



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Doutorado em Música
Área de concentração: Educação Musical

**Cursos de música popular em universidades públicas brasileiras:
realidades, perspectivas e diretrizes**

Leonardo Meira Dantas
Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

João Pessoa
Agosto/2024



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Comunicação, Turismo e Artes
Programa de Pós-Graduação em Música
Doutorado em Música
Área de concentração: Educação Musical

**Cursos de música popular em universidades públicas brasileiras:
realidades, perspectivas e diretrizes**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção de título de doutor em música, área de concentração Educação Musical, linha de pesquisa processos e práticas educativo musicais.

Leonardo Meira Dantas
Orientador: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz

João Pessoa
Agosto/2024

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

D192c Dantas, Leonardo Meira.

Cursos de música popular em universidades públicas
brasileiras : realidades, perspectivas e diretrizes /
Leonardo Meira Dantas. - João Pessoa, 2024.

231 f. : il.

Orientação: Luis Ricardo Silva Queiroz.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCTA.

1. Música popular - Formação. 2. Música popular
brasileira - Educação superior. 3. Universidade pública
- Cursos superiores. I. Queiroz, Luis Ricardo Silva.
II. Título.

UFPB/BC

CDU 784.4(043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

DEFESA DE TESE

Título da tese: “Cursos de música popular em universidades públicas brasileiras: realidades, perspectivas e diretrizes”

Doutorando: LEONARDO MEIRA DANTAS

Tese aprovada pela Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ
Data: 31/08/2024 22:58:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. LUIS RICARDO SILVA QUEIROZ
Orientador/UFPB



Documento assinado digitalmente
FABIO HENRIQUE GOMES RIBEIRO
Data: 31/08/2024 23:38:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. FÁBIO HENRIQUE RIBEIRO
Membro Interno do Programa/UFPB



Documento assinado digitalmente
ANDERSON DE SOUSA MARIANO
Data: 01/09/2024 11:41:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Anderson de Sousa Mariano
(Membro Externo ao Programa / UFPB-PPGCR),



Documento assinado digitalmente
EZEQUIAS OLIVEIRA LIRA
Data: 01/09/2024 09:47:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. Ezequias Oliveira Lira
Membro Externo à Instituição/ UFRN



Documento assinado digitalmente
IVAN VILELA PINTO
Data: 02/09/2024 12:26:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. IVAN VILELA PINTO
Membro Externo à Instituição/ USP

João Pessoa, 31 de agosto de 2024

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese a Elizabete Meira Xavier, por acreditar no caminho da educação e fazer disso uma missão, investindo e abençoando a vida de várias pessoas.

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai, O Filho e o Espírito Santo, por ter me alcançado através de uma infinita misericórdia, a partir de um amor incondicional que transformou minha vida de maneira plena, sem que com isso seja necessário que eu esteja submetido a algum sistema religioso humano, mas, crendo no amor do Corpo de Cristo.

À minha esposa, irmã e amiga Luciana, minha metade, pessoa sem a qual minha vida não seria completa. Seu carinho, seu amor e sua dedicação me alcançam todos os dias, trazendo alegria e força para seguirmos juntos os propósitos de Deus para nossas vidas.

As minhas filhas Lauana e Letícia, presentes de Deus para minha vida. Além de todas as bênçãos que recebo pela dádiva de tê-las como filhas, posso dizer que são duas grandes irmãs e grandes amigas.

A Antônia Meira Xavier (Mainha), coluna enviada por Deus para agrupar várias pessoas em seu entorno, com o propósito de cuidar e unir famílias e amigos.

A Alba Lúcia Meira Dantas (Mamãe).

A Elizabete Meira Xavier (Mãe).

A Cledinaldo Dantas de Moraes (Pai)

A Gledson Meira Dantas (Irmão, amigo, professor ...)

Aos meus familiares, como um todo, primeiro grande presente de Deus para nossas vidas, nas pessoas de Firmino Nunes Bezerra, Hercília Nunes Bezerra, Arnaldo Moraes, Cleonice Dantas de Moraes, Climídia Nunes Bezerra, Cledivaldo Dantas de Moraes, Cledineide Dantas de Moraes (e seus filhos), Wilson Meira Xavier (e seus filhos), Maria do Céu Meira Xavier.

A minha prima irmã Marinalva, por todo apoio e incentivo, estendendo meu carinho a Val, Vanessa e Isabele.

A todos(as) os(as) estudantes que ao longo da minha trajetória caminharam junto comigo na busca por novos sons e conhecimentos, num processo em que pude (e posso) aprender muito.

Ao meu orientador, amigo e irmão Luís Ricardo Silva Queiroz, por todo o incentivo que me deu desde o dia em que o conheci, agindo sempre com competência, mas, de forma humana e muito afetuosa. Estendo com muito carinho este agradecimento à sua linda família Sicília Calado, Luíza, Heitor e, também, *Choco*, pelo carinho e grande afeto que recebo todas as vezes que tenho o privilégio de encontrá-los.

Aos professores Anderson Mariano, Ezequias Lira, Fábio Ribeiro, Ivan Vilela e Vanildo Marinho, pela atenção e por suas ricas contribuições trazidas à esta tese.

Ao povo brasileiro por permitir a existência da Universidade Pública.

A todos os colegas e professores do PPGM-UFPB.

A todos os amigos e colegas do Departamento de Música e do Departamento de Educação Musical da UFPB.

Ao cachorrinho Thor, que ficava comigo toda as madrugadas quando eu estava lendo ou escrevendo.

*Prefiro os que me criticam, porque me corrigem,
aos que me elogiam, porque me corrompem.
(Santo Agostinho)*

RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender as estruturas e as principais bases teóricas e metodológicas que têm alicerçado as propostas pedagógicas e as práticas educacionais dos cursos de graduação em música popular em universidades públicas do Brasil. A pesquisa que dá suporte ao trabalho foi de caráter qualitativo e teve como instrumentos de coleta de dados pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. O universo da estudo foi constituído por cursos de música popular (bacharelado e licenciatura), em atividade, oferecidos atualmente no Brasil nas seguintes instituições: UNICAMP, UNIRIO, UNESPAR, UFPB, UFMG, UFRGS, UFPEL, UFRN, UFRB, UFG. O trabalho contempla a identidade do ensino superior dentro das características do ensino universitário, discutindo a partir dos dilemas que atingiram e atingem essa instância de ensino ao longo do tempo, sua trajetória no Brasil, a inserção do ensino da música nessa esfera e a chegada da música popular como fenômeno mais contemporâneo. A tese apresenta, também, uma visão sobre o fenômeno música popular a partir de um caráter mais amplo, diferenciado da ideia comumente veiculada que relaciona ao processo de produção fonográfica, em que essa passa a ser a característica mais considerada dentro dos cursos que lidam com o ensino superior da música popular. O estudo também aborda modelos distintos que são utilizados nos diversos processos que caracterizam a formação do músico dentro e fora do ambiente do ensino superior. Nesse sentido, aponta para a trajetória e as características dos espaços distintos que, como instituições socialmente reconhecidas, acolheram a música popular antes da sua inserção nos cursos superiores de música oferecidos pelas instituições legitimadas, culminando com os cursos de graduação oferecidos pelas universidades públicas. Sobre as instituições que lidam com o ensino superior em música popular, apresenta em um primeiro momento o panorama geral sobre a realidade dos cursos existentes na atualidade e, em um segundo momento, aprofunda o debate a partir dos dados fornecidos pelas dez universidades públicas que compõem o universo de estudo desta tese. As análises realizadas evidenciam que, por um lado, os cursos de música popular têm reproduzido modelos e padrões que marcam historicamente a trajetória da formação superior em música no Brasil. Por outro, lado, o estudo também evidencia como esses cursos ampliaram positivamente o universo de música contemplado nos cursos de graduação, sobretudo no que tange à ênfase no universo da música brasileira popular. A partir dessas análises e das discussões com os autores diversos que fundamentam a estrutura desta tese, apresento, ao final, diretrizes com propostas curriculares e pedagógicas a serem incorporadas com o propósito de fortalecer a consolidação da música brasileira popular na educação superior do país.

Palavras-chave: Cursos Superior. Universidade Pública. Música Popular. Formação em música popular.

ABSTRACT

This thesis aims to understand the structures and the main theoretical and methodological bases that have underpinned the pedagogical proposals and educational praxis of undergraduate courses in popular music at public universities in Brazil. The research was qualitative in nature and used bibliographical research and documentary research as data collection tools. The study universe is made up of popular music courses (Bachelor and License Degrees) currently offered in Brazil at the following institutions: UNICAMP, UNIRIO, UNESPAR, UFPB, UFMG, UFRGS, UFPEL, UFRN, UFRB, UFG. It presents an understanding of the identity of higher education within the characteristics of university education, discussing the dilemmas that have affected and continue to affect this level of education over time, its trajectory in Brazil, the inclusion of music teaching in this sphere and the arrival of popular music as a more contemporary phenomenon. It also presents a view of the phenomenon of popular music from a broader perspective, different from the idea commonly conveyed that relates it to the process of phonographic production, where this becomes the characteristic most considered within the courses that deal with the higher education of popular music. The thesis also discusses the different models that are used in the various processes that characterize the training of musicians inside and outside the higher education environment. In this sense, it points to the trajectory and characteristics of the different spaces that, as socially recognized institutions, welcomed popular music before its inclusion in the higher music courses offered by legitimized institutions, culminating in the undergraduate courses offered by public universities. With regard to the institutions that deal with higher education in popular music, it first presents a general overview of the reality of the courses that currently exist and, secondly, deepens the debate based on the data provided by the ten public universities that make up the universe of studies in this thesis. Thus, after analyzing the data and discussing the various authors who form the basis of this thesis, at the end it presents guidelines with curricular and pedagogical proposals to be incorporated in order to strengthen the consolidation of popular Brazilian music in higher education in the country.

Keywords: Higher Education. Public University. Popular Music. Training in Popular Music.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistema e-MEC	138
Figura 2: Consulta de cursos que oferecem gratuidade	140
Figura 3: Porposta de Cumprimento Curricular	151
Figura 4: Disciplinas específicas para o curso de Música Popular além do Núcleo Comum	152
Figura 5: Com o diagrama curricular do curso	170

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cursos em Atividade segundo o Sistema e-MEC	140
Quadro 2: Cursos Em Atividade/Não Iniciado	143
Quadro 3: Cursos Em Extinção	144
Quadro 4: Cursos Extintos	144
Quadro 5: Panorama geral dos Curso de Música Popular no Ensino Superior	145
Quadro 6: Com a cronologia e formatação dos cursos que compõem o Universo de Estudo	146

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem por séculos	186
Gráfico 2: Cursos por décadas	187
Gráfico 3: Cursos por região do país	188
Gráfico 4: Perfil dos conhecimentos e saberes oferecidos pelos cursos	190

LISTA DE SIGLAS

ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical
ABET: Associação Brasileira de Etnomusicologia
ABIPTI: Associação Brasileira das Instituições de Pesquisa, Tecnologia e Inovação
ABRAPEM: Associação Brasileira de Performance Musical
ANPPOM: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BDTD/IBICT: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECULT: Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CEUNSP: Centro Universitário de Itu e Saltos-SP
CONVESTE: Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP
CNPq: Conselho Nacional de Pesquisa
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
FAMES: Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira”
FEFIEG: Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara
FEFIERJ: Federação das Escolas Isoladas do Estado do Rio de Janeiro
IES: Instituição de Ensino Superior
IFPE: Instituto Federal de Pernambuco
LIBRAS: Linguagem Brasileira de Sinais
MBP: Música Brasileira Popular
MEC: Ministério da Educação e Cultura
NDE: Núcleo Docente Estruturante
PPC: Projeto Pedagógico do Curso
UE: Universo de Estudo
UEAP: Universidade Estadual do Amapá
UECE: Universidade Estadual do Ceará
UEMA: Universidade Estadual do Maranhão
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFGC: Universidade Federal de Campina Grande
UFG: Universidade Federal de Goiás
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB: Universidade Federal da Paraíba
UFPEL: Universidade Federal de Pelotas
UFRB: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFT: Universidade Federal de Tocantins
UNESPAR: Universidade Estadual do Paraná
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
-------------------------	----

PARTE I

Capítulo 1

A música popular na educação superior brasileira: da literatura produzida às concepções dessa abordagem investigativa	21
1.1 Definindo o campo de estudo	21
1.2 A educação superior e a universidade	29
1.2.1 Um breve diálogo entre a trajetória do ensino superior no Brasil e a sua relação com a formação em música nesse contexto	53
1.2.2 Da necessidade de dialogar e interagir com a realidade local	68
1.3 A educação superior em música: dilemas e perspectivas na contemporaneidade	74
1.4 Os cursos de música popular na educação superior: estágio do conhecimento produzido	80
1.5 O problema de pesquisa	82

Capítulo 2

Percorrendo os caminhos metodológicos	83
2.1 Universo de estudo	85
2.2 Instrumentos de coleta e produção de dados	88
2.2.1 Pesquisa bibliográfica	89
2.2.2 Pesquisa documental	90
2.3 Procedimentos de organização e análise dos dados	91
2.3.1 Categorização da literatura analisada e constituição do referencial teórico	91
2.3.2 Categorização e organização dos documentos de acordo com a natureza e o conteúdo de cada um deles	92

Capítulo 3

Dimensões da música popular da contemporaneidade: seus processos de ensino e inserção da educação superior	93
3.1 A música popular: perspectivas contemporâneas	93
3.2 A formação em Música Popular	118
3.3 A música popular na educação superior: conceitos, conquistas e limites	125

PARTE II

Capítulo 4

A música popular e sua institucionalização no Brasil – histórica e crítico-analítica	130
4.1 Das escolas de música em geral	131
4.2 A realidade na educação superior	133

Capítulo 5

Cursos de Música Popular na educação superior brasileira	135
5.1 Uma visão panorâmica	135
5.2 Dos cursos de graduação em música popular em universidades públicas brasileiras	145
5.2.1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	146

5.2.2 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO	153
5.2.3 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR	162
5.2.4 Universidade Federal da Bahia – UFBA	165
5.2.5 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	168
5.2.6 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	170
5.2.7 Universidade Federal de Pelotas – UFPEL	173
5.2.8 Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	176
5.2.9 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB	178
5.2.10 Universidade Federal de Goiás – UFG	182
5.3 Análise dos dados fornecidos pelo Universo de Estudo	184
5.3.1 Da trajetória	185
5.3.2 Das estruturas conceituais e humanas que acolheram os cursos de música popular	188
5.3.3 Dos conteúdos que orientam o processo de formação	190
5.3.4 Da estrutura curricular	191

PARTE III

Capítulo 6

Perspectivas e diretrizes para o fortalecimento dos cursos de música popular na educação superior brasileira

6.1 Abracar uma visão ampla e alargada de música popular a partir do patrimônio musical imaterial brasileiro	194
6.2 Contemplar outros universos da música popular, incluindo contextos culturais-musicais historicamente marginalizados	197
6.3 Considerar os projetos dos estudantes bem como seus conhecimentos e saberes desde o início do curso	198
6.4 Sistematizar processos de ingresso nos cursos que sejam tanto diversos e inclusivos quanto contextualizados com as demandas e o perfil da trajetória formativa desenvolvida no curso	201
6.5 Trabalhar uma melhor articulação dos cursos com as instâncias de pesquisa e extensão	204
6.6 Incorporar a diversidade de formas de ensinar e aprender música que constituem as práticas musicais da música popular em seus diferentes contextos	207
6.7 Implementar, via interculturalidade, políticas e práxis que promovam a inclusão dos diferentes grupos humanos que caracterizam o país, a partir da sua diversidade de raça, gênero, sexualidade, religião, entre outras	208
6.8 Incorporar transversalmente às práxis formativas eixos que são vitais para a formação e atuação tanto na música popular quanto nas dimensões profissionais e sociais da contemporaneidade	209
6.9 Pensar em estruturas institucionais que sejam contextualizadas e compatíveis com as singularidades do universo de formação e atuação em música popular	210
6.10 Contemplar os conhecimentos técnicos e as competências profissionais necessárias para as diferentes práxis musicais	212
6.11 Estabelecer diálogos efetivos da formação ofertada no curso com os mundos do trabalho na contemporaneidade	212
CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS	219

INTRODUÇÃO

A música brasileira popular é um fenômeno de grande projeção no país, que vem se legitimando ao longo da trajetória histórica e cultural do Brasil como um dos seus importantes traços de identidade. Presente em diferentes contextos e camadas sociais e vinculada a uma ampla diversidade de práticas culturais do cenário brasileiro, a MBP tem se tornado cada vez mais abrangente e incorporado aspectos diversos da miscigenação étnica, racial e cultural em geral que caracterizam o país. A utilização do termo música brasileira popular, como base para as análises e proposições apresentadas por essa tese, é tomada por considerá-lo, em concordância com as definições de Marta Olhôa (1999), uma categoria que acolhe todo o universo de músicas populares produzidas no Brasil. Assim, trata-se de um termo mais inclusivo do que o denotado pela expressão “música popular brasileira”, representada pela sigla MPB, que ganhou, histórica e culturalmente, um sentido mais restrito, englobando apenas um conjunto específico de músicas vinculadas a indústria fonográfica e a determinados padrões estéticos, sociais e culturais, que configuram uma parte do cenário musical nacional.

Reconhecendo a força, a diversidade e a complexidade na música brasileira popular, na conjuntura cultural e artística do Brasil, um aspecto relacionado a esse fenômeno tem sido historicamente questionado por estudiosos, profissionais e professores da área em todo o contexto nacional, qual seja: a representatividade alcançada pela música popular na cultura do país não foi capaz de garantir a esse fenômeno um lugar de destaque nas instituições brasileiras de ensino de música. Esse fato, se consolidou a partir de uma longa trajetória de exclusões e elitismos que, baseada no modelo colonial/conservatorial de ensino de música (Penna, 1995; Pereira, 2015, Queiroz, 2017), tem dominado a educação musical formal do país. Nessa mesma tendência, a educação superior em música se especializou demasiadamente em conhecimentos e saberes, currículos e práticas de ensino focados hegemonicamente na música erudita ocidental e práticas derivadas dessa cultura. E sob essa tendência, vem promovendo no país, mais enfaticamente a partir do século XIX, a formação de instrumentistas, compositores e musicistas em geral para atender tal realidade, deixando pouco ou nenhum espaço para a música popular que se produzia e produz no país (Queiroz, 2020; Queiroz, Dantas, 2021, Queiroz; Dantas; Marinho, 2024).

Essa realidade começa a se transformar na cena do ensino público do Brasil, mesmo que ainda de forma embrionária, somente a partir de 1989, com a criação do primeiro curso de música popular em nível de graduação no Brasil, o curso da UNICAMP (Penna; Sobreira, 2020;

Torres, 2017, Queiroz; Dantas; Marinho, 2024), e só a partir da primeira década de 2000 que esse fenômeno ganha maior consistência nos cursos de bacharelado e licenciatura em música pelo país, com a abertura de cursos de graduação em música popular na UNIRIO, UNESPAR, UFBA, UFMG, IFPE (Belo Jardim), UFRGS, UFPEL, FAMES, UFRN, UFRB, UFG, dentre outras. É importante ressaltar que nessa trajetória outras instituições públicas (UECE, UFU, UFPB, UEMA, UEAP, UFT, USP, UFRJ, UFCG) tiveram, e outras ainda têm, alguma práxis que contempla a música popular em seus cursos, habilitações e projetos diversos, conforme aponta registros na plataforma do e-MEC e documentos das próprias instituições. No entanto, com o passar do tempo algumas destas propostas foram extintas e outras mantidas dentro de cursos mais tradicionais de música, sem se caracterizar como um curso de formação específica em música popular. Assim, essa realidade, por mais que seja positiva em relação a um passado recente de esquecimentos e exclusões, ainda é demasiadamente limitada, se considerarmos a abrangência do Brasil, do ensino de música na educação superior do país e da diversidade da música brasileira popular no contexto nacional.

Considerando essa conjuntura, esta tese aborda, discute e analisa a atual realidade de cursos de graduação em música brasileira popular, na educação superior pública, oferecidos em 10 Universidades Públicas do Brasil, visando compreender estruturas, bases epistêmicas e pedagógicas que os caracterizam. Nesse sentido, faz-se necessário, em um primeiro momento, a busca por elementos que apresentem como se encontram as estruturas e os quadros referentes a esse fenômeno no país, elucidando questões de cunho qualitativo e quantitativo. Em seguida, buscar compreender que conhecimentos e saberes têm orientado as propostas teóricas e metodológicas dos cursos superiores que lidam com a graduação em música popular nessas universidades. Por fim, de posse dos dados, e a partir das reflexões, estudos e proposições de abordagens especializadas no tema, apresento, com base em análises fundamentadas nos pilares teóricos que sustentam a pesquisa, perspectivas que possam alicerçar a implementação e o fortalecimento de cursos de graduação (bacharelado ou licenciatura) em música popular no país, sobretudo nas universidades públicas.

A escolha do tema desta tese, a delimitação do seu objetivo geral e todos os demais aspectos relacionados à pesquisa e a estruturação do trabalho estão diretamente vinculados ao meu universo de atuação e formação, bem como uma trajetória de vida e de experiências no universo da música brasileira popular construída ao longo de três décadas. Dentro desse universo, nos últimos quatorze anos tenho tido a oportunidade de trabalhar como docente na área de música popular da Universidade Federal da Paraíba, ministrando aulas de Instrumento (Guitarra Elétrica e Violão Popular) e, também, componentes curriculares que tratam de

conteúdos como Harmonia, Improvisação, Produção Musical e Prática de Conjuntos. Ainda no que se refere às experiências vividas com a música popular no ambiente formal de ensino, tive a oportunidade de coordenar o Laboratório de Música Aplicada (LAMUSI – CCTA), coordenar o Curso Sequencial de Música Popular da UFPB e como membro representante desta área (música popular) participei da equipe que compunha o Núcleo Docente Estruturante (NDE) da área de música desta mesma instituição. Um ano antes de ingressar na UFPB, também tive a experiência de atuar no ambiente do ensino formal como professor substituto de Instrumento (Guitarra Elétrica e Violão popular) e Harmonia no curso integrado de música do IFPB.

Entre os quinze anos que antecederam essas experiências, atuei como professor destes mesmos conteúdos supracitados em espaços não formal e informal diversos, seja como professor particular ou em projetos sociais. Para além dessas experiências de cunho educativo, durante minha trajetória até aqui, tive, e permaneço tendo, oportunidades de atuar em outras áreas com a música, seja como músico (tocando guitarra, violão, percussão e voz), diretor/produtor musical, arranjador, compositor, operador de áudio e roadie – isso em ambientes distintos (bares, casas noturnas, teatros, festivais, estúdios de gravação, laboratórios, hospitais, etc.) e nas mais diversas condições possíveis (de uma barraca de cachorro quente em um bairro do subúrbio da cidade até o palco de um dos festivais de jazz mais importantes do mundo).

Boa parte dessas experiências vividas – que as tenho como sendo um processo contínuo de aperfeiçoamento humano e profissional – entraram em conflito no momento em que decidi ingressar como estudante no ensino formal, através do curso de Bacharelado em Música da Universidade Federal da Paraíba, isso porque no ano em que entrei para cursar não havia habilitação para a área de música popular, fato que me levou a ter que conviver com práticas, repertórios, performances e comportamentos de um universo um tanto quanto distante do que estava habituado.

A dificuldade não se deu por ter que me dedicar às atividades e aos conteúdos propostos pelo currículo que o curso apresentava, mas, pelo fato destes elementos tratarem de uma música, e do desenvolvimento de estudos sobre ela, que se apresentavam, de certa forma, distante de minhas experiências, realidades de atuação e interesse humano/profissional. A soma dessas experiências vividas, mais a condição de eterno estudante e as experiências de todos os indivíduos que construíram junto comigo essa trajetória (professores, estudantes, músicos, donos de estúdios, donos de bandas, contratantes, donos de escola de música, etc.), tornaram-se o fator predominante para a escolha que gerou o desenvolvimento da pesquisa e a construção desta tese.

Assim, considerados o campo de estudo e os objetivos deste trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa, com ênfase em dois procedimentos fundamentais: pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica compreendeu a produção relacionada ao tema, com ênfase nos estudos atuais no campo da música, e as bases teóricas que dão suporte ao estudo. A pesquisa documental contemplou, principalmente, os projetos pedagógicos e informações em geral relacionadas à estrutura curricular dos cursos estudados.

Visando apresentar os principais resultados e análises realizadas a partir da pesquisa, esta tese encontra-se dividida em três partes, sendo a primeira composta por três capítulos. No primeiro, inicio apresentando os caminhos que me levaram a conceber o campo de estudos. Em seguida trago informações e debates sobre a educação superior e a universidade. A escolha por iniciar a partir desse ponto se deu por observar uma espécie de conflito constante entre os aspectos práticos que envolvem a área das Artes e determinadas demandas que caracterizam o ensino superior e seu ambiente de atuação. Na música, como exemplo, sempre há um embate entre os componentes e atividades relacionados ao ensino de instrumento e os demais de natureza teórica, como se fossem concorrentes dentro de um mesmo processo de formação. Assim, busquei nesse primeiro momento, entender o ambiente da educação superior de uma maneira geral, como nasce, como se desenvolve e qual o seu papel, no sentido de entender qual a natureza de sua identidade, bem como seu desenvolvimento no ambiente de ensino universitário, para que possamos entender o fenômeno da inserção da música e posteriormente da música popular em seu contexto.

Também buscou-se um debate sobre esse tipo de educação no Brasil, relacionando sua trajetória com a formação em música nesse contexto. O propósito foi buscar entender a trajetória desse tipo de ensino no país e como se desenvolveram as atividades musicais e seus processos de ensino/aprendizagem no decorrer dessa trajetória até sua inserção nos cursos superiores de música das universidades públicas brasileiras. Discuto sobre o desenvolvimento deste tipo de educação frente às realidades que se apresentam para universidades a partir das demandas locais. Neste mesmo capítulo, apresento uma discussão sobre a educação superior em música, buscando entender seus dilemas e perspectivas para a contemporaneidade e sobre os cursos de música popular na educação superior, também contemplando o estágio de conhecimento produzido. Por fim, apresento o problema de pesquisa.

No segundo capítulo, temos os dados referentes ao processo metodológico da pesquisa, onde apresento o universo de estudos, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de organização de análise destes dados e informações, onde é feita a categorização da literatura analisada e constituição do referencial teórico, a categorização e organização dos documentos

de acordo com a natureza e o conteúdo, das características, tendências e desafios dos cursos de música popular na educação superior e das perspectivas que podem orientar a implementação e fortalecimento dos cursos de graduação nesse nível de ensino.

Já no terceiro e último capítulo desta parte, o texto irá discutir sobre as dimensões da música popular na contemporaneidade, iniciando por entender que características definem o termo nesta tese, apresentando um conceito aplicado à música popular mais amplo e contemplativo como base para os debates. Em seguida, como se apresentam as possíveis características existentes nos processos de formação dessa música popular e por fim como se encontra o fenômeno dentro da educação superior, buscando entender aspectos relacionados às conquistas e aos limites existentes nos dias atuais.

A segunda parte do trabalho conta com os capítulos 4 e 5 desta tese. O capítulo 4 traz uma breve discussão acerca do processo de institucionalização da música popular no Brasil. Nele, observamos que esse processo se deu a partir de duas características principais, onde, na primeira, a medida em que a música erudita migrava para os espaços do ensino superior universitário, os próprios conservatórios, até então voltados para o ensino da música mais tradicional, começaram a incorporar elementos da música popular, permitindo assim que, além das músicas, os instrumentos característicos desse tipo de expressão musical passassem a ser ensinados em seus espaços. Além desses espaços, escolas específicas de músicas, ONGs, Igrejas, Bandas dentre outros espaços institucionais passaram a desenvolver trabalhos com o ensino da música popular.

A segunda característica observa a inserção da música popular na educação superior. Dentro dessa característica, o processo se dá, num primeiro momento, de forma textual e não prática, a partir de trabalhos de pesquisa nos programas de pós-graduação. Em seguida, de forma tímida, inicia-se o processo de inserção nos cursos de graduação a partir do final do século XX, e se desenvolve de maneira mais expressiva a partir das primeiras décadas do século XXI. Foi possível observar que a música popular se encontra hoje nas instituições que lidam com o ensino superior de formas distintas. O capítulo 5 irá trazer a realidade atual em que se encontram os cursos de graduação em música popular na educação superior pública do Brasil, com foco em 10 Universidades, localizadas em quatro das cinco regiões existentes no país. Traz no início um levantamento panorâmico do cenário de atuação do ensino da música popular nas instituições que lidam com a educação superior e depois foca nas universidades que compõem o Universo de Estudo da pesquisa.

Por fim, a terceira e última parte é composta pelo capítulo 6 desta tese. Nele apresento algumas diretrizes, como propostas que visam o fortalecimento dos cursos de música popular

na educação superior brasileira, sobretudo nas universidades públicas. Essa diretrizes aparecem como frutos dos debates e das análises percorridas no decorrer do processo desenvolvido para a construção desta tese, considerando, além dos aspectos que necessitam uma nova postura na busca por uma realidade mais contextualizada, as conquistas positivas apresentadas pelos cursos investigados. Concluo apresentando nas considerações finais reflexões surgidas a partir de todo o processo vivido aqui e que podem vir a ser atingidas com a continuidade de futuras pesquisas sobre o tema.

PARTE I

Capítulo 1

A música popular na educação superior brasileira: da literatura produzida às concepções dessa abordagem investigativa

Com o propósito de entender o panorama em que se encontra o amplo campo que abarca o universo que orienta essa proposta de pesquisa, foi necessário buscar bases teóricas e diálogos que visem compreender tanto dimensões gerais da educação superior quanto especificidades que caracterizam a inserção da música nesse contexto. Essa busca se mostra imprescindível, por conta da necessidade de entender que é exatamente nessa esfera da educação que se encontram os debates que norteiam muitos dos rumos – nas mais diversas áreas possíveis – que atingem de forma direta, ou indireta, as ações do cotidiano social, uma vez que possui “habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade” (UNESCO, 1998).

Portanto, buscar entender as características que compõem o ensino superior, através de um debate acerca das origens, da estruturação, das normativas, das práxis e das dimensões desse campo de ensino também se faz necessário para, dentro dos limites deste trabalho, atingirmos um real entendimento de sua função, suas proposições e da capacidade de transformação/adaptação às demandas da contemporaneidade, onde, com isso, buscaremos elucidar uma análise de pontos que nos permitam enxergar elementos importantes de sua trajetória, como se encontra e, ainda mais, o que pode ser discutido a respeito da perspectiva de diretrizes para novos caminhos neste ambiente de ensino no Brasil – em especial no campo da Música Brasileira Popular.

1.1 – Definindo o campo de estudo

A definição de contemplar os cursos de graduação em música popular em universidades públicas do país como campo de estudo se deu pela minha forte inserção profissional nesse universo, atuando desde 1993 como músico popular profissional, professor em espaços informais e/ou não-formais e nos últimos 15 anos como professor em um espaço formal¹. Nesse

¹Essa tese considera espaço informal de ensino todo aquele que possui a figura do professor e do(s) estudante(s), porém, sem que haja um organograma de estudos ou de conteúdos a ser seguido por parte dos agentes envolvidos, podendo haver um certo grau de planejamento acordado entre o professor e o estudante, mas, com atividades que acontecem de forma livre, na busca por atingir os objetivos acordados – como exemplo, aulas particulares. E considera não-formal o espaço de ensino onde, havendo a figura do professor e do(s) estudante(s), as atividades seguem um planejamento vinculado a um organograma e um calendário pré-estabelecidos e que possa haver

contexto, a carência de cursos com esse perfil específico de formação e os dilemas enfrentados para a construção de uma formação em música popular no universo da educação superior que dialogasse com as dimensões profissionais e formativas desse fenômeno musical sempre estiveram presentes nos meus questionamentos como pesquisador.

A maneira livre e contínua com que os conhecimentos se moviam (e se movem) entre e através dos agentes envolvidos nas mais diversas experiências vividas como músico popular, a liberdade de construir caminhos e possibilidades para se chegar à solução de determinados questionamentos trazidos pelos estudantes que me procuravam em aulas particulares, e a forma coletiva com que atuava em parceria com outros professores músicos em práticas educacionais realizadas em espaços não-formais, foram confrontadas pela maneira com que eu precisei atuar quando tive (e a partir de) minha primeira experiência como professor numa instituição que trabalha com o ensino da música de maneira formal. Retomarei esse ponto mais à frente, porém, antes, preciso exemplificar algumas experiências vividas com os saberes advindos desses contextos que acabo de trazer.

Não venho de uma família de tradição musical. Praticamente eu e meu irmão mais velho, Gledson Meira, inciamos esse processo de adotar a música como profissão, havendo posteriormente a vinda de um primo, Ricardo Brito, e de outro irmão, Rodrigo Melo. Em todos esses casos, além das experiências com o lado prático da vida musical, houve também a busca pela formação no ensino superior em música – entre cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) em música, e pós-graduação (mestrados), também na área de música. Nesse caminho, todas as experiências que pude viver até aqui com a música apresentaram (e ainda apresentam) de alguma maneira um caráter pedagógico que trago comigo e que me socorre nos momentos em que a vida me coloca na respeitosa e respeitada função de professor.

Assim, das atividades como *roadie*, pude adquirir conhecimentos relacionados aos bastidores de um evento musical, no que tange aos aspectos técnicos que atuam antes, durante e depois dos eventos. Nesse universo, foi possível adquirir um conjunto de conhecimentos valiosos que me ajudam em situações práticas, no cotidiano das performances musicais. Adquiri com essa experiência, conhecimentos sobre a diferença de voltagem que existe entre cada equipamento; a maneira certa de enrolar os cabos para que não compromettesse as fibras condutoras, seus modelos, seus balanceamentos e utilizações; a maneira adequada de se montar um palco; o ajuste de determinados equipamentos, dentre outros elementos práticos que

atividades complementares – como exemplo, ONGs, escolas específicas de ensino da música, etc. Por fim, considera formal todo espaço de ensino que deve seguir normas e diretrizes estabelecidas pelo Estado – Universidades, Faculdades, Institutos, etc.

ocorrem no momento em que as apresentações acontecem. Ainda nessa vertente, como assistente de técnico de gravação nos estúdios, foi possível aprofundar esses conhecimentos e adquirir outros mais específicos, relacionados aos equipamentos e suas manipulações (tipos de microfones com seus respectivos usos; tipos de periféricos com suas características de interferência na fonte sonora primária). Dentro desses ambientes pude observar e absorver muita experiência relacionada aos variados processos de produção musical².

Como músico, tive a oportunidade de atuar em grupos com formações diversas, que contemplam desde duos até uma orquestra sinfônica. Cada uma dessas experiências trazia um conjunto de conhecimentos que, de maneira fluida, eram compartilhados como uma forma de pedagogia ativa. De maneira profissional, primeiramente veio a oportunidade de experimentar o palco de um ambiente repleto de ensinamentos complexos, o palco da conhecida “noite”. Essa experiência como “músico da noite” inicialmente foi muito difícil pra mim, pois não conseguia compreender como os vários músicos que atuavam nesse ambiente conseguiam tocar sem ensaios e, quando necessário, apenas olhavam para o lado e diziam, “*esta música está em Si menor*” ou “*a próxima é em Sol maior*”.

Desenvolve-se a partir desse tipo de experiência uma capacidade de percepção harmônica, onde suas funções são conduzidas pela melodia, numa relação que envolve uma escuta ativa e imediata. Nesse ambiente também foi possível desenvolver a habilidade de construir formas de conduzir as músicas sem o compromisso de reproduzir o que estava fixado nas gravações, até porque, muitas vezes, somos levados a tocar músicas que estamos conhecendo naquele momento, onde, nesses casos, a informação prévia pode vir a ser apenas uma indicação do tipo: “*é um xote*”³.

Ainda da década de 90, pude vivenciar uma prática que de certa forma passaria a ser um foco para minha vida profissional como músico e produtor, a experiência de trabalhar com obras autorais. Fui convidado para fazer parte da Banda Longa Metragem, onde, ao lado do cantor e guitarrista Robério Jacinto, o baixista Adriano Ismael e o baterista Gledson Meira, conseguimos conquistar o feito de ter nossas músicas tocando em emissoras de rádio e receber a resposta do público nos shows.

²Com o passar do tempo as experiências com o universo da produção foram fundamentais para os trabalhos que precisei desenvolver como produtor e diretor musical de discos e shows.

³É importante considerar que esse processo se desenvolve através de repetidas experiências sobre o mesmo fenômeno e que se torna possível, também, por conta das várias estruturas harmônicas que se repetem bem como as características de cada gênero. Porém, soma-se a essa experiência outra habilidade desenvolvida nesses ambientes, qual seja, a de ser capaz de transferir automaticamente a tonalidade de acordo com a pessoa que irá cantar ou solar determinada música.

Outro tipo de experiência veio quando atuei como músico em bandas de baile⁴. Essa vivência já trouxe outros conhecimentos, pois é comum haver nesse tipo de prática uma quantidade significativa de ensaios e, previamente, um número considerável de horas investidas em audições das músicas que serão executadas nesses ensaios. Assim, adquire-se novas habilidades a partir da pesquisa que se faz através de uma escuta que tenta reproduzir, da maneira mais fiel possível, as formas rítmicas com que se conduzem as músicas, a execução dos solos, bem como a capacidade de manipular os equipamentos em busca da reprodução dos timbres e sonoridades existentes nas músicas. Espera-se nesse tipo de trabalho, o maior grau de fidelidade possível na hora de reproduzir os conteúdos das músicas que estão registrados nas gravações.

Uma nova experiência marcante se deu quando tive a oportunidade de atuar como guitarrista da Orquestra Metalúrgica Filipeia, uma Big Band de repertório eclético, porém especializada em música brasileira popular. Seu fundador, Francisco Fernandes Filho, conhecido artisticamente como Maestro Chiquito, atua como um verdadeiro mestre, possuindo, além de um robusto conteúdo sobre obras e especificidades da música brasileira popular, uma capacidade de transmitir o que deseja ouvir de cada instrumentista, em um processo onde os recursos para se adquirir a homogeneidade sonora da execução dos arranjos ocupam apenas o lugar de ferramentas. Desse modo, privilegia-se a busca por atingir a musicalidade individual de cada músico, para que este possa atuar em cooperação com o coletivo. Por exemplo, o recurso da escrita musical não é apresentado como um elemento fundamental, onde, embora seja utilizado em todo o repertório, os músicos devem colher as informações contidas nas partituras, mas, segundo a metodologia do maestro, devem ser capazes de executar os arranjos mesmo sem a presença deste recurso.

Nesse período em que pude participar da Metalúrgica Filipeia, surgiu também uma oportunidade de vivenciar outro tipo de experiência com grandes grupos, desta vez seria com a Orquestra Sinfônica da Paraíba, executando arranjos de Roberto Sion para Big Band e

⁴Em experiências com esse formato de grupo pude trabalhar embarcado em navios de cruzeiros fazendo shows temáticos em rotas dentro e fora do país.

Orquestra Sinfônica⁵. Já nessa experiência, a partitura aparecia como um dos elementos fundamentais para o funcionamento desse tipo de prática⁶.

Como alguém que pesquisa e se reconhece como um guitarrista de música nordestina, mais precisamente como um guitarrista de forró, desenvolvi essa característica a partir das experiências que pude viver como músico acompanhante do percussionista, cantor e compositor Manoel Serafim⁷. Sem que eu percebesse naquela época, estava sendo educado e, ao mesmo tempo, absorvendo uma forma de lidar com o processo de ensino/aprendizagem do elemento rítmico musical das canções a partir da maneira com que esse artista conduzia a direção dos ensaios na preparação de seus shows. Nessas experiências, embora ele estivesse atuando como cantor, seu pandeiro sempre estava presente e ao alcance de suas mãos, pois era com ele, e a partir dele, que vinham as direções de como deveríamos conduzir as músicas. Por exemplo, quando ele queria apresentar uma linha de condução para guitarra em determinada música, de maneira didática, pedia para que os demais instrumentos parassem de tocar e, com o pandeiro na mão, indicava como a guitarra iria conduzir ritmicamente aquela música.

Nesse processo, pude entender que para conduzir bem e de forma contextualizada as músicas que compunham aquele repertório específico, a partir do meu instrumento, era preciso me deixar conduzir pelos elementos musicais que caracterizavam cada gênero, ou seja, em um contexto de execução musical coletiva, cada instrumento deve saber se colocar no coletivo, principalmente os instrumentos que não fazem parte do processo original de construção das características que definem a expressão musical de cada gênero (podendo essa experiência ser

⁵A partir dessa experiência, passei a ser chamado para participar como guitarrista em ocasiões onde a Orquestra Sinfônica da Paraíba convidava artistas do universo da música popular (Arnaldo Antunes, Alcione, Fafá de Belém, Flávio José, Genival Lacerda) para realizar concertos em datas especiais. Essa experiência culminou em uma participação como solista ao lado de dois grandes nomes da guitarra elétrica da Paraíba, Alex Madureira e Zé Filho. Nessa ocasião, pude atuar pela primeira vez como arranjador para uma formação orquestral sinfônica, com arranjos produzidos para duas composições de minha autoria e também como solista na execução da música “*Feira de Mangaio*” de Sivuca e Glória Gadelha, com arranjo de Sivuca para a orquestra sinfônica.

⁶É importante destacar que profissionalmente o atributo da leitura (seja de cifras, partituras, tablaturas, ou outros códigos existentes) abre campos de trabalho. A aquisição desse tipo de competência permitiu que eu conseguisse trabalhar em projetos edificantes para minha carreira profissional, porém, quero deixar claro que não creio que seja um atributo imprescindível ou primordial para quem faz e trabalha com música popular, é apenas um rico atributo que se soma.

⁷Paraibano, nascido em 15 de dezembro de 1940, na cidade de Boqueirão de Cabaceiras, Manoel Serafim de Souza Filho foi um músico atuante e de grande produção dentre os artistas da música nordestina. Mudou-se para o Rio de Janeiro no ano de 1967 e viveu lá por 21 anos, onde pôde atuar como ritmista no “Forró Forrado” de Aluísio Silva. Dentro do período em que viveu no Rio de Janeiro, tocou durante dois anos no Hotel Nacional a convite de Jackson do Pandeiro. Ainda como ritmista, gravou com artistas como Luiz Gonzaga, Marinês, Dominginhos, Abdias, Zé Calixto, dentre outros nomes importantes desse segmento musical. Como cantor lançou nove LPs pelas gravadoras Tapscar e CBS, além de cinco CDs independentes, dentre os quais tive a honra de participar como guitarrista do CD “*Manoel Serafim – Sou Paraíba*” de 1998, onde, neste mesmo CD, tive o privilégio de participar também como compositor, em parceria com ele e Gledson Meira, da faixa que abre o disco, intitulada “*O forró*” e como guitarrista, produtor e diretor musical do CD “*Manoel Serafim – Coletânea para sempre*”, de 2002.

aplicada aos demais gêneros musicais). A partir dessa experiência com Manoel Serafim, passei a me identificar (e ser identificado) como músico pertencente a esse tipo de fazer musical, fato que gerou muitas oportunidades, onde pude trabalhar com artistas expoentes dessa área⁸.

Ainda tratando de conhecimentos adquiridos a partir das experiências com os gêneros da música nordestina, tive a honra de trabalhar e conviver com o saudoso sanfoneiro Antônio Couro, por ocasião de uma turnê com os artistas Antônio Barros e Cecéu. Depois do nosso primeiro show, fiquei espantado com a maneira como esse músico rearmonizava as músicas do repertório todas as vezes que voltávamos a repetir a forma delas (geralmente repetimos cada forma da música pelo menos uma vez por show). De uma maneira muito fluida e sensível, ele trilhava outros caminhos harmônicos que não chocavam com os que estávamos executando, porém, chamavam muito a minha atenção. No dia seguinte a essa experiência, peguei a guitarra, um papel e um lápis e fui até o quarto dele no hotel em que estávamos hospedados. Bati na porta e ele já me recebeu com a sanfona na mão. Daí eu disse:

- Seu Antônio, vim aqui aprender umas harmonias com o senhor, pode ser?
- Ele falou:
- Comigo? Tá bom!
- Então eu disse:
- O senhor pode por favor tocar um mi para eu afinar aqui a guitarra?
- Ele então apontou o teclado da sanfona pra mim e respondeu:
- Ô meu filho, aperte aqui onde é o mi se você souber, que eu não sei onde é não.
- Sem acreditar eu falei:
- E como é que o senhor toca essas músicas todas e ainda sai rearmonizando?
- Ele sorriu e disse:
- Ô meu filho, eu sinto.

A partir dessa experiência pude ver e adotar uma aprendizagem que trago até hoje comigo e tento colocar em prática na minha vida e em minhas atividades profissionais, que se define na seguinte frase: “sentir é melhor do que entender”⁹. Esses saberes orgânicos e espontâneos, comuns em práticas envolvidas no ato de se fazer música popular, são recursos que também podem ser obtidos nas experiências desenvolvidas através do contato com a música autoral –

⁸Após a experiência com Manoel Serafim tive, com as bênçãos de Deus, a honra de ser convidado para trabalhar, seja em discos, shows, festivais e fóruns do gênero, com artistas como Antônio Barros e Cecéu, Pinto do Acordeom, Genival Lacerda, Anastácia, Assisão, Flávio José, Alcimar Monteiro, Sivuca, Glorinha Gadelha, Elba Ramalho, Santana Cantador, Flávio Leandro, Carol Benigno, Bella Raiane, Beto Brito, Aleijadinho de Pombal, Geovani Júnior, Jairo Madruga, Swing Nordestino do Forró, Cicinho Lima, Banda Trilhas, Xâmega Nordestino, dentre outros. Além dessas experiências, em 2008 fiz parte da banda base que compunha a comitiva de músicos que levou o Forró para a 42ª edição do Festival de Jazz de Montreux acompanhando o artistas Pinto do Acordeom, Flávio José, Aleijadinho de Pombal, Chico César, Hamilton de Holanda e Richard Galliano.

⁹Com o passar do tempo e as novas experiências vividas pude ressignificar esse pensamento da seguinte forma: “sentir é melhor do que entender, porém, quando a gente entende o que está sentindo o sentimento fica completo”.

experiência iniciada através da banda Longa Metragem, como citei anteriormente. Esse fenômeno passou a ser perseguido por mim, pois entendi que são nessas oportunidades que você se encontra com seu lado criativo, bem como dialoga com a criatividade dos outros músicos envolvidos, nas ocasiões diversas onde se pode trabalhar com a música popular, a partir de obras autorais sendo exploradas em seu nascedouro. O ponto principal que destaco dessa vivência é o quanto ela nos aproxima das músicas e dos autores que estão em nosso entorno, em um processo desafiador, pois, ainda que nossa constituição enquanto indivíduos musicais seja construída a partir de muitas referências, o trabalho autoral nos faz construir processos que, embora possamos visitar e nos apoiar em muitas dessas referências acumuladas, com o tempo produzem algo novo artística e musicalmente¹⁰.

Dentro desta perspectiva, outra experiência importante que tive foi com a dupla de cantadores Os Nonatos¹¹. O encontro com esses artistas me fez voltar ao convívio com uma arte que era comum pra mim no tempo da infância, quando, por influência do meu bisavô Pai Firmino, aprendi a gostar e admirar a arte da cantoria de repente. Convivendo intensamente com esse saber, a partir dessa experiência, pude adquirir um recurso importante quanto ao entendimento do uso das questões métricas e da aplicação fraseológica musical nesse contexto. Para além dessa aplicação em minhas próprias demandas musicais, esse recurso me auxilia, principalmente, nos momentos em que atuo como diretor musical, em específico na direção relacionada ao canto.

Retomando agora o conflito apresentado no início deste tópico, apresento o fato de que concomitante ao período em que essas experiências apresentadas ocorriam, eu atuava como professor de maneira informal (em aulas particulares) e não-formal (em projetos sociais), ministrando aulas de instrumento (guitarra elétrica e violão popular) e outros conteúdos musicais. Passei então a utilizar de maneira livre e orgânica todos esses conhecimentos

¹⁰Esse caminho abriu meu entendimento para compor minhas próprias músicas e produzir arranjos para shows, gravações e discos de vários artistas, dentre eles: Adeildo Vieira, Antônio Barros e Cecéu, Escurinho, Titá Moura, Costinha, Manoel Serafim, Cicinho Lima, Eleonora Falcone, Os Nonatos, Nonato Costa, JP Sax, Radegundis Tavares, Orquestra Sinfônica da Paraíba, Orquestra de Cordas da UFPB, Camerata Arte Mulher, Cátia de França, Geovan Morais, Leandro Oliveira, Nathália Bellar, dentre outros.

¹¹Dupla de repentistas formada por Raimundo Nonato Neto e Raimundo Nonato Costa. Juntos venceram mais de duzentos festivais cantoria de repente – feito que os coloca em uma posição de destaque frente a essa arte. Além do repente, a dupla tinha a prática de compor canções. Suas canções acabaram por conquistar a admiração de vários artistas de destaque na região nordeste e centro-oeste, isso fez com que muitos deles regravassem suas músicas e com isso divulgassem a obra desses artistas fazendo com que, aos poucos, eles fossem migrando do repente para os shows com suas canções. Assim, tornaram-se também referência nesse segmento, com vários discos gravados e shows por todo o país. Pude viver intensamente esse momento de transição e ter a oportunidade de dirigir alguns de seus shows e discos.

adquiridos através das experiências supracitadas como ferramentas disponíveis para a troca de conhecimentos com os estudantes¹².

Nesse período, pude entender a importância de conhecer qual o interesse dos estudantes antes de iniciarmos as aulas. Esse fator fez com que, aos poucos, o perfil dos estudantes que procuravam as aulas comigo fosse voltado para pessoas que tinham o interesse de trabalhar profissionalmente com a música – em formatos distintos. Foi o período em que mais aprendi enquanto ensinava. Embora houvesse um certo nível de planejamento, os assuntos eram trabalhados sem uma agenda que limitasse o momento de iniciar ou terminar determinado debate ou conteúdo. Não havia um repertório preestabelecido, porém, tínhamos a oportunidade de trocar informações sobre o que cada um tinha como bagagem musical¹³.

Em seguida, na oportunidade que tive de atuar no ensino formal, como professor substituto do Curso Integrado de Música do IFPB, toda a estrutura sistemática e organizacional que faltava nas outras experiências praticadas até então, agora existiam. Porém, ao mesmo tempo em que pude usufruir dessas estruturas, pude também me deparar com obstáculos apresentados por elas. Estes se chocavam e impediam o desenvolvimento natural de determinadas ações lógicas de como se concebia a troca de conhecimento que eu vivenciava nas experiências anteriores como professor.

Agora, era preciso seguir um calendário que já anunciava os dias em que eu deveria realizar as provas e as demais atividades que estavam propostas. Também, havia uma separação dos conteúdos por disciplinas, da mesma maneira que eu tinha cursado na universidade. Quando, agora como professor de ensino formal, descobri que o semestre na educação não tinha seis meses e que na verdade correspondia apenas a uns 15 ou 17 encontros, dentro de um período de quatro à cinco meses, entendi porque o foco de muitos estudantes sempre está voltado para as provas e não para os conteúdos – até hoje não me adaptei a isso.

Um ano após essa experiência, recebi a bênção de passar no concurso para Professor de Guitarra Elétrica e matérias teóricas do Curso Sequencial em Música Popular da Universidade Federal da Paraíba. Nessa experiência, uma primeira mudança a ser percebida foi a presença de estudantes na idade adulta e muitos deles já com uma boa bagagem profissional. Imaginei,

¹²Em minhas atividades como professor de instrumento, sempre estou acompanhado de um Pandeiro e um Triângulo que me auxiliam no desenvolvimento junto aos estudantes de elementos importantes de serem sentidos e entendidos antes de serem aplicados às singularidades da Guitarra e do Violão.

¹³Esse período foi muito importante para que eu pudesse apresentar aos estudantes a importância de conhecer a música da nossa região, bem como chamar a atenção para os artistas e instrumentistas que estavam em nosso entorno. Para a Guitarra, por exemplo, era o período de efervescência dos guitarristas virtuosos e eu estava apresentando aos estudantes Jackson do Pandeiro. Porém, na troca de conhecimento, eles me apresentaram vários músicos e músicas que foram e são importantes para a minha formação.

então, que iria passar a lidar com uma experiência mais confortável em que poderia trazer de volta algumas práticas das experiências vividas nos processos de ensino informal e não-formal. De fato, foi possível desenvolver melhor as atividades e as reflexões necessárias ao processo de troca de conhecimento com os estudantes. Porém, a formatação continuava a conduzir as relações dos estudantes com o curso para o mesmo caminho que eu presenciei na outra instituição, foco nas provas e nos trabalhos, e não nos conteúdos. Assim, esse retorno como professor para a instituição que me formou me fez refletir sobre todos esses dilemas institucionais e todo esse modelo de estrutura para o ensino da música.

Pude perceber que as aulas, as atividades, o calendário, as reuniões, e outras demandas distintas giram em torno do cumprimento de exigências burocráticas do sistema institucional. Diversas reuniões para tratar de espaço físico, horário das aulas, horário das atividades, progressões funcionais, eleições de chefia, direção, reitorado¹⁴, porém, poucas, pouquíssimas reuniões para debatermos o curso de forma coletiva e de maneira pedagógica, como um projeto único, com planejamento de atividades conjuntas¹⁵.

Como coordenador do Curso Sequencial de Música Popular, pude experienciar o lado administrativo e, com isso, perceber mais ainda as amarras e dificuldades dessa estrutura institucional, onde, além de atender as demandas burocráticas, com suas agendas específicas, precisei lidar com demandas trazidas pelos colegas. Houve casos em que, sendo o professor efetivo e tendo como regime a dedicação exclusiva, tratava essa relação de uma forma em que a instituição deveria se adaptar aos seus projetos pessoais fora dela. Essa situação, embora seja delicada, exige de nós uma ação em que, se não for por uma questão de força maior, nossas decisões devem sempre priorizar e favorecer as atividades institucionais, nos limites que a legislação impõe.

Assim, após essa trajetória experienciada a partir de uma vivência prática com música popular e seus processos distintos de ensino/aprendizagem, pude perceber o quanto os cursos de música popular, oferecidos por universidades públicas brasileiras podem e devem ser vistos como um campo de estudos a ser problematizado.

1.2 Educação superior e universidade

¹⁴Não considero com isso que sejam assuntos sem importância, o que incomoda é não haver a mesma energia para buscarmos novas propostas e novos desafios através de diálogos que busquem considerar um melhor funcionamento dos cursos e, sobretudo, a partir das necessidades dos estudantes e não das demandas apenas dos professores e gestores.

¹⁵Devo, entretanto, deixar aqui registrado a grata experiência de construir uma proposta de forma coletiva com os professores da área de Música Popular dos departamentos de Música e de Educação Musical desta instituição. Espero que seja uma experiência constante após o curso ser efetivado.

Para que possamos entender o ensino institucionalizado da música no campo da educação superior se faz necessária a compreensão do que caracteriza esse tipo de ensino, bem como o que caracteriza as instituições que o acolhe. Assim, um ponto inicial para esse debate se dá através da busca por conhecer o que identifica esse tipo de educação. Para isso recorro inicialmente a Magalhães (2006) quando trago sua observação sobre o tema dizendo que a educação superior é:

Produto, por excelência, da modernidade¹⁶, e no cruzamento dos modelos humboldtiano, napoleônico e de Oxbridge¹⁷, a educação superior tal como herdamos, era centrada no conhecimento, isto é, na sua produção (investigação), na sua distribuição (ensino) e na sua difusão pelo corpo social (função de serviço à sociedade) (Magalhães, 2006, p.13).

Assim, “o conhecimento e o seu manuseamento definiam não só a missão institucional como a natureza das organizações consagradas ao ensino superior” (Magalhães, 2006, p.13). O autor ainda afirma que:

A estes elementos componentes da “ideia” de educação superior foram incorporados outros igualmente estruturantes: a funcionalidade destas instituições em relação à consolidação e desenvolvimento do Estado-nação¹⁸. Os quadros necessários ao funcionamento e estrutura do Estado encontravam nas universidades e nos outros institutos de ensino superior o lugar privilegiado para sua formação (Magalhães, 2006, p.13).

Podemos observar então que embora este tipo de educação não seja a que alcança uma relação direta com a sociedade como um todo – me refiro ao fato de ser vivenciada na prática –, irá alcançar essa relação através da difusão da produção dos seus conhecimentos por meio dos quadros por ela desenvolvidos. Ao longo desse processo, o ensino superior e as instituições

¹⁶Modernidade, segundo Giddens (2002), “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (p. 11).

¹⁷Dermeval Saviani em conformidade com Pizzitola (*In*: De Vivo e Genovesi, 1986, p. 146) traz-nos a ideia sintetizada destes modelos, expondo inicialmente que a “origem desses modelos se assenta nos elementos básicos constitutivos das universidades contemporâneas”, sendo estes elementos: “o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade interna à instituição”. Por sua vez, o autor informa que “esses elementos nunca aparecem de forma isolada”, onde, “conforme prevaleça um ou outro, tem-se um diferente modelo institucional. Sendo assim, “a prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico; prevalecendo a sociedade civil tem-se o modelo anglo-saxônico” – definido por Magalhães (2006) como sendo o de Oxbridge – “e sobre a autonomia da comunidade acadêmica se funda o modelo prussiano” – denominado em Magalhães (2006) como humboldtiano (Saviani, 2010, p. 10).

¹⁸“Estado-nação ou país é um tipo de sociedade político-territorial soberana, formada por uma nação, um Estado e um território. É a forma de poder territorial que se impôs nas sociedades modernas a partir da revolução capitalista em substituição aos feudos e principalmente aos impérios antigos” (Bresser-Pereira, 2017, p. 158).

irão ocupar um papel importante na construção do ambiente social em parceria com o Estado, porém, em um panorama por vezes conflituoso.

Segundo Magalhães (2006), o desenvolvimento desse tipo de educação está, de certa forma, ligado à modernidade, onde, em assim sendo, é preciso considerar um conjunto de fatores. Assim, dentre os possíveis fatores que precisamos considerar, devemos observar com atenção o fato de que “a modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a ‘colonialidade’¹⁹” (Magnolo, 2017, p. 2, *apud* Queiroz 2020, p. 157). Logo, por mais que possamos debater conquistas ou contribuições que possam emergir ou desenvolver-se a partir deste período, mais do que nunca se faz necessário construir esse debate através de um olhar crítico que leve em consideração o fato de que “não há modernidade sem colonialidade e que a colonialidade é constitutiva, e não derivada, da modernidade” (Magnolo, 2012, p. ix, *apud* Queiroz, 2020, p. 157).

Debatendo sobre essa afirmação, Queiroz indica que:

Na prática, sendo constitutiva da força da modernidade no mundo atual, a colonialidade representa a ascensão da Europa sobre o mundo desde o século XVI e a imposição de sua história e das suas formas de conceber a sociedade como uma referência universal (Queiroz, 2020, p. 157).

Onde, nesse processo,

[...] se espalhou pelo mundo pilares da cultura europeia como única referência a ser seguida e copiada, sobretudo pelos países colonizados que, por violentos processos de exclusões e epistemicídios²⁰, dizimaram culturas e saberes locais em prol da ascensão daqueles originários ou modelados pela Europa (Queiroz, 2020, p. 158).

Nesse sentido, ao contrário do colonialismo que pode ter um fim no decorrer da história – a exemplo do que houve no Brasil a partir de 1822 –, “a colonialidade vem se mantendo viva e entranhada em outras formas de hegemonia e poder que emergiram com a modernidade”

¹⁹Segundo Queiroz (2020), a colonialidade pode ser definida como a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, impostos a outras culturas, exercem um profundo poder de dominação (p. 157).

²⁰“Epistemicídio, conforme as definições de Santos e Menezes (2010), no livro *Epistemologias do Sul*, se refere à destruição e à interiorização de determinadas formas de saberes que, massacrada pelo colonialismo e seus impactos no mundo atual, desperdiçam, maltratam, limitam e excluem riquezas das mais diversas formas. Esse processo epistemicida priva os sujeitos e a cultura em geral de conhecer saberes e visões multifacetadas de mundo, protagonizadas por comunidades, grupos e atores sociais presentes das diferentes sociedades. Aplicando esse conceito à realidade da cultura brasileira, é notório que entre os diversos epistemicídios perpetuados desde a colonização, os saberes musicais locais foram demasiadamente vitimados” (Queiroz, 2017, p. 108).

(Queiroz, 2020, p. 157), onde, nessa trajetória, esse fenômeno se desenvolve como sendo um capaz de se constituir “a partir de um profundo processo de opressão e hegemonia dos colonizadores que levam a sociedade colonizada a incorporar os traços culturais, os valores, as artes, as formas de pensar, de ser e de agir daqueles que colonizaram” (Queiroz; Dantas, 2021, p. 4).

É preciso entender que a colonialidade age com brutal violência e apresenta uma das faces mais perversas quando leva as pessoas colonizadas a abandonar tudo aquilo que as constitui, fazendo com que estas, sendo vítimas desse processo, passem a cultivar a manutenção dessa lógica, numa trajetória em que, uma vez “dominadas pelas formas de ser, sentir, pensar e agir dos colonizadores são ‘adestradas’ culturalmente para defender e perpetuar a cultura dominante e hegemônica, como se essa fosse a sua e, assim, exclui a si mesmo e as suas bases” (Queiroz; Dantas, 2021, p. 4).

Esse processo busca inferiorizar tudo aquilo que não descende dos colonizadores, logo, toda expressão cultural, seja de que natureza for, que não tiver origem nos valores culturais do colonizador deve ser no mínimo inferiorizada, seguindo uma lógica em que,

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da selva. Quanto mais ele rejeita sua negritão, seu mato, mais parecido e identificado com os aspectos e a cultura do colonizador será (Fanon, 2008, p. 34).

Embora a citação acima identifique de maneira direta essa realidade sendo aplicada às experiências relacionadas ao brutal processo de colonização e exploração dos povos negros, ela serve para identificar como se dá o mesmo processo nas demais experiências colonizadoras que têm base na exploração. Logo, podemos entender que os povos colonizados são submetidos a um processo onde, inferiorizados, são levados a tomar posição a partir dos valores do colonizador. Assim, para sua melhor sobrevivência, quanto mais se assemelhe dos aspectos e valores do colonizador, mais se vê “civilizado”, sendo que, para isso, o indivíduo é levado a abandonar, e em alguns casos rejeitar, aquilo que é seu como essência cultural, e tentar se identificar e ser identificado com os aspectos culturais do colonizador.

Prosseguindo com a ideia de identidade da educação superior, segundo Magalhães (2006), “desde os anos 80 do século passado o ensino superior tem vindo a ser pensado a partir de um paradigma que poderíamos designar como sendo o da adaptabilidade” (p. 14). O autor

demonstra que esse processo é fruto de uma “diluição pós-modernista” e pode acarretar no risco de se criar uma ideia vista como sendo um lugar onde “vale tudo” (p. 14). Porém, o que podemos observar nos tempos atuais é que a sociedade vem buscando a reparação de uma trajetória de exclusões que também caracteriza a modernidade/colonialidade, onde, repensar esse ambiente passa, também, pela criação, ampliação e manutenção de espaços e formas que se apresentem de maneira inclusiva, aprendendo a lidar com os fenômenos que até então encontravam-se excluídos, buscando a inclusão a partir de paradigmas trazidos por eles, e não os enquadrando em modelos que, sequer, contemplam a diversidade desses fenômenos.

Discutindo esse ponto de vista através dos paradigmas do campo da educação superior em música, Queiroz (2020) observa que “o mundo contemporâneo reivindica de nós cada vez mais um ensino de música que se assuma no presente e construa um futuro sem se ater à mera reprodução do passado colonial” (p.160). Atenta a esse processo de transformação social, no final da última década do século passado, a UNESCO produziu uma declaração mundial sobre educação superior no século XXI. Logo, por se tratar de uma organização com visão global para o tema, torna-se bastante relevante suas observações. Para ela, a educação superior é caracterizada como sendo:

Todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado (UNESCO, 1998).

Essa forma mais abrangente de lidar com esse ambiente, leva autores como Magalhães (2006) a observar, através de sua compreensão, que a educação superior parece estar assumindo, simultaneamente, múltiplas e diversas identidades: “ensino universitário, ensino terciário, ensino pós-secundário, educação politécnica/profissionalizante, educação fundada na investigação, etc” (p. 15). O autor ainda observa que “estes diferentes tipos de identidade ocasionam, por sua vez, tipos institucionais confusos” (Magalhães, 2006, p. 15).

