Decolonialismo e o pensamento Afrodiáspórico, cujo enfoque não se debruça mais tanto sobre a validade ou não da entrada da música popular no ensino superior, mas a toma como uma das formas possíveis de construção uma identidade musical própria e emancipada culturalmente.

No capítulo 2, *Música popular e o patrimônio musical brasileiro: proposições do Bacharelado em Música Brasileira Popular da Universidade Federal da Paraíba*, os autores Luis Ricardo Silva Queiroz, Leonardo Meira Dantas e Vanildo Mousinho Marinho fazem uma análise dos cursos de graduação em Música Popular no Brasil atualmente, evidenciando características, potencialidades e problemas que têm caracterizado a realidade desses cursos na educação superior brasileira. A partir dessa reflexão, o capítulo apresenta proposições que podem contribuir para ampliar e fortalecer a formação em música popular nas universidades do país, tendo como base os pilares pedagógico-decoloniais, construídos a partir do patrimônio imaterial brasileiro, que embasam o Projeto Pedagógico do Curso de Música Brasileira Popular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

5 Adair Cavalcante Costa, Danilo Paiva Lúcio, Fabiola Santos de Araújo, Inaldo Spok Cavalcante de Albuquerque, Johnne Lendon Cardoso Lins, Sara Caroline César da Silva Araújo, Wallace Seixas Vilela, Wellyddna Paula Santos Pontes.



O capítulo 3, de Gustavo Oliveira de Alencar, intitulado *Um olhar sobre as ações legitimadoras da música popular no ensino superior brasileiro: análise dos Projetos Político Pedagógicos de cinco instituições*, dá prosseguimento a este olhar aos cursos superiores de Música Popular, mas com enfoque nos Projetos Político Pedagógicos de cinco instituições do país. Fundamentado no aparato teórico bourdiesiano, o capítulo analisa como são tecidas as legitimações para a entrada e permanência da Música Popular enquanto percurso formativo, e ajuda a compreender como se dão os movimentos discursivos de tentativa de subversão de um campo já instituído e assentado nos parâmetro e critérios da música de cultura erudita ocidental europeia.

Luan Sodré de Souza e Ruan Santos de Souza promovem a discussão sobre um ensino da técnica violonística em uma perspectiva ampliada, afrodispórica e antirracista no capítulo 4 do livro, intitulado *Desafios para um ensino antirracista da técnica violonística no ensino superior em Música no Brasil*. Através do diálogo com as musicalidades brasileiras, os autores propõem a busca por caminhos para combater o racismo epistêmico nas práticas de ensino técnico-instrumental no ensino superior em música no Brasil, salientando que o objetivo não está em propor uma formação técnico-violonística específica, mas sim, na necessidade de considerarmos a diversidade de possibilidades técnicas observáveis nas performances violonísticas presentes no universo das musicalidades brasileiras.

No capítulo 5, *Conhecimentos e habilidades em música popular e a formação em nível superior: reflexões iniciais para uma proposta de categorização a partir de Ben Kotzee e Lucy Green*, de minha autoria, tomo a obra de Lucy Green, que inaugurou a sistematização teórica das práticas de aprendizagem informal de música e que tornou-se referência no Brasil em discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem que tratam da música popular, como um objeto de estudo. Os conhecimentos e as habilidades dos músicos que Green investigou foram organizados e categorizados a partir de lentes



teóricas da sociologia do conhecimento profissional, numa espécie de “exercício investigativo” que tomou aqueles músicos como um campo “hipotético”. A ideia foi refletir sobre como o ponto de vista de uma teoria sociológica do currículo sobre o processo de aprendizagem de músicos populares pode lançar luzes em nossas buscas por uma estruturação curricular que seja coerente com os processos epistêmicos da música popular, bem como com as demandas reais do campo de atuação profissional do músico popular.

O capítulo 6, *O teste de habilidade específica em música e o acesso de músicos populares aos cursos de formação de professores*, escrito por Adonis Garcia Ramos e Cristiane Maria Galdino de Almeida, problematiza os Testes de Habilidade Específica que selecionam os estudantes para o ingresso no curso superior de Música. De acordo com os autores, tais testes desconsideram conhecimentos e habilidades típicos de uma formação autodidata que faz parte da realidade de muitos candidatos que desejam ingressar nessa formação. Este capítulo enriquece o debate sobre música popular e ensino superior no Brasil, na medida em que apresenta a visão de um músico popular profissional que se tornou estudante de um curso de graduação em Música, mediada pela discussão de dados provenientes de pesquisa documental e da literatura acadêmica específica sobre os Testes de Habilidade Específica utilizados no país.

Após tratar da perspectiva discente, o livro apresenta a perspectiva docente, através da descrição reflexiva de Matheus Henrique da Fonseca Barros, em suas *Incursões e experiências na pesquisa em Música Popular*, no capítulo 7. Destacam-se três relatos de orientação, em níveis de formação diferentes, trazendo à tona a música popular como objeto de interesse em temas de pesquisas que tecem a intersecção entre música popular e formação docente.

REFERÊNCIAS

COPPES, W.; BERKERS, P. Constructing popular music programs at Higher Music Education Institutions across Europe. **International Journal of Music Education**, Victoria- Austrália, 41 (3), p. 472-483, 2022. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/home/ijm> Acesso em: 15 out. 2023.

FERNANDES, D. C. **A Inteligência da Música Popular:** a "autenticidade" no Samba e no Choro. 2010. 414 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-15092010-171819/pt-br.php>. Acesso em: 05 out. 2023.

FERREIRA, A. Música, discurso e poder: reflexões sobre a hierarquização do conhecimento. **Revista Música Hodie**, Goiânia, vol. 20, s/p. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/59720>. Acesso em 20 abr. 2023.

GREEN, L. **How popular musicians learn:** A Way Ahead for a Music Education. London: Ashgate, 2002. 238 p.

GREEN, L. **Music, informal learning and the school:** a new classroom pedagogy. London: Ashgate, 2008. 213 p.

LEAL, L. F. **O "popular" na pauta da Academia Brasileira de Música.** 2019. 354 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1126025>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LIMA, L. D. de; SILVA, F. de C. T. Currículo do curso de música e a formação do músico popular: um estado do conhecimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 341-358, out./dez. 2021.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino.** 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. 246 p.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 90-103, jan/jun. 2014.

PRESSER, J. **Formação de Músicos no Bacharelado em Música Popular:** um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Música) Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87676>. Acesso em: 09 out. 2023.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemocídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SANDRONI, C. **O ensino de canto popular no Brasil:** um subcampo emergente. 2017. 242 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/10948/Clara.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 out. 2023.

SMALL, S. What is hip?: Popular music education and the university. **Music Education International**, Victoria-Austrália, v. 2, n. 2, 2003, p. 143-153.

TAGG, P. Popular Music Studies: Bridge or barrier? In: **Musica come ponte tra i popoli / Die Musik als Brücke zwischen den Völkern**, ed. G Tonini. Bolzano: Libreria Musicale Italiana, 2001. Disponível em: <https://www.tagg.org/articles/bolz9811.html>. Acesso em: 16 out. 2023.

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. 2000. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

VIEIRA, L. B. A escolarização do ensino de música. **Pro-posições**, Campinas – São Paulo, v. 15, n. 2, maio/ago. 2004.

1

Ana Carolina Nunes do Couto

Adjair Cavalcante Costa

Danilo Paiva Lúcio

Sara Caroline César da Silva Araújo

Wellyddna Paula Santos Pontes

Wallace Seixas Vilela

Johnne Lendon Cardoso Lins

Fabiola Santos de Araújo

Inaldo Spok Cavalcante de Albuquerque

A MÚSICA POPULAR NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E O DEBATE SOBRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE SEU ENSINO:

DE OBJETO DE ESTUDO A VIÉS IDENTITÁRIO

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99598.1

INTRODUÇÃO

Este capítulo analisa o debate que circunda o processo de institucionalização do ensino de música popular no Brasil, a partir da produção que encontramos em literatura acadêmica específica, realizada - não somente, mas principalmente - pela subárea da Educação Musical.⁶ Compreendemos o termo “música popular” como toda e qualquer música que não a de tradição erudita europeia, também chamada de “música clássica” ou “música de concerto”, cujas bases estéticas e curriculares, calcadas no paradigma conservatorial, balizaram os espaços formais de ensino e aprendizagem de música no Brasil. Consideramos como “música popular”, portanto, desde as músicas presentes e praticadas em culturas tradicionais, até as urbanas de ampla veiculação midiática. Tal entendimento é semelhante à forma adotada pelos autores e autoras aqui revisado/as.

A música popular adentra os espaços formais de ensino, ainda na década de 1930, como um objeto de estudo que oferecia caminhos à busca por uma legitimidade científica, quando do nascimento dos cursos universitários (Goulart e Castagna, 2005; Mendonça, 2007). São os chamados “folcloristas”, que abordavam a música popular enquanto objeto de estudo, que primeiramente a trazem para dentro dos espaços formais de estudo de música. Apartada da formação dos instrumentistas, cuja prática musical era balizada a partir do repertório clássico europeu tradicional, o estudo da música popular era obrigatório apenas para alunos de Composição e Regência em uma disciplina periférica denominada “Folclore”. Até meados dos anos 1970, conforme levantamento de Goulart e Castagna (2005), ela só aparecia como tópico de estudos em pesquisas dos poucos eventos científicos promovidos pela área da Música, o que fortalece

6 Fruto do esforço coletivo empreendido na disciplina eletiva do PPGMúsica da UFPE, chamada “Processos de institucionalização da Música Popular no Brasil”, que utilizou 15 encontros semanais de 4 horas/aula cada, em 2023.I, como uma espécie de “laboratório” de pesquisa.

nosso argumento de que a sua institucionalização iniciou-se pela via teórica, distanciada da prática musical. No nosso argumento central, procuraremos evidenciar como ela chega aos nossos dias já como elemento identitário central das recentes estratégias decoloniais e antirracistas que emergem no debate acadêmico brasileiro, mas não sem antes ter provocado períodos de transformações pedagógicas e curriculares de maneira fundamental no Brasil.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Realizamos uma pesquisa bibliográfica (Garcia, 2016; Marconi e Lakatos, 2003) por meio de dados disponibilizados na internet (Flick, 2009, p. 238-253). Estabelecemos como escopo os artigos acadêmicos disponíveis nos periódicos classificados com *Qualis A, B e C* pela Capes na área de Artes/Música, excluindo de nossas buscas o banco de dissertações e teses daquela mesma agência. Tal escolha se deu pelas restrições impostas pelo tempo de execução da pesquisa - um semestre letivo de pós-graduação. Sendo assim, as conclusões deste trabalho são restritas a este material coletado, e poderão ser confrontadas com pesquisas futuras feitas com dados mais robustos e abrangentes.

Optamos por não realizar um recorte temporal nos dados, uma vez que as transformações de interesses, enfoques e perspectivas que se enquadram na temática sobre os diferentes processos de institucionalização do ensino da música popular no Brasil poderiam ser analisados dentro de seu arco histórico. Desta forma, incluímos em nossas buscas todos os números disponíveis *online* dos periódicos mencionados, a partir do número mais antigo disponibilizado em seus respectivos *sites*. Nos orientamos pelos descritivos "música popular", "popular", "aprendizagem informal", "práticas de aprendizagem informal", "ensino formal e informal", "jovens", e "ensino de música popular"

nas abas de buscas por palavras-chave disponíveis em algumas revistas. No final desta primeira busca, encontramos um total de 137 artigos.

Feito este primeiro levantamento, partimos para uma primeira triagem que analisou títulos, resumos e palavras-chave, ocasionando a exclusão de diversos artigos que não se enquadravam na temática de nosso estudo, obtendo um total de 65 artigos que passaram a integrar o *corpus* que analisamos qualitativamente.

Uma segunda leitura do material foi realizada para possibilitar a criação de categorias por aproximação temática (Flick, 2009, p. 332-338), gerando um total de 9 temáticas iniciais. Feito isso, refinamos este primeiro resultado, pois alguns artigos, embora relacionados à música popular, não tinham como objeto aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem desta. Disto resultou a supressão, realocação e renomeação de algumas categorias, resultando em 7 eixos temáticos:

Quadro 1 - Eixos temáticos de análise

EIXO TEMÁTICO	QUANTIDADE DE ARTIGOS	ABRANGÊNCIA TEMPORAL DAS PUBLICAÇÕES
Ensino Superior	8	2002 a 2023
Criatividade e ensino	4	2012 a 2022
Curriculo	5	2006 a 2018
Metodologia do ensino da música popular	14	2011 a 2022
Práticas informais de aprendizagem	14	1999 a 2017
Conservatório e ensino técnico	4	2001 a 2022
Temas emergentes	16	2016 a 2022

Fonte: os autores, 2023.

Durante as análises, procuramos evidenciar como o debate que envolve a institucionalização do ensino da música popular no Brasil se transformou ao longo do tempo. Observaremos como ela figura enquanto objeto de estudo, inicialmente, e passa por períodos de



discussões metodológicas e epistemológicas até chegar, aos nossos dias, como uma das possibilidades de superação do paradigma conservatorial, através das discussões dentro dos pensamentos decolonial e afrodisíspórico. Nos deteremos sobre tais aspectos na sequência.

A EDUCAÇÃO MUSICAL, A ETNOMUSICOLOGIA E O OBJETO DE ESTUDO MÚSICA POPULAR

A década de 1990 foi um período importante para a produção acadêmica brasileira de uma maneira geral, dado o estabelecimento de cursos de pós-graduação em Música; os resultados de suas reflexões passaram a circular de maneira intensa através das ações de suas associações científicas, a exemplo da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), como analisado no trabalho de Couto (2017). Ao final daquela década, o encontro de duas subáreas mostrou-se significativo para a compreensão da música popular não apenas como objeto, mas também como uma cultura mediadora nas propostas de transformações pedagógicas e curriculares que ganhariam força nos anos seguintes: falamos aqui da Educação Musical e da Etnomusicologia.

No IX Congresso da ABEM, no ano de 2000, o convite para que o etnomusicólogo Carlos Sandroni discursasse em sua programação ajuda-nos a vislumbrar o interesse que a subárea Educação Musical apresentava sobre a música popular. Sandroni, que celebrava em sua fala o encontro entre as duas subáreas, dizia:



[...] considero muito positiva a inclusão de elementos das músicas populares brasileiras (e, por que não?, também de músicas populares de todo o mundo) nos currículos de nossas escolas de música; mas creio ser fundamental que tal inclusão não seja concebida como mera adoção de novos conteúdos, a serem trabalhados de acordo com metodologias alheias a seu contexto cultural (Sandroni, 2000, p. 26).

Luhning (1999), também etnomusicóloga, já no final da década de 1990 chamava a atenção para que o campo da Educação Musical observasse outros contextos de aprendizagem de música para além do tradicional, como uma forma de transformação das práticas de ensino de música. Ainda que o conceito "práticas informais de aprendizagem de música" só fosse se tornar comum entre educadores musicais brasileiros anos depois, podemos afirmar que seu princípio aparece delineado nessa provocação de Luhning (1999). Semelhantemente, Arroyo (2000) defendia há mais de 20 anos um olhar antropológico e etnomusicológico sobre as práticas de ensino e aprendizagem musical em contextos sociais diversos.

Observamos como os apontamentos de Sandroni, Luhning e Arroyo estavam alinhados com as preocupações dos educadores musicais, quando observamos a grande produção que se voltou a compreender melhor os chamados espaços não-formais e informais de aprendizagem. São exemplos os trabalhos de Pinto (2002), Wille (2005), Almeida (2005), e Oliveira e Harder (2008) que, por diferentes enfoques, procuravam nestes diferentes contextos ferramentas para: pensar o papel da música na vida dos jovens como possível base pedagógica para uso em escolas (Pinto, 2002); discutir a profissionalização do professor de música (Almeida, 2005; Oliveira e Harder, 2008); compreender como os efeitos do contato entre conhecimentos trabalhados nos contextos formais com os processos informais e não-formais que ocorrem fora do ambiente escolar poderiam servir para a educação musical (Wille, 2005).



Aquela mesma década também inaugurou a adoção, pelos educadores musicais brasileiros, do conceito “práticas informais de aprendizagem musical”, apresentado por Lucy Green em seu trabalho de 2001. Green (2002) investigou como os músicos populares aprendem, sistematizando as diferentes práticas comuns a músicos que advêm, muitas vezes, de uma realidade autodidata. Baseadas nessa fundamentação, as pesquisas de Lacorte e Galvão (2007), Couto (2009) e Grossi (2012) destacam que não seria simplesmente a inclusão de um repertório popular no lugar de um repertório erudito que tornaria significativa a transformação pedagógica com a música; tal qual afirmado anos antes por Sandroni, o método, compreendido a partir do contexto origem daquelas músicas, era fundamental. O papel do professor em sala de aula diante dos deslocamentos que a inclusão das práticas informais de aprendizagem musical provocam na prática docente também passa a ser discutido (Narita, 2015).

A busca pela compreensão de outros espaços de aprendizagem de música para além dos contextos formais, aliados ao uso sistematizado das práticas informais de aprendizagem musical convergem, em certa medida, para um elemento comum: a cultura jovem. Dentro dessa perspectiva, o artigo de Pinto (2002), já mencionado anteriormente, e mais os de Oliveira e Santos (2016), Quadros Júnior e Lorenzo (2013) e Arroyo (2015) discutem e investigam o papel que a música ocupa na vida dos jovens.

A pesquisa etnográfica de Queiroz e Marinho (2017), que exemplifica bem essa conjunção das visões etnomusicológicas e pedagógicas que tentamos evidenciar aqui, buscou compreender as práticas musicais em contextos culturais específicos, com enfoque na embolada da Paraíba. O artigo argumenta que compreender os elementos únicos da formação musical nesses contextos é essencial para entender a cultura em sua totalidade. Um elemento de diferenciação em relação aos outros trabalhos até aqui mencionados, é a colocação da performance musical como elemento central para a compreensão dos processos de formação musical.



Podemos inferir portanto, de uma maneira geral, que a reflexividade sobre música popular pelo campo da Educação Musical, seja como repertório, seja como inovação pedagógica, inicia (ou ao menos é provocada) através de sua aproximação com a Etnomusicologia. Tal encontro lançou luzes para que os educadores musicais olhassem as diferentes formas de transmissão das músicas em diferentes culturas e contextos para além dos muros da escola especializada de música, e seus desdobramentos rumaram na busca pela criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e significativos. Dessa forma, essas práticas poderiam ajudar os educadores a desenvolverem novos métodos de ensino que incorporassem práticas não formais e informais.

O SURGIMENTO DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS COM E PARA A MÚSICA POPULAR

Observamos a década dos anos 2010 como um período de significativa produção de conhecimento voltado não apenas às reflexões sobre uma pedagogia musical que incluisse a música popular, mas também efetivas tentativas de sua implementação. Em nosso levantamento, encontramos um total de 14 artigos que enquadrados dentro desta temática.

Dos aspectos discutidos nessa produção, destacamos: reflexões sobre a aprendizagem informal, a autonomia do aluno, a autoaprendizagem e o estímulo à criatividade (Garcia, 2011; Green, 2012; Neder, 2012; Couto, 2013; Grossi, 2014; Motoyama, 2015; Narita, 2015; Côrtes, 2019; Carvalho e Fontes Júnior, 2020; Green, Narita e Hammond, 2022).



No caso de ensino de instrumentos específicos, Couto (2013), Bollos e Costa (2017) abordam uma metodologia voltada para o ensino nas disciplinas de “Instrumento Auxiliar - Teclado” e “Piano Complementar” na graduação. A primeira autora traz um enfoque na utilização de música popular como ferramenta pedagógica, e o segundo sugere esta mesma ferramenta para que os alunos aprendam princípios básicos de harmonização. Essas propostas foram experimentadas ou implementadas em instituições formais de ensino da música, tais como cursos de graduação e escolas de ensino regular, boa parte delas utilizando os princípios das práticas de aprendizagem informal, apresentados por Green (2002), em suas reflexões sobre metodologia de ensino, destacando seu uso de maneira complementar às abordagens mais tradicionais. Mariz (2016) discute o ensino do canto popular brasileiro, apresentando os principais desafios técnicos, estéticos e pedagógicos do ensino do canto popular e também apresenta possíveis caminhos para sua expansão no terreno da formação expressiva do intérprete. Weiss e Louro (2011) explanam relatos de professores de acordeom do Brasil, discorrendo sobre as vivências culturais e profissionais desses profissionais. Garcia (2011) apresenta um relato sobre o aprendizado da guitarra de músicos populares da cidade de João Pessoa - PB, evidenciando uma trajetória de aprendizagem semelhante à apresentada no estudo de Green (2002).

Interessante é destacar o Choro como elemento metodológico de aprendizagem. Peters e Pinto (2020) usam o choro como uma ferramenta didática de apreciação musical, na tentativa de ampliar o repertório musical de referência dos alunos e estimular o desenvolvimento da compreensão da música através de uma escuta ativa, no contexto de ensino regular direcionados a alunos do ensino fundamental. Já Pereira (2019) apresenta a proposta de uma Roda de Choro didática, demonstrando como se dá o processo de didatização da prática dessa cultura musical, e discute as suas implicações na formação de professores em nível superior.

MÚSICA POPULAR E O ENSINO SUPERIOR DE MÚSICA



Nas discussões sobre o ensino superior, o modelo conservadorial aparece como paradigma a ser superado, uma vez que tal modelo forjou-se em uma cultura distante da realidade brasileira, em um período histórico no qual uma formação musical neste nível concebia o preparo de uma elite cultural que via a música desconectada de funções sociais outras que não a da fruição artística. A perpetuação deste modelo, que estabeleceu a cultura da música erudita europeia como parâmetro que legitima uma única forma de prática musical, seu repertório e a forma de aprendê-lo, criou um modo de compreensão sobre o que é música, sobre o que é ser músico e sobre o que é aprender música, socialmente aceito que acabou estabelecendo uma determinada visão de mundo tomada como "natural". Dentro deste debate surge um importante constructo teórico, a partir da pesquisa de Pereira divulgada em 2014, que passará a ser adotado nas discussões envolvendo a temática ensino superior, currículos e música popular: o conceito de *habitus* Conservadorial, desdobramento do já canônico conceito de *habitus* do sociólogo Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1989). O *Habitus* Conservadorial explicaria, em parte, a resistência às mudanças transformadoras no modelo conservadorial, que forjou como a prática musical nos espaços formais de ensino de música acontece (Penna e Sobreira, 2020, p. 2).

A defesa pela inserção da música popular nesse espaço de formação específico argumenta pelo resgate do reconhecimento da cultura da música popular, seja brasileira ou de outras culturas, como legítima em si em seus critérios estéticos e epistemológicos. Um exemplo é o trabalho de Queiroz (2017), que aponta os indiscutíveis traços de colonialidade presentes nos currículos das Instituições



de Ensino Superior. Os resultados daquela pesquisa mostram que nomenclaturas, perfis profissionais, objetivos, conhecimentos, saberes e, principalmente, estruturas curriculares da educação superior ainda fortemente dominadas pela “música erudita ocidental”, não comportam uma série de outras músicas e formas de ensinar que, pelas construções atuais da área, precisam também ocupar os espaços de formação musical no país. Também, nesse sentido, mencionamos o trabalho de Luedy (2009) e sua crítica ao não reconhecimento dos conhecimentos de músicos populares como válidos para o ambiente do ensino superior, que já em 2009 criticava o termo “analfabetos musicais”. A análise crítica a esse tipo de conhecimento e a maneira pela qual ele é objeto de avaliação aparece também no trabalho de Borne (2021) que, embora não se refira especificamente à música popular, soma-se às vozes que se dispõem a repensar esse modelo, apontando as incongruências entre o conhecimento que desenvolvemos e como estes são medidos em avaliações institucionais periódicas.

Quanto ao currículo, além dos autores já citados Luedy (2009) e Queiroz (2017), os textos de Barbeitas (2002), Thomaz e Scarduelli (2016), Salgado e Aragão (2018) e Ferreira Filho (2022) discutem a presença e o papel da música popular em localidades específicas, enriquecendo as reflexões teóricas a partir de suas experiências concretas e localmente situadas. Tais apontamentos adentram na temática do currículo, que iremos discutir mais detalhadamente a seguir.

OS CURRÍCULOS SOB UM OLHAR CRÍTICO

O modelo conservatorial tem enfrentado, ao longo dos anos, críticas quanto à perpetuação de práticas pedagógicas que estariam fixadas no tempo e que sinalizam para a necessidade de rupturas mediante o cenário musical atual. Numa dessas primeiras análises



ainda nos anos 2000, Arroyo (2001, p. 6) relembrava sobre como os conservatórios já eram duramente criticados sob a alegação de serem, "em geral, tomados por estáticos, ultrapassados". Vinte anos mais tarde, Carvalho e Paz (2021) chamaram a atenção sobre como a perspectiva de ensino conservatorial ainda mantém sua ótica no mito do gênio e na idealização do talento inato e individual, sendo, portanto, uma perspectiva excludente.

O debate sobre o currículo destina-se não apenas ao nível superior, mas também ao ensino de base. Camargo (2018, p. 60, *apud* Carvalho e Paz, 2021) afirma que "uma considerável parcela de cursos e professores, seja do ensino formal ou informal, ainda adota programas curriculares análogos aos antigos programas de conservatório, um modelo de ensino estabelecido no século XIX". Estes dois autores analisaram artigos publicados na ABEM no período entre 2013 e 2019, com o objetivo de entender como professores brasileiros compreendem e justificam os currículos de escola básica e dialogam com pesquisadores de outros países sobre a necessidade de uma flexibilização naquilo que compõe este currículo. Luedy (2006) defendia sobretudo um ensino técnico de música baseado na referência musical dos estudantes, que seria, prioritariamente, a música popular.

O modelo de ensino conservatorial não se restringiria ao espaço e âmbito de uma formação em conservatório, mas perpetuar-se-ia também dentro dos currículos universitários, que não escapam das reflexões críticas que buscam a sua superação. Uma das explicações para a perpetuação do paradigma conservatorial e sua difícil superação está no conceito de *habitus* conservatorial, já mencionado anteriormente. Pereira (2014) argumenta que o *habitus* conservatorial faz com que a música erudita seja apresentada como único meio de mensurar o que é considerado como conhecimento legítimo e assim é utilizadada como parâmetro por muitas universidades em suas seleções de ingresso de estudantes nos cursos de graduação em música. Isto posto, afasta-se a possibilidade da existência de outras práticas musicais. Oliveira *et al.* (2022) atribuem, por



sua vez, o prejuízo quanto ao que consideram uma baixa produção científica realizada pela área, ao modelo de ensino conservatorial.

Há mais de vinte anos, em uma pesquisa feita na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Barbeitas (2002) chamava a atenção para a consciência de uma mudança que não acontecesse apenas no cenário do *status institucional*, mas que apresentasse a necessidade de considerar estas alterações como um processo gerador de mudança de mentalidade na instituição escolar, mesmo que este processo fosse lento e gradual, mas que produzisse mudanças substanciais, argumento ainda atual quando tomamos o texto de Ferreira Filho (Ferreira Filho, 2022). De uma maneira mais pontual, Thomaz e Scarduelli (2016) buscaram “desenvolver uma proposta de curso para o Bacharelado em Violão Popular que se aproxime à realidade dos alunos, das situações profissionais e das formas de aprendizagem não-formais” (p. 16).

Para Salgado e Aragão, “teorizar sobre uma prática educativa é sempre útil para assegurar as suas condições de existência e para solucionar problemas, num investimento continuado que atravessa os currículos e suas reelaborações” (2018, p. 87). Na perspectiva de Luedy (2006), a elaboração de um currículo seria a sistematização de uma política cultural, ou seja, se faria necessário relativizar e questionar o discurso hegemônico erudito enraizado nos currículos. Em trabalhos mais recentes, a importância do currículo dar-se-ia por seu estímulo à continuidade e permanência dos estudantes de música em nível superior (Tony e Ramos, 2018; Reis e Duarte, 2018; Lima, 2020). Com isso, percebemos que o olhar para o currículo enquanto cultura passa a ser relevante, abrindo espaço para temas emergentes, que discutiremos a seguir.

A EMERGÊNCIA DE TEMAS IDENTITÁRIOS

No início deste capítulo, expomos que nossa compreensão sobre “música popular” abarcava diferentes manifestações musicais que não as de tradição erudita europeia, cabendo nesse guarda-chuva as músicas populares urbanas, de grande alcance midiático ou não, bem como as músicas de culturas de tradição oral. Com esse entendimento no horizonte, podemos afirmar com certa margem de tranquilidade que, quando os atuais debates sobre música e academia, surgidos no esteio do pensamento decolonial e do pensamento afrodiáspórico, reivindicam uma nova maneira de se pensar a música que se faz nas universidades, reivindica-se intrinsecamente a inclusão da música popular e tudo o que a acompanha no que tange aos processos educativos.

A crítica ao processo de colonização já aparecia nos trabalhos de Ilari (2007) e Souza (2007), quando estas autoras denunciavam o não reconhecimento de práticas musicais não tradicionais existentes na América Latina como legítimas práticas de educação musical. A exclusão delas explica-se pela colonização, que hierarquizou e invizibilizou “traços de cultura, identidade, linguagem e gênero” (Ilari, 2007, p. 36). Souza (2007) afirmava que “falar sobre música brasileira significa incluir várias formas de pensar e fazer música influenciadas por várias culturas” (Souza, 2007, p. 17). As discussões acerca das funções e concepções da educação musical na América Latina apontavam para a necessidade de se reconhecer como uma identidade própria (Ilari, 2007, p. 36).

Mas é com a sistematização do pensamento Decolonial e do conceito de Música Afrodiáspórica e sua subsequente adoção por músicos pesquisadores acadêmicos, que os contornos que apontam a música popular como possibilidade de superação do paradigma conservatorial vão se tornando mais claros. Nomes como Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Frantz Fanon, Boaventura de Souza Santos,



dentre outros, passaram a integrar as referências da produção intelectual mais recente. Estes trabalhos denunciam como a colonialidade, que marcou historicamente a construção dos currículos dos cursos de música, excluiu a “música popular, folclórica, entre outras consideradas de menor valor artísticos” (Queiroz, 2017, p. 146). Batista (2018) é ainda mais contundente ao afirmar que o tradicional processo de ensino e aprendizagem seria “branco, colonialista e racista”, e que sua transformação precisava ser compreendida como parte da “erradicação do racismo” (Batista, 2018, p. 114).

Intrinsecamente relacionado aos debates decoloniais, estão os pensamentos que colocam o pensamento Afrodispórico como meio de resistência aos modelos coloniais que forjaram o modo de ser e de existir na academia. O conceito de raça também compõe a discussão de música e educação musical no Brasil, e aponta silenciamentos e invisibilidades causadas pelas práticas pedagógico-musicais e seus currículos (Batista, 2018; Souza, 2020).

São movimentos que, através da resistência e da (re)construção de uma identidade no ensino institucionalizado de música, lutam pela incorporação das diferentes músicas populares, seus valores e epistemologias próprias, pois está nelas incorporada a simbologia e concretude de tudo o que sempre esteve de fora. As recentes reflexões sobre a Decolonialidade e o pensamento Afrodispórico contém, implícita ou explicitamente, a música popular como elemento constitutivo central, uma vez que tais pensamentos emergem como resistência ao modelo conservatorial, que é um modelo Colonial. Nesse sentido, abre-se caminho para pensarmos se o debate sobre a validade da inserção da música popular no ensino superior estaria superado e seu processo de institucionalização assentado, ou se Decolonialidade e o pensamento Afrodispórico seriam ramificações desse processo como debates emergentes, que se dão paralelamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisarmos a literatura que trata do ensino da música popular e seus processos de institucionalização, fica evidente como o paradigma conservatorial tangencia tanto os debates "diagnósticos" quanto "prognósticos", no que diz respeito à reflexividade do ensino de música no Brasil. "Diagnósticos", no sentido de detecção de suas limitações intrínsecas para uma formação mais abrangente e plural em música, e "prognósticos" no sentido do surgimento de propostas alternativas. O paradigma conservatorial é a base na qual fomos forjados e da qual se busca uma libertação metodológica e epistemológica, com justificativas seja de ordem mais pragmática de sobrevivência mercadológica dos espaços educacionais, seja de ordem mais idealista e política. De qualquer modo, o fato de ainda debatermos esse tema mostra como as tendências conservoriais predominam fortemente o ensino de música, especialmente no espaço do ensino superior.

As pesquisas apontam não só para o uso da música popular como repertório. Elas também voltam-se para tentativas empíricas de inovações metodológicas em sala de aula, discutindo aspectos da implementação de práticas informais de aprendizagem de música, quase sempre de forma complementar às metodologias mais tradicionais, o que mostra que não se trata de uma pura e simples negação ao tradicionalismo, mas sim de uma espécie de sua reinvenção. Além disso, a inclusão de instrumentos que não faziam parte do rol de instrumentos oferecidos em cursos superiores de música, tais como a guitarra e o acordeom, provoca reflexões que ajudam a ampliar antigas concepções sobre formas de aprender e ensinar um instrumento musical.

Destacamos a emergência de temas que apontam para a busca de identidades musicais e artísticas culturalmente autônomas e politicamente conscientes. A evidenciação deste ponto em nossa



análise, no qual tanto o repertório quanto as metodologias já estão implicitamente vinculados a culturas outras que não a da música erudita europeia, seria, talvez, a maior contribuição trazida por esta pesquisa. Uma vez que o debate já não é mais sobre a entrada ou não da música popular na academia, e uma vez que os cursos superiores de música popular já são uma realidade cada vez mais presente no país, acreditamos que o processo de institucionalização da música popular no âmbito do ensino superior já esteja próximo da sua consolidação. Resta-nos acompanhar como se darão os processos de desenvolvimento de seu ensino e de sua aprendizagem nesse espaço.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. G. de. Educação musical não-formal e atuação profissional. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.13, p. 49-56, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/324>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- ARROYO, M. Música popular em um Conservatório de Música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, n. 6, set. 2001. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/441/368>. Acesso em: 06 jun. 2023.
- ARROYO, M. O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013). **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 34, p. 58-79, jan./jul. 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/532>. Acesso em: 22 jun. 2023.
- ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, n. 5, p. 13-20, set. 2000. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/448>. Acesso em: 13 jun. 2023.



BARBEITAS, F. T. Do Conservatório à Universidade: o novo currículo de graduação da Escola de Música da UFMG. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, n. 7, p. 75-8, set. 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/434>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BATISTA, L. M. Educação Musical, relações étnico-raciais e decoloneidade: tensões, perspectivas e interações para a Educação Básica. **Orfeu**, Florianópolis, v.3, n. 2, p. 111-135, dez. 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/1059652525530403022018111>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BOLLOS, L. H.; COSTA, C. H. Considerações sobre harmonização e música popular na disciplina Piano Complementar. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 37, p. 1-19, s/d, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/5166>. Acesso em: 13 de jun. 2023.

BORNE, L. Qual conhecimento musical queremos? Uma análise das questões específicas de música do Enade 2009. **Revista da ABEM**, v. 29, p. 100-119, nov. 2021. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/997/600>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e campo, In: **O poder simbólico**. Ed. Difel/Bertrand Lisboa, Brasil / Portugal, 1989. 311 p.

CARVALHO, M.; PAZ, A. L. Crítica às perspectivas conservoriais: interfaces entre a educação musical em Portugal e no Brasil. **Per Musi**, n. 41, p. 1-25, s/d, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/35689/28771>. Acesso em: 14 jun. 2023.

CÔRTEZ, A.. Improvisação idiomática em música brasileira: relato da implementação de uma disciplina no ensino superior. **Música Popular em Revista**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 109-141, ago. 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/article/view/13151>. Acesso em: 13 jun. 2023.

COUTO, A. C. N. do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 89-104, dez. 2009. Disponível: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/256>.

COUTO, A. C. N. do. O ensino de teclado em grupo na universidade e o uso do repertório popular: aprendizagem através de práticas híbridas. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 28, p. 231-238, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/39643/30417>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FERREIRA FILHO, J. V. A formação acadêmica dos professores de música: percepções e avaliações dos sujeitos da LicMus/UFCG. **Revista da ABEM**, [s.l.], v. 30, n. 2, p. 1-27, s/d, 2022. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/1147>. Acesso em: 14 jun. 2023.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FONTES JÚNIOR, J.; CARVALHO, V. As dimensões formativo-musicais na ONG Ilha de Música: uma perspectiva sobre o ensino de música de um projeto social.

Revista da ABEM, [s.l.], v. 28, p. 115-138, s/d, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/891/572>. Acesso em: 22 jun. 2023.

GARCIA, E. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica: uma discussão necessária. **Línguas & Letras** (Online), [s/l], v. 17, p. 312-316, s/d, 2016.

GARCIA, M. R. Processos de autoaprendizagem em guitarra e as aulas particulares de ensino do instrumento. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 53-62, jan./jul. 2011. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo5.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

GOULART, M. de O.; CASTANHA, P. A. Histórico dos eventos científicos brasileiros na área de música no século XX. In: Congresso nacional da ANPPOM XV, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. p. 1146-1153.

GREEN, L.; NARITA, F. HAMOND, L. F. O que os professores podem aprender com os músicos populares?. **Orfeu**, Florianópolis, v. 7, n. 1, p. 2-14, dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/21735>. Acesso em: 13 jun. 2023.

GRENN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, dez. 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/104/87#>. Acesso em: 13 jun. 2023.

GROSSI, C. Preferências na Música Popular e suas Implicações para a Aprendizagem Musical. **Ictus**, [s.l.], v.13, n. 1, p. 55-104, jan. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34411/19892>. Acesso em: 13 jun. 2023.



ILARI, B. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, 35-44, abr. 2007. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed18/revista18_artigo5.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

LACORTE, S.; GALVÃO, A. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n.17, p. 29-38, abr. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/278>. Acesso em: 13 jun. 2023.

LIMA, S. Escola Municipal de Música de São Paulo: um exemplo de ensino não formal de música. **ARJ - Art Research Journal**, [s.l.], v. 7, n. 1, mai. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/19731>. Acesso em: 13 jun. 2023.

LUEDY, E. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, n. 22, p. 49-55, abr. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/225/157>. Acesso em: 14 jun. 2023.

LUEDY, E. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, n. 15, p. 101-107, abr. 2006. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/306/236>. Acesso em: 6 jun. 2023.

LUHNING, A. E. A educação musical é a música da cultura popular. **ICTUS**, [s.l.], v1, p. 53-61, s/m. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/view/34191>. Acesso: em 13 jun. 2023.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Pesquisa bibliográfica. In: **Fundamentos de metodologia científica**. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2003. p. 183-186.

MARIZ, J. A voz que desabrocha, o canto que se constrói: perspectivas para o ensino do canto popular brasileiro. **Música Popular em Revista**, Campinas, ano 4, v. 2, p. 117-134, s/d, 2016. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/muspop/article/view/13088/8451>. Acesso em: 22 jun. 2023.

MENDONÇA, C. de. **A coleção Luiz Heitor Corrêa de Azevedo**: música, memória e patrimônio. 2007.134 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2007.

NARITA, F. M. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 62-75, jul./dez., 2015. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/553/453>. Acesso em: 13 jun. 2023.

NEDER, A. "Permita-me que o apresente a si mesmo": o papel da afetividade para o desenvolvimento da criatividade na educação musical informal da comunidade jazzística. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 27, p. 117-130, jan./jul., 2012. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/165>. Acesso em: 13 jun. 2023.

OLIVEIRA, A.; HARDER, R. Articulações pedagógicas em Música: reflexões sobre o ensino em contextos não-escolares e acadêmicos. **Claves**, [s.l.], n. 6, p. 70-83, nov., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/claves/article/view/2885>. Acesso em: 14 jun. 2023.

OLIVEIRA, R. R. de; SANTOS, R. A. T. As preferências musicais de jovens instrumentistas: relações com o repertório estudado. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37, p. 81-97, s/d., 2016. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/660/476>. Acesso em: 14 jun. 2023.

OLIVEIRA, T.; SIMÕES, R.; OLIVEIRA, A. Cursos técnicos na área de música no Brasil: um mapeamento. **Per Musi**, [s.l.], n. 42, s/d., 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/view/38519/30714>. Acesso em 06 jun. 2023.

OLIVEIRA PINTO, C. T.; PETERS, A. P. O choro, a apreciação musical ativa e o desenvolvimento cognitivo e musical dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista da Abem**, [s.l.], v. 28, p. 363-383, s/d., 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/980>. Acesso em: 22 jun. 2023.

PENNA, M.; SOBREIRA, S. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 1-25, set./dez., 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2611>.

PEREIRA, M. V. M. "Mão na Roda": uma roda de choro didática. **Opus**, [s.l.], v. 25, n. 2, p. 93-121, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019b2505>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n.32, p. 90-103, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 6 jun. 2023.

PINTO, M. Ouvidos para o mundo: aprendizado informal de música em grupos do distrito federal. **Opus**, [s.l.], v. 8, p. 86-101, fev. 2002. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/141>. Acesso em: 14 de jun. 2023.

QUADROS JÚNIOR, J. F. S. de; LORENZO, O. Preferência musical e classe social: um estudo com estudantes de ensino médio de Vitória, Espírito Santo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 35-50, jul./dez., 2013. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/70>. Acesso em: 13 jun. 2023.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. **Opus**, [s.l.], v. 23, n. 2, p. 62-88, ago. 2017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/477/428>. Acesso em: 14 jun. 2023.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez., 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>. Acesso em: 14 jun. 2023.

RAMOS, D.; TONI, A.. Reflexões curriculares sobre perfil e demandas dos estudantes de música da UFPR. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 1-30, s/d, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/vortex/article/view/2635/1746>. Acesso em: 6 jun. 2023.

REIS, J. G.; DUARTE, P. O currículo, a educação musical e as realidades individuais de cada estudante: um ensaio em defesa da inclusão cultural no ensino de música. **Revista da ABEM**, [s.l.], v. 26, n. 41, p. 5-20, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/765/520>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SANDRONI, C. "Uma roda de choro concentrada": reflexões sobre ensino de músicas populares nas escolas. In: IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2000, Belém do Pará. *Anais...*, s/d, 2000, p. 19-26.

SALGADO, J. A.; ARAGÃO, P. Refletindo sobre a prática de conjuntos musicais no currículo universitário. **Revista da ABEM**, [s.l.], v. 26, n. 40, p. 75-90, jan./jul., 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/730>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SOUZA, J. Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, p. 15-20, out., 2007. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/269/200>. Acesso em: 05 abr. 2023.

SOUZA, L. S. de. Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. **Revista da ABEM**, [s.l.], v. 28, p. 249-266, s/d, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/917>. Acesso em: 22 jun. 2023.

THOMAZ, R.; SCARDUELLI, F. O Violão Popular na Universidade: perfil histórico, principais interesses e expectativas profissionais dos estudantes. **Revista Vortex**, Curitiba, v.4, n.1, p. 1-12, s/d, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unesp.br/index.php/vortex/article/view/984>. Acesso em: 14 jun. 2023.

WEISS, D. R. B.; LOURO, A. L. M. A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 16, p. 132-144, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/180/115#>. Acesso em: 13 jun. 2023.

WILLE, R. B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, n. 13, p. 39-48, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/323/253>. Acesso em: 14 jun. 2023.

2

Luis Ricardo Silva Queiroz
Leonardo Meira Dantas
Vanildo Mousinho Marinho

O PATRIMÔNIO MUSICAL
IMATERIAL BRASILEIRO
E A FORMAÇÃO
EM MÚSICA POPULAR:

REFLEXÕES A PARTIR DO BACHARELADO
EM MÚSICA BRASILEIRA POPULAR
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

INTRODUÇÃO

Desde o final da década de 1980, diversas iniciativas têm acontecido no Brasil, de forma lenta e progressiva, com vistas à inclusão da música popular nos cursos superiores de música, ora como conteúdo inserido nos cursos já existentes, ora como eixo central da formação em cursos específicos de música popular. Seja em uma ou outra dimensão, a inserção da música popular nos cursos de graduação tem sido uma das principais mudanças no cenário da formação musical no Brasil nas últimas quatro décadas, trazendo para os bacharelados e licenciaturas em música conhecimentos e saberes que foram, historicamente, excluídos da educação formal em música no país.

Nesse cenário, entre as muitas conquistas alcançadas, é mister destacar que a criação dos cursos de música popular tem sido, para o campo da música e para a sociedade em geral, um avanço importante que vem ganhando espaço e projeção, principalmente, a partir da década de 2000. Todavia, apesar das importantes iniciativas e realizações nesse campo, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados, tanto para ampliar a oferta de cursos com esse perfil, quanto para desenvolver uma formação musical, nesses cursos, contextualizada com as singularidades desse fenômeno e com a realidade cultural/social do país. É nessa perspectiva que delineamos os debates, reflexões e proposições deste texto.

Entre os aspectos que têm marcado o debate sobre os cursos de graduação em música popular, destacam-se três problematizações principais: 1) Qual o perfil e a abrangência dos cursos existentes no país e o quanto eles têm construído caminhos decoloniais para a formação musical nesse universo? 2) Em que medida esses cursos estão contextualizados com a diversidade musical brasileira, bem como com as demandas e as necessidades da sociedade contemporânea? 3) Que perspectivas podem subsidiar as proposições



de cursos de música popular para que sejam, realmente, inter-relacionados com a natureza desse fenômeno no Brasil, com a cultura musical nacional, e com as nuances culturais/sociais do país no século XXI? Para refletir sobre essas questões e propor novos caminhos para o universo da música popular na educação superior brasileira, partimos, neste texto, de duas premissas importantes: 1) A amplitude do patrimônio musical imaterial brasileiro (PMIB) tem sido contemplada embrionariamente nos cursos de música popular existentes, no que tange aos conhecimentos e saberes trabalhados e às estruturas curriculares implementadas; 2) O PMIB pode fornecer bases importantes para (re)pensarmos, (re)concebermos e criarmos cursos de graduação em música popular que contemplem as singularidades desse universo musical, a diversidade musical do país e as demandas da sociedade brasileira atual.

Sustentamos essas premissas no fato de que uma ampla variedade de estudos sobre o patrimônio musical brasileiro tem ampliado expressivamente o nosso conhecimento acerca da diversidade musical de diferentes contextos culturais do Brasil. Nessa conjuntura, temos atualmente acesso a um vasto conjunto de publicações, trabalhos acadêmicos, dossiês, relatórios, vídeos, entre outros materiais que retratam a complexidade, riqueza e peculiaridades das *práxis* musicais do país. Na contramão dessa tendência, pesquisas atuais no âmbito da educação superior brasileira evidenciam que essa diversidade, já conhecida, reconhecida e sistematizada, pouco tem impactado os cursos de graduação em música, sobretudo no que tange aos seus conhecimentos, saberes e estruturas curriculares (Penna; Sobreira, 2020; Pereira, 2020; Queiroz, 2017, 2020, 2023; Souza, 2019).

Partindo, portanto, das premissas que sustentam nossas proposições e das constatações de pesquisas acerca da educação superior em música no Brasil, analisamos, neste trabalho, como tem se caracterizado os cursos de graduação em música popular implementados e em funcionamento no cenário nacional atualmente. A



partir desse diagnóstico, apresentamos, com base nos pilares pedagógico-decoloniais do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular (BMBP) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como o diálogo e a incorporação do patrimônio musical imaterial brasileiro pode tanto ampliar conhecimentos e saberes trabalhados em cursos com esse perfil, quanto fazer emergir novas estratégias de estruturação curricular nesse universo.

O trabalho tem como base uma pesquisa qualitativa, realizada entre fevereiro de 2020 e outubro de 2023, que contemplou: 1) Pesquisa bibliográfica com foco na educação superior em música, nas bases epistemológicas da colonialidade/decolonialidade e seus impactos na formação musical institucionalizada, e nos estudos sobre o patrimônio musical imaterial brasileiro; 2) Pesquisa documental, contemplando projetos pedagógicos de bacharelados e licenciaturas em música vigentes no Brasil, documentos e planos de ensino relacionados a esses cursos, e informações e materiais diversos vinculados a esse contexto; e 3) Experiências empíricas construídas ao longo do processo de estudo e elaboração do Projeto Pedagógico do BMBP da UFPB.

A FORÇA DA COLONIALIDADE MUSICAL NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM MÚSICA NO BRASIL

A colonialidade é um fenômeno que se consolidou a partir dos colonialismos históricos que marcaram o mundo desde aproximadamente 1500, período em que a Europa ascendeu sobre o mundo como principal força e referência. Com a conquista das terras do que hoje denominamos de América Latina, a Europa estabeleceu uma “nova ordem mundial” que impôs a lógica econômica e a cultura



europeia como uma espécie de referência universal para as demais culturas do mundo (Mignolo, 2012, 2011). Diferente do colonialismo, que se caracteriza pela dominação e soberania de uma nação sobre a outra, a colonialidade é um processo de dominação simbólica que se insere em diferentes dimensões da sociedade e da cultura, exercendo um profundo poder de dominação em três esferas: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber e a colonialidade do ser.

No âmbito da música, a colonialidade tem se caracterizado principalmente pela imposição de uma cultura musical, de forma unilateral, sobre as demais, processo que estabeleceu padrões da música erudita/clássica/de concerto⁷ da Europa ocidental, principalmente aquela produzida entre o renascimento e as duas primeiras décadas do século XX, como referências para as formas de definir, conceber, criar, interpretar e ensinar música. Assim, a colonialidade musical fez com que, enquanto a música erudita europeia, a que nos referimos anteriormente, fosse cultuada, perpetuada e legitimada como a grande arte musical do mundo, as demais *práxis* e experiências musicais da América Latina e de outros contextos culturais do mundo – entre elas as da chamada música popular – fossem subjugadas e subalternizadas como expressões de menor valor artístico, estético e cultural (Pereira, 2020; Queiroz, 2020, 2017; Souza, 2019).

Essa perspectiva hegemônica e unilateral está historicamente na base da institucionalização da música no Brasil (Queiroz, 2020; 2023), o que levou o país a consolidar cursos com o foco e o perfil de formação bastante limitados, excluindo desse universo tanto um amplo e complexo conjunto de músicas que caracterizam o mundo, quanto, principalmente, as nuances da diversidade musical do país. É nessa conjuntura que se dá a criação dos cursos de música popular, conforme analisaremos no próximo tópico.

7

Os termos música erudita, clássica e de concerto serão utilizados ao longo deste trabalho com o mesmo sentido; eles podem aparecer juntos ou separadamente, de acordo com a dinâmica da escrita.

OS CURSOS DE MÚSICA POPULAR NO PAÍS: UMA MÚSICA NOVA EM UMA VELHA FÔRMA



Apesar de a entrada mais sistemática da música popular na educação superior ter ocorrido somente a partir do final da década de 1980, é fato que músicas populares, de alguma forma, sempre estiveram presentes nos cursos de música, dada a representatividade social, cultural e artística desse fenômeno. No entanto, essa presença foi mantida fundamentalmente na periferia dos cursos, sem que a música popular participasse explicitamente do núcleo central dos currículos dos bacharelados e licenciaturas consolidados, que tinham, e ainda têm, a música erudita canônica como foco central de sua abordagem (Queiroz, 2023). Em outra dimensão, a implementação de cursos específicos de música popular, com ênfase nas nuances desse fenômeno cultural, era algo raro no Brasil até o início dos anos 2000.

O que se percebe nesse universo é que, mesmo em instituições pautadas na hegemonia da música erudita, a força social e cultural da música popular, suas singularidades estéticas e seu vínculo com a produção musical contemporânea foram garantindo que, pouco a pouco, expressões artísticas com esse perfil fossem ganhando espaço em universos variados de ensino da música. Esse processo começa em contextos não formais de formação musical (Organizações da Sociedade Civil, igrejas, associações comunitárias, bandas de música, entre outros), mas, sobretudo nas últimas décadas, tem chegado também a escolas, conservatórios e universidades do país.

