

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A MÚSICA POPULAR COMO DECOLONIDADE NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE MÚSICA: NARRATIVAS DE  
ACADÊMICOS A PARTIR DE UMA DISCIPLINA  
COMPLEMENTAR DE GRADUAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Jeancarlo Paulo Leismann**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2020**

**A MÚSICA POPULAR COMO DECOLONIDADE NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE MÚSICA: NARRATIVAS DE  
ACADÊMICO A PARTIR DE UMA DISCIPLINA  
COMPLEMENTAR DE GRADUAÇÃO**

Por

**Jeancarlo Paulo Leismann**

Dissertação de Mestrado  
apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Linha  
de Pesquisa 4 – Educação e  
Artes, da Universidade Federal de  
Santa Maria (UFSM, RS), como  
requisito parcial para obtenção do  
título de **Mestre em Educação**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer**

**Santa Maria – RS**

**2020**

Leismann, Jeancarlo Paulo  
A MÚSICA POPULAR COMO DECOLONIDADE NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE MÚSICA: Narrativas de acadêmicos a partir  
de uma disciplina complementar de graduação / Jeancarlo  
Paulo Leismann.- 2020.  
107 p.; 30 cm

Orientador: Ana Lúcia Marques e Louro Hettwer  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2020

1. Música Popular e Ensino Superior 2.  
Decolonialidade 3. Narrativas de Si I. Hettwer, Ana  
Lúcia Marques e Louro II. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da usm. dados fornecidos pelo autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca central. bibliotecária responsável: vaula schoenfeldt vatta cmu 10/1728.

Declaro, JEANCARLO PAULO LEISMANN, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Jeancarlo Paulo Leismann**

**A MÚSICA POPULAR COMO DECOLONIDADE NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE MÚSICA: NARRATIVAS DE  
ACADÊMICO A PARTIR DE UMA DISCIPLINA  
COMPLEMENTAR DE GRADUAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 4 – Educação e Artes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**

**Aprovado em 27 de novembro de 2020:**

---

**Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, Dra**  
(Presidente/Orientadora) Vídeo Conferência

---

**André Müller Reck, Dr.** (UNIPAMPA) Vídeo Conferência

---

**Luis Ricardo Silva Queiroz, Dr.** (UFPB) Vídeo Conferência

Santa Maria - RS

2020

*Ao meu amado filho João Carlos*

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **A MÚSICA POPULAR COMO DECOLONIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA:**

Narrativas de acadêmicos a partir de uma disciplina complementar de  
graduação

Autor: Jeancarlo Paulo Leismann

Orientadora: Ana Lúcia Marques e Louro-Hettwer

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de novembro de 2020.

**Resumo:** Inserido no campo de estudos das experiências musicais cotidianas, a presente dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria, à Linha de Pesquisa Educação e Artes (LP4) e ao Grupo de Pesquisa NarraMus – (Auto)narrativas de Práticas Musicais, propõe-se a compreender estratégias para o ensino da música popular e sua articulação no processo de formação do acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Música. Como objetivos específicos, a pesquisa está delineada com base em a) entender, a partir da experiência em uma DCG como as disciplinas de música popular potencializam a formação docente; b) de que forma a MP insere-se no processo de formação; c) de que maneira a MP dialoga/interage com estratégias distintas de formação. Em articulação com aportes teóricos que embasam reflexões acerca do ensino de música popular no ensino superior de música, experiências cotidianas e educação (LUCAS, 1992, SANTOS, 2005, RAMOS, 2008, TORRES, 2008, LOURO e RECK, 2014, QUEIROZ, 2017, entre outros), o texto divide-se em nove capítulos, sendo que neles abordam-se novas perspectivas de formação embasadas na experiência cotidiana dos sujeitos, engendradas à perspectiva de “colonialidade” trazida por Queiroz (2017). A partir de uma disciplina complementar de graduação, o material empírico baseou-se em uma metodologia de caráter qualitativo, através das narrativas de si e práticas musicais envolvendo participantes da disciplina. Entendendo a formação docente como um processo contínuo, que se inicia nas primeiras aproximações com a atividade, estendendo-se por toda vida profissional, compreendemos que, a partir das experiências dos sujeitos da pesquisa, tais processos podem ser potencializados, fazendo-nos pensar novas práticas junto ao ensino superior em música, dialogando, assim, com as representações curriculares hegemônicas existentes no ensino superior.

**Palavras chave:** Cotidiano e Ensino Superior, Música Popular, Decolonialidade, Narrativas de si, Formação docente.

## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **THE POPULAR MUSIC AS A DECOLONITY IN THE TRAINING OF MUSIC TEACHERS:**

Academic narratives from a complementary undergraduate course

Autor: Jeancarlo Paulo Leismann  
Orientadora; Ana Lúcia Marques e Louro-Hettwer  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de novembro de 2020

**Abstract:** Inserted of field of studies of everyday musical experiences, this dissertation, linked to the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria, next to Education and Arts Research Group-Self- Narratives of Musical Practices, it is proposed to understand strategies for teaching popular music and its articulation in the academic formation process of the Full Degree in Music program. As specific objectives, the research outlined based on a) understanding, from the experience in a DCG how popular music disciplines enhance teacher training; b) how the PM is inserted in the training process; c) How the PM dialogues/interacts with different training strategies. In conjunction theoretical contributions that support reflection on the teaching of popular music in higher education of music, everyday experiences and education (LUCAS, 1992, SANTOS, 2005, RAMOS, 2008, TORRES, 2008, LOURO e RECK, 2014, QUEIROZ, 2017, among others). The text is divided into nine chapters, in which new perspectives of formation based on the daily experience of the subjects, engendered to the perspective of “coloniality” brought by Queiroz (2017) are approached. Based on a complementary undergraduate course, the empirical material was based on a qualitative methodology, through self-narratives and music practices involving participants of the discipline. Understanding teacher education as continuous process, which begins in the first approximations with the activity, extending throughout professional life, the understand that, from the experiences of the research subjects, such processes can be enhanced, making us think new practices with higher education in music, thus dialoguing with the hegemonic curricular representations existing in higher education.

**Key words:** Daily life and higher education, Popular Music, Decoloniality, Self-Narratives, Teacher training.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAL	Centro de Artes e Letras
EMCO	Educação Musical e Cotidiano
FAPEM	Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical
GP	Grupo de Pesquisa
<i>IASPM</i>	<i>International Association for the Study of Popular Music</i>
Lic. Plena	Licenciatura Plena
LP	Linha de pesquisa
NarraMus	Grupo de Pesquisa Auto-narrativas de práticas musicais
MP	Música popular
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TF	Teoria Fundamentada
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
“QUALIDADE DE VIDA COMEÇA COM QUALI ” .....	12
1. O CONHECIMENTO COTIDIANO.....	14
1.2 O ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA E COTIDIANO.....	15
1.3 A METODOLOGIA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DO COTIDIANO..	24
2. MÚSICA POPULAR A PORTA DA ACADEMIA 25 ANOS DEPOIS.....	27
2.1 PESQUISAS SOBRE MP NO BRASIL.....	29
2.2 O ESTUDANTE DE MÚSICA E O MERCADO DE TRABALHO.....	32
3. UMA NOVA PERSPECTIVA A PARTIR DAS NARRATIVAS .....	33
4. REFLEXÃO ENSAÍSTICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA ORIENTADA (diários de aula do mestrando).....	35
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INTRODUÇÃO A PESQUISA QUALITATIVA.....	43
4.2 A PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO .....	46
4.3 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E NARRATIVAS: A (AUTO)BIOGRAFIA COMO DISPARADOR.....	47
5. ANÁLISE DE DADOS .....	50
5.1 A TEORIA FUNDAMENTADA (Grounded Theory).....	51
5.2 A LÓGICA DA MÚSICA EUROPEIA NO CURRÍCULO.....	52
6. SEGUNDA PARTE: A PRODUÇÃO DE DADOS .....	55
MÚSICA POPULAR DECOLONIZADORA: POSSIBILIDADES PRÁTICAS E NARRATIVAS .....	55
6.1 OS DIÁRIOS .....	55
6.2 AS RODAS DE CONVERSA: NARRANDO O VIVIDO.....	57
6.3 AS AULAS PRÁTICAS: ENSAIOS EM GRUPO.....	
7. A MÚSICA POPULAR E SUAS SIGNIFICAÇÕES.....	64
7.1 UM GRUPO ABERTO À SUGESTÕES: “ONDE ME RECONHECI COMO MÚSICO POPULAR” .....	68
7.2 TROCA DE EXPERIÊNCIAS MUSICAIS: “ESPERO TOCAR NOVAMENTE COM ESTES COLEGAS” .....	72
8. “CONHECIMENTO QUE LEVEI PARA DENTRO DA SALA DE AULA”: A INSERÇÃO DO GRADUANDO NO MERCADO DE TRABALHO .....	76
8.1 FUGINDO DA ZONA DE CONFORTO.....	80
8.2 EM MEIO AOS ARRANJOS, MUITAS DISCUSSÕES: “SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO” .....	83
9. DA DIVERSIDADE DE POSSIBILIDADES: A ESCOLHA DO REPERTÓRIO .....	86

9.1 REPERTÓRIO DO ALUNO DESVALORIZADO PELA GRADUAÇÃO versus REPERTÓRIO DA GRADUAÇÃO DESVALORIZADO PELO ALUNO .....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS: .....	92
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO .....	98
ANEXO 1.....	105
DCG-MÚSICA POPULAR COMO DESCOLONIZAÇÃO.....	105
ANEXO 2.....	107
CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES .....	107

## APRESENTAÇÃO

O trabalho junto ao GP *NarraMus* oportuniza uma nova prática educativa, dando ainda mais ênfase ao Curso de Música – UFSM e às realidades dos acadêmicos, que utilizam a música popular como meio sócio-cultural.

Com o embasamento teórico que construí durante o período como mestrando junto ao Programa de Pós Graduação em Educação-UFSM, pude atribuir mais conhecimento sobre essa temática no ensino superior e trouxe auxílio para minha prática educativa. Perceber os resultados em sala de aula, com meus alunos, fundamenta ainda mais minhas perspectivas sobre o estudo da música popular na qualidade da formação deles e, também, no meu aprendizado enquanto docente.

Exercitar a união entre a teoria e a prática educativa torna-se fundamental, ainda mais quando se percebe os efeitos dessa união no cotidiano dos acadêmicos. Eles, a partir de suas vivências musicais, tornam-se dispostos a compartilhar tais vivências e culturas, assim, tornando-se de extrema importância respeitar sua história musical, em que muitos carregam uma riquíssima bagagem. Isso faz parte do educar e aprender com o meio onde se vive, construindo juntos novas formas de observar, registrar, compreender, viver a educação.

Poder trazer minha experiência, como docente orientado junto ao Curso de Música-Lic. Plena, da UFSM, os compartilhamentos de saberes com meus alunos, ter a oportunidade de trazer minhas vivências musicais de anos como “músico da noite”, bem como com o aprofundamento teórico que buscarei durante o mestrado, será completamente significativo, realizador e gratificante.

## “QUALIDADE DE VIDA COMEÇA COM QUALI ”.

Baseado em discussões acerca do estudo da música popular e sua contribuição na formação do acadêmico de Música, esta dissertação tem, como temática, a formação em música na educação superior a partir do estudo da MP.

Desde o início da minha trajetória acadêmica, no curso de Licenciatura Plena em Música, entre 2011 e 2014, a música popular já tinha significativa influência em minhas vivências musicais. Em vários momentos, pude refletir sobre essa influência significativa e a importância que ela proporcionaria ao curso, bem como de que maneira poderia utilizar a minha experiência como músico popular para superar os desafios que as disciplinas proporcionavam. Lembro-me de momentos em que recorri a solos de músicas que havia “tirado” para tocar como músico *freelancer*, para compreender movimentos melódicos, ou mesmo encadeamentos harmônicos. Fazia relações com a música popular e as disciplinas de Harmonia e Análise Musical, exaltando ainda mais a importância relevante que essa ligação proporcionava ao meu aprendizado.

Nos recitais do curso, sempre usava a influência da música popular, dando significado ao meu repertório. Para o recital da minha formatura, não poderia ter sido diferente! Um dedicado arranjo sobre a música *Something*, da banda britânica *The Beatles*, iniciou um ciclo de muitos aprendizados e dedicação na minha vivência musical acadêmica continuada, influenciada de maneira muito forte pela música popular.

Através da experiência como docente orientado, no Curso de Música, consegui observar a forte contribuição do ensino da música popular na formação dos acadêmicos do curso, bem como o interesse demonstrado por eles nas disciplinas que ministrei e que tinham ênfase na música popular.