Compreendemos que é necessário um lugar de delimitação para que possamos distinguir “qual a diferença das instituições de ensino superior em relação a outras instituições e organizações” (Magalhães, 2006, p. 14), porém, na busca por construir essa delimitação precisamos levar em conta o que Queiroz (2020) nos trouxe há pouco, quando alerta que devemos pensar esse ensino sem as amarras da “reprodução” que nos levou a legitimar determinadas práticas e conhecimentos, até mesmo desconectados da realidade local e atual, ao passo que excluimos conhecimentos e práticas de fenômenos mais conectados com as

realidades sociais. Entretanto, entende-se a preocupação trazida por Magalhães (2006) quanto ao surgimento de instituições e cursos “confusos”, sobretudo em realidades onde o poder do capital financeiro, através de um contínuo vento neoliberal, caminha a passos largos em um processo de privatização desses setores da sociedade, fazendo com que, aos poucos, esse campo vá:

[...] sendo colonizado por discursos muito diversos (sendo, porém, os hegemônicos, aqueles que legitimam, e se legitimam, nas exigências do ‘mundo exterior’, sob a égide do modelo empreendedor-empresarialista, articulando, simultaneamente argumentos de relevância social e da necessidade de prestação de contas) (Magalhães, 2004, *apud*, Magalhães, 2006, p. 14).

Essa preocupação é global e tem se mostrado constante nos tempos atuais. É fundamental compreender a necessidade de transformações nesse ambiente de ensino frente aos dilemas sociais que se apresentam na contemporaneidade, porém, não podemos (re)definir os objetivos do ensino superior buscando apenas atender essa lógica mercantilista, é preciso manter o caráter humano e reflexivo que o caracteriza. Giroux (2010) nos mostra que:

Existe um consenso geral entre os acadêmicos de todo o mundo de que o ensino superior está em estado de crise. As universidades estão enfrentando atualmente, um crescente conjunto de desafios decorrentes de cortes orçamentários, com a consequente diminuição da qualidade, redução do corpo docente, militarização da investigação, bem como a reformulação do currículo para se adaptar às necessidades do mercado (Giroux, 2010, p. 26).

A partir desta citação encaminho a discussão acerca do ensino superior localizando-a dentro do ambiente universitário²¹. É importante que haja esse destaque para que possamos delimitar o espaço em que irei desenvolver cada ponto debatido por esta tese. Assim, adoto aqui a definição de Santos (2011), quando diz que:

[...] só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade. Isso significa que, em muitos países, a esmagadora maioria das universidades privadas e mesmo parte das universidades públicas, não são universidades porque lhes falta a pesquisa ou a pós-graduação (Santos, 2011, p. 65).

²¹Como foi possível observar a partir da definição trazida pela Unesco (1998), a educação superior pode ser (e é) oferecida por outros estabelecimentos educacionais que não se configuram como universidades. Para esta tese, é importante que o debate esteja situado dentro da educação superior universitária, e esta como sendo pública.

Posto isso, retomo o debate trazido por Giroux (2010) quanto ao estado de crise que acomete este campo institucional de educação superior. Debatendo sobre este fenômeno, Santos (2011)²² observa que ao longo do século XX algumas atribuições passaram a ser alocadas dentro das universidades gerando com isso algumas contradições frente às suas funções tradicionais que resultaram em uma crise de hegemonia. Tal conflito se dá, então, a partir do momento em que a universidade passa a ter que conviver com a necessidade de produzir resultados até certo ponto distintos, onde se espera que ela entregue,

De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários a formação das elites de que a universidade se tinha vindo ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista (Santos, 2011, p. 9).

Esse conjunto de atribuições conflituosas acaba por comprometer o desenvolvimento e a eficácia de muitos setores e agentes institucionais, fazendo com que, em alguns casos, a universidade apresente certa dificuldade em administrar ações efetivas para lidar com tal realidade, logo, ao se desenhar esse panorama,

A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levará o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrará numa crise de hegemonia (Santos, 2011, p. 9-10).

Observa-se, em verdade, uma sobrecarga que leva a comportamentos e resultados insatisfatórios. Esse panorama, por sua vez, tenta favorecer um discurso que aponta para a necessidade de privatização, numa lógica que defende a ideia de que, como as instituições públicas não dão conta da demanda, as privadas irão oferecer uma solução para esse dilema. Porém, devemos observar esse fenômeno com reservas, porque, como a lógica neoliberal vem desde a década de 80 do século passado imprimindo e impondo seus valores sobre as sociedades com mais veemência, essa demanda da educação, que é social, passa a ser disputada como potencial fonte de lucro. Nesse sentido, segue-se a lógica de que, toda demanda gerada pelo fenômeno da escassez pode gerar oportunidade de lucro – a questão é que esse lucro sempre é

²²Estes três aspectos de crise citados em Santos (2011) foram trazidos pelo autor em seu texto “Da ideia de universidade à universidade de ideias”, publicado no livro *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (Porto, Afrontamento, 1994; São Paulo, Cortez Editora, 1995).

perseguido pelo viés monetário e não social. Outra crise abordada por esse autor é a que se refere ao aspecto da legitimidade, onde, para ele, essa é uma crise:

[...] provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro (Santos, 2011, p. 10).

Com o tempo, os cursos universitários passaram a ser vistos como sendo um dos recursos para que indivíduos pudessem atingir a possibilidade de ascensão humana e social (para algumas realidades o único). Entretanto, sua trajetória mostra que pouca parcela da sociedade era capaz de galgar esse caminho. Por ser necessário um certo nível de conhecimento para ingressar e conviver nesse ambiente, a desigualdade fez com que as estruturas sociais, ao longo do tempo, condenassem setores e classes dessa sociedade ao entendimento de que ali não era lugar para eles. Isso se deu através da ausência de uma boa educação primária e secundária, seja por falta de condições adequadas – e com isso baixa qualidade –, seja por negação mesmo.

Assim, algumas conquistas geradas pelo amadurecimento de uma certa consciência social coletiva, vêm buscando reaver seus direitos em vários setores da sociedade, dentre eles, o espaço da educação superior. Tal realidade, exige do Estado uma atenção que busque resolver esse dilema. Nesse sentido, é comum que o primeiro passo seja o da inclusão, porém, em muitos casos, na medida em que parte dessa sociedade, até então excluída desse setor, passa a ser incluída nos ambientes universitários, depara-se com uma realidade conflituosa, entre os saberes, práticas e conhecimentos de uma vida real e as propostas oferecidas pelos currículos tradicionais dos cursos. Eis a crise entre os saberes, conhecimentos e competências. Como um terceiro aspecto, o autor avalia a crise institucional, mostrando que ela “resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (Santos, 2011, p. 10).

Enquanto o valor monetário e o valor humano/social tiverem que, ao invés de dialogar, se enfrentar, digladiando-se em um ringue, a universidade terá que conviver com esse dilema. O problema é que o monetário conta sempre com melhores condições de preparo para a luta. Seu treinamento é construído com base na propaganda positiva, na lógica do consumo, na forte campanha a favor do mercado, na ideia de que o Estado não produz riqueza (a monetária) e no

mito da meritocracia. Do outro lado, o valor humano/social conta com a desinformação oferecida pelos meios de comunicação que têm maior projeção, onde apresentam constantemente a ideia de que este custa caro, e não deve, portanto, ter atenção prioritária das políticas públicas. Penso que esse dilema terá fim quando o ringue for substituído por uma canoa, onde, cada um com um remo, investindo a mesma energia, remem tendo como meta a mesma direção – a igualdade e o bem-estar social coletivo.

Não obstante, é importante entender que, se por um lado essa é a realidade que tem sido imposta, devemos considerar o fato de que uma proposta de trocar a luva pelo remo deve partir de algum dos lados. Nessa direção, creio que cabe à educação superior universitária apresentar um caminho que aponte para a substituição do enfrentamento rivalizado por um diálogo construtivo – sem que isso se dê pela rendição. Sendo assim, é preciso que o curso superior universitário se aproxime dos dilemas gerados a partir das demandas sociais contemporâneas. A subsistência que outrora era atingida por demandas relacionadas às necessidades mais básicas do ser humano, tem nos dias atuais inserido itens que exigem uma certa mudança de paradigma. Ou seja, se considerarmos o fator tecnológico, podemos tomar como exemplo um aparelho *smartphone* que tornou-se uma ferramenta quase indispensável para o indivíduo no que se refere à sua inclusão em determinados campos de trabalho e até mesmo ao acesso a benefícios disponibilizados pelo próprio Estado, em seu aspecto governamental²³. Logo, é preciso que, de coração aberto, se estenda a mão para esse mercado, tirando-o da condição de inimigo, apenas. Então, a partir dessa conquista, torne-se possível um diálogo em que as universidades, através da contribuição gerada a partir dos seus serviços, possam interferir de maneira significativa, oferecendo soluções que atinjam a sociedade, não a partir das exigências do mercado, mas, da construção de campos de atuação profissional atualizados e sendo social e economicamente mais contextualizados.

De posse desses dilemas, entendo que cada uma dessas crises (de hegemonia, de legitimidade e de institucionalidade) gera uma demanda excedente para as universidades, uma vez que precisam desenvolver e continuar com suas atividades, tendo que administrar as pressões constantes que são geradas a partir de cada um desses dilemas vividos por elas. Nos dias atuais, alguns grupos sociais mais extremistas e de certa forma ligados aos ideais do neoliberalismo, usam parte dos desafios que surgem com essas crises para colocar em xeque a necessidade destas instituições frente à sociedade. Não obstante, a maneira como que a sociedade e a universidade desenvolveram sua relação nas últimas décadas, fez com que a ideia

²³Tomando como exemplo o portal Gov.br.

de reforma para a instituição venha trilhando caminhos preocupantes. Sobre esse ponto, e considerando os dilemas apresentados há pouco, Santos (2011) observou que:

Apesar de as três crises estarem intimamente ligadas e só poderem ser enfrentadas conjuntamente e através de vastos programas de ação gerados de dentro e fora da universidade, previa (e temia) que a crise institucional viesse a monopolizar as atenções e os propósitos reformistas. Assim sucedeu. Previa também que a concentração na crise institucional pudesse levar à falsa resolução das duas outras crises, uma resolução pela negativa: a crise da hegemonia, pela crescente caracterização intelectual da universidade; a crise da legitimidade, pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral. Assim sucedeu também (Santos, 2011, p. 15).

Logo, enquanto não conseguimos o cenário anteriormente apresentado, onde há um diálogo produtivo que constrói rumos, devemos encarar a realidade dos fatos. Sendo assim, é preciso enxergar que vivemos numa época em que a lógica do mercado vem impondo seus ditames de maneira agressiva, desenvolvendo de forma impositiva uma espécie de colonização sobre o cotidiano das pessoas. Dentro dessa realidade, é possível observar que muitas das “formas sociais, cada vez mais, perdem sua forma ou desaparecem por completo” (Giroux, 2010, p. 27). Essa lógica conduz a uma trajetória perversa, uma vez que prioriza o valor monetário como sendo o único a ser considerado e, portanto, o que deve nortear as relações em detrimento de outros valores que consideram o ser humano como sendo a prioridade. É preciso reconhecer o fato de que “a crise mundial no ensino superior tem consequências políticas, sociais, éticas e espirituais fundamentais” (Giroux, 2010, p. 27) que devem ser observadas, para que um conjunto de valores necessários ao ser humano, sobretudo o ser humano em um contexto social contemporâneo, não seja subjugado a um único valor, como visto há pouco, o monetário. Nessa lógica, obrigar as universidades e o ensino superior:

[...] a servir como aprendiz de potência corporativa, reduzindo simultaneamente questões de autonomia universitária à extensão da lógica e dos interesses corporativos, fragiliza substancialmente o papel do ensino superior como esfera pública democrática: dos acadêmicos como intelectuais engajados e dos estudantes como cidadãos críticos (Giroux, 2010, p. 27).

Assim, por mais que possamos observar e considerar que a vida cotidiana sofre uma forte influência dos princípios ditados pela lógica do mercado, não podemos confundir os princípios democráticos que devem nortear a esfera do ensino com as relações de mercado, sob o risco de esvaziar “o legado do Ensino Superior, cujas raízes mais profundas são morais e não comerciais”, sendo portanto, fundamental entender que esse ambiente de ensino “é uma das

poucas esferas públicas em que o conhecimento, os valores e a aprendizagem oferecem um vislumbre da promessa de uma educação que estimule uma esperança crítica e uma democracia substantiva” (Giroux, 2010, p. 29-30).

Entretanto, é preciso que a universidade e o ensino superior sejam considerados pelo Estado, e sobretudo pela sociedade, como bens preciosos, que pertencem e devem ser cultivados pela humanidade, tendo como premissa a ideia de que mantê-los de forma adequada é um dever de todos. Uma vez construída essa visão, será possível esperar e exigir frutos distintos que sejam capazes de atender às mais variadas demandas da sociedade; sem essa coação feroz de ter que formar apenas mão de obra para atender os interesses do mercado, onde, “para além de certo limite, esta pressão produtivista desvirtua a universidade, até porque certos objetivos que lhe poderiam estar mais próximos têm sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural” (Santos, 2011, p. 26).

O Estado é responsável por manter várias instituições. Sendo assim, é dele que esperamos atenção, atitude e investimentos que possibilitem que as mesmas possam desenvolver suas atividades de uma maneira satisfatória, no que concerne ao atendimento das demandas sociais. Contudo, essa relação entre o Estado e as instituições por ele mantidas, deve contar com projetos políticos consistentes que sejam capazes de ser mantidos, sobretudo financeiramente, de maneira digna e eficaz, pois foi exatamente no momento em que o Estado:

[...] ao contrário do que se passou com a justiça, decidiu reduzir o seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, convertendo esta num bem que, sendo público, não tem que ser exclusivamente assegurado pelo Estado, a universidade pública entrou automaticamente em crise institucional (Santos, 2011, p. 16).

Podemos então observar que “a indução da crise institucional por via da crise financeira, acentuada nos últimos vinte anos, é um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado” (Santos, 2011, p. 18). Tornando-se ainda possível,

[...] dizer-se que nos últimos trinta anos a crise institucional da universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas (Santos, 2011, p. 16).

Tal realidade abre espaço para um discurso favorável à privatização desses espaços, alegando que as instituições privadas podem assumir com mais celeridade tais demandas, uma

vez que “o favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem mais facilmente às novas condições e imperativos” (Santos, 2011, p. 27). Porém, como observamos anteriormente, a principal demanda que interessa a esses segmentos não tem por premissa atender aos dilemas humanos/sociais, mas sim, absorver todo esse contingente como clientes, numa lógica em que na medida em que o Estado apresenta dados positivos de inclusão, tais instituições apresentam dados positivos de lucro.

Esse comportamento nos ajuda a entender que “a transformação da educação superior numa mercadoria educacional é um objetivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado atualmente em curso” (Santos, 2011, p. 33), numa lógica em que as instituições buscam cada vez mais apresentar suas ofertas em cursos que possam ser desenvolvidos de maneira virtual, podendo assim ter clientes em qualquer parte do mundo. Assim, um forte concorrente para esse mercado e consequentemente para esse projeto, passa a ser a universidade pública de qualidade. Logo, “a eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos para consumidores” (Santos, 2011, p. 27).

Mantendo-se essa lógica, “uma questão distinta é a de saber qual é a qualidade da cidadania quando só os filhos das classes altas têm o privilégio de acender ao ensino gratuito, como tem sido o caso do Brasil” (Santos, 2011, p. 27). Precisamos então entender a necessidade de desenvolver um debate consistente, onde se discuta em patamar prioritário, a importância de o ensino superior ser **gratuito** – na verdade a educação como um todo. Entender o papel da busca por conhecimento nesses espaços passa, antes de tudo, por entender a urgência de sua existência, bem como a ampliação e o constante investimento. É preciso que isso ocorra para que nesses ambientes, possamos buscar e manter um debate que lute pela garantia da natureza autônoma necessária, um espírito científico e que, acima de tudo, promova a construção de uma consciência sólida acerca de um total comprometimento com a inclusão e o desenvolvimento social.

Quando observamos a realidade atual, podemos conferir que o ensino superior está se tornando cada vez mais inacessível para todos, no que se refere à essa esfera gratuita. Essa realidade só não se coloca para os estudantes financeiramente mais prósperos, uma vez que possuem melhores condições de preparo para disputar as vagas das universidades públicas. Sendo assim, deve-se lutar pela garantia de que o ensino superior de qualidade seja gratuito para todos os alunos, simplesmente porque não é um título, mas um direito fundamental para o funcionamento da democracia, logo, um debate que encontre estratégias para o

desenvolvimento deste tipo de ensino deve considerar a importância dele ser acessível a todos, independentemente da riqueza e do privilégio que alguns possam ter, fazendo com que tenhamos a compreensão de que o ensino superior não pode ser controlado pela riqueza; uma vez que essa tendência reforça a diferença de oportunidades para os estudantes com base em sua capacidade de pagamento (Giroux, 2010).

Assim, além da luta por essas condições, espera-se do Estado como instância que legitima as ações e espaços onde as atividades de educação superior podem ocorrer – conforme foi possível observar na definição da UNESCO (1998) sobre o ensino superior –, esteja atento a todas essas demandas sociais, lutando para garantir um bom funcionamento dos sistemas de educação superior, onde estes devem:

[...] aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar os estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global (UNESCO, 1998).

É necessário que o Estado considere cada uma dessas diretrizes para que possamos construir uma educação superior realmente comprometida com o desenvolvimento social, que “fomenta a investigação crítica, o debate público, atos de justiça e deliberação comum, mantendo viva, assim, a esperança da política democrática e a moralidade pública” (Giroux, 2010, p. 28). Logo, só será possível **mudar e provocar mudanças** se realmente houver um comprometimento em **atender às necessidades sociais** observando-as a partir delas. Ou seja, propor qualquer mudança sem que haja antes uma aproximação que promova um relacionamento aprofundado com a realidade de cada fenômeno, acarretará no risco de introduzirmos práticas desconexas; através da reprodução de experiências “bem sucedidas” que não levam em consideração os contextos e as circunstâncias que encontram-se no entorno dos agentes sociais envolvidos.

Em seguida, perseguir **o rigor científico e a originalidade** tendo como norte **um espírito de imparcialidade** é um encaminhamento por demais necessário, principalmente para a área das Artes, onde existe um certo empoderamento de determinadas práticas, obras e conquistas temporais que as colocam em um certo grau de “excelência” (por si), e faz com que sejam impostas de maneira parcial como modelos que devem ser replicados e compreendidos como parâmetros de “sucesso” sobre fenômenos que se apresentem em contraponto – mesmo

quando estes se manifestam com maior grau de sentido, contexto e identidade para os agentes sociais envolvidos (pessoas, locais, espaços, eventos, etc.).

Por fim, é de fundamental importância considerar a diretriz de ter o estudante posicionado no **centro das preocupações** como um caminho certo para que consigamos atingir e desenvolver as demais diretrizes sem excluí-los do processo. Faz-se necessário considerar os benefícios de conceder o protagonismo ao estudante no processo como um todo. Dialogar de maneira respeitosa com os saberes dos estudantes e tê-los como bem-vindos a esse ambiente de ensino trará uma grande contribuição para a inserção e o desenvolvimento desses saberes em comunhão com os conteúdos que as instituições e seus agentes consideram primordiais para a formação desses indivíduos. Segundo Paulo Freire, os professores e as instituições de ensino têm:

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária –, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (Freire, 2022, p. 31).

Deve chamar nossa atenção o fato de que a UNESCO faz emergir tais preocupações com foco na construção de diretrizes que vinham atender demandas de um novo século que apresentava-se à época com velhos dilemas, novas nuances e uma complexa rede de desafios. Em seguida, mantendo essa diretriz, no ano de 2003 a UNESCO Brasil junto à ABIPTI²⁴ produziu um texto baseado na “Conferência Mundial sobre Ciência, São Domingo, 11-12 de mar, 1999” e na “Declaração sobre Ciências e a Utilização do Conhecimento Científico, Budapeste, 1999”, onde são apresentadas questões importantes que buscavam fornecer:

[...] uma excelente oportunidade para o surgimento de um novo debate no Brasil sobre um dos temas mais prementes da atualidade, não apenas em círculos acadêmicos restritos, mas também entre líderes de comunidades empresariais e figuras que influenciam a sociedade brasileira como um todo (UNESCO, ABIPTI, 2003, p. 7).

O texto traz de uma forma clara a preocupação em aproximar o ambiente científico e tecnológico da sociedade civil e que através dessa aproximação, os dilemas sociais possam ter maior impacto, influenciando nas buscas e realizações desenvolvidas por essas áreas de conhecimento e com isso, seja possível garantir um maior acesso possível às conquistas, uma

²⁴Associação Brasileira das Instituições de Pesquisa, Tecnologia e Inovação.

vez que “ainda temos contato com grandes porções da população mundial que são excluídas dos tão sonhados benefícios que surgem com o desenvolvimento” (UNESCO, ABIPTI, 2003, p. 7). Assim, como recomendação às comunidades científicas na sua relação com a sociedade, o texto apresenta os seguintes pontos:

- 1) Contribuir, especialmente no que tange aos problemas de sua área específica, para a apresentação de alternativas que capacitem os cidadãos a receberem informação e a expressarem suas opiniões; 2) Levar em conta a opinião da sociedade civil e estabelecer com ela um diálogo franco; 3) Combater a entronização de tecnocracias apoiadas por conhecimentos (falsos ou verdadeiros) de C&T (UNESCO, ABIPTI, 2003, p.13).

Creio que cada um desses pontos pode contribuir de maneira direta para a educação superior e devem ser considerados já a partir dos cursos de graduação, por se tratarem do ambiente de entrada no universo do estudo acadêmico. Nesse sentido, pensar a área específica para além dos seus dilemas intrínsecos e expandir o diálogo com a sociedade, sobretudo local, de uma forma que ela consiga se expressar de maneira franca e, além disso, combater a entronização de tecnocracias contraproducentes, poderá contribuir para a construção de um laço importante, sujeito a colaborações e interações sociais que apresentem resultados significativos com impactos reais para a sociedade como um todo. Logo, “cabe às instituições formais reconhecer a força” – e o potencial – “da diversidade cultural e proporcionar, assim, uma maior interação entre as demandas da sociedade e o ensino universitário” (Dantas, 2015, p. 17).

Acredito ser preciso trazer a esse debate uma experiência importante quanto à necessidade da aproximação entre o universo acadêmico de produção de conhecimento e a sociedade civil, entendendo que nessa relação deve haver um maior esforço por parte da academia em se apresentar de maneira contundente, porém, acessível, de forma que essa sociedade possa contemplar, usufruir e defender os benefícios trazidos através da existência desses ambientes acadêmicos – que também são sociais.

Esse processo de doutoramento compreende de agosto de 2020 até julho de 2024. Dentro desse período, precisamente até o final do ano de 2022, o Brasil esteve sob um governo que não mediu esforços em combater e descredibilizar de maneira cabal as universidades públicas, a educação superior e o campo científico de maneira geral. Houve falta de investimentos, perseguições, interferências institucionais, ataques a professores, estudantes, gestores de universidades e institutos que lidam com o fomento e o incentivo à pesquisa.

Todo esse movimento contou com o apoio de parte significativa da sociedade civil brasileira que tomada por uma paixão inconsequente a um discurso inflamado contra a educação

superior, (quando esta apresentada a partir de uma visão distorcida), porém, sem nenhuma proposta, chegou ao ponto de propor o fim da existência de alguns cursos e, até mesmo, de algumas instituições. É importante destacar que nesse processo muitos meios de comunicação, seguimentos da indústria, seguimentos religiosos, empresários do ramo do ensino privado, ongs, indústria armamentista, alguns ramos do entretenimento e outros meios de organizações sociais investiram de forma agressiva nesse projeto.

Entretanto, é preciso refletir sobre o fato de que a construção dessa imagem só foi possível porque há um certo distanciamento entre o universo acadêmico e a sociedade civil como um todo. Isso colabora com a narrativa de que os agentes envolvidos nesse universo (estudantes, professores, técnicos administrativos e gestores), sobretudo no setor público, configuram uma classe de privilegiados que recebem muitos benefícios e como retorno nada entregam em troca. Esse tipo de pensamento se constrói a partir de fatos que embora não representem a maioria e a realidade das atividades desenvolvidas dentro da comunidade acadêmica, colaboram como um dado existente dentro das instituições. Alguns agentes contemplados por esses espaços, efetivos ou não, agem sem nenhum comprometimento com a educação, com a produção de conhecimento e com suas instituições, desenvolvendo apenas uma relação empregatícia, onde a motivação encontra-se apenas no fato de haver um salário a receber no final do mês – ou um diploma no final do curso, no caso de estudantes.

Contudo, essa não pode ser a realidade apresentada, pois, embora seja possível encontrar esses exemplos em várias instituições públicas, dentre elas as universidades, essa não é a verdadeira realidade a ser apresentada. Grande parte dos servidores trabalha com afinco, muitas vezes em condições adversas, na busca por entregar o melhor e desenvolver o comprometimento de todos, mas, por conta desse distanciamento, muitas vezes essa realidade não é alcançada por parte significativa da sociedade civil, abrindo espaço para narrativas negativas que tentam destruir, desacreditar e desconstruir esses espaços e agentes da educação. Por esse motivo, torna-se importante a construção de um diálogo e de uma relação próxima entre esses lados, pois:

Apenas o apoio pleno, explícito e consciente, por parte da sociedade civil, pode assegurar a continuidade de investimentos em C&T, necessários para transformar a produção endógena de conhecimento numa plataforma para o desenvolvimento e, desse modo, numa atividade socialmente valorizada (UNESCO, ABIPTI, 2003, p. 16).

É preciso então, estreitar o distanciamento entre a universidade e a sociedade civil. Porém, para que isso aconteça, um fator importante e que cabe à instituição mais do que a

sociedade é o de apresentar a relevância das conquistas obtidas pelos feitos destas instituições, como também, apresentar qual o benefício de tais produções. Para isso, cada curso ou atividade apresentada à sociedade deve ser pensado (e/ou repensado) e estruturado a partir de parâmetros que dialoguem com as reais necessidades do contingente social, seguindo uma trajetória local, regional, nacional e internacional.

Assim, levando-se em conta todos os pontos até aqui tratados, precisamos discutir sobre um elemento que deve ser considerado por todos os agentes envolvidos nesse processo de construção de um ensino superior que esteja atento e conectado com as demandas sociais: o currículo. Faz-se importante considerar o fato de que:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas (Moreira; Silva, 1994, p. 07).

A partir dessa direção, é preciso não somente considerar o currículo como “artefato social e cultural”, onde este não pode se apresentar como “um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, mas antes, precisamos entender que estamos tratando de uma ferramenta com forte impacto social, onde, em sua trajetória observamos que:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 1994, p. 7-8).

É importante entender que estamos tratando de uma ferramenta que norteia muito do comportamento social e que em sua trajetória foi considerado na escola, por exemplo, como um “instrumento por excelência de controle social que se pretendia estabelecer” (Moreira; Silva, 1994, p. 10). Uma vez que os espaços de educação têm o poder de interferir de maneira substancial para o desenvolvimento social, esse tipo de ferramenta precisa ser amplamente debatido, de maneira transparente e buscando contemplar reais necessidades das demandas sociais.

Em sua trajetória, é possível observar que esse tipo de ferramenta desenvolveu-se assumindo demandas distintas em que, no ambiente da educação (primordialmente a escola) passou a assumir o papel de desenvolver e inspirar valores, hábitos e condutas para novas

gerações, através de onde se poderia inculcar transformações de cunho social, cultural e econômico, sendo este último item o responsável por gerar necessidades de ajustes que contemplassem uma preocupação com a “educação vocacional”, onde, “viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência” (Moreira; Silva, 1994, p. 10-11).

Todo esse processo fez com que muitos teóricos e educadores através de seus esforços fizessem brotar o surgimento de um novo campo de estudos, onde, como campo, o currículo foi associado, “tanto em suas origens como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle social e eficiência social, consideradas úteis para desvelar os interesses subjacentes à teoria e à prática emergentes”, contudo, esse campo não deve ser entendido “como monolítico, já que outras intenções e outros interesses podem ser identificados, tanto em suas manifestações iniciais como nos estágios subsequentes” (Moreira; Silva, 1994 p. 11). Nesse sentido, os autores Antônio Flávio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, observam que:

Segundo Kliebard (1974), duas grandes tendências podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis” (Moreira; Silva, 1994 p. 11).

Esses mesmos autores consideram que a primeira vertente mais voltada para os aspectos que contemplassem os interesses do aluno “contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou de escolanovismo”, já a segunda “constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo” (Moreira; Silva, 1994, p. 11). Um ponto importante que deve ser considerado quanto ao que estamos tratando sobre esta ferramenta é o fato de que em sua trajetória esse tipo de documento foi, e ainda é, construído a partir do ponto de vista das elites. Estas, por sua vez, vêm permitindo concessões²⁵ a partir do incômodo causado pela exposição de aspectos perversos existentes na forma com que se constitui esse tipo de documento (dentre os quais o mais gritante a ser observado é o da exclusão), movidos por:

[...] autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas (Moreira; Silva, 1994 p. 14).

²⁵Não me permito a ingenuidade de considerar alguns avanços sociais como conquistas quando observo o panorama geral de como se encontra a sociedade.

Uma das maneiras de observar o quanto os documentos institucionais se apresentam norteados por interesses das elites, através da construção de um discurso dominante, é o fato de podermos constatar a ausência dos conhecimentos da cultura popular ocupando um espaço que possa apresentar sua contribuição de maneira efetiva. Estamos no século XXI e a cultura popular ainda pede licença para entrar no debate, sendo definida e concebida pedagogicamente como o que sobra após a subtração do que o discurso dominante considera como alta cultura dentro da totalidade das práticas culturais existentes, numa dinâmica em que “é vista como o banal e o insignificante da vida cotidiana, e geralmente é uma forma de gosto popular considerada indigna de legitimação acadêmica ou alto prestígio social” (Giroux; Simon, 1994, p. 96-97).

Prevalecendo essa lógica, precisamos admitir todos os prejuízos causados ao longo do tempo, e também no tempo atual, frutos da exclusão dos conhecimentos advindos da cultura popular, uma vez que esta “representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno” (Giroux; Simon, 1994, p. 96).

À primeira vista, pode parecer remota a relação entre a cultura popular e a pedagogia aplicada à sala de aula. A cultura popular é organizada em torno do prazer e da diversão, enquanto a pedagogia é definida principalmente em termos instrumentais. A cultura popular situa-se no terreno do cotidiano, ao passo que a pedagogia geralmente legitima e transmite a linguagem, os códigos e os valores da cultura dominante. A cultura popular é apropriada pelos alunos e ajuda a validar suas vozes e experiências, enquanto a pedagogia valida as vozes do mundo adulto, bem como o mundo dos professores e administradores das escolas (Giroux; Simon, 1994, p. 96).

O que podemos observar nas diferenças apresentadas a partir da citação acima é que estas na verdade podem ser convertidas em uma ação pedagógica valiosa, de trabalho conjunto, se houver um currículo que construa um elo entre os conhecimentos. Contudo, isso não se torna possível porque a ação que conduz a pedagogia “é frequentemente teorizada como o que vem depois da determinação do conteúdo do currículo”, onde, sendo este orientado por uma elite que detém o discurso dominante, o que sobra dessa ação para os processos educacionais é seguir a tosca visão de que “a pedagogia é simplesmente uma metodologia mensurável e justificável usada para transmitir o conteúdo de um curso”, desperdiçando assim a rica oportunidade de enxergá-la como sendo “um elemento reciprocamente determinante na construção do

conhecimento e da aprendizagem”, e relegando-a, assim, à uma “pós-intervenção reduzida à categoria técnico-instrumental” (Giroux; Simon, 1994, p. 96-97).

O Brasil deve ser tomado como um exemplo desse tipo de desperdício. Podemos observar de forma explícita que se chegamos até aqui dessa maneira, foi por conta da manutenção de uma lógica onde “a secularização e a racionalização dos modos de agir e pensar criaram confrontos entre o saber tradicional e o saber erudito” (Vilela, 2015, p. 25), desenvolvendo assim um caminho onde “os valores e referenciais construídos por nós, como povo, durante séculos foram dissipados abruptamente, imersos no advento de uma nova ideologia modernizante que não soube integrar em seu processo de crescimento as experiências do passado vivido” (Vilela, 2015, p. 27).

Parece-nos que a gênese disso se plasmou no século XVIII e início do XIX, quando nossa cultura popular ganhava formas e se configurava tal como ficou. Naquele momento, nossa elite estava com os olhos voltados para fora, pronta para copiar o que de novo vinha do Velho Mundo, da Europa. Não presenciando esse rico processo de formação da cultura popular que acontecia, essa elite, quando olhou para a própria cultura não a reconheceu como sua (Vilela, 2015, p. 27-28).

Logo, no momento em que essa elite conduz o discurso que é absorvido pelo Estado; e este discurso com tom de cientificidade produz uma narrativa modernizante que constrói a ideia de uma cultura superior, capaz de produzir indivíduos mais inteligentes, produtivos, moralmente elevados, mais democráticos e mais honestos do que os da cultura inferior, “tornam-se invisíveis os processos históricos de aprendizado coletivo e criam-se distinções tão naturalizadas e imutáveis quanto à cor da pele ou supostos atributos raciais” (Souza, 2019, p. 19), numa lógica em que,

[...] historicamente, as formas de escolarização regulamentadas pelo Estado têm enxergado a cultura popular como um terreno marginal e perigoso, algo contra o qual se deva ser imunizado ou – na melhor das hipóteses – algo a ser ocasionalmente explorado como tática circunstancial de motivação, para aumentar o interesse do aluno por determinada lição ou disciplina (Giroux; Simon, 1994, p. 103-104).

Me pergunto até quando iremos aceitar que esse processo se naturalize tão facilmente? É preciso entender que isso não ocorre por acaso, ao contrário, ocorre porque “as práticas culturais populares exibem numerosas diferenças que, em parte, se devem às lutas inerentes às relações vigentes de sexo, classe, raça, etnia, idade e região”, numa lógica orgânica entre essas práticas culturais populares e as demandas destes temas – cada uma sentida na pele. Sendo

assim, “enquanto essas diferenças forem usadas para gerar e manter desvantagens e sofrimento humano, precisaremos, em qualquer discussão sobre pedagogia e cultura popular, registrar em alto e bom som o conceito de diferença” (Giroux; Simon, 1994, p. 108).

Assim, um processo de resistência a isso se dará quando algumas estruturas de manutenção dessa lógica forem contestadas, pois, grande parte do que sustenta a continuidade desses processos (exclusões e preconceitos, hierarquias e empoderamentos) é o fato de não haver debates que questionem o porquê da manutenção de determinadas formas estabelecidas para a prática da educação. Fica então evidente a necessidade de se promover esses debates, onde, por exemplo, podemos tomar a atitude de “questionar a presente ordem curricular em um de seus pontos centrais: a disciplinaridade”.

Apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção de conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais. Essa disciplinaridade constitui, talvez, o núcleo que primeiro deva ser atacado em uma estratégia de desconstrução da organização curricular existente (Moreira; Silva, 1994, p. 32).

O empoderamento de determinadas práticas e determinados conteúdos existentes no universo da educação se dá, em muitos dos casos, justamente porque quando compartimentalizados em *ilhas*, que têm como alicerce a narrativa de que dessa forma é que se torna possível haver um certo aprofundamento sobre um conhecimento específico, acabam por construir (intencionalmente ou não) muralhas de autoproteção para competências particulares. Assim, se continuarmos sem questionar e problematizar esse tipo de escolha para a educação, vamos permanecer reféns desse tipo de estrutura curricular que separando os conhecimentos em forma de disciplinas, perpetuam “uma das tendências da modernidade europeia de fragmentação e oposição entre teoria e prática, fazer e saber, tocar e pensar, entre diversos outros aspectos dessa natureza” (Queiroz; Dantas, 2021, p. 7-8).

A manutenção desse formato também colabora para a possibilidade da existência de dois fenômenos que atingem de maneira direta o indivíduo docente, sendo um, o isolamento, e o outro o empoderamento – com reflexos que também alcançam o estudante direta e/ou indiretamente. No primeiro caso, o dano se dá pela via do desestímulo, fazendo com que, aos poucos, o indivíduo não encontre motivação para se envolver com atividades que tenham uma visão de produção mais coletiva, que estimule o surgimento de novas experiências. Nesse caso, passa apenas a cumprir sua carga horária e aplicar suas provas no final do processo, em uma dinâmica que apenas cumpre as exigências contratuais que lhe prendem à instituição. No

segundo, observo algo mais delicado, uma vez que, assumindo o papel de “onipotente”, a mente desse indivíduo passa a nortear suas ações, os conteúdos e as práticas que ele define como únicas, seguindo um tipo de lógica em que, ensinando o que acredita, “‘castra’, a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino de conteúdos”, tolhendo assim, “a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se” (Freire, 2022, p. 56). Dessa forma, ao invés do processo educacional ser pensado e construído para atender às demandas urgentes da sociedade, “cada disciplina é ministrada para atender a corporação dos docentes, enquanto a sociedade é muito maior que qualquer corporação de docentes” (Werneck, 1999, p. 27).

Não se trata de exigir que os professores suprimam ou esqueçam o que sabem e como sabem. Na verdade, a luta pedagógica se enfraquece sem tais recursos. Entretanto, professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante (Giroux; Simon, 1994, p. 106).

Logo, devemos tentar desenvolver um diálogo que vise produzir novas propostas, com ações práticas que fujam dessa lógica disciplinar e gerem ambientes em que os conhecimentos possam interagir de maneira coletiva, comprometendo os agentes envolvidos numa dinâmica que favoreça e estimule cada indivíduo a doar o seu melhor. Permitindo que apareçam desafios produtores e que estes sejam capazes de estruturar novas perspectivas onde haja uma relação entre os conhecimentos e saberes de todos (principalmente na área das Artes e, em especial, quando estamos tratando de Música Popular), pois,

Se, como professores, nos mantivermos presos aos nossos padrões pessoais, presos ao nosso próprio gosto, ou simplesmente às indicações de algum livro didático, com seus modelos escolares de arte, sequer seremos capazes de iniciar esse diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística, enfim (Penna, 2012, p. 100).

É importante entender que as estratégias que recorrem aos recursos como Interdisciplinaridade²⁶ e Transdisciplinaridade²⁷, só encontrarão algum êxito quando houver a desconstrução, e até certo ponto uma ruptura, com esse modelo disciplinar, de maneira que, em se mantendo algum resquício, mantenha-se o caráter disciplinar com as práticas supracitadas, logo, essas novas experiências irão apresentar como diferença apenas o prefixo adicionado ao termo. Não estamos diante de um dilema simples. Por se tratar de um processo com longa data de tradição e que, de maneira direta, fez parte da formação dos professores – que hoje precisam lidar com uma educação cada vez mais atingida pelos novos meios de se relacionar e de se comunicar –, podemos considerar esse como sendo um dos maiores desafios num processo de reconstrução do ambiente da educação, sobretudo para os professores.

No que se refere aos estudantes, de forma preocupante, dois fenômenos podem ser observados como característica que acomete a educação superior na contemporaneidade, sobretudo aqui no Brasil, sendo: a retenção e a evasão nos cursos. Esses fenômenos geralmente são atribuídos à falta de comprometimento por parte dos estudantes, o que em alguma medida poderá se confirmar. Entretanto, é necessário discutir se outros elementos não contribuem para a existência desses fenômenos, principalmente numa era em que a interferência da tecnologia no cotidiano social tem contribuído para a existência de uma “latência” cada vez maior entre o que se pratica dentro dos cursos oferecidos por algumas áreas da educação superior e o que ocorre na vida real dos indivíduos. Assim, quanto mais tradicional for a estrutura de um curso, mais pretendo será a promover essa “latência”, uma vez que nesses casos é comum encontrarmos um discurso que vá ao encontro da defesa dos moldes e conteúdos praticados pelos currículos. Sendo assim, precisamos considerar o fato de que,

O currículo atrasado e defasado da realidade desanima os alunos e não os motiva a estudar. O programa muito velho não cria ambiente favorável ao interesse pelo aprendizado, mas deve ser seguido, seja pela falta de criatividade, seja pela pouca ousadia em ver se aquele conjunto de conceitos não estão fora da realidade histórica (Werneck, 1999, p. 27).

Quero, entretanto, deixar claro que o estudante deve ter a liberdade de acrescentar todas as críticas possíveis, com vistas a contribuir com uma construção coletiva, que culmine em uma

²⁶O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia, cuja tônica primeira é a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Para tanto, faz-se necessário a eliminação das barreiras entre as disciplinas e entre as pessoas que pretendem desenvolvê-las (Fazenda, 1999, p. 33).

²⁷Transdisciplinaridade neste texto se refere ao processo de produção de conhecimento que é transversal, ou seja, mesmo produzido no universo de um campo de conhecimento específico, está muito além dele tanto no processo de produção quanto nos resultados alcançados.

proposta curricular que contemple seus saberes e suas práticas em diálogo com os conhecimentos oferecidos pelos cursos e seus agentes. Contudo, é preciso que ele entenda seu papel, sobretudo enquanto estudante de uma universidade pública, pois, se há esse conflito entre os conteúdos oferecidos pelos cursos e as demandas da contemporaneidade, é a partir da seriedade, do respeito e do comprometimento com que ele se apresenta, mesmo diante de uma possível descontextualização que possa existir em um conteúdo ou outro, que sua voz terá mais autoridade e, com isso, mais atenção na hora de contribuir com a transformação dessa realidade. Através de minha experiência como professor e de diálogos com colegas, tenho encontrado nos tempos atuais um certo grau de descompromisso por parte de alguns estudantes. Sendo possível observar, em alguns casos, que este comportamento não está relacionado aos dilemas que estamos discutindo aqui, mas, por não entender o real valor de sua própria conquista.

A educação superior e a universidade pública são conquistas que devem ser zeladas, principalmente, por todos os agentes diretamente envolvidos. A sociedade precisa encontrar em cada um desses agentes o comprometimento e a dedicação necessária para que se atinja os propósitos que legitimam suas existências. Precisa encontrar professores, técnicos administrativos e estudantes com as camisas suadas e com as mangas arregaçadas na busca por entregar resultados que beneficiem a sociedade em suas necessidades urgentes. Precisa observar que os cursos estão conectados com as reais demandas, formando indivíduos éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, livre das desigualdades que caracterizam nosso país. Caso contrário, o discurso que iremos assistir é o de que essas instituições são um peso para sociedade e que custa muito caro. Para isso, é preciso que

[...] o Ensino Superior não só honre seus alunos, fornecendo-lhes as competências fundamentais e o conhecimento, mas também lhes dê a oportunidade para se apropriarem da linguagem da crítica e da possibilidade, exercitando-as. Isso, como parte de um esforço mais amplo para conectarem o que aprendem na sala de aula a um mundo maior e à visão de uma democracia inclusiva e substantiva (Giroux, 2010, p. 36).

A educação superior ocupa um papel importante dentro de uma sociedade. Ela possui um real potencial para interferir de maneira produtora nas demandas sociais, pois, “no seu melhor, trata de como habilitar os alunos a encarar seriamente a forma como eles devem viver suas vidas, defender os ideais de uma sociedade justa e agir de acordo com a esperança de uma democracia forte” (Giroux, 2010, p. 36). Nesse sentido, é preciso que a universidade pública recupere seu valor e seu protagonismo frente às demandas governamentais. É preciso que lutemos por gestões comprometidas com o avanço deste bem público, seja no âmbito do Estado,

seja na gestão local. Apenas com uma universidade forte e respaldada pela sociedade, poderemos construir um caminho onde a educação superior possa ser “um lugar onde imaginar o imaginável seja parte de um esforço não apenas que otimize os alunos pensar de maneira diferenciada, mas também que os estimule a agirem de outro modo, na missão de levar a sério o ideal de democracia” (Giroux, 2010, p. 36).

Assim, após esse debate quanto à natureza do ensino superior, da universidade, e dos dilemas enfrentados através da realidade que se coloca para esse tema, discutirei no próximo tópico como se deu a trajetória desse tipo de ensino no Brasil, bem como o que caracterizou o surgimento das universidades. Farei esse debate relacionando essa trajetória com a da formação em música no país.

1.2.1 Um breve diálogo entre a trajetória do ensino superior no Brasil e sua relação com a formação em música nesse contexto

Uma vez observados os pontos trazidos pelo tópico anterior, acredito ser necessário conhecer como se deu o nascimento e desenvolvimento desse tipo de educação no Brasil, considerando em paralelo quais eventos acompanharam essa trajetória no âmbito da formação em música no país. Preciso antes ressaltar que por não ser este o foco principal deste trabalho, irei concentrar as atenções nos fatos relevantes para o debate, uma vez que, pela dimensão deste período, se torna impossível o aprofundamento em cada fato trazido por este tópico, tendo em conta as limitações impostas pelo foco desta pesquisa. Opto por abrir esse debate com dados que apresentem de modo geral um panorama do que iremos observar aqui, iniciando por considerar dados referentes às características desse fenômeno de maneira atualizada e, posteriormente, entender sua trajetória relacionando-a com a da formação em música no país.

Sendo assim, inicio trazendo o que Cunha (2000) observa na trajetória que conduz o desenvolvimento desse campo no Brasil, mostrando que o ensino superior “destaca-se por duas características principais: a privatização e a fragmentação”, onde, a partir dessa realidade as universidades brasileiras passaram a conviver “com uma grande quantidade de instituições de pequeno porte” (p. 151). Esse panorama é também observado por Demerval Saviani quando discutindo o processo de expansão do ensino superior aponta que:

Em 1996 nós tínhamos 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%). Em 2005 o número total das instituições se elevou para 2.165 com 231 públicas (10,7%) e 1.934 privadas (89,3%). Por sua vez, no que se refere ao alunado nós tínhamos, em 1996, um total de

1.868.529 alunos, sendo 725.427 (39,35%) em instituições públicas e 1.133.102 (60,65%) em instituições privadas. Já em 2005 a relação foi a seguinte: Total de alunos 4.453.156, sendo 1.192.189 (26,77%) no âmbito público e 3.260.967 (73,23%) no âmbito privado. Observa-se, por fim, que em 2007, primeiro ano do segundo mandato do governo Lula, o percentual dos alunos nas instituições públicas continuou caindo tendo chegado a 25,42% em contraste com o número das instituições privadas que passou para 74,58% atingindo, portanto, dois terços do alunado (Saviani, 2010, p. 14).

Percebe-se, então, nessa trajetória, que a saída escolhida para resolver os dilemas de acesso ao ensino superior brasileiro se deu de uma maneira que podemos considerar, no mínimo, conflitante, pois, seguindo o pensamento trazido por Santos (2011) houve a troca do cidadão pelo consumidor. Quando atualizamos esses dados para os dias de hoje, percebemos que essa lógica se mantém e de maneira crescente. Até 2022, segundo último Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, podemos observar o seguinte panorama:

Há 312 IES públicas e 2.283 IES privadas no Brasil;
 Em relação às IES públicas: 42,6% são estaduais (133); 38,5% são federais (120) e 18,9% são municipais (59);
 A maioria das universidades é pública (56,1%);
 Entre as IES privadas, predominam as faculdades (79,8%);
 Quase 3/5 das IES federais são universidades e 34,2% são institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) e centros federais de educação tecnológica (Cefets) (BRASIL, Inep, 2022, p. 9).

Assim, ao trazer os números para uma realidade atual, a mesma fonte nos mostra que 88% das instituições de educação superior brasileiras são privadas. Logo, essa situação deve nos alertar, e fazer refletir sobre a preocupação trazida por Saviani (2010) quando aponta para o fato de que esse aumento no número de instituições privadas não representa um aumento na qualidade da educação, sendo assim, o autor nos leva a entender que,

[...] é preciso reverter essa tendência fazendo com que a primazia passe das instituições privadas para as públicas, de forma isolada para a forma universitária e de cursos de curta duração para cursos de longa duração. Essa mudança é importante porque, como se sabe, as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil. Seus cursos possuem, pois, qualidade nitidamente superior aos das instituições particulares. Assim, a expansão das vagas nas universidades públicas, se acompanhada proporcionalmente da ampliação das instalações, das condições de trabalho e do número de docentes, acarretará a formação de um número maior de profissionais qualificados. E, atendidos esses requisitos haverá uma expansão da produção científica, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento do país (Saviani, 2010, p. 15).

Com o passar do tempo, tornou-se cada vez mais possível observar esse paradoxo, onde, o ambiente que apresenta melhores resultados passa a ser sucateado, enquanto instituições privadas que atuam na educação superior passam a oferecer cursos em formatos cada vez mais distintos, que possam ter menor duração, maior quantidade de vagas e que, mesmo não apresentando resultados sequer próximos aos das instituições públicas de qualidade (entendendo que há exceções) recebem de alguma forma, incentivos e subsídios por parte do Estado, tornando-os cada vez mais atrativos, sob um ponto de vista mercantilista e imediatista. Segue-se então que fizemos a pior das escolhas, onde o indivíduo deixa de ser cidadão e passa a ser consumidor de um produto que, agora privatizado, entrega lucro aos empresários em troca de um ensino com qualidade inferior – não há sentido nisso. Esse panorama persiste e se desenvolve ao longo do tempo, porque, em se tratando do Brasil, precisamos considerar a existência de uma trajetória de exclusões e descasos com a educação e seus agentes, podendo essa negligência ser observada, de uma forma geral, em todos os níveis educacionais. A construção dessa trajetória tem início ainda no processo de colonização, onde,

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no início do século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia (Cunha, 2000, p. 152).

Com o tempo, os reflexos dessa trajetória colocou o país numa condição de ter que correr permanentemente atrás dos prejuízos causados por esse tipo de comportamento. Desde o seu nascedouro, no que se refere à educação, é possível observar um comportamento onde desenvolve-se uma relação em que há negação e exclusão para uns e privilégios para outros, numa dinâmica perversa que colabora para a manutenção da desigualdade social que existe no país. O que podemos refletir sobre esse comportamento é que, ao descobrir invadindo, alguns fatos e comportamentos atribuídos a esse evento demonstram que os colonizadores não tinham um sentimento de nação nem qualquer laço afetivo pelo novo território, até porque, seguindo a lógica, não seria possível, pois, a exploração era o fator primário que os motivava. Nesse entendimento, ao mesmo tempo em que explora o que interessa, impõe culturalmente sobre o que há aquilo que é seu, desconstruindo ou subalternizando traços culturais locais por não os considerar dignos, quando comparados aos modelos referenciais da cultura europeia. Logo, um olhar romantizado para esse processo, que considera apenas a partir dos dias atuais o que foi

produzido de maneira construtiva através de um longo período de lutas e conquistas, irá entender que:

A interação de influências culturais sagradas e seculares, juntamente com a mistura racial pré-existente, gerou uma grandiosa diversidade cultural na América do Sul. Os jesuítas, por exemplo, utilizavam trabalhos artístico-educativos chamados “autos” para converter a população nativa e lhes ensinar a cultura europeia (Oliveira, 2007, p. 3).

Entretanto, este tipo de citação deixa claro que, por mais que nos dias atuais possamos, e até certo ponto devamos, considerar a existência dos frutos positivos que resultaram desse processo de miscigenação – gerando um nova forma de ser e se entender como povo –, não podemos esquecer que, principalmente no período inicial, também houve uma relação que se desenvolveu a partir de violentos processos de exclusões e epistemicídios, que “dizimaram culturas e saberes locais em prol da ascensão daqueles originários ou modelados pela Europa” (Queiroz, 2020, p. 158). Pensando especificamente no âmbito da música, é possível reconhecer que:

[...] construções simbólicas plantadas desde a invasão colonial, fizeram com que a colonialidade musical soprasse tão forte sobre nós que, despreparados para lidar com tamanha imposição, fomos despossados das nossas próprias formas de valorar, criar, interpretar, ouvir, ensinar, aprender e viver música (Queiroz, 2020, 154).

Optei por apresentar primeiro esse panorama, antes de desenvolver a trajetória, por entender que é importante discutir o caminho que foi percorrido a partir de uma consciência que observa a realidade atual, uma vez que é nesse panorama que ocorre a inserção da música popular, ou seja, a realidade com que a música popular é recebida dentro da universidade pública brasileira apresenta dilemas e desafios estruturais para além dos seus específicos. Assim, após observarmos esses dados e elementos apresentados até aqui, vamos entender um pouco como se deu a construção da trajetória do ensino superior no Brasil e observar algumas características dos processos de formação em música que ocorreram no país durante esse trajeto.

Sendo jesuítas os protagonistas responsáveis pelo início dessa história, criaram, em meados do século XVI, “17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes”, onde se oferecia “o ensino das primeiras letras e o ensino secundário” (Cunha, 2000, p. 152). Porém, quando observamos o perfil dos estudantes atendidos por esses colégios, nos deparamos com o explícito processo de exclusão

que tanto caracteriza a educação brasileira até os dias atuais²⁸, isso porque os alunos que frequentavam esses colégios “eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de militares” (Cunha, 2000, p. 152). Nesse mesmo período houve a inserção do ensino da música a partir de um modelo diferente do que havia e era utilizado nas aldeias pelos povos originários. Esse modelo veio através da Companhia de Jesus e fazia parte das práticas religiosas implantadas no Brasil, (Silva, 2019).

Inicialmente, os padres jesuítas atuaram junto às comunidades indígenas com o objetivo de cristianizá-los utilizando a música como ferramenta para esse fim, e, posteriormente, também interviram na cristianização dos africanos e afrodescendentes que passaram a ocupar a Colônia a partir do período de expansão da produção de cana-de-açúcar. Naquele contexto inicial, pode-se dizer que a música não era trabalhada com um fim em si mesma, principalmente, para a sua apreciação enquanto arte, mas funcionava como um instrumento para intermediar o contato e a comunicação entre os padres, indígenas e negros, com o objetivo central de catequização dos chamados pagãos (Silva, 2019, p. 210-211).

Quanto ao ensino superior, o primeiro estabelecimento foi fundado na Bahia, sede do governo geral, também pelos jesuítas, começando a inserção em 1553. Inicialmente, em alguns colégios “acrescia-se o ensino superior de Artes²⁹ e Teologia”, havendo uma diferença de duração entre eles onde o de Artes tinha uma duração de três anos e o de Teologia quatro – este último “conferia o título de doutor” (Cunha, 2000, p. 152). Seguiu-se então essa lógica de abrir cursos distintos através de faculdades específicas, uma vez que havia uma,

[...] proibição da criação de universidades na colônia. [...] Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América (Cunha, 2000, p. 152).

Talvez por esse motivo, autores como Saviani (2010), mesmo considerando a possibilidade de que esses cursos dos jesuítas possam dar “respaldo à tese de que já existia

²⁸Observando a realidade que se apresenta sobre a educação no Brasil hoje em dia, podemos dizer que há uma continuidade, com outras características, do que o texto discute aqui. A diferença está na transferência desses espaços de privilégio para o setor privado, absorvendo o mesmo perfil de alunos das camadas mais privilegiadas, uma vez que podem pagar por isso, colocando-os em vantagem na disputa por espaços nas instituições públicas de ensino superior, o que mantém a lógica do privilégio, uma vez que, nesse setor, a situação se inverte, sendo de melhor qualidade o ensino superior público. Daí a importância de apoiar e valorizar a política de cotas, que busca, mesmo de maneira limitada, começar um processo de reparação desses danos causados por essa trajetória de negação e exclusão.

²⁹O curso de Artes também podia ser chamado de Filosofia ou Ciências Naturais e compreendia o ensino de Lógica, Física, Matemática, Ética e Metafísica, possuindo uma duração de três anos (Cunha, 2000).

ensino superior nessa época no Brasil”, acreditam que os cursos superiores propriamente ditos “começaram a ser instalados no Brasil a partir de 1808 com a chegada de D. João VI” (p. 5).

Segundo o autor,

Surgiram, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (Química Industrial, Geologia e Mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818) (Saviani, 2010, p. 5).

Ele ainda observa “que se tratava de cursos superiores isolados, isto é, não articulados no âmbito das universidades” (Saviani, 2010, p. 5), confirmando a afirmação de Cunha (2000) quanto à proibição por parte da colônia. Ainda segundo Saviani (2010), esse comportamento se manteve mesmo após a independência, onde foram criados os Cursos de Direito de São Paulo e de Olinda³⁰, em 11 de agosto de 1827, por decreto. Saviani (2010) diz que,

De modo geral os cursos criados por D. João VI e as duas mencionadas faculdades se resume o ensino superior no Brasil até o final do Império. Duas características são comuns a todos eles: Trata-se de cursos ou faculdades isoladas e são todos eles públicos, portanto, mantidos pelo Estado (Saviani, 2010, p. 5).

É importante refletir sobre o fato de que o processo que conduziu a trajetória do ensino superior brasileiro apresentou a cada época uma realidade distinta da que hoje conhecemos. A cada período, as demandas e os interesses que conduziam esse processo direcionavam o surgimento de instituições para lidar com dilemas de diferentes cenários. Nesse sentido, Cunha (2000) nos mostra que “o ensino superior brasileiro como conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia” (p. 153). Para o autor,

As instituições de ensino superior atualmente existentes resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o status de Reino unido a Portugal e Algarve. Ao fim do período colonial, o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação (Cunha, 2000, p. 153).

As demandas locais e a conjuntura que o cenário europeu apresentava no início do século XIX, passaram a exercer influências diretas na educação brasileira, sobretudo no

³⁰O curso de Olinda foi transferido para Recife em 1854 (Saviani, 2010).

ambiente da educação superior. Assim, várias circunstâncias colaboraram para que o Brasil passasse a adotar a maneira de conduzir a educação superior a partir do modelo napoleônico, pois, uma vez que:

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, correlata ao surgimento do estado nacional, gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia, ou melhor, de fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França. Além disso, o ensino superior incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa, esta depois daquela (Cunha, 2000, p. 153).

No que diz respeito aos aspectos relacionados à música, bem como sua formação dentro desse ambiente apresentado pela citação anterior, iremos perceber semelhanças, no sentido de que a música que predominava na Europa deveria ser trazida pela corte, para se manter, agora em terras brasileiras, os hábitos e costumes musicais vividos por lá:

A instalação da corte portuguesa no Rio, em 1808, proporcionou um grande aumento pela demanda do ensino de música, pois os portugueses cortesãos demonstravam interesse na manutenção do mesmo nível de prática musical a que estavam acostumados a consumir em Lisboa, a qual exigia dos compositores e intérpretes a criação de obras religiosas virtuosísticas, além do trabalho com a ópera e a música instrumental, gêneros profanos ainda pouco conhecidos e praticados no Brasil daquela época (Silva, 2019, p. 211-212).

Essa dinâmica dá início a um processo que, na medida em que importa e incorpora os hábitos de produzir e consumir a música a partir de uma tradição eurocêntrica, desenvolve a necessidade de existir, também, uma forma de educar musicalmente os indivíduos para esse processo. Podemos observar, então, o nascedouro de uma relação que trouxe um aspecto modelar e unilateral para a institucionalização do ensino de música no Brasil. Logo, esse tipo de relação com a música, fortemente influenciado pelas transformações que ocorriam na Europa pós Revolução, veio a importar e incorporar, de maneira habitual, não apenas a forma de produzir e consumir a música, mas, sobretudo a maneira como se ensina, numa lógica que irá nos fazer perceber que,

Dentre as transformações que a Revolução promoveu, se distingue a função fundamentalmente nova que passaram a ter a formação e a vida musical de modo geral. A relação mestre-aprendiz foi então substituída por um sistema, por uma instituição: o conservatório (Harnoncourt, 1998, p. 29).

Todo o sentimento de dominação que imperava por esses tempos passa a se expandir pelo mundo ocidental, de maneira que, a partir do momento em que os processos de ensino da música, bem como as relações entre as várias manifestações musicais passam a ser substituídas e excluídas dos processos de institucionalização pelo método francês, a música passa a integrar um processo político geral, “através de uma minuciosa uniformização dos estilos musicais” (Harmoncourt, 1998, p. 29). Quando entendemos que essa lógica também nos atingiu, fica cada vez mais,

[...] 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 (Ramos; Almeida, 2024, p. 189).

Voltando a discutir sobre a educação superior, “depois de ter sido clerical, até a transferência para o Rio de Janeiro da sede do reino português, em 1808, o ensino superior tornou-se todo estatal até a proclamação da República, em 1889” (Cunha, 2000, p. 153). Entretanto, embora os modelos europeus estivessem sendo implantados em vários setores a partir da reprodução de instituições metropolitanas distintas, o príncipe regente manteve a lógica de não criar universidades. Ao invés de optar por aquele caminho, ele “criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois” (Cunha, 2000, p. 153).

Cunha (2000) observa que o ensino superior ganhou mais densidade durante o período que caracteriza o Brasil Império (1822 - 1889). Período em que muitas Cátedras se juntaram em cursos, tornando-se academias, porém, sem que houvesse uma mudança substancial. Mesmo com um panorama próspero, gerado pela economia cafeeira, não se observa mudanças nos padrões do ensino superior. Apenas a partir de 1874 algumas conquistas podem ser observadas, dentre elas, a criação da Escola Politécnica no Rio de Janeiro e a Escola de Minas, em Ouro Preto. Nesse caminho algumas mudanças vão ocorrendo na maneira de conduzir o ensino superior, de forma que durante o período imperial, tanto a criação, manutenção, decretação dos currículos e nomeação dos catedráticos eram atribuições do ministro do Império. Observa-se nessa época que a educação superior apresenta traços de expansão, entretanto, “se a defesa da liberdade de ensino foi ganhando adeptos das mais diferentes posições políticas nas

últimas décadas do século XX, o mesmo não se pode dizer da criação da universidade” (Cunha, 2000, p. 156). Esse movimento também apresenta alguns fenômenos que colocam a música no processo de desenvolvimento educacional, nos moldes europeus, que vai caracterizar esse momento de transição entre os séculos XIX e XX.

No século XIX, em sintonia com os princípios positivistas reinantes da época, que viam na Educação a solução dos problemas da Nação. O II Império empenhou-se na tarefa da formação artística profissional. O Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro funda-se em 1874, coroando um esforço pessoal de Francisco Manuel da Silva, no período que precede esta data. O conservatório da Bahia surge em 1896 e o de São Paulo em 1906. Foi ali que Mário de Andrade e Francisco Mignone realizaram seus estudos musicais. O conservatório de Recife e o de Porto Alegre em 1910 e, em 1925, criou-se o de Belo Horizonte (Duprat, 2007, p. 32).

Um novo panorama começa a se desenhar no país após o golpe de Estado que culmina com a proclamação da República, em 1889. Uma Constituição é promulgada em 1891, resultado de conflitos e composições que reuniam diversas correntes ideológicas – liberais, positivistas e monarquistas ressentidos (Cunha, 2000). Atingindo aos interesses da burguesia cafeeira, o federalismo passa a ser a orientação principal do novo regime, nesse processo, “as províncias foram transformadas em estados regidos por constituições próprias, com seus governantes eleitos, suas forças policiais autônomas” (Cunha, 2000, p. 157). Dentro dessa nova realidade, a educação passa a ser encarada e observada como um elemento capaz de produzir novas perspectivas sociais.

Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou “doutores”, não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida (Cunha, 2000, p. 157).

De certa forma, muitos aspectos positivos passam a ser atribuídos à conquista de adquirir uma formação no ensino superior. Alcançar esse feito permite ao indivíduo acessar uma série de possibilidades e perspectivas que estão em outro patamar social. Desde então, a educação superior passou a ser vista pela sociedade como um lugar onde se pode galgar conquistas mais expressivas, tanto do ponto de vista humano quanto financeiro. Essa realidade gera um novo status para esse ambiente e passa a produzir, de maneira substancial, novas demandas pela expansão desse recurso. Com isso, algumas ações foram surgindo, dentre elas

reformas educacionais ocorreram em 1891. Essas reformas criaram uma espécie de recurso de equiparação entre instâncias educacionais distintas (federais e estaduais), o que resultou em reconhecimentos e outorgas de diplomas que permitiam o privilégio de exercer profissões que eram regulamentadas por leis.

O resultado dessas medidas foi uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso. Assim, no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia (Cunha, 2000, p. 158).

Em pouco tempo, a relação entre o prestígio e o acesso facilitado a esses ambientes passa a gerar um novo comportamento social, onde, “induzidos pela ideologia do *bacharelismo*, os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter, de qualquer maneira, um diploma superior, qualquer que fosse” (Cunha, 2000, p. 158). Esse comportamento fez com que um conjunto de medidas fossem tomadas, agora no sentido de conter o acesso, através de ações limitantes, que pudessem aumentar o grau de exigência para se obter acesso a essa educação. Dentre as medidas tomadas, “a exigência do certificado do ensino secundário era um meio de estabelecer controle adicional sobre o acesso às escolas superiores” (Cunha, 2000, p. 161). Essa característica vai se delineando em ações que constroem, de certa forma, um panorama que antecede a criação de universidades no país. Observamos então, que,

[...] desde 1808 o ensino superior no Brasil foi ministrado em estabelecimentos isolados, oferecendo cursos explicitamente profissionais, especialmente em Direito, Medicina e Engenharia. Nenhuma instituição com status de universidade existiu no período colonial nem no imperial (Cunha, 2000, p. 161).