Analisaremos a seguir, brevemente, características da trajetória de cursos de graduação específicos de música popular no Brasil, com vistas a compreender como as instituições brasileiras vêm,



historicamente, criando e implementando cursos com esse perfil. Mesmo reconhecendo a relevância da inserção da música popular como componente curricular de cursos de graduação que têm como foco outros perfis de formação musical, não nos ateremos a essa análise aqui. Delimitamos nossa atenção nos cursos de música implementados em instituições públicas do Brasil que, explicitamente, visam a formação do músico popular e/ou do professor para atuar com o ensino da música popular.

O primeiro curso de graduação com esse perfil criado em uma instituição pública do país foi o "Bacharelado em Música Popular" da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no ano de 1989. Como proposta pioneira, esse curso foi importante para sinalizar a necessidade de cursos com esse perfil de formação em uma época em que a hegemonia de cursos centrados na música erudita europeia era absoluta (Queiroz, 2020). Como destaca o texto de Torres, Nardini, Almeida, Marin e Alcântara (2017): "Desde a sua origem, era um curso que tinha a preocupação de não mimetizar um conservatório' conta José Roberto Zan, um dos seus primeiros professores". Apesar da ideia de não reproduzir o perfil de um conservatório, tampouco, como evidencia o texto, o curso vislumbrava uma contraposição ao ensino consolidado da música erudita. Como destacam os autores: "[...] o documento do projeto, assinado pelo grupo de especialistas, deixa claro seu desejo de 'redefinir o modelo brasileiro do ensino musical, sem preconceitos' colaborando para a construção, na universidade, de um 'diálogo mais íntimo entre o erudito e o popular'" (Torres; Nardini; Almeida; Marin; Alcântara, 2017).

Essa perspectiva "dialógica", de não contraposição aos cursos de música erudita, se por um lado apontava para interações e diálogos importantes entre cursos com perfis distintos, como certamente desejamos nas instituições brasileiras, por outro lado fez com que a base estruturante colonial dominante nas formas de organização dos currículos dos cursos de música continuasse forte, mesmo em um curso com ênfase na música popular. Esse, portanto, tem sido



um dilema histórico, desde a criação do primeiro bacharelado com esse perfil, na UNICAMP. Um dilema que transversaliza os demais cursos de música popular criados na década de 1990 e a partir do século XXI nas instituições brasileiras.

Essa característica, a de criar cursos novos, mas mantê-los em diálogo com os já consolidados, fez com que a “música nova” que chegava às instituições de ensino superior, a música popular, tivesse seu processo formativo estruturado a partir de estratégias de ensino e de estruturas curriculares pautados na colonialidade. Assim, a música popular foi implementada com base em modelos curriculares pautados na homogeneidade, na normatividade, na sequencialidade, na previsibilidade e na disciplinaridade, parâmetros baseados “no paradigma epistemológico racional-positivista que se firmou como hegemônico a partir da colonialidade” (Queiroz, 2023, p. 212). Ao seguir esse modelo, a música popular foi instituída tendo sua base de formação na educação superior pautada nas velhas formas de pensar, organizar e desenvolver o ensino.

Quase uma década depois da criação do curso da UNICAMP, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) criou e implementou o curso de Bacharelado em Música Popular Brasileira (MPB), em 1998, dando ênfase já na sua nomenclatura à “música brasileira” como foco principal de sua abordagem. Penna e Sobreira (2020, p. 13) destacam que “o Instituto Villa-Lobos (IVL), herdeiro do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), é uma instituição que desde os anos 1970 tem em sua prática o repertório de música popular, incluída como conteúdo em várias disciplinas – como Harmonia de Teclado, Arranjo”. Para Ventura (2017, p. 84), no IVL, os “professores das disciplinas mais tradicionais sempre se mostraram receptivos e interessados nas composições populares que surgiam nas diversas aulas”. O autor, destacando o pioneirismo da criação do Curso de Música Popular na instituição, evidencia que:



Este curso não surgiu de um capricho de apaixonados pela MP, nem de uma necessidade momentânea de atender a tanta demanda. Foi o resultado de um processo longo, natural e histórico, que exigiu a abertura de um leque maior de opções, dentro de uma realidade que teve origem no próprio mercado amador e profissional da música (Ventura, 2017, p. 82).

Nas décadas seguintes, a partir dos anos 2000, a criação de cursos de música popular ganha espaço em diferentes instituições do Brasil, a exemplo da Universidade Estadual do Paraná (UNESP), bacharelado, criado em 2003; da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), bacharelado, criado em 2008; da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bacharelado, criado em 2009; da Universidade Federal da Bahia (UFBA), bacharelado, criado em 2009; do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Belo Jardim, licenciatura, criada em 2010; da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bacharelado, criado em 2012; da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), licenciatura, criada em 2018 – essa mesma Instituição também criou, em 2021, uma versão desse curso na modalidade a distância; da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bacharelado, criado em 2018; da Universidade Federal de Goiás (UFG), bacharelado, criado em 2023.⁸ Vale mencionar que outras instituições estão trabalhando na construção dos seus projetos pedagógicos e investindo na contratação de professores(as) com vistas a criar e implementar outros cursos de música popular no país.

8 Categorizamos como cursos de música popular todos àqueles que têm uma estrutura curricular autônoma, com ênfase nesse perfil de música, e que especificam em sua nomenclatura o termo "música popular", seja como um curso independente ou como uma habilitação/ênfase/área/linha de formação, ou qualquer outra definição utilizada, dentro de um curso mais amplo de música, de acordo com as especificações das instituições responsáveis pela oferta desses cursos. As datas de criação de cada curso, aqui apresentadas, foram obtidas em documentos oficiais das instituições ou por meio de informações fornecidas diretamente pelas coordenações e/ou professores(as) dos cursos.



Cada curso foi criado em um contexto específico e motivado por trajetórias singulares de cada instituição. Esse movimento sinaliza uma abertura e uma necessidade de ampliação do universo dos cursos de música no país, sendo a música popular uma das grandes alternativas para a ampliação e a inovação necessárias na educação superior em música. Além disso, diversos professores(as) com formação ou atuação em música popular foram contratados(as) nas universidades públicas brasileiras e estão trabalhando na criação de novos cursos de música popular, evidenciando que, cada vez mais, veremos emergir cursos com esse perfil na cena nacional.

A breve análise dessa trajetória de criação e implementação de cursos de música popular, mostra que esse movimento tem sido um avanço expressivo no universo educativo-musical do país. Avanço esse que tem possibilitado uma diversidade maior nos cursos de graduação vigentes no cenário nacional. Essa é uma conquista que, ao mesmo tempo, tem ampliado as possibilidades de formação musical no Brasil e minimizado a hegemonia colonial da música erudita europeia ou de *práxis* musicais herdeiras dessa tradição.

O resultado dessas iniciativas é que temos atualmente bacharelados e licenciaturas que contemplam expressões de uma “música nova” que traz, explicitamente, uma mudança paradigmática para área no país. No entanto, a exemplo da análise que realizamos sobre a criação do primeiro curso de Bacharelado em Música Popular, na UNICAMP, a inclusão dessa “música nova”, como mostram pesquisas recentes (Queiroz, 2017; 2020; 2023), tem sido feita a partir de uma adaptação da música popular a uma velha fôrma de ensino. Assim,

Na análise da cena mais consistente dessa mudança [nos cursos de graduação em música do Brasil], a criação dos cursos de música popular, o que se percebe é apenas uma substituição de repertórios e saberes que trocam a música erudita pela popular. Claro que isso já representa um enorme avanço em comparação ao passado, mas



temos trocado a música sem absolutamente questionar o modelo disciplinar falido, que continua intocável na educação superior em música do Brasil (Queiroz, 2020, p. 180).

Considerando essa trajetória recente dos cursos de música popular na educação superior em música do Brasil, as inovações e manutenções que emergiram desse processo e a necessidade de vislumbrarmos um caminho cada vez mais consistente para a formação em música popular nesse nível de ensino, analisaremos a seguir a atual realidade dos cursos existentes, apresentando dados específicos desse universo. As análises evidenciam, a partir das mudanças e das incorporações mais recentes nos cursos de graduação, como tem se delineado os objetivos e o perfil dos cursos; os conhecimentos e saberes contemplados nessa realidade; e as formas de conceber e sistematizar os currículos que têm constituído esse universo no Brasil.

TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DOS CURSOS DE MÚSICA POPULAR VIGENTES NO BRASIL

As análises realizadas nesta parte do texto têm como base dados obtidos ao longo da pesquisa no universo dos cursos de música popular, realizada entre fevereiro de 2020 e outubro de 2023. Pelas nossas constatações, existiam implementados e em funcionamento na educação superior brasileira, até a data de conclusão desta pesquisa, 11 cursos de música popular (listados anteriormente), sendo 9 bacharelados e 2 licenciaturas. Esse é o universo de análise que abordamos a seguir.

OBJETIVOS E PERFIS DOS CURSOS

Dos 11 cursos estudados, nove usam a denominação “música popular” e dois utilizam o termo “música popular brasileira”. Os que se apresentam como cursos de “música popular brasileira” dão maior ênfase, nos seus projetos pedagógicos, à música popular produzida no país. Os demais também fazem menção ao trabalho com a música brasileira, mas destacam expressões da música popular de outros contextos, principalmente o jazz, como parte da formação ofertada pelo curso.

Os objetivos e perfis delineados pelos 11 cursos são diversificados, tendo na maioria das instituições uma definição ampla e genérica, mas também, em outras, especificações mais bem delimitadas sobre a abrangência do termo “música popular” que orienta a proposição curricular de cada curso. Um exemplo que ilustra o perfil dos cursos que trazem uma descrição mais genérica sobre os seus objetivos é o do curso de música popular da Universidade 1º, que evidencia o seu objetivo geral a partir da seguinte definição:

O Bacharelado em Música Popular é um curso de graduação plena que visa promover a formação artística, com base humanista, desenvolver o senso crítico, a participação social e a cidadania, além de fomentar a construção de conhecimentos, habilidades e competências para a autonomia e inserção plural na vida social e no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, o curso busca possibilitar a interação dos sujeitos com diversos referenciais e experiências, ampliando as oportunidades criativas, expressivas e profissionais (Projeto Pedagógico do Curso de Música Popular da Universidade 1).

9 Considerando que nossa análise objetiva uma visão ampla sobre características que estão na base dos cursos de música popular no Brasil, sem se ater a singularidades de uma ou outro curso, manteremos aqui o anonimato das instituições citadas ao longo do texto. Por essa razão, não fizemos referências nominais aos documentos específicos de cada curso/instituição.



Em outras instituições, é possível encontrar especificações mais detalhadas do que as apresentadas na citação anterior, como é o caso da definição do perfil do curso da Universidade 2. Todavia, mesmo trazendo um pouco mais de detalhes, as informações apresentadas também são genéricas no que concerne à formação e à atuação no universo da música popular. Como especifica a página da instituição mencionada (Universidade 2),

[...] uma das grandes preocupações do curso [de música popular] é oferecer ao aluno as ferramentas necessárias para sua atuação profissional, em **todas** as especialidades possíveis da música popular, seja como **instrumentista**, seja como **arranjador ou produtor musical** (Site da Universidade 2, grifos nossos).

Importante destacar que mesmo apresentando uma ideia de formar profissionais para atuar “em todas as especificidades possíveis da música popular”, a própria descrição nega essa expectativa, ao informar logo em seguida que “todas” se limita ao universo do instrumentista, arranjador ou produtor musical. Assim, esse leque de opções apresentado exclui, por exemplo, outras possibilidades de atuação profissional no universo da música popular, como compositor(a), cantor(a), DJ, pesquisador(a) etc.

Há também cursos que trazem um detalhamento mais acurado e uma abrangência mais ampla do perfil da formação que oferta. É o caso do curso de bacharelado da Universidade 3, que destaca:

São objetivos do Bacharelado em Música Popular:

- Formar profissionais que atuem no campo da prática musical como instrumentista, cantor, compositor, professor de instrumento musical e/ou arranjador musical;
- Formar profissionais que atuem no **campo da música e suas interfaces com o campo da inovação tecnológica**;

- Formar profissionais que **atuem como pesquisadores no campo da música.**

(Projeto Pedagógico do Curso de Música Popular da Universidade 3, grifos nossos).

Essas citações aqui analisadas representam bem as definições de dez dos 11 cursos estudados. Em linhas gerais, a definição de objetivos e de perfis apresentados de forma tão ampla e genérica dificultam entender qual é a real abrangência de cada curso e como eles têm estabelecido ou não diálogos com a diversidade musical do país. Merece destaque ainda a constatação de que, apesar de todos os cursos fazerem menção, de alguma forma, à música brasileira nos seus objetivos e perfis de formação, somente três deles detalham mais enfaticamente que visam contemplar a diversidade do patrimônio imaterial brasileiro, manifestações musicais locais, dimensões da música da cultura popular ou aspectos relacionados a *práxis* musicais indígenas e negras.

Um dos cursos de licenciatura pesquisados chama a atenção pela ênfase que dá tanto à música brasileira, a partir de uma visão ampliada do termo, quanto às *práxis* musicais do contexto cultural em que está inserido. Nesse sentido, destaca que tem como base de sua proposta pedagógica estudos relacionados “à realidade sociocultural da Música Brasileira, sem, no entanto, optar por um recorte simplista como ocorre na maioria dos cursos de música popular”. O Curso enfatiza ainda que, além de contemplar um vasto universo da música brasileira popular, busca também contemplar a música local, do contexto cultural e social que o caracteriza, enfatizando que essa perspectiva visa “a sistematização de um conhecimento ainda pouco desenvolvido dentro da academia, além da superação de uma condição ainda de colonizados” (Página do Curso da Universidade 9). Essa é uma tendência importante de constituição de uma identidade própria, com base nas nuances do patrimônio musical imaterial brasileiro e local, que começa a emergir no cenário dos cursos de música popular do Brasil.

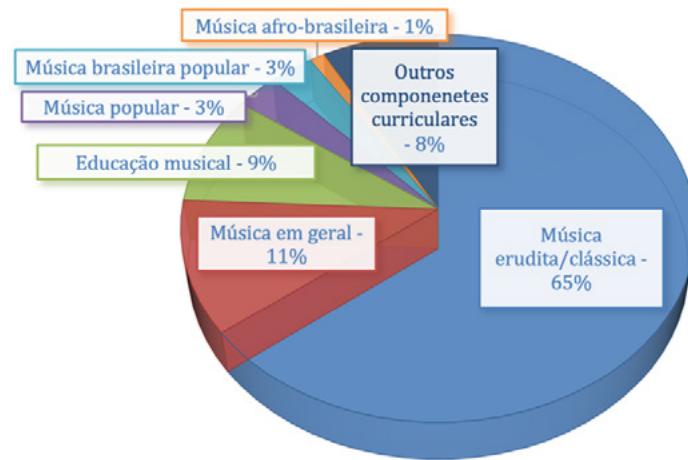
CONHECIMENTOS E SABERES CONTEMPLADOS

Os dados a seguir demonstram que, mesmo com as conquistas decorrentes da criação dos cursos de música popular, a inserção desse fenômeno na educação superior em música no Brasil ainda é bastante incipiente. Como ilustra o GRAF. 1, os conhecimentos e saberes específicos do universo da música popular representam apenas 6% do total de componentes curriculares ofertados nos cursos de música do país, sendo que 3% se referem ao universo da música popular em geral – o que inclui aspectos transversas da música como, por exemplo, conhecimentos de gramática (teoria e análise da música) e história, não relacionados diretamente à música brasileira; bem como músicas originárias de outros contextos culturais como o jazz, a salsa, etc. – e 3% ao universo específico da música brasileira popular¹⁰ (Queiroz, 2023)¹¹.

10 Em concordância com as definições de Marta Ulhôa, utilizamos o termo música brasileira popular (MBP) neste artigo como uma categoria que abrange todo o universo de músicas populares produzidas no Brasil, considerando que o termo “música popular brasileira”, sintetizado pela sigla MPB, ganhou um sentido mais restrito, abrangendo um conjunto de músicas vinculadas a determinados padrões estéticos, sociais e culturais do cenário musical nacional (Ulhôa, 1999).

11 O estudo abrangeu 30 universidades, sendo seis universidades da Região Norte, seis da Região Nordeste, quatro da Região Centro-Oeste, oito da Região Sudeste e seis da Região Sul do país. Em cada região foram contempladas as instituições que tivessem, à época da pesquisa (2018 a 2022), uma trajetória mais longa na oferta de cursos de graduação em música, maior diversidade de cursos e perfis de formação musical e maior número de alunas(os) matriculadas(os) nos bacharelados e nas licenciaturas da área.

Gráfico 1 - Componentes curriculares dos cursos de graduação em música



Fonte: Gráfico elaborado por Queiroz, 2023.

Esse Gráfico (Gráf. 1) reforça a ampla dominação da música erudita/clássica/de concerto, produzida na Europa do passado, conforme têm evidenciado vários estudos no Brasil (Souza, 2019; Penna; Sobreira, 2020; Pereira, 2020; Queiroz, 2017, 2019, 2020).

No entanto, mergulhando especificamente no universo dos cursos de música popular há dados positivos que merecem análise. Conforme evidencia o Graf. 2, os cursos de música popular têm ampliado, de forma expressiva, a diversidade de músicas contempladas pela graduação no país, tendo 60% dos seus componentes específicos dedicados à música popular e 40% focados em conhecimentos e saberes mais gerais do campo da música. Outro ponto importante é que, dentro dessa quantidade majoritária de componentes vinculados à música popular, há um domínio, mesmo que pequeno, de 32%, de componentes diretamente relacionados ao universo da música brasileira popular. Esse é um dado relevante no cenário dos cursos de música, haja vista que, historicamente, música popular e expressões diferentes da lógica da música erudita da Europa foram excluídas do processo de institucionalização da área.

Gráfico 2 - Perfil dos conhecimentos e saberes dos cursos de música popular



Fonte: gráfico elaborado pelos autores, 2023.

Outros dados coletados durante a pesquisa mostram informações bastante relevantes para compreender as singularidades dos conhecimentos e saberes que caracterizam os cursos de música popular na atualidade. Entre eles, ressaltamos o movimento, ainda incipiente, de uma parte expressiva dos cursos, de trazer, para sua base formativa, conhecimentos e saberes relacionados mais diretamente ao patrimônio musical imaterial nacional e local, como, por exemplo: "Ritmos afro-baianos", "Matrizes culturais musicais brasileiras: africana e indígena" e "Culturas Musicais Populares Brasileiras". Muitas outras análises poderiam ser realizadas sobre esse universo, todavia, para os objetivos deste texto, nos limitaremos aqui a essa breve, mas ilustrativa, discussão.

ESTRUTURAS CURRICULARES E ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO

A análise das estruturas curriculares dos cursos explicita uma tendência diferente da análise anterior. Assim, se por um lado os conhecimentos e saberes contemplados nos cursos de música popular possibilitaram, em certa medida, rupturas e opções decoloniais, por outro lado, no que tange à estrutura curricular, os cursos analisados se mantêm alinhados, homogeneousmente, aos padrões canônicos dos currículos disciplinares. Nesse sentido, a análise das estruturas curriculares dos cursos pesquisados mostra que todos eles estruturam seus currículos no modelo disciplinar, que fragmenta a formação musical em disciplinas diversas, mantendo a lógica positivista da separação do conhecimento em disciplinas, e perpetuando a tendência da modernidade europeia de fragmentação entre teoria e prática, fazer e saber, tocar e pensar, entre diversos outros aspectos dessa natureza. Essa constatação evidencia que, como já enfatizado anteriormente neste texto, “mesmo quando mudamos as músicas, [no caso dos cursos analisados, incluindo a música popular, historicamente excluída do modelo dominante de ensino de música no Brasil] mantemos ‘a fórmula’ do ensino colonial” (Queiroz, 2017, p. 154).

O Curso de Licenciatura em Música Popular da Universidade 9, reconhece esse problema e aponta para caminhos diferentes, enfatizando que em sua proposta “busca-se a superação da fragmentação curricular a partir de ações no interior de cada disciplina, no eixo curricular, nos projetos curriculares e na extensão e pesquisa”. A análise da matriz curricular demonstra realmente um esforço de não reproduzir o conjunto de “disciplinas” consolidadas e fragmentadas que historicamente caracteriza os cursos de música no Brasil, trazendo componentes mais amplos e mais integrados. Todavia, na estruturação da matriz, o modelo disciplinar ainda é dominante, com uma carga horária pequena para cada um dos componentes, o que evidencia que, apesar dos avanços, a tendência ainda é de domínio do modelo disciplinar instituído, mesmo que as disciplinas sejam outras.

O CURSO DE BACHARELADO EM MÚSICA BRASILEIRA POPULAR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA¹²

O Projeto Pedagógico do Curso de BMBP é resultado de um processo amplo de estudos, discussões e experiências consolidadas ao longo de 10 anos, por um grupo de professores comprometidos com a criação e implementação de um curso de música popular que articulasse as demandas e potencialidades dos campos de trabalho local, a diversidade do patrimônio musical imaterial brasileiro, as inovações e perspectivas contemporâneas de formação em música e a força da música local da Paraíba e regional do Nordeste brasileiro. O resultado deste trabalho deu suporte à elaboração de dois projetos pedagógicos articulados: o do curso de bacharelado e o do curso de licenciatura, ambos com foco na música brasileira popular. Pelos limites deste texto, nossa análise aqui contempla somente a proposta do bacharelado. Todas as informações apresentadas e analisadas nesta parte do texto foram obtidas no Projeto Pedagógico do Curso, em fase final de aprovação na UFPB (Universidade Federal da Paraíba, 2023).

A proposta do BMBP está fundamentada em um marco teórico abrangente que concebe música como um fenômeno amplo e diversificado, constituído a partir das singularidades de cada cultura e das nuances que caracterizam as diferentes expressões musicais. Nessa perspectiva, o Projeto Pedagógico desse Curso incorpora músicas a partir de uma visão pluriversal, ampliando as estratégias de organização curricular, alargando os conhecimentos e saberes

¹² Além dos autores deste texto, fizeram parte dos estudos, debates e elaboração desse Projeto Pedagógico os professores(a): Anderson Mariano, Chico Santana, Daniela Rezende, Eduardo Fiorussi, Fábio Ribeiro, Gledson Meira, Heleno Feitosa (Costinha), Hélio Medeiros e Xisto Medeiros.



trabalhados, abrangendo diferentes perfis de estudantes, e incorporando uma ampla pluralidade e diversidade de estratégias pedagógicas na formação ofertada.

No projeto pedagógico do curso se reconhece, concordando com Bruno Nettl, que "diferentes sociedades, subculturas, períodos históricos e indivíduos que compõem o universo musical podem ter ideias muito diferentes sobre o que constitui a música, suas características e fundamentos, seu sentido, função e significado"¹³ (Nettl, 2001). Essa perspectiva dos estudos, da produção de conhecimento e das *práxis* musicais na atualidade reconhece que um conceito único e unilateral de música, como se buscou estabelecer em outras épocas e contextos, não é mais capaz de abarcar a amplitude do que música representa no mundo na contemporaneidade (Ochoa, 2005; Campbell; Queiroz, 2006; Queiroz, 2015; Myers; Sarath, 2016; Heile; Rodriguez; Stanley, 2017; Ulhôa; Moore, 2017; Tugny; Utz, 2020).

Como base nessa visão abrangente, o Curso, em consonância com as perspectivas de diversos estudiosos, tem como foco a "música brasileira popular", termo que engloba a MPB e toda a gama de diversidades da música nacional. Assim, o Curso tem como objetivo geral formar músicos para atuar profissionalmente em diversos contextos da música brasileira popular, a partir da trajetória e do perfil dos graduandos, das realidades das *práxis* musicais no mundo atual, das demandas e especificidades da área, e dos princípios éticos e humanos que caracterizam a sociedade contemporânea.

Em interação com a amplitude e a diversidade do patrimônio musical imaterial brasileiro, o BMBP se propõe a formar pessoas com base em um amplo conjunto de competências, atitudes e habilidades, tendo como objetivos específicos:

13 "Different societies, subcultures, historical periods, and individual musicians may have sharply differing ideas on what constitutes music and about its characteristics and essentials, its significance, function, and meaning".

- Proporcionar uma formação em música popular que transcenda as especificidades do campo, capacitando profissionais que possam redefinir criticamente os objetivos e o perfil de sua atuação frente às demandas humanas e éticas da sociedade;
- Ampliar a formação crítica e reflexiva dos graduandos para que possam lidar com as diferentes realidades, demandas, problemas e perspectivas relacionadas à música brasileira popular na atualidade;
- Formar músicos para atuarem na cena da música brasileira popular, a partir de bases atuais e inovadoras da educação musical contemporânea;
- Favorecer a formação dos graduandos com base no princípio da autonomia, a fim de que os sujeitos do curso possam “aprender a aprender”, sendo os principais “autores” de seu processo de aprendizagem, formação e atuação profissional;
- Contribuir para o aprimoramento da formação técnica instrumental e vocal dos graduandos, considerando diferentes campos de atuação e inserção profissional na área;
- Desenvolver conhecimentos estéticos, estruturais, técnicos e interpretativos para a *práxis* artística em diferentes contextos da música brasileira popular;
- Trabalhar de forma integrada saberes relacionados à produção de conhecimento, criação, improvisação, arranjos, performance e produção musical;
- Desenvolver um conhecimento amplo acerca das tecnologias e suas implicações e aplicações no universo da música brasileira popular;

- Oferecer os suportes necessários para que os graduandos possam, a seu critério, dar continuidade aos seus estudos formais, tanto no âmbito da música brasileira popular quanto em áreas afins, em outros níveis, modalidades e etapas da educação superior;
- Promover estratégias de formação articuladas a conhecimentos e saberes produzidos por “músicos” atuantes no contexto cultural local, regional, nacional e internacional;
- Desenvolver diretrizes, estratégias e ações para o fortalecimento, a consolidação e o fortalecimento da música brasileira popular no âmbito da sociedade;
- Promover práticas de formação e atuação profissional articuladas com a riqueza artística e cultural do patrimônio imaterial brasileiro, com ênfase nas culturas afro-brasileiras, indígenas, rurais e urbanas, que compõem as comunidades locais e circunvizinhas da UFPB.

Além de uma ampliação dos objetivos, conhecimento e saberes contemplados, outra inovação importante do Curso, que emerge da diversidade do patrimônio musical imaterial brasileiro, é a estrutura curricular que, assim como é o universo da música brasileira popular, possuiu uma base aberta, dialógica, flexível, integrada e vinculada às nuances da música na cultura e na sociedade. Em vez de seguir um modelo curricular unidimensional, pautado na oferta de disciplinas, com componentes curriculares fragmentados e que pouco dialogam entre si (Queiroz, 2017; 2020; 2023), o Curso tem uma estrutura organizada em módulos. Os módulos são unidades curriculares amplas, que são transversalizadas por nuances da música brasileira na atualidade, por temas emergentes do mundo atual e por projetos definidos a cada semestre, em consonância com o perfil e os objetivos dos(as) estudantes. A estrutura em módulos permite trabalhar, de forma integrada, os diferentes conhecimentos e



saberes musicais que caracterizam o Curso, como história, pesquisa, estrutura musical, técnicas interpretativas, entre outros aspectos. Assim, em vez de uma aula de percepção, uma de harmonia, uma de história da música popular, outra de pesquisa e assim suscetivelmente, o curso foca, por exemplo, em um determinado eixo temático, definido no projeto semestral, como "Dimensões estéticas, históricas e práticas da música brasileira popular no século XXI", ou "Música de tradições afro-brasileiras e indígenas", que orienta, quando oferecido, todas as aulas do semestre, e agrega as práticas de pesquisa, o conhecimento histórico-cultural das manifestações, as técnicas e procedimentos de harmonia e arranjo aplicadas ao repertório trabalhado, o desenvolvimento da percepção, entre diversos outros conhecimentos, saberes e experiências. Assim, em todos os semestres, os conhecimentos e saberes são trabalhados de forma integrada ao eixo temático norteador, por professores(as) diversos(as) que trabalham juntos(as), potencializando a competência e o perfil de cada profissional que atue nas *práxis* pedagógicas do Curso. Trabalhar *práxis* musicais de forma dialógica e integrada, como elas são na vida, é outra aprendizagem importante para os cursos de graduação em música popular, que pode emergir do universo do patrimônio musical imaterial brasileiro.

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA POPULAR A PARTIR DO PATRIMÔNIO MUSICAL IMATERIAL BRASILEIRO

Tendo concluído que a colonialidade musical que caracteriza fortemente os cursos de música em geral no Brasil (Queiroz, 2017; 2020; 2023; Pereira, 2020; Penna; Sobreira, 2020) tem impactado



também os cursos de música popular, no que tange à definição dos objetivos, à configuração dos conhecimentos e saberes musicais e principalmente às estratégias de organização curricular dos cursos, é hora de pensarmos em caminhos diferentes. Nessa conjuntura, entendemos que o patrimônio musical imaterial brasileiro, estudado e sistematizado a partir de diversas pesquisas e ações de registro já realizadas no país, se constitui numa importante alternativa decolonial para ser incorporada em cursos de música popular que sejam mais abrangentes, diversificados e inclusivos. Cursos que teçam sua identidade em diálogos tanto com os gêneros e estilos consolidados da música popular, quanto com a ampla variedade de músicas urbanas, de músicas da cultura popular, de *práxis* musicais da cultura digital, entre diversas outras possibilidades, que constituem a expressão musical brasileira neste século XXI. Sob esse ponto de vista, apresentamos a seguir perspectivas decoloniais para os cursos de graduação em música popular, considerando seus diálogos e interações com o patrimônio musical imaterial brasileiro. As perspectivas analisadas abaixo têm como base a proposta do Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular da UFPB.

A diversidade do patrimônio musical imaterial brasileiro aponta para possibilidades formativas bastante abrangentes que podem enriquecer a formação estética, musical e cultural dos estudantes e egressos e, ao mesmo tempo, abrir diversas frentes de trabalho para a atuação profissional. Nesse sentido, é importante que os perfis e os objetivos dos cursos sejam abrangentes e diversificados, assim como a música brasileira popular é, contemplando além da formação de instrumentistas, cantores, arranjadores e compositores, dentro do universo mais consolidado da MBP, também caminhos formativos que contemplem produtores musicais, DJs, artistas da cultura popular, produtores de música eletrônica e digital, entre outras muitas possibilidades para a inserção profissional nesse campo. Abranger um perfil de formação para além dos cânones consolidados da MPB é uma *práxis* decolonial que pode se fortalecer dos diálogos e interações com a diversidade de músicas do país (Queiroz, 2015; 2017; 2020; 2023).

REDEFININDO OS CONHECIMENTOS E SABERES TRABALHADOS

O patrimônio musical imaterial brasileiro e a sua sistematização a partir de diferentes estudos no país tem nos fornecido importantes alternativas para repensarmos, reconfigurarmos e alargarmos, via uma perspectiva decolonial, os conhecimentos e saberes que estão na base dos cursos de música popular. Nessa direção, há no Brasil hoje uma série de pesquisas e publicações que nos dão um suporte fundamental para ampliarmos e redefinirmos o universo de formação em música popular, com ênfase na música brasileira. Contamos atualmente com um acervo importante relacionado às dimensões históricas (Sandroni, 2001), aos aspectos estético-estruturais (Barreto, 2012), às características sociais e culturais (Costa, 2013; Campos, 2017), entre diversos outros conhecimentos e saberes que nos permitem, na dimensão educativa, trabalhar com a música brasileira popular de forma consistente e aprofundada. Os exemplos acima mencionados são apenas ilustrações de um universo expressivo e crescente de produção do conhecimento no país. Essa literatura e muitas outras abordagens e produções, já realizadas ou em processo, fornecem bases potenciais que podem subsidiar a formação musical nas instituições brasileiras a partir de novos referenciais estéticos, históricos, culturais e educacionais.

É preciso evidenciar ainda que, transcendendo a realidade da música brasileira popular, há diversas outras músicas que, em linhas gerais, pouco têm sido incorporadas ao universo de ensino no Brasil, como evidencia a nossa pesquisa. Estamos nos referindo sobretudo às manifestações tradicionais da cultura popular brasileira como congado (Lucas, 2002), jongo (Jesus, 2017), folia de reis (Rocha, 2014), maracatus (Albernaza; Oliveira, 2015), fandango (Bertolo, 2015), carimbó (Costa, 2015), entre diversas outras que quando aparecem em práticas educativas de ensino formal de música vêm, quase sempre, transvestidas de superficialidades e estereótipos, apresentadas como exóticas, primitivas e esvaziadas dos seus significados.



Infelizmente essa é, na prática institucional, a realidade que ainda assombra o ensino de música no Brasil do século XXI, incluindo os cursos de música popular. Fato é que o diálogo com essa diversidade do patrimônio musical brasileiro oferece alternativas plurais para estruturarmos os conhecimentos e saberes dos nossos cursos a partir de bases decoloniais, multirreferenciais e diversificadas.

POR UMA PLURALIDADE CURRICULAR E METODOLÓGICA

Diante dos muitos avanços e dos problemas já evidenciados no cenário dos cursos de música popular, é preciso destacar ainda que a lógica que está na base da criação dos cursos de música popular é a mesma lógica colonial que tem dominado os nossos currículos. Essa tendência, como mostra nossa pesquisa, tem impedido que esses cursos incorporem, ao processo de institucionalização da MBP, a diversidade, complexidade e pluralidade de formas de ensinar e aprender música que caracterizam o universo da música popular e do patrimônio musical imaterial brasileiro em geral. Dessa forma, além de ampliar os objetivos e o perfil de formação do curso e de reconfigurar os conhecimentos e saberes trabalhados a partir da diversidade do patrimônio imaterial musical brasileiro, os cursos de música popular precisam se atentar que:

Há outra face fundamental para se pensar em propostas decoloniais, qual seja, a diversificação das estratégias de ensinar e aprender música, entendendo que assim como as músicas do Brasil e do Mundo são diversificadas, também são diversas as estratégias de transmissão musical (Queiroz, 2020, p. 180).

Nesse sentido, uma expressiva literatura produzida no Brasil já nos oferece caminhos diferentes. Assim, podemos trazer para o universo da educação superior em música popular formas de aprender que dialoguem com a diversidade da aprendizagem nas tribos indígenas (Clemente, 2013), na embolada (Queiroz; Marinho,



2017) no congado (Arroyo, 1999), nas escolas de samba de diferentes contextos culturais do país (Prass, 2004), nas práticas musicais da cena urbana (Lucas; Arroyo; Stein; Prass, 2003) na diversidade das culturas musicais afro-brasileiras e indígenas (Tugny; Queiroz, 2006), entre muitas outras realidades musicais do Brasil. Os cursos de música popular têm sim que mudar e ampliar o perfil, os objetivos e os conhecimentos e saberes que têm dominado a educação superior, mas eles precisam também, para se conectar com a diversidade e a riqueza dessa música, transformar as formas de organizar o currículo e de trabalhar a formação musical a partir de perspectivas decoloniais.

Nessa direção, pensar em estruturas curriculares pautadas em projetos, módulos, eixos temáticos, entre outras perspectivas mais alargadas para as *práxis* pedagógicas, é uma maneira de romper com os currículos coloniais e criar caminhos formativos mais contextualizados com o universo da música popular, com a vida e com a sociedade. Essa foi a concepção que, a partir das nuances do patrimônio musical material brasileiro, deu base para a estrutura curricular do Bacharelado em Música Brasileira Popular, permitindo que, em vez de focar as práticas pedagógico-musicais nas disciplinas, o curso direcionasse seu processo formativo para a música, a performance, a criação, a produção, e para vários outros aspectos das *práxis* em música popular na sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada mostra que os cursos de música popular trouxeram avanços expressivos para a diversificação e ampliação da oferta da educação superior em música no Brasil. Todavia, o estudo evidencia também que diversos traços de colonialidade que marcaram a institucionalização da música no país, principalmente no



que concerne à manutenção do modelo disciplinar como única alternativa de organização dos currículos, têm ainda um forte impacto na base desses cursos de graduação.

Com foco mais específico em repertórios consolidados da MPB, os cursos estudados têm dialogado e incorporado de forma embrionária a diversidade do patrimônio musical brasileiro. A pesquisa evidencia ainda que esses cursos podem conceber e incorporar importantes perspectivas decoloniais a partir das nuances do patrimônio musical imaterial brasileiro, já estudado e sistematizado no país, ampliando consideravelmente seus objetivos e perfis de formação, os conhecimentos e saberes trabalhados e as estratégias de organização do currículo.

Tendo como base as proposições do Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular da UFPB, é possível inferir que a formação em música concebida a partir de diálogos e interações com a potencialidade do patrimônio imaterial musical brasileiro pode nos oferecer importantes alternativas para práxis interculturais e decoloniais de ensino de música. Proposições como a do Curso mencionado nos levam a refletir sobre a necessidade e a relevância de reconfigurar as concepções e ações educativo-musicais nos cursos de música popular nas nossas instituições, considerando que essas foram formatadas a partir de traços de colonialidade que, além de marcar a trajetória histórica da institucionalização do ensino de música no Brasil, modelaram e ainda modelam, mesmo no âmbito da música popular, formas de pensar, conceber e agir de uma parte expressiva dos(as) professores(as) de música que atuam no nosso país.

A reconfiguração do ensino formal de música popular nos nossos cursos de graduação passa por novas formas de pensar e combater as exclusões e os limites do nosso conhecimento sobre a nossa própria cultura. Conscientes da colonialidade que nos domina e dos epistemicídios musicais que ainda cometemos diariamente



no ensino de música podemos, e acredito que devemos, a partir de uma vinculação mais intensa e profunda com o patrimônio cultural imaterial brasileiro, promover uma formação musical intercultural e decolonial em música popular. Uma formação que seja integradora, problematizadora e capaz de promover diálogos e interações entre os diferentes universos da música brasileira popular no país.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZA, L. S. F.; OLIVEIRA, J. M. Sinfonia de tambores: comunicação e estilos musicais no maracatu nação de Pernambuco. **Revista Anthropológicas**, ano 19, v. 1, n. 26, p. 75-102, 2015.

ARROYO, M. **Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical**: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música. 1999. 360 f. Tese (Doutorado em Música - Área de Concentração: Educação musical) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15025>. Acesso em: 26 ago. 2023.

BARRETO, F. **Magnifico Sivuca**: maestro da sanfona. Recife: ArteSivuca, 2012. 411p.

BERTOLO, G. **Narrativas do Espólio**: uma etnografia sobre o fandango e a perda cultural caíçara (Cananéia – SP). 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

CAMPBELL, P. S.; MYERS, D.; SARATH, Ed. **Transforming music study from its foundations**: a manifesto for progressive change in the undergraduate preparation of music majors (report of the task force on the undergraduate music major). Missoula: College Music Society, 2016. Disponível em: <https://www.music.org/pdf/pubs/tfumm/TFUMM.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAMPOS, C. H. A. de. **Jackson do Pandeiro e a Música Popular Brasileira**: liminaridade, música e mediação. 2017. 332 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150538>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CLEMENTE, M. S. **Aprendendo música como Tupinambá**: estudo sobre os processos de transmissão musical numa tribo indígena carnavalesca no bairro Mandacaru de João Pessoa. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Música - Área de concentração: Etnomusicologia) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/te/6617>. Acesso em: 30 nov. 2023.

COSTA, A. M. D. *A Produção da "Música Cabocla"*: a polifonia formadora do Carimbó nas representações de literatos, jornalistas e folcloristas no Pará (1900-1960). **História** (São Paulo), v. 34, n. 1, p. 241-273, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/yyYqYy7fskRYWvT4xBY44gR/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 26 nov. 2023.

COSTA T. L. **"Música de Subúrbio"**: cultura popular e música popular na hipermargem de Belém do Pará. 2013. 311 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1452.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

HELLE, B.; RODRIGUEZ, E. M.; STANLEY, J. (Org.). **Higher Education in Music in the Twenty-First Century**. New York: Routledge, 2017. 224 p.

JESUS, C. R. D. **Jongo da Serrinha e a patrimonialização do imaterial**: os dez primeiros anos da salvaguarda. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LUCAS, G. **Os sons do rosário**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2002. 384 p.

LUCAS, M. E.; ARROYO, M.; STEIN, M. R. A.; PRASS, L. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. **Revista da FUNDARTE**, n. 3, p. 4-20, 2003. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/viewIssue/13/33>. Acesso em: 22 ago. 2023.

MIGNOLO, W. D. (Org.). **Local histories/global designs in the twenty-first century**. Princeton: Princeton University Press, 2012. 416 p.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of western modernity**: global futures, decolonial options. Durham & London: Duke University Press, 2011. p. 458.

MOORE, R. **College music curricula for a new century**. New York: Oxford Scholarship Online, 2017. 280 p.

NETLL, B. Music. In: **Grove Music Online**. London: Oxford University Press, 2001. (Revisado e disponibilizado em 01 de julho de 2014) Disponível em: <https://www.oxfordmusiconline.com/grovemusic/view/10.1093/gmo/9781561592630.001.0001/omo-9781561592630-e-0000040476>. Acesso em: 30 nov. 2023.

PENNA, M.; SOBREIRA, S. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, v. 26, n. 3, p. 1-25, 22 dez., 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2611>. Acesso em: 12 out. 2023.

PEREIRA, M. V. M. Ensino superior em Música, colonialidade e currículos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-24, 2020.

PRASS, L. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba**. Porto Alegre: FAURGS, 2004. 181 p.

QUEIROZ, L. R. S. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 10, p. 153-199, 2020. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/index>. Acesso em: 12 out. 2023.

QUEIROZ, L. R. S. Currículos criativos e inovadores em música: proposições decoloniais. In: BEINEKE, V. (Org.). **Educação musical: diálogos insurgentes**. São Paulo: Hucitec Editora, 2023. p. 191-241.

QUEIROZ, L. R. S. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, H. L.; ZILLE, J. A. B. (Org.). **Música e educação**. Série Diálogos com o Som. Barbacena: EdUEMG, 2015. p. 197-215. Disponível em: <http://educamusical.org/musica-e-educacao-serie-dialogos-com-o-som/>. Acesso em: 12 out. 2023.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemocídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/download/726/501>. Acesso em: 12 out. 2023.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Educação musical e etnomusicologia: lentes interpretativas para a compreensão da formação musical na cultura popular. **Opus**, v. 23, n. 2, p. 62-88, 2017. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/477>. Acesso em: 24 out. 2023.

ROCHA, R. F. **Tradição, religiosidade e pertencimento na performance musical da Folia de Reis da Serra.** 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado em Música) –Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SANDRONI, C. **Feitiço decente:** transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, Editora UFRJ, 2001. 247 p.

SOUZA, E. S. Higher music (Educ)ACTION in Southeastern Brazil: Curriculum as a Practice and Possibilities for Action in (De)colonial Thought. **Action, Criticism, and Theory for Music Education: A refereed journal of the MayDay Group**, v. 18, n. 3, p. 85-114, 2019. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/volume-18-issue-3/act-18-3-silva-english/>. Acesso em: 12 out. 2023.

TORRES, C.; NARDINI, E.; ALMEIDA, G.; MARIN, T.; ALCÂNTARA, T. A música popular pede passagem. **Jornal da UNICAMP (Edição Web)**, 2017. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2017/04/25/musica-popular-pede-passagem>. Acesso em: 12 out. 2023.

TUGNY, R. P.; QUEIROZ, R. C. (Org.). **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2006. 359 p.

ULHÔA, M. A análise da música brasileira popular. **Cadernos do Colóquio**, v. 1, n. 1, p. 61-68, 1999.

ULHÔA, M.; OCHOA, A. M. (Org.). **Música popular na América Latina**: ponto de escuta. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 248 p.

Universidade Federal da Paraíba. *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Música Brasileira Popular*. João Pessoa: UFPB, 2023. (Não publicado. Projeto em processo de finalização para ser aprovado pelo CONSEPE/UFPB).

UTZ, C. **Musical Composition in the Context of Globalization: New Perspectives on Music History of the Twentieth and Twenty-First Century**. Viena: Transcript Verlag, Roswitha Gost, Sigrid Nokel u. Dr. Karin Werner, 2020. 527 p.

VENTURA, R. O Instituto Villa-Lobos e a música popular. **IVL 50 anos: edição comemorativa / Instituto Villa-Lobos**. Rio de Janeiro: UNIRIO/ CLA/ IVL, 2017. p. 75-90.

3

Gustavo Oliveira de Alencar

**UM OLHAR SOBRE AS AÇÕES
LEGITIMADORAS DA MÚSICA
POPULAR NO ENSINO
SUPERIOR BRASILEIRO:**

**ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO
PEDAGÓGICOS DE CINCO INSTITUIÇÕES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99598.3

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta resultados obtidos de uma pesquisa documental¹⁴ orientada à compreensão de discursos contidos em Projetos Político Pedagógicos¹⁵ (PPCs) dos cursos de graduação em Música no Brasil, especificamente, quanto à legitimação dos cursos de Música Popular nas instituições de ensino superior. O PPC é um documento institucional concebido para atender exigências do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, imprescindível à elaboração dos cursos de graduação, e que deve conter em si as principais diretrizes norteadoras do plano educacional e político da instituição de ensino. Os dados levantados à análise foram extraídos de documentos de cinco instituições de ensino superior que dispõem do curso de Música Popular. A construção das análises baseou-se nos conceitos de *habitus* e *campo* de Bourdieu (1989), em busca de indicativos sobre a posição da Música Popular no âmbito da educação superior no Brasil. A pesquisa ocupou-se em observar a integração dos cursos de Música Popular no ambiente institucional de ensino, bem como as consequências desta correlação, com vistas à compreensão de como ordenações legitimadas sob critérios distintos, podem coexistir dentro de uma estrutura institucional comum. O interesse nesta abordagem analítica partiu da observação de um crescente debate no âmbito da educação musical que coloca o conteúdo referente à Música Popular como um referencial para a adequação às várias demandas surgidas na contemporaneidade,

14 Gustavo Oliveira de Alencar. ESTRATÉGIAS DE LEGITIMAÇÃO DA MÚSICA POPULAR NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: uma análise dos Projetos Político Pedagógicos de cinco instituições. 2023. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Música) - Universidade Federal de Pernambuco. Inst. financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

15 Os termos Projeto Político Pedagógico (PPP) e Projeto Pedagógico do Curso são utilizados para designar a mesma função. Alguns documentos são nomeados de PPP, outros de PPC. Definiu-se então o uso da abreviação PPC como padrão para o uso nesse trabalho.



sobretudo aquelas referentes à epistemologia, função e responsabilidade social da música e dos meios necessários a esta adaptação.

O surgimento e expansão dos cursos de Música Popular na graduação expõe circunstâncias que impulsionam questões sobre a constituição e finalidades do ensino superior em Música; neste sentido, cinco PPCs provenientes de duas universidades federais (Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS), duas universidades estaduais (Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG, Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR) e um instituto federal (Instituto Federal de Pernambuco - IFPE), levantados entre os meses de janeiro e fevereiro de 2022, forneceram indicativos que atestam o conteúdo da Música Popular como material importante no processo de transformação no ambiente do ensino superior em Música. No entanto, alguns resultados extraídos da pesquisa mostram que, apesar da potencial capacidade transformadora, a Música Popular ainda é preterida pelas instâncias que estabelecem as regras e o funcionamento do ensino de Música superior no Brasil.

Por meio da análise dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Graduação em Música, averiguou-se as ideias sobre Música Popular aceitas dentro do sistema institucional, bem como as ações no sentido de promover a autonomia desta instância no *campo* do ensino superior. Como objetivo geral, buscou-se evidenciar estratégias legitimadoras utilizadas nos PPCs de Graduação em Música que dispõe da habilitação em Música Popular, capazes de afirmar a Música Popular como um novo *subcampo* no ensino superior em Música. Como objetivos específicos, buscou-se compreender o funcionamento das regras existentes no campo do ensino superior em Música no Brasil e como foram tecidas as estratégias para a inserção da Música Popular dentro do *campo* do ensino superior.

MÚSICA POPULAR NA ESTRUTURA DO ENSINO SUPERIOR

O ambiente institucional do ensino superior em Música brasileiro segue uma série de objetivos construídos sob critérios sistemáticos, com ênfase em teoria musical (análise, harmonia, arranjo, etc.), e em características do ensino formal. As diretrizes aqui discutidas admitiram a necessidade de um espaço mais adequado aos conteúdos da Música Popular no âmbito do ensino superior, e a busca por este espaço tem sido refletida nas produções da pesquisa contemporânea em Música, sobretudo naquelas relacionadas às soluções decorrentes da vivência no ensino-aprendizagem da Música Popular, bem como na repercussão deste conteúdo na estruturação dos cursos de Música. Visto que a Música Popular é um fenômeno amplo, abordado por perspectivas que conduzem a diversas compreensões, ela foi aqui observada nos moldes das abordagens contemporâneas, seguindo diretrizes já discutidas e desenvolvidas no campo da pesquisa em música (Arroyo, 2001; Sandroni, 2000; Queiroz, 2017). Em linhas gerais, o âmbito da Música Popular é composto, em grande medida, por instrumentistas/vocalistas que se sustentam nas experiências pessoais, muitas vezes sem nenhum auxílio teórico (leia-se notação musical tradicional); portanto, é um modelo que estrutura-se num conhecimento cujas especificidades culturais de cada instrumento/canto, fundamentais no processo de transmissão destes conhecimentos, devem ser consideradas sobremaneira. Trabalhos que seguem esta vertente começam a ser reconhecidos no âmbito acadêmico como soluções capazes de atender as necessidades vigentes do ensino-aprendizagem contemporâneo e têm recebido, ainda que de forma incipiente, mais atenção e consideração na estruturação dos novos currículos dos cursos de Música.



Há aqui duas perspectivas centrais nas análises empreendidas: 1) a atividade dos agentes dos cursos de Música Popular, e 2) os meios de institucionalização desta categoria do ensino superior. São pontos que estão imbricados e que refletem o movimento dos agentes da Música Popular nas instituições de ensino de Música. As demandas contemporâneas relativas à educação, vistas pela perspectiva institucional da educação superior, têm sido discutidas com base nas necessidades localizadas e priorizadas pelo Ministério da Educação (MEC). No decorrer das análises, percebeu-se que há uma tendência vinda deste centro de poder sinalizando o reconhecimento das conjunções sócio-históricas no contexto geral do ensino-aprendizagem, ao passo que, concomitantemente, diagnosticou-se no âmbito musical institucional superior fragilidades que incidem no processo de admissão de progressos, localizadas sobretudo para aqueles que não detêm domínio das funções teóricas musicais tradicionais.

As lacunas entre as aspirações dos que se interessam pela Música Popular e a realidade institucional do ensino musical de nível superior demonstram uma resistência existente neste ambiente em assimilar conteúdos vindos de fora da sua área de atividade, comumente revelados através de padrões arraigados que dificultam a entrada e o estabelecimento de um novo modo de proceder no âmbito acadêmico. De modo geral, aspectos desse comportamento de resistência têm sido designados de modelo conservatorial ou paradigma conservatorial (Pereira, 2014; Penna e Sobreira, 2020). O desenvolvimento de ideias críticas ao estabelecimento desses padrões têm lançado luz sobre esses modos de valoração, oriundos de enlaces sócio-históricos, que reforçam o ensino formal nas instituições. Essa tendência vem fornecendo elementos para distinguir e desnaturalizar determinados hábitos vinculados ao ensino da Música, confundidos e afirmados do plano do ensino-aprendizagem musical, inclusive no âmbito do ensino superior, em cujas características estão o enaltecimento das formas tradicionais de ensino de Música, a exemplo da notação musical e a orientação voltada a atividade performática instrumental individual.