No decorrer das minhas aulas, pude verificar o envolvimento dos alunos. Sempre participavam da construção dos arranjos feitos em cada encontro e, assim, os incluía no meu planejamento. Traziam seus instrumentos, adequavam às cifras, organizavam formas, imaginavam instrumentações possíveis, ampliando seus repertórios musicais e compartilhando novas vivências acadêmicas.

Ao observar esse cotidiano acadêmico dos alunos, pude constatar que, além da teoria, necessitamos, como professores, valorizar a experiência de cada aluno, bem como as vivências relatadas por eles, em uma relação de mediação entre o conhecimento cotidiano e o acadêmico.

Diante dessas constatações, esta dissertação de mestrado estrutura-se a partir da ideia de que, com base nas nuances da música popular e a inserção dela na sociedade, busca-se compreender como ela pode interagir e articular-se aos processos de formação dos licenciandos.

Para responder a essa questão, o objetivo geral idealiza-se enquanto nas compreender estratégias para o ensino da música popular e sua articulação no processo de formação do acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Música. No intuito de abranger esse objetivo geral, os objetivos específicos são: entender que resultados emergem na formação docente a partir da articulação da MP às disciplinas trabalhadas; de que forma a MP insere-se junto ao processo de formação em música; de que maneira ela dialoga com as estratégias distintas de formação, buscando, assim, refletir sobre futuras possibilidades e implicações que o estudo da música popular proporcionará para os acadêmicos do curso de Licenciatura em Música.

Idealizo contribuições acerca do estudo da música popular, juntamente com meu trabalho junto aos alunos do curso de Lic. em Música. Talvez, sem esse compartilhamento entre professor e aluno, não houvesse tamanha compreensão da importância deste estudo para formação e atuação destes acadêmicos.

## 1. O CONHECIMENTO COTIDIANO

Ao pensar o ensino da música popular junto à formação do licenciado em música, cabe-nos fazer algumas considerações importantes acerca do tema. Entender algumas questões quanto ao conhecimento cotidiano e ensino superior tornam-se elementos fundamentais para uma maior compreensão da questão, sendo que esses temas são abordados de maneira específica pelos GP *Educação Musical e Cotidiano* (EMCO)-UFRGS (SOUZA, 2000, 2008, 2013, 2014) e *Autonarrativas de práticas musicais* NarraMus (UFSM), bem como por diversos autores (SANTOS, 2005; RAMOS, 2008; TORRES, 2008; LOURO e RECK, 2014; QUEIROZ, 2017).

Para entendermos melhor o sentido de cotidiano abordado aqui, parto<sup>1</sup> de alguns conceitos, como, por exemplo, o que trata o cotidiano como sendo “a construção e reprodução do próprio indivíduo, e assim, da sociedade como um todo”, através de suas objetivações, que, por sua vez, são ações realizadas sob o objeto, transformando-o para seu próprio benefício. (Heller, 1992, pág.18)

Para Carteau (1998), o conceito de cotidiano passa pelas práticas significantes dos sujeitos, tomadas como frases ou trilhas imprevisíveis. Estas, por sua vez, “desenham as astúcias de interesses outros e desejos que não são nem determinados, nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem”. (p.13). Ainda, segundo o autor:

Mesmo a estatística não leva isso em conta, pois ela se contente em classificar, calcular e tabular as unidades léxicas, de que se compõe essa trajetória, mas às quais não se reduzem, e em fazê-lo em função de categorias e taxonomias que lhe são próprias. Ela consegue captar o material dessas práticas, e não a sua forma; ela baliza os elementos utilizados e não o “fraseado” devido a bricolagem, à inventividade “artesanal”, à discursividade que combinam esses elementos, todos recebidos, e de cor indefinida. (Idem, p.45-46).

Abordadas como objeto de estudo para muitos autores, as experiências do cotidiano tornam-se tema central do GP *NarraMus*, do qual faço parte, que, desde o ano de 2006, volta-se para tais questões. Orientados pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.

---

<sup>1</sup> O texto oscilará entre a primeira pessoa do singular (eu) e a primeira pessoa do plural (nós).

Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer, os estudos buscam, a partir das narrativas de si, refletir sobre a valorização das experiências cotidianas para a formação docente:

Desta feita, as narrativas se tornam espaço não de revelação de sentidos da docência, mas de construção de sentidos e significados que permitem a realização de uma manutenção de suas estruturas e seus modos de serem professores e músicos. (LOURO; RECK, 2017, pág.204)

Ainda, quanto ao conhecimento cotidiano, tal ideia é também comungada pelo parecer do CNE/2001, quando atribui importância aos:

[...] conhecimentos que esses alunos possuem, em função de suas experiências anteriores de vida cotidiana e escolar. A outra forma ocorre quando os alunos dos cursos de formação, por circunstâncias diversas, já têm experiência como professores e, portanto, já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação (BRASIL, 2001, p.19).

Nessa perspectiva, o grupo de pesquisa trabalha as questões cotidianas a partir das narrativas (auto)biográficas, buscando refletir e contribuir com as pesquisas acerca do tema.

O trânsito de elementos teóricos e analíticos produzidos em outros campos do conhecimento, em especial nas chamadas ciências humanas, contribui para um alargamento de possibilidades interpretativas na Educação Musical. Pesquisas qualitativas, com distintos aspectos metodológicos e com abordagens sociológicas e antropológicas, têm focado múltiplas narrativas e experiências musicais, contribuindo para a construção de concepções musicais que permitam ajustar seus sistemas de validade e organização a partir das relações e das significações que se estabelecem em determinado contexto. (RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014, pág.124)

## **1.2 O ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA E COTIDIANO**

Quando abordamos Música no Ensino Superior e ao tratarmos de forma mais específica sobre a música popular, encontramos diversos autores que

discutem sua importância junto aos processos de formação do acadêmico em Música.

Com o intuito de não trazer uma definição equivocada enquanto “*Musica Popular*” para esta dissertação, aproximo-me do termo segundo a ideia de Neder (2010), em que, a partir de diversas discussões sobre as mais variadas formas de ser definida, ela assume o papel de “evidenciar as contradições sociais a que está exposta a própria MP. Segundo o autor, “seria impossível encontrar um termo livre de tais contradições, uma vez que tanto música quanto sociedade são atravessadas por elas” (p.182). Neste sentido, tal denominação está atribuída à ideia de “designar um terreno de trocas, diálogos e embates pela significação”. Assim, acredito que, de uma forma mais adequada a temática apresentada nesta pesquisa apropria-se da ideia da MP como um terreno de complexas e constantes transformações.

A música popular se constrói e se define pela sua pluralidade, justamente no contato e confronto com outras músicas, por meio de seu uso por sujeitos concretos, por sua vez mediado por categorias históricas, sociais e culturais. Em consequência, a compreensão de seu significado deverá, necessariamente, passar pela discussão de tais confrontos, sujeitos e categorias. Como todos estes elementos estão sempre em movimento, dificilmente o termo “música popular” indicará um conjunto fechado de músicas e suas características, que seja válido em todo tempo e lugar. (ibid).

Assim, a partir das ideias apresentadas, o conceito de Música Popular que norteou este trabalho toma como pressuposto a interação entre os sujeitos participantes da pesquisa, bem como a troca de experiências musicais, a ideia de pluralidade, diversidade e coletividade.

Segundo essa perspectiva, o tema agora é tratado segundo sua relevância junto ao processo formativo em música no Ensino Superior. Nessa ótica, com base em Dayrell (1996), pude construir diversas relações entre as disciplinas que abordam a música popular e o significado delas para os acadêmicos:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por (...) seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar



o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. DAYRELL, 1996, p.137).

Da mesma forma que se traz as vivências do acadêmico para dentro da sala de aula, reflete-se o seu trabalho junto à sociedade. Estar atento às demandas e transformações atuais exige diversos saberes por parte dos educadores. Nessa esteira, para autores como Galvão (2014), um dos muitos saberes fundamentais junto aos processos formativos em educação musical passa pelo conhecimento em relação à MP e seu repertório, discutindo, dessa forma, também, sua importância frente às diversas faces presentes no cotidiano dos espaços educativos. Assim:

A música popular é de fundamental importância se a gente considerar que o aluno está se formando e como educador musical ele tem que conhecer o próprio repertório, digamos assim, que é o repertório brasileiro. (GALVÃO, 2014, p.30)

Dessa forma, os autores permitem-me compreender que é de suma importância trazer para a formação acadêmica o estudo da música popular, juntamente com a experiência dos alunos. Valer-se disso possibilita uma ampliação do fazer musical, de forma que cada um torna-se parte fundamental da construção desse contexto acadêmico.

A função do ensino de música tanto no ensino superior quanto na escola de educação básica, é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música em suas mais variadas formas é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. É durante a sua formação, que o futuro educador musical absorverá conhecimentos necessários ao exercício pleno de sua atuação profissional em sala de aula. (PENNA, 2012, p.27).

No que diz respeito às práticas educativas realizadas nas disciplinas que abordavam a MP, alguns autores deram ênfase não somente ao conhecimento musical, mas também como forma de conhecer toda uma sociedade. Neste sentido, o estudo da música popular, além de prático, carrega um conjunto de saberes fundamentais para o professor de música, como ressaltado por Green (2001 *apud* Couto 2001):

Compreender os contextos nos quais a música popular acontece, bem como suas formas de transmissão de conhecimentos, práticas, valores,

filosofia e conceitos, torna-se de suma importância para que o trabalho do professor e o uso dessa música sejam significativos. Nesse sentido, o que passa a ter maior importância não apenas o 'produto' em si, ou seja, o conteúdo; o que realmente importa é o 'processo', ou seja, a "autenticidade da aprendizagem musical" (GREEN, 2006,p.114, apud COUTO, 2009, p.90 )

Ter esse embasamento teórico mostra quão importante torna-se o estudo da música popular dentro do contexto acadêmico. Reforça, desse modo, a ideia de valorizar sempre as vivências musicais dos envolvidos, a troca dessas experiências e, principalmente, a coletividade do fazer musical. Embasado nesses referenciais, cito algumas colocações de Napolitano (2002), que afirma:

A música, sobretudo a chamada "música popular", ocupa no Brasil um lugar privilegiado na história sociocultural, lugar de mediações, fusões, encontros de diversas etnias, classes e regiões que formam o nosso grande mosaico nacional. Além disso, a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. (NAPOLITANO, 2002. p. 5)

A partir disso, o estudo da música popular traz ao aluno um universo vasto de conhecimento. Carrega consigo uma história rica de miscigenações, não só musicais, mas também no que tange à sociedade e ao cotidiano. Isso possui muito significado, pois, grande parte dos alunos do Curso de Música traz uma bagagem e identidade musical advinda da música popular.

Assim, a presente pesquisa busca, partindo dos materiais desenvolvidos pelo grupo, compreender estratégias para o ensino da música popular e sua articulação no processo de formação do acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Música, abordando a diversidade de culturas que a compõem. Partindo dessa ideia, buscamos compreender de que forma ela atua junto ao processo formativo, discutindo também a valorização dessa experiência, muitas vezes desconsiderada no ambiente do ensino superior. Neste sentido, em pesquisas recentes, Queiroz e Carmo abordam o contexto de diversidade musical na contemporaneidade, afirmando que:

A diversidade das culturas populares do Brasil compõe uma rede multifacetada de mundos musicais que, interacionados à dinâmica de cada contexto cultural, tecem identidades marcadas por complexas relações ideológicas, políticas e culturais em geral. Nesse universo a música ocupa um lugar fundamental, sendo agregadora de

conhecimentos, saberes, valores e significados imprescindíveis para a consolidação, manutenção e ressignificação das culturas populares na contemporaneidade. (QUEIROZ; CARMO, 2018, p.85).

Nessa perspectiva, ao pensar o cotidiano, Louro (2016), em artigo publicado no Livro *Aprender e ensinar música no cotidiano* apresenta-nos um aspecto muito relevante quanto ao ensino de música no cotidiano e na contemporaneidade. O uso das mídias torna-se uma das ferramentas fundamentais para trabalhar tais experiências musicais, visto que “a mídia faz parte da vivência cotidiana do aluno. Utilizar essa vivência é aproximar a aula de música daquilo que os alunos chamam de música fora do ambiente universitário”. (LOURO, 2016, p.262, grifo meu).

Partindo dessa perspectiva, entendemos o quão fundamental torna-se estar atento às novas mudanças tecnológicas, quanto às diversas maneiras de produção de conhecimento para o desenvolvimento, principalmente atentando a novos olhares quanto à educação musical. Utilizar-se a tecnologia das mídias, por exemplo, traz o ambiente musical cotidiano do aluno para dentro da sala de aula, ampliando, assim, as práticas educativas na atualidade. Neste sentido, Bozzetto (2001) coloca-nos um exemplo muito interessante em se tratando do conhecimento cotidiano do aluno, abordado já há algum tempo. Nele, a autora, a partir de experiências pessoais no ensino de música, aponta que:

A casa, a escola, a mídia ou qualquer outro espaço que se produza conhecimento, precisam ser incluídos e desenvolvidos durante a prática educativa. Nesse sentido o papel do educador, antes de mero intérprete de métodos de piano, deve ser de um profissional que não teme olhar a sua volta e investir no seu desenvolvimento como profissional da educação. (BOZZETTO, 2001, p.30,).