Assim, o início do século XX vai assistir o surgimento dos primeiros movimentos de criação de universidades, que surgem a partir da iniciativa de grupos privados que buscavam obter lucros através do retorno dos investimentos. Esse retorno seria fruto das taxas cobradas aos estudantes. Nessa vertente, a primeira universidade criada no Brasil foi no estado do Amazonas, no ano de 1909³¹. Já em 1911, foi criada a Universidade de São Paulo³². No ano de

³¹A Universidade de Manaus ofereceu cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional (Cunha, 2000).

³²Oferecia cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes (Cunha, 2000).

1912, na capital do estado do Paraná, foi criada a terceira universidade do Brasil³³. Dentro dessa perspectiva, “a primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o status de universidade - a Universidade do Rio de Janeiro - foi criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional, cinco anos antes” (Cunha, 2000, p. 162). Podemos refletir a partir desse fato a importância do Estado no que se refere à criação e manutenção desse tipo de patrimônio. Fica claro que para o setor privado, sem lucro, não há interesse de se manter a educação. Ela precisa ser uma mercadoria rentável. Também podemos observar que dentro do projeto de surgimento de universidades no país, as Artes ocuparam um lugar marginal dentro do processo de criação. Trazendo para a área que esta tese observa, podemos considerar que:

[...] o ingresso da música na Universidade brasileira foi vagaroso e tímido. De início ele surge na paisagem acadêmica sob o signo de extensão universitária e a título de prestação de serviço à comunidade. No final do decênio de 1960 as artes visuais e cênicas são as companheiras da música no ingresso na universidade (Duprat, 2007, p. 32).

O período que agrega os anos entre 1930 e 1945 é marcado por ações autoritárias e hegemônicas. Iniciado por uma revolução que leva Getúlio Vargas ao poder, esse momento encontra-se dividido em três períodos, sendo, Governo Provisório (1930-1934), o que foi eleito presidente pelo Congresso Nacional (1934-1937) e o período em que, sustentado pelo Exército, atuou como ditador, após o golpe de Estado que instituiu o Estado Novo (1937-1945). Dentro desse espaço de tempo, “desenvolveram-se no Brasil duas políticas educacionais, uma autoritária, pelo governo federal, outra liberal, pelo governo do Estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal” (Cunha, 2000, p. 163). Nesse cenário, a música e seu ensino também se apresentam como instâncias que receberam interferências diretas das ações governamentais.

A política educacional autoritária de Vargas e o projeto de nacionalização emergentes no início dos anos trinta influenciam diretamente a educação musical nas escolas. Com a reforma de ensino em 1931 (Decreto no. 19.890 de 18 de abril, art. 3) a aula de música passa a ser obrigatória para todos os níveis. Até então a aula de música prescrita somente para o nível primário

³³A universidade oferecia estudos em Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Mas a proibição da equiparação de instituições de ensino superior em cidades com menos de 100 mil habitantes pôs fim ao projeto da universidade que foi dissolvida. Restaram, como faculdades livres, as de Medicina, de Engenharia e de Direito, equiparadas nos anos 20. Em 1950, essas faculdades foram incorporadas à recém-criada Universidade Federal do Paraná (p. 162).

(Decreto no. 3.281 de 23.1.1928 e Decreto no. 2.940 de 22.11.1928), (Souza, 2007, p. 13).

No início desse período, o Brasil contava com duas universidades, uma no Rio de Janeiro (criada em 1920) e outra no Estado de Minas Gerais (criada em 1927). Só em 1934, no Estado do Rio Grande do Sul, esse momento assiste o surgimento da terceira universidade. Até o final dessa era, ainda surgiram três universidades, sendo a Universidade de São Paulo (ainda em 1934), a Pontifícia Universidade Católica (1946) e a Universidade do Distrito Federal, que teve um curto período de duração, sendo criada em 1935 e dissolvida em 1939 (Cunha, 2000). Deve ser compreendido como um período que marcado por alguns fatos importantes dentro do ambiente universitário, dentre eles, a vinda de professores estrangeiros para atuar na Universidade de São Paulo e o protagonismo estudantil. Exatamente no período em que se inaugura o Estado Novo, auge da onda repressiva, o Brasil assiste o surgimento de uma entidade que passou a ocupar protagonismo nos debates sobre educação do país, até os dias de hoje, a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Por outro lado, dentro desse período que compreende o Estado Novo, o governo passa a se apropriar da educação utilizando-a como um instrumento político a seu favor. A partir desse tipo de atuação, o campo da educação musical também passa por algumas interferências, em processos que têm como campo de ação o Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP (1939-1945)³⁴, a Juventude Brasileira (1940)³⁵, a influência da educação musical norte-americana (1941)³⁶ e a reforma do ensino secundário (1942)³⁷ (Souza, 2007). Essas intervenções permanecem agindo por um bom período dentro da esfera educacional brasileira, mesmo após o fim da era Vargas, onde,

[...] apesar do Estado Novo ter sido extinto em 1945, as reformas educacionais continuaram por muitos anos sem sofrer modificações. Somente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, rompida a concepção educacional da reforma estadonovista no que se refere a música. Essa lei não a exclui explicitamente. Mas a aula de música sofreria seu mais sério revés com a substituição pela educação artística (Lei 5692/71), (Souza, 2007, p. 17).

³⁴ Na área da educação musical a ação do DIP se define em dois sentidos: na produção de bens culturais, como edição de livros, folhetos, revistas e programas de rádio, e na orientação do conteúdo. (Souza, 2007, p. 14).

³⁵ A Juventude Brasileira – uma organização paramilitar criada pelo decreto-lei no. 2.072 de 8.3.1940 – tem como objetivo principal a mobilização político-miliciana da juventude, sob a direção e orientação direta do Presidente da República, a exemplo das experiências fascistas europeias, em particular a alemã, italiana e portuguesa. (Souza, 2007, p. 15)

³⁶ A aproximação do Brasil com os Estados Unidos na área política e econômica reflete também no desenvolvimento da educação musical. (Souza, 2007, p. 16)

³⁷ A nova organização do ensino secundário inclui a disciplina música com a denominação de canto orfeônico junto com as disciplinas trabalhos manuais e desenho. (Souza, 2007, p. 16)

O contexto de inserção da educação artística no contexto escolar, análise que demandaria um aprofundamento que foge ao escopo deste trabalho, considerando, inclusive, o tratamento acurado do tema na literatura especializada da educação musical (Queiroz, 2012), gerou uma demanda específica para o universo da formação universitária superior, que foi a criação de cursos de educação artística. Cursos que passaram a agregar, em um único curso de graduação, música, artes plásticas e teatro.

Esse contexto é a base da formação de professores de música na educação superior, delineado para atender a demanda do contexto escola no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980. Esse perfil de formação de professores de música, conviveu nesse período, sem diálogo e interação, em geral, com o movimento crescente de formação de música na educação superior, via os cursos de bacharelado. A partir de 1988, a promulgação da Constituição Federal abre novas frentes de análise, debate e reflexão para a formação em música, assim como para a formação em geral, o que delineia a conjuntura de elaboração e aprovação da LDB 9394/96, panorama que analisamos a seguir.

A última década do século XX é marcada pelo esforço do Estado em encontrar novos caminhos para a educação. “Desde janeiro de 1995, o governo federal empreende uma intensa atividade reformadora no campo educacional, em todos os níveis e modalidades. Para isso, foi emendada a Constituição, promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e baixadas leis e decretos sobre os mais diversos aspectos” (Cunha, 2000, p. 189). Dentro desse panorama, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as universidades que desde a Constituição de 1988 foram definidas como instituições que lidam com o ensino, e pesquisa e extensão de modo dissociado, passam a ter suas características mais detalhadas (Cunha, 2000). A partir desse novo caminho, algumas mudanças trouxeram impacto e delinearão novos rumos para as universidades. Dentre vários aspectos,

[...] as universidades tornaram-se caracterizadas por sua produção e seu corpo docente, podendo especializar -se por campo de saber. Pelo menos um terço de seu corpo docente deverá ter estudos pós-graduados. A mesma proporção dos docentes deverá ser contratada em regime de tempo integral (Cunha, 2000, p. 189).

Muitas dessas medidas, de certa forma, prepararam o ambiente universitário para o recebimento de novas propostas e possíveis reformulações dos cursos, o que podemos considerar como um primeiro passo institucional necessário para possibilitar a inserção da música popular, por exemplo. Isso porque, conforme foi discutido anteriormente, o Estado

desenvolve um papel fundamental para que haja o funcionamento da educação no país. A ele estão atribuídos o poder de manter (na esfera pública) e legislar. Então, como foi possível observar, esses elementos apresentam características que podem fazer com que o cotidiano das instituições e dos cursos por elas oferecidos sejam diretamente afetados. Logo, em se discutindo sobre os cursos de graduação em música popular nas universidades públicas do Brasil, é preciso refletir sobre quais caminhos podem ser percorridos observando o que orientam as Leis e Resoluções que intervêm diretamente no funcionamento dessas instâncias para que tenhamos cursos mais contextualizados com as demandas atuais.

Dentro dessa perspectiva, é importante ponderar sobre alguns aspectos referentes às diretrizes e regulamentações propostas pelas Leis e Resoluções que orientam o ensino superior no Brasil, mirando, de maneira específica, as que são referentes ao funcionamento e as atribuições das universidades e dos cursos de graduação em música. Não pretendo, entretanto, discutir artigo por artigo, mas, apenas focar nos que podem impactar de maneira direta nas propostas possíveis de serem aplicadas sob a permissividade destas legislações. Desta forma, inicio observando particularidades trazidas pela Lei 9.394/1996, citada há pouco, pontuando a partir do CAPÍTULO IV que trata da educação superior, relacionando esses aspectos às possíveis perspectivas para o ensino da Música Brasileira Popular.

Começo observando alguns incisos do **Art. 43**, que tratam da finalidade da educação superior. Logo no primeiro, podemos verificar uma diretriz importante para um curso que pretende lidar com o ensino da MBP, quando apresenta que a educação superior tem por finalidade: “I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (LDB, 2017, p. 32). Quando analisamos cada uma desses aspectos apresentados por essa diretriz, podemos considerar a MBP como um campo fértil para seus desenvolvimentos. Porém, cada um deles deve considerar novos paradigmas que contemplem as especificidades desta área, caso contrário, haverá a manutenção de uma reprodução, ou pior ainda, a criação de um novo modelo a ser reproduzido, ferindo assim a ideia de estímulo criativo e confrontando o espírito científico que deve ser constantemente provocado e estimulado de maneira que venha a produzir pensamentos reflexivos, que busquem atingir resultados relevantes para as reais necessidades sociais.

É importante examinarmos com clareza o que foi trazido a partir das primeiras reflexões deste capítulo quando tratando a partir do ponto de vista das Artes, em especial, a Música. Assim, mesmo entendendo que o fator específico irá mover as práticas e as discussões dentro de um curso superior, é preciso compreender a necessidade de formar indivíduos capazes de refletir não de maneira estrita, aprisionados às suas habilidades específicas, mas,

comprometidos em fazer com que seus projetos apresentem relevância frente às necessidades que emergem de uma demanda social, seja ela local, regional ou global. Nesse sentido, os incisos III e VI do art. 43 colaboram com as preocupações apresentadas anteriormente, dando respaldo às ações que devem ser observadas de forma prática pelos cursos de música, desde sua graduação. Vejamos:

III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.
VI – Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (LDB, 2017, p. 33).

Não podemos mais pensar em cursos de música, sobretudo de música popular, sem levar em consideração a busca por propostas que apresentem resultados que atinjam de forma relevante as diretrizes expostas acima. Pensar academicamente em música apenas em função da sua prática, sem ponderar quais contribuições devem surgir a partir da mesma, não faz mais sentido nos dias atuais. Logo, é preciso que os cursos de música contemplem de maneira ativa e reflexiva demandas do mundo presente em seus aspectos locais, regionais, nacionais e mundiais e que promovam resultados positivos que gerem impactos reais e relevantes para as pessoas e para o meio em que vivem. Com efeito, todos os formatos³⁸ devem convergir para esse propósito.

Assim, a partir desses acontecimentos que moveram a área de educação no final do século XX, promovidos por instâncias e vozes relevantes – seja no âmbito mundial (UNESCO), seja no nacional (MEC) –, foi possível assistir no início do século XXI um conjunto de debates envolvendo vários setores e agentes da educação que culminaram em propostas e diretrizes significativas. Esse feito vem movendo ações dentro desse ambiente, sobretudo na educação superior. Como exemplo podemos citar a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Parecer CNE/CES nº 329, de 11 de novembro de 2004, que versa sobre a carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelado, na modalidade presencial; a Resolução CNE/CES nº 3, de 02 de julho de 2007, que dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula; a Resolução

³⁸Segundo o Art. 44 da LDB a Educação Superior pode ser oferecida em formatos de cursos sequenciais; de graduação; de pós-graduação e de extensão.

CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; a Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para Extensão na Educação Superior Brasileira. Esses documentos movimentaram muitas ações, no sentido da busca por adequação a partir da reestruturação de vários cursos.

No campo específico de Música, podemos chamar atenção para dois documentos que trouxeram forte impacto, através de contribuições e reflexões para a área. A Resolução CNE/CES nº 2, aprovada em 08 de março de 2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música e de outras providências; e a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica³⁹. Ainda hoje podemos ter essas diretrizes como aliadas para propormos mudanças mais significativas para o campo do ensino superior da música, principalmente com foco na música brasileira popular. Entretanto, é preciso que consideremos alguns aspectos importantes se realmente pensamos em efetivar novas propostas de maneira produtiva. É sobre estes aspectos que irei tratar no tópico a seguir.

1.2.2 Da necessidade de dialogar e interagir com a realidade local

Todo o debate até aqui apresentado, e que venha a se desenvolver, certamente irá defrontar-se com um fenômeno sobre o qual não há como desviar: a realidade local. Seja no caminho da análise ou da proposição, não há como fugir de uma realidade que se coloca. Entretanto, quando estamos projetando caminhos que visam alcançar novas perspectivas para projetos futuros, não podemos considerar fatores limitantes, que sejam comuns ao tempo atual, como sendo o parâmetro para nortear nossos pensamentos e propostas. Contudo, é preciso compreender que será a partir de tal realidade que se dará início a qualquer projeto ou ação que apresente propostas visando possíveis transformações e novas conquistas.

É importante haver entusiasmo na busca por construir propostas que queiram romper com velhos paradigmas contraproducentes e descontextualizados das reais necessidades que a sociedade contemporânea apresenta. Porém, embora essa busca seja instigante e necessária, deve-se levar em conta o fato de que, em se tratando de educação, esse processo precisa se desenvolver de forma coletiva e em um período considerável de anos. Deve envolver indivíduos

³⁹Para um debate aprofundado sobre estes temas indico a leitura dos capítulos 7 e 8 de Penna (2012).

distintos e utilizando-se de algumas estruturas necessárias para sua realização. Sobretudo, quando estamos tratando da educação no ensino superior que por sua natureza necessita prioritariamente destas demandas, pois se realiza em espaços formais, onde devemos considerar o fenômeno a partir de paradigmas institucionalizados, padronizados e arquitetados de maneira burocrática, que apontam quase sempre para uma ideia de homogeneização, construída através de fórmulas e moldes pré-determinados por uns para serem aplicados por outros e para outros. Posto isso, precisamos entender o que significa considerar a realidade local.

Logo, de uma maneira muito direta, devemos admitir que toda e qualquer proposta de curso superior que seja oferecido por uma universidade pública brasileira que queira alcançar êxito em suas proposições terá que considerar os seguintes fatores, como aspectos relacionados à realidade local:

- 1) O corpo docente, as normas e resoluções, as estruturas físicas e tecnológicas das instituições;
- 2) A infraestrutura física, a condição social, econômica e cultural das regiões que acolhem as instituições;
- 3) As condições com que os discentes se apresentam para o processo.

Não há como desconsiderar nenhum desses fatores, pois, eles ditam a realidade. É necessário e possível que venhamos a intervir em cada ponto com vistas a perseguir sempre novas perspectivas, porém, repito, sem considerar a partir da realidade que se apresenta, podemos correr o risco de criar tensões e conflitos contraproducentes para o desenvolvimento dos cursos e para as relações entre seus agentes. Assim, apresento a seguir algumas questões referentes a cada um destes pontos apresentados.

Quanto ao corpo docente, devemos considerar dois fatores que são primordiais para a criação e manutenção de um curso, seja de que natureza for: a quantidade e a formação⁴⁰ dos professores. Propor um curso sem levar em conta esses fatores, pode fazer com que, em um curto espaço de tempo, os agentes envolvidos (professores, estudantes, coordenadores, etc.) estejam de alguma forma sobrecarregados e desarticulados, num processo desestimulante para todos.

⁴⁰Quando pensamos nesta questão específica relacionada aos cursos de música, é preciso considerar, então, que todo esse longo período em que a música popular esteve excluída do ensino superior, esses dois fatores foram atingidos em cheio, ou seja, há uma interferência real no que se refere à quantidade de indivíduos formados com qualificação específica para atuar nesses cursos, e quando formados, possuem uma formação nos moldes tradicionais eurocêtricos.

Como foi possível observar nos debates até aqui, nos últimos anos as universidades vêm sobrevivendo a um ataque constante que tem atingido de maneira violenta suas estruturas, sejam elas físicas ou humanas. Quando pensamos nas universidades públicas, no que se refere ao recurso humano, a escassez de investimentos produz uma realidade cruel que se materializa na falta de concursos. Esse panorama, por sua vez, inviabiliza a aquisição de novos quadros docentes, necessários para que haja uma ampliação, bem como uma renovação nos cursos. Assim, no que se refere à quantidade do corpo docente, esse pode ser considerado como um grande desafio para as universidades públicas e para os cursos nos tempos atuais.

O outro ponto a ser observado quanto ao corpo docente, o da formação, também passa a ser um grande dilema nos dias atuais, sobretudo para novas propostas de cursos. Tenho observado, através das últimas experiências com concursos públicos para docentes (seja como membro nas bancas, seja em diálogos sobre experiências vividas por colegas), que os editais vêm construindo perfis de um candidato que seja cada vez mais plural e menos específico. Tomando a música como exemplo, anteriormente era comum a contratação de professores para atuar de maneira específica, ou seja, para ministrar aulas de um instrumento específico, por exemplo. Hoje, o mais comum é que, para além de sua habilidade específica, seja exigido de tal candidato outras habilidades para que ele possa atuar como docente em atividades correlatas.

De certa forma, podemos considerar que esse perfil e essa diretriz podem trazer benefícios para uma melhor articulação entre conteúdos teóricos e práticos, quando desenvolvidos por um mesmo agente. Porém, devemos observar que, dependendo do tipo de formação que o indivíduo tenha recebido, será possível haver uma descontextualização entre conteúdos e propostas, onde, naturalmente, poderá gerar um conflito entre modelos, conceitos e visões de uma formação mais tradicional e uma proposta de curso mais contextualizada com as demandas contemporâneas.

Sobre as normas e resoluções, conforme foi discutido anteriormente, o Estado desenvolve um papel fundamental para que haja o funcionamento da educação no país. De forma específica, quando se trata das universidades públicas, a ele estão atribuídos o poder de legislar e manter. É possível, então, observar que esses elementos apresentam características que podem fazer com que o cotidiano das instituições – e dos cursos por elas oferecidos – sejam diretamente afetados. Nesse sentido, em se discutindo sobre os cursos de graduação em música popular nas universidades públicas do Brasil, como se propõe essa tese, é preciso refletir sobre quais caminhos podemos percorrer observando o que orientam as Leis e Resoluções que intervêm diretamente no funcionamento dessas instâncias, para que tenhamos cursos mais contextualizados com as demandas atuais. Logo, considerando os aspectos legais que estão

contidos em Leis e Resoluções nacionais que apontam para diretrizes comuns à todas as universidades públicas, é preciso entender que, além das orientações que devem se observadas por tais diretrizes,

[...] as próprias instituições possuem seus limites e com isso delineiam os parâmetros que devem ser observados para que se desenvolvam atividades nas mesmas. Assim, não bastasse lidar com o desafio de se pensar em um programa a ser desenvolvido para atuar em áreas tão complexas da sociedade, é preciso fazê-lo norteado pela ideia de encaixá-lo nesses parâmetros institucionais (Dantas, 2015, p. 73).

Devemos observar então que, as esferas burocráticas das instituições também apresentam seus limites e estes devem ser considerados ao se pensar em propostas efetivas para o funcionamento de um curso. De certa forma, esses recursos existem para que as instituições possam lidar com seus próprios desafios, com os limites de suas estruturas (físicas e administrativas) e com as especificidades dos cursos oferecidos por elas – tendo neles o auxílio para praticar aspectos relacionados à sua autonomia. Porém, em muitos casos, sobretudo nas questões de natureza burocrática, acabam por criar obstáculos a qualquer proposta que apresente a necessidade de atuar em um modelo diferente do que está estabelecido pela instituição. Fazendo com que as propostas se adequem ao sistema institucional estabelecido, mesmo que este não atenda às especificidades do que está sendo proposto como novo modelo. Nessa lógica, as instâncias administrativas se apegam a conceitos e estruturas locais, limitando as possibilidades de inovação e transformação dos cursos, mesmo quando Leis e Resoluções superiores já permitem. Nesse sentido, é preciso considerar essa característica para que se possa pensar nos cursos considerando o enfrentamento à essa realidade, caso contrário, por melhor que seja a proposta curricular, encontrará obstáculo na própria instituição.

No que se refere às estruturas físicas e tecnológicas, cada curso irá apresentar sua necessidade estrutural. Essas demandas podem, e serão, responsáveis pelo bom funcionamento das atividades propostas pelos cursos. Em se tratando de um curso de música brasileira popular, por exemplo, devemos considerar as dimensões apresentadas pelas características multifacetadas desse fenômeno. Ao buscarmos desenvolver atividades práticas de manifestações musicais como *Cirandas* e *Maracatus*, por exemplo, há uma necessidade de espaço físico com uma acústica adequada para acomodar suas performances, tanto no sentido

de isolamento, quanto no sentido de tratamento⁴¹. Além desse exemplo, devemos observar os aspectos mais voltados ao uso de tecnologias aplicadas à sonorização. Torna-se então relevante considerar o fato de que, na música popular, algumas manifestações presentes dentro deste escopo multifacetado, em vários aspectos que envolvem suas características, apresentam a necessidade de equipamentos elétricos e eletrônicos para o desenvolvimento de sua performance. Nesse caso, o próprio uso desses equipamentos faz com que haja a necessidade de locais adequados, que sejam equipados e tratados acusticamente, para que haja o bom funcionamento de suas atividades técnicas e artísticas – da mesma forma que observamos nas outras manifestações.

Partindo para o segundo ponto, é preciso refletir sobre o fato de que uma instituição de ensino superior, em seu caráter físico estrutural, sempre se encontrará instalada de maneira fixa em uma localização específica que estará, por sua vez, submetida às características das regiões que acolhem sua instalação. Posto isso, todo o entorno irá, de alguma forma, interferir e sofrer interferências a partir deste feito, contudo, para além de um entorno mais próximo, é possível que consideremos o fato de que as interferências poderão ocorrer com impactos mais abrangentes.

Logo, fatores como infraestrutura, condição social, condição econômica e condição cultural devem receber a atenção devida para que consigamos desenvolver cursos mais contextualizados com tal realidade. Existem cidades em que as instalações das universidades ficam localizadas em regiões de difícil acesso, fazendo com que se tornem ambientes mais isolados e, com isso, acabam também oferecendo um certo perigo para seus agentes. No caso dos cursos de música, por exemplo, em que os estudantes precisam transportar seus equipamentos, essa característica se apresenta como um fator desestimulante, sobretudo para os estudantes.

Já a condição social e econômica da região irá interferir diretamente na maneira com que a sociedade local desenvolverá sua relação com as propostas dos cursos. É possível observar o fato de que a instalação de uma instituição de ensino superior traga benefícios distintos para a região que o recebe, sobretudo de caráter econômico, e isso em si, já se torna um fator positivo na relação entre as instituições e as sociedades locais. Porém, os cursos devem desenvolver suas propostas considerando sua possível contribuição para esses fatores, pois, caso contrário, passam a ser questionados quanto à necessidade de sua existência ali.

⁴¹Por se tratar de manifestações musicais que podem envolver um número expressivo de participantes, se faz necessário que haja uma estrutura que permita que tal prática seja desenvolvida sem incômodo, mas que, também, não venha a incomodar alguma outra atividade a partir de sua projeção sonora.

Como último aspecto do segundo ponto, considerar a questão cultural é de suma importância, principalmente para uma proposta de curso que lide com a música popular como foco. É necessário compreender a importância das regiões se sentirem contempladas quanto à presença e valorização de suas riquezas culturais, a partir da observação dos vários aspectos que compõem as expressões estéticas das manifestações culturais locais.

Por fim, devemos refletir sobre o terceiro e último ponto, ponderando sobre sua total relevância, por estarmos tratando do que considero ser o motivo principal da existência das instituições de ensino superior, em especial as universidades: os estudantes. Nesse sentido, é preciso levar em conta a heterogeneidade com que estes agentes se apresentam para o processo de formação no ensino superior.

Apresento a seguir três trechos da argumentação do então Conselheiro Valnir Chagas no extinto Conselho Federal de Educação no Parecer nº 52 de 1965, por considerar seu conteúdo pertinente e assertivo, no que se refere aos aspectos que desejo apontar aqui. Na ocasião, discutia-se sobre a duração dos cursos superiores apontando para aspectos que deveriam ser levados em conta. Vejamos,

Em rigor, a partir do que proceda de transmissão biológica, as diferenças de aptidão e de oportunidades praticamente se confundem, no plano social, ao influxo de causas anteriores ou atuais da vida do estudante. Há, por exemplo, os mais afortunados que, graças a melhores condições econômico-financeiras ou de ambiente, chegam à universidade com boa formação de base e, ainda no curso superior, dispõem de meios que ensejam um alto aproveitamento; há também os que, trazendo embora essa formação prévia, baixam o rendimento ao distribuírem as suas horas entre a escola e o trabalho; há os que não trazem o preparo suficiente e, já com a sobrecarga de uma recuperação inevitável, são também forçados a dividir-se entre o estudo e a busca da subsistência; e assim por diante.[...] De qualquer forma, do ponto de vista do ritmo em que podem cumprir satisfatoriamente o currículo, existem três categorias fundamentais de estudantes a considerar em qualquer planejamento didático: os rápidos, os médios e os lentos. ... Sem generalizar exceções e fazendo exatamente do aluno médio o nosso ponto de referência ... devemos criar um sistema que absorva a todos e ao mesmo tempo ... permita a cada um (desenvolver) o seu próprio teor de excelência. E não apenas a cada estudante como a cada estabelecimento, a cada comunidade e a cada região do País. [...] É precisamente neste ponto que têm falhado, e continuam a falhar, as soluções oferecidas ao problema no Brasil. Adotando o critério da duração única, expressa em anos letivos, ignoramos todas aquelas condicionantes do processo educativo e acabamos por organizar cursos que são muito rápidos para os alunos lentos e muito lentos para os alunos rápidos” (PARECER CNE/CES, 2004, p. 3).

Sem haver a necessidade de acrescentar nada sobre estes argumentos trazidos nesta objetiva alegação, compreendo que não pode haver falta de sensibilidade quanto ao fato de

considerarmos os pontos apresentados, quando pensarmos em oferta de cursos superiores para o prowo brasileiro. A condição do estudante sempre será um fator determinante para o que se deseja alcançar como objetivo final de um processo de formação na educação superior, e na verdade, em qualquer tipo de educação.

Pude vivenciar uma rica experiência com relação a todos estes pontos observados por este tópico, quando, por ocasião de minha função como coordenador do LAMUSI, precisei visitar as universidades que possuíam cursos de música na região Nordeste. Visitei todos os Estados da região e pude ver com os próprios olhos o quanto que cada universidade possui de características e desafios relacionados a cada um desses pontos aqui discutidos. Assim, concluo esse debate reafirmando que é preciso ponderar sobre cada um dos aspectos apresentados por estes três pontos, não sob o ponto de vista do caráter limitante que eles possam apresentar, mas, em sendo uma realidade que se coloca, que hajam reflexões sobre possíveis e necessárias transformações a partir de tais realidades.

Assim, passadas mais de duas décadas deste novo século, os debates e reflexões acerca da educação superior contemplam tanto perspectivas vinculadas a novas demandas e diretrizes para formação superior na atualidade, quanto caminhos para a expansão e democratização desse contexto educacional (Saviani, 2013; Mancebo, Vale, Martins, 2015). Nesse caminho, há um movimento crescente de pensar o ensino superior como um universo a ser problematizado com vistas a refletir sobre novos direcionamentos em formas distintas de ensino que almejem contemplar os diversos aspectos relacionados a conhecimentos e saberes. As discussões nos levam a entender que mesmo sendo possível observar que houve um certo crescimento, no que diz respeito ao surgimento de espaços e formatos de curso para o ensino superior no Brasil, devemos considerar que esse crescimento não veio sem que trouxesse também dilemas (uso do EAD, conflito entre essas formas e modelos de curso, gratuidade, condição de trabalho docente, estruturas, entre outros) que precisam ser melhor debatidos com vistas a atingirmos um melhor desenvolvimento para esse setor específico da educação.

A seguir, irá discutir-se acerca dos dilemas que envolvem os processos de ensino/aprendizagem da música nessa instância do ensino superior, buscando refletir sobre aspectos específicos que caracterizam esse fenômeno dentro dessa esfera da educação.

1.3 A educação superior em música: dilemas e perspectivas na contemporaneidade

Em um contexto de expansão e transformação, a área de música vem crescendo consideravelmente nas últimas décadas, ampliando sua oferta e, conseqüentemente, passando a

enfrentar novos dilemas e desafios. Marcada por períodos distintos – sendo o primeiro de 1960 até 1990 e o segundo a partir dos anos 2000 – a música vem ganhando campo e espaço nas instituições de ensino superior (Queiroz, Figueiredo, 2016), sobretudo nas de ensino público.

Porém, se por um lado houve crescimento considerável no que se refere a espaços e demandas; por outro, autores como Penna (1995), Vieira (2000), Scott Junior (2007), Feitosa (2016), Pereira (2013, 2015), Costa (2010), Couto (2009, 2014), Dantas (2015), Alves Junior (2017), Mariano (2018), Queiroz (2016, 2017), Queiroz, Dantas (2021) dentre outros, apontam para a manutenção de um conteúdo que tem como premissa hegemônica a música ocidental de caráter eurocêntrico, deixando de fora um conjunto de expressões musicais contextualizadas com a realidade nacional, legitimando, assim, modelos:

[...] ligados a uma ideologia musical que engendra e possibilita a reificação e a legitimação da supremacia da música erudita e submete as outras práticas musicais aos seus sistemas de valoração e modos de estudo que acabam por excluí-las do conteúdo escolar, destituindo-as de importância (Pereira, 2013b, p. 149).

Nesse contexto, as inúmeras expressões musicais, em suas mais variadas formas, encontram-se na condição de “não alinhadas às perspectivas da música erudita ocidental”, fator que as colocam como “excluídas de contextos ‘civilizados’ de produção musical e, conseqüentemente, do processo de institucionalização do ensino da música” (Queiroz, 2017, p. 137). Podemos entender então que, de uma forma geral, no âmbito da música, a educação superior caminhou a passos lentos e de certa forma, no sentido contrário do que se delineou como proposta para início do século XXI (UNESCO, 1998), no que diz respeito à busca por contemplar a diversidade (Queiroz, 2015) que há dentro das áreas específicas do conhecimento em música, logo, sempre será importante procurar de maneira crítica, “compreender a forma de eleição de um determinado modo de fazer e pensar música”, para que, com isso, possamos compreender “também a forma de exclusão das demais”, sendo possível assim calcular “o que perdemos com essa exclusão” (Couto, 2014, p. 234).

Um primeiro ponto a ser considerado para que ocorra esse tipo de comportamento por parte das instituições, se dá pelo fato de modelos serem replicados, ou seja, mesmo sendo o Brasil um país com dimensões continentais, constituído por uma rica miscigenação – que produziu ao longo do tempo um conjunto de expressões e espaços distintos ocupados pela música –, encontramos em todo o seu território, nos espaços formais que trabalham com o ensino da música, uma ampla hegemonia do repertório e dos moldes europeus de ensino da

música, adotados como sendo os conteúdos “ideais” para a formação superior na área (Pereira, 2013).

Desta forma, o que ocorre quando se elege apenas um modelo como sendo o ideal para ocupar os espaços que legitimam a formação em música, é que acabamos por considerar como mais importante não só as músicas por ele produzidas, “mas também a sua forma de transmissão, assim como os conhecimentos e habilidades, artísticas e técnicas específicas para esse fim” (Couto, 2014, p. 236), logo, é necessário cada vez mais pensar a música e seu ensino de uma maneira contemplativa, onde expressões e modelos distintos cooperam de maneira simultânea para a formação dos indivíduos.

Debatendo sobre a escolha e manutenção da música de tradição europeia como modelo estabelecido para ocupar os espaços de formação em música, Penna (1995) alerta para o fato de que essas bases estão arraigadas em nossa formação, onde, de alguma forma, fomos levados a desenvolver alguma relação com esse tipo de educação que tem como base o modelo dos conservatórios europeus, seja através de práticas, compêndios didáticos e até em modelos que empregamos. Nessa mesma direção, Feichas destaca que, tal fato se deu porque:

Uma vez que os professores das escolas de música foram educados segundo as bases da pedagogia ocidental europeia (modelo dos conservatórios franceses), a maioria deles tende a usar estratégias de ensino baseada naqueles valores eurocêntricos. Dessa forma, torna-se difícil a incorporação de outras concepções e principalmente de compreender outras formas de aprendizado diferentes do formal estabelecido pelas instituições (Feichas, 2007, p. 6).

Esse panorama se apresenta por conta de modelos que foram fortemente herdados pela maneira como se construíram historicamente as práticas de ensino no nosso país (Saviani, 2013; Queiroz, 2017). Como consequência, esse comportamento se encontra presente nos cursos superiores até os dias atuais (Pereira, 2013). Todavia, “esses modelos antigos devem ser questionados e reformulados para novos modelos que forneçam a construção de ‘pontes’ entre os saberes prévios dos alunos e os novos saberes a serem adquiridos” (Feichas, 2007, p. 6), com vistas à construção de um processo de ensino/aprendizagem que seja mais atento aos projetos de cada indivíduo. Nessa direção, Silva (2017) nos provoca ao questionar “por que esse conhecimento e não outro?” (p.16), no sentido de tentar entender quais são os interesses que movem a construção desses currículos e fazem com que determinados conhecimentos estejam contidos e outros excluídos.

Além disso, é comum dentro dos organismos institucionais, encontrarmos uma certa tendência voltada à manutenção dos limites impostos por sistemas e formas diagramais que

engessam a possibilidade de se inovar, impedindo com isso o surgimento de propostas que possam trazer novas experiências, que apontem para o desafio da inclusão de novas manifestações musicais com seus conhecimentos correlatos e que fujam dessa lógica que procura “soluções formativas, restringindo-se, quase sempre, às determinações legais” (Pires, 2003, p. 142), sem que se busque outras soluções para atender às novas demandas.

Nesses casos, podemos observar a manutenção de certos conhecimentos, práticas, resoluções e modelos de avaliação que colocam a música e seu ensino, como fenômenos isolados das demandas da vida cotidiana, onde, “no âmbito acadêmico-institucional em música”, se torna possível observar a concepção de algumas “práticas pedagógicas como algo dissociado das questões políticas e culturais mais amplas da sociedade” (Marques, 2011, p. 50), e além desses aspectos, quando apontamos a visão para a ação da música como profissão, devemos levar em consideração o fato de que o músico, como profissional, “atua hoje em diferentes contextos para além da sala de concerto, que lhe exigem conhecimentos, habilidades e técnicas que muitas vezes não são sequer contemplados durante seus anos de universidade” (Couto, 2014, p. 236).

Além dos autores que têm problematizado esse perfil das instituições no cenário nacional, encontramos textos que apontam para as mesmas características no cenário internacional (Nettl, 1995; Green, 2001; Moore, 2017; Talty, 2017), que de certa forma lidam com este mesmo problema, em formatos e estruturas diferentes, porém, com a mesma complexidade frente às diversidades que se apresentam na contemporaneidade e os modelos presentes nas instituições.

Nessa direção, até mesmo no universo da música mais “tradicional”, percebe-se um conflito quanto aos conteúdos, práticas e espaços que se apresentam para esse tipo de música nos dias atuais. Todavia, se esse panorama apresenta-se conflituoso mesmo entre conteúdos e práticas dominantes no âmbito da educação superior em música em geral, ele tem se potencializado com a inserção da música popular nesse contexto. Tal aspecto tem relação com a perspectiva de que os “cursos que focam na música popular como componente primário tem alto grau de atratividade para estudantes em cursos superiores e universidades”. Todavia, “[...] o corpo docente que atua nestas classes às vezes não tem treinamento formal no estudo da música popular”⁴² (Oehler, Hanley, 2009, p. 3).

⁴² “[...] courses that focus on popular music as a primary component may have high student appeal in high schools and universities”. “[...] the faculty members asked to teach these classes sometimes have no formal training in the study of popular music” (Oehler, Hanley, 2009, p. 3).

É importante entender a necessidade urgente de construir caminhos no processo de formação dos agentes que lidam com a música popular, onde todas as práticas precisam convergir para que se contemplem saberes inerentes a esse tipo de fenômeno, fazendo com que o mesmo não se encontre submetido a “práticas consagradas da música erudita e as práticas escolares” (Arroyo, 2001, p. 66).

Observa-se, por exemplo, o quanto a escrita (notação) musical apresenta-se como elemento indispensável para as práticas de ensino na música erudita. Esse recurso, por sua vez, já se encontra há tempos sendo utilizado por várias vertentes que compõem o arcabouço do que se compreende como música popular (a exemplo de gêneros como Choro e Bossa Nova; as bandas de metais, entre outros). Porém, se considerarmos a utilização desse ponto como elemento para o ensino da música popular, expressões musicais indígenas, quilombolas, de matrizes rurais, dentre outras, já se apresentam como excluídas uma vez que a escrita não é a base para construção desse tipo de manifestação musical.

É importante entender que “o papel do domínio dos códigos escritos é aceitável, mas não determinante” (Arroyo, 2001, p. 65), principalmente quando consideramos os diversos tipos de expressões musicais que se encontram no universo constitutivo da música popular. Talvez esse fato explique o porquê de, assim como nos EUA e em boa parte da Europa, o *Jazz* se apresenta como conteúdo hegemônico nos programas das universidades que lidam com o ensino da música popular.

No Brasil, em se tratando especificamente da realidade da música popular, podemos entender que o atributo da escrita musical fez com que gêneros como o Choro, a Bossa Nova e parte do que conhecemos como MPB ocupassem lugar de destaque nos repertórios dos cursos instituídos, deixando de fora, em alguns casos, as expressões musicais de cada região que se encontram no entorno das instituições. Não estou aqui debatendo a ideia de se ter ou não o recurso da notação musical como atributo para os estudantes nos programas de graduação em música popular. O ponto nevrálgico desse debate é que quando valoramos de maneira diferente elementos como este e não buscamos caminhos para se contemplar “aspectos como memória, atenção e percepção” que “constituem a base para a compreensão de como esses profissionais aprendem e constroem seu conhecimento” (Lacorte; Galvão, 2007, p. 30) corremos o risco de nos tornarmos agentes excludentes desde o processo de seleção que permite o indivíduo ingressar e, até mesmo, em todo o decorrer dos cursos.

É primordial entender todos os fatores que colaboram para a exclusão de saberes e expressões musicais pertencentes ao universo da música popular, para que seja possível construir uma consciência coletiva de anseios por ações afirmativas no que se refere a

questionar esse modelo, mas, também, propor alternativas para sairmos dessa situação e construirmos uma nova experiência com o processo de ensino/aprendizagem da música no ambiente da educação superior. Então:

Basta um olhar um pouco mais atento para as nossas instituições formais de ensino de música para perceber que a música dos negros, das muitas etnias indígenas, das mulheres, das diversas comunidades que compõem a cena da cultura popular no país, entre outras, foram e estão sendo ainda hoje demasiadamente excluídas. Essas exclusões não estão só nos conteúdos, mas também nas estratégias de ensino, nas maneiras de pensar e organizar os currículos, na dominação irrestrita dos modelos disciplinares que dividem, compartimentam e fragmentam a beleza da plenitude que caracteriza a expressão musical (Queiroz, 2017, p. 107).

Ou seja, grande parte do que limita a prática do ensino da música dentro das instituições formais é o fato de não se permitir novas experiências que possam romper com essas estruturas preestabelecidas. Estruturas essas que foram construídas para atender e manter, de forma hegemônica, um modelo de pensar sobre o ensino da música totalmente limitante. Onde é possível observar que:

Dos cânones da música erudita que dominaram os processos de ensino da música na Europa, institucionalizado a partir do século XVIII, à incorporação de expressões consolidadas da música popular, como o jazz no âmbito das instituições de ensino de música norte-americana e, mais recentemente, o estabelecimento de cursos vinculados à música brasileira popular no Brasil, vimos passivamente diversos saberes musicais serem esmagados, esquecidos, julgados de forma preconceituosa e assassinados pelo esquecimento dentro de instituições de ensino e de práticas musicais “valorizadas” no país (Queiroz, 2017, p. 108).

É preciso entender a quem interessa a manutenção desse tipo de condução para o ensino da música nas instituições que lidam com o ensino formal, pois, a partir das experiências que tenho tido como professor e também a partir de diálogos com colegas da área, fica cada vez mais evidente a crise existente que atinge em cheio o ânimo de todos os envolvidos nesse processo, professores, coordenadores e principalmente os estudantes. Como já observamos anteriormente sobre o ensino superior de maneira geral, fenômenos como abandono e retenção são cada vez mais comuns nos cursos de música. Além disso, a própria procura por esses cursos vem diminuindo mais e mais. Logo, precisamos compreender que toda e qualquer mudança que possa vir a acontecer no sentido de construirmos uma nova realidade, deverá contar com nossa atitude, pois, fica cada vez mais claro que:

[...] a cegueira e a surdez que nos corroem diariamente nos processos de prática e formação em música são resultados maléficos dos epistemicídios musicais que excluíram da nossa formação cultural uma série de práticas e de valores qualificados, com base nos pilares de culturas dominantes, como ruins, inadequados, desqualificados e, portanto, indignos de serem ensinados, estudados e aprendidos em instituições formais de ensino (Queiroz, 2017, p. 109).

Devemos então abrir nossos olhos, alargando nossa visão de maneira que possamos enxergar de outra forma os ricos conteúdos que foram excluídos, passando a incluí-los a partir de seus paradigmas em um processo que nos leve a construir “perspectivas, concepções e práticas que congreguem uma formação intercultural em música”, entendendo que, para que isso possa acontecer de forma efetiva, será “necessário o abandono de fórmulas monoculturais, estabelecidas por um passado de exclusões e silenciamentos de muitas culturas” (Queiroz, 2017, p. 120-121).

Quando consideramos a trajetória da educação superior brasileira – carregando consigo todo um passado de exclusões e descasos –, a maneira como se deu as escolhas para a inclusão do ensino da música nesse ambiente e toda a crise em que se encontra o ambiente das universidades públicas, temos a noção de que a inserção da música popular não parece ser um problema apenas pelo momento tardio com que se deu sua entrada, mas, sobretudo, em encontrar tal realidade como panorama. Vejamos a seguir como se encontram as reflexões na produção científica referente aos debates sobre a música popular nesse ambiente de ensino.

1.4 Os cursos de música popular na educação superior: estágio do conhecimento produzido

Analisando o panorama da produção de conhecimento com foco nos estudos relacionados aos cursos de música popular na educação superior, vejo que podemos considerar seu estágio ainda incipiente, observando sobretudo a realidade brasileira, todavia se compararmos ao cenário internacional, já é possível encontrar uma discussão quanti e qualitativamente mais aprofundada sobre a música popular na educação superior.

Nesse aspecto, Dunbar-Hall (2002) observa que desde 1976 com o texto “*Pop Music in School*” de Vulliamy e Lee, tem-se desenvolvido uma literatura com temas consideráveis que se referem a aspectos educacionais da música popular, com vertentes distintas, onde podemos encontrar trabalhos com abordagens relacionadas à preparação e atitudes dos docentes frente aos desafios do ensino da música popular (Springer; Goodung, 2015); perspectivas para uma

pedagogia em música popular (Oehler; Hanley, 2009); maneiras de estudar música popular (Middleton, 1990); maneiras de ensinar música popular (Dunbar-Hall, 1993); aspectos educacionais da música popular em cenários específicos (Campbell, 1998); a música popular em perspectivas educacionais abrangentes (McCarthy, 1999); autenticidade na música popular (Parkinson, Smith, 2015); música popular e historiografia (Hamm, 2004), dentre outros. Eva Verena Schmid (2015) apresenta uma discussão em que observa a entrada da música popular nas ações de educação musical na Alemanha a partir de perspectivas transculturais, onde considera que houve um período em que a música popular foi ignorada pelos educadores musicais, podendo esse fato ser observado aqui no Brasil e em outros países onde a música popular vem conquistando espaços. Segundo Green (2012):

No período após a Segunda Guerra Mundial, era impensável que música popular, jazz ou qualquer outra forma vernacular, com exceção da música folclórica ocidental, pudessem ser levadas para a sala de aula no Reino Unido, América do Norte, Austrália ou em muitos outros países em que prevalecia um estilo ocidental de educação musical (Green, 2012, p. 65).

Ela ainda aponta para o fato de que esse processo se deu lentamente e teve seu início a partir do final da década de 1960 (Green, 2012). Essa literatura, por mais que forneça elementos conceituais e metodológicos importantes para as reflexões desse estudo, abordam realidades culturais bastante distintas da brasileira, merecendo, portanto, uma adequação e uma análise acurada acerca da sua aplicação na compreensão e proposição de currículos para o Brasil. Nesse sentido, focando nos autores que lidam com o debate sobre o processo de ensino/aprendizagem na música popular tendo como foco o Brasil, iremos observar que, por mais que possamos constatar o panorama incipiente citado anteriormente, podemos também considerar alguns avanços no conhecimento científico produzido acerca do tema, porém, sem deixar de observar de maneira muito clara que a maioria esmagadora dos trabalhos são produções feitas a partir do século XXI.

Para esta tese, as produções serão apresentadas a partir de três eixos guiados por categorias que organizam os temas propostos pelos trabalhos. No primeiro eixo iremos considerar os *Estudos relacionados à formação em música popular de uma maneira geral*. Assim, serão considerados autores como Arroyo (2001), Sandroni (2001), Grossi (2010), Bollos (2008), Lima (2010), Garcia (2011), Cortes (2012), Santos (2013, 2018), Leisman (2020), dentre outros.

Já no segundo eixo, passo a considerar *Pesquisas e trabalhos relacionados ao ensino de conteúdos e instrumentos específicos da música popular*, onde, mesmo que não estejam tratando

do ensino da música popular na educação superior de forma ampla, no que se refere ao debate do currículo geral, apresentam discussões que estão diretamente ligadas a esse tema, contribuindo assim para um debate mais aprofundado. Para isso, autores como Medeiros (2002), Presta (2004), Visconti (2005), Rocha (2005), Borda (2005), Bittencourt (2006), Batista (2006), Couto (2008), Costa (2010), Dantas (2015) Feitosa (2016), Tomaz (2018), Carvalho (2018), Mariano (2018) e Melo (2020) trazem ricas contribuições.

Por fim, o terceiro eixo irá contemplar *Estudos relacionados aos currículos e proposições metodológicas para o ensino da música popular*, em debate com autores como Cerqueira (2014), Couto (2009, 2014), Santos (2020), Queiroz; Dantas (2021a), Queiroz; Dantas (2021b), Lima; Silva (2021), Ferreiro (2022), Queiroz, Dantas, Marinho (2024).

Essa breve, mas representativa, literatura evidencia de forma muito explícita o atual estado do conhecimento acerca dos estudos relacionados à formação em música popular. Nesse sentido, o que se percebe é que avançamos consideravelmente no debate acerca da representatividade, relevância e lugar social da música popular; sobre as nuances que caracterizam sua formação em diferentes contextos; bem como sobre a necessidade de transvertermos os padrões, modelos e repertórios dominantes nas instituições de ensino. No entanto, estudos que se atinham a proposições diretas para além dos diagnósticos e que proponham rupturas necessárias para além da incorporação de repertórios do universo da música popular, sobretudo pensando no contexto da educação superior, ainda são embrionários no país, razão pela qual emergimos no problema de pesquisa proposto para esse trabalho.

1.5 - O problema de pesquisa

A partir da realidade da literatura produzida, das bases teóricas que sustentam essa proposta, e do panorama da educação superior em música no Brasil, este trabalho teve como foco o seguinte questionamento da pesquisa: quais as estruturas e os pilares teóricos e metodológicos que caracterizam as propostas pedagógicas dos cursos de graduação em música popular em universidades públicas do Brasil e quais perspectivas poderiam ser incorporadas para fortalecer a consolidação da música brasileira popular na educação superior do país?

Capítulo 2

Percorrendo os caminhos metodológicos

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos que conduziram a pesquisa que forneceu os elementos necessários para a construção desta tese. Nele observaremos o desenvolvimento dos processos de coleta, organização e análises dos dados e conteúdos obtidos nesse processo. Este trabalho está construído a partir de uma abordagem qualitativa, apoiada no entendimento de que esse tipo de pesquisa:

[...] não tem um padrão único porque admite que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema (Chizzotti, 2014, p. 115).

Seguindo esse entendimento, busquei lidar com o desafio de pesquisar um fenômeno sobre o qual tenho, além de um convívio direto no cotidiano dos dias atuais, uma trajetória que me permitiu acumular experiências diversas⁴³. Além disso, a troca de experiências com outros agentes (músicos, professores, estudantes, etc.), acumulando horas e horas de diálogos, debatendo em contextos diversos, trouxeram outra gama de elementos que me fizeram refletir e, após as reflexões, receber uma interferência direta em minha forma de pensar e atuar sobre o fenômeno. Todavia, a competência construída a partir dessa experiência, por mais rica que se apresente, traz sempre o risco de se tornar um empecilho se não houver o exercício de se esvaziar. Trago isso por entender que não tem como deixar de fora as experiências e os conhecimentos que caracterizam as minhas concepções, meus valores e as motivações que alicerçam meus objetivos e minhas ações nessa esfera profissional. Porém, numa pesquisa acadêmica, esses recursos devem ser visitados na medida em que haja a consciência de que podem – e até certo ponto devem – participar do debate de uma forma dialógica e nunca na condição de julgar o fenômeno a partir de pressupostos íntimos – tampouco se colocar como modelo. Não obstante, tomado por essa consciência, não pude deixar de considerar o fato de que, além dessas experiências vividas por mim, o acesso às experiências de colegas, estudantes

⁴³Nesse caso, refiro-me aos 15 anos atuando como professor (e coordenador em dois momentos) nos cursos que atuam com a música popular no IFPB e na UFPB, podendo estender esse período para 20 anos, se for considerado o período como estudante e 30 anos se for levado em conta as experiências desenvolvidas nos espaços não-formais e informais que lidam com o ensino da música popular – que não podem ser acessados pela lógica do apelo à autoridade.

e outros agentes envolvidos, também se configuram como dados que estabelecem uma relação com o fenômeno e, nesse caso, puderam ser utilizados dentro dos limites que permitem o uso de suas contribuições no universo do debate acadêmico.

Informo ainda que, para alguns dados, houve, em alguma medida, uma aproximação com estratégias e procedimentos que caracterizam um tipo de análise e exposição mais voltada para os procedimentos de caráter quantitativo. Posto isso, inicio descrevendo que, por se tratar de uma pesquisa que por força das circunstâncias⁴⁴ teve que se desenvolver tendo como base elementos de natureza teórica, seus dados e conteúdos foram colhidos através de pesquisa bibliográfica e documental. Por conseguinte, podemos observar nos tempos atuais, uma nova realidade quando se trata do acesso a conhecimentos e informações de naturezas distintas. Os avanços tecnológicos que permitem a difusão desse material também oferecem mais segurança, no que se refere à legitimidade dos conteúdos, uma vez que são depositados em plataformas institucionais credenciadas.

Nesse sentido, a prática da pesquisa bibliográfica conta hoje com o acesso a um acervo de grande dimensão, uma vez que várias bibliotecas, repositórios, periódicos, entre outros, disponibilizam seus conteúdos virtualmente. Além disso, é possível adquirir exemplares de livros em formato físico sem sair de casa, visto que muitas editoras e livrarias oferecem o serviço de vendas online com entrega na residência. Esse recurso, além de permitir uma pesquisa ampliada, permite que você não esteja sujeito aos limites ofertados pelo estoque das livrarias físicas. No que se refere à pesquisa documental, considere que, ao observar o fato de que diversos elementos podem comunicar e que essa comunicação pode se traduzir em um documento, essa pesquisa entendeu que “um documento pode ser, deste modo, toda e qualquer informação visual, oral, sonora, eletrônica que esteja gravada ou transcrita em um suporte material: papel, filme, pedra, ou quaisquer outros materiais” (Chizzotti, 2014, p. 114).

Sob essa perspectiva, vários recursos foram acessados e forneceram dados para as discussões existentes nesta tese. Conteúdos sobre leis, normativas, projetos pedagógicos dos cursos e outras informações acerca das instituições públicas que oferecem cursos de graduação em música popular, tanto bacharelado como licenciatura, foram acessados através de

⁴⁴Por conta da pandemia da Covid-19, a logística de funcionamento de todas as instituições foi afetada. Quando observamos esse fato com foco na área da educação, podemos considerar que houve um apagão num primeiro momento, fazendo com que as instituições e seus agentes tivessem que buscar caminhos para tentar solucionar os problemas apresentados por esse fenômeno, no mesmo tempo em que precisavam dar continuidade às suas atividades. Assim, mesmo havendo possibilidades de realizar entrevistas e questionários para uma pesquisa de maneira virtual, havia um ambiente de colapso que fez com que todos os agentes fossem afetados, sobretudo emocionalmente. Portanto, após algumas experiências, esse fator me fez desistir de tais procedimentos, redimensionando, com isso, alguns aspectos da pesquisa.

documentos que se apresentaram em formatos distintos. Assim, apoiado em Pereira (2020), para esse momento específico da pesquisa, entendo que esses documentos fornecem uma contribuição valiosa, uma vez que apresentam “um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante a retórica, legitimar uma escolarização” (Goodson, 1999, p. 21, *apud* Pereira, 2020, p. 1).

Como essa tese apresenta diretrizes que podem vir a contribuir para a construção de caminhos e diálogos para a educação em música no ensino superior público brasileiro, com foco na MBP, buscar conhecer de maneira aprofundada os documentos é de suma importância por se tratar de “um terreno sujeito a modificações” (Pereira, 2020, p. 1). Sendo assim, observo desde já que alguns dos dilemas apresentados anteriormente, no que se refere ao modelo que estrutura as diretrizes nas instituições que lidam com o ensino da música no país, têm como base e respaldo metodológico alguns destes documentos, onde foi possível observar que, muitos deles:

[...] se propõe a colonialidade como uma doxa perpetuada e operacionalizada pelos currículos dos cursos superiores em Música: ao se estruturarem com base na e para a música erudita ocidental europeia, tais currículos estariam funcionando como colonizadores dos sentidos, como instrumentos que propiciam a colonização da *aesthesis* por uma estética determinada (Pereira, 2020, p. 1).

Isso posto, passo a apresentar as experiências vividas nesse processo de pesquisa, iniciando com informações acerca do recorte que definiu o Universo de Estudo. Em seguida, apresento como se deu as dinâmicas de escolha dos instrumentos de coleta e seleção dos dados. Logo após, discuto de maneira separada os aspectos relacionados às pesquisas bibliográfica e documental e termino expondo os procedimentos de organização e análise dos dados.

2.1 Universo de Estudo

No seu formato inicial, o projeto que visava a construção desta tese direcionava a pesquisa para o desejo de dirimir seus questionamentos investigando todos os formatos de instituições públicas brasileiras em que lidam com o ensino da Música Popular dentro do ambiente da educação superior. Também tinha o desejo de aplicar questionários e entrevistas com os agentes envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem dos cursos. Porém, à medida em que a pesquisa foi se desenvolvendo, algumas ocorrências e reflexões fizeram com que fosse necessário redimensionar os limites almejados pelo projeto inicial. Foi preciso então tomar uma

decisão que contemplasse um universo menos amplo, mas que houvesse uma estrutura capaz de fornecer dados suficientes para as inquietações trazidas através do entendimento desenvolvido pelo campo de estudos.

Assim, ao invés de contemplar todas as instituições que lidam com o fenômeno do ensino da Música Popular no ambiente da educação superior, redefini o recorte, passando a contemplar essa característica a partir dos cursos de graduação que são oferecidos pelas universidades públicas brasileiras – seguindo o entendimento de ensino universitário abordado anteriormente por Santos (2011). Após essa decisão, foi preciso ainda considerar alguns fatores, pois observei que a inserção da música popular nas universidades apresentava características distintas, logo, precisei tomar a decisão de considerar alguns critérios para atingir qual seria o perfil contemplado por esse novo recorte. Sendo assim, o processo de seleção que contemplou as universidades públicas que vieram a compor o UE desta tese se deu a partir do atendimento aos critérios apresentados a seguir:

- Possuir identificação clara do curso de graduação com habilitação descrita através da presença do termo “Música Popular”;
- Possuir membros do corpo docente com formação ou experiência profissional específica para atuar nesse universo;
- Possuir um Projeto Pedagógico do Curso específico para Música Popular, ou que destaque esta especificidade quando construído de maneira a contemplar o fenômeno a partir de sua inserção entre outros formatos de cursos de Música;
- Possuir um fluxograma de curso que contemple habilidades concernentes a esse tipo de fazer musical;
- Atender aos estudantes na modalidade presencial.

A escolha de cada critério se deu a partir do entendimento de que era necessário procurar dialogar com estruturas curriculares que apresentassem características mais contextualizadas com o universo da Música Popular dentro dos parâmetros que esta tese considera para o termo. Então, como forma de alcançar esse objetivo, o primeiro critério está relacionado com a identificação explícita da habilitação do curso, através da utilização do termo Música Popular, atingindo com isso a demarcação de um território conceitual anunciado institucionalmente, sendo possível, a partir deste critério, direcionar os demais para uma aproximação com o fenômeno.

O segundo busca identificar aspectos relacionados às competências dos professores, visando encontrar coerência entre a oferta e a expertise encontrada nos docentes que irão trabalhar de forma direta com o curso. Nesse caso, em sendo a formação em Música Popular um fenômeno relativamente recente, é comum encontrarmos poucos docentes com essa formação específica, principalmente quando consideramos o período em que os cursos foram oferecendo este tipo específico de habilitação. Nesses casos, considere também como elemento desse segundo critério, o perfil do docente que adquiriu competência para lidar com as demandas de um curso de Música Popular a partir de sua trajetória profissional com o fenômeno fora da academia. Porém, que tivesse buscado sua formação superior em outros cursos, permitindo assim a possibilidade de ingressar nesse ambiente de ensino a partir da obtenção de uma titulação necessária e exigida para tal atuação.

O terceiro critério procurou encontrar um espaço de legitimação, dentro dos documentos institucionais para conteúdos e práticas mais contextualizados com o fenômeno do ensino da Música Popular. Entendendo com isso, que possa existir de maneira legitimada, a efetivação de propostas vinculadas a ações e conceitos mais adequados para essa experiência. O quarto critério deriva do terceiro e procura elementos concretos dentro das atividades propostas pelos cursos. Por fim, o quinto critério considera a necessidade de desenvolver as propostas e ações dos cursos a partir de uma relação presencial, entendendo que só dessa forma será possível atender às características apresentadas pelo perfil delineado por esta tese para o fenômeno da Música Popular.

Assim, após a escolha e aplicação destes critérios, o Universo de Estudo da pesquisa foi constituído pelos cursos de graduação em Música Popular (Bacharelado e Licenciatura) atingidos por um recorte que contempla as seguintes Universidades Públicas do Brasil: UNICAMP, UNIRIO, UNESPAR, UFBA, UFMG, UFRGS, UFPEL, UFRN, UFRB e UFG.

Como recurso para atingir as demandas apresentadas por esses critérios, primeiramente, fiz uma busca através dos mecanismos oferecidos pelo site oficial do Ministério da Educação, entendendo que é a partir desta instância que as instituições obtêm legitimidade para oferecer seus cursos. Nele foi possível acionar a plataforma digital e-MEC que possibilita a checagem de informações referente às IES e aos cursos oficialmente registrados. Para se chegar aos dados desejados, a plataforma oferece um conjunto de filtros que torna possível uma triagem mais objetiva, com vistas a selecionar apenas as instituições que são contempladas pelas diretrizes

escolhidas pelo pesquisador⁴⁵. Contudo, as informações contidas nessa plataforma, são preenchidas a partir da alimentação de dados fornecidos pelas instituições, fator que fez com que fosse necessário revisitar periodicamente este instrumento para possíveis atualizações dos dados.

Como forma de averiguar de maneira mais aprofundada os elementos que caracterizam os cursos oferecidos pelas universidades selecionadas, utilizei também o mecanismo de pesquisa da plataforma *Google*, por se tratar de uma ferramenta que explora a *Web*, atuando de maneira permanente na busca pela atualização dos conteúdos de forma automatizada. Assim, foi possível acessar os sites oficiais das instituições e dos setores que oferecem os cursos, onde pude encontrar informações diretas sobre seus conteúdos e seus agentes. Todavia, quando verificado que havia falta de atualização nas informações, bem como falta de documentos, entrei em contato com as coordenações dos cursos, através dos e-mails oficiais disponibilizados nos sites, para obter, a partir dos coordenadores, informações e documentos necessários para a pesquisa⁴⁶. Por fim, de modo que pudesse acompanhar possíveis mudanças e colher novos dados para a pesquisa, revisei periodicamente estas plataformas, a procura de possíveis atualizações.

2.2 Instrumentos de coleta e produção de dados

Tendo em vista as informações apresentadas anteriormente sobre fenômenos que atingiram o período em que esta pesquisa foi desenvolvida, o uso das plataformas digitais como fonte de consulta e coleta se tornou uma prática indispensável para que houvesse acesso às informações que continham os dados necessários para a elaboração desta tese. Mas, à medida em que as atividades foram voltando a sua normalidade, também foi possível voltar a visitar bibliotecas físicas como fonte para a pesquisa. Como visto há pouco, também fui auxiliado nos processos de pesquisa pelo acesso a uma quantidade significativa de sites que atuam com vendas de livros, novos e usados, possibilitando, quando possível, a aquisição de livros com conteúdos desejados e necessários para atingir o objetivo de determinadas discussões.

Posto isso, na tentativa por construir uma fundamentação teórica que alicerçasse a pesquisa a partir de uma epistemologia consistente, busquei em um primeiro momento sites e

⁴⁵No capítulo 5 trago de forma detalhada como se deu a pesquisa utilizando os recursos desta plataforma, com o objetivo de definir o UE desta tese.

⁴⁶Infelizmente algumas coordenações não conseguiram enviar em tempo hábil alguns dos documentos solicitados. Outras sequer responderam aos questionamentos. Esse também foi um dos fatores que fez com que a dimensão da pesquisa fosse reformulada.

repositórios que acomodam a produção acadêmica de forma contínua e em constante processo de atualização. Sendo assim, de maneira prática, recorri às seguintes plataformas: Portal da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM; Portal da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM; Portal da Associação Brasileira de Etnomusicologia – ABET; Portal da Associação Brasileira de Performance Musical – ABRAPEM; Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; Portal de Periódicos da CAPES; Portal de consulta internacional Harzing.com; Portal de consulta acadêmica do *Google*. Acho importante deixar registrado também, a colaboração dos colegas através de indicações e disponibilizações de materiais, bem como o acesso às bibliotecas físicas e digitais do meu orientador, por se tratar de uma fonte generosa de dados e conteúdos.