Em contraponto às ações de resistência próprias do âmbito institucional, o conteúdo da Música Popular tem se fundamentado numa conjuntura de produções que admite propostas que levem em conta saberes que extrapolam os quesitos teóricos e funcionais propriamente musicais do ensino-aprendizagem musical, assumindo assim um caráter próprio que serve de base para discutir o modelo estabelecido no âmbito institucional de ensino.

MÚSICA POPULAR NO *CAMPO* DO ENSINO SUPERIOR: AMBIENTE DE OPOSIÇÕES

A pesquisa fundamentou-se nos conceitos de *habitus* e *campo* de Bourdieu (1989), amplamente utilizados nas ciências humanas, como também referencial teórico recorrente na pesquisa em Música (Bozon, 2000; Souza, 2012). É uma forma de abordagem estruturalista, aplicável para explicação de fenômenos sociais que têm em seu cerne um caráter abrangente:

Sempre que se estuda um novo campo seja o campo da filologia no século XIX, da moda hoje ou da religião na Idade Média, descobrimos propriedades específicas, próprias de um campo particular, ao mesmo tempo que fazemos progredir o conhecimento dos mecanismos universais dos campos que se especificam em função de variáveis secundárias (Bourdieu, 2003, p. 119).

O funcionamento de um *campo* ocorre numa estrutura específica composta pelos agentes, instituições e relações de força que se estabelecem dentro dessa estrutura, cuja concentração das forças está diretamente ligada aos valores reconhecidos neste determinado *campo*. No que diz respeito à pesquisa aqui empreendida, a compreensão do sistema da educação superior em Música enquanto *campo*



pressupõe uma estrutura de regras estabelecidas historicamente e construídas a partir da perspectiva dos que se encontram nas posições dominantes. Consequentemente, os agentes responsáveis pela inclusão de um capital simbólico (Música Popular) distinto do capital simbólico já legitimado no meio (Música de tradição europeia, também chamada de Clássica ou Erudita) dispõe de uma margem reduzida de atividade neste determinado *campo*. Destacou-se esta homologia do esquema teórico, já que foram observadas as estratégias de entrada e autonomia de um capital simbólico, relativo à Música Popular, que adentra num *campo* (ensino superior de Música) cuja estrutura aceita determinados valores vigentes fortemente delineados.

O conceito de *habitus*, intrinsecamente ligado à ideia de *campo*, em linhas gerais, remete às disposições e crenças internalizadas pelos indivíduos ao longo de sua socialização, e que moldam seu modo de ser e existir no mundo. Mais precisamente, Bourdieu afirmou:

O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição realista), o *habitus*, a *hexis* indica a disposição incorporada, quase postural [...] mas sim o de um agente em ação (Bourdieu, 1989, p. 61).

No contexto da educação superior em Música, segundo suas regras e valores, buscou-se uma definição própria, cuja ideia se soma às demais abordadas ao longo da pesquisa, no sentido da concepção de um *habitus* referente à Música Popular. Os dados aqui analisados provêm de documentos que oficializam o curso de Música Popular no ensino superior em Música, portanto, incidem diretamente sobre a natureza desta modalidade de ensino frente ao ambiente específico do ensino superior. Sobre a inserção de um *habitus* referente, distinto do legitimado em um determinado *campo*, Bourdieu (2007) destaca algumas características que fundamentam a definição pretendida:

O *habitus*, enquanto disposição geral e transponível, realiza uma aplicação sistemática e universal, estendida para além dos limites do que foi diretamente adquirido, da



necessidade inerente às condições de aprendizagem: é o que faz com que o conjunto de práticas de um agente - ou do conjunto dos agentes que são o produto de condições semelhantes - são sistemáticas por serem o produto da aplicação de esquemas idênticos - ou mutuamente convertíveis - e, ao mesmo tempo, sistematicamente distintas das práticas constitutivas de um outro estilo de vida (Bourdieu, 2007, p. 160).

O processo da institucionalização da Música Popular no ensino superior, portanto, pressupõe a admissão daquilo que seria seu *habitus* referente no ensino superior em Música e consequentemente a possibilidade de atuação no âmbito das trocas simbólicas neste *campo*. Indubitavelmente, este fenômeno deriva-se da atividade de agentes que, antes mesmo do estabelecimento dos cursos, têm incorporado elementos próprios da Música Popular no *campo* e viabilizado as trocas simbólicas necessárias a esta afirmação. Neste sentido, estritamente, concebe-se como referente à Música Popular aquelas ações sistemáticas em Música, empreendidas por uma determinada classe de agentes, que pretendem diferir de singularidades relativas ao poder simbólico reconhecido como legítimo no âmbito do ensino superior em Música e que, ao mesmo tempo, sejam capazes de ser reconhecidas como uma prática distinta, mas, adequada às necessidades constitutivas do *campo*.

Dessa forma, a partir dos conceitos de *habitus* e *campo* de Bourdieu (2003), buscou-se compreender as diretrizes norteadoras dos documentos PPCs de Graduação em Música, pela perspectiva dos cursos de Música Popular, com vistas à colocação de que num determinado *campo*:

Os novos que entram têm de pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo e no conhecimento dos princípios do jogo (a seleção e a cooptação prestam sempre muita atenção aos índices de adesão ao jogo, de investimento) e no conhecimento (prático) do princípio de funcionamento do jogo. Estão



consagrados a estratégias de subversão, mas que, sob pena de exclusão, permanecem dentro de certos limites (Bourdieu, 2003, p. 122).

Uma análise embasada nestes termos pode contribuir para o entendimento do funcionamento das relações e das regras existentes no *campo* do ensino superior em Música, sobretudo no que diz respeito à incorporação de um *habitus* referente à Música Popular, bem como os processos de incorporação deste *habitus* no *campo* do ensino superior. Portanto, no ambiente institucional de ensino superior em música, constituído enquanto *campo*, abordou-se, consequentemente, suas estruturas e suas regras, representadas pelas hierarquias e funcionamento orgânico das universidades e escolas de Música, plano geral no qual observou-se o *habitus* relacionado à Música Popular.

MÚSICA POPULAR E INSTITUCIONALIZAÇÃO: AS REGRAS DO JOGO

Eis então um panorama geral de procedimentos para compreender o ensino superior de Música como um *campo*: existem dois movimentos essenciais na relação de forças de um *campo* cuja observação no contexto da pesquisa está pautada principalmente na relação tradição x inovação discutida no âmbito dos estudos sobre Música nas instituições de ensino superior no Brasil. Aqueles que detém o monopólio do capital (poder, autoridade, influência) estão inclinados à manutenção dos papéis na estrutura do *campo*. Compreendeu-se o modelo conservador como recurso para aqueles que estão no poder e trabalham pela manutenção do estado das forças no âmbito do ensino superior em Música. Os que não estão em posição de comando concentram-se em estratégias de subversão em direção à ruptura dos padrões vigentes. Neste sentido, tomou-se a Música Popular incorporada institucionalmente como uma reação ao estado das forças do *campo* do ensino superior, condição que posiciona o *habitus* relacionado à Música Popular sujeito às regras



e exigências do *campo* da educação superior. Um aspecto determinante do conceito de *campo* para o desenvolvimento desta pesquisa é a afirmação de que o espaço próprio das lutas é tacitamente aceito por todos aqueles constituintes, restringindo as possibilidades da ação subversiva, uma vez que "As revoluções parciais de que os campos são continuamente lugar não põe em questão os fundamentos do próprio jogo" (Bourdieu, p. 122). Neste sentido, as ações visando mudanças no estado de forças foram, num primeiro momento, vistas em conformidade com a estrutura que suporta o funcionamento do *campo*, obedecendo as regras do jogo e delimitando o próprio sentido da objetividade na operação. Foi dada atenção às ações relativas à Música Popular quanto à demarcação de espaço dentro da estrutura (instituição) do ensino superior. As análises foram estabelecidas no sentido de afirmar os cursos de Música Popular como um novo *subcampo* no ensino superior de Música.

A conjuntura enfrentada em busca de reconhecimento institucional da Música Popular pressupõe, em linhas gerais, um contexto que tem na música historicamente praticada nas instituições formais o princípio da manutenção e na Música Popular que adentra no âmbito institucional a representação das ações que buscam o deslocamento do capital cultural estabelecido. Tomou-se capital cultural no sentido de reunião de atributos e comportamentos que legitimam um determinado agente, empreendidos como propriedade de afirmação dentro de um *campo*.

As bases da estrutura do ensino superior em Música no Brasil remetem às primeiras iniciativas para o ensino da Música, datadas principalmente pela criação do primeiro Conservatório, no século XIX. No entanto, as concepções legitimadoras destas instituições são oriundas do ensino musical europeu, promovidas desde o período colonial, como relata Couto (2017):



No âmbito do ensino especializado, o primeiro conservatório criado foi o Conservatório Brasileiro de Música, na década de 1840, na cidade do Rio de Janeiro, embora já houvesse, antes disso, ensino de música em cursos particulares. Desta forma, destaca-se o Curso de Música ministrado pelo padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830), que atuou como Mestre da Capela Imperial, e é considerado hoje um dos mais importantes compositores da música colonial brasileira (José Maurício, 1994, p. 479). Com ele estudaram músicos ilustres, como Francisco Manuel da Silva (1795-1865), autor do Hino Nacional Brasileiro e fundador da Sociedade de Música. Essa sociedade tinha como propósito defender e fornecer assistência aos interesses profissionais dos músicos (Couto, 2017, p. 56).

Os princípios legitimadores que caracterizam o modelo formal de ensino de Música, pautados sobretudo na notação musical e na formação instrumental/vocal orientados à *performance*, concentram suas referências nas produções europeias da época, enraizados através de processos sócio-históricos. Aspectos destes valores legitimadores têm sido desvelados, também, por perspectivas mais atuais da pesquisa na área:

Ainda dentro desse universo, outra análise merece destaque. Qual seja, mesmo essa música temporal, estética e simbolicamente colonial tem sido negligenciada pela colonialidade que sustenta os pilares históricos, estéticos e teóricos (gramáticas) que alicerçam o ensino institucionalizado de música no país desde o século XIX. Isso implica dizer que inclusive produtos da colonialidade não têm valor quando produzidos pelos colonizados. Na seleção hegemônica de uma música de qualidade a ser ensinada, a música composta no Brasil colônia, com toda a incorporação de elementos europeus que possa tê-la embasado, pelo que mostra nosso processo de institucionalização da formação musical, nunca foi reconhecida como legítima para fazer parte do seletivo grupo da “boa música” que, por meio da colonialidade, aprendemos a cultuar, legitimar, valorizar, tocar e ensinar (Queiroz, 2020, p. 162).



Esse modelo referencial que serve à legitimação do *campo*, simbolicamente colonial, é mais uma vez afirmado quando concebido no âmbito da educação superior, cuja composição abarcou as principais escolas de Música tradicionais que foram sistematizadas à formação do *campo* da educação superior. Desta forma, o ensino da Música foi incorporado às regras da academia e sujeitou-se a mais uma hierarquia institucional. O ensino superior em música no Brasil passou a atender, necessariamente, deliberações de duas instâncias que compõem o Ministério da Educação (MEC): o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais. Estas deliberações são apresentadas predominantemente na forma de resoluções que determinam as diretrizes exigidas pelos órgãos superiores, sendo revistas periodicamente e por vezes redefinidas. Assim, estas resoluções e dispositivos legais, juntamente com outras instâncias simbólicas, foram consideradas como corpo de regras do *campo* do ensino superior, sendo sua compreensão e interpretação exigida, pois, na forma de documento oficial (PPC), e por meio do qual atribuiu-se algum reconhecimento da Música Popular no *campo* do ensino superior em Música.

MÚSICA POPULAR NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO: UM VIÉS PARA A CONSOLIDAÇÃO DO CAMPO

Partiu-se do pressuposto de que a inclusão dos cursos de Música Popular no Brasil é resultado de um movimento de forças no *campo* do ensino superior em Música provocado pela ação de docentes que enxergaram a necessidade de mais espaço dentro dos seus departamentos institucionais para o desenvolvimento de um saber que, embora inserido nos bacharelados e licenciaturas em Música, possui especificidades que exigiram um lugar próprio dentro



do campo. Visto por esta perspectiva, os PPCs das Graduações aqui analisadas reconhecem a Música Popular enquanto curso, dentro de um modelo institucional no qual as possibilidades à ação estão previamente estabelecidas, portanto, constitutivo e sujeito às propriedades do ensino superior. Junto a tal reconhecimento ocorreu então o tácito acordo no qual a Música Popular admite as regras do jogo submetendo-se ao *campo* e a estrutura institucional, ao mesmo tempo em que a instituição começa a aceitar alguns dos seus valores, dá margem à algumas condições e permite uma relativa autonomia, como também relativas habilidades no processo de deslocamento das forças internas no âmbito do ensino superior em Música. Portanto, embasado pelo esquema teórico pré-definido (Bourdieu, 1989; 2003; 2007), os PPCs aqui analisados podem ser considerados como um marco de entrada da Música Popular no *campo* do ensino superior.

UMA ANÁLISE SOBRE CINCO PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA: QUAL É O LUGAR DA MÚSICA POPULAR?

Como afirmado anteriormente, a elaboração de um Projeto Político Pedagógico em nível superior atende, necessariamente, a deliberações de duas instâncias que compõem o Ministério da Educação (MEC): o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais. Atualmente, as regras do *campo* têm delimitado o curso de Música Popular vinculado à graduação em música, apresentado predominantemente na forma de uma habilitação. A partir do ano de 2004 houveram algumas reformulações na gerência da graduação em Música por meio de pareceres CNE/CES, cujos incrementos possibilitaram certa ampliação às funções do ensino em Música, dentre os quais destacam-se o item 2 do artigo segundo



da resolução definindo que «os Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em Música poderão admitir modalidades e linhas de formação específicas» (Brasil, 2004), e também associando e relacionando o caráter social à graduação em Música ao reconhecer como uma competência exigida «viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando a criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento» (Brasil, 2004). Viu-se que estes tópicos foram utilizados notadamente para a justificativa da modalidade Música Popular na composição da maioria dos Projetos Pedagógicos analisados.

Convém aqui destacar algumas características gerais do histórico das instituições cujo material documental foi selecionado, na medida em que mostram um panorama composto por instituições criadas numa época mais recente, a exemplo do IFPE Belo Jardim, inaugurado em 2008¹⁶, da UNESPAR, de 2001¹⁷, e da UEMG, em 1989¹⁸, até instituições que remontam aos primórdios da educação em Música, como nos casos da UFMG, de 1927¹⁹, e da UFRGS, de 1934²⁰, cujas origens remetem aos conservatórios e escolas de Música constituídas no século XIX. Percebeu-se, então, a consonância com a argumentação sócio-histórica que afirma a Música Popular como um interesse presente há muito tempo no âmbito institucional de ensino em Música e considerou-se significativo o fato da presença de cursos de Música Popular tanto nas instituições que reivindicam a “tradicionalidade” do ensino em Música, como também naquelas instituições historicamente mais próximas, cada vez mais representados nos documentos oficiais.

- 16 Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/belo-jardim/o-campus/historico/>. Acesso em: 09 dez. 2023.
- 17 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Uutimea82tvUrbATtyh3jr_N8c9jfHE/view. Acesso em: 09 dez. 2023.
- 18 Disponível em: <https://www.uemg.br/home/universidade/sobre-a-uemg>. Acesso em: 09 dez. 2023.
- 19 Disponível em: <https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/linha-do-tempo>. Acesso em: 09 dez. 2023.
- 20 Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/a-ufrgs/historico>. Acesso em: 09 dez. 2023.

A IDENTIDADE DA MÚSICA POPULAR NA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: CINCO PPCS ABORDADOS INDIVIDUALMENTE

A seguir uma análise individual sobre os PPCs destas instituições subsequentes: IFPE Belo Jardim, Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

IFPE Belo Jardim

O documento desta instituição apresentou uma Licenciatura em Música com habilitação ou ênfase em Práticas Interpretativas da Música Popular (Instrumento e Canto), e seguiu detalhadamente os padrões normativos institucionais. Iniciou-se no ano de 2010, nos moldes da Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008), a partir da qual foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ambiente de cursos de licenciatura oferecidos nos Institutos Federais que têm enfoque nas áreas de ciências e matemática, além de atenderem à função de interiorização, cujo formato lançou mão de um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica (Brasil, 2008). Embora concebido inicialmente às ciências exatas, o curso de Licenciatura em Música foi aceito na rede devido às reivindicações dos agentes da Música Popular, incorporando assim uma nova forma de inserção da categoria.

Dentre todos os PPCs analisados, o do IFPE Belo Jardim é o que tem mais características distintas, a começar pelas justificativas para a criação do curso, intrinsecamente ligadas à concepção fundamental desta instituição especificamente: "oportunizar formação musical e qualificação profissional reconhecida em nível nacional



para centenas de jovens hoje impossibilitados de desenvolver suas potencialidades artísticas e pedagógicas" (IFPE, 2013, p. 11). O caráter de inclusão social é próprio do modelo estabelecido pela proposta 11.892 de 2008 do MEC, que autorizou no âmbito federal um modelo institucional de ensino voltado ao fortalecimento das "condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico do Brasil" (IFPE, 2013, p. 11). O IFPE Belo Jardim, inclusive, inaugurou a entrada do curso de Música Popular neste novo âmbito de ensino superior com o plano do curso, neste caso, quando detectando nos ingressantes dificuldades socioeconômicas específicas localizadas regionalmente. Neste sentido, a Música Popular configurou-se, em grande medida, nas expressões populares pernambucanas predominantes na região onde o curso é inaugurado, servindo também como instrumento de afirmação da identidade cultural.

O PPC do IFPE Belo Jardim fez referência a uma pesquisa de campo realizada por uma autarquia educacional daquela cidade para justificar a necessidade do curso no âmbito social, haja vista uma tradição musical erguida regionalmente através das bandas de estilo marcial, como também citou a produção científica recente à época sobre pedagogia do instrumento²¹, cujo destaque recaiu sobre o fato de serem produções direcionadas à formação pedagógica dos egressos do Bacharelado em instrumento, além de ensaios e reflexões discutidos na academia, para definir a base de uma abordagem própria do curso:

O curso de Licenciatura em Música a ser implantado no IFPE - campus Belo Jardim pretende se aliar a algumas instituições que estão inovando no cenário acadêmico com uma proposta curricular que seja capaz de abranger a formação do educador musical para atuar tanto na educação básica quanto no ensino específico de instrumento

21 O PPC do IFPE Belo Jardim cita alguns autores em sua página 12, contudo, estes não estão listados nas referências do documento, impedindo saber com exatidão a quais trabalhos se referem (Araújo, 2005; Cruvinel, 2003; Cruzeiro, 2005; Louro, 2004; Oliveira, 2007; Tourinho, 2002; Ducatto, 2005, *apud* IFPE, 2013, p. 12).



ou em outros campos emergentes na sociedade, tais como o do setor não formal (IFPE, p. 12).

Nas considerações sobre a justificativa do curso, algumas ideias apareceram sem uma definição mais precisa, a exemplo de conceitos como liberdade, flexibilidade e interdisciplinaridade, cujas referências aproximadas sobre estes termos sequer foram apresentadas. Percebeu-se essa lacuna tanto pela ausência de citações diretas quanto pela falta de indicação da natureza do saber que derivou as colocações. Não ficou claro de qual campo das ciências vêm os termos liberdade, flexibilidade e interdisciplinaridade.

No item 2 do PPC argumentou-se a importância do relacionamento da instituição com os professores do ensino médio e básico, sendo esta predisposição que se pretendeu no perfil do egresso: "Será um profissional preparado para atuar no ensino de Música, na educação básica assim como na educação não formal e outros ambientes educativos especializados" (IFPE, p. 10).

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG)

O Projeto Pedagógico do curso de Bacharelado em Música com Habilitação em Instrumento, Canto e Regência Coral da UEMG traz um sumário com seis itens e dez anexos. No aspecto relativo à quantidade de itens apresentados no sumário, foi o PPC mais conciso, uma vez que as informações sobre avaliação, ao invés de serem apresentadas como item, foram diluídas nos textos das seções sobre diretrizes e sobre organização da matriz curricular. Contém um número considerável de anexos, referentes, em grande medida, a projetos de ensino e atividades de extensão, atividades que visam a complementaridade das funções acadêmicas do curso, como a pesquisa científica e as atividades de extensão previstas na estrutura institucional. Dentre os PPCs avaliados, é o mais recente a entrar em atividade, datando do ano de 2020, cuja inclinação foi explicitada logo nas linhas introdutórias do documento: "Necessidade de se



estabelecer uma formação mais direcionada às exigências do mercado de trabalho, considerando-se o perfil técnico, teórico e musical do estudante ingresso".

Como já explicitado anteriormente, a diretriz analítica desta pesquisa admitiu a premissa do modelo conservatorial existente no espaço de trocas simbólicas do ensino superior em Música e na abordagem definida no documento da UEMG viu-se um parâmetro de nivelamento concebido para os novos ingressantes claramente estabelecido na forma do conhecimento erudito, ponto central da crítica aos padrões estabelecidos no *campo*, ou seja, ponto que remete à premissa aqui considerada, denominada *habitus* conservatorial, em Pereira (2012):

Este *habitus*, que denominamos como conservatorial, sendo produto e produtor da história deste campo, vem influenciando a elaboração curricular dos cursos de graduação em Música e, no caso específico das licenciaturas, dificultando a inserção da disciplina/conteúdo no âmbito da escola regular. Isso por auxiliar na construção de barreiras para a compreensão da música como fenômeno social, atualizando uma ideologia musical erudita (Pereira, 2012, p. 229).

Foi visto então, pelo modo como foi justificado o curso no PPC da UEMG que o conteúdo sobre Música estabelecido nesta Graduação, assim como expôs Pereira (2012) sobre as licenciaturas em Música, pareceu receber também a influência direta deste *habitus* conservatorial. O conteúdo relativo à Música Popular, por sua vez, surgiu no documento como um acréscimo ao plano de uma Graduação que tem a finalidade de "preparar os estudantes para atuar especificamente na *performance musical*" (UEMG, 2020, p. 27). Neste sentido, os músicos populares seriam aceitos mediante uma adequação exigida que pareceu evidenciar aspectos do *habitus* conservatorial que contempla o *performer* instrumental. A concepção geral desta instituição prevê um viés centrado na atividade performática e conceitos como os de reflexão e interdisciplinaridade



estão voltados exclusivamente ao propósito almejado, ou seja, a formação do *performer* musical. Assim, questões de ordem sócio-política, embora descritas e organizadas textualmente e diferentemente das demais ocorrências, foram colocadas em segundo plano, como que submetidas à função da figura central do *performer*. Aparentemente, apresentou uma tendência à manutenção do estado das forças, uma vez que não apresentou propostas significativas à questões de natureza crítica, contrariando a tendência geral de elaboração textual das justificativas dos PPCs. No entanto, do ponto de vista de uma estratégia de movimentação institucional do conteúdo da Música Popular, o documento apresentou dados interessantes, uma vez que revelou inclinações diferentes sobre o entendimento da efetividade da ação no campo, justamente no documento da mais recente publicação, em 2020:

Observa-se uma demanda do mercado de trabalho por músicos com uma formação mais diversificada. Muitas vezes, o músico erudito precisa flexibilizar sua área de atuação e ser também capaz de atuar na área de Música Popular, por exemplo. Outras vezes, uma formação mais completa nas áreas de Tecnologia em Música e Produção Musical se faz necessária, além da possibilidade de atuação pedagógica em cursos livres e aulas particulares. A preponderância da natureza autônoma da atuação do músico — excluindo-se aqui a minoria que encontra trabalho com vínculo empregatício — é o fator principal para o entendimento dessa necessidade de flexibilização. O modelo adotado até então neste curso, assim como na maioria dos cursos de Bacharelado em Música do país, advém de um modelo baseado nos conservatórios europeus, cuja finalidade primeira era o aprendizado instrumental e vocal de música erudita europeia, valorizando o virtuosismo e priorizando a *performance* solística como eixo central do aprendizado técnico-instrumental. Entretanto, as demandas locais do mercado de trabalho devem ser consideradas, delineando um curso que supra tanto a necessidade de uma formação erudita (posto que existe demanda para esse tipo de músico) quanto uma formação flexibilizada e não eurocêntrica (UEMG, 2020, p. 23).



A opção por centralizar o conteúdo dos três pontos fundamentais do documento, apresentação, currículo e avaliação, na atividade performática pôde ser vista como uma forma de abordar o ensino-aprendizagem justamente por onde a Música Popular tem se mostrado mais útil, ou seja, na relação entre instrumento musical e transmissão de conhecimentos musicais informais. O documento lançou luz, também, a uma característica própria do âmbito da Música Popular e cada vez mais comum nas relações sociais contemporâneas que é a «preponderância da natureza autônoma da atuação do músico» e ressaltou, mais uma vez, a serventia e a pertinência do saber constituído na Música Popular nas instituições de ensino superior em Música. Neste sentido, a estrutura do documento pareceu adequar com mais coerência o conteúdo da Música Popular, na condição de um núcleo popular paralelo a um núcleo erudito, conferindo assim mais equiparação no *campo*.

No que diz respeito à concepção do curso, apoiou-se em Pacheco e Flores²² (1999) para fundamentar alguns conceitos sobre prática e técnica, aplicando-os ao contexto da *performance musical*, relacionando-os com autores do campo da música (Laboissiere, 2007²³; Lima, 2006²⁴ *apud* UEMG, 2020). Neste quesito, ao contrário da tendência predominante do modelo conservatorial que utiliza os conceitos de prática e técnica num sentido mais pragmático, viu-se uma abordagem mais elaborada e equânime às questões de responsabilidade social:

Os interesses práticos determinam uma reflexão na ação que pressupõe não uma ação objetiva, como acontece para o interesse técnico, "mas uma ação subjetiva, que

22 PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Portugal, Porto: Porto, 1999. Coleção Escola e Saberes v.16.

23 LABOISSIÈRE, Marília. **Interpretação musical: a dimensão recriadora da "comunicação poética"**. Goiânia: Anna Blume, 2007.

24 LIMA, Sônia Albano (Org.). **Performance e interpretação musical: uma prática interdisciplinar**. São Paulo: Musa, 2006.



implica o conceito de interação de um sujeito num universo de atuação com outro sujeito" (Pacheco e Flores, 1999, p. 25, *apud* UEMG, 2020, p 28).

Neste sentido, percebeu-se, mais uma vez, um ajuste diferente na interpretação dos movimentos no campo, que em princípio pareceu ser dissonante das ideias que legitimam a Música Popular como um saber fundamentalmente de caráter coletivo, mas que ao invés disso, distribuiu de modo mais efetivo o conteúdo simbólico da Música Popular, equilibrando-o nas colocações sobre práticas e técnicas interpretativas vocais e instrumentais. No processo de reestruturação do Bacharelado em música da UEMG, um dos motivos principais foi justificado por um estudo do conselho universitário da instituição, que detectou os cursos de Música com índices consideráveis de evasão (UEMG, 2020, p. 130).

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A habilitação em Música Popular da Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais é parte integrante do conjunto de iniciativas que contemplou o Bacharelado e a Licenciatura da instituição. A habilitação em Música Popular passou a vigorar a partir de 2008. Uma das diretrizes do Projeto Pedagógico estava afirmada no item 1.7 referente às possibilidades previstas para a integralização do Curso de Música, e se destacou juntamente com a criação da Habilitação em Musicoterapia.

No caso da UFMG, a diretriz para a formação "não apenas se concentra no aperfeiçoamento técnico/musical dos seus egredos, mas toma-o como ponto de partida para capacitá-los como seres humanos e cidadãos" (UFMG, 2016, p. 5). Por esta perspectiva, estende a compreensão da responsabilidade social na formação musical "por meio de uma formação artística e humanística abrangente, que leva em conta o número inestimável de abordagens científicas para o estudo qualificado da Música" (UFMG, 2016, p. 5).



Neste sentido, trouxe uma ideia que considera o mercado cultural enquanto lugar de atuação dos que pretendem a formação musical, ambiente no qual a Música Popular foi especificamente entendida como música popular urbana, que lida com “os modernos meios de gravação, reprodução e veiculação” (UFMG, 2016, p. 9). Este entendimento sócio cultural da Música Popular consiste, em grande medida, no sentido de uma atividade musical praticada extensivamente fora do ambiente institucional, sob critérios que se fundem às práticas sociais nas quais estão inseridas e reconhecidas sob duas vertentes consideradas sobremaneira: a Música Popular urbana encontrada nos registros fonográficos e nos demais meios de gravação e propagação, e a Música Popular como conteúdo fundamental das expressões culturais que representam as tradições populares, ambas constituídas em seus próprios moldes, legitimadas de forma autônoma e relativamente independente dos valores que estruturaram o ensino tradicional. Na construção do documento foi explícita a opção por se estabelecer como um curso voltado à música popular urbana. Neste sentido, buscou-se justificar a Música Popular sob os critérios do ensino-aprendizagem informal, a exemplo dos seus recursos característicos como o “tirar músicas de ouvido”, a prática da improvisação instrumental e a prática instrumental em conjunto, como também sob as atribuições concedidas ao material fonográfico, inclusive com concepções críticas oriundas da ideia de indústria cultural, como referencial simbólico à Música Popular urbana. Portanto, o caso da UFMG, cuja contextualização da Música Popular gira em torno dos termos descritos acima, assinalou um movimento de enfrentamento mais fundamentado na crítica direta ao paradigma corrente, notadamente localizado nas expectativas facultadas aos egressos:

Espera-se que o aluno egresso do curso de Música da UFMG possa fazer diferença na sociedade em sua atuação como músico, sendo capaz de responder aos desafios colocados pelas sociedades midiáticas urbanas que espetacularizam todas as dimensões da vida social e minimizam a experiência estética (UFMG, 2016, p. 12).



Um dos aspectos que caracterizou sobremaneira a entrada do conteúdo da Música Popular no âmbito acadêmico pôde ser visto no documento da UFMG. Embora sem referências diretas a autores ou obras específicas, neste PPC houve a delimitação dos meios fonográficos, oriundos da indústria fonográfica, como base para uma reinterpretação sócio-histórica do uso do material (midiático), fenômeno marcante na consolidação da legitimação da Música Popular, vista assim quando concebida dentro da instituição como elemento de “atualização da universidade pública na área da cultura” (UFMG, 2016, p. 46). Houve também, logo nas argumentações introdutórias, menções aos pontos de vista sociológico, histórico e antropológico, que compõem dimensões propostas na reforma do PPC, no sentido de acompanhar a complexidade dos “diversos fatos musicais” da contemporaneidade (UFMG, 2016, p. 5). Neste documento, destacou-se como competência a ser alcançada pelo egresso, o desenvolvimento de habilidades intersubjetivas, saber que deve ser buscado, necessariamente, nas ciências humanas e sociais, nos ramos da psicopedagogia, em conformidade com o artigo 5 da resolução CNE/CES de 2004. Inclusive, foi o documento no qual houve mais ênfase às questões de ordem intersubjetiva, sugerindo assim indícios das referências fundamentais desta graduação, especialmente, uma vez que o curso de habilitação em Música Popular na edição avaliada, foi aprovado juntamente com uma habilitação em Musicoterapia, apontando para um ambiente institucional interessado em temáticas alinhadas à educação musical e psicopedagógica.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

O documento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul apresentou um total de 14 tópicos apresentados em sequência, sem o uso de dados pré-textuais como capa ou sumário. O modo como as informações foram dispostas confere ao documento um formato mais objetivo.



A justificativa da reformulação do curso de Bacharelado buscou “atender as demandas da formação e atuação profissional no campo da música na atualidade” (UFRGS, 2012, p. 2). Ele indicou, assim como no caso da UFMG, uma preocupação com as demandas contemporâneas, sobretudo no âmbito urbano, lugar onde a Música Popular tem se expressado sobremaneira. Queiroz (2017) analisou estratégias de ação no âmbito da graduação em música e encontrou dados relativos à Música Popular, recentemente coletados e analisados, destacando alguns movimentos no enfrentamento dos padrões vigentes promovidos no âmbito desta graduação. Em sua análise, explorou e aplicou conteúdos decoloniais no âmbito do ensino-aprendizagem em Música. Este autor lançou luz sobre estratégias de enfrentamento da Música Popular dentro do campo das graduações por meio dos PPCs, e sobre o documento da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), destacou:

É importante ressaltar uma perspectiva diferente evidenciada nessa proposição, qual seja, a ideia de trabalhar com a diversidade de “especialidades possíveis da Música Popular” e de focar em uma formação que abranja diferentes faces da sua prática profissional, “seja como instrumentista, arranjador ou produtor musical” (Queiroz, 2017, p. 17).

Estas perspectivas epistemológicas e práticas abrangendo conceitos sobre diversidade e contemporaneidade foi também enfatizada neste documento, indicando uma tendência, aparentemente producente, de atuação no *campo* que foi a aceitação das “especialidades possíveis” da Música Popular expressadas textualmente nos Projetos Pedagógicos. Neste sentido, as linhas iniciais do documento da UFRGS expuseram uma visão sobre atuação profissional: “O curso visa a formação do músico, que atuará nos espaços profissionais já constituídos, sendo capaz, também, de identificar e atuar naqueles espaços profissionais emergentes” (UFRGS, 2012, p. 3). Esta visão, assim como a apontada por Queiroz (2017), pareceu pretender intenções mais pontuais à transformação do *campo*. Notou-se isto num discurso que indicou a preocupação com um egresso



capaz de transformar, inclusive, sua própria realidade profissional. Outro dado significativo presente no documento foi a inclusão do estudo das culturas afro-brasileiras e africanas, consoante ao termo 10.639/03 (Brasil, Lei 10.639), inclusas na grade curricular, ampliando assim o próprio conceito de Música Popular através de imbricações histórico-sociais. Dados reveladores foram expostos quando houve a definição do posicionamento relativo à estrutura curricular do Projeto. Foram definidas duas vertentes para a construção curricular: sólida formação básica e abrangência e flexibilização, compreendidas como complementares sobretudo no que diz respeito às demandas da formação profissional. Sobre sólida formação básica, foi citado o “domínio do conjunto de saberes, específicos e interdisciplinares, teóricos e práticos, que particularizam e dão consistência à área de Música como campo de conhecimento” (UFRGS, 2012, p. 3), e o conteúdo sobre abrangência e flexibilização surgiu representado nas habilitações específicas da Graduação, inclusive com a habilitação em Música Popular. De acordo com o viés proposto para a análise da pesquisa aqui empreendida, foi inelutável perceber que o *habitus* referente à Música Popular, esquematizado como elemento passível a ser reconhecido como característica própria de um novo *subcampo* no ensino superior em Música, neste caso ainda não ascendeu à condição de um conhecimento sólido da área da Música, mas sim foi classificado sob um plano periférico no campo de conhecimento da área, cujo poder simbólico não se encontrou reconhecido ao ponto de ser confrontado proporcionalmente com os modelos de legitimação identificados no *campo*.

Universidade Estadual do Paraná (UNESP)

O PPC da Universidade Estadual do Paraná seguiu as normas acadêmicas formais no que diz respeito a apresentação, com capa e sumário. Uma característica própria deste curso é que se apresenta como um Bacharelado em Música Popular, diferentemente dos demais analisados, reconhecidos como habilitações no Bacharelado.



A graduação em Música Popular da UNESPAR é oriunda da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) e começou em agosto de 2003, portanto, o terceiro curso mais antigo dos aqui analisados.

O documento da UNESPAR apresentou uma abordagem um pouco diferente sobre a contextualização no âmbito curricular, em cuja intenção percebeu-se um esforço para equiparação do *habitus* referente à Música Popular:

Sem desconsiderar a consciência do que preconizam as metodologias tradicionais da educação, as inflexões curriculares do Bacharelado em Música Popular apontam perspectivas histórico-dialéticas, ou seja, não são reduzíveis à elaboração e aplicação mecânica e repetitiva de categorias teórico epistemológicas abstratas e formalizantes mas, por reconhecer-se histórica, ganha consistência e organicidade à medida em que se alicerça numa perspectiva de avanço em reflexões teóricas, que se referendem e se construam a partir de experiências pedagógicas vivas e particulares, das práticas sociais e artístico-científicas em geral (UNESPAR, 2017, p. 16).

Como o documento é o único dos analisados que apresentou, na capa, referência exclusiva ao Bacharelado em Música Popular, desvinculado dos atributos gerais da Graduação e publicado num modelo conferido à PROGRAD (Pró-Reitoria de Ensino de Graduação), subentende-se que este modo de apresentação poderia proporcionar mais margem de manobra para as colocações sobre os argumentos legitimadores, uma vez que intencionou ao curso uma posição mais autônoma. Outras estratégias vistas no documento remeteram, novamente, as ideias sobre as "especialidades possíveis" de atuação do músico popular de Queiroz (2017), que sobre o assunto afirmou: "a pluralidade da Música Popular tem delineado conhecimentos e saberes conectados à dinâmica do mundo atual e, portanto, bastante diferente da tendência dominante" (Queiroz, 2017, p. 22). Esta inclinação foi também percebida no PPC da UNESPAR, que apresentou seu documento justificando o compromisso de



"observar os estudantes ingressantes em suas condições individuais – sociais, econômicas e culturais – para promover ampliação de horizonte dos seus conhecimentos" (UNESPAR, 2017, p. 12). Dessa forma, para além das questões pertinentes à admissão dos egressos, houve margem também para uma interpretação estratégica na qual o curso de Música Popular seria capaz de legitimar-se institucionalmente a partir de instâncias próprias, sobretudo no reconhecimento de determinadas condições culturais dos ingressantes como potenciais competências legitimadoras dentro do campo das graduações em Música, promovendo assim a ampliação, também, dos horizontes daqueles que constituem o próprio âmbito geral da graduação. O documento ainda enfatizou a prática reflexiva e transformação da realidade, manifestando interesse em um perfil de egressos alinhados às ideias de diversidade cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, observaram-se cinco Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação de Música enquanto objeto de legitimação da Música Popular na estrutura do ensino superior no Brasil, levando em conta, consequentemente, as implicações próprias do *campo* acadêmico, cujo capital simbólico é legitimado a partir de valores como herança social, poder universitário, notoriedade intelectual, prestígio científico, dentre outras formas de valoração, condições a serem alcançadas necessariamente pela dedicação de longo tempo de atividade no *campo*, contexto no qual a Música Popular, enquanto curso reconhecido, deve, necessariamente, adaptar-se e progredir no rumo da legitimação de seu *habitus* referente. Neste sentido, a resolução CNE/CES nº 02/2004 pôde ser vista como uma estratégia possibilhou maior mobilidade para a inserção de cursos de Música Popular ao conferir relativa autonomia à graduação em Música por parte do



Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior, instâncias de destaque na composição das regras e diretrizes da estrutura do ensino superior em Música.

Os dados mostraram que as estratégias de legitimação dos cursos de Música Popular remontam a abordagens distintas, no entanto, predominantemente alinhadas à tendência de crítica ao modelo institucional atualmente estabelecido no *campo*, nomeadamente no que se refere ao *habitus* conservatorial, em cujo valor simbólico estão os fundamentos tradicionais de ensino-aprendizagem, centrados sobretudo em cânones que não destacaram a música enquanto fenômeno social, portanto, e de acordo com recentes debates na área do ensino-aprendizagem em Música, insuficientes à demanda da dinâmica da educação contemporânea.

Viu-se que os fatores determinantes para legitimação neste *campo* vêm se estabelecendo desde os primórdios da atividade de educação musical no Brasil e apesar dos movimentos de ambos os envolvidos na tensão interna do *campo*, ou seja, de um lado as sinalizações da estrutura do *campo*, nomeadamente nas resoluções do CNE/CES e do outro as juntas responsáveis pela Música Popular na concepção dos Projetos Político Pedagógicos, os cursos de Música Popular e consequentemente o *habitus* relativo a esta Música, até o momento da conclusão da pesquisa, não ocupam uma posição de reconhecimento capaz de consolidar seu próprio espaço no ensino superior em Música no Brasil.

A hipótese levantada acerca da Música Popular em condição valorativa no âmbito do ensino superior foi confirmada pelos indicativos obtidos, cuja perspectiva apontou para a formação de uma área de saber própria da Música Popular, construída sob diferentes compreensões, por si mesma legitimada nos documentos. No entanto, considerou-se que os dados analisados não foram suficientes para afirmar os cursos de Música Popular na qualidade de um novo *subcampo* do ensino superior em Música. Do mesmo modo em que ocorre a for-



mação de um campo, um *subcampo*, para ser caracterizado como tal, necessita de um capital cultural devidamente legitimado na forma de um poder simbólico reconhecido, caso que não ocorreu aqui, uma vez os dados mostraram, de outro modo, os cursos de Música Popular no rumo da legitimação no *campo* do ensino superior. Ainda assim, as inferências indicaram que a institucionalização da Música Popular representou um deslocamento do capital cultural do ensino superior em Música que corroborou a expressividade da Música Popular no tácito acordo existente entre os que determinam as regras e aqueles aceitam as delimitações impostas no âmbito do ensino superior em Música. Neste sentido, uma vez assentados no plano simbólico do ensino superior, os cursos tentaram trazer ao âmbito acadêmico valores próprios da Música Popular, por meio de perspectivas relativamente autônomas frente às abordagens tradicionais de ensino, necessárias, bem como o destaque de sua função social, na forma de capital cultural para o ensino superior em Música. Nos termos exigidos nos PPCs, observou-se as regulamentações que sinalizaram a aceitação de reformulações na graduação abrindo um espaço institucional próprio à Música Popular, que por sua vez tem buscado adaptar-se às regras estabelecidas no âmbito do ensino superior.

A inserção institucional da Música Popular, enquanto problema, naturalmente incita questionamentos que extrapolam as limitações desta pesquisa. A escolha por fazer uma análise documental restringiu significativamente o olhar sobre o fenômeno, levando a observação das atividades legitimadoras tão somente pela perspectiva dos Projetos Pedagógicos dos cursos que contemplam a Música Popular. Além disso, houveram limitações relativas ao levantamento dos dados, submetendo o trabalho a uma quantidade reduzida de amostras documentais, condição que sugere uma confrontação da pesquisa frente a um levantamento mais robusto. Apesar disto, as análises aplicadas, a partir do uso dos conceitos de *habitus* e *campo* (Bourdieu, 2003), possibilitaram a construção de considerações que podem ser úteis à compreensão dos meios à institucionalização da Música Popular no ensino superior do Brasil.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Música Popular em um Conservatório Mineiro. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 6, p. 59-68, 2001.

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de *habitus* e campo. In: **O poder simbólico**. Brasil/Portugal: Difel/Bertrand Lisboa. p. 59-73, 1989.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Trad. Miguel Serras Pereira, Ed. Fim de século, Lisboa, 2003. 288 p.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira, São Paulo: Edusp; Porto Alegre RS: Zouk, 2007. 560 p.

BOZON, M. Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local. **Revista Em Pauta**, Porto Alegre, v.11, n.16/17, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL, **Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior**. Resolução 02, de 08 de março de 2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 mar. 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008.

BRASIL, **Lei 11.892**, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2008.

COUTO, A. C. N. **Dialética Social Da Pesquisa em Música**: produção do conhecimento e autonomia profissional dos músicos performers na pós-graduação brasileira. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

IFPE, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco. **Plano do Curso de Licenciatura em Música**. Belo Jardim, Pernambuco, 2013.

PENNA, M.; SOBREIRA, S. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020c2611>. Acesso em 30 out 2021.

PEREIRA, M. V. M. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música (Pós Diretrizes Curriculares Nacionais 2004)**: Um retrato do *habitus* conservatorial nos documentos curriculares. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em Música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**. Londrina, v.22, n.32, P. 94, jun. 2014.

PROGRAD, Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Projeto Político pedagógico do Curso Bacharelado em Música Popular**. Curitiba, Paraná, 2017.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemocídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726/501>. Acesso em: 14 jun. 2021

QUEIROZ, L. R. S. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, v. 1, n. 10, p. 153-199, 2020. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/proa/index>. Acesso em: 12 out. 2021.

SANDRONI, C. Uma Roda de Choro Concentrada - Reflexões Sobre o Ensino de Músicas Populares nas Escolas. **Anais do IX Encontro Anual da ABEM**, 2000, p. 19-26.

SOUZA, Eddy. **Habitus e Campo Violinístico nas Instituições de Ensino Superior do Ceará**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, 2012.

UEMG, Universidade Estadual de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico Curso de Bacharelado em Música - Habilitação em Instrumento, Canto ou Regência Coral**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2020.

UFMG, Escola da Música da Universidade Federal de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico Curso de Graduação em Música Bacharelado e Licenciatura**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2016.

UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Música**. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

4

Luan Sodré de Souza
Ruan Santos de Souza

DESAFIOS PARA UM ENSINO ANTIRRACISTA DA TÉCNICA VIOLONÍSTICA NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA NO BRASIL

INTRODUÇÃO

As discussões presentes neste capítulo estão diretamente ligadas a busca por uma educação musical antirracista, que tenha como alicerce as existências e as musicalidades brasileiras, incluindo as afrodiáspóricas, inclusive quando nos referimos às práticas pedagógicas musicais que se relacionam com a aprendizagem de instrumento musical no ensino superior em música no Brasil. O exercício de pensar uma educação musical e, consequentemente, um ensino da técnica instrumental numa perspectiva ampliada, afrodiáspórica e antirracista no ensino acadêmico do violão não é uma preocupação nova, como é possível notar em Sodré de Souza (2019, 2020) e Ruan de Souza (2012, 2013). Dessa maneira, o presente capítulo tem o objetivo de continuar fomentando a reflexão sobre a busca de possibilidades para um ensino antirracista e/ou decolonial da técnica-violonística no ensino superior. A ideia é refletir caminhos para combater o racismo epistêmico nas práticas de ensino técnico-instrumental no ensino superior em música no Brasil.

Vale ressaltar que a discussão sobre um ensino da técnica violonística em numa perspectiva ampliada, em diálogo com as musicalidades brasileiras também foi foco de outros trabalhos como os de: Robson Barreto Matos (2009), quando propôs o ensino da técnica violonística a partir do repertório do choro; de Alex Mesquita (2012), que apresenta uma catalogação de elementos idiomáticos para o ensino de violão e guitarra a partir dos sambas do Recôncavo Baiano, bem como a pesquisa de Adriano Rea (2014), que defende a existência de um violão baiano, formatado a partir da influência da música do Recôncavo da Bahia. Além do que defende os trabalhos acadêmicos, vale também considerar a diversidade estética relacionada às diferentes perspectivas violonísticas cuja performance é atravessada por referências de musicalidades brasileiras, a citar, com base nas nossas observações a partir da Bahia, as performances



violonísticas de: Mário Ulloa²⁵; Raimundo Sodré²⁶; Roberto Mendes²⁷; Gilberto Gil²⁸; Jurandir Santana²⁹; Gerson Silva³⁰; Alex Mesquita³¹; Isa da Viola³²; Emerson da Viola³³; JP da Viola³⁴; Luan Sodré³⁵; Ruan de Souza³⁶; Marcos Bezerra³⁷; Marília Sodré³⁸; Jana Vasconcellos³⁹. Ao observar a diversidade estética ligada às diferentes formas de pensar a performance violonística me pergunto o quanto amplo seria esse universo de possibilidades técnico-instrumentais se conseguíssemos construir um ambiente acadêmico que considerasse essa diversidade de perspectivas na base da formação.

Vale salientar que o objetivo deste texto não é propor uma formação técnico-violonística específica e sim, sobre considerarmos a diversidade de possibilidades técnicas observáveis nas performances violonísticas presentes no universo das musicalidades brasileiras para também pensarmos uma formação técnico-instrumental que também seja diversa, aberta, ampla, inclusiva e antirracista. Nos perguntamos como fazemos isso, considerando: 1) as especificidades

- 25 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=XZqVrkaVJMo>
- 26 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=gY3KqJqk6mQ>
- 27 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=0p4Fcuk6b28>
- 28 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=KeLhvQBrieM&list=PLsYFv2PLHYDypo9cGCwoacn-FKv0ZGYfgk&index=5>
- 29 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=grNU6T3laNM>
- 30 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=JbGGgC4OsZQ>
- 31 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=f00XCKnN6tQ>
- 32 Ver em: https://www.instagram.com/reel/Cx5CDalOS2_/?utm_source=ig_web_copy_link&igshid=MzRlODBiNWFIZA==
- 33 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=WjSCq83PfVo>
- 34 Ver em: <https://www.youtube.com/shorts/kpihORGruw>
- 35 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=KYhUD-elBew>
- 36 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=bjPNHlf5yw>
- 37 Ver em: https://www.youtube.com/watch?v=2cE_rXSKWlY
- 38 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=jNWISwUQ2co>
- 39 Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=sv743aZbt0>



relacionadas às formações superiores em música; 2) o tempo limitado das formações; 3) a diversidade de interesses; 4) a diversidade das musicalidades brasileiras; 5) o pouco conhecimento que se tem sobre as diversas tradições musicais brasileiras, sobretudo as afro-brasileiras; 6) a “ultrapassagem crítica das percepções equivocadas do recalque dos discursos acadêmicos e afins, que se divulgam e se desdobram extramuros universitários através dos estereótipos da discriminação e dos preconceitos”, no que se refere às musicalidades negras (Luz, 2011, p. 10); 7) as barreiras impostas pelo racismo acadêmico ou racismo epistêmico, que geralmente se mostram através da invisibilização ou desvalorização de conhecimentos racializados. As respostas para estes questionamentos ainda são um desafio. Dessa maneira, propomos aqui uma reflexão, a partir de uma abertura do ponto de vista epistemológico sobre o que se entende sobre formação técnico-instrumental.

RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DA TÉCNICA VOLONÍSTICA E UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

Antes de entrarmos na discussão de uma formação técnico-instrumental antirracista, faz-se importante avaliar como as estruturas racistas coloniais se apresentam no contexto da formação técnico-instrumental. Segundo a Professora Bárbara Carine Pinheiro (2023),

O educador, a educadora antirracista é, acima de tudo, uma pessoa consciente de si dentro dos sistemas de opressão que estruturam a nossa sociedade. Ele/ela é aquele sujeito que, em uma sociedade estruturalmente racista, comprehende que não há como fugir psicologicamente desse mal social se não destruirmos o racismo em suas bases (Pinheiro, 2023, p. 145).



Dessa forma, faz-se necessário entendermos de que maneira esses sistemas de opressão se apresentam nas estruturas que operam nas concepções de formação musical e como podemos desconstuir o racismo que ainda se faz presente. Segundo Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2018, p. 11),

Tão crucial é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não o têm, haja vista o conflito entre forças do Estado e populações negras periféricas das grandes cidades brasileiras, expresso no que tem sido nomeado como genocídio da juventude negra. O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem.

É comum em discussões sobre a formação técnico-instrumental violonística discursos que enaltecem os modelos tradicionais europeus, sobretudo sob o argumento de que tais formas estéticas têm a sua técnica sistematizada, o que facilitaria uma aplicabilidade metodológica e o estudo do instrumento a partir desta. No entanto, se considerarmos o escopo da técnica violonística, este argumento se torna frágil e insustentável. Sobre este assunto, Ruan de Souza (2013, p. 12) alerta que a sistematização do que conhecemos como técnica tradicional no violão ocorreu no final do século XIX. Observem que há uma série de problemáticas que facilitam ou dificultam o processo de sistematização de um conhecimento. Dentro eles, a decisão sobre a relevância e o interesse em sistematizar determinado conhecimento. Vale lembrar que no Brasil, até o início do século XX, práticas musicais afrodiáspóricas foram proibidas de serem ritualizadas, inclusive com proibições e punições expressas em leis, como por exemplo: “Lei dos Vadios e Capoeiragem” de 1890; Lei das Contravenções Penais de 1940, intensificada em 1941, popularmente conhecida como Lei da Vadiagem.