Neste sentido, ressalta que a mídia se torna elemento fundamental para o ensino de música no cotidiano, porém, ela não se torna única. Estar atento aos novos paradigmas da educação torna-se parte da função docente na atualidade. Novas maneiras de enxergar o aluno como ser construtor do conhecimento em sala de aula, partindo do seu conhecimento, trazendo o cotidiano musical para discussão em sala de aula, transformando, assim, o ato de ensinar em uma troca de conhecimentos.

Se pensarmos nos alunos no Curso de Música, principalmente, os licenciandos, vemos um número expressivo de estudantes que chegaram até a universidade vindos de uma escola de música popular. Estudantes carregando uma bagagem expressiva de conhecimento, que, muitas vezes, por estarmos imersos em um sistema conservatorial, como expresso por Pereira (2014), não são abordados.

*O habitus conservatorial faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música erudita ocidental. O estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical. (PEREIRA, 2014, p.96)*

Nesse contexto, abordar o cotidiano do aluno torna-se um processo de transformação do ensino de música no âmbito superior. Enfocar seu impacto na construção musical deles traz uma nova forma de pensarmos esse tipo de ensino.

Quanto à inclusão da música popular no ensino superior, Souza (2013) aponta um dado relevante considerando que:

*Até as décadas de 1970-80 a chamada música popular não fazia parte dos cursos superiores porque era considerada uma prática para amadores, logo, seu lugar não era na universidade. Sua inclusão nos cursos de graduação em música é, portanto, uma história recente no Brasil. (SOUZA, 2013, p.14.)*

Por esse viés, abordar essa temática junto ao ensino superior configura-se como um dos desafios emergentes às novas configurações no âmbito do ensino de música. Desse modo, Queiroz (2017) atenta sobre as inúmeras transformações pertinentes para com os moldes atuantes de ensino tradicional de música, assim buscando novas redefinições de sua prática.

*Entre os muitos desafios que emergem nessa realidade, a educação superior se vê em face da necessidade de se redefinir a partir de novas matrizes curriculares, de novos conhecimentos e saberes, de novas formas de sistematização pedagógica e de variadas metodologias de formação. Tais desafios emergem à luz da diversidade cultural que caracteriza o mundo contemporâneo e a necessária inserção da educação superior nesse universo. (QUEIROZ, 2017, p.135).*

Para o autor, tal redefinição no ensino superior teria um papel de decolonizar o ensino de música. Tal processo colonizador, visto a partir do seu olhar, faz parte do sistema de exclusão ao qual muitas culturas foram submetidas. Assim, “tal aspecto tem relação direta com a colonialidade constituída na cultura brasileira que, entre outros aspectos, teve e ainda tem impacto na institucionalização da música nesse contexto”. (pág. 136).

Nessa esteira, o conceito de colonialidade é estabelecido junto a esta pesquisa a partir de Madonaddo-Torrez (2007). O autor constitui o tema segundo a ideia de que “a colonidade não é simplesmente o resultado ou a forma residual de qualquer tipo de relação colonial”. Ela se conjuga em meio a um padrão de autoridade articulados aos saberes de uma determinada cultura.

Ainda, o autor a define como “um sistema estruturado de dominação, baseado em uma relação vertical entre os sujeitos.

A colonialidade se refere a um padrão de poder que surgiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de delimitar-se a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, pelo contrário, refere-se à maneira como trabalho, conhecimento, autoridade e as relações intersubjetivas são articuladas entre si. (MALDONADO-TORREZ, p.131, tradução minha)

Fundamentado a partir das considerações desse autor, Queiroz (2017) apresenta-nos a ideia de colonialidade atribuída “a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação” (Queiroz, 2017, p.136).

A partir de diálogos associados aos estudos de Queiroz (2017), a presente pesquisa situa-se como uma ramificação ou forma de ampliar as discussões já existentes junto à linha de estudos desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa *NarraMus*, em que são tomadas, a partir de narrativas de si, reflexões acerca das experiências tomando como ponto de partida o aluno, considerado como fator importante para o aprendizado. Nas diversas pesquisas realizadas

pelo grupo, desenvolvem-se novos olhares quanto à construção docente, neste aspecto, Teixeira e Louro (2018) assinalam:<sup>2</sup>

Acredito que numa postura informada pelas abordagens (auto)biográficas, a relação com a música está permeada por experiências pessoais. Sendo assim, aprender música é também refletir sobre como ela se torna significativa em suas vidas. Nesta direção, as buscas espirituais permeiam a compreensão desses significados. No compartilhar com os alunos as suas histórias, ressignifiquei, também para mim, a aula de música que dava e as suas conexões com o aprendizado dos trajetos de bailarinos e professores em que meus alunos trilhavam. Assim, vislumbrei novas possibilidades pessoais enquanto professora de música, dentro de novas relações entre “ouvir música” e “falar sobre música”. (TEIXEIRA; LOURO, 2018, p.15).

Tomando também as experiências cotidianas dos alunos como metodologia, outras pesquisas do grupo problematizam o tema. Como tantas formas de fazer musical que permeiam o cotidiano dos alunos de música, Louro e Reck (2017) refletem o fazer musical cotidiano no ambiente religioso, onde a pesquisa:

[...] busca partir das realidades cotidianas dos alunos de cursos superiores de música, enquanto pessoas que estão envolvidas com ambientes religiosos. Considera-se que este tipo de envolvimento não é incomum entre professores de música em formação. No entanto, ao escolher os ambientes religiosos, no caso cristão, se destaca um dos aspectos da vida cotidiana dos alunos. Outras análises poderiam versar sobre suas vivências musicais em família, bares, estúdios, bandas e outros ambientes do seu dia a dia. (LOURO; RECK, 2017, p.202).

Baseados nessas leituras, percebemos que metodologias de ensino abordadas pelo grupo de pesquisa vão ao encontro do pensamento de decolonizador, trazido por Queiroz (2017). Novos espaços de atuação profissional, novas maneiras de abordar a educação musical na contemporaneidade transformam-se em novos desafios para o ensino superior. Dessa forma, os diferentes cenários profissionais aos quais os alunos do curso de licenciatura em música estão submetidos ganham maior relevância quando:

pensamos que tais espaços de educação inspiram uma série de saberes, relações e estratégias específicas, dadas as particularidades dos contextos socioculturais. A importância se redobra quando nos

---

<sup>2</sup> Pesquisa realizada na disciplina Música para os cursos de bacharelado e licenciatura em Dança.

remetemos aos espaços de formação dos professores de música e nos perguntamos até que ponto as instituições de ensino superior têm relacionado as discussões entre os novos espaços de atuação e a formação do educador musical.” (LOURO; RECK, 2014, p.122).

Além disso, nessa perspectiva, levando em consideração o cotidiano musical do aluno, podemos destacar outras pesquisas, como a apresentada por Morato (2009), na qual a autora traz reflexões enquanto o estudante do curso de música e sua relação com o mercado de trabalho. Em seus estudos, foram observadas novas perspectivas profissionais junto a esses estudantes e seu papel desenvolvido junto à formação deles.

Vivendo nos mundos do curso e do trabalho, os alunos constroem sentidos que são modos de justificar para si a necessidade de um e de outro perante a sua existência social. Esses sentidos vão além da dimensão inicial com que costumamos elaborar nossas hipóteses de que os alunos cursam a graduação para adquirir novos conhecimentos e diplomar-se e de que trabalham para sustentar-se. Essas são dimensões possíveis e aparecem em suas falas, mas existem outras que ampliam nosso conhecimento sobre suas formas de pensar; suas formas de pensar permite-nos conhecer suas subjetividades e compreender como estão se formando profissionalmente em música. (MORATO, 2013, p. 53).

Professores inseridos no mercado de trabalho atuam como *freelancers*, músicos de estúdio ou de bandas de baile. Do mesmo modo, a autora atenta quanto ao ensino tradicionalmente aplicado nas universidades, que não cobre as novas demandas profissionais na área da música:

Percebo que se faz presente uma preocupação que conta apenas com o âmbito da instituição de formação-sem considerar o âmbito dos próprios profissionais que, ao longo de suas trajetórias de vida, vão fazendo escolhas e empreendendo ações que também instituem a sua formação (MORATO, 2009, p.21).

Assim, a partir dessas crescentes pesquisas, percebemos novas atitudes quanto à educação musical na contemporaneidade, porém, atentamos também quanto ao conservadorismo ainda existente nos currículos formadores das instituições de ensino de música. Várias pesquisas voltam-se à questão do ensino conservatorial, chamando-nos a atenção para a produção do conhecimento resultante de algumas disciplinas do currículo, evidenciando, assim, alguns desses aspectos. Conforme Grossi:

Nas instituições acadêmicas de formação do músico e do professor de música, por exemplo, as disciplinas eleitas para trabalharem com a audição se resumem em treinamento, fragmentação, e valorização no desenvolvimento de habilidade dos estudantes para reconhecerem e nomearem os materiais da música e suas disposições técnicas. O problema maior não é isso somente, mas ficar somente nisso. Venho alertando para os danos causados por abordagens reducionistas na escuta musical, que ao valorizarem o conhecimento técnico e analítico, deixam de lado outras dimensões da aprendizagem tão necessárias ao desenvolvimento da musicalidade e de um pensar musical artístico. Fica então, muitas vezes, a audição musical criativa e intuitiva, delimitada às vivências dos estudantes fora das salas de aula de música - quando, por exemplo, tocam para o público, gravam em estúdios, trocam ideias com a audiência, produtores e/ou outros músicos. No meu entendimento quanto à educação musical auditiva, os jovens estão aprendendo muito mais de música com seus pares, nas múltiplas vivências musicais existentes, incluindo textos culturais disponibilizados e mediados pelas tecnologias. O desafio para a educação musical é grande. (GROSSI, 2014, p.61)

Em conjuntura às discussões apresentadas, compreende-se as práticas de MP junto a formação do licenciado em música como de grande valia. Se pensarmos em discussões atuais, onde questões que envolvem música e cotidiano transitam em meio aos debates sobre educação musical, o tema Música popular dialoga de maneira muito próxima com o caráter significativo da formação docente em música a partir da perspectiva do sujeito e suas significações. Tais proposições nos colocam de maneira muito próxima a novas perspectivas formativas em música.

### **1.3 A METODOLOGIA DE ENSINO NA PERSPECTIVA DO COTIDIANO**

Tomando a ideia de decolonidade sugerida anteriormente, considero pertinente contextualizar o tema do presente trabalho atrelado a uma sequência de pesquisas desenvolvidas dentro do Grupo de Pesquisa NarraMus, no qual o estudo desenvolve-se através de disciplinas que tratam a (auto)biografia como metodologia de pesquisa. Assim, tomando as experiências cotidianas na formação dos professores como tema condutor dentro do grupo, através da autobiografia, buscam-se novas maneiras de se pensar a Educação Musical, somada à experiência trazida pelo aluno.



As pesquisas (auto)biográficas têm se destacado entre as diversas metodologias que assumem a importância de lidar com a formação do professor em sua perspectiva de ser humano. Especialmente no que se refere a não dissociação de seus aprendizados em sua história de vida com a sua formação para o magistério. Dentro desta perspectiva, parece coerente buscar uma metodologia em Educação Musical, dentro de um pensamento de pesquisa em Artes, no qual, por um lado, a formação de professores em Música se aproprie das pesquisas autobiográficas e, por outro, que as pesquisas em Educação Musical com este viés possam também somar esforços nas reflexões da pesquisa na área de Educação. (LOURO, 2013, p. 480)

Partindo dessa ideia, a autobiografia é tomada como forma de reconstrução do ser professor, baseada na ideia de que os professores em formação ampliam suas redes de conhecimento a fim de desenvolver novas maneiras de atuação frente a situações diversas, buscando refletir sobre suas ações perante seus alunos de uma forma a entender os possíveis dilemas do cotidiano.

Em busca desse caminho de reflexão, o grupo de pesquisa *NarraMus* trabalha a formação do professor de artes a partir do “olhar para si”, trazendo a ideia da autorreflexão como prática transformadora. A partir de narrativas de suas práticas, os professores têm a oportunidade de redesenhar seus caminhos metodológicos, sempre na busca por novos olhares quanto ao seu papel frente a seus alunos. Segundo Passeggi (2006), *apud* Louro (2013):

A formação do formador (...) parece não admitir uma conceituação de algo que se aprende fora da prática. Ela exige, ao contrário, a reflexão permanente sobre a experiência formadora. Daí a necessidade dos formadores procederem aos registros de suas práticas e, sobretudo, vivenciarem a escrita do seu próprio memorial para compreenderem as dificuldades de quem narra sua história de vida. Assim, fecha-se o círculo. O que é bom para o formando é salutar para o formador. (PASSEGGI *apud* LOURO, 2013, p.217).