No que se refere à coleta de dados, com informações mais voltadas à pesquisa em seu caráter documental, também foi possível recorrer ao formato digital na busca por acesso aos conteúdos referentes às legislações e outros tipos de documentos necessários que contribuíram para uma leitura que explicitasse como se dá o funcionamento de cada instituição, bem como dos cursos que compõem o UE. Assim, foram visitados os sites oficiais das IES, dos setores que acolhem os cursos dentro das IES (Institutos, Escolas, Departamentos, etc.). Além dessas visitas digitais, quando necessário, o contato com alguns coordenadores de curso e com professores forneceram dados importantes para a pesquisa. Por fim, também foi possível recorrer de forma digital às plataformas de exibição de vídeos e redes sociais oficiais das instituições e dos cursos por serem alimentados com conteúdos expositivos sobre os cursos e os eventos promovidos.

2.2.1 Pesquisa bibliográfica

O processo utilizado para atingir as demandas de conteúdo bibliográfico que fundamentam teórica e epistemologicamente esta tese se deu a partir de uma pesquisa com dinâmica contínua, ou seja, a seleção, compreensão, organização e reorganização dos conhecimentos e conteúdos aconteceram de forma permanente, durante todo o período que compreende esse processo de doutoramento. Mesmo havendo um conjunto de conhecimentos já adquiridos a partir dos conteúdos previamente acessados nas fontes que se encontravam na construção do projeto, estes mesmos conhecimentos, quando revisitados, promoveram novas buscas através dos seus referenciais e das novas demandas suscitadas a partir do momento em que as discussões e os questionamentos avançavam, despertando a necessidade de novas investidas.

Como forma de estruturar a discussão, a pesquisa bibliográfica deu suporte a esta tese desenvolvendo-se a partir de três recortes principais. O primeiro contemplou debates que trouxeram luz quanto à identidade e natureza da educação superior e desta no ambiente universitário, tendo como escolha para fundamentar essa discussão autores como Magalhães (2006), Giroux (2010), Santos (2011), Moreira e Silva (1994), Giroux; Simon (1994) intercalados com Queiroz (2020), Queiroz; Dantas (2021), Fanon (2008), Freire (2022), Dantas (2015), Vilela, 2015), Souza (2019), Werneck (1999), Penna (2012), quando dialogando com aspectos correlatos.

O segundo contemplou uma discussão voltada para trajetória da educação superior no país, observando em paralelo experiências desenvolvidas com a música e seu processo de educação. Para esse momento, autores como Cunha (2000) e Saviani (2010) fundamentam as questões relacionadas aos fatos que conduziram a história do ensino superior no Brasil, enquanto, Oliveira (2007), Queiroz (2020), Silva (2019), Ramos; Almeida (2024), Duprat, (2007), entre outros, dialogam sobre aspectos relacionados à música nessa trajetória. O terceiro está relacionado com o debate dentro da área de música e conta com toda a revisão de literatura apresentada de forma ampla no capítulo anterior.

2.2.2 Pesquisa documental

Considerando o entendimento de um documento, a partir do ponto de vista Chizzotti, (2014), apresentado há pouco, a pesquisa documental foi desenvolvida recorrendo aos recursos tecnológicos, considerando seus distintos formatos e possibilidades de fornecimento de dados. Como primeiro momento, visitei os sites oficiais das instituições selecionadas pelo UE da tese. Neles pude explorar e selecionar documentos e informações que tinham relação com os organismos institucionais que acolhem os cursos (Centros, Departamentos, Escolas e Institutos), bem como as instâncias que organizam as atividades (Coordenações e Laboratórios). Através desses ambientes virtuais foi possível ter acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos, Fluxogramas, grades de distribuição das disciplinas, e demais documentos relacionados aos cursos. Também foi possível acessar vídeos com conteúdos voltados para a produção e o funcionamento dos cursos, fornecidos por algumas instituições. Além desses recursos, consegui acessar parte da produção artística desenvolvida dentro das atividades dos cursos.

Como forma de entender aspectos legais que legitimam existência das instituições e as práticas desenvolvidas pelos cursos, houve uma consulta que selecionou leis e pareceres referentes a essas demandas. Muitos desses documentos foram fornecidos pelos próprios sites

das instituições, já outros foram coletados a partir de visitas a sites como os do Ministério da Educação, Senado Federal, dentre outros.

2.3 Procedimentos de organização e análise dos dados

O primeiro passo dado no sentido de criar um procedimento de organização dos dados para a pesquisa foi o de segmentar os temas e os setores que iriam direcionar as discussões necessárias para a construção desta tese. Para isso, adotei o procedimento de separar por pastas cada possível fragmentação, nomeando-as de acordo com cada conteúdo. Duas pastas atuavam como amplo repositório do material que ia sendo selecionado no decorrer da pesquisa, uma denominada Pesquisa Bibliográfica e outra denominada Pesquisa Documental. Cada uma delas sendo interiormente segmentadas por tópicos denominando novas pastas que acolhiam conteúdos distintos. O processo que norteou os procedimentos de organização dos dados foi se desenvolvendo à medida que as demandas da tese iam sendo configuradas (e reconfiguradas).

2.3.1 Categorização da literatura analisada e constituição do referencial teórico;

O caminho percorrido para a construção do referencial teórico desta tese foi guiado por questionamentos que apontaram para quatro eixos centrais, denominados como *Ensino Superior*, *Ensino Superior no Brasil*, *Ensino superior em Música* e *Ensino Superior em Música Popular*. Conforme apresentado há pouco, esses eixos foram organizados em pastas que acolhiam os textos selecionados para cada segmento. Os textos foram selecionados buscando contemplar conteúdos a partir de temas específicos e correlatos.

Dentro da delimitação *Ensino Superior* a pesquisa contemplou textos que discutem sobre a natureza dessa instância na educação, contemplando aspectos como sua trajetória, os dilemas, o seu caráter universitário. Já na delimitação *Ensino Superior no Brasil* a busca se deu buscando textos e autores que trouxessem debates sobre como se deu a trajetória desse tipo de educação no Brasil. O *Ensino Superior em Música* buscou contemplar autores que discutem e problematizam esse tema específico observando, dentro de sua trajetória, quais os principais aspectos que têm caracterizado as práticas nesse ambiente. Por fim, o eixo *Ensino Superior em Música Popular* contempla discussões que estão voltadas para aspectos diversos que atingem esse fenômeno específico.

2.3.2 Categorização e organização dos documentos, de acordo com a natureza e o conteúdo de cada um deles

A parte documental da pesquisa também foi categorizada a partir da natureza de cada documento. Nesse sentido, assim como na pesquisa bibliográfica, pastas foram separadas para acomodar cada conteúdo de maneira específica. Assim, cada Universidade que compunha o UE da pesquisa possuía uma pasta onde eram depositados todos os documentos referentes às IES bem como os cursos oferecidos por elas. Uma vez selecionada a pasta de uma IES específica, tinha acesso aos PPC, Pareceres, Resoluções, Vídeos, e demais documentos pertencentes à essa instituição.

Os PPCs dos cursos foram impressos para uma melhor manipulação dos conteúdos. Por possuírem formatos distintos, houve uma delimitação por tópicos separando-os por conteúdos considerados necessários para as análises.

Considerando que “há muitas formas de se analisar um documento e uma multiplicidade de técnicas disponíveis, dependendo da opção do investigador e dos objetivos da pesquisa” (Chizzotti, 2014, p. 113), processo de análise desenvolvido nesta tese não segue uma técnica específica. Durante todo o processo textual ocorrem intervenções analíticas que têm como auxílio o diálogo com os conteúdos trazidos pelos autores e documentos diversos, obtidos através da pesquisa. Contudo, no que se refere aos dados do UE, o capítulo 5 está dedicado à uma maior exposição e análise dos conteúdos.

As análises das distribuições e dos conteúdos das disciplinas levaram em consideração apenas as de caráter obrigatório, uma vez que há a possibilidade de os estudantes escolherem caminhos para sua formação elegendo, as de caráter eletivas e complementares, de maneiras distintas, tornando-se impossível desenvolver uma relação de caráter comparativo concreta. Além disso, no curso de Licenciatura, foram retiradas do cálculo as disciplinas que não atuam na área específica da música, para haver uma melhor equiparação nas análises de conteúdos específicos da Música Popular. Essas medidas foram tomadas por não se tratarem da busca por uma análise específica dos cursos de maneira individual, mas, buscando dentro dos dados, as informações que configuram os conteúdos referente às especificidades da música popular nos cursos que compreendem o Universo de Estudo desta tese.

Capítulo 3

Dimensões da música popular na contemporaneidade: seus processos de ensino e inserção na educação superior

3.1 A música popular: perspectivas contemporâneas

Primeiramente, pretendo nesse tópico conceituar uma visão do que denominamos “música popular”, contemplando um universo que possa atingir, da forma mais ampla possível, todas as expressões musicais que se apresentem como elemento constitutivo do que representa este termo. Porém, antes de segmentar o debate para o termo, acredito ser necessário uma leitura sobre o fenômeno “música”, por entender que o mesmo possui uma característica capaz de acomodar um conjunto de conceitos, onde, dentre estes, se torna possível observar que a música:

[...] é um dos elementos primordiais na composição de uma sociedade. Muito além de um simples recurso para divertimento dos indivíduos, ela sempre esteve entrelaçada com o seu tempo, participando de forma ativa de todas as construções, rupturas e desdobramentos inerentes a um processo de surgimento e desenvolvimento de uma sociedade (Dantas, 2015, p. 36).

Colocando-se como:

[...] um produto artístico que está presente nas mais variadas sociedades e culturas, carregando diferentes funções e significados. Não existe apenas um tipo de música um único modo de produção e criação, uma única forma de transmissão de habilidades e competências musicais, tampouco uma única forma de consumo (Couto, 2014, p. 236).

Portanto, considero a música uma manifestação que se coloca como sendo um dos elementos presentes na essência do que constitui o todo da espécie humana. Logo, fazendo parte deste ser, irá se manifestar – tal como a fala, as expressões faciais, os movimentos corporais – de maneira multifacetada, sendo estas multifaces, por sua vez, conectadas através de sua identificação com todos os elementos vinculados à existência deste ser, seja de forma coletiva ou individual, desenvolvendo-se através “das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam as manifestações culturais” (Queiroz; Figueiredo; Ribeiro, 2006, p. 152).

Neste sentido, um olhar sobre a música como fenômeno referente a uma manifestação humana, deve ampliar nossa visão para além dos elementos naturais que possam defini-la através de limites referenciados por sua natureza física, onde, “um evento musical nada mais é do que uma coleção de sons com várias alturas, durações e outras características mensuráveis” (Sloboda, 2008, p. 3). É preciso considerar outros atributos, uma vez que a música, como elemento humano, “consegue despertar emoções profundas e significativas” e, além disso, muitas das atividades musicais desenvolvem-se em contextos de atividades sociais, logo, “a música pode ter muitos significados sociais, proporcionando uma série de retornos sociais para aqueles que dela participam” (Sloboda, 2008, p. 3).

Assim sendo, devemos levar em consideração o fato de que toda prática musical é constituída de “aspectos que transcendem a música em suas dimensões estruturais, fazendo dela, sobretudo, um corpo sonoro que congrega aspectos compartilhados pelos seus participantes nas distintas experiências culturais que estes estabelecem em seus sistemas sociais” (Queiroz; Figueiredo; Ribeiro, 2006, p. 152). Logo, cada conhecimento apresentado através destas experiências pode e deve ser considerado como um elemento importante no processo de formação musical de um indivíduo que estuda e pratica a música nesse universo popular. No entanto, é preciso considerar também que, por um lado, as experiências sociais com a música podem apresentar características ligadas a fatores culturais e motivações sociais distintas, fazendo com que uma análise partindo do ponto de vista social tenha que levar em consideração as especificidades de cada cultura, já por outro, o fator emocional é universal – sendo este último, por sua vez, capaz de nos permitir experiências de interculturalidade.

Com base nesses pressupostos, podemos considerar um conjunto de termos para exemplificar a forma multifacetada com que a música se expressa através da humanidade, onde cada termo busca contextualizar a maneira com que essa manifestação se relaciona com os indivíduos. Primordialmente, considero dizer que a música é *ritual* (ou ritualizada) para um universo comum a todos os povos, em todas as épocas: o das religiões e das crenças míticas. Dentro dessa perspectiva, ela exerce um papel fundamental em seus eventos onde “atua como um fio condutor de todo o processo ritual” (Vilela, 2015, p. 59). Nesse contexto, desenvolve o papel de conectar o ser humano matéria a outro elemento que o constitui: o espírito; onde, deste ponto, se torna possível sua conexão com o que é divino⁴⁷. Tratando de observar esse fenômeno desde os períodos iniciais à Idade Média, Jan Swafford observa que:

⁴⁷Deixo claro aqui que ao tratar deste ponto não estou levando em consideração nenhum sistema religioso ou mítico de maneira específica, apenas debatendo o fato de ser comum a presença da música nestas manifestações.

Sempre que a música surgia da obscuridade do tempo, ela estava conectada a rituais, e cerimônias, ao que chamamos hoje de religião, mas para a antiga humanidade era apenas o ambiente no qual viviam. Instrumentos e canções e pintura e poesia e dança provavelmente evoluíram juntos. Todos estavam envolvidos com o mistério, com o desconhecido, com o sagrado (Swafford, 2021, p. 19).

Estamos observando, então, o entrelace que há entre as pessoas e a música quando consideramos seu aspecto mais radical, ou seja, sem regras e análises descontextualizadas sobre ela. Sem fragmentações e definições que surgem a partir de manipulações que acomodam o fenômeno musical a parâmetros limitantes, com base em visões estabelecidas a partir das demarcações destes que a definem; num processo em que rompe-se com a relação para se tornar possível a análise do fenômeno isolado, levando-se em conta apenas seus aspectos físicos naturais – a exemplo do que os gregos fizeram fundando a teoria musical a partir da determinação de intervalos musicais definidos com base em divisões matemáticas. Esse processo passa a se apoiar mais na razão e menos nos aspectos relacionados ao lado sentimental e espiritual do ser humano.

O empoderamento e desenvolvimento desse tipo de análise sobre a música fez com que, com o passar do tempo, determinadas culturas colocassem os fenômenos da música fixados em modelos que os aprisionam a um determinado tempo e a determinadas fórmulas, desconsiderando o fato de que “a música não é intemporal, ao contrário, está ligada ao seu tempo, e, como toda expressão cultural do homem, é de importância primordial para sua vida” (Harnoncourt, 1998, p. 24).

A música, em sua relação viva com o ser humano, irá desenvolver experiências que transformam o estado emocional dos indivíduos. Esse processo lida diretamente com os fenômenos que estão relacionados às ações que se expressam através dos sentimentos e, para além disso, precisamos considerar que,

A todas estas transformações do homem através da música acrescentam-se, naturalmente, as de ordem espiritual. Neste sentido, a música tem também uma função moral, e esteve durante séculos na posição de influenciar espiritualmente e transformar o homem (Harnoncourt, 1998, p. 24).

Noutra manifestação a música é *tradicional*, desenvolvendo uma função vinculada às memórias e costumes, fazendo com que, nesse processo, uma herança cultural contendo todo tipo de expressões, comportamentos e valores seja passada de geração em geração num movimento de preservação identitária. Ao longo do tempo, a humanidade produziu diásporas,

onde um povo, de maneira forçada ou não, deixava sua terra natal, deslocando-se para continuar sua história em terras onde seus costumes culturais eram considerados estranhos ao novo ambiente. Independente da forma com que chegavam a estas novas terras, a música era capaz de os manter conectados às suas origens. Porém, quando forçados a abandonar de forma violenta suas bases culturais, podemos considerar que tal recurso tornara-se imprescindível.

Para entendermos melhor o que estamos discutindo neste momento, levando em consideração a experiência dos povos que foram escravizados, consideremos que estes quando “chegaram às terras desconhecidas, em meio ao sofrimento – separação de família e ausência de liberdade – a única maneira de amenizar a dor, foi recompor a cultura que puderam levar na bagagem de suas memórias, entre elas, a música” (Jacinto; Silva, 2009, p. 5). Como forma de exemplificar através da arte o que a citação acima nos traz, apresento a seguir a canção “*Savanas*”, do cantor e compositor Escurinho e a poesia “*Súplica*”, da poetisa Noémia de Souza, onde ambos descrevem a música desenvolvendo a função sobre a qual estamos discutindo.

*Savanas*⁴⁸

*Uns Vieram de navio
Outros aqui já estavam
Muitos vieram na marra
Deixando pra trás suas ilhas
O amor de suas filhas
E o abraço das mulheres
Que por ventura lhe amavam
O rosto negro nas savanas
A festa
A colheita
Os tambores, os tambores.
(Fala tambor)
Ará ê, erê á
Ará ê, erê*

(Escurinho)

Esta canção descreve em sua letra a forma violenta com que povos foram escravizados e, nesse processo, o que ficou para trás – suas ilhas (a terra), seus familiares (e a forma com que eram amados), as paisagens, a festa, a colheita (seus desfrutes, alegrias e conquistas) e os tambores (que representam a música) – são retomados com a “voz” do tambor. A estética musical se constrói com a guitarra e o baixo desenvolvendo movimentos melódicos inspirados

⁴⁸Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=C3XSsRBSTLY>

em elementos rítmicos dos tambores de um *maracatu*; estes, por sua vez, surgem na parte comemorativa da música quando são introduzidos pelo cantor através do convite “*fala tambor*”.

Vejam agora a poesia “*Súplica*”, onde será possível observar mais uma vez a música sendo apresentada dentro da característica que estamos considerando neste momento.

*Súplica*⁴⁹

*“Tirem-nos tudo,
mas deixem-nos a música!*

*Tirem-nos a terra em que nascemos,
onde crescemos e onde descobrimos pela primeira
vez que o mundo é assim:
um tabuleiro de xadrez...*

*Tirem-nos a luz do sol que nos aquece
a lua lírica do xingombela
nas noites mulatas
da selva moçambicana
(essa lua nos semeou no coração
a poesia que encontramos na vida)
tirem-nos a palhota – humilde cubata
onde vivemos e amamos,
tirem-nos a machamba que nos dá o pão,
tirem-nos o calor de lume
(que nos é quase tudo)
– mas não nos tirem a música!*

*Podem desterrar-nos
levar-nos para longe terras,
vender-nos como mercadoria,
acorrentar-nos à terra,
de sol à lua e da lua ao sol,
mas seremos sempre livres
se nos deixarem a música!*

*Que onde estiver nossa canção
mesmos escravos, senhores seremos;
e mesmos mortos, viveremos.
E no nosso lamento escravo
estará a terra onde nascemos,
a luz do sol, a lua dos xingombelas,
o calor do lume, a palhota onde vivemos, a machamba que nos dá o pão!*

*E tudo será novamente nosso,
ainda que cadeias nos pés*

⁴⁹Não pude conter as lágrimas quando li esse poema pela primeira vez. Na verdade, precisei de um tempo respirando e, em seguida, li novamente – desta vez lendo e chorando ao mesmo tempo. O que me comoveu, para além das dores observadas e denunciadas através de seu conteúdo, foi o poder de definir a música como um elemento necessário à humanidade de uma maneira cirúrgica. De mim saiu um espontâneo “louvado seja Deus por nos conceder tamanho recurso”.

*e azorrague no dorso...
 E o nosso queixume
 será uma libertação
 derramada em nosso canto!
 – Por isso pedimos,
 de joelhos pedimos:
 Tirem-nos tudo...
 mas não nos tirem a vida,
 não nos levem a música!”*

(Noémia de Sousa)

No primeiro exemplo temos um autor natural de cidade pernambucana de Serra Talhada, radicado na Paraíba, tendo vivido sua infância na cidade de Catolé do Rocha, que fica localizada no Sertão, posteriormente migrou para a capital João Pessoa, onde reside até os dias atuais. Ele desenvolve um importante trabalho com a música atuando como músico (percussionista), cantor, compositor e ator, utilizando sua arte para denunciar o processo brutal com que pessoas foram e ainda são violentadas pelo racismo.

Já no segundo exemplo temos uma autora que, ao lado de Paulina Chiziane,

Foram uma das primeiras mulheres na escrita de Moçambique, Noémia na poesia, considerada “mãe dos poetas moçambicanos” e Paulina no romance. Elas atuaram como militantes na conquista da independência nacional, e pelo fim da colonização e dominação portuguesa utilizando principalmente de suas escritas literárias (Dantas, 2011, p. 10).

Segundo Dantas (2011), Noémia de Souza e Paulina Chiziane “deram voz às mulheres moçambicanas duplamente colonizadas durante o período da escravidão”, uma vez que, sendo mulheres, tinham que lidar com esse processo doloroso de violência física e psicológica onde, além de serem violentadas em seu corpo físico, tiveram que assistir seus maridos e filhos serem levados e transformados em produtos para o tráfico de escravos, ficando assim, quando não abandonadas em sua própria terra natal, tendo que enfrentar processos dolorosos de exílios, fugas e mortes geradas pela “opressão do colonizador”, fazendo com que a voz da mulher fosse “cada vez mais silenciada”. Tal realidade fez com que as escritoras denunciassem em suas obras essa violência, levando ao fato de que “seus textos podem ser vistos como uma poderosa ferramenta para a valorização e afirmação da identidade da mulher e do povo moçambicano” (Dantas, 2011, p. 10-11).

Quando observamos a história do Brasil frente a esse traço cruel da humanidade, que, para nossa vergonha, perdurou o maior tempo possível por aqui, sendo este país o último a abolir o escravagismo, precisamos considerar o quanto, em meio aos sofrimentos, os

escravizados contribuíram através da sua cultura para a construção de uma identidade nacional que nos caracteriza. Esse fator é importante, dentro do que estamos discutindo nesse momento, para entendermos como se deu a construção dessa identidade, uma vez que, segundo Ribeiro (2015), o surgimento de um povo brasileiro, diferente de outras realidades existentes no mundo, se constrói a partir da “confluência, do entrecchoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (p. 17). Darcy Ribeiro ainda nos mostra que:

Nessa confluência, que se dá sob a regência dos portugueses, matrizes raciais díspares, tradições culturais distintas, formações sociais defasadas se enfrentam e se fundem para dar lugar a um *novo povo* (Ribeiro, 1970), num novo modelo de estruturação societária (Ribeiro, 2015, p. 17).

É importante considerar essa perspectiva do surgimento de um “povo novo” para que também possamos observar os elementos culturais por ele (e a partir dele) produzidos. Mesmo entendendo que tenham surgido a partir de fortes influências oriundas destes outros povos, esses elementos se apresentam como pertencentes a este povo novo, logo, sendo novo o povo, o que culturalmente é por ele produzido também deve ser considerado novo, “porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizadas pela redefinição de traços culturais delas oriundos” (Ribeiro, 2015, p. 17).

Outro ponto importante que devemos levar em consideração é o fato de como esse povo se identifica, uma vez que “se vê em si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos existam”, identificado e identificando-se através do que culturalmente é novo a partir de seu surgimento (Ribeiro, 2015, p. 17).

Assim, embora “a sociedade e a cultura brasileiras” sejam “conformadas como variantes da versão lusitana da tradição civilizatória europeia ocidental, diferenciadas por coloridos herdados dos índios americanos e negros africanos” (Ribeiro, 2015, p. 17), é preciso considerar o elemento novo extraído desse processo, pois este configura a identidade deste povo novo e deve ser observado a partir do que lhe representa como tal. Isso trará a condição de ter uma identidade própria, capaz de se colocar como elemento cultural representante e, sendo assim, preparado para se impor num processo de enfrentamento contra ações que tenham como base modelos que sejam frutos de um processo de colonialidade, onde se privilegia a reprodução, apontada por Queiroz (2020), em detrimento da identidade.

Como exemplo do que estamos tratando nesse momento, podemos observar o que traz a letra da canção “*Cópias Mal Feitas*” de Alceu Valença, quando o autor demonstra que devemos despertar para o fato de observarmos o que nos constitui culturalmente, onde, “nosso corpo, nossa dança, nossa música, nosso canto, nossa roupa”, ou seja, os elementos tidos como nossos devem ser os únicos capazes de conduzir nosso caminho, culturalmente falando. Vejamos,

Cópias Mal Feitas

*Quando será que nós iremos perceber
Que o nosso corpo, nossa dança, nossa música
É nosso canto, nossa roupa, nossa única
Maneira de caminhar*

*O que fará a nossa gente perceber
Que essas ideias são tão frágeis e ridículas
E, no entanto, atrapalham nossa única
Maneira de respirar*

*Já vem do ciclo do açúcar
Fizemos cópias mal feitas
Ultrapassadas receitas
Agimos como dementes*

*Macaco não é valente
Joga aí dezessete na corrente*

(Alceu Valença)

Um fato importante e que legitima a ideia deste protesto apresentado por Alceu Valença é que ele termina sua canção citando um refrão da canção “*Dezessete na Corrente*”, um *rojão* de Manoel Firmino Alves e Edgar Ferreira, interpretada por Jackson do Pandeiro no ano de 1954. Nele os autores relatam a história de um forasteiro que faz uma viagem pelo Amazonas, encontra um macaco *guariba*, luta com ele e, após vencê-lo, domina-o, amarra-o pelo meio, o “educa” e a partir de então sua “ordem pra ele é uma lei”. Segue abaixo a letra completa:

***Dezessete na Corrente
(17 na Corrente)***

*Macaco não é valente
Dança aí 17 na corrente.*

*Uma viagem que fiz pelo Amazonas
Num arvoredor eu parei pra descansar
Me jogaram uma pedra no lugar*

*Eu olhei, não vi nada ali perto
Com distância de 10 ou 12 metros
Um guariba surgiu na minha frente
Com coragem enfrentei o descontente
Venci na luta e a ele eduquei
Minha ordem pra ele é uma lei,
Dança aí 17 na corrente...*

Coro: repete refrão

*Tendo eu dominado este vivente
Hoje ele vive amarrado pelo meio
Eu trabalho com ele e não receio
Dança aí 17 na corrente.*

Coro: repete refrão

*Ele hoje é bastante educado
Fuma, toca e sabe até dançar
Já faz pose e tem ginga no andar
E conversa comigo por aceno
Faz careta e fica se mordendo
Se uma loura passar e não falar
Ele diz que o dia é de azar
E reclama por não estar decente
Já não briga e respeita toda gente
Dança aí 17 na corrente.*

Coro: repete refrão

(Manoel Firmino Alves / Edgar Ferreira)

Observando essa letra podemos deduzir que ao citar o refrão de “17 na Corrente”, Alceu Valença deseja intencionalmente relacionar a ideia de que as “Cópias Mal Feitas”, que podemos reproduzir sucumbindo a nossa própria cultura, além de serem “*ultrapassadas receitas*”, estão, de alguma forma, relacionadas a um processo de dominação onde uma força cultural através de violência prevalece sobre outra e passa a exercer uma dominação exploratória.

Ainda sobre o entendimento do fenômeno música através de seu aspecto tradicional, devemos também considerar, nesse processo identitário, o quanto que por essa perspectiva a música está ligada ao campo; ao universo rural/interiorano. Pensando no Brasil, por exemplo, podemos reparar “como as comunidades rurais têm a música como algo muito presente em seu cotidiano. É possível pensarmos que a música se portou como um elemento mediador das relações dessas comunidades rurais” (Vilela, 2015, p. 59).

Esse aspecto contribuiu para o surgimento de várias expressões musicais, artesãos de instrumentos, formatos de grupos, etc., onde, cada uma dessas experiências trouxe consigo uma gama de conhecimentos importantes e que devem ser considerados em um processo de

formação humana/musical. Nesse sentido, podemos observar pelo viés histórico do desenvolvimento de um coletivo social, que essas experiências citadas compõem um forte alicerce do que caracteriza uma Cultura Popular em seu período inicial.

É importante, então, considerar cada uma dessas experiências e traduzi-las em saberes legitimamente posicionados, para que tenhamos uma real dimensão do que foi perdido, em termos de contribuições culturais, quando, num processo de modernização, os caracterizaram como arcaicos ou ultrapassados, logo, impedidos de pertencerem a determinados ambientes institucionais de educação e cultura, numa lógica em que:

As instituições “oficiais” passaram a exercer pressões mais drásticas contra os elementos culturais que pareciam perpetuar um estado de ignorância e de incultura. No que toca as instituições educacionais imprimiu-se uma organização mais eficiente à difusão e à democratização decorrente do saber erudito. Esse processo se fez acompanhar, às vezes, de tentativas deliberadas de degradação das manifestações do saber tradicional (Fernandes, 1979, p. 32, *apud*, Vilela, 2017, p. 269).

Seguindo, a música também pode se apresentar como sendo uma **manifestação da cultura popular** e, até mesmo “**folclórica**” (termo em desuso nos estudos mais atuais de diferentes campos que se dedicam ao tema) pois, também está presente e se expressa através de manifestações culturais como capoeira, bumba-meu-boi, ala-ursa, maracatus, folia de reis, lapinhas, barcas, pastoril, dentre outras (sendo estas comuns no território brasileiro) que compõem o universo identitário do folclore de povos distintos e de variadas culturas.

Essas manifestações da cultura popular estão ligadas a festejos e celebrações que comumente ocorrem através de práticas coletivas, onde há uma representação artística voltada para a apreciação de elementos que expressam, também através da música, personagens, contos e mitos de determinadas culturas. Podemos considerar o Brasil como sendo um país muito rico, no que concerne à presença destas expressões musicais.

A música também pode ser reconhecida como **Erudita** (ou clássica⁵⁰, ou séria, ou de concerto), quando identificada com fenômenos que, com o passar do tempo, desenvolveram de maneira sistematizada recursos, estilos e escolas; num processo quase que encadeado, produzindo uma grande estrutura no que se refere a tipos e utilizações de determinados instrumentos, formas de compor, formas de registrar, formas de ensinar, espaços para

⁵⁰Embora esse termo também se aplique por muitos para exemplificar esse tipo de fenômeno, seu uso tem gerado, “durante gerações inteiras, confusão entre o período clássico específico e o termo geral ‘música clássica’, que são duas coisas distintas (Swafford, 2021, p. 81). O período clássico é reconhecido por muitos como a era musical que compreende os anos 1750 e 1830.

apresentações e até mesmo a maneira de se vestir e de se comportar dos agentes envolvidos nesse fenômeno – todos tendo como origem a Europa como centro fornecedor de tais características para os demais continentes onde essa música iria se desenvolver, tendo como maior produtor o mundo ocidental (Dantas, 2015).

Devemos considerar o fato de que essa forma de se conceber a música produziu um feito marcante para a humanidade e que possui até hoje forte influência e relevância dentro de várias sociedades. Também devemos levar em conta sua histórica produção artística, através de processos distintos, nos quais podemos observar inúmeras contribuições estéticas que marcam e emocionam os indivíduos através de suas obras. Entretanto, na história, esse processo ganhou força e projeção por conta de seu vínculo com o projeto de Estado (na Europa) e as fortes intervenções causadas pelo fenômeno da colonização dos europeus sobre outros territórios, onde,

Tentou-se, então, pela primeira vez, num grande Estado, colocar a música a serviço de ideias políticas: o minucioso programa pedagógico do conservatório foi o primeiro exemplo de uniformização na nossa música. Ainda hoje, músicos são educados para a música europeia, no mundo inteiro, através desses métodos e, por meio deles, se explica aos ouvintes que não é preciso saber música para compreendê-la – basta que a julguem bela (Harnoncourt, 1998, p. 15).

Muitos estigmas que estão associados a esse tipo de fazer musical ocupam as mentes das pessoas de forma a legitimar tal relação uniformizada com a música como sendo superior às demais. Ao seguir esse caminho, desvirtua-se todo e qualquer processo de envolvimento com música que não siga os ditames trazidos por tal modelo. Essa lógica produziu algumas características que interferem diretamente nas relações entre os indivíduos e as formas distintas de se conceber a música, onde, como sendo uma das características que podemos considerar, dentro do processo de formação dos indivíduos para lidar com essa forma específica de manifestação da música, “observa-se uma desvalorização do fazer musical em grupo e uma valorização do fazer musical individual. Surge aí a figura do gênio⁵¹ na música, atribuída ao solista, à figura do compositor e a figura do regente” (Couto, 2014, p. 241).

A questão que se coloca é que, sendo essa a diretriz a ser seguida como modelo, a música como função humana e social passa a se submeter a fatores que, travestidos de alta cultura, não passam de elementos limitantes, onde, por mais que consigam produzir aqui ou ali algum

⁵¹Em meu processo de formação pude acompanhar o sofrimento e até mesmo o adocimento de alguns colegas, motivados pela maneira violenta com que alguns professores perseguiram essa lógica.

exemplo de indivíduo fora da curva, dotado de uma capacidade apresentada como extraordinária, quero crer que tais atributos são resultado não do modelo, mas, sim, do esforço de tal indivíduo. Caso contrário, deveríamos ver um número maior de “talentos” fornecidos por esse modelo⁵². Logo, é importante entendermos que uma vez que este modelo se torna tendência, passando a legitimar um pensamento que o considera adequado a ser aplicado ao ensino, a apreciação e a relação dos indivíduos com a música, devemos considerar todo o prejuízo de abandonarmos vários atributos e experiências possíveis, num processo onde:

As antigas metodologias que se preocupavam em formar o músico completo, através de Tratados elaborados com o intuito de capacitar o músico a realizar diferentes habilidades, tais como tocar de ouvido, domínio de leitura de notação tradicional e cifrada, harmonização, improvisação, transposição, análise, tocar solo e também em conjunto, vão sendo substituídas por metodologias que priorizam apenas duas: domínio de técnica e de leitura tradicional, visando estritamente a formação do solista (Couto, 2014, p. 241).

Com o tempo, a expansão e legitimação dessa prática como sendo a única digna de ocupar os espaços formais de ensino, fez com que se perpetuasse em muitos países – sendo o Brasil um dos exemplos – “a ideia de que aprender música significa adquirir habilidades para tocar um instrumento musical, utilizando os códigos da música tonal de tradição europeia” (Couto, 2014, p. 241).

Precisamos apontar alguns possíveis equívocos quando consideramos certos atributos e conhecimentos como únicos e legítimos de ser adotados pelos espaços de ensino da música. Por exemplo, a falta de atenção, ou até mesmo a exclusão de determinados conhecimentos e saberes como a improvisação⁵³ por um lado, e, a supervalorização dada à relação entre o instrumentista/cantor e a notação tradicional da partitura, por outro, deve considerar o fato de que,

O músico atual toca exatamente o que está escrito na partitura, sem saber que a notação matemática e precisa só se tornou corrente no século XIX. Uma outra fonte de problemas é a enorme questão da improvisação que, até mais ou menos o fim do século XVIII, não pode ser separada da prática musical (Harnoncourt, 1998, p. 20).

⁵²Considero que esse raciocínio deve ser atribuído a todo e qualquer modelo que se apresente como único.

⁵³“Segundo Berendt, todas as grandes culturas musicais do mundo cultivavam o hábito de improvisar. Na Europa, “essa prática até o advento do romantismo no século XIX, quando o músico se tornou prisioneiro da partitura, inibindo-se e tolhendo-se em sua espontaneidade musical. Esse processo resultaria numa rígida distinção entre compositor e intérprete” (Berendt; Huesmann, 2014, p. 19).

Sempre que o martelo ou o serrote for colocado acima do carpinteiro teremos um grande problema, uma vez que, embora sejam ferramentas importantes para auxiliar o artesão na prática de seu ofício, será a partir de sua expertise e da sua capacidade que, com o uso de suas mãos, ele realizará os projetos. Sendo estes realizados a partir de suas ideias e de acordo com as necessidades demandadas – utilizando-se ou não dessas ferramentas. Da mesma forma, os recursos que surgiram para auxiliar as atividades concernentes a determinadas manifestações musicais não devem figurar acima dos agentes envolvidos na prática efetiva da música. Sobretudo, quando podem ser utilizados de maneira descontextualizada. Tomando a partitura como exemplo,

[...] é um erro fatídico crer – como acontece em larga escala – que as figuras de notação, as indicações de caráter e tempo, e as de dinâmica têm, ainda hoje, o mesmo significado de antigamente. Esse conceito errôneo sustenta-se pelo fato de que, há séculos, vem sendo usado o mesmo tipo de grafia musical; o que se esquece, todavia, é que a escrita musical não é simplesmente um método intemporal e internacional para transcrever a música, que possa permanecer o mesmo com o correr dos séculos (Harnoncourt, 1998, p. 34).

Como foi possível observar ainda no capítulo 1, esses códigos por mais que auxiliem e tragam algum benefício para o campo da música⁵⁴, em geral, pode se tornar um elemento limitante, uma vez que:

As notas escritas imobilizam a música, em vez de permitir que se desenvolva nas interpretações individuais e desestimula a improvisação. Em parte, devido à notação, falta a música clássica a profundidade de nuances que é parte da tradição auditiva. Antes da notação, em toda a sua história, a música foi transmitida como tradição auditiva. Grande parte dela ainda é basicamente auditiva, inclusive sofisticadas tradições musicais como as indianas e balinesas (Swafford, 2021, p. 22).

Desta forma, refletindo sobre a lógica de Bagno (2000) – lidando com o dilema entre a língua e a gramática –, ele observou que “uma receita de bolo não é um bolo, um molde de vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo ... também a gramática não é a língua” (p. 9), e aplicando essa lógica ao que estamos discutindo aqui, podemos compreender que uma partitura não é música (assim como uma escala não é, um arpejo não é, etc.). Esses atributos são importantes quando ocupam o lugar de ferramenta a ser utilizada pelo indivíduo, caso assim

⁵⁴Segundo Swafford (2021), “a notação foi mais do que um sistema a preservar e expandir o repertório musical. Ela mudou a própria natureza da música” (p. 22).

deseje aplicar aos seus estudos e suas práticas, porém, por si, não podem ser considerados como música.

Devemos analisar o fato de que, assim como “a gramática tradicional despreza totalmente os fenômenos da língua oral, e quer impor a ferro e fogo a língua literária como única forma legítima de falar e escrever, como única manifestação linguística que merece ser estudada” (Bagno, 2000, p. 57), essa lógica também foi aplicada ao ensino legitimado da música, onde, determinadas formas e elementos do sistema de conservatório francês passaram a ser consideradas como legítimas para o ensino da música,

Esta revolução na educação musical foi de tal forma radicalmente levada a diante que, em algumas décadas por toda a Europa, os músicos passaram a ser formados pelo sistema de conservatório. Porém, o que me parece mais grotesco é que, ainda hoje, tenhamos esse sistema como base de nossa educação musical! Tudo o que era anteriormente importante foi dissolvido (Harnoncourt, 1998, p. 34).

Analisando outra característica, é um tipo de fazer musical ligado a um repertório canônico que pertence a épocas que, seguindo a lógica do tempo, tornam-se cada vez mais distantes. Essa característica faz com que, até mesmo o músico que atua diretamente executando esse tipo de música, desenvolva uma relação onde ele “simplesmente⁵⁵ a toca”, pois, “como não há mais uma unidade entre sua época e a música que toca, falta-lhe o conhecimento natural sobre esta música” (Harnoncourt, 1998, p. 27). Considerando tal realidade, o regente Nikolaus Harnoncourt comenta que:

Nossa vida musical, portanto, encontra-se numa situação fatal: por todo lado há óperas, orquestras sinfônicas, salas de concerto, enfim, uma rica e variada oferta para o público. Mas nós tocamos, nestes lugares, uma música que não compreendemos, uma música feita para pessoas de outras épocas; e o mais curioso desta situação é que ignoramos tudo sobre esse problema, pois acreditamos que nada há para ser compreendido, já que a música fala diretamente ao coração (Harnoncourt, 1998, p. 27).

Ao desvirtuar a música da condição da essência humana e sistematizá-la como um elemento a ser aplicado para transformação deste ser, através de imposições de formas, modelos, regras, ou quaisquer outros elementos que possam ser atribuídos para tal fim,

⁵⁵Creio que não devemos tomar essa palavra usada pelo autor de forma pejorativa, mas, considerando o fato de que, com o passar do tempo, a forma do músico se expressar nesse tipo de música foi ficando cada vez mais condicionada a fatores externos, onde, sua habilidade técnica dever estar a serviço desses condicionantes. Há exceções, claro! Entretanto, na grande maioria dos casos, a formação musical leva a esse raciocínio.

podemos entender que a própria música é relegada, através desse sistema, a um meio para atingir os reais interesses hegemônicos de superioridade. Logo, já se transformou apenas em um produto⁵⁶ de luxo, como qualquer outro utensílio que possa ajudar a distinguir, não o que realmente é superior, mas, o que se torna elitista (não elite). O problema é que, desconectado da essência, esse e qualquer outro fenômeno passa a desenvolver outro tipo de relação entre o elemento musical e o humano que, muitas vezes, é de imposição. Assim, com o propósito de atingir apenas uma minoria abastada (estou falando financeiramente), todos os outros fenômenos passam a ser, assim como foi possível observar em debates anteriores, indignos, impróprios, sujos, responsáveis por causar atraso a uma nação, etc.

É importante ressaltar a possível existência de certo malefício causado por algumas expressões artísticas, que podem surgir advindas de todos os estratos sociais. Porém, é necessário deixar claro que devemos considerar que esse fator se potencializa a partir do momento em que a música, ou qualquer expressão artística essencialmente humana, se converte em produto para atender fins pré-determinados, por indivíduos que tendem a impor projetos superiores vinculados à ideia de poder⁵⁷, seja de que natureza for. Porém, a história demonstra que na grande maioria dos casos, várias expressões musicais ligadas a grupos sociais economicamente mais humildes, carregam o estigma de que, o que eles produzem causam os malefícios apresentados há pouco. Sendo assim, repito, mesmo que possamos considerar a existência de exemplos que justifique em alguma medida esse pensamento, o que existe na verdade, em muitos casos, é preconceito. Podemos contemplar o que trago aqui sendo bem

⁵⁶Pelo amor de Deus permitam-me aqui fazer um rogo! Não deixemos de ouvir com apreço e atenção as músicas que foram geradas ao longo do tempo por essa trajetória. Considero um erro. A empáfia que possa existir em alguns indivíduos (até mesmo músicos e autores), por se tornarem agentes mais envolvidos na crença de superioridade imposta atribuída a esse processo, para mim, é fruto de uma fraqueza humana, comum em qualquer estrato social.

⁵⁷Podemos observar na história (pelo menos eu considero) que este é um processo que se inicia a partir do momento em que a relação natural desse fenômeno passa a se tornar uma prática onde se produz por demandas. Nesse caso, devemos considerar que esse processo tem início no século XII. Através de nomes como Léonin e Pérotin, e ainda com o advento da monofonia, onde músicas passam a ser feitas através de demandas de ofício (Swafford, 2021). A música era então, numa relação de trabalho, feita para uma igreja (aqui me refiro a um sistema religioso) que já se encontrava, em parte, corrompida pelos vínculos com os sistemas de poder da época (Miller, 2017), fora desse sistema, os louvores permaneciam através de uma dinâmica natural entre grupos de fé que eram até perseguidos por esse sistema mais poderoso. Nesse mesmo período, fora dessa relação, servos que trabalhavam no campo, mesmo com uma vida muito difícil, utilizavam-se de instrumentos musicais de sua época para animar os dias de festa, num outro tipo de relação com a música (Swafford, 2021). Porém, torno a dizer, os recursos também serviram e servem até hoje para o registro de obras de toda natureza, por exemplo, “conhecemos algumas das canções e das danças dos séculos medievais porque de vez em quando um monge se afeiçoava a uma delas o bastante para registrá-la por escrito” (Swafford, 2021, p. 29). Essa lógica de registro se aplica, também, às muitas obras registradas antes do advento da gravação do áudio.

exemplificado na letra da música composta por Janet de Almeida e Haroldo Barbosa, interpretada por João Gilberto⁵⁸. Vejamos:

Pra que discutir com a madame

*Madame diz que a raça não melhora
Que a vida piora por causa do samba
Madame diz o que samba tem pecado
Que o samba, coitado, devia acabar
Madame diz que o samba tem cachaça
Mistura de raça, mistura de cor
Madame diz que o samba democrata
É música barata sem nenhum valor*

*Vamos acabar com o samba
Madame não gosta que ninguém sambe
Vive dizendo que samba é vexame
Pra quê discutir com madame?*

*Vamos acabar com o samba
Madame não gosta que ninguém sambe
Vive dizendo que samba é vexame
Pra quê discutir com madame?*

*No carnaval que vem também concorro
Meu bloco de morro vai cantar ópera
E na Avenida, entre mil apertos
Vocês vão ver gente cantando concerto
Madame tem um parafuso a menos
Só fala veneno, meu Deus, que horror
O samba brasileiro democrata
Brasileiro na batata é que tem valor*

(Janet de Almeida e Haroldo Barbosa)

Acabo por refletir que não se trata de um discurso sobre música, mas, sobre poder. Não é sobre erudição, esmero, polidez, sensibilidade, ou qualquer outro elemento que possa ser considerado como virtude, porque é possível encontrar todos eles em diversas manifestações musicais. Mas, é sobre elitismo e sobreposição às outras expressões musicais, que desemboca em preconceito, que desemboca em exclusões.

Esse tipo de comportamento desenvolve-se considerando a superioridade de determinadas manifestações sobre outras, porém, com uma frágil ideia de que se deve reproduzir e homogeneizar o que se considera superior, independente das condições culturais locais, num processo em que, empobrece o todo, justamente por desconsiderar a diversidade

⁵⁸Uma versão disponível está em: https://www.youtube.com/watch?v=Z_qfJlvcWyM

cultural. Considero que esse pensamento, ao longo do tempo – e com o fim de expressar uma ideia de sofisticação, vinculada diretamente aos “civilizados” e abastados, sob o ponto de vista do poder aquisitivo, e com isso poder de consumo – fez com que a relação humana com a música caminhasse para a lógica de seu uso apenas como mercadoria. Tomando o Brasil como exemplo, podemos entender que:

No crescimento acelerado de nossas cidades, ao longo de nossa história, não conseguimos carrear com o progresso nossas tradições, tampouco as convicções que nos fizeram povo brasileiro. Fomos deixando-as para trás com uma pecha de atraso; como algo que, em algum momento, não nos serviria mais em nosso moderno mundo. Fica claro que a capacidade de reduzir propriedades sociais a valores de mercado é exatamente o que permite ao capitalismo dominar a ordem cultural (Vilela, 2015, 80).

Seguindo um comportamento onde:

A cidade tende a separar o artista do cidadão e a transformar a maior parte da produção artística em “entretenimento”, uma necessidade especial, suprida por especialistas. Além disso, as necessidades urbanas de entretenimento, por serem mais especializadas, são muito maiores que as do campo (Hobsbawn, 2014, p. 212).

Assim, desvirtuada de elementos mais radicais da essência humana, a música acaba por se tornar, também, um **produto comercializável**. Como tal, apresenta-se fortemente vinculada a dois fenômenos: industrialização e urbanização – que por sua vez possuem uma relação orgânica. Esse processo se inicia com a impressão. Porém, com as tecnologias que foram surgindo a partir da primeira metade do século XX – sendo as mais significativas, para que a música pudesse ser considerada comercialmente como um produto, as de captação e projeção sonora –, a música passou a ser um bem de consumo mais acessível, sendo o seu principal produto a *canção popular massiva*. Trata-se então, de um tipo de produto musical que “está ligada aos encontros entre a cultura popular e os artefatos midiáticos. Inicialmente a canção se refere à capacidade humana de transformar uma série de conteúdos culturais em peças que configuram letra e melodia” (Junior, 2008, p. 33-34).

Nesse sentido, é importante considerar o fato de que, uma vez produto, segue-se a lógica selvagem da sociedade de consumo, onde, segundo Dantas (2015), uma vez dentro dessa perspectiva, toda a produção deve buscar seguir a regra da obsolescência planejada, ou seja, deve-se produzir segundo a ideia de que as mercadorias devem ter “um prazo de validade curto,

fazendo com que o consumo aumente”⁵⁹ (p. 43), e busque seguir de forma continuada, numa prática onde:

A lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada a homogeneização do gosto e à ampliação do consumo. Mas é necessário contextualizar historicamente essa questão, compreendendo que, nas sociedades industriais capitalistas, concentradas no mercado de consumo, os bens culturais – incluindo a música – tornam-se mercadoria. Nesse quadro encontramos a repetição incessante de fórmulas composicionais, com pequenas variações para configurar uma novidade, mas uma novidade que possa ser reconhecida como familiar, compreensível e, portanto, significativa, e ao mesmo tempo suficientemente “nova” para levar à compra do atual “sucesso das paradas” (Pena, 2012, p. 91).

O nascimento desse fenômeno no Brasil, a partir das primeiras décadas do século XX, produzindo e conduzindo todo um contingente a essa lógica, também deve ser vinculado a um processo migratório em que as comunidades do campo, bem como as comunidades semirurais, passam a migrar desse modo de vida para os grandes centros urbanos que se encontravam em um processo de industrialização. Nesse fenômeno, é possível observar que houve o “cruzamento de elementos imemoriais, ditos folclóricos, com elementos de uma cultura cada vez mais ligada ao lazer urbano das novas massas trabalhadoras” (Napolitano, 2001, p. 8). Observando esse fenômeno no Brasil o autor mostra que:

A sociedade brasileira, sobretudo as cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, assistia a um considerável processo de urbanização desde as primeiras décadas do século XX. Mas foi na segunda metade dos anos 1940 que esse processo se intensificou, mantendo índices impressionantes até os anos 1970. Obviamente, não se pode falar de urbanização no Brasil, sem citar dois fenômenos correlatos: migração (do norte para o sul e do interior para a capital) e industrialização. Os migrantes, seja das áreas rurais do Centro-Sul seja do Nordeste como um todo, se tornarão a base social das novas camadas populares urbanas, somando-se aos descendentes dos escravos e ex-escravos e imigrantes europeus, que desde o final do século XIX constituíam boa parte das camadas populares das capitais brasileiras. Para todo esse conjunto heterogêneo da população, que fornecia os contingentes de mão-de-obra para as indústrias que se instalavam no país, o rádio tinha um papel fundamental. Ele era a fonte de informação, de lazer, de sociabilidade, de cultura. Estimulava paixões e imaginários, não só individuais, mas, sobretudo, coletivos (Napolitano, 2001, p. 12-13).

⁵⁹Dentro dessa lógica, de um ano para o outro uma música é considerada velha, ou seja, o cantor ou a banda tem que procurar trazer algo novo anualmente, nesse sentido, conseguiu-se tornar esse tipo de expressão musical não apenas em um produto a ser comercializado, além disso, ele é “perceível”, artisticamente falando.

Observa-se a partir desse fenômeno o nascedouro de um comportamento que perdura até os dias atuais, qual seja, o uso dessas tecnologias a serviço de interesses lucrativos, bem como, da manipulação de consciências mais frágeis⁶⁰. Esse processo desenvolve-se acompanhando e interferindo, ao mesmo tempo, no crescimento e no comportamento das sociedades urbanas. Essa relação com a música vai tornando-a aos poucos um elemento mais presente no cotidiano das pessoas a partir dessa realidade, uma vez que:

Os processos de gravação e registro musical proporcionaram acessos incomensuráveis no universo da música. Se até a primeira metade do século XIX o contato com o fenômeno musical se dava, quase que exclusivamente, por meio das performances ao vivo, a partir das últimas décadas do referido século, esse cenário foi ampliado consideravelmente (Queiroz, 2011, p. 142).

Contudo, existe uma interferência direta produzida por essa nova condição. Agora, como um produto manipulado para atingir os interesses de uma lógica de mercado de consumo, ou seja, outra forma de poder (econômico) – que por sua vez, não apresenta compromisso maior, que não seja o de atender aos lucros –, a relação entre esse tipo de música e os indivíduos passa a produzir outro fenômeno, onde, de maneira paradoxal, “ouvimos, atualmente, muito mais música do que antes – quase ininterruptamente – mas esta, na prática, representa bem pouco, possuindo não mais que uma mera função decorativa” (Harnoncourt, 1998, p. 13). Outro ponto que pode ser observado a partir dessas novas tecnologias é que, para além dos produtos musicais que podiam ser produzidos dentro de uma esfera local, ou quando muito regional, quanto mais se desenvolvem os aspectos tecnológicos ligados à gravação e projeção das músicas, mais se ampliam os limites de alcance. Foi seguindo essa lógica que:

Com o advento da gravação a música passou a ter uma circulação cada vez maior e as fronteiras geográficas deixaram de ser barreiras, proporcionando trocas, misturas e acessos que fazem da experiência musical algo completamente diferente do que tinha sido até o final do século XIX. Além do registro, a música, com o rádio e a televisão obteve uma ampliação significativa do processo de circulação musical, sendo praticamente impossível delimitar, na atualidade, as fronteiras que demarcam os caminhos da música. Para além dessa realidade, com a inserção e ampliação da internet, essas fronteiras se tornaram ainda mais diminutas, e o acesso e a circulação de música ganharam, e vêm ganhando a cada dia, proporções mais abrangentes (Queiroz, 2011, p. 142-143).

⁶⁰Não é à toa que grande parte dos veículos de difusão de conteúdos e informações esteja nas mãos de pouquíssimas famílias, sobretudo aqui no Brasil, fazendo com que se tornem detentoras de um poder equivalente aos designados como legítimos do Estado. Possuem força de manipulação capazes de interferir diretamente em processos de poder e podem eleger e destituir governos.

Nos tempos atuais, pensando a partir dessa ideia de mundo globalizado, torna-se praticamente impossível acompanhar a produção musical que se desenvolve diariamente. Essa produção também apresenta um conjunto de novas perspectivas, uma vez que os aparatos tecnológicos apresentam, além de novas possibilidades de captação e projeção do conteúdo sonoro, novas texturas sonoras, bem como formas de executar e manipular esses novos elementos. Nesse sentido, podemos ver que nascem novas formas de criação, inspiradas a partir desses novos paradigmas sonoros. Todo esse cenário amplia as possibilidades criativas, sobretudo de gerações contemporâneas, mas, também acolhe agentes que se adaptam a essa nova realidade. Sendo assim,

No âmbito da criação musical, o que se percebe é que o arsenal tecnológico e as formas de veiculação da música sempre foram definidores de técnicas, concepções e estratégias diversas de produção do fenômeno musical. Dessa forma, na pós-modernidade, em que estamos cada vez mais entranhados por um mundo tecnológico e midiático de grande amplitude, é visível que processos de criação em música são definidos em função de ferramentas tecnológicas e meios de circulação do fenômeno musical, estabelecendo práticas composicionais e interpretativas com características distintas das formas de criação e interpretação consolidadas, principalmente, até a primeira metade do século XX (Queiroz, 2011, p. 146).

No entanto, é preciso entender que em toda essa trajetória de gravação e projeção, as tecnologias não estavam (nem estão) a serviço apenas de músicas mais voltadas a esse estereótipo de um produto mais “descartável”. Não! Todas as expressões musicais passaram (e passam) a ser registradas e comercializadas através das mesmas tecnologias. Essa é a realidade até hoje. Porém, na época em que as gravadoras e os selos eram responsáveis por produzir ou distribuir (ou produzir e distribuir) os álbuns, muitas vezes utilizavam de uma lógica de mercado em que os artistas mais populares eram responsáveis por manter uma estrutura econômica possível de bancar obras tidas como mais cultas, que não alcançavam um bom nível de vendagem. Esse comportamento fez com que a “cultura de elite tradicional, herdada do século XIX, também passasse a coexistir como um dos meios e linguagens artísticos culturais modernos e cosmopolitas” (Napolitano, 2001, p. 8).

Essa prática, à medida que o tempo foi passando e que novas tecnologias fizeram com que as gravadoras não tivessem mais o poder e monopólio dos artistas, foi migrando para a realidade que temos hoje, onde grande parte dos artistas tornaram-se donos de seus próprios selos e da produção como um todo. Assim, algumas características passaram a fazer parte dessa realidade em que a música se torna um produto como outro qualquer, no que se refere à lógica de mercado. Se por um lado podemos considerar que houve uma expansão de oportunidades,

com traços mais democráticos no que se refere às condições de produção e projeção da música, por outro, toda sorte de comportamentos eram (e de certa forma ainda são) permitidos como conteúdo.

Um dos traços questionáveis desse tipo de produção, e da maneira como essa indústria se move, é o fato de não ter havido em sua trajetória nenhum tipo de restrição que limitasse determinadas performances que contemplam expressões explícitas de preconceitos e agressões contra o ser humano, de uma forma geral. A serviço dos interesses ditados pelo mercado, durante muito tempo (e em alguma medida ainda hoje), pouco ou nenhum critério houve no que se diz respeito a considerar limites éticos para as produções fonográficas e até mesmo algumas performances ao vivo. Permitiu-se que diversas temáticas com tons preconceituosos, pejorativos, trazendo apologia às drogas, à vulgarização da mulher e até mesmo à violência pudessem ser veiculadas livremente em meios de comunicação de massa, através das músicas desenvolvidas para atender os interesses de quem induz a lógica do consumo na lei do mercado. Vejamos a seguir um exemplo:

Imagem do cão⁶¹

*Eu fui cantar um coco com o Preto Pilão
O nego era mesmo a imagem do cão
Cara de macaco, dente de leão
O nego era mesmo a imagem do cão
Quando nego pisava estremecia o chão
O nego era mesmo a imagem do cão
Pois a voz do nego parecia um trovão
Então tá na cara que o nego era o cão*

*Eu comecei cantando com delicadeza
Com toda firmeza no meu improviso
O nego indeciso, maldoso me olhava
Pois ele esperava um cantor sem juízo
Eu então falei sobre a natureza
Falei da beleza que Deus nos deu
Quando nego viu que não dava no couro
Ai deu um estouro e desapareceu*

(Ricardo Lima Tavares “Marui” / José Batista)

⁶¹Interpretada por Jackson do Pandeiro no disco “Mais Ritmo”, lançado pela Philips no ano de 1961 (Informações obtidas através do site forroemvivil.com visitado em 08/04/2024). Quero, entretanto, considerar que há modalidades no coco de embolada, por exemplo, mas, também em desafios de violeiros, que têm por característica atingir de maneira pejorativa um ao outro, ou até mesmos seus familiares, como uma das formas que caracterizam esses gêneros.

Essa indústria se nutre de todo e qualquer produto que apresente um retorno financeiro, sem que haja muita preocupação com critérios éticos. Além disso, no que se refere ao conteúdo artístico, ela mesma não produz, mas, se apropria do que se apresenta como sendo interessantemente lucrativo. Nesse sentido, dando lucro, independente de como se apresente, o produto será absorvido por esse processo. Isso se dá porque, “como a indústria é parasitária, ela não pode prover o seu próprio material. Ela só consegue processar o material disponível. O que for vendável vale a pena ser vendido e, portanto, é bom, por mais não ortodoxo que seja” (Hobsbawm, 2014, p. 222).

Por fim, e para atingir uma demanda conceitual do termo para esta tese, a música, quando capaz de locupletar-se através de todas essas expressões anteriores, em uma relação viva e direta com o seu tempo, é **popular**. Pode parecer confuso, mas, na verdade, sigo o entendimento de que:

Na música popular encontram-se vários aspectos da antiga compreensão musical: a unidade poesia-canto, que nos primórdios da música foi tão importante, a unidade ouvinte-artista, e ainda a unidade música-tempo; a música popular nunca tem mais de uns cinco ou dez anos, portanto, é parte integrante do presente. Talvez, com ajuda da música popular possamos ter uma ideia do que a música antigamente representava na vida das pessoas; de qualquer forma, em seu domínio, apesar de restrito, a música popular é atualmente uma parte essencial da vida (Harnoncourt, 1998, p. 25).

Encontro nessa citação um ponto importante para pensarmos esse fenômeno; qual seja: sua relação com o tempo vivo. Como visto anteriormente, a música como parte da essência humana irá expressar-se, também, de uma forma contextualizada com o seu tempo atual, ou seja, irá acompanhar todas as transformações promovidas pelas dinâmicas provocadas pelos ventos contemporâneos. Logo, sofrerá, ao mesmo tempo em que promoverá, transformações nas maneiras de como se relaciona com o indivíduo e seu tempo. Todas as formas de se relacionar citadas anteriormente, permanecem conectadas e representadas por essa expressão que chamamos de música popular no momento em que esta absorve e ressignifica as relações através das apropriações que efetua, por não se colocar como algo estático ou preso a um determinado período. Durante muito tempo, vários autores vêm acomodando o termo música popular apenas como sendo esta que está relacionada aos aspectos de produção e registro vinculados aos processos de comercialização. Vejamos um exemplo a seguir,

Aquilo que chamamos de música popular, em seu sentido mais amplo, e, particularmente o que chamamos de “canção” é um produto do século XX. Ao menos sua forma “fonográfica”, com o padrão de 32 compassos, adaptada a

um mercado urbano e intimamente ligada à busca de excitação corporal (música para dançar) e emocional (música para chorar, de dor ou alegria...). [...] Sua gênese, no final do século XIX e no início do século XX, está intimamente ligada a urbanização e ao surgimento de classes populares e médias urbanas. Essa nova estrutura socioeconômica, produto do capitalismo monopolista, fez com que o interesse por um tipo de música, intimamente ligada à vida cultural e ao lazer urbanos, aumentasse (Napolitano, 2002, p. 11-12).

Veja, também é! Entretanto, segundo o prisma que procuro considerar para esta tese, esta citação remete ao que tratamos anteriormente quando a música está vinculada a um produto comercial, apenas. Assim, é comum haver essa leitura, onde a identidade da música popular é tida como sendo uma ligada ao processo de produção fonográfica e sua comercialização. Contudo, creio que esse entendimento de vincular processos distintos podem e devem separar os fenômenos, principalmente nos tempos atuais, onde as formas de produzir e projetar nem sempre estão vinculadas às ideias do mercado e com isso presas a moldes ou parâmetros ditados e reproduzidos para que se possa haver uma execução de maneira sistematizada – mesmo entendendo que esse processo continue, sempre se reconfigurando, também nos dias atuais.

É nesse sentido que julgo essa relação como uma das possíveis, mas, que precisa ser vista como um recorte desse todo que esta tese considera para o termo. Sobre esse ponto podemos refletir que, quando encarada apenas a partir dessa característica, podemos entender que não estamos tratando a expressão considerando o:

[...] sentido mais amplo, porém, parte dela, que se vestiu aos moldes de interesses econômicos, mas que também usufruiu dos mesmos para disseminar seus ideais e, para isso, também trouxe (e se apossou) de elementos pertencentes à música em seu contexto mais “puro” (em suas matrizes), através de experiências vividas com tais expressões (Dantas, 2015, p. 38).

Logo, como visto anteriormente, dentro dessa lógica estamos levando em conta apenas uma das formas com que a música se relaciona dentro desse todo que deve ser compreendido como música em sua natureza popular, contudo, devemos considerar o fato de que:

[...] aquela que se apresenta como música popular nasce não de um só berço; sendo assim, permeada de várias características oriundas das mais diversas experiências humanas, no que se refere às suas relações sociais, inclusive com a própria música erudita. Sendo assim, é possível observar que dentro deste contexto amplo há um segmento que apresenta ao longo do tempo, dentre várias características, uma relação estreita com a produção industrial, tornando-se, principalmente nos tempos atuais, um bem de consumo (Dantas, 2015, p. 39).

Contudo, insisto que a música popular, considerada sob o ponto de vista dessa visão ampliada, deve ser concebida a partir do momento em que sua existência passa a contar quando da relação entre o fenômeno musical e o humano em suas experiências distintas, que pode passar ou não por um processo de produção e de projeção midiática, podendo haver (ou não) vínculo comercial. Assim, ela acontece em seu tempo, de maneira orgânica, podendo ser (ou não) registrada, mas, nem sempre sendo regida por essa necessidade. Ela já é quando acontece e cumpre funções sociais distintas, que devem ser consideradas como um fator enriquecedor em um processo de formação musical. Levar em consideração essa condição, nos fará construir caminhos mais contemplativos e contextualizados com as mudanças que o tempo e as dinâmicas de um convívio social multifacetado podem oferecer. Além disso, nos livrará de eleger novos cânones que se apresentem como amarras descontextualizadas pelo tempo, mais mantidas pela conveniência.

Sobre esta questão, podemos considerar o aspecto limitante que é promovido quando, dentro do processo midiático e dessa lógica de produto para um consumo específico, desenvolve-se a ideia de se construir “astros”, que passam a ocupar (e usufruir) um lugar de privilégio, submetendo artistas e gêneros distintos a condições subalternas. Essa situação influencia e atinge de forma direta a relação entre os indivíduos e as expressões musicais, fazendo com que o capital de valorização da estética e o capital de valorização financeira se expressem e se efetivem de forma discrepante, havendo com isso um processo que podemos considerar, no mínimo, injusto.

Desse modo, a lógica elitista tão criticada (de certa forma com razão) nos comportamentos atribuídos a certos agentes e às experiências envolvendo a música erudita, também é exercida quando observamos vários estratos existentes no processo em que a música popular é reduzida apenas a esse recorte vinculado ao processo de produção fonográfica comercializável. No Brasil, por exemplo, podemos observar que esse fenômeno produziu “reis” e “rainhas”, bem como estilos e gêneros que passaram a ocupar um lugar de destaque, e com isso privilégios, que, sem nenhum pudor, acabam por construir um panorama que nutre nas pessoas uma ideia preconceituosa sobre determinados gêneros, mais populares em sua essência, mas, que, quando apropriados por esses “seres iluminados” passam a configurar como obras dignas de maior atenção e reconhecimento⁶².