Outro ponto importante é que os conhecimentos oriundos das populações afrodispóricas sempre estiveram à margem daqueles conhecimentos entendidos como válidos. Essa crença atravessa os diversos campos do conhecimento, inclusive o campo artístico e musical. O projeto eugenista brasileiro tinha como principal objetivo exterminar a população negra, incluindo a sua cultura, os seus hábitos, as suas práticas culturais, as suas línguas, modos de fazer e viver. Inclusive, notamos esse fato na própria área da música, diante o relato do maestro Walter Burle Marx, cedido em entrevista para o documentário “Índio de Casaca”⁴⁰, quando narra uma conversa sua com o Heitor Villa-Lobos: “– Ele [Heitor Villa-Lobos], por exemplo, não queria que nós tivéssemos influência africana na nossa música”, diz Walter, e exemplifica com uma fala do compositor: “ – Não! O Brasil nunca teve influência da música africana, eu estive na África, estive com o Mignone lá, e nós constatamos que a música africana foi influenciada pela música francesa”, e então, Walter conclui: “Você vê aqui é absurdos”.

Numa outra perspectiva, os discursos sobre considerar o que está sistematizado e desconsiderar o que, a princípio, não está sistematizado, é uma forma também de gerar um apagamento daquele conhecimento, através da invisibilização ou de juízos depreciativos. Para esse mecanismo, dá-se o nome de racismo epistêmico. Mas, ainda sobre sistematização, é importante considerarmos que, numa perspectiva afrodispórica, muitas vezes os conhecimentos são sistematizados na lógica das tradições orais, na qual a memória é registrada no corpo e transmitida de maneiras não necessariamente escritas, se considerarmos como escrituras apenas as visões tradicionais validadas a partir da colonialidade. Dessa forma, seria necessário ampliar a nossa visão sobre processos de sistematização e as formas de acesso aos diversos conhecimentos.

40 Documentário “Índio de Casaca” - Heitor Villa-Lobos (1987), com direção de Roberto Feith e apresentação de Paulo José. Resgata a biografia de Villa-Lobos, com depoimentos de Guerra Peixe, Arthur Rubinstein, Hermínio Bello de Carvalho, Tom Jobim, Andrés Segovia, Castro Filho, Ana Stella Schic, Mercedes Pequeno, Walter Burle Marx, Turibio Santos, Vasco Mariz, Maria Augusta Machado, Henry Barraud, entre outros. Disponível na íntegra no link: <https://youtu.be/3WNDf03560c?si=ej-QxvXGITBaMIR90&t=437> (Acesso em: 21 de out. 2023).



Outro ponto que se faz necessário refletir são os discursos no entorno de uma universalização do conhecimento musical e a ideia de que um conjunto de conhecimentos específicos ligados à uma tradição musical específica habilitaria ou seria base para interagir com qualquer tradição musical. Uma ideia de uma música universal, que no fundo é uma universalização de uma música específica:

Como desenvolve Maldonado-Torres (2007), por trás do “(eu) penso” podemos ler que “outros não pensam” ou não pensam adequadamente para produzir juízos científicos. Consequentemente, inicia-se, com Descartes, de maneira límpida e transparente, uma divisão entre aqueles que se autointitulam capazes de produzir conhecimento válido e universalizável e aqueles incapazes de produzi-lo. Todavia, o estabelecimento do maniqueísmo não para por aí. O “Penso, logo existo” não esconde somente que os “outros não pensam”, mas que os “outros não existem” ou não têm suficiente resistência ontológica, como menciona Fanon em Peles negras, máscaras brancas. A partir da elaboração cartesiana, fica clara a ligação entre o conhecimento e a existência. Em outras palavras, o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros: “a desqualificação epistêmica se converte em instrumento privilegiado da negação ontológica” (Bernadino-Costa; Maldonado Torres; Grossoguel, 2018, p. 12).

Neste contexto, observamos que programas de ensino de violão privilegiam a ideia de técnica básica, como foi identificado nas entrevistas feitas ao longo da pesquisa de Sodré de Souza (2019). Esse fato nos gera o seguinte questionamento: Técnica base para tocar qual música, com qual objetivo, onde, para quem, por quem, em quais condições, com qual instrumento?

Pedra angular do eurocentrismo e do cientificismo é a formulação “Penso, logo existo”, de Descartes, elaborada em 1637. Duas ideias são fundamentais no Discurso do Método de Descartes: o



solipsismo e o dualismo corpo/mente. Não só a certeza do conhecimento objetivo e verdadeiro é gerada a partir de um monólogo interno, baseado na desconfiança perante as demais pessoas, mas há uma desvalorização das sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimento válido. No momento da formulação do Discurso do Método, Descartes inaugura uma tradição de pensamento que se imagina produzindo um conhecimento universal, sem determinações corporais nem determinações geopolíticas. Em outras palavras, passa-se a acreditar que o conhecimento produzido dentro dessa tradição tem validade universal. Mesmo que Descartes não tenha definido quem é esse "eu", não há dúvidas que ele se refere ao homem europeu, mais especificamente àquele encontrado acima dos Montes Pireneus, como argumentaria Hegel no princípio do século XIX. A subjetividade do homem europeu expressa no ego cogito, como argumenta Enrique Dussel, não emerge como um ato descolado do contexto histórico-político, mas é o resultado de 150 anos de domínio, exploração, escravização e desumanização praticada pelo ego conquiro contra os diversos povos indígenas e africanos (Bernardino-Costa; Maldonado Torres, Grosfoguel, 2018, p. 11-12).

Portanto, a relação de poder que emerge nos lugares onde se faz ciência, de forma institucionalizada, está condicionada a uma centralização do pensamento europeu como "universal" e tudo o que não lhe for comum é dito exótico ou inválido, sejam relacionados à produção de conhecimento ou a demais área da convivência em sociedade e/ou percepção de existência humana. Os mesmos autores dizem:

A longa tradição do cientificismo e do eurocentrismo deu origem a uma ideia de universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos da vida: economia, política, estética, subjetividade, relação com a natureza, etc. Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto – o modelo norte-americano



após a Segunda Guerra Mundial – são encarados como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas. Dessa forma, modelos de desenvolvimento científico, político e econômico são exportados dos países norte-cêntricos ao sul global, desconsiderando, dentro dessa lógica, qualquer possibilidade de projetos de emancipação elaborados pelos sujeitos que habitam a zona do não ser. O chamado universalismo abstrato é um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica (Bernardino-Costa, Maldonado Torres, Grosfoguel, 2018, p. 12-13).

Como trazido pelos autores, não é só a certeza de um conhecimento objetivo e verdadeiro, como apresentado nas sistematizações da música de tradição europeia de concerto, mas também a desconfiança perante os demais conhecimentos musicais oriundos de outras cosmovisões, o que acaba gerando uma desvalorização das sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimento musical. A tradição Descartiana, que se imagina produzindo um conhecimento universal, sem determinações corporais nem determinações geopolíticas, alimenta as formas de racismo que invisibiliza e ou deprecia os conhecimentos que não pertencem à sua tradição, inclusive os musicais. Talvez uma alternativa a esse pensamento seja a ideia de universalismo concreto, que se estrutura numa lógica de uma convivência e valorização da diversidade, numa relação não-hegemônica, não-hierárquica, pelo contrário, uma relação horizontal. Esse ponto é fundamental, visto que o racismo, conceitualmente, implica uma relação de poder, de hierarquia, de dominação e de privilégios. Sobre o universalismo concreto, Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel (2018, p. 15) dizem que:



[...] se o universalismo abstrato é um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desincorporado, o universalismo concreto, que podemos extrair da carta de Césaire e das contribuições de Abdias do Nascimento, não esconde seu lugar de enunciação, suas influências corpo-políticas e geopolíticas. Este universalismo permite a coexistência de particulares, sem que cada particular precise se esconder atrás de uma ideia abstrata ou desincorporada. Diferentemente do universalismo abstrato, que estabelece uma relação vertical, o universalismo concreto supõe um projeto político que propõe relações e diálogos horizontais entre as diversas particularidades (Bernardino-Costa, Maldonado Torres, Grosfoguel, 2018, p. 15).

Ainda sobre o tema, os autores discorrem:

O universalismo concreto vem ao encontro da ideia de transmodernidade formulada por Dussel (2016), entendida como uma ruptura com a lógica monológica da modernidade/colonialidade e seu universalismo abstrato, permitindo a armação da existência e o conhecimento daqueles que foram apagados, invisibilizados e negados pela colonialidade. A transmodernidade baseia-se na pluriversalidade, em que se busca como horizonte utópico a diversidade epistêmica sem o relativismo epistêmico. O pluriversalismo “rejeita a universalidade de soluções, onde um define pelos outros qual é a ‘solução’. Universalidade, na modernidade, significava ‘um define pelos outros’. A transmodernidade clama por uma pluralidade de soluções, onde ‘muitos decidem por muitos’” (Bernardino-Costa, Maldonado Torres, Grosfoguel, 2018, p. 16).

É justamente na busca de alternativas que possam se inserir no universo de soluções que entendemos fundamental o diálogo com outras formas de conhecimento, que levem em consideração as sensações e percepções corporais, bem como o diálogo com práticas musicais que tem o corpo como sua principal forma de expressão, formação, sistematização e memória, como é o caso de muitas práticas afrodiáspóricas e indígenas. É num contexto de



pluralidade que essa discussão se situa, inclusive salientando que nenhuma forma de conhecimento deve ser desconsiderada, pelo contrário, a proposta é de ampliação, de alargamento de possibilidades estéticas, artísticas, discursivas, técnicas.

O CORPO E A TÉCNICA INSTRUMENTAL

As relações entre o corpo e a técnica instrumental são várias. Primeiro que a técnica instrumental é desenvolvida em um corpo que, por sua vez, também é fazedor de música, tanto do ponto de vista acústico, aquela que ganha forma sonora através da nossa voz, da percussão corporal, da manipulação de outras fontes sonoras, quanto daquelas que estão ligadas ao nosso pensamento musical, percepção, ouvido interno, criações. O corpo também está diretamente ligado à memória, seja quando falamos da memória muscular, considerando a parte mecânica de se tocar um instrumento, quanto daquilo que se inscreve nesse corpo, a partir das experiências, das vivências. Há também experiências musicais corporais que ganham relevância em algumas práticas musicais, como por exemplo as ideias de swingue e balanço, que estão diretamente ligadas a uma experiência corporal, assim como, as ideias de ranço e de *groove*, que são jargões comuns em musicalidades afrodiáspóricas. Embora *swing*, balanço, ranço e *groove* sejam experiências corporais, elas são oportunizadas/produzidas através da música, que é tocada/expres-sada por sons; no entanto, corporalidade e musicalidade estão dire-tamente imbricados. Sendo assim, o desafio é justamente o da tra-dução dessas musicalidades inscritas no corpo para o instrumento.

A relação entre as musicalidades afrodiáspóricas, con-side-rando as suas corporalidades, e o estudo da técnica violonística foi o tema central da discussão sobre *tradução técnica* (Sodré de Souza, 2019, 2020), que, de maneira geral, se refere à ideia de uma tradução



de uma música que está presente no corpo para uma forma de fazer musical mediado pelo instrumento. A discussão sobre o corpo e a técnica instrumental se faz necessária no contexto da busca por alternativas antirracistas, justamente porque um dos principais mecanismos de racialização é o adestramento e controle dos corpos. Para além disso, as práticas musicais afrodispóricas, em grande maioria, tem o corpo como seu elemento central, o que influencia as suas musicalidades. Segundo Ligiéro (2011, p. 133),

Nas performances de origem africana hoje, podemos observar: o corpo é o centro de tudo. Ele se move em direções múltiplas, ondula o torso e se deixa impregnar pelo ritmo percussivo. A dança que subjuga o corpo nasce de dentro para fora e se espalha pelo espaço em sincronia com a música sincopada típica do continente africano. De tão insistente e envolvente, ela faz parte tanto do festivo, do religioso, como do cotidiano do povo brasileiro; das celebrações católicas aos folguedos e ritos afro como o candomblé e a umbanda. A conexão dessas danças com a cultura africana, de tão óbvia, tem sido menosprezada e pouco estudada pelo mundo acadêmico, que prefere ver nela um reflexo das misturas condicionadas pela cultura pop internacional ou uma consequência da miscigenação ou ainda do sincretismo.

Ligiéro (2011), ainda diz que povos africanos trouxeram consigo para o Brasil costumes celebratórios desde suas etnias, utilizando a performance como estratégia para "recuperar um comportamento" que haviam abandonados forçosamente "pela própria condição de escravos longe de sua cultura: "Inicialmente, suas formas celebratórias (dança/canto/batuque) foram duramente perseguidas, aos poucos, passaram a ser toleradas e em alguns casos incentivadas pelo poder local e pela Igreja" (Ligiéro, 2011, p. 136).

Tamanha importância tem o corpo para as práticas musicais afrodispóricas que é notório o seu papel central em diferentes tradições afro-brasileiras, a citar: a capoeira, os samba de roda, o coco, o frevo, o maracatu, o tambor de crioula, o jongo, dentre outros. Dessa maneira, é



fundamental estudar a relação que o corpo estabelece na produção de conhecimento musical baseado nas musicalidades brasileiras.

A transmodernidade, a pluriversalidade, o universalismo concreto e o quilombismo podem ser encarados como projetos que dialogam entre si, que têm em comum, como condição basilar, a armação da existência e o conhecimento das tradições culturais e filosóficas que foram desprezadas pela modernidade (Bernardino-Costa, Maldonado Torres, Grosfoguel, 2018, p. 16).

Sobre o processo de tornar corporal um conhecimento musical, é importante salientar que grande parte das práticas musicais afrodiáspóricas se articulam a partir da tríade cantar, tocar e dançar, e esses são os mecanismos de transmissão das práticas musicais afrodiáspóricas no contexto da diáspora, sobretudo quando consideramos que nos referimos a práticas que, em sua maioria, são orais. “O relato de Freyress, ajuda a entender o modo como os africanos trouxeram suas culturas para o Novo Mundo, gravado em suas mentes e seus corpos, através da linguagem da dança e da música” (Ligiéro, 2011, p. 138). Cantar, dançar e tocar são os mecanismos de tornar corporais os conhecimentos musicais. As práticas de cantar, tocar e dançar se apresentam como elementos educadores desse corpo.

A corporeidade é a condição própria do *sensível*, tal como na descrição de Boulaga, filósofo camaron:

O sentir é a comunicação original com o mundo, é o ser no mundo como corpo vivo. O sentir é o modo de presença na totalidade simultânea das coisas e dos seres. O sentir é o corpo humano enquanto compreensão primordial do mundo. O homem não é si mesmo por derivação ou, progressivamente, por etapas. Ele é de vez ele mesmo, estando nele mesmo junto a coisas e a outros, na atualidade do mundo. O sentir é a correspondência a essa presença [...]. Pelo sentir do corpo, o homem não está somente no mundo, mas este está nele. Ele é o mundo (Boulaga, 1977, p. 211 *apud* Sodré, 2018, p. 106).



Por outro lado, um ponto que vale destacar são concepções de técnica instrumental como sinônimo de mecânica, do nosso ponto de vista é uma redução ou empobrecimento da discussão sobre a técnica instrumental. Mas, como ampliar ou alargar a visão sobre técnica instrumental? Como relacionar o que está no corpo de um ser humano para um instrumento?

A técnica básica, da maneira com que é abordada no ensino do violão, de acordo com o que foi relatado nas entrevistas do trabalho de Sodré de Souza (2019), está a serviço da execução de músicas ligadas a uma tradição musical específica. Faz sentido, pois reforça que aquela formação está direcionada para um determinado objetivo, uma determinada música. A técnica deve estar ligada ao que se quer dizer através do violão, do que se deseja traduzir. Dessa maneira, faz-se fundamental questionar-se sobre o que queremos traduzir e quais são os desafios técnicos que buscamos resolver.

Desde sua etimologia, segundo Japiassú e Marcondes (2001), a palavra “técnica”, do latim *technicus* e do grego *technikós*, simboliza o “conjunto de regras práticas ou procedimentos adotados em um ofício de modo a se obter os resultados visados”, e ainda significa: “recursos utilizados no desempenho de uma atividade prática” (Japiassú e Marcondes, 2001, p. 181). Nesse sentido, acredito que, para que haja um ensino diverso, o estudo da técnica também precisa ser diverso. O violonista e professor Mario Ulloa (2008), fazendo uma análise da maneira peculiar utilizada pelo também violonista Roberto Mendes para fazer soar o seu instrumento, diz que o acompanhamento executado é como uma sequência contínua de sons ritmados e entrelaçados, à maneira do pandeiro⁴¹. Ou seja, segundo o professor Mario, há um pensamento que

41 Esta correlação com o pandeiro também foi afirmada pelo próprio Roberto Mendes no documentário “VIOLA MACHETE: Tradição do Samba Chula do Recôncavo”, que integra a série “Artesãos da Cultura Baiana”, realizado em 2013, sob direção do Pedro Abib. Disponível em: <https://youtu.be/gb01HcAbYyU?si=EqITthwIBFhuCby&t=1259> (Acesso: 21 de out. 2023)



está ligado a um outro instrumento que compõe a técnica violonística daquele artista. Ele diz que⁴²:

[...] na maior parte das vezes, o conjunto “dedos-munheca” atua como um plectro (palheta), e os movimentos daí oriundos acontecem de duas formas. Na primeira forma, o tecido de sons surge da alternância dos dedos polegar e indicador (p-i, p-i, p-i); já na segunda forma, uma variante da primeira, os dedos indicador-médio, não alternam os movimentos entre si, como seria de praxe, eles atuam num bloco só, bem coladinhos, como formando um único dedo (Ulloa, 2008, p. 56).

Buscando ser mais didático, o professor continua dizendo:

Para ajudar na compreensão visual e auditiva desse gesto musical, o leitor pode imaginar um percussionista que toca uma “caixinha de fósforo”. Penso que essa ação – fixar os dedos (p-im) para prender e balançar a caixinha com a munheca e o antebraço – é a mais semelhante aos movimentos que Roberto realiza com a sua mão direita (Ulloa, 2008, p. 56).

Trazendo apenas este exemplo, já seria possível inferir que existem outras possibilidades técnicas para se tocar o violão, caso os sambas do Recôncavo fossem considerados neste contexto, que já relativizaria a ideia de técnica básica mais difundida no âmbito do violão acadêmico. Esta relativização incluiria posicionamento de mãos, ataque, maneira de sentar, timbre, disposição da mão esquerda no braço do instrumento. Para além disso, há também inspirações em outros instrumentos como é o caso do pandeiro e em objetos que podem ser fontes sonoras, como é o caso da caixa de fósforo. Embora seja possível encontrar movimentos equivalentes na tradição do violão de concerto europeu, como Mario destaca na sua análise,

42 ULLOA, M. Entrevista 13 set. 2012. In: Souza, Ruan. **Técnicas Expandidas e Processos de Aprendizagem no Repertório Contemporâneo para Violão Solo - Estudo Multicase no Bacharelado em Instrumento da UFBA.** 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Salvador, 2013.



quando relaciona, por exemplo: a alternância dos dedos polegar-indicador com a figueta, da Renascença; o ataque do dedo indicador em direções opostas com a técnica do dedilho; o deslizar do dedo polegar sobre duas ou mais cordas subsequentes em direção à primeira corda com o deslizamento ou glissando da mão direita, estas técnicas são utilizadas em contextos específicos. Mario Ulloa (2008) afirma que a técnica de mão direita do violonista Roberto Mendes, que é inspirada nos toques de viola machete dos sambas do Recôncavo Baiano, difere significativamente das práticas que ele conhece.

Cássio Nobre (2008) concorda com a análise de Mario Ulloa, explicitando esta outra maneira de se tocar o violão, que foi herdada pelos violonistas que têm os sambas do Recôncavo Baiano como referência. Ele diz que:

A técnica empregada pelos violeiros dos sambas do Recôncavo é considerada por músicos profissionais como sendo bastante “rica” e, ao mesmo tempo, “simples” e “complexa”. O chamado “toque”, ou “pinicado”, ou “ponteio” da viola nos sambas do Recôncavo Baiano consiste em uma série de combinações de movimentos com as mãos, geralmente executados exclusivamente pelos dedos indicador e polegar, executando-os “melodicamente” ou combinando “harmonicamente” os pares de cordas que estão sendo tocados. Raramente se utilizam outros dedos para ferir as cordas da viola. O que mais caracteriza a técnica deste instrumento nesta região é mesmo o que muitos violeiros e sambadores chamam “pinicado”. Esta técnica confere um efeito sonoro único à prática dos sambas no Recôncavo, principalmente devido à disposição de pares de cordas oitavados na viola. Enquanto o polegar fere a corda mais aguda, por estar mais acima no instrumento, o indicador fere a corda mais grave, que está logo abaixo (...) (Nobre, 2008, p. 102).

Músicos que têm vivência nos sambas da Bahia, como os já citados no início deste texto, conseguiram transpor para o violão e para a guitarra esta maneira peculiar de tocar, conseguindo



diferentes resultados sonoros a partir da transposição ou tradução da concepção de tocar a viola, de tocar outros instrumentos de percussão, ou mesmo de comportamento corporal para o violão. Em entrevista a Adriano Rea (2014, p. 117), Cássio Nobre diz que “o que Roberto [Mendes] faz não é chula, se ele for lá pra São Félix e tocar com um violeiro de lá o cara não vai dizer que é, já é uma outra coisa”. Creio que essa “outra coisa” pode exercer o papel de ponte para construção de conhecimento, a partir do encontro epistemológico musical e das diversas traduções para o instrumento. Nesse caso, o que se torna atraente é justamente a possibilidade de construção de outras coisas, da composição da pluriversalidade, da ideia de universalidade concreta, apresentada anteriormente.

A partir da análise que o professor Mario Ulloa fez da técnica utilizada por Roberto Mendes, é possível entender que há mecanismos técnicos articulados em virtude da música e do discurso musical que se pretende comunicar. A análise parte principalmente da construção técnico-violonística do artista para executar no violão músicas ligadas ou inspiradas nas tradições dos sambas do Recôncavo, incluindo a chula, o samba corrido, o xaréu, além de toques de religiões de matriz africana. É importante salientar que a técnica articulada por Roberto Mendes não representa a técnica para traduzir violonisticamente tais referências musicais. Queremos dizer que não existe apenas uma maneira, visto que temos outros violonistas que articulam outros elementos para fazer as suas traduções. O próprio Roberto Mendes relata, numa série de vídeos intitulada “O samba antes do samba”⁴³, em seu primeiro episódio, que há muitas maneiras distintas de se tocar chula. No decorrer da entrevista, revela que desenvolveu tal maneira de tocar o violão na tentativa de copiar seu primeiro mestre, Tuni, que teve a mão deformada após picada de cobra; somando em suas aprendizagens o toque de outro violeiro

43 “O Samba Antes do Samba” é um projeto desenvolvido pelo SESC 24 de maio em uma série de vídeo com 3 episódios. Trecho referido disponível em: <https://youtu.be/0Ja6LHJU7pw?si=W80kyIWWItTgh3k-&t=1089> Acesso: 21 de out. 2023)



chamado Frade. No contexto dos Sambas do Recôncavo, a tradução do comportamento corporal e dos outros instrumentos da roda de samba deu origem a uma diversidade técnica violonística perceptível na performance de violonistas baianos.

A técnica instrumental tem sido repensada em diferentes perspectivas, mesmo no âmbito do violão de tradição europeia de concerto, desde a revolução industrial e nas diversas propostas de música para além da estética consolidada pelo tonalismo, onde os novos sons pertencentes à sociedade contemporânea, desde então, passam a restabelecer o paradigma entre som e ruído. No início do século XX, compositores como Edgar Varèse (1883-1965), Henry Cowell (1897-1965), John Cage (1912-1992), Iannis Xenakis (1922-2001), Karlheinz Stockhausen (1928-2007), Krzysztof Penderecki (1933-), Luigi Nono (1924-1990), entre outros, começaram a considerar a importância do timbre e procurar formas de produzir “novas cores sonoras” com instrumentos tradicionais, reduzindo assim, consideravelmente, a centralização de alguns elementos convencionais de música, como melodia e harmonia (Ishii, 2005; Prada, 2010). Sons que não eram considerados musicalmente utilizáveis, começaram a ser inseridos/abordados nas obras, como os *clusters*, que foram introduzidos no piano pelo compositor americano Henry Cowell nos anos 20 e o “Piano preparado” trazido com singularidade pelo americano John Cage nos anos 1940. Há, também, uma considerável quantidade de novas possibilidades na utilização de instrumentos tradicionais: os novos harmônicos, os multifônicos, uma maior utilização do vibrato com a língua, nos instrumentos de sopro; nos instrumentos de cordas, o uso de partes do corpo do instrumento para sons percussivos, diversos tipos de *trémolo*, *glissando*; além de sons falados e murmurados como palavras, sílabas, letras, gritos, gemidos, nas peças vocais, e em peças instrumentais (Grout e Palisca, 1994, p. 744). Essas novas possibilidades na utilização de instrumentos tradicionais vêm sendo denominadas em pesquisas recentes com tais terminologias: *extended techniques* (em inglês), *técnicas extendidas* (em espanhol), técnicas expandidas e técnicas estendidas (em português).



Segundo Cuervo (2009), técnica expandida é “um conjunto de procedimentos técnicos de execução que ampliam a sonoridade e os recursos convencionalmente utilizados no instrumento até o século XIX” (Cuervo, 2009, p. 146). Nestas técnicas incluem-se: percutir o tampo, lateral, braço, cavalete, entre outras partes do corpo do violão; glissandos com a ponta da unha arranhando a corda indicada, de revestimento de cobre, por grande parte da sua extensão provocando um som agudo e rápido; cruzar as cordas que possuem revestimento de cobre e pinçá-las extraíndo um som semelhante ao de uma caixa clara (*snare drum*); puxar as cordas para que elas rebatem contra os trastes produzindo sons estalados, como *slap (pizzicato alla Bartók)*; movimentos corporais e/ou faciais, falas, novas formas de glissando, pizzicatos e trêmulos (com o uso de objetos extraíndo timbres peculiares). Segundo Robert Lunn (2010), comprehende-se também como técnica expandida o uso de uma técnica tradicional de uma nova maneira. O autor exemplifica que os harmônicos artificiais “foram comumente usados desde antes do século XIX, mas arpejos rápidos apenas com harmônicos artificiais, é uma maneira diferente de uso” (Lunn, 2010, p. 2, tradução dos autores). Entretanto, a pesquisadora Reiko Ishii (2010), no momento em que delimita o seu escopo de pesquisa, considera que as técnicas expandidas, não são inovações da atualidade e sim derivações da técnica tradicional:

Essas “novas” técnicas em instrumentos tradicionais não são simples invenções do século XX, mas sim, extensões de técnicas tradicionais, como abafadores, harmônicos, glissandos e sons percussivos, estabelecidos na música do século XIX (Ishii, 2005, p. 8, tradução dos autores).

É importante considerar, diante da linguagem musical contemporânea da música de concerto e das técnicas expandidas nela abordadas, que o instrumentista passa a não apenas emitir som por seu instrumento, mas sim ocupar seu papel de intérprete da obra de forma geral, em que expressões faciais e corporais, falas, gritos, podem fazer parte da sua performance/técnica, sugeridas na escritura ou como necessidade para a compreensão/expressão, considerando a corporeidade como parte da técnica-instrumental.



O violonista e pesquisador Gilberto Stefan (2012) colabora com a reflexão sobre o tema em questão afirmando que:

A falta de uma definição precisa e taxativa do conceito embutido no termo *extended techniques* constitui um problema para o qual pesquisadores brasileiros e estrangeiros têm buscado resoluções – embora encontre certo ponto pacífico ao ser classificado como “tudo aquilo que não é tradicional”. No entanto, constata-se que a diversidade de interações que podem vir a caracterizar uma extensão técnica constitui um agente complicador para sua definição. A incorporação de gestos cênicos na performance instrumental ou os processos de deslocamento de contextos musicais são exemplos de práticas contemporâneas que dificultam uma noção precisa sobre o que de fato caracteriza uma técnica estendida [...] (Stefan, 2012, p. 17).

Em seguida, Stefan (2012) sugere a classificação das técnicas expandidas por dois vieses: “deslocamento de contexto” e “ordem mecânica”. O autor considera os recursos composicionais em que o intérprete executa indicações na obra, sonora ou não-sonora, e por vezes sem intermédio do instrumento musical; e também considera os recursos mecânicos em busca de novos timbres e novas sonoridades:

Pôde-se perceber que o desenvolvimento das técnicas estendidas ao longo dos séculos XX e XXI ocorre nos campos da composição e da performance musicais, sendo possível um pensamento para sua classificação a partir de duas situações: deslocamento de contextos (composição e performance) e extensões de ordem mecânica (execução instrumental). No campo das extensões de ordem mecânica, a técnica estendida surge pela busca de novos timbres, por exemplo, pela incorporação de objetos na execução instrumental; ou ainda, através de colaborações entre compositores e performers, no intuito de ampliação de repertório. No campo extensão por deslocamento de contexto, identificaram-se diversas situações em que as técnicas estendidas surgem: através da intervenção vocal



na música de caráter puramente instrumental; da incorporação de recursos cênicos no ato performático instrumental; da imbricação de gêneros musicais ou de estéticas pertencentes a períodos históricos divergentes; da tentativa de superar a morfologia acabada/fechada dos instrumentos e da incorporação de aparatos tecnológicos computacionais na execução de instrumentos acústicos (*live-electronics*) (Stefan, 2012, p. 22).

As discussões que abarcam este tema são ainda muito recentes para uma definição consolidada sobre o que se deve, ou não, considerar por técnica expandida. E em se tratando de técnicas expandidas para violão, o assunto torna-se ainda mais complexo, haja vista que muito do que conhecemos hoje por fazer parte da técnica tradicional no violão foi sistematizado nas últimas décadas do século XIX por Francisco Tárrega (1854-1909). Afirma o violonista Fábio Zanon (2004):

[...] foi ele quem defendeu o uso do violão sobre a perna esquerda, levantada com o auxílio de um banquinho; foi ele quem definitivamente aboliu o uso do dedo mindinho apoiado sobre o tampo do violão, liberando assim a mão direita para um uso mais inventivo, passeando ao longo das cordas e obtendo um colorido mais aveludado ao tocar próximo à escala, [exemplifica] honesto e afirmativo sobre a boca do instrumento [exemplifica] ou mais metálico e pontiagudo ao se posicionar próximo ao cavalete (a ponte onde as cordas estão amarradas) [exemplifica] [...] (Zanon, 2004).

Percebe-se, então, múltiplas possibilidades por vieses que intercambiam várias áreas musicais ou artísticas, sejam elas: composição, execução mecânica instrumental, performance cênica (falas, expressões faciais e corporais) e construção do instrumento ("Violão Preparado"); além de processamento do som, fusão ou manipulação de sons com uso de objetos e/ou equipamentos eletrônicos.



Nesta altura do capítulo, acreditamos estar elucidado que nossa abordagem quanto à técnica instrumental aqui não está estreitamente ligada à uma visão somente mecânica, principalmente pelo fato das abordagens técnicas, em diversos níveis metodológicos, e diversos tipos de curso, estarem diretamente ligadas ao repertório e que se desdobrará, consequentemente, na motivação do estudante. Segundo Sloboda, “motivação” significa “[...] a habilidade de formar e sustentar objetivos [...]”, o autor ainda afirma que a motivação “parece ser” uma “condição essencial da aprendizagem” (Sloboda, 2008, p. 186). Corroborando com tal pensamento, Tourinho (1995) complementa alertando que “[...] o estímulo ao repertório que o aluno aprecia e valora pode se constituir em uma poderosa arma de interesse e motivação para o aprendizado de novos conhecimentos” (Tourinho, 1995, p. 237). Em Ruan de Souza (2013), ao investigar a relação com a música contemporânea de concerto, bem como com o uso de técnicas expandidas, foi possível observar que:

Um dos fatores que influenciaram na diminuição do tempo de concentração na preparação das obras ou na desistência no estudo das peças, perceptível em todos estes casos, foi a não familiaridade causada pelo pouco acesso dos sujeitos a esta linguagem musical (desde o período inicial dos seus estudos no instrumento), afirmado não se sentirem preparados para tocar este repertório.

Após análise destes dados, pôde-se inferir, indutivamente, que os estudantes do curso superior de Violão da EMUS-UFBA, mostram-se distantes da música contemporânea (por preferência musical deles ou por não ter sido proposto este contato em seu aprendizado). Esta ausência da relação com a referida linguagem musical resulta em um relevante desestímulo, o qual impossibilita a dedicação em longo período, portanto, não conseguindo concluir a preparação da obra, mesmo que estejam preparados tecnicamente e musicalmente para tal execução (Souza, 2013, p. 130).



Portanto, esperamos que, a partir das reflexões incentivadas por este capítulo, sejam oportunizadas mudanças sistêmicas, que considerem a liberdade quanto à escolha do repertório a ser abordado em aula, em que possa ser abrangente o suficiente para considerar diferentes períodos da história da música de diferentes povos, raça e etnia. Ruan de Souza (2013, p. 46) ressalta que, no curso de bacharelado em instrumento (violão) da EMUS/UFBA, que tem como foco a formação de concertistas ao violão solo, o repertório não é organizado semestralmente por período histórico ou compositor, permitindo, então, a cada estudante ter o seu desenvolvimento particular. Em entrevista, o professor Mario Ulloa expressa sua satisfação sobre o funcionamento da disciplina principal do curso de Bacharelado em Instrumento, que não exige o cumprimento de um estrito programa de conteúdo disciplinar por semestre/ano:

[...] para minha alegria, [este] não é um currículo "fechado". A maior parte dos conservatórios [...] têm uma lista por ano de peças a seguir. Eu passei por estes sistemas e não achava muito produtivo [...] começar em março com um determinado repertório que é obrigatório (geralmente renascença, barroco, clássico, música brasileira, música contemporânea), [porque quando] chega ao fim do semestre, começa as férias e você já não estuda mais isso. Então, pra mim, tem a vantagem de conhecer várias peças, [pois] em um ano você acaba conhecendo as 5 ou 10 do primeiro semestre, do segundo, mas no fim você não amadurece nenhuma delas (Ulloa, 2012).

Com esses exemplos, é possível pensar que a técnica violonística, que abarca um leque muito grande de possibilidades, visto a incursão deste instrumento em diversas tradições musicais no mundo e sua adaptação técnica para fazer soar os diversos discursos musicais, é muito diversa. Sendo assim, a técnica estará diretamente ligada ao que se quer dizer através do violão, do que se deseja traduzir. Nesse sentido, a defesa é por um ensino diverso, intercultural. O termo "técnica básica" deveria vir seguido da pergunta já citada: técnica básica para tocar o quê? Acreditamos num ensino técnico que seja tão criativo quanto o ensino do discurso musical em si.



A tradução da música que está no corpo para o instrumento, independentemente de qual tradição ela faça parte, é um ponto fundamental para esta discussão e o desafio é justamente pensarmos formas de fazer isso. Como já dito, é necessário também alargar o pensamento sobre técnica, deixando amplo o suficiente para que possa acolher diferentes perspectivas estéticas. Cremos que existe um cuidado que deve ser primordial, que é o da saúde e bem estar do músico, cuidando para evitar lesões. A criatividade, inventividade, adaptabilidade são outros conceitos importantíssimos, já que esse processo de tradução não deixa de ser uma criação músico-instrumental inspirada num comportamento corporal. O objetivo artístico é outro ponto que me parece relevante, assim como, a pesquisa, a investigação, entendendo que é através dela que poderemos alargar o repertório técnico e as possibilidades artístico-musicais.

SAÚDE E BEM ESTAR

Ao falar em saúde e bem estar físico e psicológico, nos referimos, sobretudo, aos cuidados posturais, bem como ao cuidado para não executar movimentos que possam trazer danos ao corpo, considerando, curto, médio e longo prazo. Esta preocupação estende-se à intensidade, à duração, ao relaxamento, ao descanso, bem como, às condições posturais tradicionalmente estabelecidas desde Francisco Tárrega, mencionada anteriormente por Zanon (2004), que podem gerar lesões na coluna diante a insistência de postura anti anatômica, a qual já foi estudada por Nepomuceno *et al.* (2019) a partir da relação entre a postura do tronco e da coluna lombar com a intensidade da dor, tempo de experiência e horas de prática semanal de violonistas profissionais com dor na coluna; e por Ledice Fernandes Weiss (2020), em "Postura e gestos do violonista: saúde, técnica e expressão", com objetivo de refletir sobre a técnica e postura do violonista



de um ponto de vista anatômico, cinético e terapêutico. Vale ressaltar que quando tocamos um instrumento, utilizamos grande parte do nosso corpo, com destaque para nossa musculatura, articulações, nervos, estrutura óssea e psicológica, sendo esta última abordada em trabalhos como os de André Sinico e Leonardo Winter (2013) e Anselmo Firmino de Paiva (2021), que investigam a relação entre a ansiedade e a performance musical.

Para lidar com as demandas complexas que o fazer musical acadêmico propõe, antenando-se à minúcias de expressão, articulação, acurácia rítmica, timbre, afinação, discurso narrativo, as sessões de estudo costumam ser longas e análogas a sessões de treinamento físico de profissionais esportistas de alta performance, como podemos notar na tese de Bárbara Brazil Nunes (2016), sobre modelos de periodização do treinamento esportivo aplicados na organização da prática de instrumentos musicais: uma possível estratégia de estudo. Ainda nessa linha do cuidado com a saúde e o bem estar relacionado às sessões de estudo, destaco também o trabalho de Rudá Barreto Vieira (2023), sobre Distonia Focal em violonistas, causada por uma rotina de excessos, assim como a tese de Pablo Perez Donoso (2019), cujo tema emergiu da busca por informações sobre a reabilitação da distonia focal, que é um distúrbio neurológico. Sendo assim, é fundamental que a saúde e o bem estar físico e psicológico sejam o ponto principal numa discussão sobre formação técnico-instrumental.

CRIATIVIDADE, OBJETO, PESQUISA

Entendemos que os conceitos de criatividade, inventividade e adaptabilidade são diferentes; no entanto, neste capítulo, utilizaremos para tratar de uma mesma ideia, que anda lado a lado com as ideias de pesquisa e investigação, visto que enquanto a criatividade, a inventividade e adaptabilidade despertam possibilidades artísticas



que nos conduz na busca pelas soluções técnicas, a pesquisa é justamente o mecanismo de busca, investigação e experimentação, necessários para alcançar o objetivo artístico.

O objetivo está relacionado à formação que se pretende ofertar ou alcançar, bem como ao resultado musical que se espera. Essa tradução pode ser de um ritual, de um comportamento corporal, de uma imagem, de uma ideia. Para ser mais específico, pode ser que as aulas tenham um foco no violão enquanto uma ferramenta que auxilia o professor de música em um contexto de educação básica. Nesse caso, é importante, dentre várias outras questões, que o professor disponha de técnica instrumental diversa, que lhe permita executar acompanhamentos e/ou melodias em condições posturais não convencionais, considerando que, este instrumento possivelmente não estará amplificado e que muitas vezes o professor estará tocando de pé e em movimento, em uma sala com muitos estudantes e que, na maioria das vezes, não tem preparo (eletro)acústico para a atividade musical. Enfim, poderíamos ficar aqui enumerando uma série de necessidades técnicas de acordo com o uso que se fará do instrumento, mas esse não é o objetivo deste texto. Cada contexto terá suas necessidades técnicas particulares que precisará ser suprida para que a formação pretendida seja ofertada adequadamente.

Por outro lado, o objetivo também está ligado ao que se pretende traduzir para o instrumento. Em Sodré de Souza (2019) foi publicado o relato de quando o professor Mario Ulloa orientava seu aluno de graduação, quanto à interpretação, em um trecho da música “Choros nº 1”, de Villa-Lobos. Na ocasião, o professor estava estimulando que o estudante contasse uma história através dos sons, fazendo uso daquele trecho da música, sugerindo que o estudante estivesse consciente da mensagem que desejava transmitir enquanto executava a música. Para tanto, o professor sugeriu uma história; em outras palavras, disse:



Imagine que você está na janela de sua casa que fica em uma pequena vila e lá longe você ouve um pequeno som, tão longe que não consegue identificar. Aos poucos esse som vai se aproximando, mas muito devagar. Ele vai se aproximando mais e você percebe que é um cortejo com muitas pessoas, eles cantam, dançam, se divertem. Continua se aproximando, vai chegando, chega na frente da sua janela, continua passando e vai novamente se distanciando, pouco a pouco, até não se ouvir mais (Souza, 2019, p. 219-220).

Em seguida, o professor pediu para que o estudante tocasse novamente o trecho e tentasse transmitir a ideia apresentada. Posteriormente, alertou que aquela era apenas uma história possível e que o estudante poderia contar qualquer outra, contanto que estivesse consciente da mensagem que queria comunicar através da sua performance musical.

Para fazer a tradução da narrativa proposta pelo professor Ulloa para a linguagem musical, diante as especificidades do violão, o estudante precisou articular uma série de conhecimentos técnicos que lhe permitiram construir a performance daquele trecho, dentre outras, as técnicas que lhe permitiram ter um controle de dinâmica, de timbre, andamento, diferentes formas de ataque dos dedos da mão direita. Nesse caso, a tradução foi de uma sugestão interpretativa derivada de uma pequena história. Mas, essa tradução não acontece apenas no âmbito da interpretação, pois o intermediário entre uma ideia – qualquer que seja esta – e a performance enquanto materialização acústica da ideia é, justamente, a execução, que é articulada através da técnica. Nesse sentido, essa tradução também pode ser de um ritual, de um comportamento corporal, de uma imagem. Acreditando nisso, pensamos que a ideia de técnica violonística no ensino acadêmico a partir de um lugar da diversidade, da interculturalidade, numa perspectiva afrodiáspórica, não seria um conjunto fechado de procedimentos, mas um campo aberto que será articulado sempre em virtude do objetivo que é traçado para cada projeto de intervenção músico-pedagógica.



A pesquisa se coloca nessa equação como a variável que leva a técnica a um lugar incessante de novas possibilidades, visto que é a partir dela, da inquietação, da busca por soluções ou de caminhos para materializar uma ideia que o campo da técnica se expande para um lugar de diversidade, como é notório no campo das técnicas expandidas. A pesquisa também está ligada à busca de alternativas técnicas para a materialização de ideias musicais, da busca de referências, do desenvolvimento mecânico e da experimentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Endossamos aqui a necessidade do desenvolvimento mecânico, e abordagens tradicionais da técnica (dita básica), como um meio possível de se fazer/lecionar/performar música ao violão, mas não numa perspectiva universalista que centra toda a formação do estudante, haja vista que abordagens tradicionais da técnica possibilitam a *performance* de músicas polifônicas, músicas vanguardistas, vislumbrando a facilitação da obtenção de resultados positivos. E reiteramos, este capítulo não tenta invalidar todo o progresso notável que a técnica violonística tem colecionado diante a história (mesmo que focada na mecânica), mas propõe reflexões sobre a técnica instrumental numa perspectiva ampliada, inclusiva, antirracista, afrodispórica, decolonial, observando a corporeidade como recurso indissociável do fazer musical.

Acreditando nisso, entendemos que a ideia de um ensino antirracista da técnica violonística no ensino superior do violão ou de qualquer outro instrumento, não é possível através de um conjunto fechado de procedimentos, como na ideia de técnica básica, mas sim, quando consideramos um campo aberto de possibilidades que será articulado sempre em virtude do objetivo que é traçado para cada projeto de intervenção músico-pedagógica, e sobretudo que dialogue com as diferentes epistemologias musicais que compõe a música brasileira, inclusive as afrodispóricas. O caminho, ao nosso ver, passa pela articulação do cuidado com a saúde e bem estar físico e psicológico, do objetivo almejado, da criatividade, da pesquisa e investigação de possibilidades.

REREFÂNCIAS

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2018. 368 p.

CUERVO, L. C. **Musicalidade na performance com a Flauta Doce**. 2009. 154 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DONOSO, P. P. **Prática Mental e Aprendizagem de Habilidades Técnicas em Estudantes de Violão**. 2019. 154 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, 2019.

GROUT, D. J.; PALISCA, C. V. **História da música ocidental**. Gradiva, Lisboa, 1994. 762p.

ISHII, R. **The development of extended piano techniques in twentieth-century american music**. 2011. 126 f. Tese (Doctoral Dissertation) - University Microfilms International, United States, 2005. Disponível em: RILM Abstracts of Music Literature, EBSCOhost. Acesso em: 16 mai. 2011.

JAPIASSÚ, H.; MARONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3^a Ed. Jorge Zahar editor. Rio de Janeiro, RJ. 2001. 320 p.

LIGIÉRO, Z. Batucar-cantar-dançar: Desenhos das performances africanas no Brasil. **Aletria: Revistas de estudos da Literatura**, Belo Horizonte, V. 21, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1573> Acesso em: 23 out. 2023.

LUZ, M. A. **Cultura negra e ideologia do recalque**. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: PALLAS, 2011. 157 p.

LUNN, R. A. **Extended technique for the classical guitar**: a guide for composers. 2011. 104 f. Tese (Doutorado) - The Ohio State University, United States, 2010. Disponível em: http://www.robertlunncomposer.com/Extended_Techniques_for_the_Guitar.pdf. Acesso em: 17 out. 2011.

MATOS, R. B. **Choro**: uma proposta de ensino da técnica violonística. 2009. 248 p. Tese (Doutorado em música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

MESQUITA COSTA, A. A. **Recôncavo Baiano**: catalogação de elementos musicais idiomáticos para o ensino de violão e guitarra. 2012. 337 fl. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2012.

NEPOMUCENO A. P. F. A.; LIM, R. C.; DELBONI, G.; MANCINI, M. C.; SAMPAIO R. F.; RESENDE, R. A. A postura do tronco em violonistas está associada à intensidade da dor na coluna vertebral, tempo de experiência tocando e horas de prática semanal. In: *Anais do III Congresso Brasileiro e II Congresso Internacional da Associação Brasileira de Fisioterapia Traumato-Ortopédica – ABRAFITO, Anais do... , Brasília, v. 3 n. 1. 2019.*

NUNES, B. B. **Modelos de periodização do treinamento esportivo aplicados na organização da prática de instrumentos musicais:** uma possível estratégia de estudo. 2016. 148 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, 2016.

NOBRE, C. L. N. de S. **Viola nos sambas do Recôncavo baiano.** 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música. 2008.

PAIVA, A. F. de. **Ansiedade na performance musical:** um estudo com alunos da Licenciatura e do Bacharelado em Violão. 2021, 61 f. Monografia (TCC de Licenciatura em Música) - Universidade Federal da Paraíba, Centro de Comunicação, Turismo e Artes, João Pessoa, 2021.

PINHEIRO, B. C. Pinheiro. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

PRADA, T. O violão e a música contemporânea. **Blog.** Centro acadêmico de música, 2010. Disponível em: <http://camusufmt.blogspot.com/2010/04/o-violao-e-musicacontemporanea.html>. Acesso em: 16 mai. 2011.

REA, A. M. **"Em Busca de um violão baiano" sobre musicalidades, identidades e concepções musicais.** 2014. 191 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2014.

SINICO, A.; WINTER, L. L. Ansiedade na performance musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. **Opus,** Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 239-264, jun. 2013.

SLOBODA, J. A. **A mente musical:** a psicologia cognitiva da música. Traduzido por Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008. 384 p.

SODRÉ, M. **Pensar Nagô.** Petrópolis: Editora Vozes, 2018. 240 p.

SOUZA, L. S. **Educação musical afrodiáspórica:** uma proposta decolonial para o ensino acadêmico do violão a partir dos sambas do Recôncavo baiano. 2019. 248 fl. Tese (Doutorado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

SOUZA, L. S. Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. **Revista da ABEM**, v. 28, p. 249-266, 2020.

SOUZA, L. S. **Ensino de violão para violinistas solistas em uma classe de seminários em instrumento na graduação**. 2015. 96f. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, 2015.

SOUZA, R. S. A Música Contemporânea e o Ensino de Música. In: I Fórum de Educação Musical da Bahia, 2012, Salvador. **Anais do I Fórum de Educação Musical da Bahia**, s/p, 2012.

SOUZA, R. S. **Técnicas Expandidas e Processos de Aprendizagem no Repertório Contemporâneo para Violão Solo**: Estudo Multicase no Bacharelado em Instrumento da UFBA. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, Salvador, 2013.

STEFAN, G. S. **O ensino do trêmolo e da scordatura na contemporaneidade: aproximações entre técnica tradicional e estendida no repertório para violão erudito**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

TOURINHO, A. C. G. S. **A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo**: influência do repertório de interesse do aluno. 1995. 115 f. Dissertação (Mestrado em Música), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

ULLOA, M. (Umas) Chulas de Roberto Mendes: Técnicas da mão direita. In: MENDES, Roberto; JÚNIOR, Waldomiro. **Chula: Comportamento traduzido em canção**. Salvador: Fundação ADM, 2008. 78 p.

VIEIRA, R. B. **Distonia Focal em violinistas**: uma rotina de excessos. 2023. s/n. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

WEISS, L. F. Postura e gestos do violinista: saúde, técnica e expressão. In: **Art Research Journal**: Revista de Pesquisa em Artes | v.7 n.1, 2020.

ZANON, F. Programa I - O legado de Tarrega: Llobet e Pujol. *Website*. A Arte do Violão. (Transcrição da série de programas idealizados e apresentados por Fábio Zanon e transmitidos originalmente pela Rádio Cultura FM de São Paulo). 2004. Disponível em: http://aadv110mb.com/zanon_aadv-01.html. Acesso em: 15 de jul. 2011.

5

Ana Carolina Nunes do Couto

CONHECIMENTOS E HABILIDADES EM MÚSICA POPULAR E A FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR:

REFLEXÕES INICIAIS PARA
UMA PROPOSTA DE CATEGORIZAÇÃO
A PARTIR DE BEN KOTZEE E LUCY GREEN

INTRODUÇÃO

Como construir o currículo de um curso de graduação em música popular? Quais são os conhecimentos e as habilidades que devem fazer parte dele? Como dosar a divisão entre teoria e prática? Como saber se esse currículo fornecerá as condições necessárias de desenvolvimento de competências que sejam úteis para as demandas contemporâneas da profissão? Aliás, os responsáveis pela elaboração desse currículo conhecem essas demandas? E mais: se esse currículo for construído de forma a atender às reais demandas que o mercado de trabalho faz de um músico popular profissional, quais aspectos o diferenciaria de uma formação em nível técnico?