Neste sentido, as pesquisas abordadas pelo *NarraMus* voltadas a tal reflexão partem de diários de aula propostos por Zabalza (2004), enquanto ferramenta para “narrar o pensamento dos professores”. A partir dos diários, têm-se a oportunidade de narrar sua própria atuação, buscando também reconhecer as subjetividades existentes tanto no seu trabalho enquanto educador, quanto no contexto em que se está inserido. Ademais, ao olharmos para nós, com base nos escritos dos diários, buscamos nossa identidade como

professores, fazendo-nos compreender que “educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações. O magistério incorpora perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de suas gerações” (ARROYO, 2000, p.19).

Como entendido por Louro (2013), “neste sentido, o professor de música “se narrar”, e compreender por quais mecanismos estabelece este “se dizer de si mesmo”, parece ser uma metodologia relevante para buscar centrar na relação entre a história de vida e o fazer-se professor, ao mesmo tempo em que se mantém um olhar sobre os questionamentos mais amplos da Educação Musical”.

No decorrer das pesquisas desenvolvidas pelo grupo em relação à formação de professores de música, emergiram diversas perspectivas enquanto novas maneiras de atuar frente à turma. Já atenuado por diversos autores, o fato de descentrar a aula apenas sob a ótica do professor e buscar partir da experiência vinda dos alunos fomentou diversas disciplinas trabalhadas tanto pela professora responsável pelo grupo, quanto por seus orientandos. Nelas, o “improvisar metodológico” dialogava junto a padrões já pré-estabelecidos quanto à formação de professores. Esse ato de “improvisar” condiz ao ouvir o que os professores tinham a dizer sobre suas aulas.

Partindo da perspectiva de dar importância às vivências cotidianas, pesquisas como a de Louro e Teixeira (2018) buscam mostrar, através das narrativas autobiográficas, as subjetividades existentes nas memórias musicais trazidas pelos alunos e, nelas, a importância de ressignificar tais memórias a fim entender quão relevante elas tornam-se para a formação tanto pessoal quanto profissional dos alunos.

Não tinha como “conter as lágrimas” diante daquelas histórias, com início triste, mas com um final de superação, de encontro e conexões. Para além de uma emotividade aparente e transbordante no momento da narrativa, ocorria uma tomada desta experiência subjetiva para uma elaboração do aprendizado com música e, para alguns, da utilização dessa experiência na criação e execução de coreografias de dança. (TEIXEIRA; LOURO 2018, p.6).

Assim como pesquisas apresentadas anteriormente, Almeida (2018) apresenta-nos a importância em compreender os fatores que correspondem à formação musical de estudantes de música, ao passo que tais processos

formativos denominados formalizados ganham maior significação quando somados às experiências cotidianas trazidas pelos alunos. Os múltiplos espaços de aprendizagens musicais como, por exemplo, as igrejas, tornam-se espaço não somente para vivências musicais, mas também para a própria formação intelectual dos participantes. Assim:

Projetos de vida são desenhados a partir desse entendimento de música que se inicia na experiência religiosa. Interpretada como uma periodização crucial na vida de Juliana, a oportunidade de reger um coral não só contribuiu para que procurasse formação academia em música, como também desencadeou uma dinâmica, no sentido de ser tecida na relação entre si e a comunidade evangélica, e uma atitude e qualidade de compromisso, responsabilidade com a igreja da qual faz parte. (ALMEIDA, 2018, p.188)

A partir de um conceito compartilhado por Reck (2017), entender as práticas religiosas como importante campo de estudos para a educação musical, corresponde a compreender “a inserção da religiosidade como elemento cultural significante no horizonte de significados dos sujeitos” (pág. 61). Para o autor:

Assim como a constatação de diferentes abordagens musicopedagógica, foi possível complexificar as relações de identidade do músico gospel, para além dos binômios tradicional/contemporâneo, profano/cristão, erudito/popular, de modo que a diversidade de formas em que a música gospel passou a ser produzida, distribuída e consumida oferece um quadro complexo da influência dessas condições na construção da identidade musical gospel. (RECK, 2014, p.63).

Dessa forma, os debates trazidos até aqui dialogam com a ideia central deste trabalho de pesquisa, que se objetiva em identificar algumas maneiras de formação conectadas às práticas com MP, compreendidas assim como uma alternativa decolonial junto ao ensino superior em música.

## **2. MÚSICA POPULAR A PORTA DA ACADEMIA 25 ANOS DEPOIS**

Passados, então, vinte e cinco anos após o artigo escrito por Maria Elisabeth Lucas, denominado “*Música popular à porta ou aporta na academia?*”, Queiroz (2017) traz-nos novamente o tema, agora tratado sob o ponto de vista que considera os fatores de exclusão em relação a esse tipo de

música e, como o próprio autor indica em seu artigo, os traços do colonialismo que perduram dentro dos cursos de música no Brasil.

Tomando como base a crescente expansão do ensino superior em música, entendemos que os currículos que compõem tais cursos não acompanharam esse crescimento, expondo-nos a ideia que “ainda há muito o que se pensar, estudar e fazer em relação ao ensino superior, sobretudo no que tange à diversificação dos currículos, conteúdos, objetivos e modos de ensino e aprendizagem.” (QUEIROZ, 2017, p.135)

Eu, enquanto estudante do curso de Licenciatura em Música, sendo músico popular, muito questionava o porquê de tais traços de colonialidade ainda presentes no currículo vigente do curso, entendendo que, por se tratar de um curso em que a maioria dos estudantes advém de práticas de música popular, muitas vezes, sentíamos desconectados de nossa realidade musical, enfrentando diversas situações dilemáticas. Tais situações, em algumas ocasiões, levavam-me a acreditar que, por fazer parte do universo da MP, era visto com desprezo por parte de alguns professores, reforçando ainda mais a ideia de colonialidade dentro dos cursos de música. Neste sentido, “tais posicionamentos representam uma visão ideológica do fazer musical responsável por confinar a formação musical ao domínio exclusivo de um determinado tipo de expressão musical”. (LUCAS, 1992, p.4)

De acordo com a referida autora, essa inferioridade relacionada à MP muito se traduz pelo fato dela ser divulgada de forma deliberada, trazendo a ideia de que, por esse motivo, não valorize as questões musicais de uma forma mais séria, resultando, assim, em uma baixaza quando tomada em suas questões estilísticas. Tais questões, como apresentadas pela autora, transcendem os ambientes musicais, sendo também comentada em diversas outras áreas.

Mas o desprezo pela MP - motivo de farpas entre confrarias de musicólogos, etnomusicólogos, sociólogos musicais - não deve ser entendida como algo afeto somente aos musicólogos tradicionais. Boa parte dos estudos sociológicos e de comunicação social, em especial aqueles sobre a indústria cultural informados pelos teóricos da Escola de Frankfurt (Theodor Adorno, Walter Benjamin), ajudaram a difundir a negatividade da MP graças a uma operação ideológica que mecanicamente correlacionava difusão massiva = degradação estética. (LUCAS, 1992, p.6)

Diante desses fatos quanto à resistência referente à utilização dos conteúdos relativos à MP e levando em consideração a veemência por parte da academia em manter as temáticas que envolvem a música de concerto como sendo referenciais, percebemos que, de acordo com Luedy (2006), diversos mecanismos de exclusão ainda se encontram imbricados dentro do meio acadêmico. Conforme o autor:

É importante destacar que as concepções tradicionais e conservadoras de cultura encontram-se vinculadas a noções tradicionais que compreendem arte como esfera exclusiva do belo e da transcendência estética, desimpedida e salvaguardada de interferências externas. Para ambas, as formas populares mais contemporâneas representam uma anomalia, um desvio e, portanto, uma ameaça (LUEDY, 2006, p.104).

Ainda considerando o forte predomínio da música de concerto europeia dentro das salas de aula dos Cursos de Música, mais especificadamente referente ao Curso de Música da UFSM, em muitas disciplinas, grande parte dos alunos não possui sucesso frente a trabalhos analíticos no que diz respeito aos procedimentos composicionais de tal repertório e, conseqüentemente, não almejava desenlaces positivos no desenvolvimento dos saberes pertinente a tais disciplinas.

Nesse viés, Green (2012) faz uma colocação relativa aos saberes *inerentes*, que se tornam fundamentais para a compreensão da construção musical. Dessa forma, “podemos responder positiva ou negativamente aos significados inerentes”. (GREEN,2012, p.63). Ademais, referindo-se a tais significados, a autora afirma que, “sem escutar repetidamente, não há como desenvolver familiaridade estilística e, sem um pouco dessa familiaridade, é improvável que ocorra uma experiência positiva com relação aos significados inerentes”. (GREEN, 2012, p.65)

## **2.1 PESQUISAS SOBRE MP NO BRASIL**

Apresentando um breve retrospecto quanto às pesquisas que abordam como tema central a MP, identificamos nos estudos de Baia (2011) que, a partir da década de 1930, surgiram não precisamente textos acadêmicos, mas os “primeiros textos dedicados à construção de uma memória da música popular

no Brasil, especialmente aquela feita no Rio de Janeiro” (p.25). Destes, do ano de 1933, destacam-se os textos *Na roda do samba*, do jornalista Fernando Guimarães, e *Samba: sua história, seus poetas, seus músicos e seus cantores*, de Orestes Barbosa. A partir da década de 1960, sobressaem-se textos escritos por Ary Vasconcelos, crônicas de Jota Efegê, bem como os trabalhos escritos pelo jornalista José Ramos Tinhorão. Ainda de acordo com o autor, a partir dos anos 1970, adotam-se novas perspectivas de abordagem em relação ao o tema MP, sendo que:

Os textos produzidos na década de 1970, tantos os ensaios como as primeiras dissertações na pós-graduação, já não estavam tão diretamente voltados para a polêmica, ainda que possamos localizar ecos das lutas dos anos 1960. De um modo geral, o ensaísmo da década de 1970 e início dos anos 1980 teve caráter mais analítico, direcionado para a formatação de um objeto de estudo e a construção de uma metodologia para abordá-lo. (BAIA, 2011, p.52)

De acordo com Lucas (1992), o pioneirismo em relação a esse tema de pesquisa no âmbito da pós-graduação não é atribuído à Musicologia, mas remonta às áreas das Letras, Sociologia, Antropologia e Comunicação Social, fator potencializado pela criação, no ano de 1980, da *IASPM* (International Association for the study of Popular Music), em que o tema era firmado em torno da análise das letras das canções. A autora refere em seu texto que, segundo o artigo publicado por Gerard Béhague, no ano de 1980, o fato de tal exclusão tanto por parte dos estudiosos da área de Musicologia quanto por parte dos folcloristas está atribuído ao seu caráter comercial. (p.9)

Neder (2010), por sua vez, pontua uma questão emblemática que fomenta a pesquisa acerca da MP, ele afirma que: “em outros campos acadêmicos que não o da música, a música popular brasileira goza de apreciável prestígio, não sendo incomum que destacados profissionais desses outros campos tenham produzido importantes contribuições para a área em questão”. (p.185). O autor faz menção aos cursos superiores de música, onde o tema ainda é tratado frisando exclusivamente a técnica musical:

Mais uma vez, isso é decorrência de escolhas teórico metodológicas que são, por sua vez, decorrências de definições: se entendermos música popular como puro fato musical, deixamos de vê-la como possibilidade de iluminar aspectos da vida social e cultural mais ampla, de acordo, por exemplo, com conceitos como o de “fato social total” e de “jogo absorvente” (NEDER, 2010, p.184)

Além disso, referindo-se às pesquisas das áreas citadas anteriormente, Neder (2010) complementa a discussão quanto à relevância sobre MP em que, para tais áreas, os estudos voltados à música articulam-se a contextos tanto sociais, culturas quanto históricos, “produzindo interessantes comentários sobre diversos aspectos da sociedade e cultura brasileiras, obtidos ao se fazer falar a música”. (p.184)

A partir do final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, surgiram trabalhos relevantes referentes aos estudos da MP na pós-graduação. Samuel de Araújo, em seus trabalhos, tanto na dissertação de mestrado (1987), quanto em sua tese de doutorado (1992), abordou tanto questões conflitantes quanto contribuições acerca do tema.

Trazendo o GP EMCO, em que trata os estudos musicais em torno da etnomusicologia e antropologia, detenho-me no trabalho de Arroyo (1999), em que ela, sob orientação de Maria Elisabeth Lucas, traz, em sua tese de doutorado, significativas contribuições quanto a novos olhares sobre o ensino e aprendizagem de música.