⁶²Podemos aqui tomar como experiência Fenando Mendes e Caetano Veloso cantando “Você não me ensinou a te esquecer”. Aproveito para deixar claro que não se trata de nenhum ataque ou ofensa dirigida a artistas como Caetano Veloso, nesse exemplo. Mas, a constatação factual de que houve e ainda há uma hiper valorização gerada por um processo midiático que faz com que uns ocupem lugar de privilégio em relação a outros. Essa dinâmica segue e mantém a prática dos valores a serem construídos a partir da lógica do consumo por vias monetárias.

Esse é um dentre vários aspectos que podem ser observados dentro desse estrato. Sendo assim, uma visão ampliada sobre o fenômeno da música popular, considerando-a com sendo esta que acomoda expressões e relações humanas/musicais, levando em conta os aspectos dissemelhantes, torna possível que possamos contemplar novas perspectivas para os processos artísticos e educacionais envolvendo esse fenômeno. Logo, teremos como contemplar outros valores, novas estéticas e novas formas de se relacionar humana e socialmente com as distintas manifestações culturais onde a música popular se expressa.

Esse processo só será possível se desenvolvermos a capacidade de esvaziamento de toda e qualquer estrutura conceitual que nos obrigue a ter uma relação com essas novas experiências aplicando sobre elas métricas incapazes de defini-las. Esvaziarmo-nos de padrões canonizados que exercem sobre novos fenômenos musicais algum tipo de superioridade ou de legitimidade apoiadas em suas próprias regras. E não me refiro aqui a ideia da música erudita sobre a popular, mas, a qualquer expressão musical que seja colocada nessa referência, uma vez que o elitismo na música se apresenta não apenas na dicotomia convencional, mas, sobretudo nesse estrato da música popular vinculada aos processos midiáticos, onde o ego inflamado se coloca de maneira preconceituosa.

Dentro dessa perspectiva, é possível observar a manifestação de um certo preconceito praticado por artistas que consideram que indivíduos que estudam música em instituições não configuram como músicos originais. Desenvolvendo-se, então, um comportamento que enxerga de maneira pejorativa esses caminhos e supervaloriza a ideia do autodidatismo – esse tipo de vaidade é comum em certos ciclos que estão compreendidos dentro desse panorama que abarca o termo⁶³. Nesse sentido, é importante considerar que todo e qualquer sentimento de exclusão não coopera para a construção de novas perspectivas, no que se refere a encontrar novos caminhos para o ensino da MBP em espaços onde ocorre a educação superior. Vejamos, a seguir um exemplo desse comportamento, observando a letra da música *Cabeça Feita* de Jackson do Pandeiro.

Cabeça Feita
Sou cabeça feita
Não joga conversa fora
Se o papo é legal, eu fico

⁶³Tive a oportunidade de participar de muitos debates onde esse olhar romantizado é cultivado. É comum ouvir aquela máxima, “Dominguinhos toca muito e nunca estudou”. Isso demonstra, de certa forma, que todo o processo desenvolvido por esses artistas, por não estarem institucionalmente oficializados, parecem não existir, de maneira que passam a não ser considerados nem mesmo por estes que acreditam nesse mito. Outro preconceito comum, se manifesta quando um músico utiliza a partitura para tocar determinadas músicas mais voltadas para esse ambiente popular.

Se não serve, vou-me embora

*Eu sou um sambista nato
 Não aprendi na escola
 Conheço o bom violeiro
 Pela puxada da viola
 Ê ê ê, viola, ê, ê, ê, viola
 Ê ê ê, viola, ê, ê, ê, viola*

*Eu já disse pra você
 Malandro, você não me enrola
 Eu canto forró e samba
 Cheio de remandiola
 Olha aqui, fica na sua
 Que eu vou de pandeiro e viola
 Ê ê ê, viola, ê, ê, ê, viola
 Ê ê ê, viola, ê, ê, ê, viola*

(Jackson do Pandeiro)

Podemos observar um valor dado ao fato de ser “um sambista nato” não tendo que aprender samba na escola. Pela letra da canção, essa habilidade lhe oferece a condição de conhecer um bom violeiro a partir da maneira com que ele toca na viola. Mais adiante, o autor se coloca de maneira mais veemente, apresentando suas competências a um suposto malandro, que deve ficar na dele, e não tentar enrolá-lo. Como músico, pude presenciar vários momentos como este e assistir esse preconceito reverso, que, em nada se apresenta como ato produtor, contudo, torna-se também um elemento que distancia muitos músicos populares do ambiente acadêmico.

Posto isso, concluo este tópico consolidando que, o conceito de música popular que está sendo observado por esta tese é este que contempla todas essas relações discutidas até aqui, com seus problemas, mas, com essa capacidade de acomodar elementos contidos em expressões e experiências musicais distintas, de uma forma que a música será popular sempre que barreiras forem quebradas permitindo com que as estéticas, os conhecimentos e os fazeres musicais exerçam influência entre si numa reciprocidade contínua e produtora.

3.2 A formação em Música Popular

Como foi possível observar no tópico anterior, essa tese considera a Música Popular como sendo esse fenômeno contemplativo, agregador, vivo e conectado ao seu tempo – em qualquer época. Considerando tal definição, contemplar, agregar, viver e conectar-se passam a ser, também, características dos variados processos de ensino/aprendizagem aplicados à Música

Popular. Essa realidade acaba por exigir de nós tanto uma observação quanto uma análise mais alargada e, com isso, propensa a desafios que não podem se apoiar em certos paradigmas referentes aos que norteiam o processo de ensino/aprendizagem da música a partir de seu caráter mais tradicional. Logo, é preciso entender que:

A aprendizagem do músico popular envolve uma série de questões complexas que, muitas vezes, são interpretadas de forma simplificada pelo senso comum. As habilidades adquiridas por esses profissionais baseiam-se na prática, em contextos diversificados que incluem desde espaços não-escolares à formação acadêmica profissional (Recôva, 2006, p. 54).

Precisamos entender que dentro desse universo onde ocorre a formação do músico popular existem formas distintas de se adquirir habilidades para lidar com essa maneira de fazer música. Essas habilidades geralmente são desenvolvidas em processos de troca de conhecimento com base em realidades contextualizadas. Sendo assim, ocorrem muitas vezes de forma espontânea, viva. Logo, é de fundamental importância entender que devemos observar e considerar essas características para não cometermos o erro de eleger uma como mais adequada, desprezando as demais e com isso, submetendo as distintas experiências existentes a um processo limitante.

Assim, ao pensar e analisar a formação do músico popular, devemos ter em mente a complexidade desse fenômeno, buscando não o limitar a um perfil unilateral, estabelecido, por vezes, a partir de olhares romantizados acerca da capacitação do profissional para trabalhar com música popular. Ao contrário, é preciso considerar e entender esses múltiplos espaços, agentes e contextos, para que possamos nos aproximar o máximo possível de uma realidade existente nesse tipo de fenômeno (Dantas, 2015, p. 67).

Se considerarmos esse ambiente vasto, que caracteriza o universo da música popular, iremos perceber que a contemporaneidade expande de forma considerável esse fenômeno. Isso se dá porque as tecnologias têm interferido diretamente no comportamento social, logo, novos parâmetros passam a configurar na relação entre a música e os indivíduos. Ocorre com isso, o surgimento de novas perspectivas de se fazer música, que se utilizam dessas novas tecnologias, conduzindo as ações a partir de uma nova dinâmica. A forma tradicional de se fazer música, em sua produção e performance, passa a incorporar novos elementos tecnológicos, onde podemos observar que, em alguns segmentos, o uso de instrumentos convencionais passa a ser substituído por equipamentos de reprodução e manipulação dos registros sonoros, em uma dinâmica onde:

[...] muitas manifestações contemporâneas são concebidas para serem executadas sem o uso de instrumentos musicais “tradicionais”, utilizando, por exemplo, somente sons gravados e dispensando, portanto, a presença do intérprete instrumentista, pelo menos, aquele que realiza a interpretação, sincronicamente, no momento da performance. Em músicas dessa natureza, a execução da obra passa a ser realizada por um computador, um equipamento de som, etc., cabendo ao “intérprete” a manipulação do meio tecnológico utilizado (Queiroz, 2011, p. 142).

Então, é preciso considerar o fato de que esse comportamento que atinge a vida ativa da música popular já se configura como realidade há algumas décadas. Porém, no que se refere à questão de considerar essas habilidades no contexto de processos de ensino/aprendizagem da música, ainda hoje, é possível encontrar preconceitos, até mesmo entre músicos populares, onde, muitos não consideram a habilidade de um DJ, por exemplo, como sendo a de um músico. Logo, esse profissional passa a não ser considerado, dentro da própria área da música popular, como sendo um músico. Acredito ser preocupante essa realidade, sobretudo quando consideramos o fato que tem sido observado e que esta tese deixa evidente, o de que a música popular de certa forma passou o século XX excluída dos cursos superiores de música do Brasil, quando comparamos com o ensino da música erudita. Creio que, como agentes da música popular, não devemos cometer o mesmo erro de excluir expressões e práticas musicais distintas, tomando como base nossas limitações e nossos preconceitos. Não podemos esquecer, como já tem sido observado neste trabalho, o fato de que os debates dentro da área de música sobre música popular e seu ensino devem ser considerados um fenômeno do século XXI, sobretudo quando consideramos esses debates no Brasil, logo, isso pode ser observado como sendo um dos reflexos desse processo de exclusão.

Devemos ainda entender que parte significativa desse arcaboço que abarca a música popular há tempos desenvolve uma relação direta com as tecnologias que envolvem elementos elétricos, eletrônicos e digitais. Desde o início das discussões acadêmicas que trataram dos processos de ensino/aprendizagem da Música Popular, podemos observar esse aspecto. Trabalhos como os de Campos (2000), Green (2001), Pinto (2002), Gohn (2003) Prass (2004), Recôva (2006), Lacorte; Galvão (2007), Couto (2009), Grossi (2012) entre outros, trouxeram dados que apontam para a maneira como o músico popular desenvolve sua relação com o aprendizado de música, considerando aspectos relacionados aos ambientes (festas, churrascos, práticas informais diversas), aos indivíduos (convívio com colegas, amigos e familiares), mas, também, às tecnologias existentes em cada época (rádios, CDs, LPs, fitas magnéticas, fitas de vídeo cassete) que influenciavam esse aprendizado a partir de um processo

espontâneo e quase sempre de maneira natural e lúdica, através do uso de uma percepção auditiva (Campos, 2000).

A difusão da música popular coincide com o desenvolvimento de tecnologias industriais, como a gravação mecânica nos últimos anos do século XIX e o rádio na primeira metade do século XX. Atualmente, com os meios de comunicação levando-a para todos os lugares, a imersão das pessoas nesse tipo de música é constante e quase inevitável, o que justifica tal sensibilidade para esse tipo de música (Couto, 2009, p. 93).

Com o surgimento de novas tecnologias aplicadas a área de música, outros elementos foram se somando a essas experiências. A partir do avanço da internet, aplicativos como *Moises*, *Spotify*, *Deezer*, e softwares de captação e manipulação de áudio como *ProTools*, *Logic Pro* e outros, passaram a configurar novas formas de relacionamento entre os indivíduos e as músicas, fazendo com que esse fenômeno se apresente como forte aliado tecnológico para os processos de ensino/aprendizagem do músico popular. Além disso, plataformas de compartilhamento de vídeos como *YouTube*, *Instagram*, *TikTok*, permitem que músicos profissionais e amadores possam ter seu próprio canal de transmissão, onde hoje, várias informações circulam nesses meios promovendo processos distintos de aprendizagem com e para a música popular. Essa lógica se mantém desde o início, seguindo uma ordem em que:

Todo esse processo se dá utilizando-se dos recursos concernentes à sua época; ou seja, na medida em que se foram desenvolvendo as várias maneiras de se registrar essas informações, sejam elas escritas, fotografadas, gravadas em áudio e vídeo – e hoje todas elas juntas através da internet –, esse processo foi se adaptando às mesmas – processo similar à própria maneira com que a música popular se difundiu (Dantas, 2015, p. 84).

É necessário entender que hoje, a partir do desenvolvimento de uma comunicação instantânea que age de forma global, tornam-se incomensuráveis as possibilidades de trocas de conhecimento e experiências musicais. Esse novo panorama acaba por desenvolver novos processos, que se constroem com base num certo comportamento híbrido que resulta em novas manifestações musicais. Então, como reflexo desse fenômeno, “o resultado disso pode ser visto no hibridismo estilístico de tantos grupos musicais, que encontram dificuldades ou mesmo sentem-se desconfortáveis em encontrar um rótulo que defina o tipo de música que produzem” (Couto, 2014, p. 247). Sendo assim,

A forma de transmissão também é transformada; já não é apenas através do antigo modelo de ensino e aprendizagem em sala de aula que se adquirem as

habilidades e conhecimentos (que aliás, também mudaram). Os músicos aprendem através de softwares disponíveis na rede, em cursos online, em vídeos gratuitos, e em grande medida através da observação e imersão no que se vê e escuta nas performances mais variadas (Couto, 2014, p. 247).

Na verdade, os atributos utilizados pelos músicos populares permanecem ativos (escuta, observação, imitação, transcrição), só que passam a ser dimensionados e potencializados, também, a partir dessas novas tecnologias. Hoje, é possível ter aula com quase todos os autores vivos de livros sobre harmonia e improvisação, por exemplo, através de suas plataformas digitais. Além disso, há um número considerável de músicos e professores que disponibilizam conteúdos sobre música popular e seu ensino nas mais diversas plataformas.

Também podemos observar que muitos artistas que não atuavam no ensino, passaram a disponibilizar conteúdos sobre suas obras. Como exemplo, é possível aprender hoje, através do *YouTube*, como João Bosco desenvolve a batida de seu violão nas suas músicas, a partir da informação do próprio artista⁶⁴. Outro exemplo é o de Toninho Horta, que tem um conjunto de conteúdos disponibilizados em diversas plataformas, com debates acerca de suas influências e com demonstrações de como funciona a batida do violão sobre determinado gênero da música feita em Minas⁶⁵. Temos então, nos dias atuais, acesso a fontes específicas de forma direta. Isso passa a ser um rico conteúdo a disposição dos processos de ensino/aprendizagem possíveis à música popular (e não somente) nos dias atuais. Porém, não foi só o tipo de transmissão que ganhou nova forma,

O tipo de conhecimento também mudou: não basta apenas dominar bem um instrumento; é necessário saber utilizar plataformas digitais que trabalhem os sons de forma sintetizada, dominar técnicas de gravações que possibilitem a divulgação de seus produtos musicais para o mundo que os assiste e que com eles realiza trocas, e desenvolver a habilidade de atuar com flexibilidade e adaptabilidade em diferentes gêneros musicais, principalmente no caso de músicos instrumentistas que atuam como *freelancers* (Couto, 2014, p. 247).

Esses novos conhecimentos configuram uma nova realidade para o músico, sobretudo os mais jovens. Observa-se, então, que a música e o músico passam a se relacionar a partir de novos paradigmas, onde é possível ter exemplos de músicos que nunca se relacionaram com outros músicos, tecendo sua trajetória de maneira isolada, em que, muitas das vezes, o seu único

⁶⁴Essa experiência pode ser observada no canal Violão Ibérico através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=dDromsIFfoY>.

⁶⁵Disponível no canal violãoibericocd pelo link:

ambiente físico de performance musical passa a ser seu quarto e seu computador, onde, dessa forma,

[...] se configura também uma nova maneira de consumo: a música não é mais consumida apenas através de execuções em salas de concertos, mas também através de gravações feitas das mais diversas maneiras, desde shows e concertos gravados ou transmitidos ao vivo, até gravações amadoras feitas no quarto de casa (Couto, 2014, p. 247).

Observamos até aqui, dados e comportamentos que descrevem formas de como podemos contemplar novas maneiras de produção, manipulação e transmissão, da música popular e seu processo de ensino/aprendizagem. Porém, é preciso entender que, mesmo sendo essa uma realidade presente nos dias atuais, sendo facilmente possível a constatação desses fatos, muitas outras maneiras que também caracterizam o fenômeno da formação em música popular continuam ativas e de forma vigente nos dias atuais. Para além disso, é preciso entender a realidade dos estudantes de uma universidade pública, quando estamos tratando de acesso a essas tecnologias.

Destaco ainda que, em se considerando o fenômeno da música brasileira popular através do aspecto multifacetado e contemplativo que está posto por esta tese, devemos entender que todas as manifestações referentes às práticas que envolvem os elementos constitutivos dessa música popular devem ser consideradas, tal como todos esses aspectos tecnológicos apontados anteriormente. Nesse sentido, precisamos levar em conta todos os processos para que tenhamos referenciais distintos em se tratando das experiências de formação dos músicos populares. Como exemplo dessas experiências diversas, coloco abaixo um trecho de uma entrevista concedida por Luiz Gonzaga à TV Cultura, no ano de 1981, onde ele descreve aspectos de seu processo de formação na música. Vejamos,

Repórter: Luiz, as festas religiosas e as cantorias de feira, nas quais você acompanhava seu pai pelo interior de Pernambuco, em que medida esses cultos, essas expressões populares da música brasileira interferiram na sua criação?

Luiz Gonzaga: Pra mim foi fundamental, pois eu sou filho de uma cantadeira. Minha mãe rezou o mês de Maria durante a vida inteira e atualmente minhas irmãs a substituíram e meu pai animava no fim das novenas, com a sanfoninha, os forrozinhos simples, com povo simples dançando descalço de pé no chão e eu ora pegava na zabumba, outra hora pegava no triângulo, outra hora pegava na caixa, outra hora pegava na sanfona, então, dali eu surgi, é por isso que eu sou um cantador, um proseador, um “musgueiro” do sertão, surgido dos terreiros das novenas das renovações das festas do mês de Maria.

Podemos observar nessa fala um conjunto de aspectos que se encaixam na forma com que esta tese considera o fenômeno da música popular. Primeiramente encontramos o aspecto radical, onde a música está presente a partir da participação da mãe do cantor atuando com o canto dentro de um rito religioso. Em seguida, podemos ver, dentro da mesma experiência, um festejo de caráter tradicional, vinculado ao evento religioso. Além disso, podemos observar a maneira espontânea com que a vivência prática de tocar instrumentos distintos dentro da mesma experiência é reconhecida como um processo de formação musical, onde, por fim, traz a segurança de se reconhecer cantador, proseador e “musgueiro” sertanejo, fruto desse processo, que encontra nos terreiros das novenas um ambiente de formação.

Esse mesmo menino se torna com o passar do tempo um dos maiores ícones da música brasileira popular, tornando-se fenômeno dos meios de comunicação da época, crescendo juntos, enquanto estes meios ainda se desenvolviam no país. Influenciou gerações e desenvolveu formas de tocar seu instrumento de maneira que até então não havia sido explorado. Além disso, construiu uma identidade artística a partir de símbolos, vestuários, músicas, comportamentos, e outras possíveis expressões de sua região. Também serviu como voz para denunciar, através de seu ofício, os descasos políticos que faziam com que o povo nordestino vivesse às margens do progresso que acontecia nas outras regiões do país.

Podemos ver nessa experiência um conjunto de fatores que estão relacionados ao processo de formação musical vivido por Luiz Gonzaga (aqui como um exemplo do que na verdade aconteceu com muitos e de formas distintas). Um mesmo indivíduo pôde se relacionar com variadas manifestações musicais existentes em diferentes contextos e construiu, a partir das experiências vividas – mesmo com suas tradições exercendo uma forte influência sobre seus valores e costumes – novas experiências, inclusive com formas e expressões musicais de outras regiões e culturas, em um contexto que envolveu processos midiáticos e tecnológicos que se desenvolviam naquela época. É uma espécie de síntese do conceito aqui formulado para a música popular, em suas variadas relações. Desse modo, todas essas expressões que influenciaram esse artista ainda se mantêm vivas e devem ser visitadas e revisitadas de maneira que seus conhecimentos e saberes possam ser observados, vividos e contemplados como conteúdos legítimos nos processos de formação da música brasileira popular.

Vários são os contextos em que a música se apresenta como forte elemento de relação humana/social, e que, de forma multifacetada desenvolve experiências distintas, para além desse processo geralmente vinculado à indústria do entretenimento que tenta definir a ideia de que a identidade da música popular se define aí. Sendo assim, é importante entender que, dentro de um processo de formação que tem como objetivo desenvolver habilidades e conhecimentos

para a área de música popular, sobretudo a brasileira, é preciso que contemplemos todas as manifestações possíveis que caracterizam o fenômeno, com vistas a obter uma formação rica e contextualizada.

3.3 A música popular na educação superior: conceitos, conquistas e limites

Como foi possível observar em Recôva (2006), ao se discutir acerca da formação do músico popular nos dias atuais precisamos observar uma realidade que, embora ainda se configure dentro de um limite que deve ser considerado incipiente, já apresenta uma realidade mais abrangente e diversificada que contempla desde experiências que ocorrem em espaços não-escolares até a formação em instituições de ensino superior. Dentro dessa delimitação, há exemplos que apontam para vários direcionamentos, com novas perspectivas e apresentando especificidades que já demonstram uma certa atitude de busca por romper com determinados padrões instituídos e legitimados a partir da trajetória do ensino da música.

Mesmo apresentando um estado incipiente de produção, quando comparado a estudos que tratam da formação em música erudita, foi possível observar que os cursos de graduação em música popular têm estado no foco de vários debates na atualidade, como evidencia a revisão de literatura desta tese. Entre as principais questões que permeiam esse debate está a problematização de estabelecer cursos de música popular vinculados às especificidades culturais, sociais e artísticas desse fenômeno, rompendo, conseqüentemente, com modelos e padrões instituídos nos cursos de música na educação superior do país. Nesse processo, é preciso entender que “abrir as portas da universidade para os cursos de música popular envolve a necessidade de compreensão e de reflexão de uma série de novidades para o trabalho no ensino acadêmico” (Mariano, 2018, p. 85).

Dantas (2015) alerta para o fato de que, para lidar com o fenômeno da inserção da música popular dentro do contexto acadêmico é preciso levar em consideração a análise de dois aspectos importantes: sua dimensão e os limites da academia. Nesse sentido, é necessário considerar as realidades locais apresentadas no Capítulo 1, sendo possível não cometer o erro de tentar delinear certa realização, repertório ou outro aspecto qualquer como um cânone, que se torne um padrão único para lidar com esse fenômeno, pois, “a busca por defender determinada prática, ou tê-la como verdade ou modelo, acarretará num erro considerável no que diz respeito a não contemplar a pluralidade de elementos que permeiam as práticas existentes nos processos de formação dos músicos na vertente popular” (p. 68).

Todavia, se por um lado não devemos tomar partido por qualquer que seja a prática existente em meio a essa multiface apresentada – isso com vistas à apresentação da mesma como modelo –, devemos entender que a academia não pode lidar com um limbo. Logo, achar que todas as práticas existentes estarão, ou serão, contempladas pelos espaços reservados ao ensino acadêmico é tão romântico quanto escolher uma delas. Da mesma forma será o indivíduo que acreditar que isso ocorre com a música clássica (ou erudita), principalmente se reduzirmos nosso olhar para uma determinada instituição – seja ela qual for (Dantas, 2015, p. 68).

Esse pensamento, embora queira tratar a partir de uma realidade existente, precisa ser reconsiderado sob o ponto de vista de um novo paradigma, que contemple dentro do arcabouço que consideramos como música popular, trazido no tópico anterior, novos desafios e novas realidades. Nesse sentido, mesmo que venhamos a considerar o fato de que nem todas as práticas existentes poderão ser contempladas, é de suma importância avançar para uma visão que permita a toda e qualquer expressão musical, instrumento, conhecimentos e saberes advindos dessa ampla visão aplicada à música popular, sobretudo a brasileira, possam se sentir acolhidos pelos cursos de Música Popular oferecidos pelas universidades públicas do Brasil. É preciso que as universidades e os cursos de Música Popular oferecidos trilhem caminhos que rompam com barreiras históricas de exclusão, e que os desafios impostos por essa perspectiva sejam encarados por todos os agentes envolvidos nesse processo.

Acreditamos que seja possível repensar o ensino musical de nível superior, promovendo uma aprendizagem válida tanto nos aspectos musicais quanto nos humanos. Para isso, necessitamos encontrar motivação para se libertar de antigas amarras ideológicas que só impedem o crescimento da área e olhar com mais disposição para as mudanças que ocorrem no mundo. Acreditamos que só será possível atender as expectativas dos músicos que se dirigem para a universidade na busca de um aprendizado acadêmico, quando criarmos possibilidades de desenvolvimento de versatilidade, criatividade e autonomia de pensamento através da inclusão sistemática e reflexiva sobre os diversos conhecimentos que por tanto tempo estiveram às margens desse ambiente (Couto, 2014, p. 253).

É importante entender que a crise em que se encontra o ensino superior universitário, em seus distintos aspectos, deve ser encarada não como algo que aconteceu repentinamente, ou que é gerada apenas por relações internas de seu ambiente. Ao contrário, é que para além dos dilemas observados no capítulo 1, a sociedade contemporânea passa por mudanças cada vez mais significativas e em curtos espaços de tempo. Dessa maneira, torna-se quase impossível acompanhar com a mesma velocidade as demandas dessa nova realidade. Logo, quando consideramos todas as mudanças de comportamento que ocorreram, e vêm ocorrendo, no que

se refere às formas com que os indivíduos passaram a se relacionar com a música, devemos refletir sobre como lidar com essa realidade dentro do contexto:

Assim, em meio a uma sociedade em constante mutação, regida muitas vezes por elementos tecnológicos que se atualizam e se reinventam a cada minuto, torna-se quase impossível lidar com tal fenômeno com um olhar restrito, alicerçado em moldes que contemplam um fazer musical descontextualizado com a contemporaneidade, e isso, tanto no lado educacional como artístico (Dantas, 2015, 80).

É preciso compreender que lidar com ensino da música popular na educação superior universitária dos tempos atuais, exige de todos os seus agentes um olhar que alcance esse fenômeno em sua essência multifacetada, de maneira que:

Não podemos mais conceber a ideia do ensino da música como se fosse apenas um processo em que os indivíduos são “adestrados” para a execução. Não! É preciso ir além e construir uma educação que dialogue com os dinamismos da contemporaneidade, e isso não de forma segregada, mas buscando cada vez mais estreitar a relação entre os vários ambientes em que se promove a educação através da música (Dantas, 2015, p. 78).

Faz-se então necessário compreender que:

Uma das primeiras coisas que precisamos observar é que na velocidade em que as coisas acontecem nos tempos atuais, torna-se quase impossível para a academia acompanhar essas transformações arraigadas em seus moldes tradicionais. Há então um grande caminho a percorrer, pois grande parte dos cursos na área de música são, de certa forma, regidos por uma herança construída sobre moldes que contemplam um fazer musical voltado para o que conhecemos como “música erudita” (Dantas, 2015, p. 77).

Diante desse entendimento, vários debates vêm sendo propostos no meio acadêmico, buscando problematizar esse fenômeno. Em pesquisa recente, Lima; Silva (2021) discutem sobre a formação do músico popular buscando desenvolver um diálogo envolvendo questões curriculares do ensino superior em Música. Dentre as várias contribuições, um ponto muito relevante que chama a atenção é o quanto esse formato institucional exerce um poder de manutenção desses modelos já estabelecidos, fazendo com os próprios músicos da vertente popular que se formam dentro desse modelo instituído, não problematizem seu processo de formação. Dessa forma,

O músico popular, especialmente o bacharel, acaba por ocupar-se da prática musical e, mesmo quando se ocupa também da prática docente,

não é um agente que representa a pesquisa científica a respeito de sua própria formação. No outro lado está o licenciado em música, que, como se espera, dedica-se a pesquisas a respeito da formação docente. (Lima; Silva, 2021, p. 353)

Esse debate ganha mais forma a partir da década de 2010, quando surge um número maior de autores problematizando esse tema através de olhares distintos. Autores como Couto (2013), Bollos e Costa (2017) abordam debates sobre instrumentos voltados para as expressões da música popular ocupando espaços em disciplinas complementares na graduação em música. Mariz (2016) vai discutir sobre o ensino do canto através da perspectiva da música popular. Weiss e Louro, por sua vez trazem relatos sobre professores de instrumento voltados para a música popular, no caso o acordeom. Garcia (2011) relata sobre a experiência do aprendizado em guitarra elétrica na cidade de João Pessoa.

Por outra vertente, gêneros musicais mais voltados e reconhecidos como pertencentes a música popular passam a ser observados como ferramentas didáticas, a partir de sua escolha para se trabalhar com a apreciação musical Peters e Pinto (2020), bem como, Pereira (2019) considerando que a prática de uma Roda de Choro pode ser considerada como uma ferramenta de proposta didática, entendendo haver ali uma troca de informação, e discute suas implicações no processo de formação de professores no nível da educação superior.

Recentemente, o livro organizado pela Ana Carolina Nunes do Couto apresenta um conjunto de discussões que apresentam ricas contribuições no que se refere a análises, reflexões e propostas para a música popular no ensino superior brasileiro no século XXI. Nele vários autores debatem sobre aspectos como a institucionalização do ensino da música popular (Couto, et al., 2024), o uso do patrimônio musical imaterial brasileiro como conteúdo para a formação em música popular (Queiroz, Dantas, Marinho, 2024), ações que legitimam a música popular no ensino superior brasileiro (Alencar, 2024), o ensino antirracista (Souza; Souza, 2024), conhecimentos e habilidades em música popular na formação superior (Couto, 2024), o acesso aos músicos populares através dos THE (Ramos; Almeida, 2024), e experiências na pesquisa em música popular (Barros, 2024). Dessa forma, podemos contemplar um novo horizonte para os debates sobre a música popular no ensino superior. Entretanto, ainda precisamos percorrer um longo caminho problematizando este tema.

PARTE II

Capítulo 4

A música popular e sua institucionalização no Brasil - histórica e crítico-analítica

Se considerarmos de uma forma ampla o processo de inserção da música popular no ambiente universitário iremos constatar que se deu através de áreas correlatas. Em seguida, mesmo quando o fenômeno passou a ser debatido dentro da área de música, “sua institucionalização iniciou-se pela via teórica, distanciada da prática musical” (Couto, *et al.*, 2024, p. 31), tendo como porta de entrada os ambientes da pós-graduação. Contudo, também é possível observar o fato de que, em alguma medida, determinadas expressões que compõem o arcabouço da música popular estiveram presentes nos cursos de música, dada a sua representatividade social, cultural e artística. Não obstante, precisamos considerar, também, o fato de que “essa presença estava, e em muitos casos ainda está, na periferia, sem participação explícita no núcleo central dos currículos e, principalmente, sem merecer foco principal de um curso formal de música” (Queiroz; Dantas, p. 6).

Sendo assim, observando a forma como se desenvolveu o processo de institucionalização do ensino da música no Brasil, sobretudo nos cursos de graduação das universidades públicas, não será nenhum exagero reafirmar o fato de poder considerar que o século XX passou tendo como marca a exclusão da música popular como conteúdo legítimo, incapaz de ocupar espaço em um processo de formação em música nestas instituições do país. Considerando isso, se hoje podemos contemplar algum avanço nessa perspectiva, isso se deu pelo fato de 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 (Queiroz; Dantas; Mousinho, 2024, p. 57).

Contudo, há um conjunto de questionamentos que precisam ser feitos sobre como se encontra esse fenômeno. Nesse caminho, ainda no prefácio do livro “A Música Popular no Ensino Superior Brasileiro”, organizado pela professora Ana Carolina Nunes de Couto, que traz análises, reflexões e propostas para o século XXI, podemos perceber uma reflexão muito

significativa, no que se refere ao fato de considerarmos os espaços onde ocorrem os processos de ensino/aprendizagem sobre o fenômeno da música popular. O texto abre apresentando o trecho de uma entrevista concedida por Luiz Gonzaga, onde nesta ele fala sobre uma experiência vivida através de sua passagem pelo exército. Ele diz que quando se ofereceu para ocupar o quadro de acordeonista da Orquestra o maestro lhe testou a partir dos parâmetros de um conhecimento mais formal da música, enquanto o conhecimento que ele tinha era obtido por experiências vividas em contextos distintos e de forma oral. Essa experiência levou a autora a refletir sobre quais são as expressões musicais que conseguem ocupar os espaços institucionais que oferecem o ensino da música popular. Ela observa que,

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 propondo-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? (Couto, 2024, p. 17).

Entendendo isso, a seguir passo a discutir acerca de como se deu o processo de institucionalização da música popular no Brasil. O debate inicia buscando observar os espaços e os perfis institucionais que acolheram a música popular, sendo discutido em um primeiro momento os ambientes fora do espaço acadêmico e, posteriormente, sua inserção na academia.

4.1 Das escolas de música em geral

A força das expressões musicais que constituem o arcabouço que compreende a música popular se impõe a partir do momento em que este fenômeno não se manifesta apenas a partir de determinados eventos preestabelecidos para que a música possa acontecer. Ao contrário, elas acontecem no cotidiano social ocupando lugares e situações distintas que envolvem a vida ativa e atual dos indivíduos. Nesse sentido, irá sempre se manifestar de maneira multifacetada. Com isso, a partir do momento em que a sociedade se urbaniza, a principal maneira que encontra para organizar suas demandas é recorrer a estruturas institucionais, que podem existir a partir

de segmentos da sociedade política⁶⁶ ou da sociedade civil⁶⁷, de maneira que estas coexistem simultaneamente e podem desenvolver relações diretas ou não.

Dentro desse ambiente, a sociedade civil vem desenvolvendo ao longo do tempo a construção e manutenção de estruturas institucionais distintas. Muitas destas instituições passaram a acolher o ensino da música popular de várias maneiras. As que já lidavam com o ensino da música nos moldes tradicionalmente europeus, à medida que os espaços voltados ao ensino superior foram acolhendo esse perfil, passaram a permitir a presença de expressões musicais mais voltadas ao universo popular. Como exemplo disso, Duprat (2007) observa que “os conservatórios e as escolas livres vão sendo destinados à cultura popular, para violão, guitarra, harmônica, e outros instrumentos da música popular” (p. 32).

Nessa trajetória, além do fenômeno das aulas particulares, alguns espaços que lidavam com o ensino da música de maneira formal (conservatórios, escolas comuns, escolas especializadas) passaram a inserir instrumentos e conteúdos do universo da música popular em suas atividades. É possível observar que, de alguma forma, muitos dos conteúdos que circulam entre os indivíduos que estudam música popular foram desenvolvidos para (e nesses) espaços, utilizando e trabalhando práticas e conteúdos comuns a esses instrumentos. Assim, mesmo entendendo que:

A música popular pode ser (e é) executada pelos mais variados tipos de instrumento musical. Ao longo do tempo, muitos arranjos foram desenvolvidos para esse tipo de fazer musical utilizando os mais diversos tipos de combinações; ou seja, de uma voz e um violão (acompanhado de um banquinho) a uma grande orquestra. Porém, assim como instrumentos como oboé, fagote, tímpano parecem pertencer à música erudita, outros, como bateria, baixo elétrico, guitarra, teclado, recebem a mesma visão quanto à música popular (Dantas, 2015, p. 47).

Vemos aqui que uma das formas de se considerar a presença da música popular dentro de um espaço institucional de ensino de música se legitima, também, através da presença do ensino de instrumentos comumente utilizados dentro do ambiente dessa expressão musical.

Esse ponto é importante pelo fato de que os elementos contidos na música popular podem ser desenvolvidos em instituições de ensino sem que haja a necessidade da presença desses instrumentos, porém, parece que o que

⁶⁶Setor “onde se encontra o poder da classe dirigente (governo, tribunais, exército, polícia), é o lugar do direito e da vigilância institucionalizada, estando a seu cargo, portanto, a formulação da legislação educacional (e outros termos normativos), assim como a sua imposição e fiscalização (Penna, 2012, p. 121).

⁶⁷Esta, por sua vez, “composta pelas associações ditas privadas, como igrejas, escolas, sindicatos, meios de comunicação, ONGs, etc., é o campo onde se situa o sistema educacional, sendo nela que as leis são implantadas e concretizadas (Penna, 2012, p. 121).

legítima a entrada da música popular na academia é, além dos elementos necessários para o ensino desse fenômeno, a presença desses instrumentos (Dantas, 2015, p. 47).

Contudo, apesar de iniciativas como as que historicamente vêm sendo implementadas em todos os níveis e contextos de ensino para a incorporação da música popular, a história do ensino de música mostra como a valorização da música popular não foi suficiente para garantir a ela um lugar de protagonismo, como acontece na dimensão social, no processo de formação formal em música. Mudanças expressivas nesse universo, ainda não são suficientes para dar-lhe destaque e visibilidade, elas só passam a ocorrer no Brasil a partir da abertura de cursos de Música Popular em alguns conservatórios e escolas de música de nível básico e institutos federais e, mais especificamente no universo da educação superior a partir dos anos 2000, como analisarei mais adiante neste trabalho.

4.2 A realidade na educação superior

A partir da realidade que temos hoje é possível considerar um conjunto de experiências que estão relacionadas à inserção do ensino da música popular dentro das estruturas que acolhem a educação superior. Já observamos até aqui diversos debates sobre esse fenômeno, considerando múltiplos aspectos. Todavia, relacionado a todos esses aspectos, precisamos considerar um fator importante para analisarmos essa experiência, que é o fato de que:

[...] a inserção da música popular nos cursos de bacharelado e licenciatura do país pode ser dividida, em linhas gerais, em duas categorias: 1) como componente curricular de cursos de graduação que têm como foco outros perfis de formação musical; 2) como eixo central de cursos direcionados para a formação do músico popular ou do professor para atuar com o ensino da música popular (Queiroz; Dantas, 2021, p. 6).

A primeira categoria não tem relação direta com o foco deste trabalho, considerando que ela está relacionada à oferta de componentes curriculares relacionados à música popular e não à oferta de um curso de Música Popular. Por mais que a inserção da música popular como um todo seja importante para as análises desse trabalho em dimensões mais gerais, essa prática é vinculada ao perfil dos cursos pensado para outras músicas e não para a formação de um músico popular. Por essa razão nos atemos mais adiante nesta tese à compreensão que caracteriza a música popular nos meandros de cursos específicos de graduação.

Considerar esses pontos é muito importante, pois, como será possível observar no próximo capítulo, a maneira como se desenvolvem as atividades dentro da estrutura desses cursos revela o quanto de inserção há, uma vez que, dependendo do cenário em que se encontra, a música popular pode ocupar um lugar periférico e marginal, mesmo em cursos que se intitulam a partir desse termo (Música Popular). Assim, seguindo a lógica da citação, a primeira categoria irá considerar a presença da música popular com apenas um conteúdo isolado, e até certo ponto perdido, dentro de um fluxograma que tem como foco principal a abordagem de elementos musicais e repertórios que não contemplam a diversidade das várias manifestações e expressões musicais que constroem o universo multifacetado das músicas populares. Já a segunda característica busca contemplar como foco da abordagem os elementos constitutivos que caracterizam a música popular com suas singularidades.

Capítulo 5

Cursos de Música Popular na educação superior brasileira

O propósito deste capítulo é discutir acerca de como se encontra o cenário das IES que oferecem o ensino superior em Música Popular no Brasil. O mesmo está dividido em dois momentos. No primeiro, apresento uma visão panorâmica que almeja contemplar o maior número possível de instituições, utilizando um recurso de consulta do Ministério da Educação e outros meios de informação. No segundo, é feito um recorte contemplando 10 universidades públicas que compõem o UE desta tese. A partir desse recorte, mostra dados referentes a cada universidade refletindo sobre diversos aspectos apresentados e, em seguida, há uma análise com reflexões acerca do panorama geral que compreende o UE.

5.1 Uma visão panorâmica

Com o intuito de obter uma visão panorâmica sobre como se encontra a inserção da Música Popular nas IES brasileiras, busquei o recurso de consulta do Sistema e-MEC, conforme foi possível observar no capítulo 2. Trata-se de um sistema de cadastro permanente, *on-line*, pertencente ao Ministério da Educação, onde é possível consultar o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, com informações acerca dos dados referentes à Regulação do Ensino Superior. Encontra-se constantemente aberto para o recebimento de informações declaradas pelas próprias IES, sendo:

[...] regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017, base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente de Sistema de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos dos cursos e das IES, editados pelo Poder Público ou órgão competente das instituições nos limites do exercício de sua autonomia (EMEC, 2023).

Além disso,

A regularidade dos cursos e instituições depende da validade dos respectivos atos autorizativos e da tempestividade de protocolo dos processos regulatórios de manutenção da autorização para o funcionamento da instituição e oferta dos cursos (EMEC, 2023).

Esse sistema se apresentou com grande valia para essa pesquisa no que tange a procura por essa visão com um panorama mais amplo sobre a situação dessa área específica (Música Popular), porém, informo que não houve um aprofundamento frente às instituições e os cursos que não se enquadram nos parâmetros estabelecidos para compor o Universo de Estudo da pesquisa. Posto isso, informo que é possível lidar com os dados oferecidos por esse sistema com segurança quanto à lisura da plataforma, bem como com o comprometimento das instituições, uma vez que:

As informações inseridas pelas IES dos Sistemas Estaduais, reguladas e supervisionadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, ou pelas IES do Sistema Federal, no âmbito da autonomia universitária, são declaratórias e a veracidade é de responsabilidade da respectiva instituição, nos termos da legislação (EMEC, 2023).

Contudo, embora tenhamos esse lado positivo, por ter acesso às informações que foram disponibilizadas pelas próprias IES, é importante ressaltar que foi possível encontrar alguns dados que não representam a realidade em si. Com isso, não estou colocando suspeita quanto à honestidade do preenchimento por parte dos agentes institucionais, mas, entendendo a possibilidade de um erro ou falta de entendimento da hora de carregar os dados no sistema, o que me parece ser razoavelmente possível e compreensível. Por esse motivo, houve um maior aprofundamento quando a pesquisa foi relacionada às universidades que compõem o UE desta tese.

Outro ponto que preciso informar é que, antes mesmo de consultar o sistema, já tinha em minha posse informações sobre universidades e cursos de graduação em Música Popular existentes no país. Essas informações foram obtidas através de uma relação com colegas que trabalham nestas instituições, onde, a partir de vários encontros em bancas, congressos e eventos distintos, foi possível acumular esses dados e ter um conhecimento prévio acerca da realidade de cada instituição. Esse fato me ajudou no momento de confrontar os dados obtidos pelo sistema e-MEC, bem como quando não foi possível encontrar os cursos através dos termos utilizados – uma vez que alguns detalhes ficam embutidos de acordo com a forma que os dados foram alimentados no sistema.

Assim, logo na primeira página é possível preencher alguns filtros que auxiliam na hora de pesquisar utilizando detalhes específicos, seja sobre as instituições ou sobre os cursos. Logo

na primeira aba, no recurso Consulta Avançada⁶⁸, é possível selecionar a busca entre *Instituição de Ensino Superior*, *Curso de Graduação* ou *Cursos de Especialização*. Uma vez selecionada a busca através do recurso *Curso de Graduação*, o sistema nos permite filtrar as seguintes informações: **Nome, Sigla ou código da Instituição**⁶⁹; **Curso**; **Classificação do Curso**; **UF**; **Município**; **Gratuidade do Curso**; **Modalidade** (Presencial ou A Distância); **Grau** (Bacharelado, Licenciatura, Tecnológico ou Sequencial); **Índices** (CC, CCP, ENADE, IDD)⁷⁰ e **Situação** (Em Atividade, Em Extinção, Extinto), conforme podemos observar abaixo:

⁶⁸As abas *Consulta Textual* e *IES Extintas* não foram utilizadas nesta pesquisa por se tratar de um tipo de consulta que exigia informações específicas sobre as Instituições. Tendo em vista a natureza do objeto pesquisado utilizei apenas a aba *Consulta Avançada*, acionando o recurso *Curso de Graduação*. Por esse motivo não detalhei as outras possibilidades de pesquisa no sistema.

⁶⁹Para cada Instituição é possível um aprofundamento da pesquisa, onde é possível observar dados administrativos, seus respectivos endereços, bem como informações acerca da **Organização Acadêmica**, **Categoria Administrativa** (se Pública Estadual, Pública Federal ou Privada) e **Tipo de Credenciamento**. Além destas informações podemos observar no item **Data início** que alguns cursos se encontram na condição de **Não iniciado** em suas instituições.

⁷⁰CC: Conceito do Curso; CCP: Conceito Preliminar do Curso), ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes; IDD: Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado.

Figura 1: Sistema e-MEC

The screenshot shows the 'Consulta Avançada' (Advanced Search) interface of the e-MEC system. The search criteria are as follows:

- Buscar por:** Instituição de Ensino Superior Curso de Graduação Curso de Especialização
- Nome, Sigla ou Código da Instituição:** [Empty text box]
- Curso:** Música Popular Pesquisa Exata
- Classificação de Curso:**
 - Selecione Área Geral [Dropdown]
 - Selecione Área Específica [Dropdown]
 - Selecione Área Detalhada [Dropdown]
 - Selecione Área Curso [Dropdown]
- Filtro indisponível:** Em processo de atualização para a nova tabela de classificação CINE Brasil.
- UF:** [Dropdown]
- Município:** [Dropdown]
- Gratuidade do Curso:** [Dropdown]
- Modalidade:** A Distância Presencial
- Grau:** Bacharelado Licenciatura Tecnológico Sequencial
- Índice:** [Dropdown] 1 2 3 4 5 SC
- Situação:** [Dropdown] Extinto

At the bottom, the search results section shows: 'Resultado da Consulta Por : CURSO' with buttons for 'Histórico de índices', 'Exportar Detalhado', and 'Exportar Excel'. Below this is a table header with columns: 'Instituição - IES', 'Sigla', 'Curso', 'Grau', 'Modalidade', 'Índices', 'Vagas Anuais', and 'Data Início'. The table content is empty, displaying 'Nenhum registro encontrado!' (No records found).

Fonte: mec.gov.br

Assim, pesquisando sobre o termo Música de uma forma geral, segundo as informações fornecidas pelo sistema e-MEC, o Brasil possui hoje 367⁷¹ cursos de graduação em música na modalidade presencial, sendo 222 com grau de Bacharelado e 145 com grau de Licenciatura. Quando aplicamos à pesquisa o filtro incluindo a modalidade e a distância, esse número sobe para 388. Esse quadro reflete um panorama geral que contempla os cursos de música em todas as suas vertentes e considerando todas as situações (se extinto, em extinção ou em atividade). Posto esse dado, entendo que embora este trabalho tenha como foco as Universidades Públicas que lidam com a Graduação em Música Popular no Ensino Superior, acredito ser importante conhecer o panorama geral de como se encontra a inserção da Música Popular nas diversas IES,

⁷¹Esse dado é referente à minha última consulta, feita no mês de julho de 2024, como forma de atualizar os dados. É importante informar que esse número pode sofrer alteração constantemente, por esse motivo houve constante visitação no decorrer da pesquisa.

de forma ampla e considerando seus graus distintos (Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo e Sequencial), para que possamos refletir sobre alguns pontos referentes ao que foi discutido no capítulo 1.

Antes de observarmos os dados da consulta, quero ainda relatar sobre o recurso que trata da situação dos cursos. Assim, logo na primeira página de resultados o sistema oferece informações que tratam da situação de cada curso, classificando-os, como visto anteriormente, com as seguintes possibilidades: **Em Atividade**, **Em Extinção** ou **Extinto**⁷² (conforme podemos observar na figura 2. Esse resultado inicial é importante por facilitar a escolha das Instituições e Cursos que desejamos aprofundar a consulta, buscando apenas os dados referentes aos que se encontram em plena atividade e atendem as características propostas pela pesquisa.

Além disso, informo que na medida em que fui desenvolvendo as consultas elaborei quadros sobre cada etapa, para que se pudesse entender o processo de coleta dos dados a partir dos recursos oferecidos por esse sistema. Informo ainda que nos quadros houve preenchimentos de informações a partir do aprofundamento da consulta, ou seja, todas as vezes que os termos não conseguiam alcançar certas IES, devido à forma com que os dados foram cadastrados, após o conhecimento dos mesmos através de outros recursos, eles foram adicionados aos quadros. A seguir, como forma de exemplificar a maneira como o sistema apresenta os resultados, coloco abaixo a figura 2, que apresenta resultados a partir da consulta feita contemplando IES que oferecem cursos a partir do critério de gratuidade.

⁷²Essa informação é representada por pequenas bolas coloridas que ficam do lado direito da figura 2, onde, a verde representa que o curso está em atividade, a amarela em extinção e a vermelha extinto.

Figura 2: Consulta de cursos que oferecem gratuidade.

Resultado da Consulta Por : CURSO								Histórico de índices	Exportar Detalhado	Exportar Excel
Instituição - IES	Sigla	Curso	Grau	Modalidade	Índices	Vagas Anuais	Data Início			
(54) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	(60732) MÚSICA	Bacharelado	Presencial	CC: - CPC: - ENADE: - IDD: -	25	17/02/2003			
(54) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	(60733) MÚSICA	Bacharelado	Presencial	CC: - CPC: - ENADE: - IDD: -	0	17/02/2003			
(54) UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	UNICAMP	(60736) MÚSICA	Bacharelado	Presencial	CC: - CPC: - ENADE: - IDD: -	0	17/02/2003			
(530) FACULDADE DE MÚSICA DO ESPÍRITO SANTO MAURÍCIO DE OLIVEIRA	FAMES	(10947) MÚSICA	Bacharelado	Presencial	CC: - CPC: 2(2009) ENADE: 2(2009) IDD: 3(2009)	70	01/03/1971			
(575) UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	(312977) MÚSICA	Bacharelado	Presencial	CC: 4(2013) CPC: - ENADE: - IDD: -	76	01/03/1925			
(581) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	(45063) MÚSICA	Bacharelado	Presencial	CC: 4(2018) CPC: 5(2009) ENADE: 5(2009) IDD: 5(2009)	53	01/03/1941			
(693) UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UNIRIO	(24792) MÚSICA - MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	Bacharelado	Presencial	CC: 4(2019) CPC: 4(2009) ENADE: 4(2009) IDD: 4(2009)	20	01/01/1976			
(4503) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	UFRB	(1385766) MÚSICA - MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	Licenciatura	Presencial	CC: - CPC: - ENADE: - IDD: -	30	24/09/2018			
(5701) UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ	UEAP	(1354319) MÚSICA - MÚSICA POPULAR BRASILEIRA	Licenciatura	Presencial	CC: - CPC: - ENADE: - IDD: -	60	Não iniciado			
(578) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	(118029) MÚSICA POPULAR	Bacharelado	Presencial	CC: 4(2017) CPC: 4(2009) ENADE: 5(2009) IDD: 5(2009)	10	02/03/2009			
(578) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	(118031) MÚSICA POPULAR	Bacharelado	Presencial	CC: 3(2014) CPC: 4(2009) ENADE: 5(2009) IDD: 5(2009)	10	02/03/2009			
(634) UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	UFPEL	(1260513) MÚSICA POPULAR	Bacharelado	Presencial	CC: 4(2017) CPC: - ENADE: - IDD: -	22	01/03/2012			
(18492) Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	(70540) MÚSICA POPULAR	Bacharelado	Presencial	CC: - CPC: 2(2009) ENADE: 2(2009) IDD: 2(2009)	20	31/03/2003			
(29) UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	UECE	(121896) MÚSICA POPULAR - SAXOFONE	Bacharelado	Presencial	CC: - CPC: - ENADE: - IDD: -	6	10/05/1975			

Fonte: e-MEC

A seguir passo a apresentar alguns quadros preenchidos com resultados obtidos nas consultas. O primeiro apresenta o resultado da consulta que utilizou o termo Música Popular no campo de preenchimento referente ao *Curso*, na categoria *Curso de Graduação*, na modalidade *Presencial*, e na situação *Em Atividade*.

Quadro 1: Cursos em Atividade segundo o Sistema e-MEC

Instituição	Curso	Grau	Modalidade	Vagas/Ano	Data de Início
FAMES	Música	Bacharelado	Presencial	70	01/03/1971
UFMG	Música	Bacharelado	Presencial	76	01/03/1925
UFRGS	Música	Bacharelado	Presencial	53	01/03/1941

CEUNSP	Música	Licenciatura	Presencial	60	24/01/2013
CBM-UneCBE	Música Popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	180	11/03/2015
CBM-UneCBE	Música Popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	180	17/07/2015
CBM-UneCBE	Música Popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	180	17/07/2015
CBM-UneCBE	Música Popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	180	28/07/2015
CBM-UneCBE	Música Popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	180	11/05/2016
CBM-UneCBE	Música Popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	180	11/05/2016
CBM-UneCBE	Música Popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	180	12/09/2016
UNIÍTALO	Música Popular Brasileira	Bacharelado	Presencial	100	10/03/2019
UNIÍTALO	Música Popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	100	10/03/2019
UFRN	Música	Licenciatura	Presencial	46	01/08/2007
IFPE	Música Popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	30	?/?2018
UNI-BH	Música Popular Brasileira	Bacharelado	Presencial	50	15/05/2019

UNIRIO	Música Popular Brasileira	Bacharelado	Presencial	20	01/01/1976
UNICESUMAR	Música Popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	60	04/02/2013
UFRB	Música Popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	30	24/09/2018
UFBA	Música Popular	Bacharelado	Presencial	10	02/03/2009
UFBA	Música Popular	Bacharelado	Presencial	10	02/03/2009
UFPEL	Música Popular	Bacharelado	Presencial	22	01/03/2012
UNESPAR	Música Popular	Bacharelado	Presencial	20	31/03/2003
UECE	Música Popular Saxofone	Bacharelado	Presencial	6	10/05/1975

Fonte: e-MEC.

Chamo a atenção para observarmos alguns pontos a partir destes dados. Primeiramente, na última coluna, intitulada “Data de Início”, destinada ao preenchimento da informação referente ao início do curso, podemos observar que 4 Instituições (FAMES, UFMG, UFRGS, UECE) apresentam datas que não representam a realidade dos fatos. Outro ponto que podemos observar é quanto à necessidade de atualização, que também deve ser feita pelas Instituições. Como exemplo, o curso da UECE encontra-se extinto⁷³, entretanto, configura-se no sistema como “Em Atividade”⁷⁴. Ainda quero chamar a atenção para um fato que pode ser confundido com uma repetição de dados, como podemos observar nas informações da CBM-UneCBE, por exemplo. Nesses casos, não se tratam de uma repetição, porém, que cada uma das linhas representa uma habilitação distinta – isso também poderá ser observado nos quadros a seguir.

⁷³Obtive essa informação através de uma resposta da coordenação do curso. Em e-mail recebido no dia 03/04/2024 a coordenadora Nelma Dahas informou o seguinte: “Infelizmente, nosso Bacharelado em Música Popular não deu certo e foi extinto. Não ofertamos mais habilitação em Música Popular”.

⁷⁴Mantive essa condição para preservar a realidade da consulta e, também, para poder discutir sobre essa possibilidade a partir de uma experiência real com o sistema.

Por fim, observo que na segunda coluna podemos encontrar termos distintos para os referidos cursos, sendo, “Música”, “Música Popular”, “Música Popular Brasileira” e ainda “Música Popular Saxofone”. Isto ocorre porque cada Instituição escolhe a maneira como quer denominar a habilitação do curso. Entretanto, em alguns cursos onde aparece apenas o termo “Música”, ao repousar o cursor do *mouse* sobre o termo, ele abre uma janela local com as informações adicionais sobre a especificidade do curso – se popular, se popular canto, se popular instrumento, etc.

Seguindo, com o intuito de tornar presente todas as informações contidas através do sistema e-MEC, passo a relatar sobre as instituições e os cursos que ficaram fora do quadro anterior por conta do critério que considerou a condição “Em Atividade”, porém, com suas atividades iniciadas. Segue abaixo então, os cursos que também encontram-se na condição de “Em Atividade”, mas que se apresentam em estágio avançado para sua implementação, porém, ainda não iniciados durante o período em que esta pesquisa foi desenvolvida:

Quadro 2: Cursos Em Atividade/Não Iniciado

Instituição	Curso	Grau	Modalidade	Vagas/Ano	Data de Início
UEMA	Música	Licenciatura	A Distância	45	Não Iniciado
UNIÍTALO	Música Popular Brasileira	Bacharelado	A Distância	100	Não Iniciado
UNIÍTALO	Música Popular Brasileira	Licenciatura	A Distância	100	Não Iniciado
UFT	Música Popular Brasileira	Licenciatura	A Distância	150	Não Iniciado
UFRB	Música Popular Brasileira	Licenciatura	A Distância	200	Não Iniciado
UEAP	Música Popular Brasileira	Licenciatura	A Distância	60	Não Iniciado

Fonte: e-MEC.

No quadro seguinte, iremos observar os cursos que se encontram no sistema na condição “Em Extinção”. É possível que nesses casos tenha havido alguma mudança de habilitação ou ainda exista algum estudante remanescente de algum curso ou habilitação que já foi extinto. Trago essa informação por ter tido essa experiência no período em que fui coordenador de curso. Assim, mesmo nos casos em que o curso não ofereça mais a possibilidade de ingresso, por força da lei, ele precisa cumprir com todo o programa, juntos aos que se encontram matriculados – mesmo que haja apenas um estudante.

Quadro 3: Cursos Em Extinção

Instituição	Curso	Grau	Modalidade	Vagas/Ano	Data de Início
UNICAMP	Música	Bacharelado	Presencial	25	17/02/2003
UNICAMP	Música	Bacharelado	Presencial	0	17/02/2003
UNICAMP	Música	Bacharelado	Presencial	0	17/02/2003

Fonte: e-MEC.

Por fim, podemos observar no quadro 4 as instituições e os cursos que se encontram no sistema na condição de “Extintos”. Chama atenção nesses dados o fato de alguns cursos encontrarem-se na condição de extintos sem sequer ter iniciado suas atividades. É possível que nesses casos não tenham obtido demanda, mas precisavam oferecer condições legais junto ao Ministério para o oferecimento de vagas.

Quadro 4: Cursos Extintos

Instituição	Curso	Grau	Modalidade	Vagas/Ano	Data de Início
UAM	Música	Licenciatura	Presencial	30	01/08/2007
CAM	Música popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	160	Não Iniciado
CESUMAR	Música popular Brasileira	Licenciatura	Presencial	200	Não Iniciado
UFPB	Música Popular	Sequencial	Presencial	30	08/09/2009

Fonte: e-MEC.

Antes de concluir a apresentação geral dos dados colhidos no sistema e-MEC, quero chamar a atenção para o fato da discrepância existente entre o oferecimento de vagas feito pelas instituições públicas e as privadas. Esse dado colabora com o debate sobre transformar a educação em mercadoria a ser financeiramente explorada. Não que esteja sendo contra a ampliação de espaços para a existência do ensino da música. Porém, é possível refletir sobre um dado que aponta para o fato de uma instituição solicitar o credenciamento de um curso em que oferece (e mais ainda queira alcançar) 200 vagas sem sequer iniciar suas atividades. Ao meu ver, é uma situação que expõe de maneira objetiva as ações que trazem preocupação a quem deseja a criação, manutenção e expansão do ensino público, gratuito de qualidade.

Com isso, concluo apresentando abaixo um último quadro, que oferece um resumo com o acréscimo de informações complementares sobre os dados trazidos pelas instituições e cursos aqui observados, através da consulta no sistema e-MEC. Em seguida iremos aprofundar a pesquisa junto às universidades escolhidas para compor o Universo de Estudo desta tese. Nesse caso será possível analisar com mais riqueza de detalhes um conjunto de elementos que

caracterizam as especificidades de cada instituição, bem como o funcionamento de cada curso oferecido.

Quadro 5: Panorama geral dos Cursos de Música Popular no Ensino Superior⁷⁵

Características	Quantidade
Cursos em Geral	37
Em Atividade	24
Em Atividade/Não Iniciado	06
Em Extinção	03
Extinto	04
Público Federal	12
Público Estadual	08
Privado sem Fins Lucrativos	11
Privado com Fins Lucrativos	06
Bacharelados	16
Licenciaturas	20
Sequencial	01
Tecnólogo	00

Fonte: e-MEC.

5.2 Dos cursos de graduação em música popular em universidades públicas brasileiras

Partindo desta visão panorâmica selecionei 10 universidades públicas do Brasil que possuem cursos de graduação em música popular em plena atividade e que, segundo os critérios apresentados no capítulo 2, adotados pela pesquisa, configuram o Universo de Estudo desta tese. A partir desse tópico, irei observar em um primeiro momento as características individuais de cada instituição e dos cursos oferecidos por elas, considerando prioritariamente os aspectos estruturais e algumas características que identifiquem suas singularidades e possíveis semelhanças. Em um segundo momento, precisamente a partir do tópico 5.3, passo a lidar com os dados considerando o Universo de Estudo como um todo, ou seja, irei discutir e analisar alguns dos dados oferecidos pelos cursos não de forma individual, mas na tentativa de enxergar o fenômeno a partir dessa visão do todo desse UE.

⁷⁵É importante reforçar a informação de que estes dados representam uma consulta que levou em consideração a busca no sistema através do termo “Música Popular”, havendo um aprofundamento nos casos em que se tinha conhecimento prévio sobre determinadas IES. Entende-se, então, a possibilidade de existência de outros cursos contemplados pelo sistema que não estão apresentados aqui nesta pesquisa por conta da forma do preenchimento, da consulta específica desenvolvida para esta tese e de possíveis preenchimentos posteriores a essa pesquisa.

Quadro 6: Com a cronologia e formação dos cursos que compõem o Universo de Estudo

Instituição	Grau Acadêmico	Modalidade	Criação
UNICAMP	Bacharelado em Música Popular	Presencial	1989
UNIRIO	Bacharelado em Música Popular Brasileira	Presencial	1998
UNESPAR	Bacharelado em Música Popular	Presencial	2003
UFBA	Bacharelado em Música Popular	Presencial	2009
UFMG	Bacharelado/Habilitação Música Popular/FL	Presencial	2009
UFRGS	Bacharelado em Música – Habilitação Música Popular	Presencial	2012
UFPEL	Bacharelado – Música – Música Popular	Presencial	2013
UFRN	Bacharelado	Presencial	2018
UFRB	Licenciatura	Presencial	2018
UFG	Bacharelado	Presencial	2023

Fonte: Elaborada pelo autor.

5.2.1 Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Fundada em 05 de outubro de 1966, encontra-se localizada no Estado de São Paulo possuindo seis campi distribuídos entre as cidades de Campinas, Piracicaba, Limeira e Paulínia. Conta com um quadro docente composto por 1.867 docentes, onde, 99% possui titulação mínima de doutor, dos quais, 94% atua em regime de dedicação exclusiva. A instituição atende a 39.116 alunos, matriculados em 66 cursos de graduação e 153 programas de pós-graduação, onde cerca de 800 doutores são formados por ano. Quanto a estrutura organizacional das áreas, possui 14 Faculdades, 10 Institutos, dentre os quais se encontra o Instituto das Artes e 2 Colégios Técnicos. Segundo as informações disponíveis na página oficial, o Instituto possui uma trajetória de 50 anos, voltada ao objetivo primeiro de produzir conhecimento a partir da prática artística e simultaneamente refletir sobre tal atividade, onde oferece cursos de Graduação nas áreas de Artes Cênicas, Artes Visuais, Comunicação Social – Midialogia, Dança, Música e Pós-Graduação em Artes da Cena, Artes Visuais, Multimeios e Música. Em sua estrutura acolhe cinco Departamentos, o de Artes Cênicas, o de Artes Corporais, o de Artes Plásticas, o de Música e o de Multimeios, Mídia e Comunicação.

O Departamento de Música, por sua vez, concentra as atividades da área em: Teoria, Criação e Prática, compreendendo três linhas de pesquisa: Estudos Instrumentais e Performance Musical; Música, Cultura e Sociedade; Música Linguagem e Sonologia, possuindo Cursos de Graduação oferecidos nas seguintes modalidades⁷⁶: Composição, Instrumento, Licenciatura,

⁷⁶O Projeto Pedagógico do Curso – PPC trata das modalidades da graduação em música de uma maneira geral. As especificidades dos cursos são observadas a partir das diretrizes fornecidas pelo documento, ou seja, há aspectos

Música Popular, Regência Plena e Regência Coral. Possui uma infraestrutura que conta com laboratórios e estúdio onde se desenvolvem atividades relacionadas ao uso de tecnologias aplicadas à música.