O processo que me levou à formulação dessas questões é longo. Teve seu início entre 2005 e 2006, quando das minhas primeiras inquietações enquanto professora particular de piano e de escolas especializadas de música em Belo Horizonte. Elas culminaram no meu ingresso no mestrado, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O que eu buscava, inicialmente, eram conhecimentos para ser uma professora de piano popular melhor, num processo que culminou numa dissertação fundamentada teoricamente na obra de Lucy Green (2002), que estava começando a ser conhecida no Brasil (Couto, 2008). A verdade é que a minha vivência acadêmica durante aqueles 2 anos de mestrado, permeada por encontros com colegas tanto de Música quanto de outras áreas do conhecimento, me fizeram estranhar a relação da nossa área - Música - com a pesquisa acadêmica. Ao cursar uma disciplina eletiva chamada "Didática do Ensino Superior", oferecida no Centro de Educação da UFMG, conheci colegas de diversas outras áreas (medicina, contabilidade, veterinária e administração são as que me lembro), que apresentavam ter um trânsito comum com os processos inerentes à realização de pesquisa, ainda que advindos de áreas diferentes. Para eles, construir um problema de pesquisa, coletar e analisar dados, publicar artigos, parecia algo tão



corriqueiro e normal, que aos meus olhos de estudante daquela época, essas atividades só eram difíceis e problemáticas para nós, músicos e professores de música. Nós músicos compartilhávamos angústias, dúvidas e dilemas que eles, aparentemente, não. Passei, então, a me interessar em compreender essa relação difícil que os músicos aparentavam ter com a pesquisa acadêmica.

Nesse processo, que inclui idas e vindas como aluna em disciplinas isoladas em Programas de Educação e de Filosofia, e o decorrente contato com autores até então estranhos para mim, acabei indo pesquisar na Sociologia essa relação complexa entre músicos e a produção de pesquisa acadêmica. A finalização do meu doutorado resultou numa tese que pode ser definida como uma sociologia do conhecimento profissional (Couto, 2017). Ali, eu pude compreender melhor como as diferentes relações dos músicos *performers* com a atividade “pesquisa acadêmica” são construídas ao longo de uma trajetória de vida, que forma perfis profissionais que influenciam diretamente na capacidade de organização e transformação das nossas regras dentro da estrutura burocrática que permite a construção de (novos) conhecimentos.

Por mais que esses dois temas me parecessem tão distantes um do outro - uma dissertação que tratou das ações pedagógicas de professores de piano popular, analisadas à luz de Green, e uma tese que investigou a relação dos músicos *performers* com a pesquisa acadêmica, a partir da fenomenologia de Berger e Luckmann (2014) e da sociologia das profissões de Freidson (1998) - hoje vejo-os, muito claramente, como próximos e relacionados. Essa correlação é algo que espero evidenciar aqui⁴⁴. As questões que abrem o presente capítulo

44 Este capítulo é derivado do relatório final de pesquisa acadêmica que pode ser encontrado no Sipac (Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos) da UFPE, sob o nº 23076.045871/2019-92. Partes dela foram publicadas anteriormente em *anais* de eventos. São elas: COUTO, A. C. N. do. Música popular e currículo: uma sociologia do conhecimento profissional na obra de Lucy Green. In: Encontros Regionais Unificados da ABEM, 2020, Natal, v. 4 s/p. *Anais...*, s/p., 2020, e COUTO, A. C. N. do. Sociologia do currículo: o aporte teórico de Ben Kotzee para pensar a formação do educador musical. In: XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 2019, Campo Grande. *Anais...*, s/p., 2019.



emergiram das reflexões que tive em longas conversas e debates com colegas do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - local onde sou professora -, sobre a construção de um desejado curso de graduação em Música Popular. Entendo que essas questões implicam a busca por respostas que dialoguem com o que temos produzido academicamente a respeito dos diferentes processos de ensino e aprendizagem da música popular, e o arcabouço teórico oferecido pela sociologia do conhecimento profissional, posto que a tarefa de elaborar um currículo de graduação em Música Popular não depende apenas de um entendimento sobre os aspectos técnico-musicais e pedagógicos desse tipo de música, mas fundamentalmente implica também em compreender como o campo de atuação profissional determina as diferentes relações que os profissionais constroem com os conhecimentos e as habilidades de sua profissão. Nesse sentido, esse capítulo busca fazer uma sociologia do conhecimento profissional para pensarmos o currículo de um curso de música popular. Isso será feito através de uma espécie de "exercício investigativo" utilizando como um hipotético "campo de pesquisa" a obra *How Popular Musicians Learn*, de Green (2002), que aqui será tomada como objeto, e não mais como fundamentação teórica, como fiz em 2008.

Em suma, a pesquisa que resultou neste capítulo teve como objetivo geral analisar a obra *How Popular Musicians Learn* (Green, 2002) utilizando os pressupostos teóricos de Ben Kotzee (2014) e Christopher Winch (2010; 2014), verificando as potencialidades e as limitações da teoria do currículo desses dois autores para o caso da formação de músicos populares em um nível superior. Porém, por questões de espaço, aqui trataremos apenas da parte dedicada à Kotzee. Procurarei demonstrar como os conhecimentos e habilidades dos músicos populares descritos por Green (2002) se encaixam dentro das categorias de conhecimento definidas por Kotzee, definidas como "conhecimento esotérico", "conhecimento tácito" e "habilidades de compreensão social" (2014). Isso será feito considerando



a existência de especificidades típicas da Música que demandariam uma revisão nos esquemas teóricos de Kotzee sobre o currículo.

Acredito que analisar a obra de 2002 de Green do ponto de vista de uma sociologia do conhecimento profissional pode iluminar as nossas tentativas de estruturação curricular, de forma que tal estrutura seja coerente com os processos epistêmicos da música popular, e alinhada às demandas reais dessa profissão.

O LIVRO *HOW POPULAR MUSICIANS LEARN*

Pesquisadora da London University, Green é integrante de um programa nacional de educação musical na Inglaterra chamado *"Musical Futures"*. Em seu referido trabalho, a autora investigou como os músicos populares adquirem suas habilidades e conhecimentos musicais. Esse livro relata que os músicos populares aprendem através das chamadas “práticas de aprendizagem informal de música”⁴⁵, que inclui a prática de tocar de ouvido, a imitação, o fazer musical em grupo, a prática musical com ênfase na criatividade, dentre outras (Green, 2002, p. 05). Assim, esse trabalho de Green ajudou a desmistificar um pouco a aura de inefabilidade da capacidade musical dos indivíduos desse contexto.

Apesar de Green ter inaugurado a descrição teórica das práticas de aprendizagem informal de música de uma forma sistematizada, a sua descrição não pretendeu estabelecer critérios do ponto de vista de uma organização curricular, mesmo em seu trabalho subsequente (Green, 2008), que aplicou algumas daquelas práticas informais no contexto escolar.



Nesse sentido, o aproveitamento dos achados de Green para a reflexão sobre trajetórias de formação em música popular continua em aberto. Trata-se de um rico material a respeito das habilidades e conhecimentos dos músicos populares, bem como dos seus aspectos epistêmicos que, iluminado do ponto de vista de uma teoria sociológica do currículo, poderia beneficiar as discussões a respeito da formação em nível superior de música, especialmente em música popular. Dessa maneira, essa pesquisa realizou uma análise da referida obra de Green através dos pressupostos do teórico do currículo Ben Kotzee (2014).

O livro de Green foi publicado pela primeira vez em 2001, pela editora Ashgate, no formato impresso, e foi reimpresso em 2002, 2003, 2005 e 2008. Também foi lançada a versão em E-Book, datada de 2002. A versão utilizada nas análises desta pesquisa é a segunda edição, de 2002. O livro não possui tradução para o português até o momento da escrita deste capítulo.

How Popular Musicians Learn está organizado em 7 capítulos, cujos assuntos tratados em cada um, sumariamente, são:

Capítulo 1: A descrição da problemática construída pela autora, bem como da metodologia utilizada, e dos aspectos dos informantes da pesquisa considerados relevantes do ponto de vista teórico-metodológico e ético.

Capítulo 2: A descrição e análise dos conhecimentos, das habilidades e do aspecto subjetivo dos participantes sobre tais conhecimentos e habilidades.

Capítulo 3: A descrição e análise do processo de aprendizagem dos músicos populares entrevistados. É neste capítulo que as práticas de aprendizagem informal de música são detalhadas.



Capítulo 4: A autora analisa quais são as atitudes e os valores que os músicos atribuem à aprendizagem da música popular, destacando os aspectos comportamentais e afetivos em relação ao ato de tocar e de aprender música popular.

Capítulo 5: Neste capítulo são discutidas as experiências que os entrevistados tiveram com o contexto formal de ensino de música, com ênfase no ensino tutorial de instrumento e no ensino de música no contexto escolar da sala de aula.

Capítulo 6: Discussão sobre as mudanças contemporâneas na educação musical britânica, e aspectos metodológicos da inclusão da música popular naquele contexto, incluindo o nível superior.

Capítulo 7: Capítulo de síntese, que visa apontar as práticas de aprendizagem informal de música como metodologia complementar ao ensino tradicional de música nos diferentes contextos de ensino formal de música.

O grupo que compôs a amostragem de Green foi formado por músicos do contexto Pop Rock Anglo-American, estilo musical que tem como base a guitarra⁴⁶. É importante informar qual o tipo de música popular é focalizado no livro de Green, uma vez que a música popular, por ser diversa e existir em diferentes culturas, não pode ser reduzida unicamente ao contexto analisado pela autora, como ela própria faz questão de afirmar (Green, 2002, p. 192). Dessa forma, as descrições que encontramos no livro precisam ser localizadas social e culturalmente, e por mais que aspectos do processo de aprendizagem desses músicos tenham, à primeira vista, semelhanças com o que ocorre em outras culturas musicais, podem haver diferenças significativas de cultura para cultura, e por isso as generalizações precisam ser muito cuidadosas.



Na próxima seção irei descrever os pressupostos que estruturaram teórica e metodologicamente a análise de *How Popular Musicians Learn*.

CAMINHOS PARA UMA SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO PROFISSIONAL: O APORTE TEÓRICO DE BEN KOTZEE

O trabalho de Kotzee utilizado como aporte teórico nesta pesquisa apareceu contribuindo com as críticas à sociologia das profissões, a respeito de uma demasiada atenção que se dava ao poder que os profissionais podiam alcançar com o conhecimento que adquiriam, negligenciando aquilo que Young e Muller consideram primordial: a *natureza* do conhecimento, ou seja, qual conhecimento é esse que os profissionais precisam adquirir para serem considerados especialistas (Young e Muller, 2014, p. 05).

Kotzee procura demonstrar que os conhecimentos são diferentes entre si, e que tais diferenças devem ser consideradas durante a elaboração de currículos profissionais. A preocupação desse autor se fixa, portanto, em compreender e mapear as propriedades sócio-epistêmicas distintas dos diferentes tipos e corpos de conhecimentos que os membros de determinada profissão utilizam durante a solução de seus problemas durante o exercício profissional.

O autor busca entender a natureza da *expertise* e sua relação com a educação profissional, ou seja, com o currículo profissional. Para ele, a maioria das teorias no campo da educação profissional havia pensado, até então, sobre a *expertise* de uma forma muito parecida – a ideia de que a *expertise* é desenvolvida através de um longo tempo de prática em determinado campo, ao invés do estudo teórico.



Para essas teorias⁴⁷, seria a prática que levaria alguém a adquirir habilidades para desempenhar as tarefas num determinado campo com um alto nível de excelência e fluência, ou seja, com *expertise*. Segundo Kotzee, esse pensamento trouxe algumas consequências negativas para o campo da educação profissional: uma supervalorização do desenvolvimento de competências e habilidades genéricas (saber trabalhar em equipe, saber resolver problemas, desenvolver o pensamento crítico, etc.), e uma consequente depreciação do conhecimento teórico. Kotzee questiona essa visão que enfatiza o desenvolvimento da *expertise* profissional exclusivamente através da via prática. Ele conclui que essa abordagem estritamente prática na formação de um profissional ignora a "diferenciação" da *expertise* - o fato de que diferentes profissões diferem entre si significativamente quanto às demandas de tipos de conhecimentos e habilidades (Kotzee, 2014. p. 62); para ele, é fundamental compreender que a importância do "saber" e do "fazer" não necessariamente é a mesma para todas as profissões (Kotzee, 2014. p. 67).

Algumas *expertises* seriam mais tácitas do que outras. Na crítica do autor, o campo da Educação tenderia a usar o exemplo de Polanyi⁴⁸ (1891 - 1976), sobre o andar de bicicleta, para argumentar a favor da prática em detrimento da intelectualidade quando se pensa na formação profissional: sabe-se andar de bicicleta, mas não sabe-se explicar totalmente como se faz isso. Mas para Kotzee, esse exemplo apenas mostra que *saber fazer uma coisa* e *saber explicar como se faz essa coisa* são coisas completamente diferentes. Existiriam profissões, nas quais é mais importante saber fazer, enquanto que para outras é fundamental também saber verbalizar e tornar transparente o processo daquilo que se realiza profissionalmente:

47 No pensamento sobre *expertise* no campo da Educação, predominam duas correntes: o modelo de Donald Schön (1983) sobre a "prática reflexiva", e o modelo dos "estágios" da *expertise*, de Hubert e Stuart Dreyfus (1986).

48 Polímata húngaro-britânico.



Por exemplo, a contabilidade ou a defesa de um caso num tribunal. Saber fazer estas duas coisas implica saber representar - em pormenores exaustivos - exatamente o que se faz ao mesmo tempo em que se está a fazer. Na contabilidade, por exemplo, não só se mantém o registo do dinheiro em diferentes contas e em diferentes rubricas de diferentes contas, como se representa a presença e o fluxo de dinheiro de forma muito explícita e num formato que outra pessoa possa compreender claramente. Parte de uma boa contabilidade é o facto de se fazer compreensível e claramente realizada de acordo com regras (as regras contabilísticas). O mesmo acontece com a argumentação num tribunal: o que se argumenta tem de ser claro e justificável para qualquer pessoa. Na contabilidade e na defesa de um caso jurídico, é fundamental o facto de ser orientado por regras e ser verbalmente transparente para os outros é uma parte importante do processo do pensamento do profissional. Embora, provavelmente, haja decisões que os contadores e os advogados tomam intuitivamente, grande parte da qualidade do seu trabalho depende do fato de ser não só correto nos termos das regras mas também transparente nos termos das regras (Kotzee, 2014, p. 68, tradução própria).⁴⁹

Ben Kotzee postula que, para se construir adequadamente um currículo profissional, precisamos saber exatamente quais conhecimentos e habilidades são demandados nas tarefas daquela profissão, para então mapeá-los do ponto de vista sócio-epistêmico,

49 Take book-keeping or arguing a case in a court of law. Knowing how to do both of these things involves knowing how to represent – in exhaustive detail – exactly what one does at the same time that one is doing it. In book-keeping, for instance, one not only keeps track of money in different accounts and under different items in different accounts; one represents the presence and flow of money very explicitly and in a format that another person can understand completely. Part of good book-keeping is that it is understandable and clearly done in accordance with rules (the accounting rules). So too with arguing a case in a court of law: what one argues has to be clear and justifiable to anyone. In book-keeping and making a legal case, one may say, it is an important part of the thought process of the professional that it is both rule-guided and verbally transparent to another. While there are probably decisions that accountants and lawyers take intuitively, much of the quality of their work depends on its being not only correct in terms of the rules, but transparently in terms of the rules.



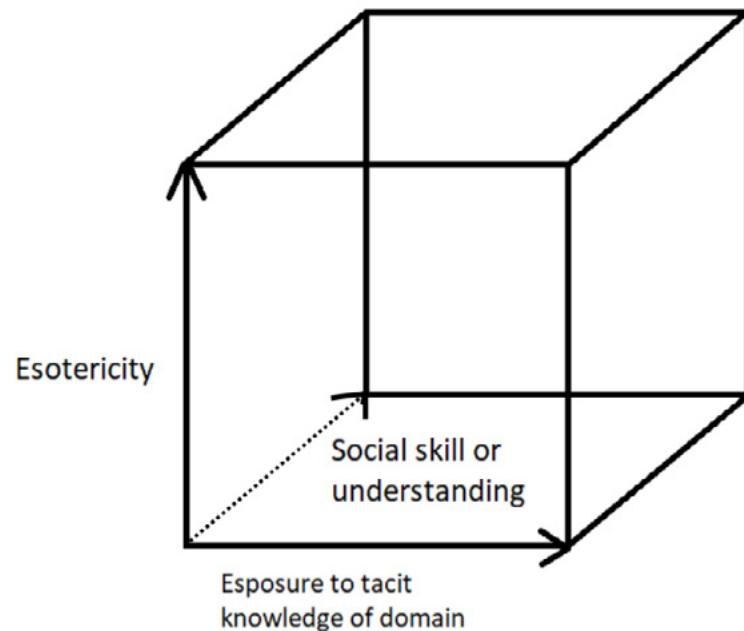
ou seja, necessitamos compreender como cada conhecimento e habilidade presente nas tarefas da profissão em questão são desenvolvidos, para que assim seja possível equilibrar adequadamente os tipos de disciplinas ao longo da trajetória de formação, e para tal o parâmetro de referência seria o trabalho do *expert*. Note-se que o que Kotzee propõe não é a formação de um *expert*, mas sim, tomá-lo como referência quanto ao mapeamento de conhecimentos e habilidades utilizados por ele durante o exercício de seu ofício. Dito de outra maneira: observe o que um *expert* daquela profissão sabe e faz; elenque quais conhecimentos e habilidades ele utiliza em suas tarefas durante a realização do trabalho; entenda a episteme desses conhecimentos e habilidades, e a partir dessas informações estruture uma trajetória curricular coerente, tendo aquela *expertise* como parâmetro. Segundo Kotzee, haveriam 3 tipos de conhecimentos:

1) O tácito, mais ligado aos aspectos físicos, motores, corporificados, da tarefa realizada. Em algumas profissões esse tipo de conhecimento não necessita ser verbalizado, apenas realizado, enquanto que em outras, além de saber fazer o profissional também precisa saber verbalizar o que pensa enquanto faz ou depois que fez a tarefa, ou seja, se fazer entender de forma transparente para o público – esse conhecimento é representado no eixo X no diagrama de Kotzee;

2) O esotérico, que são aqueles conhecimentos de ordem mais intelectual e cognitiva da profissão, adquiridos através de longo período de estudos teóricos formalizados – esse conhecimento aparece no diagrama de Kotzee representado pelo eixo Y;

3) O da compreensão social, representado pelo eixo X que é o tipo de conhecimento que lida com a capacidade de captar e perceber a necessidade de outras pessoas e de lidar de forma adequada com elas. Eis a representação do diagrama:

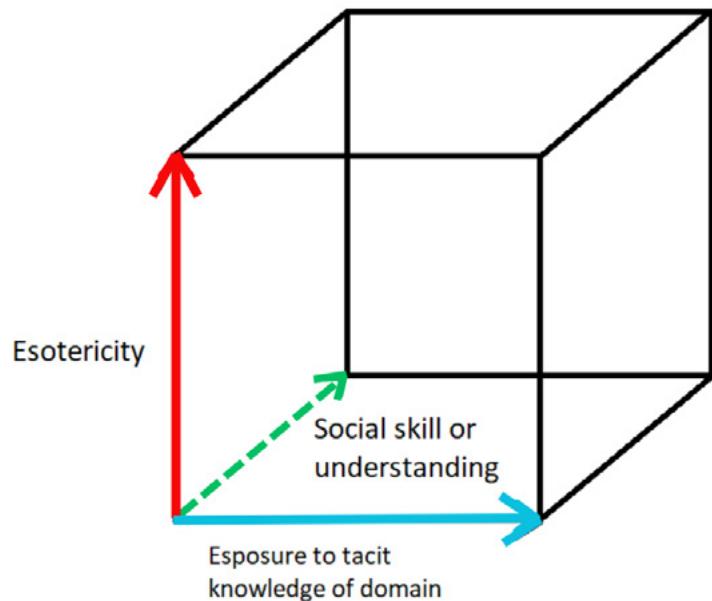
Figura 1 - Quadro quadridimensional com os 3 tipos de conhecimento



Fonte: Kotzee, p. 72, 2014.

Visando tornar as análises que se seguirão mais adiante neste capítulo, utilizarei cores para representar cada um dos 3 eixos, tal como na figura abaixo:

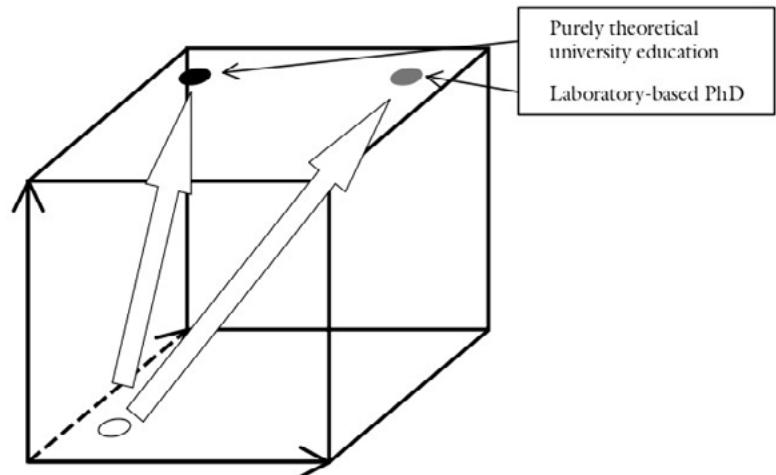
Figura 2 - Quadro esquemático de Kotzee com os conhecimentos representados em 3 cores



Fonte: a autora, 2023.

Como vimos, o argumento de Kotzee é que o grau de exposição das profissões a esses tipos de conhecimentos é diferenciado: algumas utilizam mais uns do que outros, e as combinações podem ser as mais variadas. A questão é que o entendimento dessa combinação numa determinada profissão orientaria melhor aqueles encarregados na elaboração da trajetória curricular que prepara aquele profissional. O motivo é que cada um desses 3 conhecimentos demanda atividades epistêmicas específicas: ou de estudos mais teóricos/cognitivos (se a profissão caminha muito no eixo Y), ou de caráter mais laboratorial e prático (se caminha mais nos eixos X e Z), ou ainda uma mistura das duas coisas:

Figura 3 - Representação de duas trajetórias de formação



Fonte: Kotzee, p. 74, 2014.

ANTES DE CONTINUARMOS: PODEMOS CHAMAR OS MÚSICOS POPULARES DE *HOW POPULAR MUSICIANS LEARN* DE "EXPERTS"?

Mas será que poderíamos considerar os músicos populares estudados por Green como *experts*, e assim tomá-los como referência para a construção de uma trajetória curricular profissional em nível superior?

O termo "*expertise*" surge apenas 3 vezes ao longo do texto de Green (p. 99 e 199), e a palavra "*expert*" aparece apenas uma vez (p. 84). Em todos os 3 casos, o tópico em discussão é a técnica instrumental. No 3º capítulo, "*Learn to play popular music*", quando a autora analisa as práticas de aprendizagem informal dos músicos populares, temos a sua definição do termo técnica:



[...] é um conceito nebuloso, difícil de definir, mas em termos gerais seria o controle físico dos músicos monitorado auditivamente sobre a interface entre seu corpo e seu instrumento. No uso comum, o termo “técnica” carrega a suposição implícita de que ela tem um caráter consciente e convencional a respeito de formas de tocar, que foram desenvolvidas ao longo de muitos anos – centenas de anos no caso de muitos instrumentos - e que estão em maior ou menor grau acordado entre **instrumentistas experts** como sendo eficaz para o alcance de objetivos específicos. Na educação musical formal, coloca-se uma ênfase considerável no desenvolvimento da técnica, geralmente através da prática regular de exercícios tais como escalas, e também através da adaptação de peças musicais em exercícios, de várias formas. No entanto, ao mesmo tempo em que é consciente e convencional, em certo sentido, a técnica é empregada em todas as performances - até mesmo um bebê, ao bater uma colher, está segurando o objeto de uma forma ou de outra e como tal ele tem ou está desenvolvendo uma “técnica de segurar”. A técnica, portanto, ocorre ao longo de um *continuum* daquilo que poderia ser descrito como uma técnica elementar, que é relativamente inconsciente e desprovida de influências convencionais, rumando para um técnica consciente e convencional.” (Green, 2002, p. 84, grifo e tradução próprios).⁵⁰

50

Instrumental technique is a nebulous concept, difficult to define, but referring in general terms to players' aurally monitored physical control over the interface between their body and their instrument. In common usage, the term 'technique' carries the implicit assumption that technique is of a conscious, conventional nature, involving ways of playing that have been developed over many years – hundreds of years in the case of many instruments – and that are to a greater or lesser extent agreed upon by expert players as being efficacious in executing specifiable aims. In formal music education considerable emphasis is placed on the development of technique, most usually through the regular practice of exercises such as scales, and also through the adaptation of pieces of music into exercises by various means. However, at the same time as being conscious and conventional, in a sense technique is employed in all playing – even the baby banging the spoon is holding the object in some way or other and as such has or is developing a 'holding technique'. Technique therefore occurs along a continuum from what could be described as primary technique, which is relatively unconscious and devoid of conventional influences, to a more fully conscious, conventional technique.



Depreendemos que o conceito de *expert*, no trabalho da autora, aparece vinculado a músicos que desenvolveram-se através de uma trajetória formal de ensino de música, sendo capazes de realizar conscientemente suas escolhas técnicas para o alcance de determinados resultados musicais com os seus instrumentos. O termo não se vincula ao caso dos músicos populares que, na descrição de Green, só passam a adquirir uma consciência da necessidade de um estudo técnico mais específico para melhorarem as suas performances quando já se tornaram, na maioria das vezes, músicos profissionais. Nesse sentido, então, o termo *expert* continua conectado àqueles que não apenas sabem realizar suas tarefas com excelência mas que, sobretudo, possuem consciência sobre o que estão fazendo e são capazes de definir suas escolhas com embasamento no conhecimento que adquiriram ao longo dos anos.

Mas a conceitualização é mais complexa do que pode parecer. O fato de os músicos populares da pesquisa de Green não terem recebido o rótulo de *experts* no sentido posto acima, ou seja, através do critério da posse do domínio e escolha consciente de técnicas alcançadas através do ensino formal, não nos impediria de utilizar do esquema teórico de Kotzee. Na cultura da música popular, a ideia de senso comum de que o que se realiza é proveniente de algo inefável, tal como um “dom”, ou “pura inspiração”, esconde, por vezes, uma prática sim sistemática, mas que, por ser realizada por meio de uma motivação intrinsecamente prazerosa, acredita-se que nada teria a ver com uma postura disciplinar dita “desagradável”, costumeiramente atribuída (justa ou injustamente, uma discussão que extrapola nossos objetivos aqui) ao ensino formal. Dito de outra maneira: costuma-se confundir a aquisição de uma técnica unicamente através de uma prática que seria “desagradável”, “sacrificante”, algo que exigiria uma espécie de resiliência da qual os músicos populares aparentemente viveriam distanciados. Nas palavras de Green:



De modo geral, os músicos [entrevistados] evitavam a noção de disciplina na medida em que esta estava associada a algo desagradável, **mas a reconheciam na medida em que se relacionava com a maneira sistemática como tratavam o aprendizado.** O nível de sistematização parece ter se tornado cada vez mais evidente para os músicos com o passar do tempo. É plausível levantar a hipótese de que a aprendizagem informal da música popular começa como um emaranhado de processos relativamente inconscientes. Em alguns casos [...] as habilidades e o conhecimento envolvidos gradualmente se tornam tão familiares que os aprendizes não conseguem conceituar ou analisar efetivamente o que fazem. Em outros casos – incluindo a maioria dos músicos do presente estudo – à medida que o tempo passa e o aprendizado avança, diferentes aspectos começam a se encaixar em lugares distintos, elementos se distinguem uns dos outros e se desenvolvem maiores níveis de sistematização consciente⁵¹ (Green, p. 103, grifo e tradução próprios).

Portanto, ainda que Green não utilize o termo *expert* para se referir ao grupo de profissionais que integrou a sua amostragem, a aplicabilidade do esquema teórico de Kotzee que propõe o escrutínio das atividades profissionais do *expert* para estabelecermos parâmetros curriculares, mantém-se preservada aqui. Segundo Green, seus entrevistados são considerados profissionais por ganharem a vida tocando, e/ou compondo e arranjando (Green, 2002, p. 09), porque alcançaram habilidades e conhecimentos que os fazem ser reconhecidos como tal, e por isso oferecem o parâmetro necessário para nosso mapeamento, mesmo que não os denominemos de *experts* - lembrando que este capítulo propõe um exercício teórico-metodológico. Pesquisas empíricas que utilizem uma amostragem real necessitarão de um rigor maior em suas categorizações.

51 Overall, the musicians shunned the notion of discipline in so far as it was associated with something unpleasant, but recognized it in so far as it related to the systematic ways in which they approached learning. The level of systematization seems to have become increasingly apparent to the musicians as time went by. It is plausible to hypothesize that informal popular music learning begins as a jumble of relatively unconscious processes. In some cases, such as Terry's and Steve's, the skills and knowledge involved gradually become so familiar that the learners cannot effectively conceptualize or analyse what they do. In other cases – including the majority of the musicians in the present study – as time goes by and learning progresses, different aspects begin to fall into distinct places, elements become distinguished one from the other and greater levels of conscious systematization develop. (Green, 2002, p.103).

O MÚSICO POPULAR PROFISSIONAL: O QUE ELE SABE E O QUE ELE FAZ

Como já mencionado, os músicos considerados profissionais pela pesquisa de Green são aqueles que adquiriram condições de manterem-se financeiramente através da prática de tocar e/ou compor e arranjar. Eles desenvolveram-se musicalmente a ponto de obterem o “sucesso profissional”, não no sentido da fama comercial, necessariamente, mas no sentido de serem requisitados nos círculos de atividades onde suas habilidades e conhecimentos são altamente reconhecidos e valorizados, podendo assim manterem uma carreira (Green, 2002, p. 17 e 28).

Na carreira profissional, os músicos populares podem atuar em diferentes contextos⁵². Os citados pela autora são: bandas *covers*, bandas originais (autorais), bandas de ‘função’⁵³, músicos de estúdio e músicos *freelancers*. É importante compreender que alguns conhecimentos e habilidades demandados em cada um desses contextos podem ser bem diferentes entre si. Contudo, como é normal e frequente que um mesmo músico atue profissionalmente em mais de um desses contextos, esse mesmo músico costuma compartilhar da quase totalidade desses conhecimentos e habilidades listadas abaixo:

52 Os termos no inglês nem sempre apresentam uma correspondência exata para o português, como é o caso do “musician session”, que são aqueles músicos que trabalham gravando em estúdio ou integram fixamente uma banda, e que são geralmente desconhecidos do grande público. Na nossa língua não temos um termo específico, o que me fez denominá-los, na tradução, simplesmente como “músicos de estúdio”. Já o termo “freelancer” é vastamente empregado no Brasil, e se refere àqueles profissionais autônomos, que realizam trabalhos para os quais são chamados pontualmente. Pelo vasto uso em nossa língua, optei por não escrever traduzindo este último termo.

53 São bandas contratadas para eventos específicos, tais como bailes, casamentos, festas temáticas, etc.

Quadro 1 - O que sabem e fazem os músicos populares

O que sabem e o que fazem:	Categoria de músico / contexto de atuação
<p>São conscientes das regras e variações de uma grande variedade de estilos e subestilos e são capazes de traduzi-las quando tocam</p> <p>O recurso à notação musical é raro, pois eles são capazes de tocar de ouvido com grau de excelência. O domínio da leitura e notação musical não é imprescindível</p> <p>Tocam sem partitura</p> <p>Conhecem um vasto repertório de <i>standards</i>, e são capazes de tocar em qualquer tonalidade, às vezes na hora da apresentação, sem estudo prévio</p> <p>Tem memória desenvolvida para padrões e clichês de músicas do estilo em questão</p> <p>Dominam os timbres, as texturas, a estrutura harmônica e as qualidades rítmicas das peças tocadas na banda</p> <p>Sabem de ouvido a parte do seu instrumento em todas as músicas</p> <p>Conseguem aprender a tocar as músicas num curto período de tempo</p> <p>Sabem acompanhar e improvisar em situações no palco sem ensaio anterior e sem conhecer a música, baseando-se no conhecimento que dominam sobre o estilo do qual aquela música faz parte</p> <p>O grau de “feeling”, ou seja, a capacidade de capturar as mais finas sutilezas rítmicas e melódicas que escapam à qualquer tentativa de notação, revela a aquisição de um alto nível de versatilidade e conhecimento de estilo</p> <p>Utilizam seus instrumentos adequadamente nos diferentes estilos, sabendo dialogar e interagir com os demais papéis desempenhados pelos outros instrumentos</p> <p>Conseguem tocar ao vivo reproduzindo o som original das gravações o mais parecido possível, usando equipamento que provavelmente não é o mesmo que fora usado na gravação em estúdio, em uma acústica que não possui as propriedades de um estúdio de gravação e sem os benefícios da engenharia de som</p>	Músicos de banda cover; Músicos de estúdio; Músicos de banda de função
<p>Sabe ler notação e pode vir a utilizá-la à primeira vista</p>	Músicos de estúdio; Músicos de bandas de função
<p>Conseguem reproduzir músicas em qualquer tom exigido pelo líder da banda</p> <p>São capazes de reproduzir melodias, <i>riffs</i>, sequências de acordes e ritmos imediatamente de ouvido e lembrá-los</p> <p>São capazes de improvisar tanto sobre progressões familiares quanto desconhecidas e conseguem contribuir com ideias originais para músicas novas</p> <p>Possuem altos níveis de flexibilidade e adaptabilidade para atuarem em uma variedade de estilos musicais, contextos de performance ou gravação, às vezes com muito pouco ou nenhum ensaio</p>	Músico <i>Freelancer</i> ; Músico de estúdio
<p>Músicos de bandas originais não necessariamente são exigidos em relação a um bom desempenho nas habilidades que foram descritas para os músicos <i>freelancers</i>, de estúdio e de banda cover. Essas bandas se concentram mais em desenvolver uma identidade musical idiossincrática (Green, 2002, p. 41)</p>	Músicos de bandas originais

Fonte: a autora, 2023.



Observando o quadro acima, notamos que as atividades ali descritas requerem uma série de habilidades musicais incorporadas auditivamente e expressas/mobilizadas diretamente em seus instrumentos musicais e equipamentos correlatos, e em interação com outros músicos. Não são tarefas nas quais há necessidade recorrente de verbalização e/ou explicações teóricas/técnicas, mas sim, tarefas que exigem a capacidade de realização.

Observamos também a pouca necessidade de recurso ao conhecimento teórico musical durante as atividades, salvo no caso dos músicos de estúdio, que atuam no contexto em que arranjos musicais são apresentados na forma escrita, ou quando eles próprios desempenham a função de arranjador. Ainda assim, nesse primeiro caso, após o contato com a partitura eles logo passam a tocar sem ela, de memória.

Depreendemos que há grande uso dos conhecimentos do tipo tácito (eixo X) e de habilidades sociais (eixo Z), e pouco uso do conhecimento do tipo esotérico (eixo Y), se considerarmos este último como sendo aqueles relacionados à teoria musical tradicional. Mas antes de tentarmos entender essa distribuição ilustrada no diagrama de Kotzee, vejamos como essas demandas se traduzem em termos de conhecimentos e habilidades no quadro abaixo, onde a cor vermelha representa o conhecimento do tipo esotérico (Y), a cor azul representa o conhecimento do tipo tácito (X), a cor verde as habilidades de compreensão/interação social (Z). Será utilizada uma quarta cor, a laranja, para indicar quando um mesmo conhecimento e/ou habilidade pode ser interpretada em mais de um dos eixos:

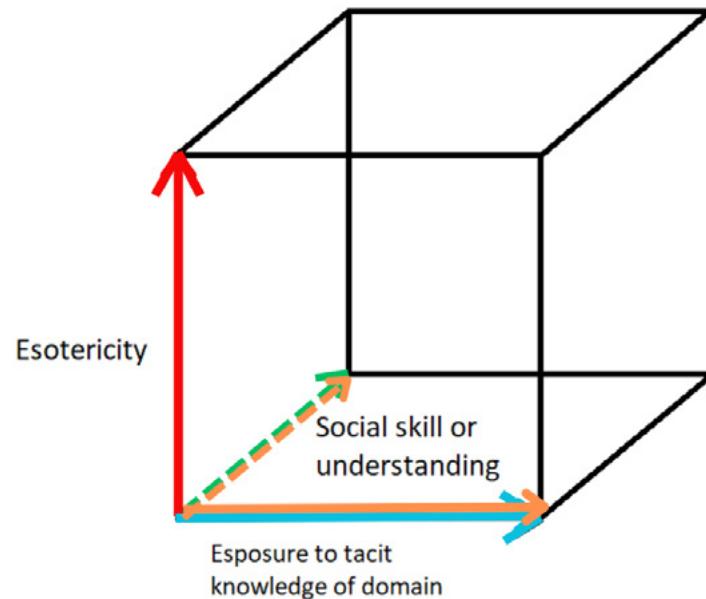
Quadro 2 - Conhecimentos e habilidades dos músicos populares

Conhecimentos e habilidades	Categoria de músico / contexto de atuação
<ul style="list-style-type: none">• Vasto conhecimento estilístico• Amplo conhecimento de repertório, especialmente <i>standards</i>• Capacidade de reconhecer auditivamente diferentes gêneros e estilos• Capacidade de reproduzir no instrumento imediatamente após ouvir• Excelente memória auditiva, cinestésica e cognitiva (relativo a padrões estilísticos/clichês harmônicos)• Capacidade de tocar em diferentes tonalidades (habilidade para transpor)• Agilidade na aprendizagem de músicas novas• Habilidade para reproduzir ao vivo os efeitos sonoros muito próximos ao que consta nas gravações• Conhecimento sobre o uso de equipamento correlatos e habilidade de utilizá-los• Habilidade para interagir e dialogar com os demais instrumentos/instrumentistas da banda durante as performances• Habilidade para acompanhar• Habilidade para improvisar• Compreensão dos diferentes papéis e funções dos instrumentos em cada música, no que diz respeito aos timbres, às texturas, à estrutura harmônica e às diferenciações rítmicas• Criatividade para embelezar arranjos e contribuir com ideias musicais.	Músicos de banda cover; Músicos de estúdio; Músicos de banda de função; Músico <i>Freelancer</i>
<ul style="list-style-type: none">• Habilidade de leitura musical tradicional• Habilidade de leitura à primeira vista• Conhecimento de teoria musical tradicional.	Músicos de estúdio Músicos de bandas de função
<ul style="list-style-type: none">• Criatividade.• Criatividade para embelezar arranjos e contribuir com ideias musicais.	Músicos de bandas originais

Fonte: a autora, 2023.

Algumas das habilidades do Quadro 2 são difíceis de serem claramente demarcadas em um único eixo, dadas as suas características. São habilidades que, mesmo que muito próximas à definição de Kotzee sobre conhecimento do tipo tácito, elas só são mobilizadas e desenvolvidas em um contexto de interação social. Sendo assim, a primeira proposição do esquema de Kotzee, com apenas 3 cores, não dá conta de classificar claramente todas as habilidades. Por isso, optei pela criação de uma cor, a laranja, que ilustra esse fenômeno:

Figura 4 - Quadro do modelo quadridimensional de Kotzee colorido



Fonte: a autora, 2023.

Vejamos em detalhes a discussão sobre cada eixo na próxima subseção.

CONHECIMENTOS DO TIPO ESOTÉRICO (EIXO Y, COR VERMELHA)

Como já tivemos oportunidade de falar, este eixo envolve aqueles tipos de conhecimentos de ordem mais intelectual e cognitiva da profissão, adquiridos através de longo período de estudos teóricos formais (Kotzee, 2014, p. 72). Uma característica importante desse tipo de conhecimento é que ele não é amplamente distribuído na sociedade; poucos indivíduos o possuem. Costuma ser adquirido através de estudos específicos, numa trajetória relativamente longa e orientada. No caso dos músicos populares descritos por Green, notamos que se encaixam nessa descrição os conhecimentos que dizem respeito à teoria musical tradicional, englobando leitura e escrita de notação, bem como o domínio de linguagens de harmonia e técnicas de arranjo. Optei por enquadrar nesse *hall* também aqueles conhecimentos referente a estilos e repertório. Mesmo que esses últimos possam ser adquiridos fora de um processo de aprendizagem sistemático e formal, ele passa a ser de domínio apenas de alguns – daí se caracterizando como esotérico - que se dedicam por um tempo, geralmente anos, em atividades que promovem o aumento de informações e cultura sobre o tema de interesse: sejam eles estilos ou gêneros musicais específicos, grupos e artistas, a cultura inerente, etc. De todos os conhecimentos reunidos no Quadro 2, esse é o menos presente, aparecendo na pesquisa de Green (2002) apenas entre os músicos que atuam como músicos de estúdio ou como músicos de banda de função, e ainda assim é um tipo de conhecimento utilizado raramente.

CONHECIMENTOS DO TIPO TÁCITO (EIXO X, CORES AZUL E LARANJA)

É aquele adquirido através de experiências e vivências pessoais e difícil de ser expresso em palavras, uma vez que costuma estar ligado à dimensão corpórea do indivíduo, ou seja, é algo



incorporado, e não algo racionalizado/intelectualizado. É o tipo de conhecimento em que a pessoa precisa saber fazer, e saber falar sobre o que se faz e/ou como se faz não é necessariamente uma necessidade. Observamos no Quadro 2 que se tratam de habilidades musicais, em sua maioria, relacionadas diretamente ao instrumento musical. Tais habilidades são desenvolvidas, desde seu início, diretamente no instrumento, de forma que ele pode ser compreendido como a via através da qual o músico expressa esse conhecimento – ao leremos no Quadro 2, por exemplo, que o músico tem a *habilidade para transpor*, no caso dos músicos populares essa é uma habilidade incorporada, e não necessariamente cognitiva – uma vez que a transposição também pode ser realizada por meio da escrita musical, distante de um instrumento. Green descreve-a como uma realização prática e funcional da profissão. Esse é o eixo mais mobilizado, conjuntamente com o eixo Z, como veremos a seguir.

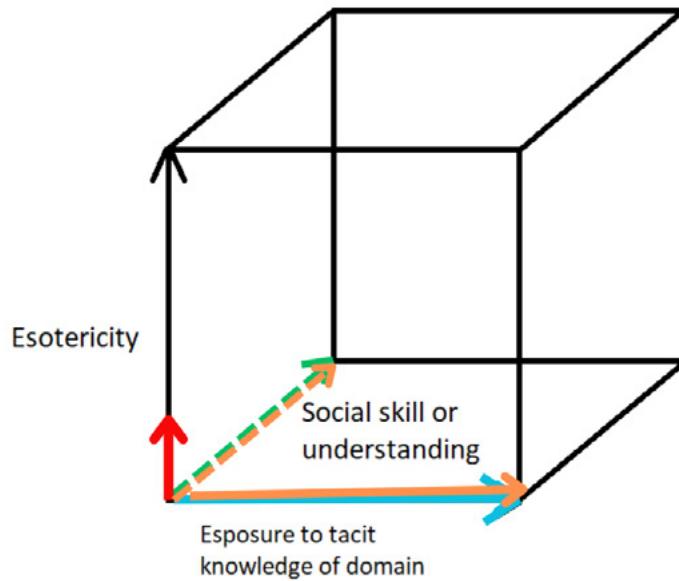
HABILIDADES DE COMPREENSÃO/INTERAÇÃO SOCIAL (EIXO Z, CORES VERDE E LARANJA)

Aqui é importante uma nota sobre a questão de tradução. Kotzee nomeou esse eixo de *social skill or understanding*, e não há um termo específico em português que sintetize a ideia da habilidade de captar e saber lidar com as necessidades do público atendido pela profissão e dos pares que atuam conjuntamente, expressa no que representa o eixo Z. Dessa maneira, me refiro a este eixo como escrito no presente subtítulo: habilidade de compreensão/interação social. A cor verde, que representa essa habilidade no Quadro 2, aparece uma única vez. No entanto, isso não significa que as habilidades de compreensão e interação social na profissão dos músicos populares tenham pouca ou baixa demanda. Na verdade, ela é tão requisitada quanto o conhecimento tácito, e aqui entra a explicação para o uso da quarta cor da tabela, a cor laranja. As habilidades coloridas em laranja podem ser alocadas tanto no eixo X quanto no Z,

pois são habilidades incorporadas, mas que são postas em prática sempre em grupo. Como analisado por Green, os músicos populares caracterizam-se por atuarem em grupos, desde os estágios mais iniciais de contato com a aprendizagem musical (vide Green, 2002, capítulo 2). Dessa forma, olhando de perto as habilidades coloridas de laranja – saber acompanhar, compreensão dos diferentes papéis dos instrumentos na banda, etc. – só existem dentro de uma prática que é coletiva.

Finalmente, para ilustrar a demanda dos conhecimentos e habilidades que os músicos populares utilizam em sua profissão, temos o seguinte diagrama (observem o quanto caminha o eixo correspondente ao conhecimento do tipo esotérico):

Figura 5 - Representação das demandas dos conhecimentos e habilidades de músicos populares no exercício da profissão



Fonte: a autora, 2023.



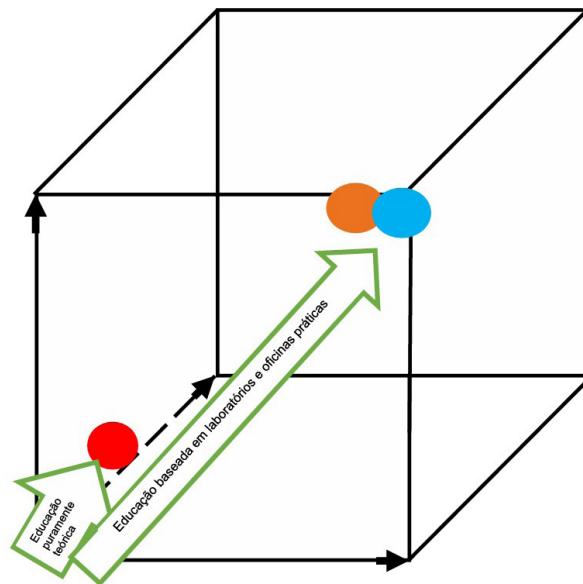
Uma vez que é possível agora visualizarmos, no diagrama proposto por Kotzee, quais são os conhecimentos e habilidades que os músicos populares profissionais mais utilizam durante o exercício de sua profissão, cabe agora compreendermos como é o processo epistêmico de cada um desses conhecimentos. Isso feito, teremos condições mais embasadas para refletirmos sobre a construção de currículos profissionais.

COMO CADA CONHECIMENTO E HABILIDADE É CONSTRUÍDO

A compreensão sobre quais conhecimentos e habilidades um músico profissional mais utiliza no dia a dia de sua profissão é útil para pensarmos a construção de um currículo que visa preparar o iniciante da profissão. Ao entender melhor as demandas da profissão, a trajetória construída para preparar o novato pode ser melhor equilibrada em relação à natureza das disciplinas desse currículo. Segundo Kotzee, o eixo Y demanda atividades mais teóricas e cognitivas, enquanto que os eixos X e Z demandam atividades de cunho mais laboratorial e prático, onde vivências de situações promovam condições de desenvolver e aprimorar tais conhecimentos (ver novamente Figura 2).

O diagrama abaixo ilustra como seria a distribuição dessas atividades no caso de uma trajetória que mirasse construir o perfil profissional de um músico popular nos moldes dos músicos populares do estudo de Green, considerando a análise realizada aqui. O círculo cinza representa o ponto inicial da trajetória, enquanto que as setas apontam o caminho através do qual se alcança o objetivo traçado, ou seja, o conhecimento e a habilidade a ser adquirida:

Figura 6 - Representação da trajetória de formação de um músico popular semelhante aos do estudo de Green (2002)



Fonte: a autora, 2023.

Trata-se de uma trajetória em que o grande enfoque seria a construção de disciplinas de caráter mais laboratorial, que simulassem situações práticas. A estrutura e planejamento de tais disciplinas teriam como fundamentação todo o arcabouço de conhecimento produzido academicamente sobre o tema que envolve música popular e aprendizagem. Observamos também que a quantidade de conhecimento puramente teórico aparece em segundo lugar. Trata-se de disciplinas de cunho teórico-cognitivo, que subsidiariam a prática profissional.

Apesar de o esquema teórico de Kotzee oferecer-nos um interessante modo de pensamento sobre a construção de currículos profissionais, ajudando a dosar de forma mais coerente e equilibrada a quantidade de teoria e de prática dentro do currículo, ele deixa



importantes questões em aberto. Uma delas, muito importante, é sobre a não-consideração sobre a formação humana e crítica desse profissional. Considerando que a proposta de Kotzee apresenta-se para o currículo profissional, ela não dá conta por completo dessa estruturação quando pensamos numa formação em nível superior, ao notarmos que o aspecto que deveria refletir sobre o papel funcional e social mais amplo não está presente. Há que se refletir sobre as suas limitações no que se refere, portanto, à localização da dimensão cívica ocupacional da profissão. Por outro lado, temos que considerar que essa dimensão talvez não tenha aparecido porque nossos dados não foram coletados com instrumentos construídos especificamente para serem aplicados em uma amostragem formada por músicos tipificados de acordo com as necessidade teórico-metodológicas do esquema de Kotzee. Como já mencionado, o propósito foi a realização de um exercício investigativo. Com isso em mente, precisamos ter ciência de que uma pesquisa empírica a partir desse esquema teórico, realizada com músicos adequadamente tipificados, poderão apresentar resultados diferentes - e certamente muito interessantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exposto acima nos ajuda a estruturar nossos pensamentos sobre a relação entre conhecimentos, habilidades e o currículo de cursos de música popular, na medida em que contribui para evidenciar essa relação do ponto de vista de uma sociologia do conhecimento profissional. Porém, algumas importantes considerações precisam ser postas aqui, como problematizações a serem discutidas oportunamente em estudos futuros.

A pesquisa de 2001 de Green não pretendeu oferecer parâmetros para a construção de currículos, em nenhum nível. Trata-se de uma pesquisa que investigou como os músicos populares



aprendem. Seu achado central são as práticas de aprendizagem informal de música, que revelam procedimentos padrões existentes nesse tipo específico de músico, que possibilitam a aquisição de uma série de habilidades e conhecimentos musicais. Desta forma, desmistifica-se a ideia de que não haja esforço, intenção e tempo despolido no objetivo de aprender a tocar um instrumento e em fazer parte de uma banda profissional. Elas são apenas diferentes da prática tradicional de aprendizagem formal da música.

As práticas de aprendizagem informal descritas por Green – tocar de ouvido, tocar em grupo, criar e improvisar – são as responsáveis por desenvolver uma série de conhecimentos e habilidades, e também valores e crenças específicas que determinam a forma de se relacionar com a música e com a profissão. Tais habilidades e conhecimentos são desenvolvidos em interface corpo-instrumento; a boa relação com os membros da banda é considerada importante; e a capacidade de ser criativo altamente valorizada.

O olhar para essas características descritas acima ajuda-nos a levantar algumas questões importantes para os elaboradores de currículo de cursos de música popular em nível superior. Primeiro, o contexto cultural. A pesquisa de Green lidou com músicos britânicos, do universo de bandas de pop-rock. A série de conhecimentos e habilidades ali descritas podem ser comuns a várias outras culturas musicais, mas não são universais. Cada localidade necessita levar em consideração o público ingressante, e por isso o conhecimento sobre as diferentes culturas que permeiam cada região precisa ser conhecida. Culturas musicais distintas podem demandar conhecimentos e habilidades também distintos. Estes precisam ser mapeados, categorizados e analisados do ponto de vista epistêmico.

Segundo, a divisão entre teoria e prática nas atividades ao longo da trajetória curricular, como vimos através das explicações de Kotzee, dependerá do conhecimento tanto do ingressante do curso, como também do conhecimento do mercado de trabalho das



localidades para onde esse egresso irá. Apenas através de pesquisas que mapeiem adequadamente estes dois aspectos, um currículo pode ter condições mais concretas de oferecer de forma equilibrada a quantidade de disciplinas teóricas e de atividades práticas.