Também outros trabalhos do GP citado, de suma relevância, como a dissertação de mestrado de Luciana Prass (1998), que busca identificar abordagens etnopedagógicas existentes dentro de uma escola de samba.

Em consonância com tais pesquisas, surge o nome de Luis Ricardo Silva Queiroz, que focaliza significativas relações de estudo da etnomusicologia juntamente com a educação musical e, fomentando ainda mais o *lucus* desta pesquisa, o autor menciona que:

discussões e pesquisas relacionadas à compreensão de formas utilizadas em diferentes contextos sociais para a transmissão de habilidades, conhecimentos, valores e significados relacionados às práticas musicais já têm uma significativa trajetória nas áreas de educação musical e de etnomusicologia. Se para a educação musical os processos, situações e estratégias de ensinar e aprender constituem a própria natureza de seu campo de estudo, para a etnomusicologia tais aspectos representam uma vertente fundamental da música, sem a qual não é possível um entendimento significativo de uma cultura musical (QUEIROZ, 2010, p.114).

Assim, nessa conjuntura de fatores, os trabalhos realizados pelo GP NarraMus, do qual faço parte, bem como o de outros grupos de pesquisa como o grupo Educação Musical e Cotidiano, ocupam-se também, em suas pesquisas, de contextos e particularidades envolvendo a música popular e formação docente.

## **2.2 O ESTUDANTE DE MÚSICA E O MERCADO DE TRABALHO**

Aqui, trago um contexto relevante que permeia os ambientes dos cursos de música, o qual consiste em tratar da inserção do estudante de música no mercado de trabalho. Nesse espaço, diversos sentidos são construídos em torno dessa relação. Dessa forma, o trabalho em muitas vezes torna-se estímulo para a permanência do aluno junto à universidade, permitindo também que tais conhecimentos aprendidos junto ao Curso de Música sejam “incorporados nos atos, nos valores e articulados num sentido para a pessoa” (Wauschauer, 2005).

Levando em consideração tais conhecimentos adquiridos e percebendo o fator da “colonialidade” junto aos currículos dos cursos de músicas, com repertórios que se dedicam exclusivamente à música de concerto europeia, em algumas vezes, os alunos colocam-se em situações de desconforto, confrontando-se pela falta de conhecimento sobre tal perspectiva. Tal problemática asvem sendo discutida há mais de duas décadas por Lucas (1992), onde a autora afirma que:

O mercado de trabalho para estudantes de música hoje no Brasil tem suscitado demandas nos departamentos universitários para o aprendizado técnico da composição e conhecimento das convenções musicais e tecnológicas da produção de música popular, jingles, trilhas sonoras. Esta demanda, por sua vez, choca-se com a inadequação dos currículos e formação docente para atender tais expectativas. Nas escolas, o ensino de música e cada vez mais confrontado pela experiência musical dos estudantes calcada na variedade estilística disponível através da difusão da mídia eletrônica. Os educadores musicais estão sentindo o desafio na sala de aula. Pode-se falar em uma conjuntura de profusão de meios e estilos de



fazer música cuja velocidade de propagação a academia não está estruturada para acompanhar. (LUCAS, 1992, p.4)

Corroborando o excerto anterior, Queiroz (2017, p.146) apresenta-nos uma contextualização atual no que diz respeito aos currículos formadores em música, fazendo referência, de um modo geral, às licenciaturas, mostrando que, “em geral, esses cursos têm incorporado perspectivas mais amplas de música, mas mantêm uma tendência similar a dos cursos de bacharelado genericamente denominados de música”.

Para o autor, mesmo se tratando dos currículos dos cursos formadores de professores para atuar na escola básica, apesar de abordarem diversos contextos musicais, tratam com maior amplitude aspectos referentes à música erudita ocidental.

Certamente, pela relação mais direta com o contexto social das práticas educativas, outras músicas têm sido incorporadas, mas os cânones coloniais se mantêm dominantes, com menor ênfase que os bacharelados, mas ainda absolutos diante da diversidade de manifestações musicais que caracterizam a cultura nacional e internacional. (QUEIROZ, 2017, p.146)

Nessa perspectiva, cabe-nos questionar a forma acentuada quanto à influência de modelos educacionais colonizadores, em que a maioria mostra-se cada vez mais distante em relação ao conhecimento profissional fora do ambiente formador. Tais conhecimentos, muitas vezes, esbarram em questões cada vez mais pertinentes nos dias de hoje, como no caso da competitividade, ou mesmo na questão da versatilidade, exigindo muita além da titulação para a inserção e manutenção junto ao mercado de trabalho.

### **3. UMA NOVA PERSPECTIVA A PARTIR DAS NARRATIVAS**

A partir de ideias apresentadas anteriormente o grupo de pesquisa intitulado *NarraMus*, busca, a partir das “narrativas de si”, ampliar as pesquisas em torno da formação e atuação docente. Tais pesquisas transcendem os espaços formais de ensino, como pode ser visto em (LOURO, 2004, WEISS, 2015), entre outros.

Considerando que o aprendizado e o ensino de música são dependentes do seu entorno social, premissa de um viés qualitativo, o grupo pretende contribuir para a compreensão de como, nesses diferentes contextos e pessoas, a música pode adquirir significados mais profundos tanto para os sujeitos envolvidos na pesquisa, como para o pesquisador que realiza os estudos, na medida em que se narra sobre a experiência musical e se reflete sobre essa narrativa (ALMEIDA, 2018, p.96)

Segundo Louro, Teixeira e Raposo (2013), o *Narramus* tem o objetivo de “desenvolver pesquisas e estudo sobre a Narrativa de si por pessoas ligadas a práticas musicais buscando uma interface entre as pesquisas (auto)biográficas na área de Educação e a pesquisa e prática em Educação Musical” (p.229). Também, na mesma direção, Reck (2017), membro do citado GP, em sua tese de doutorado, argumenta quanto ao fato das experiências religiosas possuírem significado na formação superior em música. Para o autor, tais significados surgem como “elementos inseparáveis do processo de se formar músico, ou professor de música”, complementando ainda com a ponderação que “o aprofundamento destas questões parece indicar que tocar um louvor, uma missa, uma canção nativista ou um Pink Floyd são todas elas práticas que envolvem, cada uma a sua maneira, propósitos sobre estar no mundo e versam sobre o sentido da vida e da morte” (p.176).

Além disso, na busca da significação da música junto aos processos formativos, Almeida (2018), a partir da biografia músico-educativa, busca “materializar, em narrativas, os processos formativos conscientizados por intermédio de uma atividade de formação”.

A biografia músico-educativa, nesse contexto, busca, justamente, explorar sistematicamente uma abordagem (auto)biográfica de pesquisa e formação, fazendo-se ouvir vozes e melodias tradicionalmente marginalizadas pelo discurso musical, sobretudo quando tratam de experiências com a música em contextos informais ou não formais, ou de repertórios que não aqueles institucionalizados e historicamente aceitos pelos cursos superiores de música (ALMEIDA, 2018, p.151).

Para a autora, em tal metodologia destacam-se outras possíveis memórias, igualmente atribuídas à música, entendendo que as mesmas “delinearam os caminhos que trouxeram os acadêmicos ao curso de Licenciatura em Música e que subsidiam seus processos formativos, também, na graduação” (p.151).

Ainda nessa perspectiva, a biografia músico-educativa vai ao encontro de conceitos como as narrativas musicais, que são tematizados por Torres (2003), em que a autora, a partir de narrativas de si, busca “conhecer e analisar a constituição das identidades musicais” dos sujeitos, emergidas a partir de “memórias musicais da infância, adolescência e vida adulta, mescladas com as lembranças de melodias, letras de músicas, shows de bandas, rituais religiosos, (...), dentre outras lembranças” (p.64). A partir de tais fundamentações, delinearei minha pesquisa partindo do reconhecimento dessas experiências, a fim de potencializar tais significações em relação à formação tanto docente quanto musical dos sujeitos envolvidos.

#### **4. REFLEXÃO ENSAÍSTICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA ORIENTADA (diários de aula do mestrando)**

*“O que um dia foi um sonho, hoje busco a melhor forma de viver esta realidade”. (grifos meus)*

Início este trecho da minha escrita a partir de algumas reflexões sobre minha experiência junto ao Curso de Música-Licenciatura, da UFSM, no ano de 2017, onde atuei como professor substituto. Tal experiência, além de fomentar cada vez mais minha maneira de ser professor, foi muito além de um sonho que tinha ainda quando aluno, tornando-se disparadora de muitas ideias, projetos, momentos os quais poderia participar da formação acadêmica de uma nova geração de licenciados em música. Em resumo, posso afirmar como uma das mais importantes e significativas experiências como docente até o presente momento.

No citado ano, junto a todo o processo de inscrição, provas, preparo de matérias para atuar como professor substituto do Curso de Música, emergiram inúmeras dúvidas e desejos de fazer algo que fosse relevante não só para mim, mas também para os alunos que fariam parte das disciplinas. Há menos de três anos antes, como aluno da graduação, almejava, algum dia, atuar como professor do magistério superior, quando surgiu essa nova e incrível oportunidade.

No início, o preparar aulas tornar-se-ia um processo meticuloso e demorado, visto que, para contemplar todos os objetivos que a ementa do curso abrange, afora as atuais mudanças contemporâneas, que exigem novas formas de ser professor, horas e horas de leitura foram necessários. Também, voltei minha atenção quanto ao papel que o ensino superior desempenha no atual momento histórico e as suas constantes transformações, algo de suma importância para a construção da sociedade, como tratado pela Unesco (1998) e que é referenciado por Queiroz (2017):

A própria educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e tem de proceder a mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade. (UNESCO, 1998, grifos meus)

Vi, também, que muitos de meus alunos, há pouco tempo, haviam sido meus colegas e isso me incomodou um pouco. Cisma ou não, seria mais um ingrediente para moldar, e por que não dizer, transformar minha forma de estar na posição de mediador do conhecimento abordado em sala de aula.

Mesmo familiarizado com as disciplinas que lecionaria, algo que me instigava era o fato de ver em meus alunos a mesma indagação e desejo de trazer as experiências vividas fora do curso para dentro da sala de aula. De certa forma, mesmo que, no desejo de contemplar todos os objetivos propostos pela ementa do curso, eu queria aproximar os alunos mais e mais não só com as disciplinas que eu lecionaria ou com o Curso de Música, mas também transmitir a ideia de uma extensão da vida musical de cada um com o curso, para que pudesse tornar-se cada vez mais palpável e significativo o ato de estar em sala de aula em busca de conhecimento.

Recordo-me muito bem que, nas primeiras aulas de cada disciplina, um breve questionamento era feito por mim, para que cada aluno explicasse ou simplesmente falasse o “porquê” de estar ali. A cada resposta dada, percebi que me identificava cada vez mais com eles. Na grande maioria, “músicos da noite” que vinham em busca de formalização e conhecimento para seguir na tão sonhada formação.

Eles almejavam o conhecimento, que todos nós nos debruçamos e entregamos nossas vidas, para buscar verdades acerca de determinados assuntos. Para músicos de formação popular, assim como eu, não somente valores para semibreve, ou obras dos grandes mestres da história da música ocidental, mas também como poderiam validar a experiência musical anteriormente vivida, fazendo-o junto ao o Curso de Música. Em diversas ocasiões, algemava-me muitas vezes em condições ditas por Queiroz (2017), como *colonizadoras*, que até hoje estão impregnadas dentro dos cursos superiores de música. Nessa conjuntura, Pereira (2014) assinala que:

Observamos uma mesma concepção do que seja “conhecimento específico” musical, orientada pela distribuição do conhecimento musical em disciplinas, realizada historicamente pelos conservatórios e mantida até hoje nos cursos superiores de música. A noção de *habitus* explica a uniformidade observada na distribuição do conhecimento musical em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da Música, entre outros, apesar de não haver nenhuma prescrição destas disciplinas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Música (2004). (PEREIRA, 2014, p.94)

Essa colonialidade pode ser sentida até mesmo dentro dos cursos de licenciatura, que visam à formação para atuar na educação básica. Tratando das disciplinas comuns a ambos os cursos, tanto a licenciatura, como no bacharelado, sente-se fortemente a influência de um sistema formador conservatorial, que, a vista das diversidades culturais da contemporaneidade, não contempla as necessidades de formação, caminhando para um esgotamento inevitável de tal sistema de ensino. Quanto à colonialidade, Queiroz, a partir de escritos de Maldonado-Torres (2007), afirma:

[...] se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131, *apud* QUEIROZ, 2017, p.136, tradução do autor.)

Já não mais novidade, sabemos que há muito que se fazer quanto a uma nova estruturação de currículos dos cursos superiores, principalmente quanto

aos conteúdos, objetivos e formas de aprendizagem. Em um mundo onde as novas mídias e a tecnologias ditam o andar da carruagem, basearmo-nos em modelos utilizados há quase dois séculos, pouco podemos agregar à experiência formativa.