Sua trajetória com o ensino da música se deu a partir de cursos na modalidade Composição e Regência, tendo início a partir de 1979. Conta com um corpo docente de 34 professores, onde, destes, 8 atuam diretamente no curso de Música Popular, implementado no ano de 1989, fato que coloca a instituição na condição de pioneira no Brasil e, segundo Ferreira (2022), também na América Latina. Para os cursos de graduação na área de música é possível escolher entre quatro opções: Bacharelado em Composição e Regência (as modalidades mais antigas), Instrumentos (nesse caso o perfil é mais voltado para a música de concerto), Música Popular e Licenciatura em Música.

Embora o Bacharelado em Música Popular possua professores com habilidades específicas em instrumentos como violão, guitarra, baixo, piano, saxofone, bateria e voz, a oferta para os estudantes que pretendem fazer o curso se apresenta a partir das seguintes modalidades: Cordas, Percussão, Sopros, Teclados e Voz, onde, dessa forma, um estudante que tenha habilidade em um instrumento que não se encontra dentro das habilidades referentes às dos professores, poderá, mesmo assim, fazer o curso a partir do seu instrumento, desde que se encaixe em alguma das modalidades oferecidas. Sobre esse ponto a Instituição comunica que:

O curso de Música Popular dispõe de professores de violão, guitarra, baixo, piano, bateria, saxofone e voz. Candidatos com desenvoltura em outros instrumentos (tais como gaita, acordeom, etc.) também podem prestar o exame de aptidão em seus respectivos instrumentos, embora, a Universidade só ofereça aulas técnicas dos instrumentos para os quais dispõe de docentes (UNICAMP PPC, 2020, p. 11).

Essa informação é importante porque ao analisar as bibliografias das disciplinas que são ofertadas a partir das modalidades existentes (Cordas, Percussão, Sopros, Teclados e Voz), percebi que contemplam a prática e o desenvolvimento das habilidades específicas de cada docente, sendo, muitas delas, contempladas nos materiais que discutimos no capítulo 3, quando referindo-se à formação do músico popular fora da academia. Além disso, quando observamos os quadros de vagas disponíveis apresentados pela COMVEST⁷⁷, percebemos que as vagas já

tratados de maneira comum e outros de forma específica. Nesta pesquisa tive acesso a dois formatos de PPCs que tratam dos cursos de música, um de 2012 e o mais atual de 2020, sendo este último o responsável pelos dados aqui discutidos, junto com outras informações obtidas nos sites oficiais do Instituto das Artes e dos Cursos de Graduação em Música.

⁷⁷Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP.

são destinadas por habilidades, contemplando Bateria, Contrabaixo, Guitarra, Piano, Saxofone, Violão e Voz. Ainda dentro desse ponto, gostaria de tratar da formação acadêmica dos docentes da área da Música Popular, que, como dito anteriormente, possui 8 professores atuando de forma direta no curso. Desses, 7 possuem doutorado e 1 possui graduação com especializações, tendo em suas formações 3 com graduação em Música Popular, 4 com graduação em Música e 1 com graduação em Educação Artística. Sobre o período e a forma de ingressar no curso a Instituição informa que:

O Curso de Graduação em Música é oferecido em período integral pelo Instituto de Artes da UNICAMP. O ingresso será efetivado mediante a realização e aprovação na Prova de Habilidades Específicas do Curso de Música e das Fases I e II do Vestibular Nacional da UNICAMP (UNICAMP PPC, 2020, p. 10).

Como estrutura curricular, possui um caráter de distribuição de conteúdos pelo modelo tradicional de disciplinas. Para que o estudante adquira currículo pleno ele precisa cumprir as demandas de um núcleo comum a todos os cursos da área de música, um núcleo voltado a componentes oferecidos em disciplinas com conteúdos de suas áreas específicas e disciplinas eletivas com um número de créditos que podem ser cursados entre disciplinas dos cursos que integram o Instituto das Artes e outro número de créditos que podem ser cursados em qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP. O texto referente à estrutura curricular destaca uma “preocupação geral em articular, durante todo o curso, teoria e prática” e também estimula a busca por estudos interdisciplinares (UNICAMP, PPC, p. 13).

É importante destacar a maneira com que o curso explicita em seu PPC alguns aspectos importantes a serem considerados por esses espaços de ensino e que foram discutidos no Capítulo 1 desta tese. Dentre os seus princípios diretores ela destaca pontos como: “*Gratuidade do ensino público*”; “*Inclusão e acolhimento*”; “*Respeito à dignidade da pessoa e aos seus direitos fundamentais, proscrevendo o tratamento desigual por preconceito de qualquer natureza*”. Considero o fato de se ter o registro de tais princípios sendo publicitados em documentos oficiais do curso de suma importância, por contemplar aspectos necessários para uma educação superior mais comprometida com as reais necessidades sociais que caracterizam o nosso país.

De maneira legal, o curso encontra-se atualizado com as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em música, bem como com as deliberações estaduais que regulam, supervisionam e avaliam as instituições e os cursos superiores de graduação que são vinculados ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo.

O perfil profissional do PPC, no geral, ou seja, sem tratar a música popular com suas características específicas, apresenta a proposta de formar um indivíduo contextualizado com as demandas sociais contemporâneas a partir de seu espaço de atuação. Entretanto, em seu caráter musical específico, creio que essa forma geral de entender a formação do indivíduo acaba por apresentar um perfil demasiado amplo e, de certa forma, confuso, no que se refere a uma habilidade mais específica. Embora eu acredite que um profissional da música nos tempos atuais deva estar munido de conhecimentos distintos, é preciso considerar alguns limites quanto ao período que se pretende formar o estudante e a quantidade de informações para que não tenhamos conhecimentos abordados de maneira superficial, no sentido de não atingir uma profundidade mínima. Vejamos um exemplo do texto, referindo-se à formação de um regente, por exemplo,

[...] deve necessariamente estar apto a reger uma grande orquestra, mas também a organizar um coral comunitário em um local onde não haja nenhuma atividade musical, ou mesmo tocar, compor ou criar arranjos originais; ou, ainda, atuar em diferenciadas frentes da prática musical, como a área de técnico e produtor de estúdio musical, computação musical, e estar apto para realizar uma relação da música com novas tecnologias e cena (UNICAMP, PPC, 2020, p. 7).

Podemos observar que, por mais que os tempos atuais, com sua estrutura tecnológica, forneça a possibilidade de acesso a um amplo conteúdo sobre música, com informações e tecnologias que possibilitam outro tipo de relação com os elementos musicais, é preciso levar em conta os limites tratados anteriormente quando estamos considerando o período de formação de um estudante de música em um curso de graduação superior. É nesse sentido que acredito que, nos aspectos específicos, não haja a possibilidade de haver um perfil; mas, perfis, e estes sendo desenvolvidos da maneira diversa e conectada com o projeto individual de cada estudante. Assim, acredito que o perfil homogêneo do cidadão deva permanecer, independente de qual seja o perfil específico, comprometido com as demandas sociais relevantes, porém, em se tratando de aspectos específicos, nas mais variadas frentes de ação que a música permita, deve buscar atuar com um grau mais aprofundado de conhecimento.

É interessante observar que o mesmo documento aponta no tópico dos objetivos gerais para o entendimento desses limites e, de forma positiva, orienta para os aspectos relacionados aos critérios de caráter humano/social, vejamos,

Em uma área que reflete diariamente as transformações culturais e tecnológicas às quais a civilização está sujeita, um curso universitário não

deve ter a pretensão de esgotar todos os aspectos da formação de um profissional. Nem sequer é possível pensar em oferecer uma formação especializada que englobe todo o conhecimento dessa especialização. Assim, acima de tudo, a formação universitária deve capacitar o aluno a aprender. Sob este ponto de vista, a educação contínua e permanente é um dos objetivos da formação profissional oferecida pelo Curso de Graduação em Música da UNICAMP. O curso busca estimular em seu corpo discente o pensamento crítico e humanístico no processo de desenvolvimento de habilidades musicais, pedagógicas e profissionais. Dessa maneira, espera-se que os profissionais formados possam atuar de forma consciente e autônoma em diferentes contextos, articulando conteúdos teóricos, práticos e pedagógicos, tendo a pesquisa como princípio formativo e de aprendizagem (UNICAMP, PPC, 2020, p. 8).

Como objetivos específicos, o documento destaca:

Os profissionais formados pelo curso de música da UNICAMP terão condições, em função de uma formação ampla, de atuar em diversificados campos. Para isso, busca-se o desenvolvimento de competências específicas, tais como os diferentes tipos de escrita e leitura musical, o conhecimento e reconhecimento de formas e estruturas, o aprimoramento da percepção rítmica e melódica, o desenvolvimento de habilidades relacionadas à performance e à pedagogia instrumental e vocal, bem como nos campos de regências coral e orquestral, além do estudo e a prática nos processos criativos em música (composição, arranjo, improvisação). Também fazem parte dos objetivos específicos a reflexão e a prática nas áreas de pesquisa em música e produção musical, bem como sobre a docência no ensino universitário (UNICAMP, PPC, 2020, p. 9).

Nesse ponto, podemos observar mais uma vez uma característica geral sendo apresentada, entendendo, como foi observado no capítulo 1, que muitas vezes são requisitos preenchidos para atingir as exigências desse tipo de documento. Porém, afirmo a necessidade de projetos e cursos mais autônomos, no que se refere às especificidades de cada curso, em especial para o debate dessa tese, os cursos de música popular. Entretanto, de alguma forma o documento faz distinção quando apresenta um tópico relacionado à inserção dos profissionais no mercado. Nele é observado que o Bacharel em Música, que possua habilitação em Música Popular,

Poderá atuar como instrumentista, arranjador, em atividades de vídeo, trilhas sonoras, produção e gravação de discos e pesquisa. Estará capacitado a avaliar tanto aspectos práticos como teóricos da atividade musical, com amplas possibilidades de criação no terreno da música popular. Poderá exercer atividade de pesquisa e ensino na área de Música Popular, além dos diversos desdobramentos próprios do estudo da musicologia. E poderá, também, atuar como professor universitário ou músico profissional (UNICAMP, PPC, 2020, p. 9-10).

Desse modo, o texto se contextualiza e, por se apresentar em caráter de possibilidades, torna o formato específico mais amplo e adequado à ideia de que possamos ter projetos finais distintos. O documento ainda apresenta outros pontos que considero positivos quando pensamos na orientação para um indivíduo que pretende cursar sua graduação e procurar informações nesses documentos. Ele apresenta aspectos relacionados à capacitação profissional do estudante formado, considerando conhecimentos e saberes relacionados; e aspectos voltados para uma formação humanística, onde busca em sua estrutura curricular contemplar ações que capacitem e possibilitem o indivíduo a desenvolver habilidades para lidar com dilemas e diversidades existentes nos variados ambientes em que a música acontece. A seguir apresento duas figuras com exposição da estrutura curricular selecionando como exemplo à modalidade Cordas – MP.

Figura 3: Proposta de Cumprimento Curricular



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
 INSTITUTO DE ARTES
 COORDENADORIA DE GRADUAÇÃO
 CEP 13083-854 – Campinas-SP
 Tel.: (19) 3521-7813 Fax: (19) 3521-7827

2.9.4 – CP - Cordas - Música Popular

01° Semestre : 19 Créditos

MP101(03) , MP140(02) , MP150(02) , MU058(05) , MU105(02) e MU193(05)

02° Semestre : 24 Créditos

MP120(03) , MP201(03) , MP240(02) , MP250(02) , MU049(02) , MU059(05) , MU205(02) e MU293(05)

03° Semestre : 20 Créditos

MP130(02) , MP220(03) , MP301(03) , MP340(02) , MU060(05) e MU393(05)

04° Semestre : 26 Créditos

4 créditos de opção por línguas , MP230(02) , MP320(03) , MP401(03) , MP440(02) , MP450(02) , MU061(05) e MU493(05)

05° Semestre : 26 Créditos

4 créditos de opção por línguas , 8 créditos eletivos , MP110(02) , MP330(02) , MP420(03) , MP501(03) , MU111(02) e MU132(02)

06° Semestre : 22 Créditos

8 créditos eletivos , MP210(02) , MP430(02) , MP520(03) , MP601(03) , MU231(02) e MU232(02)

07° Semestre : 16 Créditos

10 créditos eletivos , MP620(03) e MP701(03)

08° Semestre : 21 Créditos

12 créditos eletivos , MP801(03) e MU999(06)

Fonte: PPC UNICAMP, 2020

Figura 4: Disciplinas específicas para o curso de Música Popular além do Núcleo Comum

CP - Cordas - Música Popular	
Além do NC, o aluno deverá cumprir:	Disciplinas Eletivas
MP101 Cordas I MP110 Arranjo I MP120 Prática Instrumental I MP130 Harmonia I MP140 História e Linguagem da Música Popular I MP150 Música e Tecnologia I MP201 Cordas II MP210 Arranjo II MP220 Prática Instrumental II MP230 Harmonia II MP240 História e Linguagem da Música Popular II MP250 Música e Tecnologia II MP301 Cordas III MP320 Prática Instrumental III MP330 Harmonia III MP340 História e Linguagem da Música Popular III MP401 Cordas IV MP420 Prática Instrumental IV MP430 Harmonia IV MP440 História e Linguagem da Música Popular IV MP450 Música e Tecnologia IV MP501 Cordas V MP520 Prática Instrumental V MP601 Cordas VI MP620 Prática Instrumental VI MP701 Cordas VII MP801 Cordas VIII MU111 Música Industrializada I MU132 Trilhas Sonoras I MU231 Música Industrializada II MU232 Trilhas Sonoras II MU999 Projeto Final de Graduação	20 créditos dentre: AC--- Qualquer disciplina com código AC--- AD--- Qualquer disciplina com código AD--- AP--- Qualquer disciplina com código AP--- AR--- Qualquer disciplina com código AR--- CS--- Qualquer disciplina com código CS--- MP--- Qualquer disciplina com código MP--- MU--- Qualquer disciplina com código MU--- 14 créditos dentre: ---- Qualquer disciplina oferecida pela Unicamp 04 créditos dentre: AC--- Qualquer disciplina com código AC--- AD--- Qualquer disciplina com código AD--- AP--- Qualquer disciplina com código AP--- AR--- Qualquer disciplina com código AR--- CS--- Qualquer disciplina com código CS---

Fonte: PPC UNICAMP, 2020

O curso encontra-se estruturado sob a prática comum de oferecimento dos conteúdos através do modelo disciplinar. Possui um núcleo comum a todas as modalidades oferecidas para a área de música e uma ramificação para a área específica de música popular. De acordo com a bibliografia apresentada pelo ementário das disciplinas, percebemos um perfil mais direcionado para o ensino da música popular com características voltadas para o modelo jazzístico, tendendo a um repertório mais brasileiro⁷⁸.

⁷⁸É importante salientar que esta informação tem como base apenas os documentos fornecidos pelo PPC, logo, devemos considerar que esse panorama não é estático, podendo se desenvolver de forma distinta de acordo com as atividades desenvolvidas por cada docente.

5.2.2 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Tendo sua origem a partir da Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), criada através do Decreto-Lei nº 773 de 20 de agosto de 1969, que reunia estabelecimentos isolados de ensino superior, estes sendo vinculados anteriormente aos Ministérios do Trabalho, do Comércio e da Indústria, da Saúde e da Educação e Cultura, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO é hoje uma fundação de direito público integrante do Sistema Federal de Ensino Superior.

A criação da FEFIEG, por sua vez, foi possível a partir da integração de instituições tradicionais que atuavam em áreas distintas, como a Escola Central de Nutrição, a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, o Conservatório Nacional de Teatro (hoje atual Escola de Teatro), o Instituto Villa-Lobos, a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e o Curso de Biblioteconomia da Biblioteca Central. No ano de 1975 houve a fusão entre os Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, a partir daí passou a FEFIEG a se denominar como Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ), que incorporou, dois anos mais tarde, o Curso Permanente de Arquivo (este vindo do Arquivo Nacional) e o Curso de Museus (vindo do Museu Histórico Nacional). Através da Lei nº 6.655 de 5 de junho de 1979, a FEFIERJ foi institucionalizada com o nome de Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). Após isso, em 24 de outubro de 2003, a Lei nº 10.750 alterou mais uma vez o nome da Instituição para Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, porém, manteve a sigla UNIRIO.

Hoje, cinco centros integram a UNIRIO, sendo: Centro de Letras e Artes (CLA), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), e o Centro de Ciências Jurídicas e Políticas (CCJP). O Centro de Letras e Artes (CLA) congrega os cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Artes Cênicas, Letras e Música possuindo três unidades: Escola de Letras, Escola de Teatro e o Instituto Villa-Lobos. Por sua vez, o Instituto Villa-Lobos tem sua origem no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, fundado pelo compositor brasileiro Heitor Villa-Lobos e oferece formação em Composição e Regência, Canto e Instrumentos. A instituição possui 57 professores atuando na área de música em geral, onde destes, 10 atuam diretamente nos cursos de música popular e todos possuem graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado) em Música, excetuando apenas um que possui doutorado em Ciências Sociais.

A partir da Resolução UNIRIO nº 1.847 de 01 de julho de 1997 é criada a Habilitação: Música Popular Brasileira, e no ano de 1998 implantado o Bacharelado em Música Popular

Brasileira que tem como foco a formação em arranjo musical da música popular brasileira. O curso é oferecido no período de regime acadêmico Vespertino/Noturno e possui duração mínima para sua integralização de sete semestres; média de oito semestres e máxima de quatorze semestres.

Em março de 2007, a comunidade acadêmica do Instituto Villa-Lobos disponibiliza um documento oficial com uma Proposta de Alteração Curricular⁷⁹ para o curso de graduação em música, na modalidade Bacharelado. Esse documento é fruto de debates e iniciativas no intuito de repensar o currículo do curso, desde o período em que foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/1996.

No texto que explicita sobre o processo de construção do documento é possível encontrar um conjunto de ações positivas acerca dos debates e ações tomadas, frutos de reflexões e proposições que levaram em consideração a consulta aos docentes e discentes. Sempre haverá uma solução mais possível de ser executada, quando houver a inclusão e o comprometimento de todos os agentes envolvidos em um processo de formação. Nesse sentido, o texto demonstra que,

O Projeto Pedagógico é uma conquista democrática e coletiva em torno de acordos e consensos sobre as necessidades formativas de nossos estudantes, corporificados em disposições, determinações, princípios a serem seguidos por todos. Por ora, estes acordos se fazem em relação a se conceber:

- a aprendizagem baseada no pensamento crítico e reflexivo;
- a aula universitária pautada na pesquisa e na criação;
- a integração e/ou transversalidade do conhecimento;
- a integração teoria/prática;
- a integração das práticas acadêmicas com as práticas do mundo de trabalho;
- a estruturação do currículo mediante a criação de módulos de ensino;
- novas dinâmicas de ensino e avaliação de aprendizagem (UNIRIO, PAC, 2007, p. 5-6).

Cada um desses pontos apresentados pela citação acima representa avanços que considero necessários para serem alcançados pelos cursos de graduação em música, sobretudo na formação em música popular. A efetivação e consolidação dessas ações apresenta desafios

⁷⁹Até o fim desta tese não foi possível acessar o PPC original do curso. No link referente ao PPC do Bacharelado do Instituto Villa-Lobos tem-se acesso ao documento da Proposta de Alteração Curricular, disponível em: <https://www.unirio.br/cla/ivl/cursos/PPC2006MusicaBacharelado.pdf>. Em contato com o Coordenador da área de Música Popular, pude solicitar vários documentos, porém, de maneira muito atenciosa e prestativa, o coordenador me enviou este mesmo documento, e outros com ações do NDE. Acho importante registrar que esta coordenação específica para a área de Música Popular foi criada há pouco tempo (informação obtida por um professor colega) e reforço o reconhecimento quanto a atenção e gentileza que fui atendido pelo coordenador.

que devem ser superados para que possamos construir currículos mais contextualizados com as demandas da sociedade contemporânea. Outros avanços importantes que o PAC apresenta diz respeito a um conjunto de atitudes necessárias para a construção de novas propostas. Vejamos,

A opção do IVL, ao buscar a definição de seu Projeto Pedagógico é sustentada nos princípios de flexibilização e integração curricular. Esses princípios vêm expressos no maior trânsito entre Licenciatura e Bacharelado e ainda na possibilidade de transversalidade e maior circulação dos alunos pelo *campus* universitário, na quebra de pré-requisitos entre as disciplinas, na abertura das ementas das disciplinas aos diferenciados perfis e competências profissionais no mundo contemporâneo, na sinalização quanto à necessária adoção do regime de oferta por módulos curriculares integrados, na concessão de créditos a atividades realizadas no contexto da extensão universitária e mesmo fora do ambiente acadêmico e, conseqüentemente, no exercício de uma orientação acadêmica que favoreça a “autonomia orientada” e assistida do estudante universitário (UNIRIO, PAC, 2007, p. 6).

Acredito que todas as ações apresentadas por essa citação, em sendo executadas, representam conquistas importantes para o ensino da música em geral. Além disso, haja vista todas as demandas discutidas em capítulos anteriores desta tese, essas ações podem e devem ser incorporadas como diretrizes estimulantes no empenho pela construção de cursos que lidam com a riqueza de diversidade que podemos encontrar na Música Brasileira Popular. É preciso que estejamos em constante busca por novos horizontes para os processos de ensino/aprendizagem da Música Popular, bem como para a construção de um ambiente institucional que favoreça a realização de novas perspectivas.

Dentro deste contexto, no dia 13 de novembro de 2013, foi instituído o Núcleo Docente Estruturante do Curso de MPB/Arranjo através da Portaria nº 1.425, que tem consonância com a Resolução nº 3.531 de 9 de novembro de 2010, da UNIRIO⁸⁰. Esse Núcleo passa a realizar de forma periódica reuniões que se esforçam para avaliar os múltiplos aspectos do curso. Baseado nas análises geradas por observações que consideraram aspectos como componentes curriculares, período de integralização de disciplinas, número de ingressantes por ano, dentre outros, o NDE encaminha uma Proposta de Ajuste Curricular em 2014, que visa considerar aspectos importantes para os estudantes do curso de MPB. Por considerar um conteúdo pertinente às discussões desta tese coloco abaixo na íntegra o conteúdo das proposições de ajuste, sendo:

⁸⁰Informações obtidas através do documento de Proposta de Ajuste Curricular – NDE do Curso de MPB – 2014, fornecido pelo coordenador do Cursos de Música Popular a partir de uma solicitação feita por e-mail.

Proposição: acrescentar as disciplinas Percepção Musical I (PEM I) e Percepção Musical II (PEM II) à grade obrigatória do curso, colocando-as como obrigatórias no 1º e no 2º período do curso. Os componentes curriculares Percepção Musical Avançada I (PEMA I) e Percepção Musical Avançada 2 (PEMA 2) seriam deslocados para o 3º e 4º períodos do curso, e seriam realizados de forma concomitante à disciplina ARJ I.

Situação atual: na estrutura curricular aprovada na reforma realizada em 2006, os componentes curriculares PEM I e PEM II não estão presentes; os componentes curriculares PEMA I e PEMA II são oferecidos como disciplinas obrigatórias no 1º e 2º períodos do curso respectivamente.

Problema observado: observou-se que a obrigatoriedade de que o aluno ingressante curse a disciplina Percepção Musical Avançada I (PEMA I) já no 1º período fez com que o número de ingressantes do Curso de MPB tenha sido reduzido de forma expressiva nos últimos anos. Isto porque o oferecimento da disciplina PEMA I de forma obrigatória no 1º período pressupõe a cobrança, no Teste de Habilidade Específica (THE) para ingresso no curso, de elementos de percepção avançada, tais como ditado a duas vozes, solfejo modulante, etc. No entanto, observa-se que os alunos ingressantes, carentes de formação musical nos cursos de educação fundamental e no ensino médio, não chegam preparados para tais exigências do THE. Dessa forma, a mudança proposta visa ampliar o acesso ao curso e democratizar ainda mais o caminho para a universidade.

Justificativa: A proposta se justifica a partir da constatação de que ao aluno ingressante não é oferecida a capacitação musical – em sua formação no ensino básico e no ensino médio - que possibilite bom desempenho no Teste de Habilidade Específica para o Curso de MPB tal como este vinha sendo impetrado. Apenas como exemplo, nos anos de 2012 e 2013 o número de ingressantes foi de 3 e 4 alunos respectivamente; no ano de 2014, quando se extinguiu a exigência de ditado a duas vozes e solfejo modulante no exame de THE, o número de ingressantes subiu para 17. Desta forma, de modo a afinar o curso de MPB com as prerrogativas do PDI da UNIRIO, e, em nível mais amplo, com a proposta do MEC de que o acesso à universidade deve ser cada vez mais ampliado de modo a democratizar a entrada e beneficiar o maior número possível de pessoas, o NDE de MPB vem propor o presente **ajuste curricular em caráter urgente e de forma retroativa ao início de 2014** (UNIRIO, NDE/MPB, 2014, p. 2-3).

Aqui podemos observar um exemplo do que foi discutido no Capítulo 3, quando tratando da inserção da Música Popular em ambientes mais tradicionais do ensino da música. Outro ponto que podemos observar, é o quanto se faz necessário tratar o fenômeno da Música Popular a partir de seus paradigmas específicos. É preciso considerar, em todos os processos, as múltiplas características que envolvem as expressões distintas desse fenômeno, para que não estejamos favorecendo ou priorizando apenas alguns aspectos, e estes, quase sempre vinculados aos meios mais tradicionais do ensino da música. É possível, então, entender que as várias formas de inserção da Música Popular nas instituições formais de ensino, tratadas no capítulo 4, apresentam, e de certa forma ainda apresentarão, debates e proposições como estes aqui apresentados, em um processo contínuo que busque construir modelos mais adequados para

lidar com o fenômeno do ensino da Música Popular no ambiente da educação superior universitária.

Retomando os dados da PAC do Bacharelado em Música desta Universidade, o tópico do objetivo geral do curso é apresentado vinculado à sua inserção institucional, política e cultural. Vejo como ponto positivo o modelo apresentado pelo documento, uma vez que tente informar com maior grau de discussões os aspectos que caracterizam as práticas desenvolvidas pelas atividades propostas pelo curso. Assim, como exemplo,

O compromisso primeiro do Instituto Villa-Lobos é **oferecer formação musical de excelência, abrigando a maior diversidade possível de manifestações artísticas**. Assim fazendo, cumpre com seu engajamento no desenvolvimento de uma sociedade plural e democrática, apoiando-se em uma política de valorização e defesa das tradições musicais e simultaneamente no estímulo à pesquisa técnica e estética voltada para a renovação e inovação (UNIRIO, PAC, 2007, p. 7).

Entretanto, podemos enxergar que, quanto ao acolhimento da Música Popular, assim como será possível observar em outras experiências, o fenômeno encaixa-se dentro de uma estrutura mais tradicional, que abriga, através do recurso do termo diversidade, a presença de uma nova habilitação, na condição em que esta necessite se desenvolver dentro de uma estrutura já consolidada. Assim, mesmo entendendo que possa haver, em alguma medida, benefícios que surgirão através dessa relação com alguns atributos oferecidos por conteúdos mais voltados à música erudita, principalmente quando consideramos a visão mais ampliada do termo Música Popular, a obrigatoriedade da presença desses modelos, impedindo que o interesse por eles seja dos indivíduos, através de seus projetos, faz com que existam conflitos com expressões musicais populares que apresentam aspectos mais contemporâneos e até mesmo de elementos advindos das experiências musicais dos povos originários do Brasil,

Ao lado de seu engajamento na excelência da formação docente e sem perder de vista as habilitações mais tradicionais nos cursos de Graduação em Música - Composição, Regência, Canto e Instrumentos - nos anos de 1960 e 1970, o Instituto abrigou importantes iniciativas comprometidas tanto com a criação musical contemporânea, a exemplo do Laboratório de Música Eletroacústica, quanto com a difusão do repertório de música antiga, contando em seu quadro docente com importantes expoentes dedicados à música da Renascença, do Barroco e do período colonial brasileiro. Recentemente, o Instituto ampliou o escopo de sua atuação, ao desenvolver o currículo de Música Popular Brasileira, como habilitação distinta, e prossegue expressando seu compromisso com a diversidade de expressões artístico-musicais, no estímulo à criação de novos grupos dedicados ao Barroco, ao Popular e à Música Nova (UNIRIO, PAC, 2007, p. 7).

Quanto ao perfil do formando, o documento apresenta um conjunto de ponderações que problematizam os dilemas existentes nessa esfera de ensino. Observa-se que o processo de formação precisa lidar com questões que remetem à construção de um pensamento reflexivo complexo, na medida em que prepara o indivíduo para uma atuação profissional específica dentro de um ambiente diversificado. O texto do documento considera o fato de que,

Passados mais de setenta anos de experiência de formação musical universitária no Brasil, muitos desafios ainda restam por enfrentar, no aperfeiçoamento permanente das práticas de pesquisa e inovação curricular e na observância das especificidades do tratamento acadêmico da área artística (UNIRIO, PAC, 2007, p. 8).

A sensibilidade de considerar a necessidade de aperfeiçoamento permanente para uma área que possui tantas características diversas, como é o caso das Artes, aponta para um pensamento positivo, mas, que precisa apresentar resultados práticos, também de maneira permanente, que sejam frutos de um incansável laboratório que apresentem ações efetivas que venham a contemplar uma melhor contextualização das especificidades distintas existentes nas multifaces que compreendem esta área. Mesmo considerando um conjunto de conquistas adquiridas ao longo do tempo, o documento reconhece a necessidade de haver a procura por uma nova articulação que incorpore os vários aspectos que configuram as práticas de ensino nesse ambiente. Torna-se, então, necessário que haja uma integração entre os distintos aspectos, pois, se isso não for considerado, o documento considera que o ensino de música estaria “relegado ao automatismo da pura repetição de fórmulas e modelos pré-concebidos, em nada condizentes com o próprio caráter criativo do fazer musical” (UNIRIO, PAC, 2007, p. 8).

Não obstante, observo com certa preocupação a ideia de acomodar determinadas práticas e conceitos vinculados aos modelos mais tradicionais do ensino da música, mesmo compreendendo que seja fruto de uma realidade de estrutura local, uma vez que muitos destes atributos se realizam a partir de características que não harmonizam com o todo das expressões existentes no arcabouço do que aqui consideramos como Música Popular. Trago isso porque o texto da PAC segue apresentando que:

A presente proposta curricular assenta-se na busca de conciliar a tradição do ensino de Música herdada do modelo conservatorial, excessivamente tecnicista e fragmentado, reforçando a perspectiva mais integradora e problematizadora própria ao pensamento universitário. Os desafios aos corpos docente e discente do Instituto Villa-Lobos, na construção de um novo perfil para o currículo que se reflita sobre novos perfis profissionais para os

formandos, situam-se exatamente na superação da sobrevivência de comportamentos ainda comprometidos com a tradição conservatorial. Sem a pretensão de reinventar a roda, a comunidade acadêmica do Instituto busca lançar um novo olhar sobre o formato tradicional do currículo, em sua fragmentação e dispersão por disciplinas e subdivisões às vezes artificiais, tentando reconstruir aí mesmo o caminho para sua reintegração (UNIRIO, PAC, 2007, p. 8-9).

Assim, me parece um desafio a ideia de superar determinadas práticas do modelo conservatorial através do empenho por conciliar as experiências. Devemos entender que, em se tratando do ensino da Música Popular, é necessário considerar a possibilidade de rupturas com determinadas práticas que, em sendo aplicadas, acabam por se impor sobre novas perspectivas, uma vez que se apoiam em aspectos estruturais tradicionais institucionalmente consolidadas e que apresentam certa resistência, seja através dos agentes, ou até mesmo por suas próprias estruturas. Entretanto, o documento tenta reconhecer a complexidade do fenômeno musical não só no seu aspecto mais tradicional, “mas principalmente nas sociedades contemporâneas, para extrair desse mesmo reconhecimento a consciência da necessidade de uma abordagem dotada de maior afinidade com os objetivos propostos: a compreensão do e a intervenção sobre o mesmo fenômeno” (UNIRIO, PAC, 2007, p. 9). Ele também aprofunda o debate e atenta para demandas que precisam ser observadas, mostrando que é preciso encontrar caminhos, mesmo compreendendo ser um fenômeno que não se esgota, para que, com pré-disposição e atitude, se consiga desenvolver uma:

[...] ação na diversificação das estratégias de renovação do ambiente musical e de recriação dos contextos de atuação profissional, frente às novas dificuldades e possibilidades apresentadas pela inovação tecnológica e comunicacional e pelas novas formas de inserção da música nas relações de sociabilidade, como produto de “alta” cultura, mas também como lazer, entretenimento e mesmo mercadoria. Em meio à aceleração das práticas sociais, é cada vez mais relevante a árdua e constante tarefa de manter aceso e renovar o debate sobre o valor da música como campo de conhecimento autônomo e de realização identitária nos âmbitos coletivo e pessoal. Estão aí desafios permanentes sobre os quais a prática cotidiana no desenvolvimento das ações curriculares não pode se furtar (UNIRIO, PAC, 2007, p. 9).

O documento também traz um debate quanto aos desafios que a área enfrenta diante da necessidade de convergência entre a formação do músico e a formação do professor músico. Por oferecer as duas modalidades (Bacharelado e Licenciatura), mesmo sendo um documento do Bacharelado, ele aponta que há a necessidade de maior articulação entre elas, sendo esta orientação uma sinalização tanto das DCN para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior quanto das DCN para o Curso de Graduação em Música. Nesse sentido, o

curso de Licenciatura foi alterado visando um perfil de formação mais voltado ao professor específico para formação de novos músicos, pretensos a uma busca por uma futura formação superior em música. Sobre esta questão o texto nos mostra que,

Aligeirar a formação musical dos futuros docentes, para assegurar-lhes as competências pedagógicas implicaria formar professores meio-músicos. Aligeirar a formação pedagógica, para assegurar as competências artístico-musicais, formaria músicos meio-professores. Unindo as duas metades, as escolas básica e técnico-profissional necessitam de músicos-professores ou professores-músicos inteiros. As metades não assegurariam as competências do professor de Música, capaz de um desempenho didático comprometido com a formação básica dos cidadãos, com qualidade ao mesmo tempo artístico-musical e pedagógica. Evitando as armadilhas do círculo vicioso – professores mal-formados que formam mal os estudantes da escola básica que chegam à Universidade mal-formados –, o IVL optou, na alteração curricular da Licenciatura, por investir na qualidade da formação docente dos futuros professores de Música, apostando em sua capacidade multiplicadora, como pré-condição para trazer à Universidade estudantes de Música melhor preparados. Por sua vez, na alteração curricular do Bacharelado, a mesma complementaridade indica mais flexibilidade na formação profissional do Músico, assegurando-lhe as competências requeridas para o trânsito entre diversos âmbitos de atuação profissional (UNIRIO, PAC, 2007, p. 11).

Quanto aos princípios que norteiam a organização curricular, considerando aspectos como Autonomia, Identidade e Diversidade, o texto aponta para as mudanças que a contemporaneidade trouxe no que se refere às formas de atuar, seja como professor ou pesquisador, observando que as ideias de se trabalhar de maneira isolada dentro de laboratórios ou escritórios não têm mais tanto sentido. A complexidade imposta pelos paradigmas atuais gera a necessidade de encontrar ações que convirjam para a construção de atividades conjuntas e que estas consigam ser partilhadas com as comunidades de maneira mais efetiva e eficaz. Nesse caminho, é preciso que novas ações venham a ser promovidas e desenvolvidas entre os agentes, que fujam de determinadas práticas mais tradicionais, sobre isto o texto aponta que,

Daí o redimensionamento do contrato didático e das relações escolares, superando-se a tradicional e politicamente conservadora transmissão unilateral de conteúdos e as práticas autoritárias de avaliação, substituídas pela construção de um ambiente de debate e interação, no qual estudantes orientados por um professor mais experiente traçam percursos de investigação e criação. Na área artística, os modelos tradicionais perdem ainda mais o sentido, não só porque muitas vezes as experiências formativas e profissionais dos estudantes são bem mais diversificadas do que as dos professores, mas também porque os pressupostos da criação artística não se encontrariam respeitados em um ambiente de mera reprodução de modelos (UNIRIO, PAC, 2007, p. 12).

No critério da construção de competências o documento apresenta as orientações das DCN para os Cursos de Graduação em Música, e recorre a Perrenoud (1999) quanto ao debate sobre competência. Observa-se que as DCN para os Cursos de Graduação em Música não deixam explícita uma concepção de competência, que por sua vez é encontrada nas DCN para a Formação de Professores. Dentro deste contexto, o documento traz a seguinte citação,

A construção das competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de *mobilização* de conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. [...] Os esquemas constroem-se ao sabor de um *treinamento*, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva (Perrenoud, 1999, *apud*, UNIRIO, PAC, 2007, p. 13).

Refletindo sobre esta citação o texto da PAC observa que:

Tomar em consideração essa afirmação de Perrenoud implica a necessária revisão de algumas práticas docentes, seja na definição dos conteúdos programáticos, seja na adoção de estratégias de ensino e avaliação, compreendendo que a articulação entre teoria e prática proposta nas DCN significa a superação do mero adestramento técnico e sua substituição pela mobilização de procedimentos didáticos capazes de promover uma ação reflexiva e dotada de eficácia, isto é, direcionada para um fim concreto, mais do que para o artificialismo das práticas consagradas na avaliação tradicional (UNIRIO, PAC, 2007, p. 13).

Podemos considerar tais reflexões como um avanço necessário para essa área específica da música. Assim, como forma de efetivar tais diretrizes a UNIRIO apresenta a proposta de flexibilização curricular a partir de um desenho curricular que se apresenta através de eixos articuladores que têm como objetivo efetivar os diferentes conteúdos que constituem a formação artística musical a partir da experiência com os conteúdos fornecidos por estes eixos. Dividem-se em cinco eixos, denominados como Eixo de Fundamentação Pedagógica, Eixo de Fundamentação Sociocultural, Eixo de Estruturação e Criação Musical, Eixo de Práticas Interpretativas e Eixo de Articulação Teórico Prática.

É importante ressaltar que este curso apresenta um formato em que o curso de Música Popular é oferecido tendo como característica a ênfase em Arranjo. Outro ponto é que, mesmo com existência destes eixos, os conteúdos são oferecidos de forma disciplinar e, embora tenha uma forte direção para expressões musicais da MBP, possui práticas e conteúdos que têm como

característica a transmissão e análise dos conteúdos com traços do modelo de ensino Jazzístico norte americano.

5.2.3 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

A Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, foi criada em 25 de outubro de 2001 pela Lei Estadual nº 13.283 e foi alterada pela Lei Estadual nº 15.500 de 28 de setembro de 2006. Abrangendo 150 municípios do Estado do Paraná, ocupa o posto de terceira maior Universidade do Estado, ofertando 67 Cursos de Graduação, 19 Cursos de Especialização e 3 Mestrados que atendem cerca de 13 mil estudantes.

Se constituiu a partir da integração de seis Faculdades Estaduais, sendo elas: Faculdade de Artes do Paraná – FAP, Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – FECILCAM, Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana – FECEA, Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí – FAFIPA, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR, Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – FAFIUV, mais a Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP e a Academia Policial Militar de Guatupê – APMG.

Com a soma dos cursos ofertados pelos Campus de Curitiba I (Artes e Música) e o Campus de Curitiba II (Música, Artes Cênicas, Teatro, Artes Visuais, Cinema e Musicoterapia) a UNESPAR ocupa o posto de maior polo de ensino, pesquisa e extensão na área de Artes do país. A Faculdade de Artes do Paraná – FAP, pode ser considerada como sendo o resultado do empenho de músicos que compunham o Conservatório de Música do Paraná – este fundado em 1913. Em 1931, o maestro Antônio Melilo funda a Academia de Música do Paraná. Através do empenho de uma aluna chamada Clotilde Leining, apoiada pelo maestro, alguns professores e o legislativo do Paraná, em 1956 é fundado o Conservatório de Canto Orfeônico. Dez anos após este feito, Clotilde Leining, agora professora, assume interinamente a direção do Conservatório e dá início ao projeto e o transforma em Faculdade de Educação Musical do Paraná – FEMP. Na década de 1970 a FEMP transforma o seu Curso de Licenciatura em Música em Curso de Educação Artística. Em 1976 é criado o Centro de Aplicação de Musicoterapia para Multideficientes, sendo este idealizado pelo Dr. Paulo de Tarso Monte Serrat e pela Profa. Clotilde Leining. Em 1980 inclui, além da Habilitação em Música, a Habilitação em Artes Plásticas, através do Curso de Educação Artística e o Curso de Graduação em Musicoterapia.

No ano de 1991 passa a se chamar Faculdade de Artes do Paraná, e em 2013 passa a integrar institucionalmente a Universidade do Estado do Paraná. Dentro da estrutura da FAP,

cada curso oferecido a partir da área de música possui seu corpo docente específico, tendo a área de música popular um total de 12 professores atuando diretamente. São fornecidas 20 vagas anuais no turno vespertino para o ingresso de novos estudantes.

O Curso de Bacharelado em Música Popular teve início no ano de 2003 e diplomou sua primeira turma em 2007. Sua criação se deu através de discussões que consideravam as demandas locais, em Curitiba, onde foi observado que “músicos autodidatas tinham carência de conhecimento que pudesse aprimorar sua atuação, além de poder atender novatos interessados nesse campo de conhecimento” (PPC, UNESPAR, 2023, p. 8). Essa na verdade é uma realidade que pode ser observada em toda as regiões do país, ou seja, tendo em vista a pujança das manifestações musicais nacionais e locais que caracterizam a música brasileira popular, e as oportunidades oriundas de uma formação superior, podemos considerar uma imensa demanda retida, oriunda desses dois fenômenos, aguardando a oportunidade de acessar esse ambiente de educação e conquistar sua formação. Como sendo um dos cursos de música popular mais antigos, dentre os oferecidos no país, sendo o primeiro a ser criado no início deste século, sua trajetória já apresenta muitos dados importantes para a área.

O curso de Bacharelado em Música Popular tem desempenhado um papel relevante dentro de sua proposta inicial, fomentando a profissionalização e o desenvolvimento de atividades produtivas e criativas do alunado, orientando-os para atividades conjugadas com outras expressões artísticas: teatro, dança e cinema, nas quais o músico oferece importantes contribuições (PPC, UNESPAR, 2023, p. 9).

Sua trajetória mostra uma preocupação constante com a necessidade de haver atualizações, registrando mudanças em 2010, 2017 e apresentando um PPC atualizado no ano de 2023. Além disso, o documento demonstra que houve um conjunto de investimentos que trouxe melhoria para a infraestrutura das atividades do curso, com a criação de salas adequadas para ensaios, estúdios de gravação e laboratório tecnológicos. Essa característica rendeu ao curso uma boa avaliação no ano de 2019, fazendo com que recebesse uma avaliação com conceito 4. Em sua última concepção, o documento justifica algumas mudanças informando que,

A reformulação da grade curricular que aqui apresentamos atende ao anseio de melhor interligar as linhas propostas pelos eixos de conhecimento formadores do curso, bem como a adequação do PPC às demandas da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), no tocante à inclusão de Atividades de Curricularização da Extensão e Cultura (ACEC) (PPC, UNESPAR, 2023, p. 16).

A concepção do curso busca desenvolver um caráter mais flexível, permitindo certa mobilidade ao estudante para que ele possa compor seu próprio percurso na trajetória de sua formação. Com isso, o curso procura oferecer a possibilidade de o estudante construir sua formação tentando desenvolver estruturas que possibilitem a existência de núcleos de saberes que possam permitir experiências que descaracterizam a ideia de disciplina isolada. Porém, o mesmo texto que propõe tal alternativa, adverte que, “não obstante, o conceito de disciplina obrigatória (de requisito obrigatório), optativa (de opção limitada) e eletiva (de opção livre) preenchem, respectivamente, os perfis do núcleo obrigatório de proficiência da música, núcleo de percurso-ênfase e núcleo complementar” (PPC, UNESPAR, 2023, p. 16). De certa forma, permanece a fragmentação de conteúdos promovida por essa estrutura de currículo com caráter disciplinar. Dentro dessa estrutura, o curso atenta para pontos positivos no que tange à finalidade do curso, observando que:

[...] a qualidade de ensino na universidade é um princípio que está estreitamente ligado às necessidades cotidianas reais do futuro profissional, espera-se que o egresso do Bacharelado em Música Popular perceba e compreenda, em dimensões diversas, a variedade das manifestações musicais e a riqueza da diversidade humana, desde os cânones europeus à música produzida por eles próprios, passando por temas tradicionais dos povos do mundo, pela música regional brasileira e pela música popular urbana. Grosso modo, o Curso busca desenvolver processos propedêuticos abrangentes com estímulo ao diálogo dos saberes para que a atuação do profissional egresso seja pautada no respeito à diversidade cultural (PPC, UNESPAR, 2023, p. 17).

Essa direção aponta para um caminho muito positivo quando pensamos nos aspectos multifacetados que constituem a música popular. Assim, para completar tal propósito o texto ainda aponta para aspectos que precisam ser considerados, no intuito de cumprir as demandas de uma sociedade contemporânea, observando que seu Bacharelado em Música Popular tem por finalidades:

- A formação do Bacharel na área de Música Popular, para atender a demanda profissional da sociedade em atividades do segmento musical desempenhando atividades de criação, composição, arranjo, interpretação, pesquisa e produção de conhecimento;
- O aperfeiçoamento teórico-prático do instrumental profissional e ampliação da cultura musical;
- A aplicação e disseminação dos saberes artísticos, técnicos e científicos relativos à música popular;
- O desenvolvimento do pensamento científico, reflexivo e crítico;

- A oportunização de experiências e vivências integradas para atuação compartilhada na sociedade da contemporaneidade (PPC, UNESPAR, 2023, p. 17).

Essa diretriz aparece como ponto positivo, dentro do que se espera de um curso de música popular oferecido por uma universidade pública brasileira. Entretanto, quando analisamos sua estrutura curricular, a distribuição de componentes por disciplina e a bibliografia apresentada pelo ementário que orienta os conteúdos ministrados nessas disciplinas, podemos considerar que ainda temos muito o que avançar para que realmente se possa atingir de maneira eficaz as finalidades propostas por este Projeto Pedagógico⁸¹.

5.2.4 Universidade Federal da Bahia – UFBA

Considerando a partir de uma linha histórica, a hoje denominada Universidade Federal da Bahia teve seu começo datado de 18 de fevereiro de 1808, data em que o Príncipe Regente João VI instituiu a Escola de Cirurgia da Bahia. A partir deste feito, ainda no século XIX foram incorporados os seguintes cursos: Farmácia (1832), Odontologia (1864), Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891) e politécnica (1896). Em seguida, já no século XX, foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1941). Foi instalada oficialmente com o nome de Universidade da Bahia em 02 de julho de 1946, passando a se chamar Universidade Federal da Bahia no reitorado de Miguel Calmon (1964-1964). Possui hoje uma estrutura que conta com nove Escolas, dez Faculdades, quinze Institutos e 7 Pavilhões de Aulas como Unidades Universitárias.

Dentre as Escolas existentes temos a de Música, fundada na gestão do Reitor Edgar Santos (1946-1961). Possui hoje a oferta de seis cursos, sendo: Canto Lírico, Composição e Regência, Instrumento, Licenciatura, Licenciatura EAD e Música Popular. A Escola de Música da UFBA conta hoje com um corpo docente formado por 29 professores, dos quais 10 atuam diretamente no curso de Música Popular.

O Bacharelado em Música Popular foi inaugurado em 2009, passando a ser o mais novo curso da Escola de Música. Teve sua criação impulsionada pelo REUNI, um projeto do Governo Federal que buscou reestruturar as Universidades Federais do Brasil, a partir de benefícios oferecidos às instituições que incorporassem novos cursos. Embora este projeto tenha sido

⁸¹É importante ressaltar que tanto na análise deste curso como nos demais, o que posso considerar é apenas o que os documentos fornecem, ou seja, o cumprimento de tais diretrizes, bem como o funcionamento eficaz dessas propostas não são capazes de serem observados com profundidade apenas a partir deste recurso.

responsável por permitir uma estrutura necessária para a criação do curso de música popular, a sua existência deve ser considerada como sendo fruto de busca de pessoas que almejavam esse feito há muito tempo, como demonstra a citação abaixo:

Ele foi fruto de pelo menos 30 anos anteriores, de histórias de pessoas que, de maneira direta ou indireta, sentiram ou expressaram a necessidade de se ter dentro da UFBA, um espaço dedicado ao estudo e a prática de uma variedade de manifestações musicais produzidas fora do âmbito da chamada música “erudita”. Um número grande de estudantes e aspirantes a estudantes de música e até de professores que não encontravam na Escola de Música da UFBA, pontes de comunicação entre o que estavam vivenciando e buscando artisticamente e o que estava sendo proposto e ensinado dentro da universidade. Havia falta de identidade. E por identidade, aqui, entenda-se: conteúdos musicais, abordagens, linguagens, contextos, instrumentações, nomenclaturas e formas. (PPC, UFBA, 2020, p.7)

Podemos considerar que essa citação representa uma experiência que encontra eco em todo o território nacional. Existe há anos uma demanda retida, que buscava encontrar nessas instituições um espaço onde pudessem desenvolver seus estudos com a música de uma maneira que encontrassem vínculo com suas identidades. Outro ponto importante nesse relato é o de que mesmo dentro dos cursos com padrões eruditos existiam indivíduos, professores e estudantes, questionando o perfil dos cursos e com isso movendo debates e discussões que aos poucos foram construindo um ambiente para que se pudesse pensar na existência desses novos cursos.

No caso específico da UFPB, no ano de 2008 uma comissão foi instituída com o propósito de pensar e elaborar um projeto de curso voltado para música popular. Essa comissão contou com a presença dos seguintes professores, Joel Barbosa, Rowney Scott, Tom Tavares, Sergio Souto, Flávia Candusso e Flávio Queiroz, contando ainda com a colaboração dos professores Lucas Robatto e Pedro Augusto Dias. Os trabalhos desenvolvidos a partir desse feito moveram discussões e debates com vistas a compreender os caminhos e estruturas necessárias para a consolidação do curso. Essas atitudes além de importantes apresentam um caráter muito rico quanto ao fato de se pensar em construir um projeto de forma coletiva, Assim,

Entre outras ações, a referida comissão promoveu a realização de um amplo fórum, com três dias de duração, onde a comunidade da Escola de Música, professores convidados de outras instituições e estados, e todos os demais interessados, puderam se debruçar ainda mais intensamente sobre as questões envolvidas na criação do novo curso. O fórum foi realizado nos dias 5, 6 e 7 de março de 2008 e contou com a participação oficial dos professores Paulo Costa Lima (UFBA), Roberto Sion (ULM), Ivan Vilela (USP), Claudiney Carrasco (UNICAMP), Angela Lühning (UFBA), entre outros. (PPC, UFBA, 2020, p.8)

Embora possamos considerar esses aspectos positivos, o fator da urgência, gerada a partir de vários fatores, mas, impulsionada pela aprovação do REUNI, fez com que o projeto tivesse que ser elaborado de uma forma onde alguns aspectos foram comprometidos por conta da ausência de um tempo mais adequado de amadurecimento e reflexão. Essa realidade gerou a necessidade de algumas mudanças estruturais com o tempo. Isso porque:

O projeto original previa duas habilitações, a saber: 1. Composição/Arranjo e 2. Execução (vocal ou instrumental). Porém, levando-se em conta a experiência desde a implementação do curso – incluindo-se aqui o perfil diverso dos alunos – chegamos à conclusão de que é necessária a seguinte mudança estrutural: a adoção de um único Bacharelado em Música Popular, abolindo-se as habilitações e criando uma estrutura curricular bem mais flexível. Nessa estrutura, o(a) aluno(a) poderá optar, inclusive, por percursos acadêmicos correspondentes às habilitações que serão extintas – dentre as múltiplas possibilidades que o currículo ora proposto oferecerá. Ou seja, o aluno terá a opção, se desejar, de cursar exatamente as mesmas disciplinas oferecidas nas antigas habilitações na mesma ordem ou escolher um novo conjunto possível (PPC, UFBA, 2020, p. 9-10).

Essa reestruturação, presente neste documento mais atual, teve como objetivo atingir as seguintes metas:

- a) corrigir algumas distorções verificadas no projeto original de criação do Bacharelado em Música Popular, no ano de 2009;
- b) alterar algumas nomenclaturas, códigos, cargas horárias e periodicidade de algumas disciplinas;
- c) extinguir as atuais habilitações ‘Execução’ e ‘Composição e Arranjo’, criando uma nova matriz curricular sem ênfases ou habilitações específicas;
- d) criar os seguintes componentes curriculares: Seminários em Execução em Música Popular (68h), Ritmos Afrobaianos II (34h), Instrumento Suplementar: Percussão Popular (17h), Instrumento Suplementar: Guitarra (17h), Instrumento Suplementar: Baixo Elétrico (17h), Instrumento Suplementar: Bateria (17h), Instrumento Suplementar: Canto (17h), História da Música Popular Ocidental I (34h), História da Música Popular Ocidental II (34h) (PPC, UFBA, 2020, p. 9-10).

Assim, embora possamos encontrar nesses feitos um conjunto de atributos que apontam para uma realidade mais contextualizada com as demandas da música popular, o curso permanece oferecendo seus conteúdos através do modelo disciplinar, de certa forma, dentro de uma perspectiva mais voltada para o formato de ensino que caracteriza o modelo de ensino do Jazz americano.

5.2.5 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Sendo a mais antiga Universidade de Minas Gerais, a trajetória que configura sua origem está entrelaçada com história das primeiras instituições de ensino superior do Estado. Sua fundação é fruto da união entre quatro escolas de nível superior, então existentes na cidade de Belo Horizonte, sendo, a Faculdade de Direito (criada em Ouro Preto, no ano de 1892 e transferida para atual capital no ano de 1898), a Escola Livre de Odontologia (1907), a Faculdade de Medicina (1911) e a Escola de Engenharia (1911). Com o nome de Universidade de Minas Gerais (UMG), foi criada em setembro de 1927, na condição de instituição privada e subsidiada pelo Estado.

A partir da incorporação de escolas livres de Arquitetura (1946); Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas e Administrativas (1948), a UFM ampliou-se de forma considerável dentro do campo acadêmico. Seguindo esse processo, incorporou no ano de 1950 a Escola de Enfermagem e, partir da década de 60, do século passado, teve uma expressiva expansão, incorporando a Escola de Veterinária (1961), o Conservatório Mineiro de Música (1962) – que deu origem à Escola de Música –, a Escola de Biblioteconomia (1963) – hoje Escola de Ciência da Informação –, tendo sido criada neste mesmo ano a Escola de Belas Artes. A partir do ano de 1965, passa a ser pessoa jurídica de direito público e ensino gratuito, passando a atuar com autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial e adotando o nome de Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Possui como estrutura para acolhimento dos cursos 20 Unidades Acadêmicas, sendo: 1 Arquitetura, 7 Escolas⁸² e 8 Faculdades⁸³ e 4 Institutos⁸⁴.

A Escola de Música foi fundada em 1925, recebendo o nome de Conservatório Mineiro de Música. Teve sua sede própria inaugurada no ano de 1926 e em 1950 houve sua federalização. Posteriormente, no ano de 1962, incorporou-se a UFMG, mudando seu nome para Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 1972. Em 1997 migrou para o Campus Pampulha. Possui 131 professores, sendo, 1 Bacharel, 50 Mestres, 74 Doutores e 6 Pós-Doutores, destes? atuam diretamente no curso de Música Popular. Oferece no turno diurno Cursos de Bacharelado em: Composição, Regência, Canto e Instrumentos (Oboé, Clarinete, Flauta, Fagote, Saxofone, Trompa, Trompete, Trombone, Harpa, Piano, Percussão,

⁸²Belas Artes; Ciência da Informação; Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional; Enfermagem; Engenharia; Música; Veterinária.

⁸³Ciências Econômicas; Direito; Educação; Farmácia; Filosofia e Ciências Humanas; Letras; Medicina; Odontologia.

⁸⁴Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências Exatas; Geociências.

Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo e Violão). No turno noturno/híbrido (com 75% da ch no noturno) Cursos de Bacharelado em Música Popular e Musicoterapia e Licenciatura em Música.

O texto do PPC aponta para a observação de aspectos coerentes de serem considerados e aplicados nos processos de ensino/aprendizagem da Música popular. São elementos que estimulam a criatividade do estudante a partir da incorporação de práticas comuns à área, e que se desenvolve de maneira fluida fora do ambiente acadêmico. Nesse sentido, incorporar a estimular esses atributos são medidas positivas para um processo de formação em Música Popular.

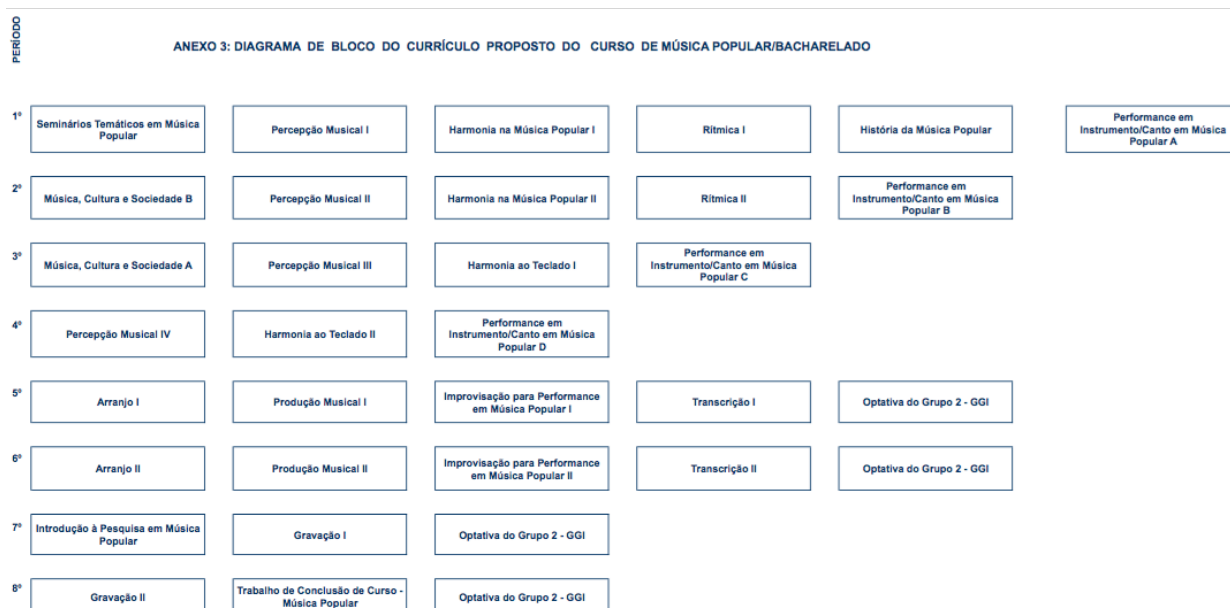
Portanto, improvisação e criação são totalmente pertinentes ao fazer musical do músico popular e devem ser considerados seriamente no processo pedagógico. Outro elemento característico da música popular diz respeito ao fazer coletivo. O músico popular adquire muitas de suas habilidades e conhecimentos musical em grupo, seja em contexto onde os músicos trocam informações e aprendem uns com os outros, seja em situações de tradições orais, onde há a figura do “mestre” que domina a música e a realiza em grupo com os “aprendizes” de diversos “níveis”. Embora haja certa hierarquia em termos de experiência e domínio, técnico/musical, cada integrante tem o seu próprio tempo para assimilar e dominar as questões musicais envolvidas (PPC, UFMG, 2016, p. 46).

Dentro dessa perspectiva, o curso almeja desenvolver um profissional

O perfil desejado para o curso é do aluno com vivências em música popular, experiência e potencial para atividades de performance e atitude criativa em improvisações. Entretanto espera-se um aluno versátil, não somente voltado para instrumental, mas com potencial produzir conhecimento avançado através do desenvolvimento de pesquisas, buscando a interdisciplinaridade e integração com outros campos dos saberes que a universidade pode proporcionar. Nesse sentido, o aluno terá condições de abrir novas possibilidades, desenvolvendo seu senso crítico e analítico, o que enriquecerá sua formação, consistindo em um diferencial para sua vida profissional (PPC, UFMG, 2016, p. 47).

Como estrutura curricular, assim como os demais cursos observados até aqui, este curso também oferece seus conteúdos de maneira disciplinar, sendo possível observar essa estrutura a partir da figura 5. Vejamos:

Figura 5: Com o diagrama curricular do curso



Fonte: PPC do Bacharelado em Música Popular da UFMG

Preciso informar que até o dia de entregar esta tese para sua avaliação, não tive acesso às bibliografias que fundamentam teoricamente os conteúdos das disciplinas ofertadas pelo curso. Nesse sentido, a análise dos conteúdos está apoiada nos termos apresentados pela denominação de cada disciplina. Sendo assim, considero que o perfil deste curso também pode configurar a ideia de um curso mais voltado para a execução de projetos de produção e performances musicais, sem que se possa observar de forma mais contundente aspectos direcionados para questões de cunho social e que contemple de forma expressiva uma produção musical voltada para expressões musicais locais.

5.2.6 Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

A história da educação superior no Rio Grande do Sul tem início no ano de 1885 com a fundação da Escola de Farmácia e Química. Em seguida, no ano de 1886 surge a Escola de Engenharia. Ainda no século XIX, nasce a Faculdade de Medicina de Porto Alegre (1898) e, dando início aos cursos humanísticos, é fundada a Faculdade de Direito, em 1900. Contudo, somente em 28 de novembro de 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre, que inicialmente integrava a Escola de Engenharia, com Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química; a Faculdade de medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; a Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; a faculdade de Agronomia e Veterinária; a Faculdade de

Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes. Possui atualmente uma estrutura de acomodação dos cursos composta por 1 Colégio de Aplicação, 4 Escolas⁸⁵, 10 Faculdades⁸⁶, 13 Institutos⁸⁷.

Dentre os Institutos encontra-se o das Artes. Teve sua fundação em 22 de abril de 1908, a partir da iniciativa de um grupo de artistas e intelectuais, sendo liderado por Olinto Oliveira, e consta como uma das mais tradicionais escolas de Artes do Brasil. Sua unidade acadêmica é composta pelos Departamentos de Arte Dramática, de Artes Visuais e de Música, possuindo ainda Programas de Pós-Graduação em Música, Artes visuais e Artes Cênicas. Seus Programas de Pós-Graduação figuram entre os melhores do país, sendo o de Música o único do país em sua área, Artes e Música, a receber da CAPES a nota 7, a máxima pontuação que um programa de Pós-Graduação pode receber, significando, com isso, um alto padrão internacional para o PPGMUS-IA/UFRGS.

O Departamento de Música oferece cursos de graduação em música nos graus de Licenciatura e Bacharelado. O bacharelado, por sua vez, oferece habilitações em Canto, Teclado (Piano ou Órgão), Cordas ou Sopros (Clarinete, Contrabaixo, Fagote, Flauta Doce, Flauta Transversa, Oboé, Saxofone, Viola, Violão, Violino e Violoncelo), Regência Coral, Composição e Música Popular. Possui 44 professores, onde, dentre estes 10 atuam diretamente na área de música popular.

A história dos cursos de música pode ser contada a partir fundação do Instituto Livre de Belas Artes, no ano de 1908, quando foram criados os Cursos de Instrumentos, Teoria Musical, Harmonia, Canto Coral e Composição. Em 20 de maio de 1941, através do Decreto nº 7197, juntamente com o reconhecimento do Instituto de Belas Artes do Rio Grande de Sul, estes cursos passaram a ser reconhecidos como Curso Superior de Música. Em seguida, no ano de 1964, o Cursos Superior de Música foi desdobrado em Cursos de Graduação em Canto, em Instrumentos e em Composição e Regência. Em 1965, foi criado o Curso de Formação de Professores de Educação Musical, vindo a ser denominado de Licenciatura em Música a partir do Parecer nº 571 do CFE em 1969. Em 1974, após uma reestruturação curricular, passa a denominar-se Licenciatura em Educação Artística-Habilitação em Música. Em 1982, sucedendo os Cursos de Graduação com Habilitação em Canto, Piano, Órgão, Cordas ou

⁸⁵Administração; Educação Física, Fisioterapia e Dança; Enfermagem; Engenharia.

⁸⁶Agronomia; Arquitetura; Biblioteconomia e Comunicação; Ciências Econômicas; Direito; Educação; Farmácia; Medicina; Odontologia; Veterinária.

⁸⁷Artes; Biociências; Ciências Básicas da Saúde; Ciências e Tecnologias da Alimentação; Filosofia e Ciências Humanas; Física; Geociências; Informática; Letras; Matemática e Estatísticas; Pesquisas Hidráulicas; Psicologia, Serviço Social, Saúde e Comunicação Humana; Química.