No caso dos músicos do estudo de Green, o conhecimento esotérico (representado pelo eixo Y de Kotzee) é o menos mobilizado por eles no exercício profissional. Já os conhecimentos mais utilizados são o tácito e o de compreensão social (representados pelos eixos X e Z, respectivamente). Um elemento importante que foi notado é o fato de que a teoria de Kotzee não dá conta de explicar completamente a natureza da atividade musical, e isso porque esses dois últimos conhecimentos estão de tal modo interligados na atividade musical que a sua separação em categorias fica difícil, mesmo que para efeitos de análise. O músico popular, por fazer música em grupo, não só precisa de uma boa compreensão e comunicação com os seus pares, como necessariamente opera suas habilidades em uma troca constante durante a realização das tarefas no trabalho. É como se houvesse a necessidade, quase, da junção desses dois eixos em um só para o caso da profissão dos músicos populares.

Por último, a análise empreendida neste capítulo chama a atenção para o fato de que um curso de nível superior corre o risco de não se diferenciar de um curso de nível técnico, caso o enfoque no desenvolvimento de competências técnico-musicais e de conhecimento teórico que as subsidiem não tenham em seu horizonte uma formação humana e crítica. Penso que, mais do que oferecer condições para saber atuar com competência técnica, uma formação em nível superior cumpre uma função social e humana, onde a consciência sobre os impactos que a profissão tem na cadeia social e econômica onde ela se insere, bem como na cultura de uma forma geral, permita ao profissional uma atuação também no sentido de transformá-la. Como vimos, isso não pôde ser abordado com o material utilizado na pesquisa. São questões importantes, a serem tratadas por investigações futuras.

REFERÊNCIAS

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** Tratado de sociologia do conhecimento. 36 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 239 p.

COUTO, A. C. N. **Ações pedagógicas do professor de piano popular:** um estudo de caso. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música de Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

COUTO, A. C. N. **A dialética social da pesquisa em Música:** produção do conhecimento e autonomia profissional dos músicos performers na pós-graduação brasileira. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

DREYFUS, H. L.; DREYFUS, S. E. **Mind over machine:** the power of human intuition and expertise in the Era of computer. New York: Free Press, 1986. 231 p.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo:** teoria, profecia e política. São Paulo: Edusp, 1998. 288 p.

GREEN, L. **How popular musicians learn:** A Way Ahead for a Music Education. London: Ashgate, 2002. 238 p.

GREEN, L. **Music, informal learning and the school:** a new classroom pedagogy. London: Ashgate, 2008. 213 p.

KOTZEE, B. Differentiating forms of professional expertise. In: YOUNG, M.; MULLER, J. (Orgs.). **Knowledge, expertise and the professions.** p. 61-77. London: Routledge. 2014.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner:** How professionals think in action. London: Temple Smith, 1983. 384 p.

YOUNG, M.; MULLER, J. (Org.) **Expertise and the Professions.** Routledge, London and New York. 2014. 189 p.

WINCH, C. **Dimensions of expertise:** a conceptual exploration of vocational knowledge. London: Continuum, 2010. 224 p.

WINCH, C. Know-how and knowledge in the professional curriculum. YOUNG, Michael; MULLER, Johan. (Orgs.). **Knowledge, expertise and the professions.** p. 47-60. London: Routledge. 2014.

6

Adonis Garcia Ramos

Cristiane Maria Galdino de Almeida

TESTE DE HABILIDADE ESPECÍFICA EM MÚSICA E O ACESSO DE MÚSICOS POPULARES AOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

INTRODUÇÃO

Este capítulo trata de um dos temas que têm sido discutidos, ao longo do tempo, em encontros da área de Música, como o Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), e por instituições superiores, no momento de propor o perfil de entrada de seus estudantes: o Teste de Habilidade Específica (THE). O texto é escrito a quatro mãos. Nele, apresentamos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de um dos autores, que teve como título *Teste de Habilidade Específica em Música e o acesso de músicos populares aos cursos de formação de professores*.

A problematização foi construída a partir da sua experiência, que será relatada a seguir, e pelas discussões em uma disciplina ministrada pela segunda autora, que atuou como sua orientadora. Em uma aula sobre o ingresso nos cursos de música nas Universidades Federais, comentamos sobre aquelas que não exigiam o THE dos candidatos. Tal informação desencadeou uma sequência de imagens em sua mente sobre o tempo que nem sequer o autor tentava entrar no curso em razão do teste e, naquele momento, um questionamento inicial tomou forma: como essas universidades podem oferecer um curso de música para quem não tem conhecimento algum de música prática ou teórica?

Para o ingresso no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o autor teve que passar pelo Teste de Habilidade Específica (THE) em música. Como os aprendizados relacionados ao trombone (seu instrumento) e a leitura de partituras ocorreram na banda marcial em que tocava, seu conhecimento musical nunca foi provido por nenhuma escola especializada. Por essa razão, e pela imagem que circulava entre os músicos populares da região em que vivia, de ser o THE da universidade uma prova muito difícil, que exigiria muitos conhecimentos teóricos da música, a tentativa de ingresso no nível superior foi postergada por um bom tempo, e se concretizou quando já atuava como músico profissional há mais de 10 anos.



A partir dessa linha reflexiva que foi se construindo, o autor resolveu pesquisar os THE que as Universidades Federais aplicam para o ingresso de alunos nos cursos de Licenciatura em Música. Com as leituras iniciais sobre os THEs, descobriu que não havia nada de errado com a sua trajetória, que não ser letrado nas estruturas musicais europeias não fazia ninguém menos ou mais músico. Esse modo de pensar não era exclusivamente seu, uma vez que já havia presenciado o mestre Dominginhos, em um ensaio, dizer que não era um músico e sim um tocador, pois segundo ele, *um músico lê partitura*. Percebeu, então, que a sua concepção de músico estava presa a aspectos da colonialidade, e as normas como processava seus pensamentos acerca desse tema se davam graças a uma estrutura social que foi criada no Brasil Colônia e se perpetuou socialmente de uma maneira tão natural, que sequer era percebida. Isso despertou, no autor, a constatação de que a música e o músico popular são deixados em uma parte marginalizada do meio acadêmico e que o THE, geralmente, é a primeira barreira que separa estes dois mundos.

Em decorrência desses questionamentos, o objetivo geral do TCC foi discutir sobre o acesso de músicos populares aos cursos superiores de formação de professores de música. Para isso, os objetivos específicos foram: descrever as políticas públicas de inclusão/ democratização do ensino superior; fazer um breve levantamento histórico sobre a criação do THE e os motivos de sua aplicação até os dias de hoje; identificar os motivos que levaram algumas Universidades Federais a não exigir o THE e as ferramentas educacionais utilizadas para atender a demanda de alunos sem o conhecimento básico de música; e comparar o desempenho dos cursos que aplicam e que não aplicam o THE como pré-requisito para o ingresso dos candidatos ao curso superior de Licenciatura em Música.

Para atender a esses objetivos, o trabalho se desenvolveu sob dois caminhos metodológicos: a revisão bibliográfica narrativa e a pesquisa documental, que teve como *corpus* os Projetos Pedagó-



gicos de Curso (PPC) das licenciaturas em música e demais documentos que informam sobre o processo seletivo das instituições pesquisadas, culminando na análise comparativa entre 4 (quatro) cursos que aplicam o THE e 4 (quatro) que não o utilizam.

Na próxima seção deste capítulo, serão abordados os conceitos de educação formal, não formal e informal (Libâneo, 2010), na área de Pedagogia, e como esses conceitos foram direcionados para a área da Educação Musical. Além deles, nos apoiamos nos conceitos de Modelo Conservatorial (Pereira, 2014; Penna; Sobreira, 2020) e Colonialidade e Decolonialidade na música (Queiroz, 2017; 2020). Ainda nessa seção, serão apresentadas as dificuldades de acesso ao nível superior, enfrentadas pelo músico que não foi aluno de escolas especializadas, bem como as formas de acesso e um breve histórico sobre as políticas de inclusão/democratização do ensino superior no Brasil.

Na seção final, traremos os dados coletados por meio de artigos, textos de *anais*, teses e dissertações sobre o THE, apresentando a forma como a música historicamente se institucionalizou no Brasil até o momento da criação do THE. Em seguida, apresentaremos os aspectos de Colonialidade presentes, até hoje, no THE de muitas universidades, bem como exemplos de ações Decoloniais tomadas por uma universidade do Nordeste em prol de possibilitar o acesso de músicos populares em seus cursos superiores. Por último, traremos os dados referentes às universidades que não exigem o THE e os motivos e estratégias utilizadas por elas para atender à demanda de alunos não letRADOS em música.

BARREIRAS PARA O MÚSICO E A MÚSICA “POPULAR” INGRESSAREM NO MEIO ACADÊMICO

Para tratar dessa temática, foi importante fazer um levantamento das discussões conduzidas por pesquisadores da área de educação e educação musical, sobre o modelo de educação das escolas especializadas de música (conservatórios, universidades etc.), e o quanto esse sistema tende a excluir os músicos e os estilos “populares” do ambiente acadêmico, consciente ou inconscientemente.

Tivemos, como referência, o conceito de Dimensões da educação, apresentado por Libâneo (2010), como o conjunto das três modalidades de educação, sendo elas: educação formal, não-formal e informal. Esses conceitos, na Educação Musical, foram ampliados e relacionados ao ensino de música, por autores como Costa (2014), Penna e Sobreira (2019), Wille (2005), Almeida (2005), entre outros.

Nessa seção serão apresentadas, além dos conceitos acima, as dificuldades de acesso para o músico “popular” aos cursos superiores das universidades federais, graças aos aspectos de Colonialidade e ao modelo conservatorial dominantes nesses cursos (Queiroz, 2017; Penna; Sobreira, 2019). Também serão referenciados os trabalhos de Queiroz (2020) e Souza (2019), que fizeram pesquisas curriculares em cursos superiores de música e trazem proposições para serem refletidas e debatidas visando mudar essa realidade por meio de um processo de (De)colonialidade.⁵⁴

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO-FORMAL E INFORMAL

Nas últimas décadas, os pesquisadores da área de Educação vêm desenvolvendo pesquisas a fim de estabelecerem um diálogo entre formas de construção de conhecimento que fogem da limitação do ensino formal, e por consequência, seus pressupostos, meios e objetivos (Costa, 2014, p. 436). Nesse sentido, Philip H. Coombs, Roy C. Prosser e Manzoor Ahmed⁵⁵ (1973, p. 10 *apud* Costa, 2014, p. 436) defendem que a importância da escola e seus métodos, quando comparado a outros meios de educação, tem decrescido, ao invés de aumentar. Isso traz ao debate a relevância da conexão entre as práticas educacionais utilizadas no ambiente escolar e as diversas práticas extraescolares e o quanto essa junção pode fortalecer as metodologias de ensino na sociedade atual (Costa, 2014, p. 436).

Na área da Educação Musical, o ensino formal tido como referência é o modelo conservatorial, que Maura Penna e Silvia Sobreira (2019), entre outros autores, descrevem como uma importação do modelo de ensino de música do Conservatório de Paris. Este modelo é a referência consagrada para o método que tem seu foco em um ensino linear e sequencial, o que “faz com que o professor trabalhe o conteúdo de suas aulas sem se preocupar com o que o aluno está estudando em outras disciplinas” (Penna; Sobreira, 2019, p. 6), ficando a cargo do aluno a junção do que aprende teoricamente e o tocar. Outra característica citada sobre esse modelo é a música de concerto ser considerada como a música “séria” e todas as músicas que não pertencem ao meio erudito serem consideradas “músicas populares”, juntas em um único termo sem levar em consideração a sua diversidade e a cultura na qual estão inseridas. Além do enfoque em técnica e repetição, ao invés de criatividade e autossatisfação (Penna; Sobreira, 2019, p. 3-8), esse modelo utiliza

55

COOMBS, Philip Hall; PROSSER, Roy; MANZOOR, Ahmed. *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Education Development, 1973. 132 p.



um método eurocêntrico de educação musical quase em sua totalidade, o que deixa a cultura regional em uma posição marginal em relação ao método e cultura europeia (Green⁵⁶, 2002, p. 4 *apud* Costa, 2014, p. 436). Isso faz com que, em sua maioria, as tradições musicais das regiões brasileiras sejam aprendidas, executadas e apreciadas fora do ambiente de ensino formal de música. Segundo Green (2002 *apud* Costa, 2014, p. 436), fica claro que:

O diálogo entre estes distintos ambientes educacionais tem ocorrido de maneira tímida dentro das instituições destinadas ao ensino de música e a "educação musical tem tido relativamente pouca relação com o desenvolvimento da maioria dos músicos que tem produzido a grande parte da música que a população mundial escuta, dança, gosta e se identifica" (*Ibidem*, p. 5).

É importante ressaltar que tomamos como conceito de educação, o apresentado por Libâneo (2010). Nessa perspectiva, educação é "... uma série de ações visando à adaptação do comportamento dos indivíduos e grupos a determinadas exigências do contexto social. Esse contexto pode ser a família, a escola, a igreja, a fábrica e outros segmentos sociais" (Libâneo, 2010, p. 72-73). Por isso, podemos considerar que a educação não se restringe à escola, se isolando da sociedade e da política, e sim, que ela é um "produto do desenvolvimento social, mais ampla que a escolarização" (Wille, 2005, p. 41), e que envolve a relação social de cada sociedade como os interesses e práticas das mesmas (Libâneo, 2010, p. 74). Quando se trata da área de Educação Musical, o processo de educação não está presente apenas nas tradicionais salas de aula. Talvez as crianças e os jovens, atualmente, estejam aprendendo mais em ambientes externos à escola, pois a música não necessita do método tradicional para ser ensinada ou aprendida (Souza, 2001, p. 85).



Libâneo (2010) amplia o conceito de educação e considera a educação escolar como uma das práticas de educação, e não a única. A educação, como citado anteriormente, abrange os conjuntos das influências do meio em que o homem vive. Essas influências, mesmo ocorrendo de modo não-intencional, não-sistêmático e não-planejado, contribuem para o desenvolvimento do indivíduo e seus efeitos não podem ser negados (Libâneo, 2010, p. 79-80).

Para abordar os conceitos de educação formal, não-formal e informal, as “Dimensões da educação”, Libâneo (2019) as divide em duas modalidades: a educação não-intencional, que é a educação informal ou paralela, e a educação intencional, que pode se desdobrar em formal e não-formal (Libâneo, 2010, p. 86). Porém, no âmbito da educação musical, esses termos tendem a não definir claramente cada ambiente educacional e são destaques nas discussões sobre modelos de educação musical (Wille, 2005, p. 40).

Para definir as modalidades intencionais de ensino, Wille (2005) toma como base os conceitos de Libâneo (2000):

[...] Educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática, sendo que a educação escolar convencional seria o exemplo típico. A educação não-formal seria aquelas atividades que possuem caráter de intencionalidade, mas pouco estruturadas e sistematizadas, onde ocorrem relações pedagógicas, mas que não estão formalizadas (Wille, 2005, p. 41).

Porém, no caso da educação musical, o termo “formal” não pode ser atribuído apenas para o meio escolar e acadêmico, já que existem estudos afirmando que mesmo nos ambientes alternativos/paralelos de ensino de música, ou nos casos das manifestações culturais populares, existem formalidades em seus métodos de ensino, ainda que ocorram em espaços não regulamentados, pois estes também tem suas formalidades características (Prass, 1998; Arroyo, 2000; Muller, 2000). Libâneo também caracteriza como formais as atividades educativas que tenham caráter de intencionalidade, sistematicidade

e condições previamente preparadas, mesmo estas sendo exercidas fora do ambiente escolar propriamente dito, como o ensino sindical e a educação profissional, desde que caracterizem um trabalho pedagógico-didático (Almeida, 2005, p. 26). Considerando estas definições do ensino formal, percebemos que o conhecimento popular sobre o ensino de música não é adequado, tendo em vista que vários ambientes extra escolares que ensinam música, utilizam das ferramentas metodológicas citadas e, mesmo esses são tidos, popularmente, como meios de ensino informais ao invés de ambientes não-formais.

A educação não-formal, por sua vez, inclui as "atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização" (Almeida, 2005, p. 26), como as práticas extraescolares que existem dentro da escola e outras fora do âmbito escolar, como "movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbano-culturais e de lazer" (Almeida, 2005, p. 26), entre outros. Também podemos incluir, quando se fala de educação musical, bandas marciais escolares, bandas de música de associações municipais, orquestras de frevo, dentre outras agremiações, quando estas têm um projeto de ensino e não apenas um objetivo profissional.

A educação informal compreende os processos de aprendizado adquiridos socialmente como hábitos, valores, modos de agir, entre outros processos não institucionalizados e sem intencionalidade (Libâneo, 2010, p. 87). As formas de aprendizado informal englobam desde a rotina familiar na infância, o ambiente ao redor, pesquisas e escritas espontâneas, e são, portanto, "relações educativas adquiridas independentemente da consciência de suas finalidades, pois não existem metas ou objetivos preestabelecidos conscientemente" (Wille, 2005, p. 41). Na realidade cotidiana, podemos adicionar à educação musical informal diversos meios digitais de aprendizado, por meio da escuta e repetição, pesquisas direcionadas, demonstração e apoio de pares via internet etc.



Para Green (2002), o conceito de educação musical informal é substituído por “práticas informais de aprendizado de música” e essas práticas são assumidas por grupos que desenvolvem procedimentos de transmissão e aquisição de habilidades musicais de formas diferentes das que são desenvolvidas pela educação formal. Desta forma, os músicos ensinam e aprendem, em conjunto, habilidades musicais e trocam conhecimento, geralmente com apoio dos familiares ou pares. Isso ocorre pela observação e imitação de referenciais presentes em seu contexto, sendo essas referências: gravações, shows ao vivo e outras formas de consumir o material escolhido (Green, 2002, p. 5 *apud* Costa, 2005, p. 442). Com a globalização e a internet nos tempos atuais, esse aprendizado pode vir do próprio compositor da obra, com tutoriais de como executar a música, como pode vir de outros músicos, muitas vezes professores, com um passo a passo, pelas redes sociais.

Dada essa complexidade dos modelos de educação, quando entramos no meio da educação musical, Arroyo (2000) deixa clara a necessidade urgente de transitar entre o formal e o informal, pois, segundo a autora,

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que deem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam (Arroyo, 2000, p. 89).

Porém, para que isso ocorra, “é necessário pregar conceitual, pois esse trânsito requer postura reflexiva, diálogo com outras áreas e revisão do campo da Educação Musical” (Arroyo, 2000; Souza, 2001b; Wille, 2005, p. 41). Trazendo para a realidade local de Pernambuco, esse trânsito seria mais que necessário pois o estado conta com movimentos musicais das mais diversas culturas, provindos



dos povos indígenas, africanos, europeus e muitos outros. Enquanto as instituições apenas oferecerem o método de ensino conservador eurocêntrico, os representantes desses estilos musicais regionais serão obrigados a praticá-los, aprendê-los e vivenciá-los fora dos ambientes “formais” de ensino e, assim, sendo marginalizados pelos mesmos.

ACESSO AO CURSO SUPERIOR DE MÚSICA

A forma atual de ingresso no ensino superior se dá, majoritariamente, através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que “é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC, para a seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação” (Borges; Borges, 2019, p. 350). Esse sistema vem sendo adotado por diversas instituições de ensino superior do Brasil desde 2010 e considera a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de avaliação, que as universidades federais usam como fase única do processo seletivo (UFPE, 2022a). Porém, para o ingresso nos cursos de graduação em Música, exige-se o Teste de Habilidade Específica (THE), que, na maioria dos casos, consiste em, pelo menos, 3 provas: prova de habilidade (instrumento ou canto), prova de percepção musical e prova de teoria musical, cada uma delas de caráter eliminatório (UFPE, 2022b; UFRJ, 2021; UFPB, 2020).

Nas últimas décadas, várias políticas de democratização e inclusão ao nível superior foram desenvolvidas visando a transição do ensino superior do Brasil de um “sistema de elite”, que comprehende até 15% dos jovens entre 18 e 24 anos matriculados nas universidades, para um “sistema de massa”, que contaria com 16% a 50% dos jovens desta faixa etária matriculados (Cruz; Paula, 2018, p. 58). Como destaque nestas políticas, temos ações como:

- o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES, 2001), que contribui para a expansão do ensino superior do país através do financiamento das graduações dos estudantes matriculados em universidades privadas;
- o Programa Universidade Para Todos (PROUNI, 2004), que oferece bolsas para alunos que cursaram o ensino médio em escolas públicas, podendo candidatar-se às vagas os estudantes que têm uma renda familiar de até um salário mínimo e meio por pessoa para a bolsa integral e os candidatos com renda familiar de até três salários mínimos por pessoa para uma bolsa de 50% (Brasil, 2022);
- a Integração de Instituições de Educação Profissional e Tecnológica (IFETS, 2007), que posteriormente, com a lei nº 11.892 de 2008, se tornaram os Institutos Federais (IFs), que além de aumentarem as vagas disponíveis para cursos superiores da rede pública, também atuam com cursos técnicos profissionalizantes e são responsáveis pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (Brasil, 2018);
- o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI, 2007), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência no ensino superior;
- a criação da Universidade Aberta Brasil (UAB, 2006), uma instituição virtual que congrega um conjunto de universidades públicas promovendo cursos no formato EAD (Educação à Distância), que tem como foco a formação de professores (Cruz; Paula, 2018, p. 64);

- o Sistema de Cotas (2012), que reserva 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades e Institutos Federais para alunos oriundos do ensino médio da rede pública, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos, subdividindo essas vagas de acordo com a renda familiar per capita, sendo metade para renda bruta igual ou inferior a um salário mínimo e metade para estudantes de escolas públicas com renda per capita familiar de um salário mínimo e meio ou superior. Nos dois casos, o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado serão levados em consideração de acordo com o último censo demográfico (Brasil, 2012).

Essas ações são exemplos de como o poder público, nas últimas décadas, vem tentando inserir os estudantes, da parte mais frágil e marginalizada da sociedade, no ensino superior. Porém, quando tratamos do acesso ao curso superior de música, além de todos os problemas sociais existentes no nosso país, que também afetam os músicos, temos o THE citado anteriormente. Essa etapa se torna mais um obstáculo para o acesso do músico popular, que, em contramão às ações tomadas pelo governo para o acesso democrático ao nível superior, acaba por favorecer a manutenção do sistema elitista, marginalizando as expressões artísticas culturais locais e mantendo o estilo eurocêntrico de música em destaque, como veremos em seguida.

Para entendermos o elitismo presente nas formas de acesso ao nível superior em música nas universidades federais brasileiras e que se reflete no THE, devemos nos aprofundar na discussão sobre o Modelo Conservatorial (Penna, 2019), citado anteriormente neste trabalho, e também o termo “Colonialidade”, discutido por Queiroz (2017), cuja definição será explorada a seguir, e o quanto estes termos caminham juntos e ditam a forma de “selecionar” os alunos para o nível superior em música na maioria das universidades federais do Brasil, utilizando o THE como validador de conhecimento. Trataremos



as universidades federais de forma genérica, uma vez que na pesquisa de Queiroz (2017), que estuda os currículos educacionais dos cursos de música de 10 universidades federais importantes do Brasil (2 de cada região), fica evidente a estrutura eurocêntrica conservatorial que rege a maioria dos cursos superiores de música ofertados por estas instituições.

Como o ensino formal tem base conservatorial, ou seja, eurocêntrica, o termo "Colonialidade" se aplica perfeitamente para entender a forma com que a música é tratada no ambiente acadêmico brasileiro. Diferentemente de Colonialismo que, segundo Maldonado-Torres⁵⁷ (2007),

[...] se define pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre o outro, por meio de uma relação explícita de poder, soberania e hegemonia. A colonialidade se insere em uma dimensão diferente do colonialismo, pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar (Maldonado-Torres, 2007 *apud* Queiroz, 2017, p. 136).

Ou seja, mesmo com a independência das várias colônias europeias nos séculos XIX e XX nas Américas, a Colonialidade persiste, pois, por definição, a nossa forma de agir, pensar e ver as várias características da sociedade se baseia nos conceitos determinados por nossos colonizadores anteriormente ou tem forte influência dos mesmos. É o que ocorre em nossos currículos. Para Pereira (2014, p. 92),

[...] as concepções ligadas ao modelo conservatorial estão tão arraigadas que, mesmo quando se tenta fazer reformas curriculares em cursos superiores de música, sua incorporação é extremamente forte e inconsciente, de modo que as mudanças se tornam "periféricas" e "cosméticas".

57 MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Org.) *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p.127-167.



Isso se deve a Colonialidade intrínseca ao meio acadêmico, que segue com o modelo europeu de ensino e aprendizado de música das escolas especializadas, chamado por Bourdieu (2008) de "*habitus*". Penna e Sobreira (2019, p. 3) descrevem *habitus* como sendo "um construto teórico criado por Bourdieu para analisar os modos como determinado grupo de pessoas age por meio de uma 'espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação'" (Bourdieu, 2008, p. 42)". Bourdieu mostra que a visão do que é válido ou não para determinado grupo ou classe social, é determinada por um sistema de preferências e que essas ações tendem a se cristalizar (Penna; Sobreira, 2019, p. 3-4). E quando nos referimos a sistema de preferências cristalizadas na nossa sociedade, caímos mais uma vez na questão da Colonialidade, que vive e persiste no mundo atual. Segundo Maldonado-Torres (2007), a Colonialidade:

[...] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas ações dos sujeitos e em muitos outros aspectos da nossa experiência moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131, tradução nossa; *apud* Queiroz, 2017, p. 136).

Estes sintomas são visíveis nos ambientes formais de educação musical do Brasil, onde a matriz curricular trata o termo "música" como algo voltado para o erudito, para o europeu, e o mesmo vale para outros termos como "teoria musical" que trata destes conteúdos aos moldes da música erudita europeia. Quando estes termos são usados para definir outras formas de fazer musical, são sempre acompanhados do "popular", como "Harmonia popular", "práticas de música popular", dentre outros. Esses geralmente são tão abrangentes que de maneira alguma poderiam englobar toda a diversidade de manifestações musicais presentes na cultura popular do Brasil.



Souza (2019) e Queiroz (2020) trazem sugestões para a libertação das características de Colonialidade presentes nas matrizes curriculares dos cursos de música. Porém, como visto antes neste texto, a Colonialidade não deixa de existir simplesmente por não haver mais uma relação colonial historicamente construída. “O caminho para a libertação não é dado. Ele é descoberto e construído, de forma individual e coletiva nos processos de tomada de consciência” (Souza, 2019, p. 71). Souza (2019) e Queiroz (2020) usam os termos “Decolonial” e “Decolonialista” para designar “a construção de formações outras, distintas, não necessariamente previsíveis” (Souza, 2019, p. 72). As pesquisas destes autores exibem práticas e reflexões decoloniais que nos ajudam a repensar nossos currículos.

A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MUSICAL FORMAL NO BRASIL E O CONTEXTO DE CONCEPÇÃO DO TESTE DE HABILIDADE ESPECÍFICA

Nesta seção, trazemos os dados coletados sobre o THE. O objetivo deste levantamento é compreender o que os pesquisadores já trataram sobre este tema. Os materiais, que serão tratados aqui, foram coletados através dos portais *google scholar* e do Portal de Periódicos CAPES, onde pudemos encontrar pesquisas relacionadas ao assunto em revistas, teses e dissertações.

O foco, a partir desse momento, será nos processos históricos de criação dos testes de habilidades específicas em música e seus propósitos de aplicação. Também traremos para a contextualização uma breve discussão sobre a implementação do ensino de música no Brasil que, carregado de aspectos de Colonialidade, historicamente tendem a marginalizar a diversidade cultural dos diversos



povos que integram a população brasileira. Essa forma de implementação e manutenção histórica tem o THE como ponto culminante do elitismo musical nos cursos superiores do Brasil, agindo como um “porteiro” que só permite que certos perfis adentrem o ambiente acadêmico da maioria das Universidades Federais do nosso país, como veremos a seguir.

Segundo os levantamentos históricos, a implantação das primeiras características do ensino formal de música chegou ao Brasil colônia através da Companhia de Jesus em meados do século XVI (Silva, 2019, p. 210). A atuação inicial dos padres jesuítas ocorreu “junto às comunidades indígenas [...] e tinha] o objetivo de cristianizá-los utilizando a música como ferramenta para esse fim”. Essa população foi ampliada quando intervieram na “cristianização dos africanos e afrodescendentes que passaram a ocupar a Colônia a partir do período de expansão da produção de cana de açúcar” (Silva, 2019, p. 210). Segundo Queiroz (2017), a atuação dos Jesuítas no campo da educação musical, começou a tecer redes institucionais de Colonialidade musical no país (Queiroz, 2017, p. 138). Posteriormente, após a “expulsão dos Jesuítas, o ensino musical profissionalizante é transferido para os mestres de capela, os quais não eram necessariamente religiosos” (Esperidião, 2002, p. 70).

Em 1808, a prática musical no Brasil colônia teve uma grande mudança, principalmente devido a chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro, que passou a ser a sede do sistema administrativo do reino. A família real trouxe a corte e o eixo político econômico do Império Português, que fugiam do domínio napoleônico na Europa (Silva, 2019, p. 211). Com o êxodo da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, logo surgiu a demanda por ensino de música, pois a corte demonstrava “interesse na manutenção do mesmo nível de prática musical a que estavam acostumados a consumir em Lisboa” (Silva, 2019, p. 211), além da exigência da “criação de obras religiosas mais virtuosísticas e o trabalho com gêneros profanos ainda pouco praticados no Brasil, como a ópera e a música instrumental” (Castagna, 2004, p. 7).



Em 1822, com a independência oficial, o Brasil deixou de ser Colônia, mas como aponta Queiroz (2017, p. 138), “os processos de colonialidade continuaram explícitos em sua realidade, pois o império que se instaurou no país almejava ‘a civilização’ como um fim para a cultura brasileira, e o processo para chegar a tal fim tinha a música como elemento fundamental”. Foi neste contexto que o Imperial Conservatório foi criado, pelo Decreto nº 238 de 1841, na cidade do Rio de Janeiro. Suas atividades iniciaram somente em 1848, ainda sem sede própria (Esperidião, 2003, p. 96-99, *apud* Cerqueira, 2012, n.p.). Com o Conservatório, a formação de músicos com foco na prática instrumental se institucionalizou, e também, legitimou “a música erudita europeia como o conhecimento oficial, que conferia distinção social para os seus praticantes” (Pereira, 2012, p. 46).

Silva (2019, p. 212) afirma que, diferentemente da forma como a música era aprendida na época, o Conservatório, em sua matriz curricular, passou a separar a teoria musical da prática, trazendo uma cadeira específica de teoria musical, contrariando as práticas de “ensino conjunto ou de caráter mais prático que especulativo” (Silva, 2019, p. 212). E essa forma é um dos pontos da crítica de Penna e Sobreira (2019) sobre o Modelo Conservatorial, trazido anteriormente neste trabalho.

O ensino conservatorial exibia um tecnicismo predominante, tendo como propósito principal as habilidades necessárias para que o aluno se tornasse um instrumentista virtuoso. Esperidião (2002, p. 70) mostra que esse tecnicismo era o foco da educação musical “em detrimento de uma educação musical que contetle o indivíduo como ser atuante, reflexivo, sensível e criativo.” Ainda segundo a autora, graças a esse modelo, as matrizes curriculares destas instituições priorizavam a prática instrumental e os conhecimentos ficavam “compartimentados em disciplinas organizadas de modo linear, sequencial, estanques e fragmentadas, dissociadas da contemporaneidade musical e descontextualizadas” (Esperidião, 2002, p. 70).



Em meados do século XX, principalmente nas décadas "de 1950, 1960 e 1970, diversos cursos de música, sobretudo bacharelados, são criados em diferentes regiões e estados do território nacional" (Queiroz, 2020, p. 165). Porém, várias universidades incorporaram os Conservatórios, que levaram consigo o Modelo Conservatorial com as características de Colonialidade citadas anteriormente e "neste contexto, mesmo as instituições que criaram novas escolas ou departamentos de música mantiveram o modelo colonial de ensino da música erudita europeia e as estratégias de ensino dele derivadas" (Queiroz, 2020, p. 166).

No início da Era Vargas houve a Reforma Francisco Campos, que trouxe mudanças à universidade, incorporando o Instituto Nacional de Música (1890) (antigo Imperial Conservatório) à Universidade do Rio de Janeiro por meio do decreto nº 19.852/1931 (Silva, 2019, p. 214 - 215). Segundo Silva (2019, p. 215), neste decreto também ficou estipulado que o Instituto iria oferecer três graus de ensino: O curso Fundamental, que tinha como foco o preparo para o curso Geral; O curso Geral, que tem como objetivo principal formar instrumentistas profissionais de orquestra e coristas; e o curso Superior, "para a formação de instrumentistas e cantores (professores), compositores e regentes (maestros) e virtuosos" (Ricciardi, 2020, p. 65). É possível perceber, de acordo com Silva (2019), que o Instituto possuía um curso superior como prolongamento dos dois primeiros níveis, identificando um currículo sequencial onde cada nível é pré-requisito para o próximo. Porém, o autor também ressalta que:

[...] apesar de haver tal currículo de formação sequencial, o acesso a essa formação estava restrito a quem tinha acesso aos cursos do Instituto, os quais, nos três níveis, apresentavam o foco nos estudos do instrumento piano, característica essa que demarca uma educação musical de caráter erudito e por sua vez elitista (Silva, 2019, p. 215).



Podemos ressaltar que, mesmo hoje, um currículo musical sequencial não é a realidade de grande parte daqueles que desejam ingressar nos cursos superiores de música do Brasil,

[...] pois muitos desses não têm acesso nem mesmo ao nível básico de formação musical, já que o ensino formal de música ainda continua tendo certo caráter elitista, exclusivista, não sendo ainda acessível a todos (Silva, 2019, p. 215).

Silva ainda relata que a realidade do ensino de música na escola básica não é animadora, especialmente com a ausência de licenciados em música que trabalhem a música como um campo de conhecimento autônomo e “não apenas como uma ferramenta para alcançar objetivos extramusicais” (Silva, 2019, p. 215).

No Instituto Nacional de Música, o acesso ao nível superior se dava através da apresentação do certificado de conclusão do curso musical de nível fundamental, além da aprovação no 3º ou 5º ano do ginásial (Cerqueira, 2015, p. 22). Assim, Cerqueira (2012), em sua pesquisa sobre o histórico de aplicação do THE, nos mostra que esse acesso se dava em concomitância com os aprendizados musicais e os conhecimentos da escola básica. A pesquisa de Cerqueira também aponta que o THE em música, provavelmente, tenha sido criado para possibilitar o ingresso dos candidatos que frequentavam outras Instituições ou que tiveram aulas particulares. Ele também reforça que, naquela época, não existia a preocupação com o perfil de músicos práticos/autodidatas, ainda mais por causa da falta de pluralidade cultural que pode ser observada, incluída lentamente, nas universidades dos dias de hoje (Cerqueira, 2012, p. 466). A afirmação de Cerqueira é uma dedução sobre a origem do Teste de Habilidade Específica, porém, podemos observar o sistema de ingresso atual nos cursos superiores de música e o quanto essa realidade é semelhante àquela época, já que hoje temos a nota do ENEM como uma certificação de conhecimento da escola básica, e o THE como comprovação de conhecimentos musicais prévios.



Silva (2019), ao analisar os dados da pesquisa de Cerqueira (2012; 2015), pesquisou os documentos da época para a corroboração da hipótese de Cerqueira e destacou como fonte disponível o Decreto nº 19.852/1931. Segundo o autor, "pode-se identificar no *Parágrafo único*, referente ao Art. 264, a menção a realização de um tipo de 'exame vestibular' para o candidato ao Curso Superior poder obter Habilidade para seu ingresso e matrícula no mesmo" (Silva, 2019, p. 216-217 grifo do autor). Nesse documento, o exame é composto por "prova escrita, oral e prática, de acordo com o que for instituído no regulamento do Instituto" (Silva, 2019, p. 217). Ainda segundo o autor, Cerqueira provavelmente deduziu que o "exame vestibular" da época era uma espécie de THE, que servia para a obtenção da "habilitação no Curso Geral ou Superior", sendo assim "o meio de realizar a matrícula em um dos cursos superiores oferecidos pela Instituição" (Silva, 2019 p. 217). O autor também destaca a existência da prova teórica e prática, e que essas características podem significar a permanência deste formato até os dias atuais.

Na história do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), criado em 1942 na Era Vargas, dentre as exigências para a admissão de estudantes no curso de professor de canto orfeônico, temos o que talvez seja o marco da institucionalização do "teste de aptidão musical" ou o THE, aos moldes do que vemos hoje no ensino superior (Silva, 2019, p. 218). Segundo Silva, essa prática era prevista no Art. 30 do Decreto-Lei nº 9.949/1946, que diz:

Art. 30. No curso de formação de professor de canto orfeônico serão admitidos alunos a partir de dezesseis anos completos, os quais deverão apresentar certificado de conclusão do segundo ciclo em conservatório de música, ou de curso de preparação nos conservatórios de canto orfeônico e terão de submeter-se a **provas de aptidão musical**, que servirão de base para a classificação dos candidatos (Silva, 2019, p. 218, grifo do autor).

Neste decreto, vemos que mesmo os estudantes provindos de escolas especializadas de música, mediante comprovação de diploma, deveriam fazer o Teste de Aptidão musical. De forma genérica, podemos relacioná-lo ao THE. O importante fato levantado por essa investigação não se resume a um marco de quando o teste foi criado, mas sim à compreensão dos fatores históricos que comprovam que sua aplicação não é recente. E como Silva (2019, p. 219) aponta, esta é uma prática que vem sendo utilizada desde o início do processo histórico do campo de formação de professores de música do Brasil, e essa trajetória é formada por alterações e permanências.

Com esse levantamento histórico, fica notório que a forma como a música foi implementada e institucionalizada no Brasil fez com que diversas expressões musicais fossem negligenciadas por um projeto de civilização tomada como superior, a civilização europeia. Os aspectos desse projeto repleto de colonialidades são vistos até hoje nas escolas especializadas de música. O THE é claramente uma ferramenta que acaba por destruir a equidade no sistema de seleção de alunos para tais cursos, cursos estes que continuam a fechar os olhos para o mundo musical que está localizado ao seu redor, perdendo de vista o que faz o Brasil ser o Brasil, que é a nossa diversidade cultural.

Nas próximas subseções, traremos o ponto de vista de pesquisadores sobre as alternativas para um THE mais inclusivo e as estratégias adotadas pelos cursos de licenciatura que não exigem o THE para os alunos que não tem a prática da escrita, escuta e conhecimentos prévios no estilo erudito ocidental, como compensação às dificuldades vindas de um sistema totalmente estruturado no eurocentrismo.

AS COLONIALIDADES NO THE E SUGESTÕES PARA UM MODELO MAIS INCLUSIVO



Depois da contextualização histórica, percebemos que o ambiente musical acadêmico já nasceu envolto a objetivos coloniais de transformação de um povo e que essas diretrizes continuam sendo mantidas até os dias de hoje em escaras maiores ou menores, a depender da instituição, de forma consciente ou não. Porém, podemos ver, de alguns anos para cá, algumas instituições que estão mudando a sua forma de aplicar o THE, tornando-o mais democrático e inclusivo. Alguns pesquisadores também estão contribuindo para este movimento de (de)colonialidades no ambiente acadêmico. Neste tópico, trataremos dos projetos relacionados a um THE mais inclusivo que, mesmo não mudando a estrutura curricular dos cursos, tornando-os mais multiculturais, pelo menos tendem a tornar o acesso do músico “popular” uma realidade mais tangível, para que assim seja possível obter o tão almejado nível superior na sua profissão.

A pesquisa de Sousa e Monti (2018) traz um levantamento de todos os THEs que são usados para o ingresso nos cursos de licenciatura em música disponíveis nas Universidades Federais do Brasil (34, no total). Com base nestes dados, podemos ter uma ideia do perfil de estudantes que essas instituições almejam selecionar, uma vez que o THE é uma ferramenta que age como um “filtro” para os ingressantes, e consequentemente, o perfil de professores que desejam formar. Com exceção de 6 universidades, sendo elas: Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que serão abordadas



no próximo tópico desta pesquisa, todas as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de licenciatura em música aplicam o THE (Sousa; Monti, 2018).

Os THEs são dotados de 3 etapas, em geral, como citado anteriormente. Estas etapas geralmente englobam teoria musical, percepção musical, leitura rítmica, solfejo, e prática instrumental ou de canto (Sousa; Monti, 2018, p. 207). Com poucas exceções, este é o conteúdo abordado nos THEs de todas as IES.

As provas de teoria musical de todas as instituições que aplicam THEs avaliam os candidatos por meio de questões que tratam da notação musical padronizada (partitura) (Sousa; Monti, 2018, p. 207). Luedy (2009), na conclusão de sua pesquisa, afirma que de acordo com o recorte do "discurso acadêmico em música", que versa principalmente sobre a alfabetização musical, pode-se perceber os contornos de uma política educacional e cultural. Isso fica evidenciado na "maneira de hierarquizar saberes, habilidades e valores, mas também em definir critérios de admissão em cursos superiores de música" (Luedy, 2009, p. 54). Essa conclusão é confirmada na pesquisa de Sousa e Monti (2018), que demonstra a cobrança pelo "alfabetismo musical", ou em outras palavras, que o candidato seja versado na notação musical europeia previamente, em todos os THEs. Sousa e Monti (2018, p. 208) trazem o programa da prova de teoria da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) de 2016 para corroborar com esta afirmação:

PROGRAMA PARA A PROVA ESCRITA: 1) Notação Musical: Pentagrama, Notas, Claves, Linhas suplementares, Valores (figuras de tempo e de pausa), Ponto de diminuição, Alterações, Barras, Compasso (unidades de tempo e de compasso), Quiáteras e demais signos utilizados na escrita musical. 2. Fórmulas de compasso. (Simples e composto.) 3. Tempos fortes e fracos. (Síncope, contratempo e anacruse.) 4. Leitura musical nas claves de sol, fá e dó. 5. Tom e semitom. 6. Escalas maiores e menores. 7. Graus da escala. 8. Sinais de Repetição 9. Intervalos. (Simples



e compostos, melódicos e harmônicos e inversões. Classificação.) 10. Armaduras de clave. 11. Acordes tríades e tétrades, suas posições e inversões. 12. Tonalidade. 13. Enarmonia. 14. Tons vizinhos e afastados. 15. Modos. 16. Transposição. 17. Transcrição. 18. Ditados rítmico e melódico (UFAL, 2016, p. 10, *apud* Sousa; Monti, 2018, p. 208).

Ainda segundo os autores, geralmente, este programa é requerido por todas as instituições que aplicam o THE, com pequenas alterações.

As provas práticas, em algumas universidades, são completamente compostas por repertórios europeus, enquanto outras também cobram gêneros populares. Há aquelas, também, que deixam o candidato escolher qual gênero quer tocar, assim deixando o repertório para a livre escolha do mesmo (Sousa; Monti, 2018, p. 210). Um caso trazido pelos autores é o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Lá, se o candidato optar pelo violão como instrumento para a prova prática, deve tocar o mesmo repertório exigido pelo bacharelado e esse repertório é completamente atrelado ao modelo conservatorial, como podemos ver:

Escalas maiores e menores em todos os tons, na digitação do livro Cuaderno nº 1;

- arpejos: fórmulas 1 a 12 do Cuaderno nº 2;
- ligados simples ascendentes, dedos imediatos e dedos salteados (Exercícios 1 a 6) e ligados simples descendentes, dedos imediatos e dedos salteados (Exercícios 12 a 17) do Cuaderno nº 4.

Fernando Sor - Estudo Op. 29 nº 23 (corresponde ao Estudo 16, da Ed. de Andrés Segovia)

- Radamés Gnattali – Estudo nº 6

a) Uma peça de autor brasileiro a escolher entre: • Villa-Lobos: um dos 12 Estudos, exceto o nº 1; • Francisco Migone: um dos 12 Estudos; • Fernando Mattos: Poemeto.

b) Uma obra a escolher entre as seguintes:

- Abel Carlevaro: um prelúdio, a escolher entre os 5 Prelúdios Americanos; • F. M. Torroba: uma peça, a escolher entre as VI Peças Características; • J. S. Bach: um movimento de suíte (exceto sarabandas), a escolher entre as suítes para alaúde e violoncelo ou sonatas e partitas para violino, excetuando-se a Bourrée da Suíte BWV 996 e o Prelúdio da Suíte BWV 1007 (UFRGS, 2017, s/p, *apud* Sousa; Monti, 2018, p. 210).

Um dos instrumentos mais utilizados no repertório popular, o violão, é tratado de forma completamente erudita, sem levar em consideração toda a contextualização que o violão tem para o músico popular ou para o músico prático. Sousa e Monti (2018, p. 211) ainda criticam o fato do repertório exigido ser o mesmo tanto para o curso de bacharelado quanto para o curso de licenciatura em música, pois não é levado em consideração os objetivos diferentes das duas graduações. O Bacharelado tem o intuito de formar um músico com habilidades técnicas de alto nível, enquanto a Licenciatura busca formar um professor que esteja apto a trabalhar com as diferenças encontradas na sala de aula (Almeida, 2010). Os autores questionam se exigir o mesmo repertório é uma boa opção. A conclusão que os autores chegaram em relação à exigência do repertório repleto de colonialidades da UFRGS, é que o perfil buscado pela instituição é o de músico erudito, tornando muito difícil a entrada de um músico popular, que teria que se condicionar ou permitir uma violência simbólica, se adequando aos moldes europeus para ingressar nesse curso.

A pesquisa de Sousa e Monti (2018) ainda traz os outros tipos de repertórios exigidos por algumas instituições. Inclusive os repertórios híbridos (que podem ser tanto eruditos quanto populares) que



mostram uma tentativa de abranger perfis diferentes de candidatos, como no caso da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Porém, os autores trazem um trecho do projeto pedagógico da UnB, que apesar de ter um repertório mesclado entre popular e erudito, diz que o curso "é voltado para o ensino de música erudita, mas os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados a qualquer estilo musical" (Sousa; Monti, 2018, p. 213). Os autores demandam aos leitores se por meio de apenas um estilo musical, o aluno se tornará apto a aprender como ensinar todos os outros, uma vez que cada gênero tem suas peculiaridades, e fazem a seguinte provocação: "qualquer violinista de orquestra conseguiria improvisar dignamente em uma roda de choro sem apresentar qualquer dificuldade?" (Sousa; Monti, 2018, p. 214).

Dentro deste debate, Sousa e Monti (2018) ainda questionam o argumento que poderia ser dado em prol desta citação do PPC da UnB, sobre o aprendizado dos conceitos da música erudita (escalas, notas, pauta), que podem ser usados em outros gêneros, porém se questiona o porquê da música erudita ser a prestigiada, uma vez que o frevo, por exemplo, poderia ser usado com a mesma intenção no ensino e os conhecimentos adquiridos usados na prática da música erudita, então, por que não utilizar o frevo? (Sousa; Monti, 2018, p. 214). E a resposta é bem clara, aspectos de Colonialidade, o que torna a música erudita o pináculo da educação musical no Brasil em detrimento de todas as outras, como vimos anteriormente neste trabalho. A reflexão dos autores é a seguinte:

A resposta para esses questionamentos pode ser dada da seguinte forma: a primazia pela música erudita europeia expressa uma hierarquização cultural cujos reflexos atingem a Música - enquanto campo de conhecimento - e a academia. Tal hierarquização não é natural, mas sim, **uma construção social que pode ser questionada e criticada**, a fim de que outras musicalidades ganhem espaço no cotidiano das Licenciaturas em Música (Sousa; Monti, 2018, p. 214, grifo nosso).



E partindo da conclusão de Sousa e Monti vista no trecho acima, iremos mostrar exemplos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que demonstra ter questionado e criticado esta construção social, fazendo um THE que pode servir de referência para as instituições que buscam criar um THE mais democrático e inclusivo.

As estratégias utilizadas na UFMA (Cerqueira, 2012) mostram que a instituição está na vanguarda sobre as questões Decoloniais e de inclusão dos músicos populares, trazendo um THE que busca a contemplação de músicos vindos da educação formal, não formal e informal. O teste utiliza questões que buscam valorizar os conhecimentos do músico que veio das escolas especializadas em música, bem como as habilidades adquiridas pelos músicos práticos, como o "tirar de ouvido" e a leitura de cifras.

O edital do THE para a licenciatura em música da UFMA apresenta duas etapas, a etapa teórica e a etapa prática. A diferença dos THEs citados anteriormente já aparecem no fato de que a etapa teórica deste teste não é de caráter eliminatório, sendo apenas classificatório (Cerqueira, 2012). Essa etapa tem 5 questões, sendo elas questões discursivas que envolvem apreciação e percepção musical. Segundo Cerqueira (2012), as questões discursivas são mais eficientes, já que abrem um leque maior de conhecimentos musicais para serem analisados pelos avaliadores. Na etapa prática, que tem caráter eliminatório, o candidato deve executar uma obra dentro de duas opções: leitura e interpretação de uma peça à primeira vista, de acordo com a escolha do candidato entre as peças apresentadas no momento da prova; ou a escolha de uma peça memorizada ou com partitura de livre escolha, com até 1 minuto de argumentação sobre os aspectos que levaram à escolha da mesma para a execução (Cerqueira, 2012). Para justificar a etapa prática, Cerqueira (2012) afirma que pelo ponto de vista da coordenação do curso, o Canto ou a prática de um Instrumento são pré-requisitos indispensáveis para um educador musical.



Podemos ver que a etapa prática leva em consideração a musicalidade do candidato, não tendo como prioridade a notação musical, já que a notação musical não é a única forma de se considerar um candidato apto a praticar música, nem tampouco, define a musicalidade do mesmo (Luedy, 2009; Cerqueira, 2012; 2015; Sousa e Monti, 2018). Segundo Cerqueira (2012), a etapa prática foi definida para que o perfil do músico prático fosse contemplado, se não for letrado em partitura, pois poderá mostrar a proficiência em seu instrumento. O músico que está cursando o curso técnico também será contemplado pela peça memorizada, uma vez que o músico, com esse perfil, geralmente pratica repertórios específicos, podendo assim, executar uma destas peças no exame. O autor reforça que “o músico prático [mesmo sem a leitura da partitura] já possui familiaridade com diversos padrões musicais, cabendo ao teste ser elaborado de forma a detectar estas competências” (Cerqueira, 2012, p. 469).

Com isso em mente, o edital da UFMA diz que a nota final se dará na soma das notas das duas etapas, cada uma com valores de 0 a 5. Porém, o candidato que atingir a nota 4 ou superior na etapa prática, é automaticamente considerado apto. Desta forma, o músico prático não será reprovado na prova escrita (de caráter classificatório), que é uma etapa que envolve questões de teoria e leitura musical, geralmente oferecidas por escolas especializadas de música, e será beneficiado se tiver um desempenho ótimo ou excelente na etapa prática.

Veremos, agora, alguns exemplos de questões do THE para o ingresso no curso de licenciatura em música da UFMA. A Figura 1 traz uma questão que testa a percepção do candidato:

Figura 1 - Questão sobre Percepção Musical

Escute atentamente a gravação (Áudio 1). Continue a partitura da melodia abaixo com os elementos musicais que você percebeu:



Fonte: Cerqueira, 2012.