Entre os muitos desafios que emergem nessa realidade, a educação superior se vê em face da necessidade de se redefinir a partir de novas matrizes curriculares, de novos conhecimentos e saberes, de novas formas de sistematização pedagógica e de variadas metodologias de formação. Tais desafios emergem à luz da diversidade cultural que caracteriza o mundo contemporâneo e a necessária inserção da educação superior nesse universo. (QUEIROZ,2017, p.135).

Em paralelo a tantas transformações e discussões acerca dos novos caminhos para um ensino que contemple também a experiência trazida pelos alunos, sempre me preocupei em dar importância aos conteúdos musicais já institucionalizados. Nas aulas em que conversávamos sobre questões histórica em relação a música, tanto no cenário educacional como artístico, nos baseávamos nos modelos musicais estabelecidos há séculos. Saber discernir períodos históricos, compositores, educadores que foram os pilares para a atualidade eram assuntos que permeavam as atividades, porém o fato de não quisermos resolver a *cadência*, no final de um trecho musical, no I (primeiro) grau, ou simplesmente trazer outros acordes com função de *dominante*, eram o que fazia a aula tornar-se algo novo a descobrir, tanto por mim, quanto por parte dos alunos. Se, há tempos, os “mestres” frente a grandes turmas enfileiradas de alunos ditavam o rumo das aulas, hoje, deparamo-nos com grandes círculos de conversas, de olhares, de muitas perguntas sem respostas absolutas. Junto às transformações cotidianas, de que forma, na posição de mediador das aulas, eu poderia descolonizar tais aulas? Estando à frente de músicos que ganhavam a vida com a música do cotidiano, da mídia, ou mesmo com músicas, que, muitas vezes, mesmo tendo um alto grau composicional, não eram contempladas por não fazerem parte de um modelo pré-estabelecido, vi a oportunidade de compreender a real importância que a música popular tinha na formação de cada aluno.

Na esteira dessa ideia, refletir sobre música popular é dedicar-se a conhecer *pessoas* que vivem, apreciam, produzem, experienciam determinadas práticas que emanam como repertórios mas que são mais do que um sumário de canções ou temas instrumentais:

Carregam noções de classe, gênero, etnia, faixa etária, constroem nações, refletem e criam momentos socio---político---culturais, desenham afinidades e repulsas. Por isso é tão importante amplificar os estudos em/sobre música popular. (PRASS, 2016, p.389)

E por que não trabalhar com essas vertentes culturais? O significado que a música possui em cada pessoa é único e, muitas vezes, indescritível e estar familiarizado com certos tipos de música descreve quão se sabe sobre ela. Tomo por minha experiência o fato de, muitas vezes, na posição de aluno do Curso de Música, mesmo atuando há mais de dez anos em palcos, sentir-me “um peixe fora d’água” ou um completo ignorante, simplesmente por não encontrar as *cadências perfeitas*, ou *acordes de sextas francesas* nas sinfonias que escutávamos. Na definição de Oliveira; Candau (2010), trago palavras expressas por Queiroz (2017):

Oliveira e Candau (2010), de forma incisiva, destacam que a colonialidade reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos, dando evidência ao imaginário do invasor europeu, à subalternização epistêmica do outro não-europeu e à própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. (Queiroz, 2017, p.136).

Assim sendo, no primeiro momento como professor, tentei dar mais significado à cada experiência que encontraria na sala de aula. Atentei para uma questão prática por parte dos alunos. O fazer musical torna-se base para grande parte das disciplinas que lecionei.

No ensino e aprendizagem da MP é necessário estar sintonizado com seu contexto original ou mesmo real de produção, disseminação e recepção. Entrar nesse universo é vivenciar os processos que lhe dão permanência, é descobrir o valor e significado conferido pelos sujeitos que lhe dão vida.

[...] não é simplesmente uma questão de incluir a MP no repertório a ser conhecido e trabalhado na execução; não é somente uma estratégia metodológica de partir da realidade do aluno, a fim de manter o interesse pela aula [ou pelos cursos] de música (GROSSI, 2011, p.4 apud PRASS 2016, p. 390).

Também, na época, pelo fato de não ter atentado apenas em referenciais acerca das questões filosóficas ou históricas quanto aos assuntos, busquei propor aos alunos o ato da ação musical e, posteriormente, a reflexão sobre

ela. O ato de tocar em grupo, fazer arranjos, compor, escutar transcrever músicas do cotidiano, unia cada vez mais as turmas acerca do tema Música Popular. A mesma necessidade que tinha, na época de graduando, percebia novamente, agora, por parte dos alunos.

E por que não a música popular? Como expresso por muitos, aquela que vem do povo, do dia a dia, das mais simples manifestações artísticas. Músicas que embalaram nossas vidas, desde comerciais de TV e rádio e pilhas de cd's e discos. Precisaria muito mais do que isso para poder realmente dar importância ao estudo da música popular, visto que, em muitas vezes, aos olhares da academia, a música popular está desprovida da mesma seriedade a qual caracteriza a música erudita.

Mesmo sabendo que, em muitas vezes a indústria musical dita regras na comercialização da música, não podemos esquecer de que, a partir dela, somos apresentados aos mais variados gêneros presentes na MP. Destes, a multiplicidade de manifestações culturais imbricadas neles mostram-nos a amplitude de identidades que formam o cenário musical do nosso país. Da MPB e Bossa Nova dos anos de 1970 ao Funk Carioca e Sertanejo Universitário da atualidade, muitas destas expressões são impulsionadas pela mídia, que, por sua vez, insere-se junto ao processo de construção dos sujeitos.

Não indo muito longe, podemos tratar dos nossos músicos, aqui do Rio Grande do Sul, que, com suas gaitas e violões, traduziam em versos e *acordes de primeira, segunda e terceira*, a realidade vivida por nossos avós e pais. Trago, como exemplo, considerações Middleton (1990), *apud* Prass (2016, pág.381)

A música popular está em todo lugar. Ela está no centro de muitos argumentos cruciais concernentes à natureza da música, da cultura e da sociedade moderna. No entanto, a despeito dos desenvolvimentos encorajadores dos últimos anos, o estudo da música popular quase não começou. A musicologia tradicional ainda em grande parte bane a música popular por causa da sua "barateza"...(MIDDLETON, 1990, *apud* PRASS, 2016, p.381)

Junto dessa "barateza" dita pela musicologia tradicional, muito ainda quanto à resistência acerca da música popular, advém de uma espécie de colonialismo a quem, de uma forma ou de outro, atamo-nos desde os primeiros



anos de estudo de música. Desde conservatórios a escolas livres de música, passamos por uma série de regras ditas como certas ou verdadeiras, moldes para o egresso ao ensino superior. Este, por sua vez, muitas vezes uma extensão do colonialismo até então vivido, como citado por Queiroz (2017), quando refere a uma opção/habilitação de Curso de Música:

Apesar de essa descrição destacar a perspectiva de uma “formação do instrumentista de modo amplo”, fica evidente na citação que “amplo” se refere predominantemente ao universo da “música erudita”, haja vista que é nesse contexto que se inserem as “mais diversas áreas” mencionadas como foco de atuação: “solista, ou integrando grupos orquestrais e de música de câmara”.(QUEIROZ, 2017, p.144).

Considerações como a de Queiroz (2017) fazem recordar que, em meio a todo período em que estive como professor substituto, há pouco tempo, logo após a conclusão do curso de Licenciatura em Música, ingressei no curso de Composição-Bacharelado. Um período de grandes aprendizados e descobertas, muito bem aproveitado, porém, trata-se de universo musical um tanto quanto distante do meu. Aprendia muito a cada aula, agregava conhecimentos, entretanto, apesar das mais bem feitas explicações dadas pelo professor, pouco do que tinha visto conseguia transpor para o meu cotidiano musical, um tanto quanto distante daquilo que era trabalhado em aula. Esse fato sempre fazia-me levar a pensar de que forma eu poderia dar importância à música a qual estava familiarizado.

Trazendo, então, essa “bagagem” de experiências diversas, quando no início como professor substituto, sabia da importância do meu papel frente à turma, mas sabia também que teria uma grande missão com meus alunos. Quando iniciei a disciplina de Teclado I, por exemplo, em que a grande maioria dos alunos mal sabia onde encontrar a nota dó central do piano, busquei músicas com a maior proximidade do cotidiano deles. Trilhas de filmes, temas de novelas, ou até mesmo os *hits* da atualidade tornavam-se modelos para que as aulas tivessem importância para eles.

Nas aulas de Educação Musical, entre entender métodos e conhecer educadores, o fazer artístico por parte dos alunos da disciplina, na posição de professores frente a turmas com dez ou mais crianças com os olhos brilhando por conhecimento, o fato de confeccionar instrumentos musicais, trabalhar o

cancioneiro infantil, compor músicas para as crianças, tornava cada aula como sendo um capítulo de um livro que estávamos cada vez mais atraídos a ler. Em contraponto à disciplina de Teclado I, ofertada no primeiro semestre, trago, por exemplo, Práticas de Conjunto e Práticas Educativas, em que grande parte da turma já possuía larga experiência tanto como músicos quanto como professores, transformando os encontros semanais em verdadeiros laboratórios. Entre arranjos a partituras, novas progressões de acordes surgiam. Folhas rabiscadas com cifras recheadas de números e letras davam sentido a novas formas de escrita musical. E pode tudo isso? Como dizer não a troca de olhares entre os alunos, nas mudanças entre uma parte (seção) e outra, ou mesmo a substituição de um acorde por outro, causando um efeito de surpresa, mas, ao mesmo tempo, de alegria. Entendia isso como uma forma de manifestação do aluno, que, por sua vez, mergulhava no trabalho, de tal forma que esse modo de fazer arte tornava-se o fio condutor das aulas. Vi, junto aos alunos, os mesmos anseios que os meus, enquanto graduando. Anseios que buscam dar sentido ao universo musical no qual estamos inseridos.

A busca por modelos analíticos tem sido uma constante entre estudiosos da música popular. Na Etnomusicologia, o trabalho de campo tem sido o meio primordial de aproximação com os atores sociais e suas práticas musicais no mundo globalizado. Através do convívio longo e *in loco*, etnomusicólogos têm aprendido as etnoteorias emanadas dos próprios músicos em seus campos de atuação. (PRASS, 2016, p.8).

Para poder trabalhar melhor com os desejos, não só da turma, mas também os meus, busquei, na escrita de diários, suporte para acompanhar todo meu desenvolvimento a frente das turmas. No ato de narrar a mim mesmo, desde o primeiro diário, escrito no dia 20 março de março de 2017, quando iniciei minha cainhada como professor substituto, percebi que, através desse instrumento, eu poderia fazer com que os anseios que surgiam durante as aulas fossem revistos por outra ótica, fora do momento em que aconteceram.

Nessa perspectiva, as narrativas de si se apresentam como mecanismo de reflexão e também de enfrentamento de situações em constante transformação, tendo em vista que as relações

estabelecidas entre professores e alunos não se encerram ou são determinantes por uma só experiência. Ainda que se trabalhe com o mesmo grupo de alunos, articulam dentro da sala de aula atores com outras experiências e vivências, transformando-os e exigindo que professores se adaptem ao contexto vivido. (LOURO e RECK, 2014, p.127).

A partir desse instrumento, acompanhei tanto a minha quanto a evolução da turma frente aos trabalhos propostos. Momentos valiosos, que hoje posso lembrar através de cada escrita feita. Junto a tudo o que estava acontecendo, desde as aulas e recitais apresentados, até meu trabalho desenvolvido com as turmas para as quais fui designado professor, tomei como base para minha pesquisa o tema Música Popular e a sua relevância para a formação do graduando de Licenciatura em Música. Percebi, na leitura dos diários, que, através desse tema, poderia não só buscar compreender fatos que faziam parte da minha formação, bem como a de muitos alunos do Curso de Música, que, em muitas vezes, saíam dos palcos, direto para a sala de aula. Esse tema a cada dia chama a atenção dos estudiosos, porém, como expresso por Prass (2016):

É inegável que nos últimos vinte ou trinta anos muitos acadêmicos vêm se dedicando a pesquisas em/sobre/com música popular. Porém, comparada à enorme presença e projeção das músicas populares na vida contemporânea pensemos no Brasil como um exemplo – essa produção é ainda muito pequena. (PRASS, 2016, p.382).

A partir disso, voltei minha pesquisa para tais objetivos, a fim de compreender quão a música popular torna-se elemento fundamental na formação do licenciando em música.

#### **4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: INTRODUÇÃO A PESQUISA QUALITATIVA**

Tendo assumido a pesquisa qualitativa o papel de estudo de um determinado fenômeno e seus significados, bem como a interpretação dessas significações, busca as relações mais complexas entre os pares, tornando-se capaz de “extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível, e, após esse tirocínio, o autor

interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (CHIZZOTTI, 2003, p.221).