Sopros, Composição e Regência. A Licenciatura em Educação Artística passou a constituir mais uma Habilitação do Curso de Música no ano de 1987 e em 1988 foi criada a Habilitação em Regência Coral, sucedendo a Habilitação em Regência. No ano de 2012, após um amplo debate no ambiente do Departamento de Música e da Pró-Reitoria de Graduação, foi criado o Bacharelado em Música com Habilitação em Música Popular.

A Bacharelado em Música Popular, presente como uma das habilitações possíveis oferecida pelo curso de música, pode ser desenvolvido desfrutando de uma estrutura que visa desenvolver suas atividades a partir de uma visão que busca a flexibilização dentre suas atividades. Embora não seja exigido do estudante de música popular o vínculo a um instrumento específico, ele conta internamente com disciplinas especializadas, sendo oferecidas como habilitação em Teclado, Cordas e Sopros. Seu formato permite então que o estudante possa trilhar percursos profissionais distintos, desenvolvendo-os através de suas escolhas dentre as ofertas de disciplinas de caráter eletivo, das atividades complementares e, também através das atividades de extensão previstas no seu currículo.

A partir desta característica, através desse caráter flexível, o estudante pode gerar e propôs suas próprias demandas, fazendo com que este encontre um vasto campo de atuação, para além do território da performance, como é mais comum de se observar na trajetória dos cursos. Nesse caso, o estudante pode desenvolver seus projetos podendo aplicar seus conhecimentos nos seguintes campos:

- atuação em concertos, shows e recitais como solista, integrante de orquestra ou coro, regente, arranjador, DJ, produtor musical ou compositor;
- desempenho de destaque em concurso, mostra, festival, como intérprete, regente, arranjador, DJ, produtor musical ou compositor;
- participação como membro regular de orquestra, coro, grupo instrumental ou vocal fixo;
- participação em gravação de CD, DVD, trilha sonora, jingle;
- participação em festivais, cursos de férias e eventos específicos da área;
- criação de arranjos próprios para diferentes formações e múltiplos usos;
- atuação como oficinairo, palestrante, ministrante em cursos, escolas de música, ou festivais;
- participação e apresentação de trabalhos de Iniciação Científica ou comunicação de projetos em andamento;
- Produção e publicação de materiais didáticos, artigos, capítulos de livros, livros e partituras. (PPC, UFRGS)

Chamo a atenção para a presença de um elemento até então pouco previsto, não sendo comum sua habilidade ser encontrada figurando entre as ofertas dos cursos de Música Popular existentes, refiro-me ao DJ. Ao mesmo tempo que estranho a falta de estímulo para que

tenhamos trabalhos com foco nas manifestações musicais locais e regionais, principalmente em uma região que possui uma rica expressão musical local. Outro ponto que observo e manutenção da lógica do modelo disciplinar, quando busca por desenvolver um tipo de formação mais flexível.

5.2.7 Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

No ano de 1960 surgiu a Universidade Rural do Sul, como fruto do esforço movido por professores da Escola de Agronomia Eliseu Maciel. Compunham a Universidade, além desta escola, a Escola Superior de Ciências Domésticas, a Escola de Veterinária, a Escola de Pós-Graduação e o Centro de Treinamento e Informações (Cetreisul), que era considerado uma unidade acadêmica. No ano de 1967 é federalizada e passa a se chamar Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRGS), onde suas unidades passaram de Cursos para Faculdades.

Em 8 de agosto de 1969, através de um decreto do Presidente da República, é transformada em Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), passando a ser constituída pela Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel, Faculdade de Veterinária, Faculdade de Ciências Domésticas, Faculdade de Direito (fundada em 1912), Faculdade de Odontologia (1911) e o Instituto de Sociologia e Política (ISP), fundado no ano de 1958. Também foram agregadas outras Instituições particulares, como a Escola de Belas Artes Dona Carmem Trápaga Simões, o Curso de Medicina do Instituto Pró-Ensino Superior do Sul do Estado (IPESSE), o Conjunto Agropecuário Visconde da Graça (CAVG) e o Conservatório de Música de Pelotas.

Fundado como instituição particular em 18 de setembro de 1918, o Conservatório de Música de Pelotas foi a primeira instituição oficial fundada especialmente para o ensino da música, sendo a segunda no Estado e a quinta no Brasil. No ano de 1937 foi municipalizado, passando a ter seus cursos reconhecidos pelo MEC como cursos superiores no ano de 1961. Em 1970, já agregado a UFPEL, teve o Curso de Graduação em Canto e Instrumentos reconhecido pelo Governo Federal, através do decreto nº 67.289. No ano de 1983 foi incorporado definitivamente como unidade universitária, oferecendo habilitações em Canto, Piano, Violino, Violão e Flauta, passando a se chamar Conservatório de Música da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente está vinculado ao Centro de Artes.

A UFPEL atualmente, possui uma estrutura que conta com as seguintes Unidades Acadêmicas: 7 Centros, 1 Escola, 10 Faculdades, 4 Institutos. O Centro de Artes, por sua vez, oferece Cursos de Graduação em Artes Visuais (Bacharelado e Licenciatura), Cinema de

Animação (Bacharelado), Cinema e Audiovisual (Bacharelado), Dança (Licenciatura), Design de Jogos (Bacharelado), Design Digital (Bacharelado), Design Gráfico (Bacharelado), Teatro (Licenciatura) e Música. A Graduação em Música apresenta as seguintes possibilidades:

- Música (Licenciatura);
- Música - Canto (Bacharelado);
- Música - Ciências Musicais (Bacharelado);
- Música - Composição (Bacharelado);
- Música - Flauta Transversal (Bacharelado);
- Música - Piano (Bacharelado);
- Música Popular (Bacharelado);
- Música - Violão (Bacharelado);
- Música - Violino (Bacharelado).

O curso de Música Popular apresenta, assim como outras experiências observadas por esta tese, uma estrutura curricular que se constrói a partir de conteúdos já existentes nas outras modalidades de cursos oferecidas pela instituição e com isso compartilhados pela nova habilitação, e outros de cunho mais voltado para a música popular. Como objetivo, o documento apresenta os incisos do Art. 43º da LDB 9.394/96 e traz a seguinte observação:

Estas diretrizes apontam para a importância do estímulo à criação, desenvolvimento e difusão dos conhecimentos culturais e científicos, ao entendimento e reflexão sobre os problemas do contexto social e cultural contemporâneo em que se insere o curso. Nesta perspectiva, busca-se privilegiar no perfil de formação as competências intelectuais que reflitam a diversidade das demandas sociais e culturais, permitindo a definição de múltiplos perfis profissionais e garantindo a capacidade de mudança e adaptação às variáveis necessidades do nosso tempo (PPC, UFPEL, 2012, p. 4).

Essa leitura feita a partir das diretrizes apresentadas pela Lei, demonstram aspectos positivos no que tange a necessidades de se considerar demandas de cunho social, para além dos aspectos voltados para o lado artístico. É importante que possamos encontrar e estimular esse tipo de posicionamento dentro de documentos institucionais que orientam as práticas dos cursos, para que possamos recuperar e fortalecer o caráter reflexivo do ensino superior universitário, não apenas em ambientes de pós-graduação, mas, principalmente a partir do processo inicial de formação dos indivíduos, dentro de áreas mais voltadas as demandas

artísticas. Dando segmento a exposição dos objetivos gerais, o documento apresenta as seguintes informações:

- estimular o aluno à criação musical através de atividades que privilegiem a ação conjunta, a colaboração entre compositores e intérpretes, bem como a reflexão e o espírito investigativo e científico;
- promover a divulgação e difusão do conhecimento construído e desenvolvido no meio acadêmico em diálogo com a sociedade, através de mostras, apresentações, shows, espetáculos, pesquisas, artigos, textos acadêmicos, gravações e palestras;
- formar um profissional que além de competente em sua linha de formação específica, possa atuar nos diversos processos de criação e manifestação artística e do conhecimento musical;
- formar um profissional apto a situar-se e dialogar com o atual estado das pesquisas em Música Popular;
- oferecer ao aluno uma formação sólida através de uma ampla gama de possibilidades mediante disciplinas específicas rigorosamente estruturadas;
- estimular o aluno a transitar e dialogar com as diversas possibilidades estéticas instituídas, da música de concerto ou popular, respeitando a sua identidade cultural e incentivando a construção de suas próprias concepções estéticas;
- instrumentalizar o aluno para utilização e exploração de variadas tecnologias musicais e interação com outras mídias, tais como cinema, dança, teatro, vídeo e jogos eletrônicos;
- viabilizar projetos de pesquisa, ensino e extensão na área de Música Popular, visando a difusão e o desenvolvimento do conhecimento artístico e intelectual (PPC, UFPEL, 2012, p. 6).

Os objetivos gerais também apresentam uma gama de possibilidades para a atuação dos egressos, entretanto, também mantém o modelo disciplinar, assim como as demais universidades. Mesmo com o passar do tempo a inserção de novas habilidades que lidam com expressões musicais mais voltadas para a música popular, podemos entender que a manutenção deste modelo se dá por conta da estrutura preexistente nos cursos de música erudita. Tal realidade acaba impondo necessidade de manutenção desse modelo, bem como a adaptação de certos conteúdos para se possa atingir as demandas necessárias para a existência e funcionamento dos cursos.

Estratégias de flexibilização possam a surgir para tentar suprir determinadas carências e fornecer um ambiente distinto, porém, mais contextualizado com as expressões musicais comuns à música popular. No caso deste curso, existe uma parcela da carga horária destinada para um tipo de formação livre, que é definido da seguinte forma:

A formação livre se constitui na oportunidade o aluno realizar as escolhas para integralizar o seu percurso acadêmico. Ela contempla aspectos específicos da formação a partir do interesse pessoal de cada estudante. Entende-se que a formação livre traz um aumento na responsabilidade do aluno ao escolher os conteúdos que considera mais importantes para a construção dos seus saberes e de sua formação e, ao mesmo tempo, propicia o desenvolvimento do espírito propositivo e empreendedor (PPC, UFPEL, 2012, p. 13).

Enquanto os cursos não adquirirem uma estrutura completa, no que diz respeito às demandas necessárias para uma formação em música popular mais contextualizada com suas necessidades, a saída que muitos cursos encontrarem para que se possa acolher essa habilitação é o processo de adaptação a partir do que se possui como estrutura e a busca por novas conquistas – seja no aspecto de novos quadros docentes seja em sua estrutura física e tecnológica.

5.2.8 Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Em 25 de junho de 1958 foi criada através de lei estadual a Universidade do Rio Grande do Norte. Instalada em sessão solene em 21 de março de 1959, teve como base de sua formação o agrupamento de faculdades e escolas de nível superior já existentes na cidade de Natal, estando entre elas, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola de Engenharia. Foi federalizada em 18 de dezembro de 1960 e em 1968, como fruto da reforma universitária, passou por um processo de reorganização, passando a agrupar diversos departamentos que, de acordo com a natureza dos cursos e das disciplinas, passaram a se organizar como Centros Acadêmicos, possuindo ainda Escolas e Institutos e Faculdades. Atualmente a UFRN possui como estrutura as seguintes unidades institucionais: 8 Centros, 1 Complexo de Esportes e Eventos, 5 Escolas, 2 Faculdades e 9 Institutos.

Dentre as escolas temos a Escola de Música. Sua trajetória tem início no ano de 1952, primeiramente atuando como unidade suplementar da UFRN, onde dava suporte ao ensino, tendo seu quadro composto exclusivamente por professores de 1º e 2º graus. Nesse período atuava oferecendo cursos de Instrumento e Canto, Teoria e Solfejo e Iniciação Artística. Também oferecia eventuais cursos com durações mais curtas abordando conhecimentos como Apreciação Musical, Harmonia, História da Música e Contraponto. Essas atividades, de certa forma, estavam situadas em ações de caráter extensionista.

No ano de 1998, foi implantado o Curso Técnico de Música, que passou a ter suas atividades acomodadas nos limites do Campus Universitário, oferecendo uma melhor estrutura

para o desenvolvimento e a expansão das atividades do ensino da música. Essa nova realidade permitiu que no ano de 2001 fosse implantado o Curso de Bacharelado em Instrumento e Canto. Tal realidade exigiu uma mudança de status, passando de Unidade Suplementar para Unidade Acadêmica Especializada em Música, podendo agora comportar várias modalidades de ensino da música. Essa ação desvinculava a Escola de Música do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, passando assim a possuir uma autônoma na gestão de suas atividades. No ano de 2004 foi aprovado o Curso de Licenciatura em Música, que passou por uma revisão para ajustes em 2008-9, que por sua vez resultou na contratação de novos docentes para atuar em disciplinas específicas da Educação Musical.

No ano de 2019 se consolida a proposta de revisão de curso, oferecendo uma renovação da arquitetura curricular do curso. Atualmente, a EMUFRN abriga em sua estrutura cursos Técnico, Bacharelado, Licenciatura e Pós-Graduação em Música. Possui no seu corpo docente um total de 57 professores, onde, destes, 9 atuam diretamente no Bacharelado de Música Popular.

O Projeto Pedagógico do Curso recebeu uma reformulação em 2021, atualizando o anterior que data de 2018. Dentre os aspectos que podem ser observados, essa nova atualização passa a inserir a prática extensionista, onde esta ocupa dez por cento dos componentes oferecidos para a formação do estudante, fator que fortalece o processo de indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão. Esse fator também pode ser observado nos demais cursos e apresenta-se como um forte recurso para sanar determinadas demandas necessárias a um curso de música popular, mas que por conta das estruturas não são ofertadas de maneira mais efetiva.

Além disso, há um avanço no que se refere a inserção de debates, ações e espaços comprometidos com o fortalecimento de temas como desenvolvimento socioeconômico-ambiental, relações étnico-raciais e direitos humanos. Essa inclusão permite que esses temas sejam abordados em atividades distintas que ocupam espaço tanto na esfera do ensino, quanto na pesquisa e extensão. Um fato interessante observado neste documento, é que ele espõe seu objetivo geral objetivo com o mesmo texto que encontramos no PPC da UFPEL, modificando apenas a apresentação dos objetivos específicos, que apontam para as seguintes orientações:

- 1) Viabilizar a pesquisa científica em música visando a criação, compreensão e difusão da cultura musical e seu desenvolvimento;
- 2) Possibilitar a formação do profissional competente no sentido da capacitação artística, científica e política, envolvendo o domínio dos conteúdos das metodologias, das técnicas, das habilidades específicas, mediante uma intervenção crítica e participativa no contexto na qual se insere;
- 3) Habilitar o profissional a interagir com a sua comunidade local com vistas a transformação de qualidade de vida na perspectiva dos

- princípios que regem a Universidade, ou seja, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão;
- 4) Oferecer uma possibilidade de atualização curricular permanente, fomentando atividades interdisciplinares que possibilitem maior integração entre as diversas temáticas relacionadas à área da Música;
 - 5) Promover a construção e produção do conhecimento musical numa perspectiva dialógica entre as atividades desenvolvidas no curso;
 - 6) Valorizar a cultura musical da região através de sua prática, divulgação, registro e pesquisa;
 - 7) Formar profissionais para atuação em Grupos Musicais variados (PPC, UFRN, 2021, p. 9-10).

Como é possível observar, as demandas orientadas pelos objetivos específicos apresentam um formato plural para a área de música, isso porque o curso na verdade oferece a graduação sendo um Bacharelado em Música, com ênfase em Música Popular, assim como foi possível observar em outras instituições. Dessa forma, também apresenta um núcleo comum que deve ser cursado em caráter obrigatório, e oferece os demais componentes nos restantes da carga horária, que irão compor disciplinas também obrigatórias, mas, com a possibilidade de escolha nas eletivas e complementares.

5.2.9 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Desde 14 de junho de 1822, é possível encontrar registro de manifestação da sociedade do Recôncavo Baiano buscando a criação de uma universidade nessa região. Esse fato é atribuído à Câmara de Santo Amaro. Nessa diretriz, durante o século XX, a Escola de Agronomia da UFPB, constituiu o núcleo aglutinador de propostas que visavam a criação de uma universidade federal na região. Para isso, de maneira constante e em momentos distintos, no decorrer de todo o século, houve um conjunto de movimentações por parte da sociedade do Recôncavo, no sentido de encaminhar diversos documentos à Presidência da República, ao Ministério da Educação e ao Congresso Nacional visando o estabelecimento de uma IES federal na região.

Assim, a partir de uma mobilização da sociedade civil da região em conjunto com o Reitor da UFBA, Prof. Naomar Monteiro de Almeida Filho, no dia 7 de outubro de 2002, teve início o processo que culminaria na criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), através de uma reunião com a bancada de deputados e senadores do Estado da Bahia. Seguindo, no ano de 2003, houve uma reunião extraordinária do Conselho Universitário da UFBA, que discutiu sobre a proposição do desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA para a criação de uma universidade federal no estado. Ainda em 2003, realizaram-se audiências

públicas nos municípios constitutivos do Recôncavo Sul da Bahia para mobilizar a comunidade civil para construir um ideário em torno da criação de uma universidade.

No ano de 2005, a Escola de Agronomia da UFBA amplia suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, através da criação de três novos cursos: Engenharia Florestal, Engenharia da Pesca e Zootecnia, ação que fortalecia o propósito de se criar uma nova universidade. No mesmo ano, o Presidente da República enviou o Projeto de Lei de Criação da UFRB para a Câmara dos Deputados, que teve sua aprovação em 06 de julho de 2005 e em 12 de julho do mesmo ano teve a aprovação do Senado Federal. Assim, a UFRB foi criada pela Lei nº 11.151, de 29 de julho de 2005, como fruto do desmembramento da Escola de Agronomia da UFBA, passando a ter sua sede no município de Cruz das Almas. Como sendo um fator importante, “a UFRB surge com o desafio de contribuir para superar o déficit histórico de vagas do ensino superior público no estado. A Bahia chega ao século XXI dispondo do menor número de matrículas no ensino federal superior do Nordeste e o segundo pior do Brasil” (PPC, UFRB, 2010, p. 6).

Atualmente possui 7 Centros de Ensino, sendo: Centro de Formação de Professores (Amargosa), Centro de Artes, Humanidades e Letras (Cachoeira), Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas e Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (Cruz das Almas) e Centro de Ciências da Saúde (Santo Antônio de Jesus), Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (Feira de Santana) e Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (Santo Amaro). Por sua vez,

O CECULT representa uma experiência pioneira, inspirada nos estudos interdisciplinares nos campos da cultura, das tecnologias, das linguagens artísticas, da engenharia do espetáculo e da economia criativa. Formações, produtos e serviços oriundos dessa proposta impactarão a dinâmica social e econômica da região e do estado da Bahia. Notadamente, por constituir um novo campo de desenvolvimento associado à vocação, aos padrões de criatividade e inovação dos setores da terra mais diretamente ligados à cultura (PPC, UFRB, 2010, p. 2).

De certa forma, este ambiente que acolhe o curso de Licenciatura em música popular é o único que não possui uma herança herdada dos modelos tradicionais do ensino da música, uma vez que não migra de um conservatório ou escola de música nos padrões tradicionais. Além disso, sendo fruto dos investimentos do REUNI, apresenta uma proposta mais conectada com as demandas sociais vigentes e estimulada pela política de governo que aplicava esse investimento na época. Essa característica faz com que, dentre todas as instituições e cursos alcançados pelo recorte desta tese, este modelo seja o que mais apresenta avanços, no que se

refere aos direcionamentos e preocupações apresentados em seu Projeto Político. Como forma de exemplificar este fato, vejamos a citação a seguir:

O projeto do curso de Licenciatura em Música Popular do CECULT se insere neste contexto, onde conforma uma matriz teórica, uma arquitetura curricular e um referencial metodológico que se articulam num modelo de formação universitária integrado, interdisciplinar e adotada em atenção às políticas emancipatórias e críticas no campo do currículo, dos estudos epistemológicos e formativos. O projeto propõe a adoção de modelos pedagógicos ativos e abertos, de novas propostas de componentes curriculares no campo da música, e a retirada de antigas “disciplinas”, herdadas da tradição do conservatório musical Francês do século XIX, numa reestruturação que integram o pensamento musical e pedagógico contemporâneo. Referimo-nos às concepções curriculares, de ensino, de aprendizagem, de avaliação. Interessamos focar as contribuições do pensamento pedagógico amplo, plural, complexo e inventivo para a criação do curso de Licenciatura em Música Popular do CECULT (PPC – UFRB, 2010, p. 2-3).

Entretanto, se por um lado apresenta esses avanços, no que tange a ideia de ruptura com determinados cânones do ensino tradicional da música, também propondo em seus componentes conteúdos contextualizados com as expressões artísticas que habitam no entorno da instituição, mas, também, outra características do estado, quando observamos com mais detalhes a proposta de funcionamento e certos registros de trabalhos desenvolvidos pelo cursos, logo percebemos a presença de características do modelo disciplinar e da influência das práticas de ensino e formação Jazzísticas.

Mais uma vez, precisamos então entender que esse fenômeno se apresenta por conta da maneira como o ensino da música se desenvolveu no país, atingindo de forma direta a formação dos agentes que ocupam os espaços de ensino da música e trazem como padrão adquirido tanto a forma de se comportar no ensino, quanto o uso de conteúdos herdados desse processo. Porém, sem qualquer dúvida, é o curso e a instituição que apresenta mais claramente o desejo de construir um novo padrão para o ensino da música popular, buscando, para isso, romper com certas tradições e propor novos caminhos para esse processo educacional. Nesse sentido, em seu texto podemos contemplar a preocupação em entender que,

A sociedade contemporânea revela uma nova etapa de humanização e civilidade na qual a diversidade dos saberes, conhecimentos e das tecnologias assumem um papel fundamental nos cenários educacionais, ressaltando-se as vozes que representam os atores sociais, questionando, assim, a estrutura homogênea e hierárquica do conhecimento, do currículo e da educação (PPC – UFRB, 2010, p. 2-3).

Dentro dessa perspectiva, o projeto apresenta os seguintes princípios que nortearão a formação do profissional licenciado em música popular:

- a) **Interdisciplinaridade:** 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.
- b) **Flexibilização:** o número reduzido de pré-requisitos, os componentes curriculares optativas, semi-optativas e facultativas, os projetos curriculares e atividades complementares conferem a flexibilidade curricular e promovem a autonomia do graduando no seu próprio processo de formação.
- c) **Articulação entre teoria e prática:** consideramos a prática como referência básica, e a teoria e a práxis reflexiva como possibilidades de expansão e aprimoramento da prática.
- d) **Inovações curriculares:** Os cursos superiores de música no Brasil seguem o modelo dos conservatórios musicais Franceses, atualmente desatualizados. Nossa proposta interdisciplinar pulverizou componentes curriculares como “Percepção Musical”, “Análise Musical”, “Forma e Estruturação Musical” em componentes novos e antigos, tornando desta maneira o ensino mais integrado, contextualizado e atualizado.
- e) **Ênfase na Música Popular Brasileira:** estudos direcionados à realidade sociocultural da Música Brasileira, sem, no entanto, optar por um recorte simplista como ocorre na maioria dos cursos de música popular, e sem necessariamente estar ligado a nomenclatura do componente curricular. Conhecer, refletir e produzir música brasileira e do recôncavo baiano significa não o xenofobismo, mas a sistematização de um conhecimento ainda pouco desenvolvido dentro da academia, além da superação de uma condição ainda de colonizados.
- f) **Ruptura do conceito de “dom musical”:** A compreensão de que as práticas e os fazeres musicais não estão restritas a pessoas dotadas, superdotadas, sendo uma área de conhecimento compatível e viável para uma formação cultural e humanística ampla, reforçando assim o pressuposto de que a educação musical é algo viável para todas as pessoas.
- g) **Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão:** Os conhecimentos construídos na universidade devem estar articulados com as dimensões da sociedade, através do desenvolvimento de atitudes investigadoras e instigadoras por parte dos estudantes.
- h) **Relativização, contextualização e criticidade:** Compreensão de que a construção do conhecimento musical, em seus diferentes recortes, é socialmente construído e historicamente situado, portanto, relativo.
- i) **Ênfase na Criação/Performance/Apreciação Musical:** Os conteúdos podem ser transversalizados dentro de componentes que abordem aspectos de criação, performance e apreciação musical, dentro de um contexto contemporâneo e interdisciplinar (PPC, UFRB, 2010, p. 8-9).

Cada um desses princípios aponta para uma nova perspectiva, quando consideramos os aspectos tradicionais do ensino da música. Nesse sentido, mesmo não conseguindo efetivar de forma plena todas as diretrizes propostas por estes princípios, apontar para esse norte em si já demonstra o início da procura por novos modelos mais contextualizados e alinhados tanto com

os aspectos artísticos musicais quanto com as responsabilidades sociais que devem ser alvo de reflexões constantes por toda e qualquer área da educação.

5.2.10 Universidade Federal de Goiás - UFG

Fundada no ano de 1960, a Universidade Federal de Goiás foi criada a partir da união de cinco escolas superiores existentes em Goiás, sendo: Direito, Engenharia, Odontologia, Medicina e o Conservatório Goiano de Música. Encontra-se localizada na cidade de Goiana. Observando a trajetória da institucionalização do ensino formal de música em Goiás, veremos que no ano de 1955 foi implementado o Instituto de Música junto à Escola Goiana de Belas Artes. Em seguida, no ano de 1956, foi fundado o Conservatório Goiano de Música, a partir da ação de seis professores: Maria das Dores Ferreira de Aquino, Maria Lucy Veiga Teixeira (Dona Fífia), Belkiss S. Carneiro de Mendonça, Maestro belga Jean Douliez, Dalva Pires Bragança e Maria Luíza Póvoa Cruz. Como visto anteriormente, no ano de 1960, juntando-se a outras escolas superiores incorporou-se a fundação da Universidade Federal de Goiás, passando a ser denominado como Conservatório de Música da UFG.

Em 1972 ocorre a unificação entre o Conservatório de Música e a Faculdade de Belas Artes formando assim o novo Instituto de Artes da UFG. Em seguida, no ano de 1996, houve uma importante reforma administrativa na UFG, ampliando sua estrutura de ensino e pesquisa e fazendo com que o Instituto de Artes se desdobre em duas novas unidades distintas, passando a ser: Escola de Música e Faculdade de Artes Visuais. Em 2000 ocorre uma ampliação na Escola através da implementação do Curso de Artes Cênicas, passando a ser denominada como Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás – EMAC/UFG. Mesmo apresentando essa trajetória ligada aos modelos conservatoriais do ensino da música,

No Início dos anos 2000, a música popular na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG começa a se destacar e ganhar impulso. No campo da pesquisa houveram iniciativas com diferentes abordagens da música popular no campo da musicologia, da etnomusicologia e da performance musical, principalmente através de trabalhos de pesquisa (Projetos de pesquisas, dissertações de mestrado e TCCs). Na área da prática interpretativa, a música popular na EMAC ganhou destaque a partir do surgimento da Banda Pequi (Big Band de Música Brasileira), liderada pelo professor Jarbas Cavendish. Trata-se de um projeto de extensão ligado ao componente curricular Conjunto Musical, e que alcançou grande destaque pela qualidade artística, pela aproximação com a comunidade e permitir a visibilidade da produção cultural em Música desenvolvida na UFG. A Banda Pequi alcançou um grande público em Goiás e região, e gravou 3 DVDs e 1 CD, os quais tiveram a participação de nomes representativos do cenário profissional da Música Popular nacional,

como João Bosco, Lenine, Nelson Faria, Leila Pinheiro e Carlos Malta (PPC, UFG, 2023, p. 8-9).

Sendo a Banda Pequi um forte expoente da música popular dentro da instituição, com uma forte produção que projeta com certa dimensão as produções musicais da UFG, essa realidade deu início a um processo de expansão da área de música popular dentro da instituição que veio através da contratação de músicos com habilidades específicas para atuar na vertente da música popular, bem como a criação de componentes curriculares voltados para os instrumentos executados por estes novos professores, passando então a ser ofertados os seguintes componentes: guitarra elétrica, violão elétrico, bateria e saxofone, sendo todos eles inseridos no curso de licenciatura no ano de 2009, vindo posteriormente em 2019 a disciplina de piano popular e em 2021 baixo elétrico. Entretanto, o texto do projeto demonstra que,

[...] nenhuma das formações existentes na área de Música na EMAC (seja o bacharelado em Música -Instrumento ou Canto-, em Composição e Regência, a Licenciatura ou o bacharelado em Musicoterapia) apresentam uma grade curricular específica para a formação em Música Popular que leve em consideração as suas particularidades (mencionadas ao início). A criação de um curso em Música Popular atenderia esta demanda específica e atrairia ainda mais alunos para a UFG, em face da grande demanda por profissionais atuantes na área da Música Popular e que se interessam por um aperfeiçoamento em nível superior (PPC, UFG, 2023, p. 8-9).

Assim, a partir dessa realidade e considerando todo o potencial existente entre essa demanda retida e certa estrutura já existente nos quadros da instituição, surge o Curso de Bacharelado em Música Popular da UFG. Como objetivo geral, o curso apresenta a seguinte proposta,

O Curso de Bacharelado em Música Popular com as habilitações em produção musical, instrumento musical e canto, é centrado nas diversas formas de criação, interpretação e produção com ênfase na música popular urbana. A sua implementação também irá complementar às demais formações em música oferecidas pela EMAC. O objetivo geral deste curso é formar instrumentistas, cantores e produtores musicais, considerando o contexto educacional local e regional, com amplo domínio dos conhecimentos teóricos e práticos essenciais para atuação profissional, nos diversos campos da música popular: solista, integrante de grupos musicais, diretor ou produtor musical (com experiência de atuação em apresentações ao vivo e gravações em estúdio), compositor e arranjador (PPC, UFG, 2023, p. 10).

O curso nasce com essa vertente ligada ao ensino de instrumento e canto, mas, também, oferecendo de maneira específica a habilitação em produção musical. Apresenta como objetivos específicos os seguintes pontos:

- Capacitar os alunos para atuação profissional como produtores musicais, instrumentistas, cantores, compositores e arranjadores em bandas ou grupos de música popular de diversos gêneros e distintas formações instrumentais;
- Ampliar e adquirir habilidades técnico-musicais exigidas por gêneros ou estilos populares de reconhecimento nacional e internacional, como a música regional, o choro, a bossa-nova, a MPB e o jazz;
- Promover a capacidade de dirigir ensaios, gravações e shows com diferentes formações instrumentais no âmbito da música popular;
- Incentivar e aperfeiçoar a capacidade de intervir de forma reflexiva e criativa no mercado de música popular;
- Estimular a continuidade da pesquisa teórico-prática em música;
- Desenvolver práticas emergentes que contemplem a atuação do profissional em música no contexto contemporâneo.
- Formar profissionais que atuem com postura ética, humanista e sensível às necessidades culturais do seu contexto social (PPC, UFG, 2023, p. 11).

Como estrutura curricular, o curso apresenta uma subdivisão por núcleos, sendo apresentado em três formatos: Núcleo Comum; Núcleo Específico e Núcleo Livre. Por sua vez, as disciplinas que compõem o Núcleo Comum e o Núcleo Específico do Curso de Música Popular são agrupadas em quatro Eixos Temáticos, sendo: Eixo de Práticas Interpretativas; Eixo de Musicologia; Eixo de Linguagem e Criação Musical e Eixo de Iniciação à Pesquisa. Embora possamos contemplar aspectos inovadores dentro desse panorama, os cursos apresentam fortes traços de vinculação tanto com o ensino de caráter conservatorial, como do que segue os parâmetros do *Jazz*.

5.3 Análise dos dados fornecidos pelo UE

A partir dos dados que foram coletados nos documentos que tratam da estrutura de cada universidade e dos cursos que compõem o Universo de Estudo desta tese, iremos desenvolver um debate analítico sobre aspectos relacionados às discussões apresentadas até aqui. Considerando o fato de que essa análise, de certa forma, já tenha sido iniciada quando foram observados alguns aspectos relacionados a cada instituição e cursos de maneira isolada, a partir deste tópico a análise contemplará o UE como um todo.

5.3.1 Da trajetória

Com a ideia de desenvolver a análise a partir do panorama geral, iniciaremos esse processo traçando uma linha do tempo, considerando apenas os fatos referentes às instituições que compõem o Universo de Estudo desta pesquisa⁸⁸. Vejamos:

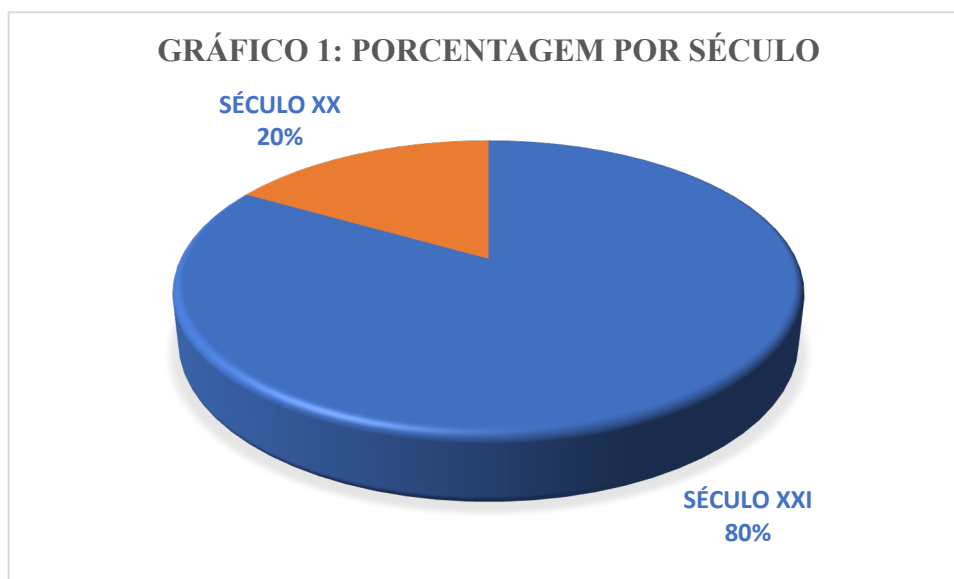
- 1989 – Registro da primeira universidade a oferecer um curso específico em Música Popular, a UNICAMP.
- 1998 – Há exatos nove anos após o surgimento do primeiro curso específico em Música Popular a UNIRIO oferece um novo curso para o Brasil.
- 2003 – No início da primeira década do século XXI surge o terceiro curso de Música Popular do Brasil, na UNESPAR.
- 2009 – A partir do incentivo oferecido pelo REUNI duas universidades iniciam seus cursos de Música Popular, sendo uma no Nordeste (UFBA) e outra no Sudeste (UFMG).
- 2012 – Surge a segunda universidade a oferecer um curso de graduação na região Sul do país, a UFRGS.
- 2013 – Mais uma universidade da região Sul oferece graduação em curso específico de Música popular, a UFPEL.
- 2018 – O terceiro curso de graduação em Música Popular da região Nordeste surge na UFRN.
- 2018 – Surge o segundo curso de graduação em Música Popular no Estado da Bahia, na UFRB, sendo este o quarto curso oferecido na região Nordeste⁸⁹.
- 2023 – Surge o primeiro curso de graduação em Música Popular da região Centro-Oeste do Brasil, na UFG.

Essa trajetória demonstra de forma muito clara o que foi observado anteriormente a partir das análises feitas por esta tese, quando constatando o fato de que, hegemonicamente, a inserção da música popular nos cursos de educação superior universitários deve ser observada como

⁸⁸Sabemos que dentro deste período aqui analisado, outras instituições públicas apresentaram alguma experiência com o ensino da música popular, porém, em formatos distintos e que em alguns casos também já foram extintos. Entretanto, outras instituições em atividade também oferecem cursos que seguem, de certa forma, os padrões contemplados por essa pesquisa, contudo, ofertados em instituições não universitárias, como é o caso do Curso de Licenciatura em Música Popular do IFPE (Belo Jardim), a partir de 2011 e o Bacharelado em Música Popular da FAMES, a partir de 2017.

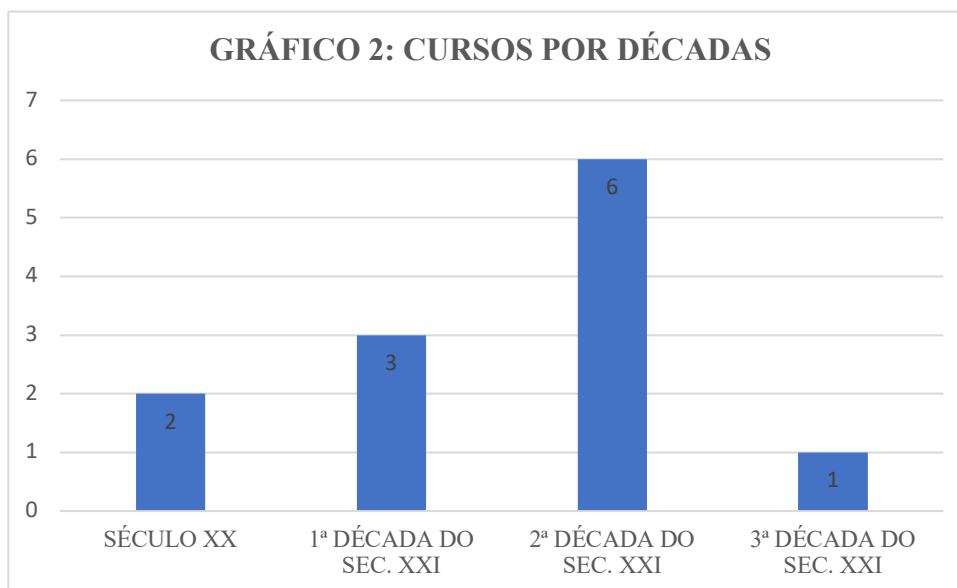
⁸⁹A UFRB também oferece um curso de graduação em Música Popular em formato EAD, porém, por conta da modalidade, não está contemplado no Universo de Estudo.

sendo um fenômeno comum ao século XXI. Podemos ter uma dimensão dessa realidade a partir das informações apresentadas pelo gráfico 1.



Esse dado talvez seja o mais impactante porque apresenta tudo que já foi debatido até aqui quanto às questões que trataram de exclusões, preconceitos, elitismos, mas, sobretudo, o desperdício de um conhecimento que poderia ter dado outro rumo a essa história. Fico imaginando quanto tempo será preciso para se recuperar do prejuízo causado por essa elite que conduziu esse caminho optando por deixar de fora sua própria cultura, ignorando os saberes e as formas artísticas e culturais que tanto têm para oferecer.

Ainda como forma de enxergar aspectos dessa trajetória, o gráfico 2 traz números que refletem o processo de surgimento dos cursos de música popular numa perspectiva de recorte por década. Considera como início a última década do século XX, por ter sido a que registrou o começo desse processo e segue até os dias atuais.



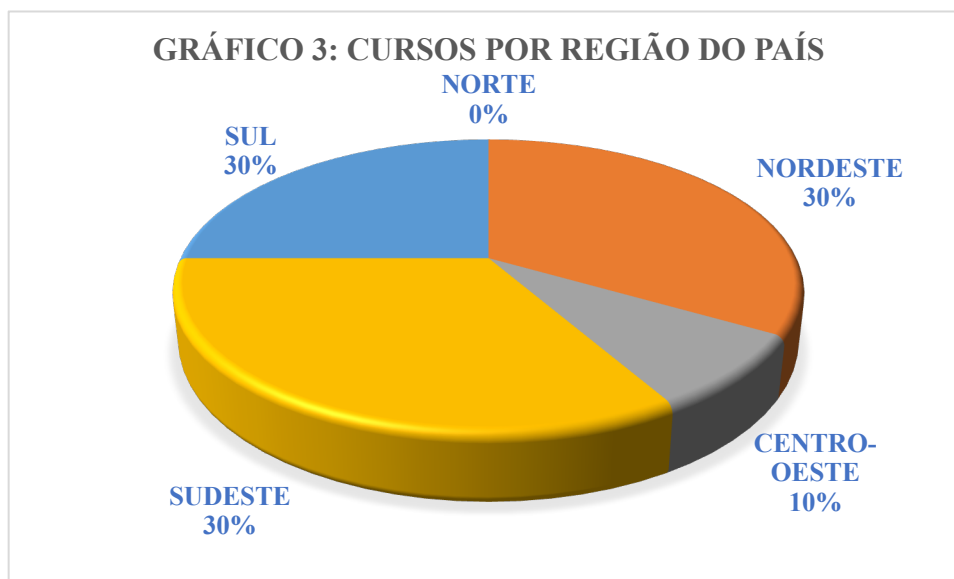
Pelo gráfico, ainda podemos considerar que essa trajetória se desenvolveu de forma lenta, alcançado algum número expressivo dentro deste ambiente apenas na segunda década do século XXI. Outro ponto que podemos avaliar a partir deste gráfico, considerando a realidade que temos até a data em que nos encontramos nesse momento⁹⁰, é que temos uma queda vertiginosa no que se refere à criação de novos cursos de música popular dentro da educação superior universitária ainda na década atual.

Seguindo a análise podemos observar que destas 10 instituições, 03 encontram-se na região Nordeste, 01 na região Centro-Oeste, 03 na região Sudeste, 03 na região Sul e nenhuma na região Norte. Considerando esses dados podemos ver que as regiões Sudeste, Sul e Nordeste vêm se intercalando na oferta de novos cursos desde as últimas décadas do século XX até as duas primeiras décadas do século XXI. Eles nos mostram também que apenas no início da terceira década deste século surge a primeira Instituição Pública a oferecer um curso de graduação em Música Popular na região Centro-Oeste, a UFG.

Refletindo sobre a não existência de cursos desta natureza na região Norte e apenas um na região Centro-Oeste, podemos observar o quanto estamos aquém no que se refere a construirmos um panorama nacional que contemple a Música Brasileira Popular como um conteúdo importante na formação dos músicos dentro do ambiente do ensino superior brasileiro. Essa realidade demonstra também a falta de um olhar mais aprofundado para as riquezas culturais que se encontram nos entornos das instituições existentes em cada região, uma vez que estamos observando esses dados a partir de duas regiões que possuem uma vida musical

⁹⁰Como forma de registro 30 de agosto de 2024.

popular pujante, acolhendo diversos festivais e eventos de manifestação cultural local conhecidos dentro e fora do país. Vejamos a seguir o gráfico 3 que traduz essa trajetória na perspectiva desta última análise:



5.3.2 Das estruturas conceituais e humanas que acolheram os cursos de música popular

Quando dentro dessa trajetória, analisamos os ambientes que acolheram os cursos de música popular nas universidades contempladas por esta tese, percebemos que essa vertente musical foi recebida dentro de estruturas fortemente arraigadas em parâmetros tradicionais do ensino da música erudita, orientadas pelo modelo conservatorial francês. Essas estruturas se ergueram tendo como base todas as nuances observadas nos eventos históricos apresentados no capítulo 1. Legitimou-se então a ideia de que essa era a estética e o padrão a serem adotados como o modelo correto de se ensinar música nos ambientes institucionais brasileiros. Uma análise sobre este panorama nos leva a entender que este dado representa um dos fatores responsáveis pela forma tardia com que se deu a entrada da música popular nos cursos superiores universitários do Brasil.

Outro ponto que podemos observar dentro dessa trajetória tardia, está relacionado à formação de quadros com competências específicas para lidar com o ensino da música popular de maneira contextualizada e de uma forma que possa atender às reais demandas dessa área. No caso desta tese, a análise sobre a formação dos professores que atuam especificamente

dentro das demandas da área de música popular mostrou que a grande maioria possui uma formação musical construída através dos modelos tradicionais, até então oferecidos no país⁹¹.

Logo, uma vez que a escolha da expressão musical é feita, toda a estrutura para desenvolver processos de ensino/aprendizagem e produções de caráter artístico terão que convergir para o atendimento de tais demandas tendo como base as características da expressão musical escolhida. Nesse caso, a contratação de pessoal (professor ou músico), compra de equipamentos e estruturação dos espaços físicos irão (e terão que) atender as necessidades de tal realidade – esse entendimento pode ser aplicado tanto para a música erudita quanto para qualquer outro tipo de expressão musical.

A questão que se coloca é que, levando em consideração o período de um século de espera⁹², a música popular ao entrar nesses espaços encontra um ambiente totalmente estruturado para atender as demandas da outra expressão musical. Essa realidade acaba por construir um ambiente de disputas, até certo ponto legítimo⁹³, entre as áreas. Isso acontece porque o tempo de existência dos cursos de música erudita já permite que contemplemos um cenário onde um grande número de professores, que ocupam habilidades específicas dentro dessa expressão, já se aposentaram ou encontram-se em via de se aposentar. Logo, ao mesmo tempo em que é legítimo a reposição desta demanda, torna-se um campo de disputa para a área de música popular que necessita de quadros específicos para atender às demandas de suas especificidades. Esse mesmo cenário de disputas será observado quanto aos espaços, equipamentos e verbas, elementos necessários para o funcionamento dos cursos. Porém, dada a trajetória, a música popular e os agentes diretamente envolvidos com seu ensino dentro desses ambientes, encontram-se sempre em condições desfavoráveis, tendo que investir um esforço dobrado para conquistar e garantir determinadas demandas – mesmo que estas sejam óbvias⁹⁴.

Quando olhamos para esse cenário, e levamos em conta as necessidades específicas da música popular frente a essa realidade, percebemos o quanto ainda estamos longe de alcançar

⁹¹Para essa análise, após o recorte que obtive o número de professores, seus currículos foram visitados na Plataforma Lattes sendo analisado o critério referente à formação. O resultado demonstra que 80% dos professores que atuam na área de música popular, dentro dessas universidades observadas por esta tese, obtiveram sua formação dentro de cursos que tinham como característica a música erudita.

⁹²Isso por considerar o aspecto da institucionalização da música no Brasil dentro do universo do ensino superior apenas a partir do século XX.

⁹³Embora eu reconheça a legitimidade dessa realidade, nem sempre esses enfrentamentos acontecem de forma respeitosa. Nas vezes em que precisei vivenciar esse tipo de fato, pude presenciar ações de preconceito e até mesmo falta de caráter por parte de alguns colegas, havendo exemplos onde verbas destinadas para as demandas da música popular foram aplicadas na outra área por haver um poder de influência maior. Entretanto, devo registrar que muitos colegas, mesmo não sendo da área, se sensibilizam e apoiam a busca pelas demandas dos novos cursos.

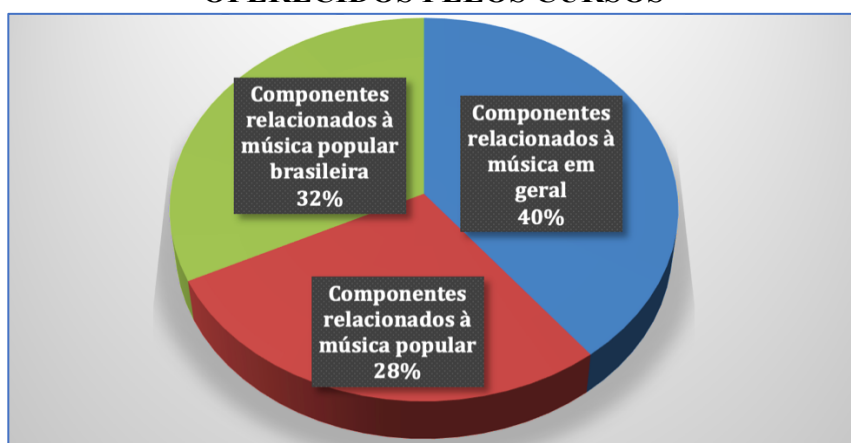
⁹⁴Essa demora em receber a música popular dentro dos cursos de música gerou com o passar do tempo uma grande demanda retida que, nos dias atuais, apresenta-se como um fator positivo para a área frente às exigências institucionais.

uma realidade mais digna para a efetivação do seu ensino dentro desses ambientes, no que concerne à uma conquista de expressão nacional.

5.3.3 Dos conteúdos que orientam o processo de formação

Ao observarmos as estruturas que organizam o funcionamento dos cursos, podemos considerar alguns avanços quanto à busca por adotar novos caminhos que permitem mais interação entre os conteúdos ofertados pelos cursos. A maioria dos documentos apontam para a necessidade de haver mais contextualização entre o conteúdo ofertado e as demandas exigidas a um profissional que irá trabalhar com a música popular. Dentro dessa perspectiva, podemos comemorar o fato de encontrarmos a presença de conteúdos que contemplam expressões musicais nacionais, sendo ainda possível observar a presença de conteúdos regionais e locais como base formativa. Como exemplo, vemos contemplados conteúdos com as seguintes denominações: “Ritmos Afro-Baianos”, Matrizes Culturais Musicais Brasileiras: africana e indígena” e “Culturas Musicais Populares Brasileiras”. Como forma de observar esse ponto através de um panorama geral, temos a seguir o Gráfico 4 com dados referentes à realidade da oferta de conhecimentos e saberes oferecidos pelos cursos observados nesta tese. Vejamos

GRÁFICO 4: PERFIL DOS CONHECIMENTOS E SABERES OFERECIDOS PELOS CURSOS



Fonte: gráfico elaborado pelo autor

Embora incipiente, de uma forma geral, podemos considerar esse panorama como sendo positivo, uma vez que assistimos a presença de conteúdos mais contextualizados com o perfil da música popular. Entretanto, temos muito ainda a perseguir, no sentido de considerarmos a perspectiva de uma proposta curricular mais adequada o ensino para a música popular. Proposta que abarque conteúdos e práticas da música popular de maneira plena.

5.3.4 Da estrutura curricular

A análise das propostas de estrutura curricular encontra um debate com certo grau de avanço, no que diz respeito a procura por caminhos que superem esse modelo que fragmenta os conhecimentos em disciplinas estanques. Já podemos observar alguns movimentos no sentido de mover a matriz curricular na direção de caminhos que apontem para pequenas mudanças que visam fazer com que as atividades possam combater a esse histórico modelo de fragmentação, através de ações movidas no interior das disciplinas, no eixo curricular, nos projetos curriculares e, também, através das atividades desenvolvidas nos projetos de pesquisa e extensão.

Contudo, todos os cursos seguem mantendo a lógica de oferecer seus conteúdos através do modelo disciplinar. Esse fato faz com que muitas das ideias contidas nas propostas possam encontrar dificuldade de obter êxito em sua execução, uma vez que, mesmo contemplando novas perspectivas a partir dos conteúdos observados no tópico anterior, estes se encontram limitados a uma carga horária pequena e fragmentada, em alguns casos até mesmo configurando entre disciplinas optativas ou complementares. Essa realidade só é possível por conta das questões estruturais tratadas no tópico 5.3.2, que faz com que as demandas desse novo curso tenham que ser conduzidas dentro dos limites impostos pela estrutura existente em cada universidade, onde o corpo docente, o espaço físico e os equipamentos existentes ditarão a maneira como que estas atividades propostas por essas disciplinas irão desenvolver suas ações.

Uma das partes importantes dos documentos que apresentam e guiam os indivíduos com informações concernentes quanto ao que se pretende desenvolver dentro dos cursos – seja para quem deseja cursar ou para quem está pesquisando – é a dos objetivos; sendo este tópico comumente apresentado em duas partes que se complementam: Objetivo Geral e Objetivos Específicos. Geralmente são tópicos curtos e diretos que, por vezes, não permitem enfatizar “com mais detalhes aspectos específicos da música popular que são contemplados no processo de formação”, principalmente em cursos que já lidam com o ensino da música de maneira tradicional e passam a oferecer o ensino da música popular de uma maneira adaptada ao que já existe (Queiroz; Dantas, 2021, p. 9). Entretanto, precisamos considerar o fato de que há uma busca por apresentar novos caminhos, que se encontra limitada por conta das estruturas, mas, apontando para um horizonte que almeja mudanças.

Podemos então considerar que muitas ações positivas já se encontram dentro destas propostas, onde, no momento em que se deparam com a necessidade de cumprir as demandas exigidas por uma formatação mais tradicional e descontextualizada com aspectos fluidos da

música popular, buscam ocupar esses espaços com ações inovadoras. Assim, apresentam novas perspectivas para os processos de avaliação, para os Trabalhos de Conclusão de Curso, propostas de repertórios, processos de composições autorais, arranjos e nas oportunidades de promover ações musicais práticas, sejam em performances ao vivo seja em processo de gravação de áudio ou de audiovisual.

PARTE III

Capítulo 6

Perspectivas e diretrizes para o fortalecimento dos cursos de música popular na educação superior brasileira

Após todo o debate e a apreciação dos dados apresentados pelos capítulos anteriores, proponho, a partir de reflexões sobre esses conteúdos, que pensemos sobre novas perspectivas para os cursos de graduação em Música Popular nas universidades públicas do Brasil. São propostas que devem ser encaradas como desafios para criação, manutenção e/ou desenvolvimentos de ações que visem um novo conceito de formação para o músico popular no ensino superior. Essas ações devem acontecer de forma contextualizada com as demandas e os dilemas da contemporaneidade, onde, em sua formação, além de adquirir habilidades e conhecimentos concernentes à sua atuação profissional, o indivíduo seja capaz de contribuir para o bem estar social, na constituição de uma sociedade mais justa e atenta às reais necessidades de todos.

6.1 Abarcar uma visão ampla e alargada de música popular a partir do patrimônio musical imaterial brasileiro

As perspectivas da educação superior e do ambiente da universidade pública que fundamentam esta tese, conforme trabalhado no capítulo 1, apontam para a relevância e a necessidade de um diálogo efetivo dos cursos de graduação com o contexto cultural/social e os campos de trabalho emergentes da sociedade contemporânea. Entre os diversos aspectos discutidos neste capítulo que são transversalizados por essas perspectivas, a incorporação do patrimônio musical imaterial brasileiro como um dos pilares de formação, é uma premissa vital para os cursos de música popular.

Foi possível observar através dos debates trazidos por Penna (1995), Vieira (2000), Pereira (2013, 2015), Costa (2010), Couto (2009, 2014), Dantas (2015), Alves Junior (2017), Queiroz (2016, 2017) Mariano (2018), Queiroz, Dantas (2021), dentre outros, que, em suas trajetórias, os cursos de música no ensino superior do Brasil, sobretudo nos cursos das universidades públicas, optaram pela manutenção de um conteúdo que privilegia a música ocidental de caráter eurocêntrico como premissa hegemônica, gerando assim um ambiente que “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 pautadas na colonialidade” (Queiroz, Dantas, Marinho, 2024, p. 59). Dessa forma, na busca por novas perspectivas de atuação torna-se urgente entender que, como conteúdo a ser estudado dentro dos cursos de graduação em música popular nas universidades públicas do Brasil,

A diversidade do patrimônio musical imaterial brasileiro aponta para possibilidades formativas bastantes 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 (Queiroz, Dantas, Marinho, 2024 p. 75).

Logo, reforço que o primeiro ponto que devemos considerar como elemento norteador para se pensar em um curso de graduação, que tenha como foco a música popular dentro das universidades públicas brasileiras, seja o de considerar o patrimônio musical imaterial brasileiro como um dos elementos base para alicerçar os caminhos de desenvolvimento deste curso. Nessa perspectiva, podemos entender que, uma vez “estudado e sistematizado a partir das abordagens etnomusicológicas, constitui uma importante alternativa decolonial para concebemos e implementarmos cursos de música popular mais abrangentes, diversificados e inclusivos” (Queiroz; Dantas, 2021, p. 8).

Embora tenhamos que considerar o tamanho desse desafio, devemos tomá-lo com entusiasmo, pois trará um conjunto de novas experiências e saberes que, com novos ares, tornam-se vitais para movimentar as práticas do cotidiano desse universo chamado educação. Devemos encarar esse desafio a partir de uma visão que seja capaz de nos fazer enxergar esses cursos como sendo os que constroem sua identidade contemplando esse patrimônio musical imaterial brasileiro,

[...] em diálogo tanto com 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 (Queiroz; Dantas, 2021, p. 8).

De modo prático, os cursos devem desenvolver ações que tenham como objetivo construir um perfil de formação que almeje abranger práticas que deem suporte a diálogos e interações entre as mais diversas expressões musicais, buscando com isso, objetivar resultados que apresentem reflexões e ações efetivas, que apontem para possíveis respostas e soluções para demandas relevantes que emergem da sociedade, a partir dos limites e das características da área. Uma vez que tenhamos conseguido desenvolver essa capacidade de trabalhar com

elementos oriundos dessa diversidade, que caracteriza a riqueza e a pluralidade das expressões musicais populares brasileiras, essa identidade plural será fortalecida e enriquecida por todos os conteúdos trazidos através de cada expressão. Para isso,

[...] 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 (Queiroz, Dantas, Marinho, 2024, p. 75).

Como foi possível observar através de Queiroz (2011), as várias manifestações musicais presentes na contemporaneidade proporcionam uma realidade totalmente distinta. Essa característica, ao mesmo tempo em que apresenta novos desafios também fornece novas experiências. Logo é preciso desenvolver atividades práticas que envolvam, em maior grau possível, todos esses atributos que caracterizam o contemporâneo, numa lógica que segue a proposta apresentada por Queiroz (2020), quando aponta para a necessidade de pensarmos em ações que assumam o presente e construam uma perspectiva de futuro sem amarras. Isso não quer dizer que não teremos experiências com muitas expressões oriundas de tempos passados, porém, partiremos daqui para lá, e não de lá sem nunca chegar aqui.

Além destes pontos, nos tempos atuais podemos contar com outra realidade no que se refere à existência de uma produção acadêmica que auxilie os cursos, fundamentando os debates, na tentativa de definir e construir ações práticas para os perfis e objetivos propostos na citação anterior. Nesse sentido, podemos contar hoje com um acervo que tem relação com as manifestações tradicionais da cultura popular brasileira. Como exemplo de trabalhos que contribuem com debates acerca dessas manifestações podemos citar o *congado* (Lucas, 2002), *folia de reis* (Rocha, 2014), *carimbó* (Costa, 2015), *fandango* (Bertolo, 2015), *maracatus* (Albernaza; Oliveira, 2015), *jongo* (Jesus, 2017), dentre outros.

Podemos também contar com debates acerca de dimensões históricas (Sandroni, 2001), aspectos estéticos-estruturais (Barreto, 2012), características sociais e culturais (Costa 2013; Campos, 2017). Além disso, temos ainda como incorporar saberes que podem nos ajudar a transformar as atividades educacionais através de diálogos com saberes que contemplem a diversidade da aprendizagem no congado (Arroyo, 1999), nas práticas musicais da cena urbana (Lucas; Arroyo; Prass, 2003), nas escolas de samba de diferentes contextos culturais do país (Prass, 2004), na diversidade das culturas musicais afro-brasileiras e indígenas (Tugny;

Queiroz, 2006), nas tribos indígenas (Clemente, 2013), na embolada (Queiroz; Marinho, 2017), etc.

Precisamos entender a necessidade de construirmos, junto com todos esses conhecimentos que estão à nossa disposição, um novo caminho que possa contribuir através de novas perspectivas para a construção de um novo panorama para os cursos de graduação em música popular no ensino superior brasileiro, sobretudo nas universidades públicas. Ao tentarmos construir esse caminho, será necessário entender que,

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 (Queiroz, Dantas, Marinho, 2024, p. 79-80).

A partir desse ponto, podemos e devemos contemplar as possíveis expressões musicais de outros contextos culturais-musicais que foram historicamente marginalizados por esses formatos de cursos que privilegiam, em sua grande maioria, cânones de expressões musicais que tornaram-se padrão, mesmo sem dar conta de dialogar com muitas expressões musicais locais de uma forma mais contextualizada, numa lógica em que influenciando sem se deixar influenciar, acaba por descontextualizar o que é local. Esse ponto será discutido como diretriz no tópico seguinte.

6.2. Contemplar outros universos da música popular, incluindo contextos culturais-musicais historicamente marginalizados

Ao observarmos a diversidade de expressões musicais que a humanidade produziu ao longo do tempo, devemos considerar que, por mais ecléticos que possamos ser em nossas apreciações, seremos em certa medida reducionistas, ou seja, caberá dentro da nossa escolha apenas o que os parâmetros⁹⁵ que constituem nossa limitação conseguem alcançar. Tratando a partir de um ponto de vista pessoal, esse dano fica localizado e, assim sendo, não irá causar

⁹⁵Esses parâmetros podem ser constituídos por limites que incluem aspectos como acesso, escolha e preconceito.

maiores problemas para o coletivo, senão, para o indivíduo – e este na proporcionalidade de suas escolhas. Entretanto, quando sistematizado e oficializado por instâncias que lidam com ensino da música, essa ação reducionista passa a causar um dano coletivo, uma vez que possui o aval social e até mesmo a submissão dos indivíduos.

Nesse sentido, assim como podemos receber muitas contribuições advindas do patrimônio musical imaterial brasileiro, também podemos ser enriquecidos se alargarmos nossa visão para contemplar outras expressões musicais que se encontram fora dos parâmetros observados por Queiroz (2017), quanto aos cânones legitimados pelos currículos existentes no ensino superior, onde, ora se privilegia a música ocidental de concerto, ora *standards* do *Jazz*. Como foi possível observar, nesse processo “vimos passivamente diversos saberes musicais serem esmagados, esquecidos, julgados de forma preconceituosa e assassinados pelo esquecimento dentro de instituições de ensino e de práticas musicais ‘valorizadas’ no país” (Queiroz, 2017, p. 108).

Logo, mantendo-se essa lógica de perpetuar predominantemente esses dois parâmetros (ou música de concerto de base eurocêntrica, ou o *Jazz* americano e/ou europeu), tanto um quanto o outro acabam por limitar não só o repertório, mas, também, as habilidades que podem ser desenvolvidas quando desafiados por novos parâmetros trazidos por outras expressões musicais. É preciso considerar o fato de que essa experiência já é rica e real, e pode ser percebida na formação do identitário da música brasileira popular que acontece fora da academia, onde não há uma amarra que barre tal relação. Muitos dos gêneros musicais que compõem o rico arcabouço da música brasileira popular é fruto dessa miscigenação que nos constitui como povo, assim como foi possível observar em Ribeiro (2015) no capítulo 1 e em Napolitano (2001) no capítulo 3.

Nessa perspectiva, creio ser de grande valia uma pesquisa que desenvolva um conhecimento mais voltado para a música latina (e outras que estejam excluídas) de forma mais aprofundada, sobretudo a produzida por nossos países vizinhos. Podemos considerar as experiências de algumas expressões musicais que compõem o repertório da música gaúcha como um bom exemplo do que pode ser gerado a partir dessa relação.

6.3. Considerar os projetos dos estudantes bem como seus conhecimentos e saberes desde o início do curso

Acredito que a diretriz de considerar os projetos, as práticas, os conhecimentos e os saberes dos estudantes desde o início do curso apresenta um grande potencial de produção para

o ensino superior em Música Popular. Digo isso por acreditar em seu poder de ação, uma vez que o desafio de considerar esses elementos traz em si um condão que, ao mesmo tempo em que assessora os professores na trajetória do desenvolvimento dos processos de ensino aplicados no decorrer do curso, encoraja, estimula e compromete o estudante, uma vez que, ao encontrar-se contemplado desde o início, terá que participar de maneira ativa e colaborativa na condução do seu processo de formação.

Como foi possível observar no capítulo 3, o músico popular desenvolveu ao longo do tempo vários caminhos para aprimorar seu conhecimento prático e teórico. Vimos que nesse processo várias competências e habilidades foram desenvolvidas de maneira autônoma e em processos variados, onde, à medida que iam tornando seu relacionamento com a música cada vez mais comprometido com o ambiente profissional, esse mesmo ambiente trazia exigências por conhecimentos que os tornassem mais aptos para os desafios apresentados nos diversos campos de atuação. Assim, a inserção da música popular nos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior, em especial nas universidades públicas, fez com que parte desse grupo de músicos populares visse nesse caminho novas oportunidades de capacitação e ocupação no campo profissional, entendendo a importância de que a sociedade dá ao tipo de legitimação que esses cursos e instituições concedem aos indivíduos, conforme foi possível observar no debate de Cunha (2000).

Vimos também, ainda nos debates do capítulo 3, que nessa trajetória, muitos músicos populares buscaram formação superior nos cursos mais tradicionais, de formação erudita, o que os tornou aptos para ingressar como docentes nesse processo de inserção da música popular nos cursos de graduação. Assim, muitos dos conhecimentos adquiridos de maneira autônoma, como visto anteriormente, passaram a integrar as propostas de ensino por parte desses agentes agora docentes destes cursos. Essa nova realidade dos cursos passou agora a encorajar e atrair um número maior de músicos populares, uma vez que encontram nesses novos cursos a oportunidade de dialogar com conhecimentos e saberes mais próximos dos seus.