Podemos ver, neste exemplo, que a questão foi pensada de forma que o músico vindo da educação formal pode responder utilizando o pentagrama para escrever notas na partitura e o músico sem conhecimento da escrita musical pode utilizar o método de cifragem, tão comum nos sites que oferecem boa parte do repertório reproduzido por músicos populares vindos da educação não formal e até mesmo informal. Essa questão, por deixar claro que o candidato deve escolher os elementos musicais que percebeu, nos mostra que o objetivo principal é identificar o quanto o músico consegue perceber o movimento musical, seja ele harmônico ou melódico. A grafia por partituras, apenas, corre o risco de "deixar passar em branco" os candidatos que têm essa característica, porém, não dominam a escrita europeia. Esse é um bom exemplo de questão inclusiva, que visa valorizar o conhecimento musical pedido, independente da forma como ele foi adquirido.

As próximas duas questões englobam organologia e história da música. A Figura 2 apresenta o áudio da Fuga da Suíte em Tango para Piano solo de Astor Piazzolla, em uma transcrição para Violino, Viola e Violoncelo (Cerqueira, 2012).

Figura 2 - Questão sobre Organologia e História da Música (erudito)

Ouça com atenção a música (Áudio 3). Que instrumentos são estes? Você sabe se eles pertencem a algum grupo ou família de instrumentos? Em que estilos musicais eles são mais utilizados?

Fonte: Cerqueira, 2012.

Mesmo que esta questão esteja voltada para o ouvido de quem consome/estuda música erudita, este mesmo tipo de questão é realizado no contexto da música popular, como podemos ver na Figura 3:

Figura 3 - Questão sobre Organologia e História da Música (popular)

Ouça a sequência de peças apresentadas (Áudio 4). Marque a alternativa que contém a ordem correta dos estilos musicais das peças apresentadas:

- () Reggae, Forró, Samba, Valsa
- () Xote, Valsa, Frevo, Choro
- () Reggae, Samba, Choro, Valsa
- () Xote, Frevo, Samba, Valsa
- () Samba, Frevo, Valsa, Xote

Fonte: Cerqueira, 2012.

Cerqueira (2012) aponta o quanto importante é a inclusão dos estilos populares nas questões, principalmente em um lugar repleto de manifestações artísticas como o estado do Maranhão; porém, o teste não deve priorizar somente estes estilos, uma vez que um dos objetivos do curso de Licenciatura em Música é “estabelecer pontes entre os estilos musicais mais próximos da sociedade em um determinado local e as demais manifestações culturais, sendo fundamental a manutenção das práticas culturais de outras épocas e regiões” (Cerqueira, 2012).

Por último, temos uma demonstração, na Figura 4, de três trechos da etapa prática que os candidatos podem escolher para a leitura à primeira vista:

Figura 4 - Exemplos de trechos para a escolha de leitura de primeira vista

The figure displays five musical examples for first reading choice. The first example is in G major (C, F, G7, Dm, F) with dynamics *mf*. The second example is in G major (G7, F, G, F, Em, F). The third example is in G major (F, G, Dm, F, G) with dynamics *p*. The fourth example is in G major (Dm, Am, G, Dm) with dynamics *f*. The fifth example is in A major (Allegretto) with dynamics *mf*, featuring rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes.

Fonte: Cerqueira, 2012.

Podemos ver que estes exemplos musicais fazem uso do modalismo, arpejos de sétima menor e notas repetidas. Essas são características estilísticas da música tradicional nordestina (Cerqueira, 2002). Além disso, os exemplos fazem uso de clave de Fá ou de Sol, e está disponível a notação para instrumentos rítmicos.

Com base nos elementos abordados nesta seção, podemos identificar a pluralidade envolta no THE da Universidade Federal do Maranhão, o que mostra que os testes podem ser elaborados de modo a valorizar a cultura regional e os músicos que não são



provenientes do modelo conservatorial de ensino. Por estarmos falando do acesso ao nível superior, podemos afirmar que esses testes correspondem a um esforço no sentido de rompimento com as colonialidades tão arraigadas no ensino musical institucionalizado do Brasil. No entanto,

[...] não se pode afirmar apenas pela análise dos THE's que os cursos analisados são mais ou menos inclusivos, pois não basta este instrumento de avaliação ser multicultural e inclusivo se o restante do curso não for. É necessário, portanto, que diferentes musicalidades, incluindo a erudita, a popular, a folclórica, a midiática e de outras culturas perpassem igualmente diferentes disciplinas, tendo em vista que o nome do curso estudado não é "Licenciatura em Música erudita" ou "Licenciatura em Música popular", mas sim Licenciatura em Música, o que aponta para a totalidade ou pelo menos, uma diversidade de musicalidades (Sousa; Monti, 2018, p. 217).

Portanto, a Decolonialidade dos THE já possibilita as características de inclusão em cursos superiores de música, uma vez que quando se fala de inclusão no nível superior na área de música, certamente essa reflexão deve se voltar para os músicos provenientes do ensino não formal e informal.

INSTITUIÇÕES QUE NÃO USAM O THE PARA O INGRESSO DOS ALUNOS

De acordo com os diversos materiais levantados nesta pesquisa, o THE é um dos aspectos que fazem parte do *habitus* universitário nos cursos superiores de música (Luedy, 2009; Cerqueira, 2012, 2015; Sousa; Monti, 2018; Silva, 2019). Entretanto, algumas universidades cessaram o uso desta ferramenta para seleção de estudantes devido a fatores diversos que serão abordados, em seguida.



Além da não utilização do THE, outras formas de democratização do acesso aos cursos superiores de música, mesmo que vagarosamente, vêm sendo adotadas por certas instituições. Alguns autores também sugerem formas de romper com a forma tradicionalista em que esses THE se inserem no contexto acadêmico.

De acordo com a pesquisa de Sousa e Monti (2018), as universidades federais que não exigem o THE são a Unipampa, a UFPel, a UFC e a UFCA. Na pesquisa realizada por Silva (2019), mais duas universidades foram adicionadas, sendo elas a UFRR e a UFOP. A seguir veremos as motivações por trás da não utilização da citada ferramenta de avaliação.

No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Música/Licenciatura da Unipampa é evidenciado que, graças a adesão ao SISU e outras formas complementares de ingresso na Instituição, o candidato à vaga no curso de licenciatura em música não precisa de provas de habilitação específica em fundamentos teóricos e práticos da música, pois segundo a Instituição:

No entendimento do Curso de Música, uma prova de habilitação específica não contempla a diversidade cultural de formação musical dos licenciandos que ingressam, correndo-se o risco de **avaliarmos apenas uma determinada manifestação musical em detrimento de outras** (Unipampa, 2016, p. 41, grifo nosso).

Pelo que podemos observar, além da obrigatoriedade aos cursos que usam o SISU como ferramenta avaliativa para a entrada nos cursos superiores das universidades federais, o THE também foi descartado pela Unipampa como uma preocupação com a pluralidade do mundo musical que engloba a nossa sociedade. Fica claro que há uma tentativa de rompimento com a estrutura conservatorial, pois existe o receio que o THE favoreça “uma determinada manifestação musical”, o que em outra perspectiva, é uma forma decolonial de pensar a música no ensino superior.



No caso da UFPel, também é citada a questão do ingresso pelo SISU e o THE não é aplicado única e exclusivamente por esse motivo. Por mais que a fonte encontrada se relacione ao curso de Bacharelado em música (não foi encontrado o PPC de Licenciatura em música no site da instituição), não há motivos para não associar ao curso de Licenciatura da mesma forma. O site da instituição informa o seguinte:

Apesar de atualmente o MEC não permitir que seja feito teste de habilitação junto ao ingresso pelo SISU, é importante que o candidato interessado em cursar algum dos Bacharelados em Música ofertados pelo Centro de Artes da UFPel saiba **que é necessário ter conhecimento prévio de teoria musical e possuir proficiência em seu instrumento de escolha** (UFPel, 2022, s/p, grifo nosso).

Aparentemente, a instituição não considera os fatores sociais e os aspectos de colonialidade que permeiam o ambiente acadêmico, tampouco destaca as desigualdades que levam candidatos em realidades econômicas e sociais tão discrepantes a prestarem um exame que claramente privilegia os mais favorecidos e os que tiveram acesso às escolas de música especializadas anteriormente.

No PPC da UFOP também podemos observar que a instituição utiliza o SISU como ferramenta de acesso ao curso de Licenciatura em Música:

A partir de 2019.1, a forma de admissão ao curso de Licenciatura em Música da UFOP é promovida através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), aberto a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou estudos equivalentes e prestado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Assim, com base na elaboração deste Projeto Pedagógico de Curso, foi dispensada a realização da Prova de Habilidades Específicas (UFOP, 2019, p. 40).

Porém, uma passagem do documento diz que existe o intuito de uma inclusão democrática de alunos que desejam conhecer e ensinar música. Isso sugere uma preocupação com a democratização do ensino superior de música.



Os casos da UFC e da UFCA são diferentes das duas universidades citadas anteriormente. Mesmo ambas tendo aderido ao SISU, nenhuma das duas utiliza esse fato como fator para a não aplicação do THE. O site da UFC justifica, assim, a forma de ingresso no curso superior de licenciatura em música:

Não é realizado teste específico de aptidão uma vez que o Projeto Político Pedagógico do curso tem como objetivo formar o músico-professor (agente multiplicador do conhecimento musical). Para esta formação, aprender com as dificuldades **em um ambiente heterogêneo** é uma importante estratégia pedagógica (UFC, 2010, s/p, grifo nosso).

Ou seja, a instituição encara a dificuldade de “correr atrás” do aprendizado como uma estratégia pedagógica benéfica para os futuros professores. Também fica evidente a menção a um “ambiente heterogêneo”, o que leva a mais uma prática decolonial que pode servir de exemplo às demais instituições. Além destes pontos, a instituição traz uma importante reflexão sobre a realidade social acerca dos estudantes:

O conhecimento musical ainda é algo de difícil acesso, de maneira que um teste de aptidão muitas vezes reflete a desigualdade de oportunidades para aqueles que desejam estudar música. O empenho para superar limitações socialmente impostas não pode ser aferido em um teste de aptidão (UFC, 2010, s/p).

A UFC destaca a desigualdade de oportunidades que existe na nossa sociedade e afirma que um THE muitas vezes se torna uma ferramenta para apenas deixar claro o quanto uns tiveram mais oportunidades que outros. A instituição ressalta que um teste de aptidão jamais seria capaz de aferir o esforço e dedicação necessários para superar as limitações impostas socialmente. A característica inclusivista no PPC do curso é patente, demonstrando preocupação com a democratização do acesso ao curso superior de música em seu ambiente acadêmico.



Segundo Silva (2019, p. 40), em 2007, o então coordenador do Curso de Educação Musical da UFC, Elvis de Azevedo Matos, rompeu a tradição da aplicação de Testes de Aptidão Musical na instituição, registrando as seguintes palavras:

Considerando a ousadia dessa proposta e por acreditarmos que ela será confirmada e questionada, em vários momentos, durante a implantação do curso, analisaremos, num futuro próximo, a adequação da mesma à luz e ao som do vivido (Matos, 2007, p. 74 *apud* Silva, 2019, p. 40).

Ainda segundo o autor, essa postura inaugura uma quebra de paradigma local e nacional, demonstrando um significativo passo em direção a um ensino de música que não vise apenas o mercado, “mas essencialmente direcionado ao seu papel social enquanto prática humana de inclusão e de sensibilização das pessoas” (Silva, 2019, p. 40).

A UFCA não explica o motivo da não utilização do THE no seu PPC; porém, como a universidade é recente (2013) e surgiu de um desmembramento da UFC, provavelmente as concepções pedagógicas se assemelham às de sua “instituição-mãe” (Sousa; Monti, 2017, p. 206). Infelizmente, no PPC da UFRR também não existe qualquer menção sobre o motivo da não utilização do THE, porém é citado que o ingresso ao curso se dá através do SISU, o que pode levar a mesma constatação que levou a UFPel a não aplicar o teste.

A não utilização do THE nos cursos citados nos leva a questionar como as instituições lidam com os estudantes leigos na linguagem musical, chamados pejorativamente nos ambientes acadêmicos de “analfabetos musicais”, que segundo Luedy (2009, p. 49-50) são aqueles músicos que não sabem ler e escrever música. Segundo o autor, essa expressão [pejorativa] “parece ocorrer concomitantemente à legitimação social de seu correlato oposto, ou seja, a importância do significado cultural que costumamos atribuir a quem tem o domínio das habilidades de ler e escrever música” (Luedy, 2009, p. 49).



No PPC da UFCA, há uma cadeira para o aprendizado da leitura dividida em 4 semestres. Segundo o documento da Instituição:

De grande relevância será o processo de aquisição dos sinais da partitura, ou letramento musical que deverá ser acompanhado pelo mesmo professor em quatro semestres (do 1º ao 4º semestre). O método empregado deve ser o dó móvel – solfejo relativo para aquisição da leitura musical. Devido à ausência do teste de aptidão ou habilidade específica, o acompanhamento deverá ser rigoroso de forma que o aluno adquira competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento de suas atividades como futuros profissionais (UFCA, 2014, p. 9).

Mesmo não sendo uma cadeira de tratamento exclusivo para os alunos com “menor” conhecimento musical, que de certa forma iria contra a base pedagógica do curso que quer a heterogeneidade, a instituição reconhece a importância do sistema de escrita ocidental utilizado no nosso meio musical. Para isso, se propõe ensinar o aluno o “letramento musical” de forma rigorosa, uma vez que não exige que o mesmo possua previamente estes conhecimentos. Nesta pesquisa, não conseguimos encontrar qualquer menção no PPC da UFC referente a qualquer forma de diferenciação no tratamento dos alunos com diferentes conhecimentos musicais.

Na UFOP, a instituição reconhece o ingresso de estudantes não musicalizados e apresenta como trabalha a partir dessa característica:

Especial atenção é conferida ao processo de letramento musical, promovido ao longo dos quatro primeiros semestres do curso (musicalização, leitura e registro em partitura, percepção musical etc.). A inexistência de um domínio prévio de um saber e de uma habilidade (sic) musicais para ingresso no curso, no intuito da inclusão democrática de um grande contingente de graduandos que almejam conhecer e ensinar Música, faz-se acompanhar por este cuidado por parte dos docentes, uma vez que “aprender música é aprender o mundo (UFOP, 2019, p. 62-63).



Mesmo não sendo cadeiras exclusivas para alunos não musicalizados, a instituição enfatiza que os docentes devem ter um cuidado especial com essas disciplinas que propõem musicalizá-los.

A UFPel, por sua vez, faz uso de um teste de nivelamento para a separação dos alunos que já possuem conhecimento musical e os que precisam cursar a introdução às disciplinas de teoria, percepção e o instrumento escolhido (dados do bacharelado por falta dos mesmos relacionados à licenciatura). Na primeira semana do semestre todos os calouros deverão realizar o Teste de Nivelamento, que consiste em uma prova de teoria e percepção e uma prova prática no instrumento para ver se o aluno tem condições de acompanhar as disciplinas de Teoria Musical e Percepção Auditiva I (TMPA I) e instrumento I, ou se deverão cursar Introdução a Teoria e Percepção e Introdução ao Instrumento Principal (UFPel, 2022, s/p.). Diferentemente do projeto da UFCA, a UFPel separa os alunos por níveis, talvez, devido ao seu projeto pedagógico não fazer uso do THE, exclusivamente, por conta do acesso à universidade se dar pelo SISU, ao invés de existir um projeto pedagógico de inclusão democrática por trás da não utilização do teste.

A UFRR e a UNIPAMPA também não demonstram em seus PPCs nenhuma forma de tratamento diferenciado para os músicos "leigos". É possível destacar, apenas, um trecho que trata do avanço em disciplinas ofertadas pelo curso de Fundamentos Teóricos da Música e Percepção Musical no PPC da Unipampa, como podemos ver:

Caso o licenciando tenha conhecimento prévio e proficiência dos conteúdos dos componentes curriculares Percepção Musical I a IV e Fundamentos Teóricos da Música I e II, poderá obter avanço no currículo relativo ao componente em que está matriculado, mediante prova que ateste seus conhecimentos e habilidades (Unipampa, 2016, p. 42).



A última pergunta que fica em relação a esses cursos é se eles são efetivos em relação aos cursos com formas de ingresso mais tradicionais. Das diversas formas de se avaliar um curso, se ele é democrático, se ele é inclusivo, se ele é pautado por modelos de colonialidades ou tantas outras perspectivas, o MEC tem sua própria metodologia que pesa os resultados mais práticos.

Para avaliar os cursos de graduação, o MEC instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Segundo o site do MEC, o Sinaes:

[...] analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições (Brasil, 2018b, s/p.).

Os conceitos de avaliação aplicados pelo MEC são: a nota do ENADE, que é uma avaliação utilizada para aferir se o aluno aprende e adquire habilidades para a sua atuação; o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), que compara o desempenho no ENADE dos alunos de uma instituição à média das outras instituições cujo perfil de seus ingressantes é semelhante; o Conceito Preliminar de Curso (CPC), que leva em consideração 4 medidas, a nota do ENADE e do IDD, a avaliação do corpo docente, levando em consideração sua titulação acadêmica e o aprendizado estudantil por meio do questionário do ENADE; e o Conceito de Curso (CC), que não será levado em consideração para este comparativo, já que o objetivo do mesmo é analisar a parte estrutural das universidades, o que foge do tema abordado neste trabalho.

Com base nesta ferramenta de avaliação, elaboramos um quadro comparativo entre 4 (quatro) universidades que não aplicam o THE e 4 (quatro) instituições que o aplicam para ingresso no curso de Licenciatura em Música. A UFRR e a UFOP não foram adicionadas ao comparativo em virtude de terem adotado a não utilização do THE após as últimas avaliações do MEC. As universidades que utilizam o THE escolhidas para compor o quadro comparativo foram as seguintes: a UFPE, por ser a instituição a que estamos vinculados; a UFPB, por ser uma universidade que tem os cursos na área de música considerados como referências na região Nordeste; a UFRJ, pela vinculação ao antigo Imperial Conservatório e também por seus cursos de música serem considerados referência no Brasil; e a UnB, outra grande universidade brasileira com respeitados cursos na área da música. O quadro a seguir foi montado com base nas notas do ENADE disponíveis no site do MEC⁵⁸.

Quadro 1 - Notas dos cursos de Licenciatura em Música segundo avaliação do MEC

INSTITUIÇÃO	ENADE	CPC	CC	IDD	APLICA THE
UFRJ	4	4	4	2	SIM
UnB	3	3	4	3	SIM
UFPB	3	3	4	3	SIM
UFPE	2	3	3	2	SIM
UFPel	4	3	4	4	NÃO
Unipampa	3	3	4	3	NÃO
UFC	4	3	5	3	NÃO
UFCA	3	3	4	2	NÃO

Fonte: Ramos, 2022.

58

Os dados referentes às notas dos cursos de Licenciatura em Música estão disponíveis no portal oficial do MEC. Disponível em: <https://emeec.mec.gov.br> Acesso em: 18 out. 2022.



Com base nestes dados, vemos que os cursos comparados aqui trazem resultados interessantes. Nas notas do ENADE, podemos observar que das três universidades com nota 4 (a maior deste comparativo), duas não aplicam o THE, o que é um resultado que surpreende àqueles que associam a qualidade do curso à avaliação de entrada por esses testes. Ainda avaliando essa nota, as quatro instituições com nota 3 são divididas entre duas que aplicam e duas que não aplicam, e o mais curioso ocorreu na UFPE, que mesmo aplicando o THE e “selecionando” alunos com conhecimentos musicais pré-adquiridos, ficou com a menor nota deste comparativo, a nota 2.

O Conceito Preliminar de Curso (CPC), que é uma das notas mais importantes, uma vez que é um resultado derivado de 4 medidas, incluindo a titulação dos docentes e a qualidade do aprendizado dos discentes, traz a UFRJ com a nota 4, a maior desta comparação. As demais instituições, no entanto, apresentam nota 3, o que sugere um desempenho equivalente para as universidades que aplicam e as que não aplicam o THE.

Os resultados do IDD, que é um conceito mais voltado ao contexto em que os alunos da universidade se inserem, nos trazem, mais uma vez, uma universidade que não aplica o THE com a maior nota. A UFPel ficou com nota 4 neste conceito, enquanto a UFRJ, a UFPE e a UFCA ficaram com nota 2, indicador considerado preocupante.

Com esses dados expostos, foi possível perceber que os cursos de Licenciatura em Música que não aplicam o THE estão atingindo os critérios esperados dos cursos de graduação, mesmo com a mudança de paradigma. Não temos o intuito de defender a exclusão dos THEs das universidades; porém, consideramos que o *habitus* conservatorial necessita ser questionado, debatido e, quem sabe, revisto pelos responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de música das Universidades Federais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada, podemos perceber que o ambiente acadêmico ainda é repleto de características de colonialidade; porém, pelo menos em relação ao ingresso do músico que tem sua formação no contexto da educação não formal e informal, algumas universidades estão modificando o seu processo seletivo. Esse fator, de certo modo, torna o ingresso no curso superior de música algo mais democrático. No entanto, vale lembrar que não se pode definir se um curso é mais ou menos inclusivo simplesmente pela forma de acesso ao mesmo. O que tornaria o curso verdadeiramente mais inclusivo seria uma reestruturação de seu currículo de modo que todas ou várias manifestações musicais fossem devidamente e igualmente contempladas, como disseram Sousa e Monti (2018).

Com os dados expostos no quadro comparativo, vemos que mesmo com formas mais democráticas de acesso ao curso superior de música, as universidades que não utilizam o THE como forma de acesso mantém um padrão de alto nível de ensino, baseando-se nos conceitos do Ministério da Educação. Algumas instituições foram avaliadas com notas até mais altas do que as das universidades que selecionam o seu alunado pelo THE.

A Universidade Federal do Maranhão, por exemplo, conseguiu desenvolver um processo seletivo visando contemplar os músicos das mais diversas formações. Essa atitude decolonial nos mostra que é possível tornar o THE uma ferramenta de seleção mais inclusiva e democrática. Uma vez que nós vivemos em um país em que o acesso à educação musical em vários lugares é bem difícil e a desigualdade social é uma realidade, acreditamos que os responsáveis por elaborarem os PPCs devem discutir o modelo de seleção para os alunos, tendo em vista a realidade em que a universidade se insere.



Mesmo o domínio da escrita sendo algo muito importante, é importante salientar que a música e o músico não se resumem a esta habilidade. Esse modo de pensar gera preconceitos intelectuais que ficam fixados na mentalidade da sociedade. Conceitos cristalizados do que é ser um músico ou não, levando em consideração apenas as habilidades adquiridas, provenientes do modelo conservatorial.

Como dito anteriormente, nosso objetivo não foi afirmar que a música europeia, bem como sua grafia, não são importantes. Contudo, defendemos a necessidade de analisar o ambiente ao nosso redor e de considerar o mundo musical que envolve a parte externa dos muros da Universidade. Estamos no Brasil, um caldeirão de cultura, expressões, histórias, manifestações musicais, tudo junto em um país sem um rosto definido, já que ele é o produto da mistura dos povos originários que já habitavam nossas terras e de vários povos da Europa, da África e da Ásia. O título do trabalho de Queiroz (2020), "Até quando, Brasil?", continua a ecoar após a conclusão desta pesquisa. Até quando o Brasil seguirá o modelo europeu de ensino de música que acaba por deixar a música e o músico popular em segundo plano? Temos exemplos a serem seguidos, como o da UFMA, e podemos construir outras formas de inclusão ao ensino superior. Devemos debater, repensar e atualizar a nossa forma de ensinar e aprender música, pois o modelo conservatorial não tem se mostrado a melhor forma de abranger toda a nossa cultura musical. O momento é propício para respondermos de forma diferente aos questionamentos acima, incluindo as diferentes práticas musicais em nossos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. G. **Educação musical não-formal e atuação profissional:** um survey em oficinas de música de Porto Alegre. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ALMEIDA, C. M. G. Diversidade e formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, p. 45-53, set. 2010.

ARROYO, M. Transitando entre o "Formal" e o "Informal": um relato sobre a formação de educadores musicais. *In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO*, 7, 2000, Londrina. **Anais...** Londrina, 2000. p. 77-90.

BORGES, R. S.; BORGES, M. C. O Sistema de Seleção Unificada e a Universidade Federal de Uberlândia: os efeitos da política de democratização do acesso. *In: OLIVEIRA, J. F.; LIMA, C. B. P. (Orgs.). Política e gestão da Educação Superior*. Série Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, p. 349-353. [Livro Eletrônico]. Brasília: ANPAE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html#:~:text=As%20vagas%20reservadas%20%C3%A0s%20cotas,um%20sal%C3%A1rio%20m%C3%ADnimo%20e%20meio.>. Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/apresentacao-rede-federal>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-acoes-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Como funciona o PROUNI?. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/tire-suas-duvidas-pesquisa/o-prouni/47-como-funciona-o-prouni>. Acesso em: 17 set. 2022.

CASTAGNA, P. A produção musical carioca entre c.1780-1831. *In: Apostila do curso: História da Música Brasileira*. Instituto de Artes da UNESP. São Paulo: UNESP, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1082748/A_produ%C3%A7%C3%A3o_musical_carioca_entre_c_1780_1831 Acesso em: 30 out. 2023.

CERQUEIRA, D. L. Estratégias para elaboração do Teste de Habilidade Específica em Música. *In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM*, 11, 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2012. p. 465-473.

CERQUEIRA, D. L. Teste de Habilidades Específicas em Música: um relato de experiência. **Revista Música e Linguagem**, v. 1, n. 4, p. 17-36, ago. 2015.

COSTA, R. H. Notas sobre Educação formal, não-formal e informal. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 3, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014, p. 435-444.

CRUZ, A. G.; PAULA, M. F. C. Políticas de inclusão na Educação Superior no Brasil: fatos e contradições. **Revista Educação em Foco**, n. 35, p. 53-74, set./dez. 2018.

ESPERIDIÃO, N. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da Abem**, [s/l.], v. 7, p. 69-74, set. 2002.

ESPERIDIÃO, N. **Conservatórios**: currículos e programas sob novas diretrizes. 2003. s/n. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogias e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

LUEDY, E. Analfabetos Musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias do conhecimento em música. **Revista da ABEM**. v. 22, p. 49-55, set. 2009.

MÜLLER, V. B. **Música é, bem dizê, a vida da gente**: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre - EPA. 2000. s/n. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

PENNA, M.; SOBREIRA, S. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, v. 26, n. 3, p. 1-25, set./dez. 2020.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PRASS, L. **Saberes musicais em uma bateria de escola de samba**: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia". 1998. 211 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul./dez. 2017.

QUEIROZ, L. R. S. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. **Revista de Antropologia e Arte**, v. 10, p. 153-199, jan./jun. 2020.

RAMOS, A. G. **Teste de Habilidade Específica em Música e o acesso de músicos populares aos cursos de formação de professores**. 2022. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

RICCIARDI, M. **O perfil profissional do(a) professor(a) de educação musical**: um estudo comparativo entre Brasil e Itália. 2020. 165 f. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

SILVA, E. T. **Testes de Aptidão Musical em cursos de Licenciatura em Música**: desnaturalização do seu conceito e suas implicações em ações educativo-musicais. 2019. 295 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUZA, R. S.; MONTI, E. M. G. Qual é o perfil de quem pode entrar? Uma análise dos Testes de Habilidades Específicas de cursos em Licenciatura em Música de Universidades Federais. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 14, n. 4, p. 194-220, out./dez. 2018.

SOUZA, E. S. (Educ)AÇÃO Musical Superior no Sudeste do Brasil: Currículo como Prática e Possibilidades de Ações do Pensamento (De)colonialista. **Action, Criticism, and Theory for Music Education**, v. 18, p. 56-84, set. 2019.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da Educação Musical. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 10, 2001, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Abem, 2001. p. 85-92.

UFC. Licenciatura em Música: ingresso. 2010. Disponível em: http://www.musicasobral.ufc.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=53<. Acesso em: 14 out. 2022.

UFCA. Instituto Interdisciplinar de Sociedade, Cultura e Arte. Projeto Pedagógico do curso / PPC de música - Licenciatura. Juazeiro do Norte: CE. 2014. Disponível em: <https://www.ufca.edu.br/cursos/graduacao/musica/projeto-pedagogico/>. Acesso em: 16 out. 2022.

UFPB. Processo Seletivo de Conhecimento Específico (PSCE)-2020. 2020. Disponível em: http://www.prg.ufpb.br/prg/codesc/processos-seletivos/noticias/psce-musica-2019/edital-psce-musica-licenciatura-e-bacharelado_2020_.pdf. Acesso em: 16 set. 2022.

UFPE. Formas de ingresso nos cursos. 2022a. Disponível em: <https://www.ufpe.br/formas-de-ingresso>. Acesso em: 15 set. 2022.

UFPE. Manual do(a) candidato(a). 2022b. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/40780/4080276/MANUAL+DO+CANDIDATO+M%C3%9ASICA+2022.pdf/f7608632-368c-47b4-8484-3df687273ffc>. Acesso em: 14 set. 2022.

UFPel. Bacharelado em Música: ingresso. 2022. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/musica/ingresso/>. Acesso em: 14 out. 2022.

UFPR. Sistema de Bibliotecas: Levantamento bibliográfico. 2022. Disponível em: <https://bibliotecas.ufpr.br/servicos/levantamento-bibliografico/#:~:text=0%20Levantamento%20Bibliogr%C3%A1fico%20ou%20Pesquisa,e%20outras%20fontes%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 15 set. 2022.

UFRJ. THE 2021: EM define regras para Teste de Habilidade Específica que será realizado de modo remoto. 2021. Disponível em: <https://musica.ufrj.br/comunicacao/noticias/estudantes/em-define-regras-para-the-remoto#:~:text=de%20modo%20remoto-THE%202020%3A%20EM%20define%20regras%20para%20Teste%20de%20Habilidade%20Espec%C3%ADfica,ser%C3%A1%20realizado%20de%20modo%20remoto&text=0%20Teste%20de%20Habilidade%20Espec%C3%ADfica,este%20ano%20de%20forma%20remota>. Acesso em: 16 set. 2022.

UFOP. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música. 2019. Disponível em: https://musica.ufop.br/sites/default/files/musica/files/projeto_pedagogico_do_curso_licenciatura_em_musica.pdf?m=1663961306. Acesso em: 18 out. 2022.

UNIPAMPA. Curso de Música - Licenciatura. Projeto Pedagógico do Curso de Música - Licenciatura. Bagé, RS: 2016. Disponível em: https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/licenciaturaemmusica/files/2019/01/ppc-2017-com-ementario_atualizacao-jan_2019.pdf. Acesso em 17 out. 2022.

WILLE, Regiana B. Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes. **Revista da ABEM**, v. 13, p. 39-48, set. 2005.

7

Matheus Henrique da Fonsêca Barros

INCURSÕES E EXPERIÊNCIAS NA PESQUISA EM MÚSICA POPULAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/2024.99598.7

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordarei minhas incursões no campo da música popular, no âmbito da pesquisa, em diferentes níveis, destacando três relatos de orientação. Ressalto que sou um educador musical com origem na música popular, cuja entrada na universidade deu-se com o intuito de preparação para a performance musical, mais especificamente, na guitarra elétrica. Contudo, a lida com assuntos vinculados à educação musical transformaram o percurso de minha vida acadêmica, encaminhando-me para uma formação continuada (mestrado e doutorado) no âmbito da formação e atuação dos professores de música. Entretanto, sempre tive uma simpatia pelos processos e práticas educativo-musicais que envolvessem aspectos da música popular. Dessa forma, quando as possibilidades de orientação das pesquisas abordadas neste capítulo chegaram a mim, não tive a menor dúvida em aceitar.

Assim, iniciarei o capítulo descrevendo o relato de orientação de um trabalho de iniciação científica que teve em vista compreender os processos de transmissão de saberes musicais no contexto do grupo de maracatu. Em seguida, será apresentado o relato de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso que se propôs a investigar como os conteúdos relacionados às Músicas dos Povos Originários e Afrodiáspóricos são abordados nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC's) do curso de licenciatura em música no Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), vigente anteriores. Por fim, abordarei a orientação de pesquisa de mestrado, cujo objetivo geral foi compreender a abordagem adotada por professores de guitarra elétrica em duas instituições de ensino superior localizadas na região Nordeste do Brasil, no que diz respeito ao repertório de música nordestina em suas práticas docentes.

PROCESSOS DE TRANSMISSÃO DE SABERES MUSICAIS NO GRUPO DE MARACATU BAQUE OPARÁ

A pesquisa “Processos de transmissão de saberes musicais no grupo de maracatu Baque Opará”⁵⁹ foi proposta por mim para o edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFsertãoPE). Na equipe de pesquisa, houve a participação do Prof. Dr. Adelson Scotti como co-orientador e, como bolsista desenvolvedora, a discente Dayanne Silva Ferreira de Menezes, do curso de Licenciatura em Música do IFsertãoPE.

A proposição do projeto de pesquisa veio por entender que os processos de transmissão e apropriação de saberes musicais não se restringem somente ao espaço escolar. Estes saberes podem ser transmitidos numa multiplicidade de processos e locais. A literatura acadêmica convencionou a terminologia desses espaços e processos como não-formais e informais de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2010, p. 90). Todavia, é válido ressaltar que essa terminologia não é consensual. Afonso (2001) utiliza-se da nomenclatura dicotômica entre processos educativos *escolares* e *não-escolares*, compreendendo que este último abarca os processos e espaços não-formais e informais.

Além disso, é preciso reconhecer que processos e espaços não guardam uma relação direta, ou seja, processos formais de educação podem acontecer em espaços não-formais/informais e vice-versa. Neste sentido, saliento também estudos como o de Green (2002; 2008) que propõem um olhar sobre como ocorre o processo de aprendizado de músicos populares, em situações informais de



educação, e como esses processos podem influenciar os espaços formais. A autora observa que, nas práticas informais de aprendizagem musical, os jovens músicos populares aparentemente se ensinam observando e emulando os artistas mais antigos, seus pares e a música que eles amam e ouvem em apresentações e gravações.

Outra característica observada por Green (2002) é que o principal meio de os músicos populares obterem o conhecimento musical é através da escuta em seus diferentes graus. Além disso, afirma que a aprendizagem ocorre se a escuta é tanto deliberada, quanto atenta ou mesmo distraída. Esse olhar gerou o modelo de aprendizagem informal de música que propõe para escolas formais princípios adotados nos espaços não-formais tais quais: i) os estudantes escolhem a música que querem trabalhar; ii) tiram a música de ouvido; iii) escolhem os colegas com quem querem trabalhar e aprendem entre si; iv) a aprendizagem parte de um repertório "real" e não segue uma ordem pré-estabelecida; e v) existe uma profunda integração entre as modalidades de audição, performance e composição, com ênfase na criatividade (Green *apud* Narita, 2015).

O Brasil se configura como uma nação de notável expressão cultural popular. Inúmeros são os grupos culturais fundamentados em tradições orais, como o coco, a ciranda, o maracatu e o congado, os quais, por meio da perpetuação de suas práticas e expressões, engendram processos orgânicos de transmissão de conhecimentos musicais (Queiroz, 2010). A região do Vale do São Francisco, particularmente a localidade de Petrolina/PE, vivencia uma extensa diversidade cultural. Estrategicamente situada na confluência de dois dos estados mais emblemáticos em termos de cultura popular no Brasil (Pernambuco e Bahia), a cidade nutre diversas tradições vinculadas ao Rio São Francisco, somadas às influências culturais oriundas de indivíduos provenientes das mais diversas regiões do país, atraídos pelo seu desenvolvimento econômico. Nesse contexto, destaca-se o grupo de maracatu Baque Opará, cuja missão consiste na preservação e promoção deste estilo musical intrinsecamente pernambucano.



Assim, a pesquisa teve como objetivo geral compreender os processos de transmissão musical no grupo de Maracatu Baque Opará. Os objetivos específicos foram: identificar as diferentes fases do processo de transmissão musical no grupo de maracatu Baque Opará; analisar as concepções dos instrutores e componentes do grupo quanto ao processo de transmissão musical; apontar possíveis características do processo de transmissão musical no grupo que possam ser implementadas em espaços formais de educação musical.

CONECTORES NORTEADORES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O conceito de transmissão musical, tal qual proposto por Queiroz (2010), serviu como elemento norteador para o desenvolvimento do trabalho. Observando situações de práticas, assimilação e formação musical, o autor propõe como mais adequado o uso do termo transmissão, em vez de ensino e aprendizagem. A diferenciação entre os termos se relaciona com uma perspectiva antropológica do conceito de transmissão, "entendendo que ensino e aprendizagem são somente dois entre os múltiplos aspectos que fazem com que um determinado conhecimento seja transmitido culturalmente, de forma mais ou menos sistemática" (Queiroz, 2010, p. 115).

As considerações relacionadas aos espaços e processos de ensino e aprendizagem não-formais e informais também desempenharam papel fundamental na configuração deste estudo. Segundo Libâneo (2010, p. 89), os processos não-formais são caracterizados por "atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas". Os espaços informais, por sua vez, são aqueles nos quais os processos de aquisição de conhecimentos e modos de ação ocorrem de maneira não intencional e não institucionalizada,



envolvendo o ambiente e as relações socioculturais (Libâneo, 2010, p. 90). Oliveira (2000) indica que a educação musical não-formal engloba projetos intencionais e organizados de ensino-aprendizagem musical, ainda que não estejam submetidos à legislação educacional. Complementarmente, Green (2002) sugere que a educação musical informal pode ser descrita como um conjunto de práticas que refletem compromissos conscientes e direcionados a metas musicais, em contraste com métodos instrucionais específicos.

O desenvolvimento metodológico se deu por meio de um estudo de caso de caráter qualitativo (Minayo, 1994; Becker, 1997; Yin, 2005; André, 2005). O campo empírico foi o grupo de maracatu Baque Opará, estabelecido na cidade de Petrolina/PE em 2008, composto majoritariamente por músicos amadores que nutrem apreço pela música e pela cultura popular. Influenciados pelas cidades de Recife e Olinda, reconhecidas por sua efervescência cultural, especialmente no que tange ao Maracatu, os membros do Baque Opará não mantêm vínculos de natureza religiosa com os grupos tradicionais de maracatu. Atualmente, o Baque Opará congrega indivíduos provenientes de diversas regiões que fixaram residência nas cidades de Petrolina/PE e Juazeiro/BA. Com o desenvolvimento de suas atividades, o grupo ampliou seu repertório para outros estilos da cultura popular tais como Coco e Ciranda.

Os participantes da pesquisa foram selecionados por meio de contatos e indicações de membros do grupo. Assim, foram identificados, neste contexto, como: Instrutora A, Instrutora B, Aprendiz A e Aprendiz B. Embora não haja uma divisão funcional predefinida pelo grupo, essas designações foram atribuídas aos participantes em razão de suas funções desempenhadas. Essa informação foi obtida por meio do contato com o membro do grupo responsável pela mediação entre os pesquisadores e o Baque Opará, além da observação não-participante. Os participantes foram abordados por e-mail, tendo manifestado voluntariamente sua participação por meio do preenchimento de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).



O processo de coleta de dados foi dividido em três fases distintas. Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica para aprofundamento nos referenciais teóricos, explorando periódicos nacionais e internacionais, bem como obras de autores consagrados na literatura científica. As temáticas abordadas nesta fase foram: processos de transmissão musical⁶⁰; aprendizagem informal de música⁶¹; educação musical em espaços não-formais e informais; projetos sociais e organizações não governamentais (ONGs)⁶².

A segunda etapa compreendeu a aplicação de dois questionários abertos, conduzidos via internet. O primeiro questionário foi direcionado aos Instrutores, enquanto o segundo foi destinado aos Aprendizes. As perguntas abordaram temas como: relação com a música; contato inicial com o grupo; estrutura e funcionamento do grupo; critérios para participação; dinâmicas de ensino/aprendizagem. Na última etapa, procedeu-se a observações não-participantes durante os ensaios do grupo. Essa observação desempenhou papel relevante na coleta de dados, proporcionando uma imersão direta nas atividades desenvolvidas pelo grupo. O tratamento dos dados coletados baseou-se na técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

RESULTADOS

Após a análise dos dados e a emergência das categorias finais para discussão, constatamos que o processo de transmissão musical no grupo se estabelece mediante a observação e imitação dos Instrutores pelos Aprendizes, conforme explicitado pela

60 Em especial, os trabalhos de Queiroz (2010; 2013).

61 Nesta temática, nos debruçamos sobre os trabalhos de: Bresler (2006); Diniz e Lima (2017); Green (2008; 2012); Narita (2015).

62 Neste eixo, os trabalhos que destacamos são: Almeida (2005); Penna (2012); Kleber (2008); Ribeiro (2013).



Aprendiz B: "Primeiro foi a **observação**, olhando atentamente como minha instrutora manuseava o instrumento para tentar reproduzir, mas não consegui imitá-la. [...] Assim, com muita **observação e repetição** consegui imitar o movimento com lentidão" (Aprendiz B - Entrevista, grifo nosso).

Com base nos dados coletados, é possível segmentar os processos de transmissão musical no Baque Opará em três fases distintas: ensaios, oficinas e apresentações. Inicialmente, os ensaios proporcionam o primeiro contato dos Aprendizes com os instrumentos, mesmo que estes ainda não dominem completamente o instrumento. Esses ensaios se configuraram como momentos de compartilhamento de conhecimentos entre os participantes.

Cumpre ressaltar que os ensaios ocorrem em espaços públicos, sem critérios de seleção, despertando o interesse e a atenção para as atividades do grupo. A Instrutora A relata: "Soube que um grupo estava se juntando na orla aos domingos para tocar [...] aí eu cheguei um dia lá com meu instrumento, perguntei se podia entrar, disseram que sim e aí comecei a tocar" (Instrutora A - Entrevista). A Instrutora B menciona: "Comecei a frequentar os ensaios a convite de uma amiga que já era integrante do grupo" (Instrutora B - Entrevista). O Aprendiz A iniciou sua relação com o Baque Opará por "indicação de outro integrante do grupo" (Aprendiz A - Entrevista), enquanto a Aprendiz B relata: "Ficava encantada com o som, e depois descobri que vinha da praça onde o grupo ensaiava [...] fui para o meu primeiro ensaio, sem conhecer ninguém, sem nunca ter tocado qualquer instrumento percussivo e sem saber muito a respeito do que tocavam" (Aprendiz B - Entrevista).

Outro momento identificado é o das oficinas, promovidas quando os Instrutores percebem a necessidade de um aprofundamento nas técnicas de execução dos instrumentos. Essas oficinas apresentam uma estrutura semelhante a uma aula de instrumento realizada em um espaço formal de ensino, contudo, incorporam



elementos lúdicos próprios para a transmissão dos saberes musicais, destacando-se o uso de onomatopeias para a memorização de padrões rítmicos executados pelos instrumentos.

Por último, as apresentações configuram-se como a última fase do processo de transmissão musical no Baque Opará. Para participar dessas apresentações, os Aprendizes precisam sentir-se confortáveis e ter certo domínio técnico na execução do instrumento, conforme observado nas falas dos Aprendizes nos questionários. Quanto às concepções dos participantes acerca do processo de transmissão musical estabelecido no grupo, evidencia-se a consciência de que a aquisição de saberes musicais é consistente, apesar das dificuldades percebidas, tais como: falta de percepção da estrutura hierárquica do grupo; dificuldade de execução dos instrumentos em conjunto nos ensaios; problemas no entendimento da linguagem onomatopeica utilizada pelos Instrutores. No entanto, essas dificuldades são superadas mediante a proatividade e dedicação dos Aprendizes, características sempre incentivadas pelos Instrutores.

A partir do estudo desenvolvido, acreditamos que os espaços formais de ensino de música, inclusive o ensino superior, podem se valer de características percebidas no Baque Opará. Dentre as características, destacamos: incentivo à observação e imitação nas práticas musicais em grupo; desenvolvimento da proatividade do aluno na aprendizagem do instrumento; adequação da linguagem musical formal para termos mais dinâmicos e relacionados à realidade do aluno. Deste modo, estudos como este podem enriquecer não somente as visões quanto ao processo de transmissão musical. Novos caminhos podem ser implementados em espaços formais de ensino de música, como a escola de ensino básico ou até mesmo a formação inicial de professores de música no ensino superior.

MÚSICAS AFRODIASPÓRICAS E DOS POVOS ORIGINÁRIOS: UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MÚSICA DO IFSERTÃOPE



A pesquisa *"Músicas afrodiaspóricas e dos povos originários: um olhar sobre o currículo da Licenciatura em Música do IFSertãoPE"* foi desenvolvida como um trabalho de conclusão de curso (TCC), pela discente Camila Yasmine do Nascimento Magalhães (2023), no curso de Licenciatura em Música do IFSertãoPE, sob minha orientação. É válido ressaltar que, embora discente do curso, Camila já é uma cantora profissional com carreira consolidada no âmbito regional e nacional⁶³. Ela mesma se define enquanto: "Mulher preta, ribeirinha, pernambucana, em cujas produções artísticas a negritude e a ancestralidade são pontos de referência" (Descrição via aplicativo de mensagens, 2023). Ou seja, em sua vivência profissional, Camila tem um histórico de produções voltadas para a música em contexto afrodiáspórico e em diálogo com a musicalidade indígena (Magalhães, 2023, p. 16).

Por conta de todo esse histórico, ao entrar no curso de Licenciatura em Música do IFSertãoPE, a autora sentiu o impacto da hegemonia europeia nos conteúdos estudados e a ausência de discussões relativas às músicas afrodiáspóricas e indígenas. É válido ressaltar que o IFSertãoPE atende à microrregião de Petrolina/PE, bem como microrregiões do sertão baiano e piauiense. O estado de Pernambuco apresenta expressividade demográfica em se tratando de populações indígenas e afrobrasileiras, com médias acima das

63 Para conhecer mais sobre o trabalho de Camila Yasmine, acessar <https://open.spotify.com/intl-pt/artist/5UbwEof6MQxbZVPICR2W5t?si=nmCpnat4RvKARpDfIT0gDw>



registradas nacionalmente e com elevada concentração na região de atuação do IFSertãoPE (IBGE, 2019⁶⁴, 2010; Magalhães, 2023, p. 8-9).

Vale lembrar que o ensino de temáticas relacionadas às culturas afro-brasileira e indígena goza de previsão no sistema educacional brasileiro, mais especificamente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em 2003, a Lei 10.639/2003 tornou o ensino de História e Cultura afro-brasileira obrigatório nos currículos do ensino fundamental e médio. Essa previsão legal implicou na necessidade da abordagem desses temas nos processos pedagógicos de todos os componentes curriculares. A lei 11.645/2008 fez nova alteração na LDB, adicionando a obrigatoriedade do ensino da Cultura Indígena. Este processo de mudanças no marco legal é fruto das lutas dos movimentos negros e indígenas e repercute diretamente na formação inicial de professores. Ademais, explicita a demanda de atualização dos currículos, de modo que os profissionais docentes estejam aptos a ministrarem os conteúdos exigidos em sala de aula.

Soma-se aos elementos supracitados, a revisão de literatura realizada pela autora. O marco temporal definido para a pesquisa foi dos anos de 2015 a 2022. Foram definidas as seguintes palavras-chave: Currículo de Licenciatura; Música Negra; Música Indígena; Afrodiáspórico; Povos Originários. A pesquisa foi realizada em periódicos do campo da música que tinha classificação A1 e A2 no índice Qualis-CAPES (2013-2016) e nos *anais* de eventos das associações mais relevantes da área: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM).

De acordo com Magalhães (2023, p. 12-14), foram encontrados 18 trabalhos, sendo 10 artigos em periódicos científicos e 08 trabalhos completos em congressos e *anais* de eventos. Em sua maioria,

64 Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/27480-base-de-informacoes-sobre-os-povos-indigenas-e-quilombolas.html?edicao=27481&t=acesso-ao-produto>



os textos analisados tratam da música africana na educação musical, bem como de novos gêneros oriundos da música afrodiáspórica, como o afrofuturismo. Quatro trabalhos se debruçam sobre análise de currículos e PPC's, mas apenas um foca na questão da música indígena, sendo esse um repertório pouco abordado nos trabalhos analisados. As demais pesquisas tem como foco a dicotomia musical – erudito e popular – nas instituições de ensino no Brasil. Magalhães (2023) ressalta que os trabalhos são relativamente recentes, sendo contemporâneos à entrada de pessoas Negras e Indígenas nas universidades, em sua maioria, fruto do sistema de cotas.

Assim, o trabalho teve como objetivo geral compreender como os conteúdos relacionados às Músicas dos Povos Originários e Afrodiáspóricos são abordadas(os) nos PPC's (vigente e anteriores) do curso de licenciatura em música do IFSertãoPE. Como objetivos específicos foram estabelecidos: analisar as concepções curriculares do curso de licenciatura em Música do IFSertãoPE relacionadas às músicas dos povos originários e afrodiáspóricos com base em diferentes autores; identificar, nos projetos pedagógicos de curso (PPC) da Licenciatura em Música do IFSertãoPE, os componentes curriculares/disciplinas que abordam conteúdos relacionados às músicas dos povos originários e afrodiáspóricos; apontar nas demais disciplinas se há conexão com os conteúdos relacionados às músicas afrodiáspóricas e dos povos originários, e como estes são trabalhados.

BASES TEÓRICAS

A composição da base teórica da pesquisa de Magalhães (2023) foi dividida em três eixos. O primeiro deles visou compreender o conceito de *inclusão e suas relações com o habitus conservatorial*. Camargo (2017, p. 1) define inclusão como “uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas de



si e do outrem". Para o autor, as concepções relacionadas à inclusão vem sendo mal compreendidas, predominando a interpretação do senso comum que correlaciona, somente, ao público-alvo da educação especial. Contudo, a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados contextos sociais, físicos e simbólicos.

Baseada em Queiroz (2017), Magalhães (2023) aponta um momento de travessia no âmbito da educação superior em música no Brasil. Uma trajetória marcada por exclusões musicais está sendo problematizada a fim de uma transformação propositiva. Nesse novo momento, outros conhecimentos e saberes poderão alicerçar o ensino de maneira a estarmos alinhados às configurações sociais da atualidade, bem como às demandas da legislação brasileira.

Nesse sentido, é válido reconhecer a centralidade da música erudita europeia nos espaços de formação inicial de professores de música. Essa centralidade pode ser compreendida por meio do *Habitus Conservatorial* (Pereira, 2014, p. 94-95). Derivado do conceito Bourdiesiano de *habitus* (Bourdieu, 2008, p. 21-22), o *habitus* conservatorial evidencia o lugar da música erudita como ponto central do conhecimento legítimo, e como parâmetro de estruturação das disciplinas nos cursos de música. Com isso, torna-se possível perceber uma construção curricular que valida a tradição eurocêntrica, invisibilizando os saberes que constituem a diversidade musical brasileira.

O segundo eixo para a base teórica da pesquisa de Magalhães (2023) buscou compreender o conceito de currículo. De acordo com Hamilton (1992), a palavra currículo vem do latim – *currere* – que significa caminho, rota. Simbolicamente, representa uma proposta organizada de trajetória para o ensino-aprendizagem, servindo como referência para a gestão e organização do conhecimento escolar. No Brasil, a concepção de currículo foi fortemente influenciada pelo paradigma técnico-linear (Macdonald, 1975 *apud* Geraldini, 1994, p. 111). Esse modelo entende a tradição curricular pela lógica da definição dos objetivos educacionais prescritivamente, buscando o controle de sua execução.



Todavia, é necessário ressaltar que existem outras dimensões nas quais o currículo se realiza, quer nas dinâmicas das disciplinas em sala de aula ou em espaços e momentos diversos planejados pela instituição formadora, resultando no que Geraldini (1994, p. 117) denomina como “currículo em ação”. Para este conceito foi dada a seguinte definição:

O currículo é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo da sua trajetória escolar (Geraldini, 1994, p. 117).