Nessa perspectiva, outros autores abordam o conceito de pesquisa qualitativa como sendo voltada a entender as diferentes significações que os acontecimentos provocam nos sujeitos. Assim, segundo Minayo (2002):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p.21)

A partir dessas fundamentações, na busca por compreender alguns dos aspectos formadores do universo musical trazidos pelos alunos do curso de Licenciatura em Música e, conseqüentemente, as potencialidades contidas neles, acredito que a pesquisa de cunho qualitativo torna-se fundamental para tal compreensão. Assim sendo, a partir desse entendimento quanto ao papel das experiências musicais trazidas por parte desses alunos, a pesquisa qualitativa apresenta-se como “modo holístico de abordar a realidade que é vista sempre vinculada ao tempo e ao contexto, em vez de governada por um conjunto de regras gerais”. (BRESLER, 2007, p.8)

Autores como Günther (2006) apresentam-nos alguns aspectos que caracterizam as diferenças entre esse tipo de pesquisa, a pesquisa de cunho quantitativo, em que, conforme o autor, “dificilmente se escuta o participante após a coleta de dados”. Também, segundo o autor, na pesquisa qualitativa apenas uma amostra com representação confere confiabilidade na obtenção de resultados. (p.203, tradução minha).

Para autores como Minayo (2002):

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região ‘visível, ecológica, morfológica e concreta’, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2002, p.22).

Considerando aspectos como a complexidade desse tipo de pesquisa, de acordo com Martins (2004):

as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador (MARTINS, 2004, p.292)

Ademais, a autora afirma que “a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la,” (MARTINS, 2004, p.292).

Na conjuntura de ideias em torno dos aspectos característicos da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003) considera que ao remeter a pesquisas qualitativas, os pesquisadores “não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la”. (2003, p.232)

Entendendo, então, o caráter descritivo das pesquisas qualitativas, Trivínos (1987) apresenta-nos a ideia de que tais descrições são advindas de uma visão subjetiva, em que elas não se atêm a números ou a quantidades. Neste sentido, “a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto.” Desse modo, a pesquisa qualitativa:

não é vazia, mas coerente, lógica e consistente. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em retratos (ou descrições), em narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entre- vistas etc. (TRIVIÑOS,1987, p. 128)

Dessa forma, a análise de dados toma forma ao considerar um número suficiente de casos particulares, portanto, ela é indutiva, os quais emergiram durante o processo de coleta de dados, sendo que, a partir da investigação das partes, a pesquisa vai adquirindo sua forma.

## 4.2 A PESQUISA QUALITATIVA NA EDUCAÇÃO

Reportando ao século XIX, quando vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais, mostraram certa insatisfação em relação aos modelos de pesquisa, as quais os fenômenos humanos e sociais eram submetidos, derivados das ciências físicas e naturais, eles exploraram novas formas de investigação. Nomes como os de Dilthey e Weber explicam que, a partir de tal perspectiva, o principal objetivo desse tipo de investigação deva centrar-se na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, dando importância ao fato particular, em que se deveria considerar o contexto em que ele ocorria, e não explicitar somente sua causa.

No âmbito da educação, apesar de esse pensamento remontar sua laboração no século XIX, somente a partir de meados dos anos de 1960, o tema ganha amplitude na área. André e Gatti (2008) explicam que tal fator deve-se em parte “ao fato de que os estudos de educação eram fortemente apoiados na psicologia experimental, o que dificultava a aceitação da perspectiva fenomenológica e assemelhadas” (p.3).

Segundo Triviños (1987), a partir da década de 1970, surgiu, de forma gradual em países da América Latina, em contraposição ao método de investigação quantitativo, o interesse voltado a um olhar qualitativo em educação. Assim, segundo o autor:

Frente à atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor "alternativas metodológicas" para a pesquisa em educação. (TRIVINÓS, 1987, p.116)

Triviños (1987) afirma que, a partir desse movimento de transição, emergiu a ideia de “falsa dicotomia” entre quantitativo-qualitativo, que, segundo ele, se analisada segundo a perspectiva marxista que consiste na “dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” não possui razão de existir. (p.117)

Autores como Zenette (2017) apontam para o crescimento em relação às pesquisas qualitativas no âmbito da educação realizadas no Brasil, em

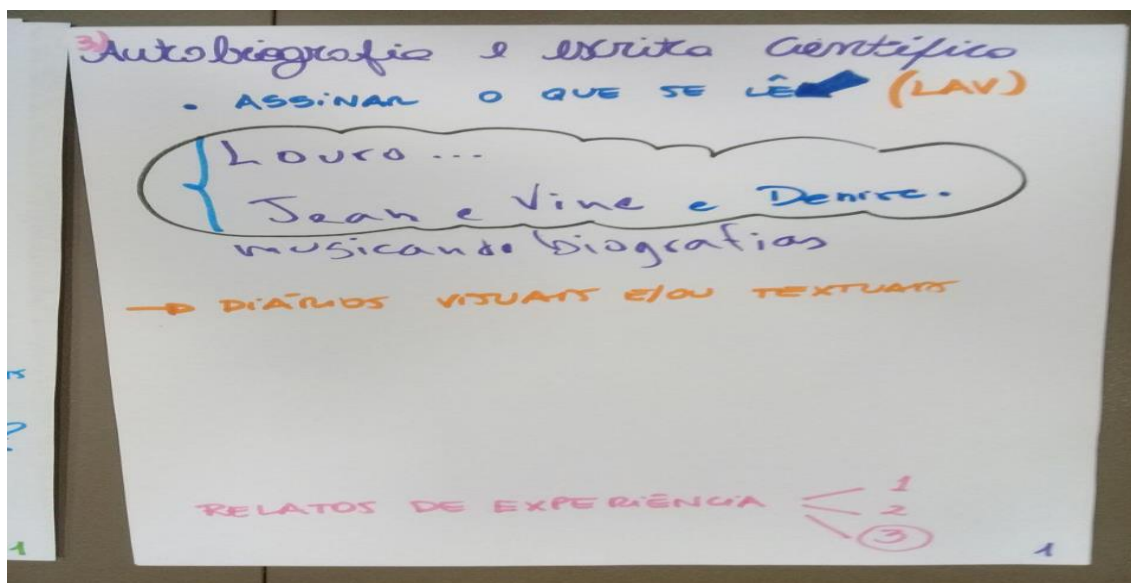
razão do estabelecimento de 27 programas de pós-graduação, resultando na produção de dezenas de dissertações e teses que buscavam “aproximar o sujeito e o objeto a ser investigado no seu contexto histórico-cultural” (p.153).

Para o autor:

um bom trabalho científico, que utiliza metodologia mais próxima da realidade a ser pesquisada, deve ser aquele que propicia ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, ou seja, compreender a realidade pela visão dos pesquisados como forma de aproximação entre a vida e o que vai ser investigado. Para isso, ainda um melhor caminho é através da pesquisa qualitativa com metodologia que vise compreender a questão do humano através da dimensão educacional. (ZENETTE, 2017, p.153).

Ainda nessa perspectiva, Silva (2017) aborda tal ascensão atribuída às transformações nos padrões que atravessavam o estabelecimento desse tipo de pesquisas relacionadas às pesquisas científicas, “graças à ruptura necessária sofrida pelo modelo paradigmático estabelecido, lê-se positivismo, que possibilitou o modelo qualitativo apresentar vieses de se pensar problemas locais, ou não, com base em reflexões analíticas” (p.109).

#### 4.3 PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E NARRATIVAS: A (AUTO)BIOGRAFIA COMO DISPARADOR



Na busca pela ressignificação das relações entre os sujeitos e a música, a educação musical ancora-se nas pesquisas qualitativas para a obtenção de seus resultados. Nessa perspectiva, Bresler (2007) aponta-nos que:

O processo de converter uma fala para o papel exemplifica a complexidade de traduzir formas fluidas da experiência para formas fixas de materiais e textos escritos. Músicos, professores e investigadores trabalham dentro desta interação fluidez-fixação. Ensinar e fazer música são frequentemente motivados pela busca de algo tangível e estável, algo que pode transcender a situação real. (BRESLER, 2007, p.8)

Neste sentido, Louro (2016) traz a ideia de que “as metodologias (auto)biográficas parecem muito apropriadas por sua busca em dialogar com os professores, ao mesmo tempo ouvindo a singularidade de suas vozes e procurando a presença do coletivo naquilo que dizem” (p.9).

De acordo com Passeggi e Souza (2016), o emprego da expressão pesquisa (auto)biográfica, tendo o (auto) entre parênteses, teve sua aparição pela primeira vez no título do livro de Nóvoa e Finger (1988), denominado “O método (auto)biográfico e a formação”. Segundo Passeggi e Souza (2016), “ao acrescentar os parênteses, Nóvoa e Finger chamam a atenção para a dimensão subjetiva do método, em Educação, e a função formativa do discurso autobiográfico” (p.16).

Quando na tentativa de nos debruçarmos frente a estudos que tratam de que forma a música popular potencializa a formação dos licenciados em música, nos deparamos com um fator preponderante, que é tema de muitas pesquisas. Tratado por Queiroz (2017) como “traços de colonialidade”, vemos, dentro dos cursos superiores em música, um forte apelo quanto ao ensino da música de concerto, também tratada de música erudita, desconsiderando, muitas vezes, as experiências a partir da música popular, trazida pelos alunos desses cursos, principalmente os egressos nos cursos de licenciatura. Assim, ao buscar compreender tais potencialidades, entendo que, a partir das narrativas (auto)biográficas, podemos ter maior clareza quanto a tais fatores, partindo da ideia de que, “ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza, o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em



que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento” (ABRAHÃO,2003 ,p.80).

Para Bolívar (2002), as pesquisas narrativas “tratam de outorgar toda sua relevância à dimensão discursiva da individualidade, aos modos como os humanos vivenciam e dão significados a seu mundo mediante a linguagem”. (p. 560).

Partindo de premissas como essas apresentadas, torna-se pertinente a utilização desse tipo de metodologia ao tratarmos de entender de que forma a música popular, enquanto opção decolonial no ensino de música torna-se elemento potencializador na formação docente do acadêmico de licenciatura em música.

Compreender a abordagem autobiográfica, expressa, através das narrativas, como uma metodologia de trabalho que possibilita, tanto ao formador, quanto aos sujeitos em processos de formação, significar suas histórias de vida, através das marcas e dispositivos experienciadas nos contextos de sua formação (SOUZA, 2008, p.38).

Dessa maneira, os sujeitos, ao narrarem-se quando nas tomadas de concepções formativas, por exemplo, “lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis implicações para isso e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida pessoal e social” (JOVCHELOVICH E BAUER, 2002, p.91).

Além disso, a partir das narrativas admite-se dar maior significado e compreensão “as dimensões cognitivas, afetivas e de ação. Contar as próprias vivências e “ler” (no sentido de interpretar) ditos, feitos/ações, à luz das histórias que os agentes narram, convertem-se em uma perspectiva peculiar de investigação”. (BOLÍVAR, 2012, p.4)

Tomando a utilização das entrevistas narrativas (auto)biográficas como ferramentas não estruturadas, entendemos que, ao empregarmos essa metodologia, estamos “trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nessa tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno

em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica”. (ABRAHÃO, 2003, p.80)

Neste sentido, a partir dessa perspectiva, fica evidente quão imprescindível torna-se a tomada das experiências musicais anteriormente vividas fora do ambiente universitário para a formação dos alunos-professores, ideia que norteia os trabalhos realizados pelo GP *NarraMus*, tendo a noção de que a música, segundo Frith (1996 *apud* Torres 2004):

constrói nosso senso de identidade através de experiências diretas oferecidas ao corpo, em tempo e espaços sociais, experiências que possibilitam nos posicionarmos em narrativas culturais imaginativas [...] isso é, talvez ironicamente, voltar à música através da metáfora espacial. Mas o que torna a música especial para a identidade é que ela define espaço sem limites (um jogo sem fronteiras). (FRITH, 1996, pág.124-125 *apud* TORRES tradução da autora, p. 64).

Para Louro e Reck (2017), “as teorias do cotidiano apontarão a possibilidade de um transbordamento da experiência vivida às instâncias de formação inicial e/ou continuada dos professores e músicos atuantes dentro de um mundo simbólico vivenciado de forma intersubjetiva” (p.201). Nessa conjuntura, também consideremos os trabalhos realizados pelo GP Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM-UFSM) e o GP (EMCO) Educação, Música e Cotidiano, sediado na UFRGS.