Os debates trazidos por Presser (2013) e Dantas (2015), nos mostraram que vários são os motivos que levam os indivíduos a buscarem o ensino superior, mesmo quando já possuem uma certa experiência com a música popular, seja em sua ação prática, e/ou, até mesmo, em campos de atuação profissional distintos. Nesse processo, muitos estudantes passaram a perceber que “nada havia de novo quanto ao conteúdo, exceto a confirmação de que aquilo que haviam aprendido de maneira autônoma estava certo – afinal, a instituição estava ali ministrando os mesmos conteúdos que eles, por esforço próprio, já haviam buscado compreender” (Presser, 2016, p. 2-3). A questão específica trazida por Presser (2016) está

relacionada com experiências vinculadas a conhecimentos específicos desses formatos transferidos dos modelos de ensino da música popular vinculados aos modelos canônicos do *Jazz*, como foi possível observar nos debates do capítulo 3. Porém, a manutenção dessa lógica, apenas, fará com que estejamos cometendo o mesmo erro de valorizar determinado cânone como um modelo limitante, impedindo novas experiências.

É nesse sentido que se torna importante abrir espaço para novos diálogos, projetos e desafios trazidos pelos estudantes. É importante estimular esses indivíduos que pretendem ingressar nos cursos de graduação em Música Popular oferecidos pelas universidades públicas a desenvolver a ideia de construir seus próprios projetos, levando em consideração seus saberes e suas músicas. Conforme observamos em Freire (2022), desenvolver debates e ações a partir desses saberes (bem como dos projetos e conhecimentos) trazidos pelos estudantes é uma excelente oportunidade para discutirmos caminhos a partir de diálogos, mas, também, de respeitosos confrontos entre a razão de ser desses saberes e os conteúdos propostos pelo que está em pauta nos conteúdos apresentados pelos currículos dos cursos.

De maneira prática, creio que duas ações podem ajudar a efetivar novas experiências com o ensino da música popular no ensino superior. A primeira é construir um repertório a partir das escolhas dos estudantes. A segunda, é trabalhar um repertório com composições dos estudantes. Caso algum não tenha a prática de compor suas próprias músicas, deve ser estimulado a essa prática, bem como a conhecer as composições de outros estudantes. Também deve ser estimulado o conhecimento e a prática de executar composições de artistas locais, que estejam no entorno da instituição ou da vida de cada estudante e desenvolver esse trabalho observando as contribuições trazidas pelos elementos estéticos dos tópicos 6.1 e 6.2.

Nesse sentido, é necessário que se desenvolvam novas relações entre os cursos e os futuros estudantes. Uma relação que será possível a partir de uma aproximação entre o que se desenvolve nos cursos e o que se pretende fora deles. É muito importante que as universidades e seus cursos se tornem cada vez mais um patrimônio valioso para a sociedade, mas, que esse valor seja considerado e defendido de fora para dentro. Sendo assim, os feitos e atributos dos cursos, devem cada vez mais alcançar a vida social externa da universidade, em um diálogo em que a sociedade se sinta confortável para interagir, de forma que possa interferir de maneira ativa e positiva. Desse modo, é importante a existência de ações que promovam uma exposição constante da característica dos cursos, para que, cada vez mais, indivíduos que pretendem buscar sua formação superior nesses cursos, possam chegar até eles mais contextualizados. Sobretudo, em cursos com características específicas, como é o caso dos cursos de música.

Para que isso ocorra de maneira objetiva é preciso considerar um fator importante quanto ao conhecimento prévio destes elementos que se encontram atribuídos aos estudantes: o Teste de Habilidade Específica. É necessário que haja uma reformulação que apresente novas perspectivas para esse processo que, tradicionalmente, aparece como requisito exigido para ingressar nos cursos de música. É sobre esse ponto que iremos tratar no tópico a seguir.

6.4. Sistematizar processos de ingresso nos cursos que sejam tanto diversos e inclusivos, quanto contextualizados com as demandas e o perfil da trajetória formativa desenvolvida no curso.

Como foi possível observar nas discussões anteriores, a história da educação musical formal do Brasil carrega um conjunto de ações que caracterizam sua trajetória como sendo marcada por elitismos e exclusões. Foi possível observar que dentre os vários aspectos excludentes, um marcante, é o THE (Teste de Habilidade Específica). Exigido como requisito para o ingresso em espaços formais de ensino, encontram-se ativos ainda hoje em vários cursos espalhados por todo o Brasil. Nos últimos tempos, principalmente a partir dos debates que surgiram com fenômeno da inserção da música popular nesses espaços, esse tema tem, em alguma medida, encontrado espaço no foco das discussões da área de música, seja a partir das próprias instituições, em encontros de associações como a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) ou em publicações diversas, (Cerqueira, 2015), (Silva, 2019), (Ramos; Almeida 2024).

Durante muito tempo, esse tipo de avaliação fez com que muitos músicos populares que sonhavam em ter uma formação superior em música, fossem excluídos sem sequer fazer a prova. Isso porque, tal exigência, já se tornava um fator excludente, desencorajando-os a participar do processo, uma vez que os conteúdos exigidos, além de não terem relação com as expressões musicais populares, apresentam um certo grau elevado de exigência – necessária para atender as demandas impostas pelo curso, porém, incoerente se pensarmos no processo de inclusão⁹⁶. Logo, até mesmo quando um governo⁹⁷ cria medidas que promovem a inclusão dos

⁹⁶Na época em que fiz esse teste para ingressar nos cursos de Bacharelado, precisei estudar uma peça musical que só iria ver com profundidade no quinto período.

⁹⁷Desde o início do século XXI, algumas ações foram tomadas pelo governo brasileiro, com vistas a construir uma política pública mais comprometida com a inclusão e a democratização do ensino superior no país. Em 2001 o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior); em 2004 o PROUNI (Programa Universidade Para Todos); em 2006 a criação da UAB (Universidade Aberta Brasil); em 2007 a integração dos IFETS (Instituições de Educação Profissional e Tecnológicas); e também em 2007 o REUNI (Programa de Apoio de Planos e Expansão das Universidades Federais) (Ramos; Almeida, 2004, p. 188).

indivíduos no ensino superior, sobretudo em cursos oferecidos por universidades públicas, a formatação destes testes acaba por manter um certo grau de exclusão, uma vez que:

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 (Ramos; Almeida, 2024, p. 189).

É interessante observar que mesmo com o passar do tempo e com as aberturas para que algumas expressões musicais mais voltadas ao universo da música popular começassem a circular nesses ambientes – seja através de ações isoladas de alguns docentes ou pela presença de estudantes com o perfil da música popular passando nas provas e com isso cursando esses modelos conservatoriais –, estes testes ainda hoje configuram no processo de seleção de muitos cursos. Dessa forma,

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 (Ramos; Almeida, 2024, p. 189).

O que causa mais espanto, é o fato de haver ainda hoje a presença de alguns atributos, advindos desse modelo, sendo aplicado como critério de seleção para cursos de música popular que passaram a ser oferecidos por algumas instituições – como pode ser observado nesta tese. Contudo, acredito ser positivo a existência de um processo de seleção específico, porém, contextualizado, que contemple habilidades concernentes ao campo da música popular. Um processo que possa auxiliar tanto o professor quanto o estudante, numa avaliação que anteceda o ingresso do estudante nos cursos de graduação. Sendo assim, é importante considerar meios e estratégias que possam colaborar para esse feito. Nesse sentido, apresento a seguir três sugestões como perspectivas para um processo de seleção específica, que sirvam como critério de avaliação prévia, para o estudante que deseja ingressar em um curso de graduação em música popular no ensino superior oferecido pelas universidades públicas brasileiras.

Como primeiro encaminhamento, sugiro que haja uma avaliação em que o conteúdo seja o Projeto Político de Curso. A partir da experiência como docente, observo que a grande maioria dos estudantes que queiram cursar o ensino superior na área de música – sobretudo na de música popular –, geralmente não tem conhecimento de como funciona a educação neste nível. Assim, por falta de interesse ou por dificuldade de acessar esse documento previamente,

acabam por desconhecer a estrutura organizacional dos cursos.⁹⁸ Tal realidade faz com que muitos deles passem o curso inteiro lidando com conflitos entre as disciplinas práticas e as de conteúdo teórico – conflitos que são potencializados pela formatação dos cursos, como foi possível observar no capítulo 1. Logo, disponibilizar com antecedência esse documento e colocar alguma forma de avaliação que estimule o candidato a ler com atenção seu conteúdo, com vistas a alcançar uma vaga no processo de seleção dos cursos de música popular, fará com que o estudante ingresse com mais propriedade e clareza, entendendo o perfil, os objetivos e a maneira com que o curso irá se desenvolver, institucionalmente, em seu processo de formação.

O segundo, com o fim que conhecer as habilidades musicais práticas dos candidatos, proponho o envio de um registro audiovisual como outra etapa desse processo de avaliação. Nele, deve conter uma performance musical (ou mais) que contemple os elementos previamente estabelecidos e contextualizados com as propostas e os limites dos cursos, mas, que também permita ao candidato uma liberdade de apresentar livremente atributos que ele considere importante. Assim, a instituição, através dos docentes, poderá elaborar um conjunto de elementos que deseja encontrar nos registros que serão enviados pelos candidatos, mas, também permitirá que estes possam acrescentar, a partir de suas escolhas, conteúdos que julguem favorecer o seu pleito. Dessa forma, o candidato também terá a chance de colocar no registro o que considerar como sendo a melhor performance registrada, tendo a chance de gravar quantas vezes for necessário e, ao final, escolher qual o melhor resultado a ser enviado. Nesse sentido, ele passa a fazer parte, também como avaliador, do processo de seleção, uma vez que a escolha do material enviado é um atributo apenas seu⁹⁹.

Por fim, proponho uma entrevista, onde o candidato tenha a oportunidade de apresentar e defender um projeto pessoal, possível de ser desenvolvido no período de tempo previsto pela instituição para que o estudante possa completar a integralidade do curso. Essa etapa fará com que professores e futuros estudantes possam desenvolver um diálogo onde as pretensões, os conhecimentos e os saberes de ambos serão acessados. Essa entrevista deve permitir que todos (professores e candidatos) possam fazer perguntas, desenvolvendo assim, um ambiente que permita desde essa etapa uma relação entre esses agentes e que possibilite extrair o maior

⁹⁸Em uma experiência particular, tenho que questionar os estudantes, tanto das aulas de instrumento quanto das disciplinas coletivas que ministro, se eles já leram o PPC do curso, até hoje, apenas 1 respondeu que sim, por conta do seu trabalho de TCC. Infelizmente, podemos imaginar que essa é a realidade de muitos docentes, também.

⁹⁹Esse modelo já é utilizado por várias instituições estrangeiras, evitando o deslocamento dos candidatos. Também é possível encontrar exemplos em algumas instituições no Brasil, como exemplo temos a UFRN. No período do isolamento causado pela Pandemia da Covid-19, algumas instituições também tiveram que utilizar esse recurso no processo de seleção, como exemplo posso citar a UFPB.

número possível de informações que possam colaborar com o resultado final do processo de seleção.

Proponho ainda que este processo seja executado em agenda anterior aos resultados do Enem e do Sisu, para que o estudante tenha acesso ao resultado dessa fase antes dos outros processos de avaliação. Sendo importante que possa ocorrer de maneira virtual, para que alcance candidatos de outras localidades, sem que eles tenham que se deslocar.

6.5. Trabalhar uma melhor articulação dos cursos com as instâncias de pesquisa e extensão

Se entendermos que cabe ao ensino superior o papel de desenvolver uma educação que, além dos conteúdos práticos e de natureza inerente a cada área, estimule a construção de uma visão de mundo comprometida com um ambiente social justo e democrático, que atenta para as reais necessidades locais, sem se desvincular das demandas urgentes que envolvem a humanidade como um todo, iremos perceber o benefício de se promover ações articuladas entre esse ambiente específico de estudos (com os conteúdos e ações que o caracterizam) e as instâncias de pesquisa e extensão.

A extensão promove um tipo de atividade que nos permite ter ações imediatas, enquanto a pesquisa lida com processos de coleta, investigação e análise de dados que demandam um período de tempo e que, por tal característica, atua quase sempre na ideia de entender para propor, ou seja, diferente da extensão que pode trabalhar o hoje, por sua vez a pesquisa alerta ou aponta para o amanhã. Nesse sentido, um curso de Música Popular que possua uma articulação estruturada entre essas instâncias (ensino, pesquisa e extensão) permite um panorama de trabalho contínuo, que favorece o desenvolvimento de variados tipos de projetos, com alcances distintos frente às necessidades das demandas sociais.

De maneira concreta, para a área de música popular, podemos oferecer projetos de extensão que atendam às necessidades de músicos profissionais que não pretendem (ou que momentaneamente as circunstâncias da vida não permitem) investir o tempo necessário para se cursar uma graduação, possam aprimorar ou adquirir atributos que os auxiliem de maneira prática e objetiva no seu cotidiano profissional. Nesse sentido, minicursos com períodos curtos e médios (entre duas semanas e dois meses) podem ser ofertados constantemente a esses profissionais, cursos que contemplem temas e conteúdos como: manipulações de efeitos aplicados a instrumento e voz, manipulação de softwares aplicados à música, harmonia aplicada, improvisação, postura profissional, direitos e deveres do músico, etc. Além destes, é

possível tentar atender propostas que possam surgir a partir das demandas dos próprios músicos – através de uma consulta pública divulgada e aplicada aos interessados. Cada um desses cursos pode fornecer dados que promovam a discussão sobre redefinição, construção, extinção ou aprimoramento dessas ofertas a partir das experiências vividas.

Contudo, para além dessas demandas voltadas para o universo específico da música popular, faz-se necessário entender o potencial existente nessa área, no que se refere ao alcance de diversas demandas que emergem dos mais variados grupos e instituições sociais. Esse fator é importante e deve ser considerado porque, além de possuir a condição necessária para propor e executar seus projetos de maneira mais rápida,

A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o setor público; o setor privado. Para além de serviços prestados e destinatários bem definidos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária (Santos, 2000, p. 73).

Como forma de exemplificar caminhos e espaços que podem ser alcançados através de projetos de extensão envolvendo nossa área, apresento uma experiência que pude viver através de uma atividade de extensão desenvolvida em parceria com a área da saúde da UFPB. Trata-se do Projeto Melhorart, coordenado pela Professora Cláudia Batista Melo. O projeto tinha por finalidade levar música ao vivo para os leitos e as salas de espera do Hospital Universitário da UFPB, buscando acalantar os pacientes e seus acompanhantes. Para além dos benefícios que esse tipo de projeto pode oferecer para quem recebe, é imensurável a riqueza que ele traz para quem nele serve.

Como eu era responsável por coordenar as atividades na área de música, tive a oportunidade de contar com a colaboração de vários estudantes que se voluntariaram para juntos efetivarmos as atividades. Ao término de cada experiência, os relatos eram impactantes e traziam um retorno emocional de grande valor, além de dar mais sentido à nossa missão como artistas, uma vez que não estávamos ali motivados por nenhuma recompensa financeira e de vaidade pessoal (aplausos), mas percebendo o valor e a importância da nossa atividade artística para a vida de outras pessoas. Essa experiência mostra o quanto um curso de música popular pode estar articulado não só com sua área, mas, também, envolvendo áreas e demandas distintas, ampliando assim a forma de enxergarmos nossa área e suas possíveis atribuições sociais.

Antes de observar aspectos relacionados com a pesquisa, quero ainda chamar a atenção para um fator necessário no trato sobre extensão. Considero ser de suma importância entendermos a necessidade de que as ações desenvolvidas pelos projetos e atividades de extensão sejam oferecidas à sociedade considerando como ponto fundamental a gratuidade de tais ofertas. Devemos entender que a sociedade já é a financiadora dessa estrutura, e que precisa na verdade ser alcançada pelos frutos desse investimento. Logo,

Para que a extensão cumpra esse papel é preciso evitar que ela seja orientada para atividades rentáveis com intuito de arrecadar recursos extraorçamentários. Nesse caso, estaremos perante uma privatização discreta (ou não tão discreta) da universidade pública. Para evitar isso, as atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que neles se dê voz aos grupos excluídos e discriminados (Santos, 2000, p. 74).

Sobre a pesquisa, primeiramente podemos entender que todas essas atividades podem e devem servir como campo a ser explorado por essa instância, através de projetos específicos e observatórios que irão acompanhar, analisar e propor modelos e medidas que podem ser aplicadas, verificadas e, constantemente, redimensionadas em um fluxo contínuo de interação entre as esferas de ensino, pesquisa e extensão. Esse processo deve se desenvolver utilizando os recursos (módulos, disciplinas, laboratórios, com seus respectivos horários) e pessoal (docentes e discentes) dos cursos de graduação, de maneira articulada e prevista dentro do organograma dos cursos, e não de maneira improvisada, ou a partir de uma ação individual docente, sem que haja uma relação com o projeto dos cursos como um todo. Quando observamos com atenção os caminhos propostos pela forma com que se praticam as atividades de ensino na área de música até hoje adotados pelas instituições, podemos perceber que:

A tendência de currículos e práticas de ensino baseadas na interpretação de repertórios canônicos e na compreensão da história e da teoria musical que alicerçam tal repertório levou-nos à condição de meros reprodutores do conhecimento musical que, produzido por aquelas(es) que “pensam”, servem de fórmula para formar intérpretes, compositoras(es), professoras(es), e mesmo pesquisadoras(es), de música no país (Queiroz, 2023, p. 230).

A manutenção dessa diretriz faz com que nossa área corra o risco de desenvolver a pesquisa através de parâmetros e réguas incapazes de apresentar novos caminhos. Sobretudo, quando aplicados de maneira descontextualizada sobre as distintas expressões que constituem a música brasileira popular, por exemplo, podemos forçar uma espécie de adaptação

contraproducente, que não apresente resultados efetivos e que trabalhe apenas para a manutenção de certos conhecimentos e práticas musicais. Esse não é o papel da pesquisa, ao contrário, cabe a ela apresentar novas perspectivas para toda e qualquer área. Nesse sentido, é necessário que possamos “trabalhar em outras direções, a fim de incorporar conhecimentos, saberes, repertórios e práticas musicais diversas, implica a responsabilidade de produzir conhecimento sólido para isso” (Queiroz, 2023, p. 230).

Devemos então considerar “a pesquisa como caminho vital para a produção e a circulação de conhecimento ‘novo’, contextual, inovador e criativo” (Queiroz, 2023, p. 230). Para isso “é preciso que ela seja concebida como um dos pilares da formação musical e uma estratégia fundamental para a definição de práxis decoloniais em música na educação superior, não em disciplinas artificiais e fragmentadas de pesquisa, mas como princípio e eixo transversal que perpassa todo o currículo” (Queiroz, 2023, p. 230).

A concretização dessas demandas se realizará a partir do momento em que haja uma centralização dessas instâncias por meio das práticas formativas do curso, de maneira que cada atividade e ação desenvolvida e oferecida, seja na esfera do ensino, da pesquisa ou da extensão, encontrem ao mesmo tempo flexibilização e conectividades em suas propostas.

6.6. Incorporar a diversidade de formas de ensinar e aprender música que constituem as práticas musicais da música popular em seus diferentes contextos

A maneira como foram se desenvolvendo as atividades de ensino/aprendizagem da música em espaços formais ao longo do tempo fez com que algumas práticas se consolidassem como parâmetro de transmissão de conhecimento para a área. De maneira tradicionalmente institucionalizada, foi possível observar que o que vigora, ainda hoje, são duas vertentes, sendo uma derivada da outra. Assim, o ensino da música voltado para um repertório da música erudita comumente está relacionado às práticas oriundas do modelo conservatorial francês. Já o ensino da música popular, irá seguir o modelo do ensino do *Jazz* americano, que por sua vez, mantém muitos dos traços herdados do anterior.

Ambos guardam algumas características que os definem de maneira semelhante, dentre elas, duas são responsáveis pela manutenção e perpetuação desses modelos, quais sejam: uma forte atenção para o desenvolvimento técnico da execução do instrumento e a preservação de algumas obras como modelo canônico consolidado para lidar com o fenômeno. A questão que se coloca é que, mantendo-se essas práticas, não há como fugir de comportamentos que elas mesmas produzem, ou seja, a partir dessa manutenção, a reprodução é vista e defendida com

apreço e o novo é visto com desconfiança. Essa lógica só fará sentido quando ambas as experiências forem postas à prova.

Desse modo, incorporar dentro dos espaços formais de ensino da música popular aspectos diversos, envolvendo as distintas formas observadas através das experiências extraídas das práticas musicais da música popular, nos mais variados contextos, fará com que haja possibilidades de surgir novas maneiras de lidar com o processo de ensino/aprendizagem da música popular. Essa experiência, por sua vez, não deve seguir o mesmo caminho de eleger uma ou outra como sendo o modelo mais adequado, nem mesmo a escolha de um repertório canônico para isso, mas, junto com as outras experiências, desenvolver dentro dos espaços e das atividades dos cursos, uma pluralidade de práticas envolvendo essa diversidade, com vistas a promover de forma efetiva uma reflexão entre professores e estudantes sobre os benefícios que possam surgir a partir dos resultados apresentados por essas experiências.

Acredito e repito mais uma vez que um forte aliado para essa experiência é considerar o contexto e os conteúdos advindos a partir dos projetos dos estudantes. Assim como também creio que esta diretriz requer dos docentes e dos coordenadores um esforço no sentido de haver uma busca constante por uma aproximação com expressões musicais diversas. Como agentes da educação não podemos fazer escolher limitantes. Devemos estimular e ser estimulados por novas experiências musicais e sociais que apontem para novos caminhos, ou seja, novos desafios.

6.7. Implementar, via interculturalidade, políticas e práxis que promovam a inclusão dos diferentes grupos humanos que caracterizam o país, a partir da sua diversidade de raça, gênero, sexualidade, religião, entre outras.

Entendo que o ambiente do ensino superior universitário deve estar conectado com todas as nuances que envolvem as maneiras distintas com que a sociedade se relaciona, é importante que os cursos oferecidos neste setor institucional estejam atentos aos movimentos e necessidades de cada grupo humano que configura o todo de uma sociedade. Ao longo dos últimos anos temos assistido a luta de vários desses grupos na ânsia por serem incluídos em espaços e esferas institucionais públicas, que até pouco tempo lhes era negado por conta de sua condição humana e social. Podemos considerar como um desses ambientes a Universidade Pública do Brasil.

Essa perspectiva implica em uma percepção de que trabalhar uma diversidade de músicas, limitando músicas aqui ao universo do repertório, não é suficiente para incorporar a

diversidade de pessoas que compõem os mundos musicais. Assim, é preciso práxis curriculares e diretrizes que tragam para o universo dos cursos de música popular grupos “minorizados”, trazendo as pessoas e não só os seus sons. Isso implica ter estudantes negros, indígenas, mulheres, mas também ter professores e gestores de todos esses perfis. Assim, de forma articulada às práxis musicais traremos toda uma gama de ancestralidades e representatividades que estiveram fora dos cursos de música no Brasil, inclusive os de música popular.

6.8. Incorporar transversalmente às práxis formativas eixos que são vitais para a formação e atuação tanto na música popular quando nas dimensões profissionais e sociais da contemporaneidade

Os tempos atuais exigem que tenhamos um comportamento moral frente às necessidades da humanidade, no que concerne à busca por uma sociedade mais justa e comprometida com o fim da desigualdade social e o acesso a todos os direitos que permitem a dignidade a todos os seres humanos. Dessa forma, nenhum curso superior deve considerar sua linha de conhecimento específica acima das necessidades urgentes de fazer a preservação do meio ambiente, o combate ao racismo, equidade de gênero, ou seja, a todos os direitos que permitem que as pessoas tenham uma vida conduzida dignamente. É urgente, então, que possamos construir dentro da nossa área e dentro dos nossos cursos uma visão humanizada para os processos de formação. Sendo assim,

[...] não faz sentido que haja nos currículos uma disciplina de ética, por exemplo, porque ética não é um conteúdo disciplinar para ser trabalhado em dia e horário específicos da semana. Ética é sim um eixo transversal que precisa estar na aula de instrumento/canto, na aula de harmonia e em todas as demais aulas e práxis musicais do curso (Queiroz, 2023, p. 222).

Da mesma forma, precisamos entender que todas as demandas urgentes da sociedade devem ser incorporadas e refletidas em todas as atividades de um curso, dentro de um processo de formação. Ou seja, não podemos achar que é criando uma disciplina de combate ao racismo, por exemplo, que iremos amadurecer sobre o tema, pelo contrário, nessa lógica disciplinar, será, como todos os outros conteúdos, fragmentado e isolado dentro de um período específico e, ao fim do processo, limitado a uma prova que, por sua vez, põe fim ao debate e às reflexões necessárias.

Precisamos amadurecer e entender que todos os temas necessários para que tenhamos uma sociedade dignamente atendida em suas urgências devem estar presentes em todas a

atividades promovidas pelo curso, ou seja, “não se pode mais aceitar que alguém possa ser formado com base em um conhecimento técnico, de ‘alto-nível’ para a performance, a composição e a educação em música, mas sem princípios fundamentais de responsabilidade, ética e compromisso social” (Queiroz, 2023, p. 222).

Foi por fragmentar, até mesmo os conteúdos diretamente ligados à música, que os processos de formação foram aos poucos se afastando das realidades do mundo atual e construindo um mundo isolado por áreas que cuidam só de si e de suas demandas específicas. Ou seja,

[...] ao dividir o fenômeno sonoro em fragmentos disciplinares, a partir de um conceito restrito de música, tirou-se das aulas de instrumento, de história da música, de teoria e análise musical, de percepção, entre outras que compõem o núcleo central do currículo, qualquer responsabilidade ética, de relação de gênero e raça, de cuidado da saúde física e mental, entre outros aspectos (Queiroz, 2023, p. 222-223).

Torna-se necessário que procuremos novas perspectivas para as práticas educacionais da área de música. Perspectivas estas que busquem desenvolver suas atividades de uma forma que, independente do caráter específico de cada conteúdo, os temas urgentes demandados pela sociedade encontrem-se contemplados, no sentido de encontrarmos soluções para a construção de uma sociedade mais justa.

Dentro dessa concepção, o mundo profissional também demanda temas transversais que, atualmente devem estar na formação de qualquer pessoa que almeja trabalhar em um mundo complexo, diverso e em constante processo de metamorfose. Isso inclui uma formação empreendedora, uma formação que dialogue com as possibilidades tecnológicas do mundo atual, uma formação pautada em um constante processo de atualização, uma educação que pense a práxis profissional integrada às nuances do mundo do trabalho no século XXI.

Nessa mesma perspectiva, há um conjunto de temas transversais específicos do campo da música que devem ser articulados em todo o processo formativo. Isso implica uma formação empreendedora vinculada às práxis da música popular, uma formação tecnológica aplicada às demandas e características desse fenômeno musical, o conhecimento e utilização da improvisação, conhecimento histórico da música, conhecimentos técnicos dos registros e performance na música, entre outros.

6.9 Pensar em estruturas institucionais que sejam contextualizadas e compatíveis com as singularidades do universo de formação e atuação em música popular.

Ao observarmos com atenção os desafios apresentados pelo tópico anterior, podemos perceber que um dos aspectos que colaboram para que os temas sejam discutidos de forma isolada é a adoção e perpetuação dessa forma de transmitir os conteúdos através da fragmentação por disciplinas. Como foi possível observar nos debates do capítulo 1, é urgente que possamos desconstruir a ideia de que essa é a forma adequada para conduzir a troca de conhecimentos nos cursos. Assim como foi trazido por Moreira e Silva (1994) é preciso que haja um combate a esse modelo, para que possamos propor novas perspectivas para o processo de ensino/aprendizagem, sobretudo em cursos de música popular.

De certa forma, é preciso que tenhamos a atitude de buscar institucionalmente novos caminhos que permitam que os conhecimento e saberes se desenvolvam de uma maneira fluida e que possa, na medida em que desenvolve seus conteúdos específicos, incluir temas relacionados a demandas sociais urgentes, para que vejamos dentro de um curso de música popular discussões e propostas relevantes, que cooperem através da arte na procura por conquistas sociais necessárias. Para isso, precisamos entender que determinadas estruturas institucionais acabam por não permitir que tenhamos respostas mais eficazes, tanto na esfera específica dos conhecimentos, quanto nas demais demandas sociais. Devemos definitivamente considerar que:

A tendência fragmentária disciplinar, e a objetificação da música como produto sonoro desvinculado de outras dimensões sociais e culturais, fez com que temas transversais — como saúde, meio ambiente, tecnologia, violência, exclusão, racismo, machismo, xenofobia, fome — fossem historicamente relegados, dentro dos nossos currículos, as disciplinas e atividades isoladas, desvinculadas do núcleo central da formação musical (Queiroz, 2023, p. 221).

Logo, é preciso desenvolver nossas atividades através de novas estruturas, para que possamos atingir melhores resultados, tanto no que se refere aos conteúdos específicos da área de música, quando à inserção de temas transversais importantes para a sociedade. Como alternativa, podemos desenvolver nossas atividades e ofertar nossos conteúdos através da prática do ensino modular substituindo esse modelo de fragmentação por disciplinas.

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 (PPC, BMBP-UFPB, 2024, p. 26).

6.10 Contemplar os conhecimentos técnicos e as competências profissionais necessárias para as diferentes práxis musicais.

Como foi possível observar no decorrer desta tese, vivemos tempos em que as interferências tecnológicas e midiáticas vêm promovendo transformações constantes nos diversos campos de trabalho em que a música popular encontra-se inserida. Nesse contexto, é provável que haja um certo descompasso entre o que os cursos estão oferecendo e a velocidade com que essas transformações ocorrem na vida prática. Isso ocorre porque variados atributos que passam a ser fortes elementos para o campo profissional dos egressos, permitindo que o leque de possibilidades de trabalho com a música popular seja cada vez mais extenso, desenvolvem-se na vida prática dos indivíduos mas não são trabalhados dentro das propostas dos cursos.

Assim, como observado no no capítulo 3, a música popular quando acontece proporciona um conjunto de experiências e formas de se relacionar frente aos múltiplos e variados estratos sociais. Foi possível detectar também, que cada uma dessas experiências promove um conjunto de conhecimentos e competências que devem ser contemplados como conteúdo a ser considerado no processo de formação do músico popular, uma vez que estamos tratando de uma manifestação que apresenta-se de forma multifacetada e que, dentro dessa característica, fornece atributos variados com forte potencial de interferir em processos de criação e inserção de campos de trabalho e práxis musicais.

Como já debatido nesta tese não creio que os cursos devem ser reféns de atender aos interesses de uma lógica mercantilista, sobretudo se houver comprometimento do aspecto reflexivo das ações do músico popular frente às demandas sociais mais urgentes, porém, devemos considerar o fato de que não podemos ficar alheios às demandas relacionadas a possibilidades de se contruir novos e possíveis campos de atuação profissional e de promover interferências através de diálogos com propostas já existentes nos mercados que absorvem os egressos desses cursos.

6.11 Estabelecer diálogos efetivos da formação ofertada no curso com os mundos do trabalho na contemporaneidade

Por mais que a trajetória do ensino da música nos modelos tradicionais tenham construído um perfil profissional dentro dos cursos que preparam o indivíduo para atuar em espaços limitados por suas características específicas, os tempos atuais demonstram a necessidade de enxergar o potencial que a música tem para atuar em espaços sociais distintos. Da maneira como está delineado hoje, o mundo da música popular é abrangente, diverso e conectado a uma dinâmica muito alinhada às nuances da vida social. Assim, um curso de música popular tem que entender esse cenário, construir estratégias formativas que se conectem com a rua, a festa, o palco, o teatro, a igreja, as mídias sociais entre diversos outros contextos em que o músico popular pode trabalhar.

Um curso de música popular precisa dialogar com a multiplicidade de gêneros, estilos e formas de fazer música, entendendo que cada sujeito delinea um perfil e uma relação com o mundo do trabalho e que o curso precisa se comprometer com a garantia que os seus egressos estejam preparados para se inserirem nessa cena, seja sendo absorvido por propostas e demandas já existentes, seja através da criação de novas perspectivas e campo de atuação para desenvolver seu trabalho e seu potencial artístico.

Um curso superior em música popular tem que considerar a necessidade de não atuar como uma estrutura limitante, mas, pelo contrário, aberta a encarar todos os desafios que sociedade contemporânea traz dentro de suas formas de conceber e se apropriar das múltiplas expressões musicais que caracterizam o campo da música popular, sobretudo a produzida no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar entender sobre a identidade da educação superior, para após isso debater sobre os desafios existentes nesse setor dentro da área de música popular, me deparo com uma instância em crise. Essa crise, por sua vez pode ser observada a partir de dois pontos principais. Por um deles, podemos observar um grande esforço sendo investido por vertentes sociais mais voltadas aos valores neoliberais que buscam imprimir seus conceitos, a partir de ações que: descredibilizam, sucateiam e desmoralizam as instituições, sobretudo as públicas. Já na outra ponta, conseguimos encontrar as fragilidades dessa instituição que vem sofrendo esses ataques, mas, também não apresenta esforços no sentido de se aproximar das demandas sociais urgentes por não procurar repensar seus modelos. Entretanto, ficou explícito a necessidade de lutarmos pela existência desse espaço universitário e da educação superior, por se tratarem de mecanismos capazes de trazer respostas e soluções para as demandas nas mais diversas áreas.

Em seguida, foi possível observar que a trajetória percorrida pela educação superior no Brasil apresenta traços de elitismo e exclusões que afetaram de maneira substancial o processo de investigação, produção e distribuição de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse comportamento fez com que a educação, em todos os setores, apresente até os dias atuais um conjunto de deficiências que compromete toda uma rede de relações, impedindo que o país desenvolva ações mais efetivas quanto à necessidade de enfrentar seus dilemas sociais. A maneira pulverizada com que a educação superior foi sendo desenvolvida, o retardo na implementação do caráter universitário e a falta de um projeto de nação que desse sentido à construção de uma educação superior robusta e comprometida com conhecimentos e saberes diversos, fez com que esse panorama fosse desenhado sem bases estruturais capazes de oferecer uma identidade própria para a educação brasileira.

Escolheu-se então, desde o início, ir aos poucos eliminando dos ambientes institucionais da educação os conhecimentos, saberes e culturas pertencentes aos povos originários e aos estratos sociais diversos que chegaram ao território nacional através de diásporas e processo de escravagismo que se desenvolviam com o passar do tempo. Entretanto, se por um lado esses conhecimentos e saberes culturais distintos foram expulsos dos ambientes formais de ensino, fora deles, foi possível assistir o surgimento de uma rica expressão cultural miscigenada, construída a partir de diversas relações e envolvendo processos de transmissão desses conhecimentos e saberes através de recursos como a observação e a oralidade. De certa forma,

esses dois comportamentos podem ser observados até os dias atuais, porém, afetados diretamente pela interferência da tecnologia. Tal interferência tem promovido um conjunto de crises para a sociedade e suas instituições.

Uma vez que, através das novas tecnologias, a comunicação encontra nos dias atuais uma ampla possibilidade de rede de transmissões, jamais vistas até então, essa realidade irá gerar um bombardeio de informações, sendo estas impossíveis de serem absorvidas pelo indivíduo, mas que, com muita eficácia, têm o poder de promover drásticas transformações no comportamento social. De forma direta, todas as atividades e práticas sociais passam a ser questionadas, com isso também suas estruturas institucionais. Contudo, os questionamentos, que são necessários em uma democracia, tomaram rumos preocupantes, no sentido de serem construídos a partir de uma narrativa que questionam a existência de mecanismos necessários para o desenvolvimento social, como é o caso de uma educação superior de qualidade e gratuita, e apoiam sem nenhum sentido iniciativas que desconstroem essas conquistas sociais.

Foi importante considerar esse panorama para entender que toda e qualquer discussão, sobretudo no universo da educação, deve levar em conta os desafios apresentados pelos tempos atuais, considerando todos os tons que caracterizam sua realidade em primeiro lugar, para que se possa, em um segundo momento, debater acerca dos temas e demandas de caráter específico – dentro da diversidade de nuances que existem entre a humanidade e o meio em que vive no momento em que se relacionam. Com isso, também quero chamar a atenção para a possibilidade e necessidade de refletirmos sobre os fenômenos em seus aspectos radicais e essenciais, sem as transformações causadas por essas interferências tecnológicas, no sentido de compreendê-los a partir de si, esperando que com isso possamos obter novas perspectivas.

Na música, por exemplo, quando consideramos as tecnologias que ao longo do tempo vêm permitindo a possibilidade de registro (seja no formato impresso, em áudio ou audiovisual), observo que, à medida em que esses recursos são utilizados, também passam a interferir no fenômeno, na medida em que os limites característicos dessas tecnologias passam a ser incorporados pelas expressões musicais. Essa experiência fez com que determinados fenômenos musicais – frutos dessa relação entre as obras, as tecnologias e a interferência desse processo –, ocupassem, com o tempo, um certo lugar de destaque frente às sociedades, sobretudo as urbanas. Essa dinâmica, por sua vez, fez com que aspectos essenciais e radicais de algumas expressões musicais fossem aos poucos sendo moldados, quando atingidas pelos limites destas tecnologias, se tornando, com isso, uma nova face a integrar, a multiface desse elemento de expressão humana.

Contudo, precisamos compreender que temas como ensino superior universitário, música, produção artística e todos os outros possíveis que pertencem ao universo social, embora sofram influências direta desses aparatos tecnológicos, não podem ser discutidos a partir de reflexões que levam em consideração apenas os aspectos impactados pela interferência desses meios. Ao contrário, devemos problematizar tal fenômeno buscando compreender, dentro do universo da educação e da produção cultural como um todo, quais são os benefícios e os malefícios trazidos por tal realidade, para que seja possível encontrar soluções para os dilemas sociais em outros recursos, que não estes, reféns de tecnologias eletrônicas, digitais e virtuais.

A partir desse entendimento, esta tese apresenta uma visão para o fenômeno da música popular mais ampliada, considerando que este não pode ser definido apenas a partir de um elemento que o caracterize, mas, de todas as multifaces que o constitui. É nessa conjuntura que emerge a necessidade de um entendimento alargado sobre a oferta de cursos de música popular, entendendo que, além da inserção desse tipo de curso na cena nacional, o perfil formativo, objetivos, conhecimentos e saberes, metodologias e bases curriculares que têm marcado esses cursos é fundamental para uma reflexão crítica sobre tal realidade.

Além disso, os diálogos, as ações e os interesses dos agentes que atuam nos cursos oferecidos pelas universidades públicas devem atender, da melhor forma possível, as demandas sociais dando com isso total sentido à conquista de serem servidores públicos. Devemos então entender, que um curso superior em música popular que consiga formar um indivíduo altamente competente frente às habilidades exigidas no âmbito do conhecimento musical específico, mas, que seja descompromissado com as demandas sociais urgentes, terá falhado na completude de sua formação.

Posto isso, entendo que o estudo evidencia que apesar de ter trazido avanços expressivos para ampliar o universo da música contemplado nos cursos de graduação, a formação do músico popular nesse contexto continua sendo, sobremaneira, baseada nos pilares da disciplinaridade fragmentária que marca a educação superior do Brasil. É nesse contexto que emergem as diretrizes propostas a partir da pesquisa, entendendo que a formação em música popular, na atualidade, em diálogo com as bases teóricas e metodológicas que fundamentam o estudo, precisam ser construídas a partir de 11 pilares, contemplando: uma visão ampla e alargada de música popular a partir do patrimônio musical imaterial brasileiro; universos da música popular, incluindo contextos culturais-musicais historicamente marginalizados; projetos dos estudantes bem como seus conhecimentos e saberes desde o início do curso; processos de ingresso nos cursos que sejam tanto diversos e inclusivos; articulação dos cursos com as instâncias de pesquisa e extensão; incorporação da diversidade de formas de ensinar e aprender música que

constituem as práticas musicais da música popular em seus diferentes contextos; implementação de políticas e práxis que promovam a inclusão dos diferentes grupos humanos; incorporação às práxis formativas de eixos que são vitais para a formação e atuação tanto na música popular quando nas dimensões profissionais e sociais da contemporaneidade; estruturas institucionais que sejam contextualizadas e compatíveis com as singularidades do universo de formação e atuação em música popular; conhecimentos técnicos e as competências profissionais necessárias para as diferentes práxis musicais; diálogos efetivos da formação ofertada no curso com os mundos do trabalho na contemporaneidade.

A partir de diretrizes e ações como as propostas acima será possível, de fato, a construção de cursos de música popular mais dinâmicos, atuais e contextualizados com a música popular e mundo contemporâneo. As análises e reflexões apresentadas no Brasil, apesar de não esgotarem o tema, ao contrário, abri-lo para o debate, nos mostra possibilidades importantes para produzir rupturas e reconstruções necessárias para pensar, conceber e implementar a formação em música popular nas educação superior universitária do Brasil.

A conclusão que chego ao fim desse processo, no que tange uma análise a partir do ponto de vista da educação, é a de que os países que foram colonizados nos moldes que aconteceram aqui no Brasil, precisam, com urgência, trilhar caminhos que reflitam sobre um projeto de educação nacional que consiga enxergar o país a partir de si mesmo. Essa ideia global, embora se apresente e caminhe de uma maneira acelerada e sem demonstrar possibilidades de retroagir, traz em si algo que devemos observar com muita cautela, se quisermos construir condições de lidar com os males advindos dessa lógica, refiro-me ao fato da manutenção dos valores e visões que deixam a lógica do poder mais concentrada ainda nos equívocos que nos trouxeram até aqui.

Nesse sentido, uma educação musical popular que considere os elementos constitutivos das várias nuances que caracterizam a peculiaridade da riqueza cultural do Brasil, se apresenta como forte diretriz para uma educação que tenha identidade própria e terá que enfrentar, sem ter como fugir, essa lógica imperial global, que age buscando uniformizar os parâmetros e valores de “sucesso” a partir de um fundamento onde o valor monetário segue sendo o valor a ser seguido e atingido, sendo considerado como o mais valioso. Assim sendo, a instância do ensino superior público exerce um papel importante, uma vez que, mesmo enfrentando os dilemas e amarras existentes pela forma com que se configuram as legislações que regem suas ações, ainda é o ambiente que possui um certo grau de autonomia para buscar construir esse caminho. Registro que devemos ser mais enfáticos e veementes na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, entendendo, por fim, que não é sobre música, ou cultura, ou

até mesmo nação; é sobre gente, é sobre ser humano, e este na busca por sua forma de viver com dignidade e não apenas sobreviver.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Gustavo Oliveira de. Um olhar sobre as ações legitimadoras da música popular no ensino superior: análise dos projetos político pedagógicos dos cursos. *In*: COUTO, A. C. N. do (org), **A Música Popular no Ensino Superior: análises, reflexões e propostas para o século XXI**, São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.
- ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. **Revista da ABEM**, nº 6, p. 59- 67, set. 2001.
- BAGNO, Marcos. Preconceito Linguístico o que é o como se faz. – 5 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- BARROS, Matheus Henrique da Fonseca. Incursões e experiências na pesquisa em música popular. *In*: COUTO, A. C. N. do (org), **A Música Popular no Ensino Superior: análises, reflexões e propostas para o século XXI**, São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.
- BATISTA, Adriano de Carvalho. **Tétrades: um estudo de harmonia aplicado a guitarra elétrica**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Marcos Siqueira Cavalcanti. Instituto das Artes. Campinas, São Paulo [s.n], 2006.
- BITTENCOURT, Alexis da Silveira. **A guitarra trio inspirada em Johnny Alf e João Donato**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Marcos Siqueira Cavalcante. Instituto das Artes. Campinas, São Paulo, 2006.
- BOLLOS, Liliana Harb. Considerações sobre música popular no ensino superior. **Anais da ABEM**, 2008.
- BOLLOS, Liliana Harb; LIMA, Sonia Regina. Albo de. Formação musical e atuação profissional de músicos populares. **Revista Tulha**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 1, p. 9-50, jan./jun. 2023.
- BORDA, Rogério. **Por uma proposta curricular de curso superior em guitarra elétrica**. Orientador: José Nunes Fernandes. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2022. (Publicada on-line em setembro de 2023).
- 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: 20 janeiro. 2024.
- 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: 20 jan. 2024.

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 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Como funciona o PROUNI?** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/tire-suas-duvidaspesquisa/o-prouni/47-como-funciona-o-prouni>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Estado, Estado-Nação E Formas De Intermediação Política. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 100, p. 155–185, jan. 2017.

CAMPBELL, P. S. (1990). Crosscultural perspectives of musical creativity. **Music Educators Journal**, v. 76 (9), p. 43-46, 1998.

CAREY, Gemma. LEBLER, Don. Reforming a bachelor of music programme: a case study. **International Journal of Music Education**, v. 30, n. 4, p. 313-326, nov. 2012.

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.

CORTES, Almir. **Improvizando em música popular: um estudo sobre o choro, o frevo e o baião e sua relação com a música instrumental brasileira**. 2012. Tese de Doutorado. [sn].

COSTA, Rogério Luiz Moraes. Estratégias pedagógicas para a prática da improvisação livre: diálogos entre a improvisação e a composição. **Anais do XX congresso da ANPPOM**, p. 447-452, 23 a 27 de agosto, Florianópolis, 2010.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 89-104, dez. 2009.

COUTO, Ana Carolina N. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. **Opus**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014.

CUERVO, Luciane. Articulações entre Música, Educação e Neurociências: propostas e materiais para o Ensino Superior. 2011. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bistream/handle/10183/62620/ensino2011_resumo_18921.pdf?sequence=1. Acesso em 02 mar. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. “Ensino Superior e Universidade no Brasil”, *In*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs), **500 anos de educação no Brasil**, Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHIZZOTTI, Atonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. – 6. Ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014.

DANTAS, Leonardo Meira. **O ensino da guitarra elétrica nos cursos de música da Universidade Federal da Paraíba: reflexões a partir de demandas discentes**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

DANTAS, Luciana Neuma Silva Muniz Meira. **Identidade da mulher moçambicana nas obras de Noémia de Sousa e Paulina Chiziane**. 2011. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2011.

DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Educação e Pesquisa**, v. 39 n. 1, São Paulo jan./mar. 2013.

DAVIS, Sharon, BLAIR, Deborah. Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course. **International Journal of Music Education**, v. 19, n. 2, May 2011.

DENARDI, C. **A formação inicial do professor de música no curso de licenciatura em música da EMBAP (1961-1996)**. 2006. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

DOS SANTOS, Felipe Pacheco. O processo de formação do músico popular profissional: investigação sobre experiências, competências e suas atuações na cadeia produtiva da música. **Anais do SIMPOM**, n. 5, 2018.

DURHAM, Eunice Ribeiro et al. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. 2003.

DUNBAR-HALL, Peter. Analysis and Popular Music: a Challenge for Music Education. **Research Studies in Music Education**, n. 13, p. 40-55, Dec., 1999.

DUNBAR-HALL, Peter; WEMYSS, Kathryn. Popular Music and Music Teacher Education: Relationships Between Course Content and Course Design. **Research studies in music education**, (Perspectives on Music Education Research), n. 15, p. 50-57, 2000.

DUNBAR-HALL, Peter. Book Review: How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education, de Lucy Green. (2001). Aldershot, UK: Ashgate Publishing Ltd. **Research Studies in Music Education**, n. 18, p. 79-81, 2002.

DUPRAT, Regis. A Pós-Graduação em Música no Brasil. *In*: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (orgs), **Educação Musical no Brasil**, Salvador, P&A, 2007. 422p.

ALENCAR, Gustavo Oliveira de. Um olhar sobre as ações legitimadoras da música popular no ensino superior: análise dos projetos político pedagógicos dos cursos. *In*: COUTO, A. C. N. do (org), **A Música Popular no Ensino Superior: análises, reflexões e propostas para o século XXI**, São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, 69-74, set. 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira – Salvador: EDUFBA, 2008.

FEICHAS, Heloisa. Processos de Aprendizagem Formal e Informal na Universidade Brasileira. **XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina – 2007.**

FEITOSA, Radegundis Aranha Tavares. **Música brasileira popular no ensino da trompa: perspectivas e possibilidades formativas.** 2016. 167 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. – 72 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FRIDMAN, Ana Luisa. Estruturas musicais extraídas da cultura não ocidental: ampliando os territórios de formação do músico do século 21. **Anais do XX congresso da ANPPOM**, pp. 232-236, 23 a 27 de agosto, Florianópolis, 2010.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **No “chão” da universidade: o ensino superior de música na perspectiva intercultural.** 2016. 305 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.

GALIZIA, Fernando Stanzione; LIMA, Emília Freitas. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da Abem (1992-2013). **Revista da ABEM**, v. 22, n. 33, 2014.

GARCIA, Marcos da Rosa. **Ensino e aprendizagem de guitarra em espaços músico-educacionais diversos de João Pessoa.** 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** Unesp, 2002.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, Cap. 4. p. 93-124, 1994.

GIROUX, H.. Ensino superior, para quê? **Educar em Revista**, n. 37, p. 25–38, mai. 2010.

GOHN, Daniel Marcondes. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas.** Annablume, 2003.

GONÇALVES, Cecília Margarida Couto de Almeida. Polifonias: a avaliação do ensino superior de música como sistema de multirregulação. 2007.

GREEN, Lucy. How popular musicians learn. A way ahead for music education. London: Institute of Educatios, 2001.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula / Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom. Tradução Flávia Motoyama Narita, **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, pp. 61-80, 2012.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. Tradução Oscar Dourado. **Revista da ABEM**, p. 25-35, 1996.

GROSSI, Cristina. Música popular na educação superior: refletindo sobre a relação entre estudantes e 'suas' músicas. **Anais do XX congresso da ANPPOM**, p. 304-308, 23 a 27 de agosto, Florianópolis, 2010.

GROSSI, Cristina. Preferências na Música Popular e suas Implicações para a Aprendizagem Musical. **ICTUS-Periódico do PPGMUS-UFBA | ICTUS Music Journal**, v. 13, n. 1, 2012.

HAMM Charles. **Popular Music and Historiography**. Popular Music History, Equinox Publishing Ltd, Londres, p. 09-14, 2004.

HARNONCOURT, Nikolaus. O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

JACINTO, Thífani Postali; DA SILVA, Paulo Celso. Música e Folkcomunicação: o Blues como manifestação afro-americana. **XII Conferência Brasileira de Folkcomunicação (Folkcom)**, Taubaté, SP. 2009.

JUNIOR, J. Música popular massiva e gêneros musicais: produção e consumo da canção na mídia. **Comunicação Mídia e Consumo**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 31–47, 2008. DOI: 10.18568/cmc.v3i7.69. Disponível em: <https://revistacmc.espm.br/revistacmc/article/view/69>. Acesso em: 20 jun. 2024.

KLEBER, M. O. **Teorias curriculares e suas implicações no ensino superior de Música: um estudo de caso**. 2000. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2000.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. Processos de aprendizagem de músicos populares: um estudo exploratório. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 29-38, set. 2007.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. - Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58p.

LEISMAN, Jeancarlo Paulo. **A música popular como decolonidade na formação de professores de música: narrativas de acadêmicos a partir de uma disciplina complementar de graduação**. 108 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

LIMA, Letícia Dias de; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo do Curso de Música e A Formação do Músico Popular: um estado do conhecimento. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. especial, p. 341-358, out. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198203052021000500341&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 mai. 2023. Epub 18-Fev-2023. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.53970>.

LIMA, Paulo Costa. **Música popular e adjacências....** EDUFBA, 2010.

LOURO, A L; SOUZA, J; TREJO, R; MORATO, C T. Ensino superior de música: desafios da pesquisa com o cotidiano. Disponível em: <http://www.livrariacultura.com.br>. Acesso em :04 mar. 2020.

LOPES, Maico. Transcrição musical como ferramenta pedagógica para o ensino da música brasileira popular instrumental. **XXXIII Congresso da ANPPOM**, São João del-Rei – MG, 2023.

MARCON, Mônica e ALVES, Tiago Wickstrom. Modelos instituidores do ensino superior brasileiro alemão e francês: uma revisão crítica da literatura sob a ótica da empregabilidade. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) [online]. 2022, v. 27, n. 01. Acesso em: 7 fev. 2024, p. 27-48. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000100003>>. Epub 06 Abr 2022. ISSN 1982-5765. DOI 10.1590/S1414-40772022000100003

MAGALHÃES, António M. A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**, n. 007, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2006.

MARIANO, Anderson de Sousa. **Diretrizes e perspectivas para o ensino superior de Guitarra Elétrica no Brasil**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, 2018.

MAYRA, Hernández Ferreira. **Las formaciones Universitarias en música popular en America Latina: un estudio sobre las propuestas curriculares**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto das Artes, Programa de Pós-Graduação e Música, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

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

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60, Rio de Janeiro, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MATEIRO, T. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, n. 22, p. 57-66, set. 2009.

MIDDLETON, Richard. **Studying popular music**. Philadelphia. Open University Press, 1990. Disponível em: <<https://www.books.google.com>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MOORE, Robin D. (Ed.). **College music curricula for a new century**. New York: Oxford Scholarship Online, 2017.

MORATO, Cíntia Thaís. “Viver de Música: olhares de estudantes universitários sobre estudar e trabalhar”. **Educação Musical, Cotidiano e Ensino Superior**, Porto Alegre, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução, in: In: MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, Cap. 1. p. 07-37, 1994.

MORILA, Ailton Pereira (2016). Métodos pioneiros de ensino musical no Brasil: críticas, lutas e rivalidades. **Per Musi**. Edt. Fausto Borém, Eduardo Rosse e Débora Borburema. Belo Horizonte: UFMG, n. 34, p.1-34. 2016

MOTA, Graça, and Sergio Figueiredo. "Estudo Comparativo Sobre a Formação De Professores De Música Em Portugal E No Brasil." *Educação (UFSM)* 37.2 (2012): 272-90. Web. (<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4843>. Acesso em: 5 jan. 2023.)

NAPOLITANO, Marcos. *Cultura brasileira: utopia e massificação (1950-1980)*. – São Paulo: Contexto, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. *História & Música: história cultural da música popular*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NEDER, Álvaro. O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 22 , p.181-195, 2010

NETTL, Bruno. **Heartland excursions ethnomusicological reflections on schools of music**. Urbana: University of Illinois Press, 1995.

NETTLE, B. (1974). **Thoughts on improvisation: A comparative approach**. *The musical Quarterly*, LX(1), 1-19.

OEHLER, Susan. HANLEY, Jason. Perspectives of Popular Music Pedagogy in Practice: An Introduction. **Journal of Popular Music Studies**, Wiley Periodicals, Inc., v. 21, i. 1, p. 2–19, 2009.

OLIVEIRA, Iuri Ozires Sobreira de, João Carlos Sedraz Silva, Gibran Medeiros Chaves de Vasconcelos. "Educação Musical E Autorregulação Da Aprendizagem No Ensino Básico E Superior / Music Education and Self-Regulation of Learning in Basic and Higher Education." *ID on Line. Revista De Psicologia* 15.58 (2021): 190-205. Web.

OLIVEIRA-TORRES, F A. **Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância**. 2012 – <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/61146>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

PARKINSON, Tom; SMITH, Gareth Dylan. **Towards an epistemology of authenticity in higher popular music education**. *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14(1), pp. 93–127, 2015.

PENNA, Maura. Ensino de Música: para além das fronteiras do conservatório. *In: PEREGRINO, Y. R. (Org.). Da camiseta ao Museu – O ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Editora UFPB, 1995.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. – 2 ed. Rev. e aml. – Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. **Opus**, vol. 26, no. 3, p. 1-25, 22 2020.

PEREIRA, M. V. M. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2012.

PEREIRA, M. V. M. **Ensino superior e as licenciaturas em música: Um retrato do habitus conservatorial**. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

PEREIRA, M. V. M. Licenciaturas em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan./jun. 2014.

PEREIRA, Marcus Vinicius. O Currículo das Licenciaturas em Música: compreendendo o habitus conservatorial como ideologia incorporada. **Arteriais - Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes**, p. 109-123, 2015.

PEREIRA, M. V. M. **Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial**. Interlúdio, Rio de Janeiro, v. 6, n. 10, p. 10-22, 2018.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Ensino Superior em Música, Colonialidade e Currículos. **Revista Brasileira De Educação**, v. 25, 2020. Web.

PEREIRA, M. V. M. Fundamentos Teórico-Metodológicos Da Pesquisa Em Educação: O Ensino Superior Em Música Como Objeto. **Revista Da FAEBA**, 2013. Web.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, v. 11, n. 9, 2003.

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Criação, Circulação e Transmissão Musica I: Inter-relações e (Re) Definições a Partir dos Cenários Tecnológico e Midiático Contemporâneos. **Revista Música Hodie**, v. 11, n. 1, 2011.

QUEIROZ, LUIS RICARDO SILVA. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Escola, cultura, diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. **Intermeio: Revista de pós-graduação em música**, Campo Grande, MS. v. 19, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; FIGUEIREDO, Sérgio. The World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century and perspectives for music education in Brazil. *In: International Seminar of the Commission on Research*, 22. International perspectives on research in music education – Proceedings. London: IMERC, p. 255-265, 2016.

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

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

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

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Formação intercultural em música: perspectivas para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. **Intermeio Revista de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; DANTAS, Leonardo Meira. Colonialidade nos cursos de graduação em música popular no Brasil. **XXV Congresso Nacional da ABEM**, GTE 17 – Formação musical, colonialidade e opções decoloniais, Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa, nov. 2021a.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; DANTAS, Leonardo Meira. Etnomusicologia, patrimônio musical imaterial brasileiro e perspectivas decoloniais para os cursos de graduação em música popular. **X ENABET**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, nov. 2021b.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; DANTAS, Leonardo Meira, MARINHO, Vanildo Mousinho. 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. In: COUTO, A. C. N. do (org), **A Música Popular no Ensino Superior: análises, reflexões e propostas para o século XXI**, São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

RAMOS, Adonis Garcia; ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Teste de habilidade específica em música e o acesso de músicos populares aos cursos de formação em professores. In: COUTO, A. C. N. do (org), **A Música Popular no Ensino Superior: análises, reflexões e propostas para o século XXI**, São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

RECK, A M; LOURO, A L. Narrativas no ensino superior em música: religiosidade e espiritualidade. **XXIII Congresso Nacional da ABEM**, 2017 – Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br>>. Acesso em 25 fev. 2020.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. – 3 ed. – São Paulo: Global, 2015.

RECÔVA, Simone Lacorte et al. Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos. 2006.

ROCHA, Marcel Eduardo Leal. **Elaboração de arranjo para guitarra solo**. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado. São Paulo: UNICAMP.

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.

SAVIANI, Demerval. A expansão superior no Brasil: mudanças e continuidade. Conferência proferida no campus de Catalão da Universidade Federal de Goiás. **Poesis Pedagógica** – v.8, n.2; p. 4-17, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil** – 4. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memórias da educação).

SNELL, Karen. Embodied Performance in Popular Music: Considerations for Music Education Through an Examination of The Dresden Dolls. **Journal of Popular Music Studies**, v. 21, i. 1, p. 59 - 75. Journal Compilation, Wiley Periodicals, Inc. 2009.

SANTOS, Jean Carlos Presser dos. **Formação do músico popular no Bacharelado de Música Popular: um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Jean Carlos Presser dos. **Músicos populares na academia: um estudo de caso com estudantes do Bacharelado em Música Popular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 253 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SANTOS JÚNIOR, Valdier Ribeiro. **A formação do músico popular: perspectivas a partir da trajetória cultural musical dos instrumentistas Eduardo Taufic e Jubileu Filho**. Dissertação de Mestrado, 2016)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade** – 3 ed. – São Paulo; Cortez, 2011. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 11).

SANTIAGO, R; IVENICK, A. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. **OPUS**, 2016. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

SANTIAGO, Renan, and Ana Ivenicki. Diversidade Musical e Formação de Professores(as): Qual Música Forma o(a) Professor(a) de Música? **Revista da FAEBA** 26.48 (2017): 187. Web. (TEXTO INTERESSANTE POR SEMELHANÇA DA METODOLOGIA).

SANTOS, R M S. A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. **Revista da ABEM**, 2014. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

SCOTT JUNIOR, Rowney Archibald. **A música brasileira nos cursos de bacharelado em saxofone no Brasil**. Salvador. 2007. 248f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SOUSA, Francisco Gouvea de. O conceito de música popular e as práticas musicais mineiras do século XIX. **ANPPOM**, décimo quinto congresso, 2005.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical no Brasil dos Anos 1930 - 45. *In*: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (orgs), **Educação Musical no Brasil**, Salvador, P&A, 2007. 422p.

SOUZA, Jusamara. **Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no ensino superior de música**. Educação Musical, Cotidiano e Ensino Superior, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, Noémia de, 1926-2002. **Sangue Negro**. São Paulo: Editora Kapulana, 2016. Série Vozes da África.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro, Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Luan Sodré de; SOUZA, Ruan Santos de. Desafios para o ensino antirracista da técnica violonística no ensino superior em música no Brasil. *In*: COUTO, A. C. N. do (org), **A Música Popular no Ensino Superior: análises, reflexões e propostas para o século XXI**, São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

SILVA, R C L. **Ensino e aprendizagem de improvisação em um curso superior de música**. 2013. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufmg.br/handle/1843/aags-9gmqzp>>. Acesso em: 15 fev. 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.

SILVA, Raphael Ferreira da. O contexto de improvisação em música popular instrumental sob uma perspectiva sistêmica. **OPUS**, v. 23, n. 2, p. 9-29, 2017.

SLOBODA, John A. A mente musical: psicologia cognitiva da música. BEATRIZ, I.; RODOLFO, I. (trad.) – Londrina: EDUEL, 2008.

SWANWICK, Keith. Music education liberated from new praxis. **International Journal of Music Education**, n. 28, p. 16-24, 1996.

SWAFFORD, Jan. Linguagem do espírito: uma introdução a música clássica. PAULO, G. (trad.). – 1 ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TALTY, Jack. Noncanonical pedagogies for noncanonical musics: observations on selected programs in folk, traditional, world, and popular musics. *In*: MOORE, Robin D. (Ed.).

College music curricula for a new century. New York: Oxford Scholarship Online. p. 101-114, 2017.

TORRES, Cleyton; NARDINI, Erik; ALMEIDA, Gustavo de; MARIN, Thais; ALCÂNTARA, Tiago. 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-passage>>. Acesso em: 8 ago. 2021.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. MÚSICA SERTANEJA E GLOBALIZAÇÃO. In: **Musica popular en América Latina: actas del II Congreso Latinoamericano IASPM, International Association for the Study of Popular Music.** Fondart, 1999. p. 47.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Analisando o som popular: os Estudos de Música Popular no Brasil.

ULHÔA, Marta; OCHOA, Ana (Org.). **Música popular na América Latina: ponto de escuta.** Porto Alegre: UFRGS, 2005.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. Paris, 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculoxxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

UNESCO. **A ciência para o século XXI: uma nova visão e uma base de ação** – Brasília: UNESCO, ABIPTI, 2003.

UNICAMP, Uiversidade Estadual de Campinas. **Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Música.** Campinas, São Paulo, 2012.

UNICAMP, Uiversidade Estadual de Campinas. **Projeto Pedagógico – Curso de Graduação em Música.** Campinas, São Paulo, 2020.

UNIRIO. Curso de Bacharelado em Música. **Projeto Político do Curso de Música – Bacharelado.** Rio de Janeiro, RJ, 2007.

UNESPAR, Universidade Estadual do Estado do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso – Cacharelado em Música Popular.** Curitiba, Paraná, 2018.

UNESPAR, Universidade Estadual do Estado do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso – Cacharelado em Música Popular.** Curitiba, Paraná, 2022.

UFBA, Universidade Federal da Bahia. **Reestruturação Curricular do Bacharelado em Música Popular.** Salvador, Bahia, 2017.

UFMG, Escola de Música da Universidiae Federal de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico 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.

UFPEL, Universidade Federal de Palotas. **Projeto Pedagógico do Curso de Música – Linha de Formação Música Popular**. Pelotas, Rio Grande do Sul, 2012.

UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso – Superior de Bacharelado em Música**. Natal, Rio Grande do Norte, 2021.

UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Música Popular Brasileira – Habilitação em Licenciatura**. Cachoeira, Bahia, 2016.

UFG, Universidade Federal de Goiás. **Projeto Pedagógico do Curso de Música Popular – Bacharelado**. Goiânia, Goiás, 2023.

VASCONCELOS, A. A educação para a criatividade no ensino superior de música: o caso de formação de compositores. **Medi@ções**, 2014. Disponível em: <<http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/81>>. Acesso em: 01 fev. 2020.

VIEIRA, L. B. **A construção do professor de música: o modelo conservatorial na formação e na atuação do professor de música de Belém do Pará**. 2000. 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas, 2000.

VILELA, Ivan. **Cantando a Própria História: Música Caipira e Enraizamento**. Ivan Vilela; prefácio, Alfredo Bosi. – 1. Ed. Reimpr. – Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VILELA, I. Caipira: cultura, resistência e enraizamento. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 90, p. 267–282, mai. 2017.

WERNECK, Hamiltom. **Se a escola boa é a que reprova, o bom hospital é o que mata**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.s