Por meio desses conceitos, é possível compreender as dinâmicas que atravessaram essas práticas e conduziram o currículo a validarem determinados conhecimentos em detrimento de outros, perpetuando, até então, a hegemonia da música eurocêntrica nos cursos de formação. É importante ressaltar que a pesquisa de Magalhães (2023) concentrou-se na análise dos documentos escritos, coadunado com o que Geraldi (1994) denomina de currículo proposto. Ou seja, a prática em sala de aula, o currículo em ação pode se diferenciar do que foi proposto em documento devido às dimensões nas quais o currículo proposto se realiza.

O terceiro componente do referencial teórico teve em vista desenvolver o estudo das relações entre currículo, colonialidade, racismo, multiculturalismo e interculturalidade. Mas uma vez, recorremos a Queiroz (2017, p. 5) para balizar o conceito de colonialidade. O autor indica que a colonialidade “se insere em uma dimensão diferente do colonialismo, pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar.” Dessa forma, a colonialidade é “a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação” (Queiroz, 2017, p. 5).



Desta maneira, a colonialidade constitui uma das fundamentações subjacentes à estruturação do racismo. Conforme indicado por Almeida (2019, p. 26), o racismo “não se limita a comportamentos individuais, mas é abordado como o desdobramento do funcionamento das instituições, que passam a operar em uma dinâmica que confere, mesmo que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.” Almeida também sustenta que o racismo “é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarreglo institucional [...] O racismo é estrutural” (Almeida, 2019, p. 33).

A colonização exerceu igualmente impacto sobre a educação superior brasileira, subalternizando as culturas afrodiáspóricas e originárias. Sodré (2020, p. 5) ratifica esta perspectiva ao indicar que as estruturas do projeto de colonização se consolidaram de tal maneira que

[...] permanecem nas relações que constituem a nossa sociedade, inclusive na produção, consumo e ensino de música. A continuidade dessa relação nas diversas esferas chamamos de colonialidade. [...] A crítica e a resistência a essa estrutura se conectam com a ideia de decolonialidade.

Mais do que um mero conceito, a decolonialidade implica em ação, sugerindo, após a compreensão das nuances da colonialidade, um salto ou avanço nas teorias e práticas em todas as esferas. Por conseguinte, “pensar o currículo a partir de uma perspectiva decolonial e afrocentrada significa questionar o que está posto, repensar novas práticas e buscar novas referências” (Santos, 2019, p. 4). A concepção de multiculturalismo, apresentada por Penna (2005), evidencia que “(...) o multiculturalismo busca propostas que possam acolher a diversidade cultural presente na sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos tolerantes e democráticos” (Penna, 2005, p. 10). A autora direciona a atenção para os fenômenos de guetização



e folclorismo (Penna, 2005, p. 13). A guetização propõe um currículo em que os estudos se concentram exclusivamente nos padrões culturais de um grupo, reduzindo as inúmeras possibilidades que as manifestações musicais podem expressar. Já o folclorismo pode reduzir o multiculturalismo a uma concepção exótica de valorização de costumes e práticas culturais. Dessa forma, ações pontuais, como dias e semanas comemorativas, podem reforçar estereótipos.

A noção de interculturalidade, abordada por Queiroz (2017), deriva do multiculturalismo interativo, proposto por Oliveira e Canadu (2010, p. 243), sendo considerada a mais apropriada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais. Segundo Queiroz (2017, p. 102-103), a interculturalidade se apresenta como uma ferramenta crucial para reconhecer e erradicar exclusões no âmbito formativo musical, lidando com um amplo universo da diversidade dos sujeitos que fazem música, das estéticas que configuram as estruturas sonoro-musicais e dos significados que esses fenômenos ganham em seus contextos específicos.

CONTORNOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

No seu percurso metodológico, Magalhães (2023) desenvolveu uma análise documental, centrando-se na investigação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) da Licenciatura em Música do IFSertãoPE, em vigor e seus predecessores, com uma abordagem de cunho qualitativo, conforme preconizado por Sá-Silva, Almeida e Guani (2009). Os documentos analisados foram os PPC's elaborados nos anos de 2010, 2014 e 2018, sendo denominados como "PPC ANO". O método de coleta de dados envolveu o levantamento abrangente de todos os PPC's utilizados no curso desde sua implementação.



No curso da análise documental, foram adotadas palavras-chave específicas – a saber: povos originários, indígenas, afrodescendentes, música negra e inclusão – com o intuito de identificar suas recorrências e contextos de utilização nos referidos documentos. Posteriormente, os dados coletados foram submetidos a um processo de organização, codificação, catalogação e categorização conforme eixos temáticos, tal qual proposto por Bardin (1977), visando atingir os objetivos preconizados no escopo da pesquisa.

A análise de Magalhães (2023) do PPC 2010 indica que o documento reconhece a necessidade de uma prática musical mais conectada à realidade e ao cotidiano do aluno, buscando proporcionar uma experiência mais próxima de seu entorno. O currículo estabelece a intenção do Curso de Licenciatura em Música de formar um profissional “capaz de detectar, propor e vencer desafios, interagindo no cenário das perspectivas de mudanças e inovações” (IFSertãoPE, 2010, p. 8). Além disso, destaca que entre as habilidades do professor de música está “o desenvolvimento humano nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, destacando-se o desenvolvimento de competências artísticas pedagógicas, científicas e profissionais, envolvendo o pensamento reflexivo” (IFSertãoPE, 2010, p. 8).

A análise da documentação revela que, no PPC de 2010, ainda não há menção específica à Música afrodescendente e/ou aos Povos Originários. As disciplinas “Apreciação Musical 1” e “Apreciação Musical 2” abordam o conteúdo sobre a influência da música nos indivíduos e na sociedade, contextualizada historicamente, com referência ao livro “New Jazz: de volta para o futuro” (Muggiani, 1999). Essa referência é registrada devido à possível proximidade com o tema analisado.

Na disciplina “História da Música Brasileira”, a bibliografia incluiu o livro “Choro: do quintal ao Municipal” (Cazes, 1998), registrando-se pela influência do choro na cultura afrodescendente. Em



"História da Arte", a bibliografia recorre ao livro "Arte Afro-brasileira" (Conduru, 2008). Por sua vez, na disciplina "Psicologia da Educação", a bibliografia menciona o livro "Educação Inclusiva, com os pingos nos is" (Carvalho, 2004), embora pela ementa se entenda que a abordagem seja pelo viés das questões sobre deficiências. O mesmo ocorre com as disciplinas "Práticas Pedagógicas 1-4". Nas demais disciplinas (43), não foram identificadas quaisquer relações da temática com os conteúdos ou com as referências.

O PPC 2014 destaca o empenho nacional em prol da qualidade na formação de professores, mencionando o previsto crescimento e investimento nos cursos de licenciatura por parte do IFSertãoPE, conforme delineado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Os conteúdos curriculares foram mantidos, e o texto continua a atualizar as normativas referentes ao curso. No âmbito do PPC 2014, observa-se um avanço com a inclusão da disciplina "História da Música Afro-Brasileira e Africana". Nesta, a abordagem do tema envolve aspectos como o "Sistema de colonização da África; A formação dos Quilombos no Brasil; Identidade cultural Negra; Movimento musical negro no Brasil com ênfase no ritmo africano e seus instrumentos" (IFSertãoPE, 2014, p. 58). Embora a bibliografia da disciplina esteja alinhada ao conteúdo da ementa, não há menção a temáticas como a história ou música dos povos originários. Este fato sugere que, mesmo ocupando um espaço limitado na grade curricular, há uma hierarquização que coaduna com a concepção do currículo como um campo de lutas e forças (Linhares; Silva, 2020).

Na disciplina "Antropologia Cultural", destaca-se a abordagem da temática do "problema do etnocentrismo" (IFSertãoPE, 2014, p. 28). A problematização do etnocentrismo remete ao conceito de decolonialidade proposto por Sodré (2020). Para o autor, a decolonialidade é compreendida como a crítica e resistência às estruturas das relações político-econômicas que moldam nossa sociedade após os processos de colonização. Nas demais disciplinas (52), não foram identificadas quaisquer relações com a temática.



O texto de 2018 aborda a abrangência do público da instituição, destacando sua atuação em aproximadamente 20 municípios dos estados do Piauí, Bahia e Sertão Pernambucano. A instituição assume o compromisso de oferecer uma educação de qualidade, buscando ser referência na região. As demandas educacionais estão cada vez mais alinhadas com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e o IFSertãoPE se apresenta como um espaço de diálogo e comprometimento nesses campos de atuação.

A disciplina “Relações Étnico-raciais”, por sua vez, aborda conhecimentos sobre os indígenas na história, a diáspora negra, os processos de escravização e de resistência de indígenas e negros. Para Magalhães (2023), os conhecimentos abordados são fundamentais para o processo de formação de educadores/professores, proporcionando uma avaliação crítica da trajetória e do processo de construção social dos povos indígenas e dos negros, especialmente nos Territórios Semiáridos. Com enfoque nas contribuições dos negros e indígenas nos âmbitos sociocultural, histórico, político, religioso e econômico, bem como nas conquistas de garantias constitucionais, na implantação de políticas públicas, ações afirmativas e legislações, a exemplo das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Além disso, aborda questões relacionadas à Educação em Direitos Humanos (IFSertãoPE, 2018, p. 55). Essa é a primeira menção a questões indígenas nos três PPCs analisados. Nas demais disciplinas (72), não foram identificadas quaisquer relações com a temática. No entanto, as políticas de ações afirmativas e o sistema de cotas, embora não mencionados no PPC de 2018, já estão consolidados na instituição IFSertãoPE. Negros e indígenas têm o direito ao acesso garantido legalmente, fruto de crítica e resistência às estruturas racistas consolidadas (Sodré, 2020).

A análise de Magalhães (2023) destaca uma abordagem ainda incipiente em relação aos conteúdos pertinentes às músicas dos Povos Originários e Afrodiáspóricos. Observa-se que as concepções curriculares do curso de licenciatura em Música do IFSertãoPE estão fundamentadas em uma perspectiva mais conservadora,



perpetuando o que Pereira (2014), configurando o *Habitus Conservatorial*, como parâmetro para a estruturação das disciplinas nos cursos de música. Este *habitus* é percebido, por exemplo, quando o ensino de História da Música faz referência exclusivamente à música erudita ocidental, ou quando as técnicas de análise e harmonia estão invariavelmente relacionadas a esse repertório. Assim, é possível ocorrer uma reprodução sistemática do *habitus conservatorial*.

Conscientes de que os avanços relacionados às questões étnico-raciais na educação brasileira são recentes, é preciso reconhecer que a incorporação dessas diretrizes data de aproximadamente duas décadas. Compreende-se que a implementação dessas políticas ocorra de maneira gradual. No entanto, é de suma importância o comprometimento da gestão de uma instituição com os aspectos sociais que orientam o caminho em direção a um país mais justo e diversificado. Magalhães (2023) ainda destaca que os autores que fundamentaram sua pesquisa oferecem base teórica para concluir que a discussão sobre uma inserção efetiva dos repertórios afrodescendentes e dos povos originários no curso de Licenciatura em Música do IFSertãoPE é urgente. Para isso, é necessário considerar as demandas sociais contemporâneas, bem como os avanços nos estudos sobre estas músicas. Abrir-se para novas formas de transmissão de conhecimento, validá-las e, sobretudo, conectar o currículo com as múltiplas realidades que compõem o cenário educacional atual.

GUITARRA ELÉTRICA, REPERTÓRIO NORDESTINO E SABERES DOCENTES

A última pesquisa aqui apresentada foi intitulada “*Guitarra elétrica, repertório nordestino e saberes docentes: um estudo com professores de duas instituições de ensino superior da região nordeste*”. O estudo é fruto da pesquisa de mestrado de Luiz Gustavo



Moscoso da Veiga Pessoa (2023), no Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco (PPGMúsica/UFPE), na linha de pesquisa Música, educação e sociedade, sendo orientado também por mim.

Assim como Camila Yasmine, durante o curso do mestrado, Luiz Gustavo já era um músico consolidado na região metropolitana do Recife, atuando como guitarrista para diversos artistas da cena local. Sua percepção acerca do repertório nordestino foi desenvolvida por meio da vivência cultural na região de Recife, proporcionando o contato com ritmos como forró, coco, caboclinho, maracatu, afoxé, cavalo-marinho e frevo. Adicionalmente, na década de 1990, Pernambuco testemunhou o movimento *manguebeat*, que destacou de maneira explícita todos esses elementos da cultura popular nordestina associados à guitarra distorcida do rock. Esse gênero musical, originado na cena musical recifense, “tornou-se popular, inicialmente para um público local e, posteriormente, para um segmento do público nacional e internacional, rompendo com o isolamento pernambucano naquele momento” (Mendonça, 2004, p. 109).

Além disso, Gustavo também atua como professor de música na educação básica. Mais especificamente, na rede pública municipal da cidade de Jaboatão dos Guararapes/PE. A tripla vivência de Gustavo – como músico de performance, professor de música na educação básica e pesquisador – fez com que ele percebesse que, apesar de possuir representatividade atrelada à cultura *pop* e com as vertentes do *rock*, a guitarra elétrica é um instrumento que se encontra inserido nos mais variados estilos musicais. Devido à sua relativa novidade em comparação com instrumentos como violão, violino e piano, o ensino superior de guitarra elétrica continua em fase de construção. Nesse sentido, não há, até o momento, um conjunto sistematizado, ou “cânone”, estabelecido, resultando na ausência de consenso em relação ao repertório entre os professores de guitarra. Esse cenário, entretanto, não representa uma barreira no ensino do instrumento, dado que a guitarra está integrada a uma



ampla variedade de gêneros musicais populares. Ademais, essa característica de ser um instrumento oriundo da música popular possibilita que professores e alunos na instituição de ensino dialoguem com a música local, incorporando-a ao processo educacional (Pessoa, 2023).

No Brasil, a introdução da guitarra elétrica em cursos superiores é uma ocorrência relativamente recente, datando do ano de 1985 com o estabelecimento do curso de Bacharelado em Música com habilitação em guitarra elétrica nas Faculdades Integradas Estácio de Sá (Gomes, 2005). Até o momento, o ensino de guitarra elétrica ainda carece de uma estrutura curricular definida, ressaltando a pertinência de pesquisas sobre o ensino desse instrumento e seu repertório. Nas instituições de ensino superior que oferecem cursos de música – Bacharelado ou Licenciatura – com foco em guitarra elétrica, um dos requisitos essenciais é que o estudante possua conhecimentos prévios no instrumento. Nesse contexto, o ensino da guitarra no nível superior objetiva a expansão do conhecimento do aluno, permitindo que, ao concluir o curso, esteja apto a ingressar no mercado de trabalho, seja como intérprete ou educador musical. Assim, as abordagens concernentes aos distintos gêneros musicais revelam-se cruciais para o aprimoramento musical dos estudantes.

Ao contextualizar essa perspectiva na região Nordeste, caracterizada por uma rica diversidade de ritmos musicais, como exemplificado pelo forró, maracatu, afoxé, caboclinho, a pesquisa de Pessoa (2023) se propôs a analisar o processo de aprendizagem do repertório nordestino no ensino superior de guitarra, considerando as óticas cultural e educacional. Percebendo a importância do repertório no ensino superior de guitarra, a pesquisa de Pessoa (2023) teve como objetivo geral compreender como os professores de guitarra elétrica de duas Instituições de Ensino Superior (IES), localizadas no Nordeste do Brasil, abordam o repertório de música nordestina em sua prática docente. Os objetivos específicos foram: i) analisar as perspectivas, os conceitos e os referenciais que os professores



entrevistados possuem sobre o Nordeste e a música nordestina; ii) identificar quais saberes docentes são mobilizados pelo professor de guitarra elétrica no ensino do repertório nordestino para guitarra elétrica; analisar os Projetos Curriculares das Instituições de Ensino Superior selecionadas quanto à presença/abordagem/implementação de repertório nordestino.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

O referencial teórico da pesquisa de Pessoa (2023) desenvolveu-se a partir de dois eixos temáticos. O primeiro compreendeu as questões referentes à identidade cultural, subdividido em: discussões sobre conceito mais amplo da formação da identidade cultural (Giddens, 2005; Hall, 2006); formação do conceito da identidade cultural nordestina (Penna, 1992; Albuquerque Júnior, 2011), música nordestina e a guitarra elétrica neste contexto.

A compreensão da formação da identidade cultural envolve níveis internos e externos, denominados identidade social e autoidentidade. A identidade social refere-se às características atribuídas a um indivíduo pela sociedade, representando estereótipos que “indicam quem, em um sentido básico, essa pessoa é” (Giddens, 2005, p. 44). A autoidentidade é entendida como o sentido singular que cada pessoa atribui a si mesma. Conforme Giddens (2005, p. 44), trata-se de uma “negociação constante do indivíduo com o exterior que ajuda a criar e a moldar seu sentido de si mesmo”. As mudanças estruturais na sociedade têm impacto significativo no processo de análise da identidade pessoal. A música, possivelmente, desempenha um papel relevante nesse processo de identidade social e autoidentidade, congregando pessoas com gostos musicais semelhantes e remetendo sentimentos locais a grupos específicos e/ou indivíduos de uma mesma região.



Por sua vez, Hall (2006) discute a identidade nacional/regional como uma construção identitária. Segundo o autor, a identidade nacional é derivada de elementos construídos por meio da cultura nacional, envolvendo instituições, símbolos nacionais, hino, idioma, discursos históricos, padronização da educação, entre outros. Desde o nascimento, o indivíduo incorpora gradualmente os gestos, costumes e representações da sociedade em que está inserido. Dentro das construções identitárias, a identidade nacional é o conceito mais amplo de identificação, onde os sujeitos “participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional” (Hall, 2006, p. 49). A identidade nacional desempenha um papel crucial em “costurar” as diferenças regionais existentes (Hall, 2006).

No âmbito brasileiro, a existência do Nordeste como território institucionalizado atualmente resulta dos processos histórico-sociais que moldaram sua formação ao longo do tempo, influenciados por elementos como a atuação do Estado, características geográficas, processos históricos e econômicos, e o regionalismo nordestino. A formação de discursos e identidades nordestinas passou por mudanças constantes, refletindo interesses e ideais de diversos grupos sociais, como a imprensa, artistas e intelectuais. O processo de construção de discursos e a formação de identidades nordestinas passaram por constantes modificações, articulando-se com perspectivas, falas e interesses pessoais ou de grupo. A imprensa, os artistas e os intelectuais refletem, em seus trabalhos, seus ideais e interesses. Para Albuquerque Júnior (2011, p. 63), o regionalismo nordestino “não surge com um indivíduo ou com um grupo específico, ela emerge em pontos múltiplos, que vão aos poucos se encaixando, sendo unificadas pelas necessidades colocadas pelo tempo”.

Com base em Penna (1992, p. 52), Pessoa (2023) aponta possibilidades para a atribuição da identidade nordestina: naturalidade, vivência e autoatribuição. A naturalidade é um conceito objetivo, relacionado à organização político-administrativa, sendo identificado por meio de documentos oficiais. Abrange instâncias como



município, estado, região e nação. Diferentemente da naturalidade, a vivência é uma característica adquirida pela oportunidade que o sujeito tem de experimentar e se identificar com os elementos da região. No entanto, essa classificação torna-se subjetiva, uma vez que não é possível mensurar quanto tempo é necessário para essa identificação ocorrer. A autoatribuição refere-se ao indivíduo que se reconhece como pertencente à região e a ela se autodenomina.

Pessoa (2023) indica que a formação do Nordeste se deu por meio de diversas abordagens, influenciadas por olhares distintos e discursos que moldaram e ainda moldam essas construções. Elementos como a seca, a fome, o cangaço, a bravura, as revoltas messiânicas do povo e as revoltas separatistas das elites são alguns dos elementos evocados em relação ao Nordeste. No campo da música, o repertório produzido por Luiz Gonzaga tornou popular o que se estereotipou como música nordestina. Sua música remetia à região um sentimento saudosista que encontrou no migrante, distante de suas origens, os referenciais da sua cultura, sua terra e costumes estabelecidos dentro de si. Essa música foi produzida por um sujeito que possuía prioridade para transpor em sua música os referenciais da região. Assim como a formulação da região Nordeste foi passível de discursos, a formação da identidade nacional encontrou na música nordestina um elemento validador para essa nacionalidade. Dessa forma, a música nordestina também passou por elaborações.

Dentre os estilos caracterizados como nordestinos, o forró obteve visibilidade na mídia no âmbito nacional através da figura de Luiz Gonzaga. Vale salientar que o xote, o xaxado, o maxixe, o arrasta-pé e o baião, atrelados à figura de Gonzaga, estão inseridos no gênero forró. Entretanto, além do forró e suas divisões, há no Nordeste outros ritmos conhecidos como originários de seu território. São eles: o coco, o maracatu “nação” e “rural”, o ijexá, o frevo e suas ramificações, o cavalo-marinho, a embolada, o repente, etc. Esses gêneros musicais nordestinos usam instrumentos musicais que se tornaram característicos para cada estilo. Em alguns deles, é muito comum a presença da guitarra elétrica.



A associação identitária do rock à guitarra no Brasil também esteve ligada às influências da cultura americana na sociedade brasileira, especialmente na década de 1960. No entanto, mesmo antes desse período, a guitarra elétrica já se inseria no repertório brasileiro, sendo utilizada em ritmos como choro, samba e forró (Gomes, 2005). Guitarristas nordestinos, como Heraldo do Monte, Pepeu Gomes, Paulo Rafael, Ivinho, Armandinho e Robertinho do Recife, já exploravam a guitarra elétrica em suas composições, cada um influenciado por suas próprias referências e estéticas. As diversas estéticas e elementos musicais adotados por esses guitarristas se refletem em suas composições, que incorporam elementos de diferentes gêneros musicais, como rock, jazz, frevo, baião, xote, entre outros. Esses músicos nordestinos utilizam diferentes linguagens estéticas para expressar-se musicalmente, evidenciando a inexistência de uma definição clara ou essencialista da "música nordestina", a não ser como um estereótipo construído (Gomes, 2005).

O segundo eixo temático da pesquisa de Pessoa (2023) abordou as questões relativas à mobilização dos saberes docentes enquanto construção teórico-epistemológica de acordo com Tardif (2010), Gautier *et al.* (2013) e Lee Shulman (1986). Esses autores dedicaram as suas pesquisas a temas referentes à base de conhecimento pedagógico e saberes docentes. Com a compreensão dos conceitos desses teóricos da educação, foi possível perceber em nossa análise, quais saberes estavam sendo mobilizados pelos professores de guitarra elétrica em sua prática docente.

PERCURSOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

Os participantes da pesquisa consistiram em quatro professores de guitarra elétrica, dois de cada instituição, denominados como Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4. Devido à pandemia da COVID-19, as observações das aulas ministradas pelos



docente não foram possíveis. Os dados foram coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, análise documental dos projetos curriculares das instituições selecionadas e dos planos de cursos das disciplinas de guitarra elétrica.

Após a análise dos dados, Pessoa (2023) constatou a abordagem de diversos gêneros musicais. Consoante o autor, os quatro professores afirmaram utilizar o tema “repertório” como elemento catalisador para os demais conteúdos que envolvem o ensino de guitarra elétrica. Os professores 2, 3 e 4 ressaltaram a importância das disciplinas específicas de guitarra elétrica de suas instituições estarem alinhadas com o projeto pessoal de cada aluno. Dessa forma, é possível perceber que é o repertório que delinea os componentes pedagógicos ao longo do curso.

Pessoa notou também que, de maneira semelhante, os quatro professores adjetivaram o “repertório” como elemento aglutinador dos aspectos relacionados ao ensino de guitarra elétrica e, portanto, está presente em todos os semestres em que as matérias são ministradas. Segundo os professores, é possível trabalhar elementos rítmicos, melódicos, fraseológicos, leitura de partitura, improvisação e estudos técnicos de mão direita e mão esquerda, *chord melody* e outros em uma mesma música. No entanto, cada música possui características que enfatizam um aspecto em detrimento de outro, e os professores demonstraram mobilizar saberes experienciais no processo de seleção das músicas que eram trabalhadas para corrigir as demandas específicas dos alunos. Além disso, são mobilizados saberes curriculares e disciplinares, especialmente no processo de adaptação do proposto nos currículos para o planejamento da prática pedagógica por cada professor.

Pessoa (2023) também percebeu que o repertório nortdestino é mencionado pelos quatro professores, embora esse tema não esteja previsto de maneira explícita nos documentos de suas instituições. Precisamente, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da IES 1,



concebido antes da inclusão dos instrumentos populares na instituição, não prevê a interpelação de músicas do repertório nordestino. No entanto, no documento, identifica-se a constatação de direcionamentos didático-pedagógicos com a intenção de contemplar as necessidades das demandas locais. Isso pressupõe subentendimentos de que as músicas do entorno regional da instituição também deverão ser contempladas. Em uma análise mais detalhada, os planos de curso utilizados pelo Professor 1 e 2 abordam, em semestres específicos, músicas do repertório nordestino. No entanto, em suas declarações, esses professores demonstraram flexibilidade quanto a esse quesito. Especificamente, o Professor 2 declarou que, em comum acordo com o estudante, a música nordestina poderá estar presente em quase toda a totalidade do curso.

No Plano do Curso (PC) da IES 2, a declaração sobre a criação do curso de licenciatura em música com foco na música popular está presente já no item "2. Justificativa", sendo legitimada pela prerrogativa de que a música popular se encontra arraigada no município e regiões circunvizinhas. Entretanto, na averiguação do PC da IES 2, não há incidências específicas sobre músicas do repertório nordestino. Notavelmente, o Professor 3 encontrou dificuldades em identificar os direcionamentos no PC sobre o ensino de música popular e elaborou o seu próprio plano de ensino. Nesse plano de ensino, é possível verificar a explicação do item "repertório" por gêneros musicais e não por músicas específicas. Contudo, segundo o professor, essa abordagem sobre o repertório não é rígida, variando de acordo com o projeto do aluno. Já o Professor 4, assim que o aluno ingressa no curso de música, realiza uma análise detalhada dos conhecimentos que o aluno possui, para, assim, traçar os assuntos e músicas que serão tratadas durante a disciplina.

Em relação aos conceitos sobre a música nordestina, os Professores 1, 2 e 4 compartilham que os gêneros nordestinos são aqueles estabelecidos culturalmente como características da região e também as canções compostas por pessoas que puderam experimentar



e vivenciar os elementos da localidade, imprimindo tais características em suas composições. Para o Professor 3, a música nordestina representou descobertas e possibilidades de repensar o conceito sobre gêneros musicais de maneira geral, modificando também a sua maneira de ensinar e perceber o impacto regional na atividade docente.

Os quatro professores afirmaram que trabalham o repertório de música nordestina em suas aulas. No entanto, as canções classificadas pelos professores como sendo constituintes de um repertório nordestino possuíam imbricações do forró com o jazz. Dessa forma, Pessoa (2023) sugere os seguintes questionamentos: os professores abordam esse repertório devido à validação jazzística que possuem? Canções semelhantes, classificadas como nordestinas que possuem em sua estrutura elementos do jazz, foram citadas pelo Professor 1, 2 e 4. Estariam eles tratando essas músicas por possuírem imbricações com o jazz? Vale salientar que a escola jazzística possui grande contribuição no ensino de guitarra, muito devido aos materiais transcritos dos *standards* que se encontram disponíveis, facilitando o estudo desse gênero musical. Também foi possível observar que os professores demonstraram domínio da disciplina – classificado como saber disciplinar – do programa – denominado de saber curricular – e também possuem experiência de ensino – saber experencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos apresentados ao longo deste capítulo indicam de maneira inequívoca as vastas possibilidades de estudos relacionados ao campo da música popular no ensino superior. Os temas abordados refletem a complexidade e a riqueza desse cenário, oferecendo *insights* valiosos para pesquisadores, educadores e estudantes interessados na interseção entre música popular e ensino superior. A diversidade de abordagens, que vão desde a



análise crítica de repertórios específicos até a reflexão sobre metodologias de ensino, destaca a amplitude de tópicos a serem explorados nessa área, enriquecendo o panorama acadêmico e estimulando futuras investigações.

Cabe ressaltar que os estudos sobre música popular no ensino superior não se restringem a um único nível de formação. Ao contrário, os trabalhos compilados aqui evidenciam que essas pesquisas podem florescer nos mais diversos contextos acadêmicos, abrangendo desde a iniciação científica até projetos de mestrado. Essa diversidade de abordagens demonstra que a interação entre música popular e ensino superior é um campo robusto, capaz de envolver estudantes e pesquisadores em diferentes estágios de desenvolvimento acadêmico. Portanto, encoraja-se a expansão desses estudos em todas as etapas da formação acadêmica, reconhecendo a importância de cultivar um entendimento profundo e abrangente das dinâmicas envolvidas na incorporação da música popular nos ambientes educacionais. Nesse sentido, pesquisas mais aprofundadas são imprescindíveis para consolidar a efetiva inclusão dessas músicas no ensino superior, promovendo uma educação musical mais representativa, inclusiva e alinhada com a diversidade cultural e artística presente em nossa sociedade contemporânea.

REREFÊNCIAS

AFONSO, A. J. Os lugares da educação. In: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sidero (orgs.) **Educação não-formal**: cenários da criação, p. 29-38. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2011. 376 p.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, [online], vol. 33, n. 2, p. 281-295, 2007.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 232 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 68 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 226 p.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3a ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. 178 p.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

CAMARGO, E. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004. 176 p.

CAZES, H. **Choro**: do quintal ao Municipal. São Paulo: Editora 34, 1998. 232 p.

CONDURU, R. **Arte Afro-brasileira**. Belo Horizonte: C/ Artes, 2008. 128 p.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3º Ed. Unijuí, 2013. 480 p.

GERALDINI, C. Buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 5, n. 3[15], 1994.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005. 598 p.

GREEN, L. **How popular musicians learn**: A Way Ahead for a Music Education. London: Ashgate, 2002. 238 p.

GREEN, . **Music, informal learning and the school**: a new classroom pedagogy. London: Ashgate, 2008. 213p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11º ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2006. 102 p.

HAMILTON, D. Sobre as origens do termo classe e currículum. **Teoria e Educação**, n. 6, [s/l.], s/p., 1992.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFsertãoPE). Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Música, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFsertãoPE). Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Música, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO SERTÃO PERNAMBUCANO (IFsertãoPE). Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Música, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 208 p.

MACDONALD, J.B. Curriculum and Human interest. In: PINAR, William (ed.), **Curriculum Theorizing - The Reconceptualists**, p. 283-298. Berkeley: McCutchan, 1975.

MAGALHÃES, C. Y. N. **Músicas afrodiáspóricas e dos povos originários:** um olhar sobre o currículo do curso de licenciatura em música do Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFsertãoPE), 2023. 54 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Música), Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Petrolina, 2023.

MANTOAN, R. M. M. T. E. **Educação e Inclusão:** entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Editora da FURB, 2020. 223 p.

MENEZES, D. S. F.; BARROS, M. H. F.; SCOTTI, A. A. Processos de transmissão de saberes musicais no grupo de maracatu Baque Opará. p. 360-367. SEMINÁRIO NACIONAL DE MÚSICA, CULTURA E EDUCAÇÃO, São Luis/ MA, 2018...**Anais**.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, prática e criatividade. 23a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 132 p.

MUGGIATI, R. **New jazz:** de volta para o futuro. São Paulo: Editora 34, 1999. 304 p.

NARITA, F. M. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**, Londrina, V. 23, 62-75, jul./dez., 2015.

OLIVEIRA, A. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7,2000, Londrina. **Anais...** Londrina: 2000, p. 15-34.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, p. 15-40, abr. 2010.

PENNA, M. **O que faz ser nordestino**: identidades sociais, interesses e o "escândalo" Erundina. São Paulo: Cortez, 1992. 180 p.

PENNA, M. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 7-16, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/320>. Acesso em: 07 abr. 2023.

PEREIRA, M. V. M. Licenciatura em música e *habitus* conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464>. Acesso em: 07 abr. 2023.

PESSOA, L. G. M. V. **Guitarra elétrica, repertório nordestino e saberes docentes**: um estudo com professores de duas instituições de ensino superior da região nordeste. 2023. 131 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

PODESTÁ, N. T.; BERG, S. M. P. C. Educação formal, não-formal e informal: em busca de novos modelos. In: **Anais do XXVIII Congresso da ANPPOM**, Manaus – AM, p. 1-8, 2018.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2010.

QUEIROZ, L. R. S. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **Intermeio** (UFMS), v. 19, p. 95-124, 2013.

QUEIROZ, L. R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemocídios musicais e exclusões. **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 07 abr. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 7 abr. 2023.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, fev., 1986.

SOUZA, L. S. de. Educação musical afrodescendente: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. **Revista da ABEM**, [s.l.], v. 28, p. 249-266, s/d, 2020. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/917>. Acesso em: 22 jun. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11º Ed. Rio de Janeiro: Petrópolis. Ed. Vozes, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamentos e métodos. Trad. Daniel Grossi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ORGANIZADORA

Ana Carolina Nunes do Couto

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Música e especialista em Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciada em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora efetiva do Departamento de Música da UFPE desde 2009. Atua com ensino coletivo de instrumentos musicais, e como integrante do Programa de Pós-Graduação em Música e Sociedade da mesma instituição trabalha com temas relacionados à música popular e seus variados processos de ensino, aprendizagem e institucionalização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1207366985465257>

E-mail: ana.carolina@ufpe.br

AUTORES E AUTORAS

Adjair Cavalcante Costa

Mestrando em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), docente voluntário da Fundação Mozart Vieira (São Caíano -PE), docente em canto popular no Centro Musical de Olinda (CEMO), especialista em referência pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), Licenciado em Música com habilitação em Canto popular pelo Instituto Federal de Pernambuco campus Belo Jardim (IFPE-BJ) e Bacharel em Música sacra com especialização em Canto pelo Seminário Teológico Batista (STBNB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2654245092327041>

E-mail: adjaircavalcante@gmail.com

Adonis Garcia Ramos

Trombonista, arranjador, maestro e professor de música graduado pela UFPE. Trombonista da Spokfrevo Orquestra e da Orquestra Forrobodó. Professor de música e maestro de banda nas escolas municipais Pedro Augusto e Reitor João Alfredo (Recife-PE). Já fez parte das bandas de Silvério Pessoa, Jorge de Altinho, A Trombonada, Pouca Chinfra dentre outras. Já participou de festivais nacionais e internacionais de música como: Django Reinhardt (França), Montreux (Suíça) dentre outros.

E-mail: adonis.trombone@gmail.com

Ana Carolina Nunes do Couto

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Música e especialista em Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Licenciada em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora efetiva do Departamento de Música da UFPE desde 2009. Atua com ensino coletivo de instrumentos musicais, e como integrante do Programa de Pós-Graduação em Música e Sociedade da mesma instituição trabalha com temas relacionados à música popular e seus variados processos de ensino, aprendizagem e institucionalização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1207366985465257>

E-mail: ana.carolina@ufpe.br

Cristiane Maria Galdino de Almeida

Doutora e mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) desde 1994. Atual presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) - gestão 2022/2024. Credenciada nos Programas de Pós-Graduação em Música (UFPE e UFPB). Desenvolve pesquisas relacionadas à formação e atuação de professores/as de música; formação docente em música e diversidade; e educação musical etnomusicologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7567236180576595>

E-mail: cristiane.galmeida@ufpe.br

Danilo Paiva Lúcio

Radialista, produtor fonográfico e audiovisual, mestrando em música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua como docente nos cursos de comunicação do Centro Universitário Aeso Barros Melo (UniAeso) e Centro Universitário Brasileiro (UNIBRA). Temas de Pesquisa: Performance no *heavy metal* e produção audiovisual.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1075233329679850>

E-mail: daniolucio6@gmail.com

Fabiola Santos de Araújo

Mestranda em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem licenciatura e bacharelado em música pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como professora de Artes e Música em escolas da rede pública e privada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7338042992957244>

E-mail: fabiola.santos@ufpe.br

Gustavo Oliveira de Alencar

Músico, baixista, licenciado em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pesquisador da Música Popular, Mestre em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Atua profissionalmente no cenário pernambucano, em performance e produção musical, desde a década de 1990.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4051502487017172>

E-mail: gustavo.alencar@ufpe.br

Inaldo Spok Cavalcante de Albuquerque

Mestrando em Música pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Diretor da Big Band SpokFrevo Orquestra.

E-mail: spokfrevosax@gmail.com

Johnne Lendon Cardoso Lins

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em música da UFPE - Universidade Federal de Pernambuco, na linha de pesquisa: Música, cultura e sociedade. Especialista em Educação Musical e Ensino de Arte pela FATAP - Faculdade de Tecnologia e Ciências do Alto Paranaíba, MG. Graduado na Licenciatura em Música com Habilitação no Instrumento (Tuba) pelo IFPE - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Belo Jardim.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1937785234076169>

E-mail: johnnelclins.tuba@gmail.com

Leonardo Meira Dantas

Músico, compositor, instrumentista, arranjador, produtor e diretor musical. Professor efetivo da Universidade Federal da Paraíba - UFPB desde 2010. Doutorando em Música, mestre em Educação Musical, bacharel em Música, sendo todos pela UFPB. Atua como professor de instrumento (Guitarra e Violão Popular), Produção Musical, Harmonia e Improvisação na área voltada ao ensino da Música Popular tendo como foco a música nordestina.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1952049430723074>

E-mail: leomeira.aulas@emo.ufpb.br

Luan Sodré de Souza

Músico, pesquisador e educador musical. Licenciado em Música pela UFBA, mestre e doutor em Educação Musical pelo PPGMUS/UFBA e aprendiz de capoeira na ACANNE. Professor do Departamento de Letras e Artes da UEFS, atuando na área de Música. É Professor Colaborador do PPGMUS/UFBA. No âmbito da pesquisa, lidera o Diáspora: Grupo de Estudos em práticas Musicais Afrodiáspóricas e seus Atravessamentos CNPq/UEFS, coordena o projeto de pesquisa "Educação Musical Afrodiáspórica: perspectivas e possibilidades a partir dos sambas do Recôncavo Baiano". Tem experiência na área de música, com ênfase em Educação Musical e tem se debruçado em temas ligados a: Ensino e aprendizagem de música; Música, cultura e sociedade; Formação de professores de música; Música e pensamento afrodiáspórico; Sambas da Bahia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7205688410799251>

E-mail: lssouza@uefs.br

Luis Ricardo Silva Queiroz

Violonista, educador musical e etnomusicólogo. Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Bolsista de Produtividade Científica do CNPq desde 2013. Foi Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) - Gestão 2013/2015 e Gestão 2015/2017. É o atual Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) - Gestão 2022/2023 e Gestão 2024/2025. Seus principais temas de pesquisa e práxis profissional na atualidade são: música e (de)colonialidade; educação superior, currículos criativos, inovadores e decoloniais em música.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5224390361847356>

E-mail: luisrsqueiroz@gmail.com

Matheus Henrique da Fonsêca Barros

Matheus Barros é Professor do Instituto Federal do Sertão Pernambucano - Campus Petrolina, atuando no curso de Licenciatura em Música e do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Pernambuco (PPGMúsica/UFPE). Doutor em Música (Educação Musical) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Educação e Licenciado em Música pela UFPE. Foi pesquisador visitante na University of Delaware (UD). Atua na área de Música, com ênfase em Educação Musical, nos seguintes temas: formação e atuação de professores de música; aprendizagem baseada em problemas; metodologias ativas; educação musical, tecnologias e cultura participativa digital. Lançou seu EP de música instrumental brasileira, disponível nas plataformas de áudio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1661451730114307>

E-mail: matheus.barros@ufpe.br

Ruan Santos de Souza

Doutorando em composição musical, mestre em educação musical e bacharel em violão pela Universidade Federal da Bahia. Estudou composição via aulas particulares com Prof. Dr. Natan Ourives (UEFS). Atua há mais de 15 anos como solista, compositor, músico acompanhador, arranjador, produtor musical e professor.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7117137126991276>

E-mail: contato@ruandesouza.com.br

Sara Caroline César da Silva Araújo

Mestranda em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em música pela UFPE (2021). É técnica em flauta transversal pela Escola Técnica Estadual de Criatividade Musical (ETECM – 2017) do Recife-PE. Atua na área musical nas temáticas: formação de professor, educação musical e práticas criativas.

E-mail: sara.cesar@ufpe.br

Vanildo Mousinho Marinho

Músico, percussionista. Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Integra o Grupo de Percussão do Laboratório de Percussão e Rítmica da UFPB (LAPER); e (como percussionista) a Orquestra de Violões da Paraíba (OVPB) e a Pequena Orquestra Popular (POP). Tem atuado nos campos da educação musical, etnomusicologia e percussão, com pesquisas nas áreas de performance musical, cultura popular e formação de professores.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3813803836925083>

E-mail: vanildommarinho@gmail.com

Wallace Seixas Vilela

Compositor, arranjador, produtor fonográfico, editor e instrumentista, mestrando em Música pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), graduado em Licenciatura em Música - habilitação em educação musical pelo Grupo Unis/ MG, graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-graduado em metodologia do ensino da música na Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER) e estudou na Escola de Música e Tecnologia (EM&T), onde se especializou em jazz pelo Instituto de Guitarra e Tecnologia (IG&T) / SP.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8345924824942765>

E-mail: wallace.seixas@ufpe.br

Wellyddna Paula Santos Pontes

Cantora, violincelista e mestranda em educação musical pela Universidade Federal de Pernambuco e licenciada em música pela Universidade Federal de Campina Grande.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3420284465611525>

E-mail: wellyddna.pontes@ufpe.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

Academia Brasileira de Música 19, 27

análise crítica 39, 254

aprendizagem 20, 25, 26, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 72, 74, 77, 80, 87, 88, 89, 91, 103, 105, 107, 111, 116, 136, 149, 150, 151, 152, 159, 162, 166, 168, 170, 172, 174, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 233, 237, 246, 256, 259, 260, 262

aprendizagem informal 25, 31, 36, 37, 49, 105, 150, 151, 152, 159, 162, 174, 228, 231, 256

B

bacharelado 12, 17, 52, 59, 60, 64, 70, 137, 201, 202, 215, 223, 261

bem estar 138, 139, 142

C

campo 12, 13, 21, 22, 23, 25, 26, 34, 36, 46, 53, 64, 65, 67, 72, 75, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 120, 134, 141, 142, 149, 153, 154, 185, 186, 193, 196, 198, 203, 223, 226, 230, 235, 242, 249, 253, 254

campo acadêmico 110

campo de atuação profissional 26, 149

candidatos 26, 178, 179, 187, 188, 196, 197, 200, 203, 206, 207, 211

cânone 16, 17, 18, 245

cânone eruditó ocidental 16

cânone musical 17

capital cultural 93, 112

Centro Livre de Aprendizagem Musical 17

Choro 19, 27, 37, 114, 143, 241, 255

CLAM 17

colonialidade 28, 38, 43, 50, 55, 56, 59, 74, 78, 79, 82, 94, 114, 120, 124, 179, 181, 190, 191, 194, 211, 219, 222, 238, 239, 257, 262

composição 95, 97, 111, 131, 134, 135, 228, 236, 263

conhecimentos 16, 20, 21, 22, 25, 26, 34, 39, 53, 54, 55, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 87, 103, 109, 110, 118, 120, 121, 123, 127, 136, 141, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 162, 163, 165, 166, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 178, 194, 196, 198, 203, 204, 214, 215, 218, 228, 229, 232, 237, 238, 243, 246, 252

conservatórios 16, 17, 40, 57, 97, 102, 137, 181, 197, 222

corpo 95, 120, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 138, 139, 160, 174, 216

criatividade 36, 49, 138, 139, 142, 150, 182, 228, 256

critérios 16, 18, 25, 38, 85, 87, 105, 150, 191, 200, 218, 231, 232

cultura dominante 16

cultura erudita 25

ursos de música popular 18, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 76, 77, 78, 79, 173, 174

D

decolonialidade 55, 239, 242

diagnósticos 44

diversidade 12, 18, 21, 22, 25, 51, 53, 54, 56, 61, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 75, 77, 78, 79, 82, 107, 110, 116, 117, 118, 123, 124, 132, 134, 141, 142, 182, 186, 191, 192, 198, 209, 210, 228, 237, 239, 240, 246, 253, 254, 257, 260

diversidade cultural 18, 21, 110, 192, 198, 210, 228, 239, 254

docentes 12, 22, 23, 95, 214, 215, 218, 226, 235, 244, 247, 250, 254, 257, 258

E

educação básica 12, 99, 100, 140, 245

educação musical 12, 34, 42, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 72, 82, 85, 106, 111, 116, 150, 152, 160, 181, 183, 184, 185, 186, 191, 193, 194, 195, 203, 219, 223, 226, 229, 230, 231, 236, 254, 256, 257, 260, 262, 263

- elitismo 189, 193
ensino antirracista 25, 115, 116, 142
ensino superior 12, 13, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 38, 39,
43, 44, 45, 46, 59, 82, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93,
95, 96, 98, 99, 101, 103, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 116,
142, 179, 180, 187, 188, 189, 197, 210, 211, 216, 220,
223, 226, 233, 244, 245, 246, 253, 254, 257
estrutura curricular 60, 69, 73, 78, 108, 199, 246
estudantes 12, 18, 21, 22, 24, 26, 40, 41, 45, 50, 51, 71, 73, 75,
80, 101, 110, 136, 140, 144, 178, 188, 189, 197, 198,
199, 209, 212, 213, 214, 216, 224, 228, 246, 253, 254
Etnomusicologia 24, 33, 36, 81
eurocentrismo 121, 122, 198
Europa 18, 55, 56, 67, 122, 193, 220
expertise 21, 153, 154, 156, 159, 176
- F**
folcloristas 30, 81
formação autodidata 26
formação de professores 26, 37, 177, 178, 179, 188, 198,
221, 223, 242, 263
formação em música popular 23, 24, 62, 72, 76, 151
formação técnico-instrumental 117, 118, 119, 139
- G**
graduação em música 40, 53, 54, 61, 66, 67, 74, 75, 96, 107, 147
guitarra 37, 44, 47, 116, 130, 143, 152, 226, 245, 246, 247,
249, 250, 251, 253
- H**
habilidades 14, 16, 20, 21, 22, 25, 26, 63, 71, 96, 106, 146, 147, 149,
150, 151, 154, 155, 156, 162, 163, 164, 165, 166, 167,
169, 170, 171, 173, 174, 175, 186, 192, 194, 200, 202,
204, 213, 214, 215, 216, 220, 241
habitus 18, 27, 38, 40, 46, 50, 85, 89, 90, 91, 92, 101, 108,
109, 110, 111, 112, 113, 114, 191, 209, 218, 222,
236, 237, 244, 257
habitus conservatorial 18, 27, 40, 50, 101, 111, 114, 218, 222,
236, 237, 244, 257
hierarquização 16, 27, 203, 242
How Popular Musicians Learn 149, 151, 153
- I**
identidade musical 24, 164
improvisação 72, 105, 251
institucionalização 15, 16, 17, 20, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 43, 44,
45, 56, 67, 77, 78, 79, 88, 91, 94, 112, 197, 259, 260
Instituto Nacional de Música 16, 195, 196
invizibilização 118
- J**
jazz 17, 18, 63, 66, 250, 253, 256, 263
- L**
legitimização 16, 18, 19, 48, 85, 95, 106, 108, 110, 111, 112, 213, 222
leitura musical 166, 205, 214
licenciatura 12, 60, 65, 70, 98, 198, 199, 200, 202, 204, 205,
210, 212, 215, 220, 223, 224, 226, 236, 242,
243, 252, 256, 261
literatura acadêmica 26, 30, 227
Luiz Gonzaga 14, 15, 16, 20, 249
- M**
modelos coloniais 13, 43
modernidade 69, 124, 127, 191, 256
MPB 59, 66, 71, 75, 79
Música Brasileira Popular 24, 55, 75, 78, 79, 83
música de concerto 16, 30, 133, 182
musicalidades brasileiras 25, 116, 117, 118, 127
música popular 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30,
31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47,
52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83,
84, 105, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 161, 162, 172, 173,
174, 191, 207, 225, 226, 246, 252, 253, 254, 259, 260
músicas afroadiáspericas 234, 236
músico popular 18, 22, 26, 27, 58, 109, 147, 171, 172, 175,
179, 189, 202, 220
músicos performers 113, 148, 176
músicos populares 17, 21, 26, 35, 37, 39, 47, 48, 101, 149, 150, 151,
159, 161, 163, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 173, 175,
177, 178, 179, 180, 204, 206, 223, 227, 228

O

orquestra 195, 203

P

paradigma conservoriarial 16, 19, 20, 30, 33, 40, 42, 44, 88

partitura 16, 164, 165, 179, 200, 204, 205, 206, 214, 251

patrimônio musical brasileiro 24, 54, 77, 79

patrimônio musical imaterial brasileiro 52, 54, 55, 65, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 79

pedagogia 12, 36, 99, 255

pensamento afrodiáspórico 42, 143, 262

performances violonísticas 25, 116, 117

perspectiva afrodiáspórica 120, 141

perspectiva ampliada 25, 116, 142

perspectiva discente 26

perspectiva docente 26

pesquisa bibliográfica 23, 31, 231

pesquisa documental 26, 85, 179

pillares pedagógico-decoloniais 24, 55

pluralidade 12, 71, 77, 109, 124, 125, 196, 208, 210

pluriversalidade 124, 127

PMIB 54

Pop Rock Anglo-American 152

pós-graduação 12, 31, 33, 113, 176

possibilidades técnicas 25, 117, 129

potencialidades 24, 70, 99, 149

práticas de ensino 25, 34, 45, 80, 116

práticas musicais afrodiáspóricas 119, 126, 127

práxis 12, 13, 54, 56, 61, 65, 71, 72, 74, 75, 78, 79, 262

processos epistêmicos 26, 150

professores 12, 21, 26, 37, 40, 47, 51, 58, 59, 60, 61, 70, 74, 79, 80, 100, 103, 148, 177, 178, 179, 186, 188, 195, 198, 199, 212, 221, 223, 226, 233, 235, 237, 242, 243, 244, 245, 246, 250, 251, 252, 253, 254, 257, 260, 262, 263

prognósticos 44

Projetos Político Pedagógicos 25, 85, 86, 111

prova 178, 187, 197, 200, 201, 204, 205, 210, 215

Q

quilombismo 127

R

racismo epistêmico 25, 116, 118, 120

regência 12

relações de poder 17, 19

relações sociais 12, 103

repertório 20, 30, 35, 36, 37, 38, 44, 45, 46, 49, 59, 74, 116, 134, 136, 137, 138, 145, 164, 166, 168, 201, 202, 203, 206, 226, 228, 230, 236, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 257

rock 17, 18, 152, 174, 245, 250

S

saberes musicais 20, 74, 75, 226, 227, 233, 256

Samba 19, 27, 128, 131

saúde 12, 138, 139, 142, 145

sociedade brasileira 12, 54, 250

sociologia do conhecimento profissional 26, 148, 149, 150, 173

subversão 25, 92

T

técnica violonística 25, 115, 116, 119, 125, 129, 132, 137, 141, 142, 143

teoria musical 15, 87, 165, 166, 168, 187, 191, 194, 200, 211

teoria sociológica do currículo 26, 151

teste de habilidade específica 26

THE 178, 179, 180, 187, 189, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 215, 217, 218, 219, 224

tipo esotérico 165, 170

tipo tácito 165, 167

tradição europeia 16, 19, 90, 123, 132

tradicionalismo 44

transmodernidade 124, 127

U

universalismo 122, 123, 124, 127

universidades brasileiras 16



www.pimentacultural.com

A Música Popular no Ensino Superior Brasileiro

análises, reflexões e propostas para o século XXI