## 5. ANÁLISE DE DADOS

A partir das entrevistas e discussões acerca dos objetivos da presente pesquisa, busco apresentar alguns tensionamentos existentes nas falas dos participantes, bem como compreender a relação destes em relação aos seus processos formativos. Para análise desse material, farei uso da Teoria Fundamentada (*Grounded Theory*) de Glaser e Strauss (1967), por entender que ela gera construtos teóricos que explicam a ação humana inserida em seu contexto social. Assim, no decorrer deste capítulo, proponho trazer brevemente algumas das características desse procedimento analítico, bem como relações da TF para com os dados obtidos nas entrevistas e, em específico, um dos assuntos levantados nas entrevistas iniciais. Pela extensão do material obtido

nas entrevistas e discussões, considero pertinente trazer um maior aprofundamento sobre o tema.

### 5.1 A TEORIA FUNDAMENTADA (Grounded Theory)

Desenvolvida a partir de ideias dos sociólogos norte-americanos Barney Glaser e Anselm Strauss, a TF teve sua primeira publicação denominada *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* (1967), sendo uma metodologia contrária à linha positivista, existente nos anos de 1960. Desta, surgiram dois tipos de teorias denominadas formal e substantiva, sendo que a primeira seria composta por grandes teorias, vistas como formais e abrangentes, enquanto o segundo tipo refere-se às explicações para situações cotidianas, assim:

Glaser e Strauss distinguem uma **teoria substantiva**, aquela que interpreta e explica um específico problema referente a uma particular área substantiva, de uma **teoria formal**, que oferece uma interpretação de segundo nível sobre o tema ou processo geral, referente a diversas áreas substantivas. Se uma GT propõe, por exemplo, uma teoria substantiva sobre a passagem de *status* nos contextos hospitalares referentes ao morrer, é possível depois construir uma teoria formal sobre a passagem de status (GLASER & STRAUSS, 1971), em um nível de generalidade ainda mais amplo, que integre teoricamente as teorias substantivas sobre a passagem de *status* elaboradas em variados contextos [...] (TAROZZI, 2011: 89, apud SOUZA;BELOCCHIO,2019, p.4, grifos do autor).

A partir de tais teorias, emergem os dados relevantes surgidos, por exemplo, a partir de entrevistas, observações, análise documental que, por sua vez, geram subsídios sólidos para a construção de uma análise significativa. Para Charmaz (2009), “os dados relevantes são detalhados, focados e completos. Eles revelam as opiniões, os sentimentos, as intenções e as ações dos participantes, bem como os contextos e as estruturas de suas vidas” (p. 30). A autora comenta ainda que “os dados não são coletados e descobertos, mas produzidos, gerados” LEITE (2015, p.81).

A partir dessa análise preliminar de dados, inicia-se o processo de codificação, divididas, segundo Charmaz (2009), em três fases, denominadas: *inicial* ou *aberta*, *focalizada* e *teórica*. Na primeira fase, analisam-se meticulosamente os dados, atribuindo ao pesquisador a função de compará-los

e questioná-los. Na segunda fase, os códigos são mais selecionados e específicos, partindo-se dos códigos iniciais de maior relevância para uma análise de uma maior quantidade de dados. Para Leite (2015), “nessa etapa se definem quais dados têm a potencialidade de se coadunar com outros, formando assim, uma categoria” (p.83).

Na terceira e última fase de codificação, denominada teórica, atribui-se uma maior sofisticação quanto à codificação dos dados emergidos da segunda fase. Para TAROZZI (2011) *apud* SOUZA E BELLOCHIO(2019), “é com a codificação teórica que a definição das categorias assume a forma mais completa e a teorização procede para a identificação das categorias centrais, os conceitos-chave em torno dos quais se organizará a teoria” (p.6). A partir dos estudos de LEITE (2015), cabe ressaltar também que, durante a produção de dados, torna-se conveniente a escrita de memorandos ou (memos), que possuem a finalidade de “registrar observações e as percepções do pesquisador ao longo da produção de dados” (p.84). Também, o *método comparativo* possui papel importante no constructo do processo de codificação ao fazer “emergir, sucessivamente, as similitudes e os contrastes entre os dados, com o objetivo de delimitar suas características e suas relações” (LAPERRÈRE, 2010, p.361 *apud* SOUZA e BELLOCHIO, 2019, p.7)

Juntamente com os procedimentos anteriormente citados, a *amostragem teórica* constitui parte dos mais representativos processos de análise para a TF. Na amostragem teórica, os dados são coletados, codificados e analisados de forma a buscar-se uma saturação teórica, que consiste na verificação da não existência de dados novos ou relevantes, apontando dados com alto nível de solidez.

## **5.2 A LÓGICA DA MÚSICA EUROPIEA NO CURRÍCULO**

De encontros musicais a rodas de debate sobre MP, que fazem parte do desenvolvimento da DCG - *MÚSICA POPULAR: Possibilidades práticas e narrativas*, na qual sou docente orientado, partem as primeiras ideias quanto

aos questionamentos sobre os objetivos que permeiam minha pesquisa. Composta por uma turma de 25 alunos, a disciplina encontra-se como uma extensão do trabalho desenvolvido pelo GP *NarraMus*, abordando temas como MP, cotidiano e formação docente, vindo ao encontro das problemáticas desenvolvidas no GP mencionado. Buscamos, através das narrativas, os entrelaçamentos existentes entre o ambiente acadêmico e as experiências trazidas pelos docentes em formação. Nessa perspectiva, Josso (2007), faz algumas considerações no sentido de que:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. (JOSSO, 2007, p.414)

Assim, partindo para um primeiro contato mais discursivo com os alunos da DCG, diferentemente dos encontros musicais que havíamos tido até então, onde arranjos, guitarras e violões ditavam o ritmo da aula, no quinto encontro, daríamos início a uma roda de debate, em que ali discutiríamos algumas questões pertinentes em relação à MP, enquanto elemento constituinte do currículo formador.

A partir das falas dos alunos, a atividade foi ganhando forma, levantando diversas discussões entre o grupo. Ao passo que os alunos procuravam dar significação às suas experiências, vários temas ganhavam maior relevância, fazendo com que o debate iniciado ficasse cada vez mais interessante.

Entendendo a importância enquanto ato de narrar-se, vindo ao encontro do que afirma Matinazzo (2000), o contar da experiência propicia ao narrador dar ressignificação ao vivido, assim “o já aprendido porque já vivido necessita tematizar-se e ser dito, ser narrado para que alunos e professores saibam o que mais querem aprender e como tornar significativo os saberes que buscam. (pág. 7).

Dos diversos assuntos pertinentes, um dos que mais chamou a atenção da turma e que levantou o maior número de questionamentos foi o fato de entender *“qual a lógica da música europeia no currículo”*?

Neste aspecto, entendendo quanto à necessidades de reflexão acerca do tema, partimos da ideia de que *“a busca pela diversidade”* nos remete a buscar alguns questionamentos enquanto a predominância de conhecimentos já fixados. Dessa forma, então, quanto à necessidade de novos olhares em relação ao processo formativo, principalmente no que diz respeito à transformação da sociedade em tempos modernos, cabe-nos atentar aos novos paradigmas que permeiam tais processos, principalmente considerando os múltiplos espaços educacionais em que os professores em formação estão inseridos. Para Queiroz (2017):

todos os lugares, processos e situações em que ocorrem transmissão de saberes e conhecimentos musicais estão circunscritos em um universo cultural e que, portanto, estão marcados por um conjunto complexo de estruturas, relações, valores e significados que permeiam a cultura. (QUEIROZ, 2017, p.165)

Dessa forma, percebemos, nos relatos dos alunos, diversas lacunas ainda existentes entre os processos formativos em relação aos contextos, tanto musicais quanto profissionais dos quais eles fazem parte. Para tais, a existência de moldes educativos baseados na cultura musical erudita traz um grande distanciamento entre as instâncias formativas e a práxis profissional, principalmente quando se trata de licenciados em música, visto que, pela diversidade de contextos profissionais aos quais estão expostos, tais práticas inviabilizam um estabelecimento como profissional na área.

Entendo que, imbricados em *“um mundo marcado por diferentes trajetórias históricas, portanto arquitetado a partir de um passado ainda presente”*, os alunos compreendam a necessidade de uma nova forma de pensar o currículo do Curso de Música. (QUEIROZ, 2017, p. 165).

Não se trata mais de conhecer e interagir com a pluralidade de músicas como um exercício de ampliar o conhecimento e a curiosidade. Trata-se, sim, de uma construção de identidades diferentes em espaços compartilhados, em que os diversos sujeitos precisam aprender a respeitar as suas diferenças e fazer delas importantes pilares para a construção e a inter-relação coletivas. (Idem, 2017, p.103)

Numa visão geral, entendemos que, em uma perspectiva de formação, não se busca a consolidação de uma forma correta de valer-se de conhecimentos musicais, nem somente a valorização de uma cultura específica. Trata-se de dialogar com as diferentes instâncias nas quais os professores em formação estão imersos, para que, assim, possamos “promover e inter-relacionar as diferenças, fazendo aflorar conflitos que, saudavelmente administrados, nos conduzam a um universo musical e cultural estabelecido na e para as diferentes vozes expressas na multiculturalidade de culturas que compõem o Brasil”. (QUEIROZ, 2017, p.120)

## **6. SEGUNDA PARTE: A PRODUÇÃO DE DADOS**

### **MÚSICA POPULAR DECOLONIZADORA: POSSIBILIDADES PRÁTICAS E NARRATIVAS**

A coleta e análise de dados da pesquisa emergiram a partir da seleção, análise e codificação do material contido nos diários do pesquisador e dos participantes, rodas de conversa, aula expositiva e discussões durante observações das práticas musicais. O grupo de participantes, formado por uma turma da Disciplina Complementar de Graduação intitulada Música Popular: Possibilidades práticas e narrativas, consistia em vinte e sete alunos, sendo que um destes era aluno do Bacharelado em Violão. As aulas foram divididas em encontros ao longo de quinze semanas, sendo um encontro semanal, com duração de duas horas, contemplando-se momentos de prática musical e diálogos entre os participantes.

## 6.1 OS DIÁRIOS



Desde a primeira vez que havia usado o diário como elemento para reflexão posterior, na graduação, sempre acreditei na sua eficácia, pois neles se fazem presentes muito subjetividades que são partes do processo de construção docente.

A partir da perspectiva abordada por Zabalza (2004), interpreto os diários como materiais constituídos a partir de ações e dilemas dos sujeitos. Neste sentido, uma escrita reflexiva, que transcenda a ideia de apenas descrever os fatos, mas que considere os acontecimentos e as vivências registradas, possibilita uma análise mais aprofundada das experiências descritas. Segundo o autor:

O que, se pretende explorar por meio do diário é, estritamente, o que figura nele como expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação e aula e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta. (ZABALZA, 2004 p. 41)

Neste sentido, “a narração responde não apenas aos critérios de refletir a realidade (como no modelo jornalístico) como à possibilidade de imaginar ou recriar as situações que se narram” (Ibidem).

Percebi, através das análises dos diários, a problematização da pesquisa muito viva na fala dos participantes. As diversas situações que se



apresentaram trazem-nos inúmeros questionamentos enquanto a MP e sua inserção junto ao processo de formação do licenciando em música.

*A cada minuto que passava, apesar de estar um tanto quanto ansioso, aos poucos me sentia mais à vontade. Um clima muito descontraído envolvia a turma que atentamente ouvia as orientações dos professores. Já na apresentação da disciplina, me senti muito feliz, pois percebi que a mesma abordaria aspectos musicais referentes à Música Popular, fato que, acredito, colaborou em muito para a grande procura pela disciplina por parte dos alunos". (Aluno X, roda de conversa, 06/09/2019)*

LOURO et al (2014) concebem o diário segundo uma perspectiva de “observação do cotidiano”, sendo elemento construtor das reflexões acerca das subjetivações presentes no cotidiano formativo.

Os diários, assim, são ferramentas que podem auxiliar os professores a capacitar-se para o enfrentamento de situações cotidianas permeadas pelas vicissitudes de um contexto com relações que carregam em si as marcas de uma sociedade em constante mutação, com desafios e questionamentos novos e exige respostas rápidas às suas necessidades e inovações” (p. 25).

Nessa esteira, tomamos o diário dos participantes como aporte para a construção das discussões que tecem o objetivo da pesquisa. Desse modo, a perspectiva de escolha para utilização dos diários “foi no sentido de que os licenciandos pudessem, valorizando suas subjetividades, (re)pensar sobre suas práticas de forma crítica e problematizadora”. (RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014, p.128)

## **6.2 AS RODAS DE CONVERSA: NARRANDO O VIVIDO**

Já abordado em capítulo anterior, a partir do material encontrado nos dados da DCG, reitero a importância das narrativas como meio capaz de buscar compreender as experiências que constroem o sujeito e suas subjetividades. Neste sentido, Costa (2001) argumenta que, “é neste ato de constante reinterpretação dos fatos do passado no apresentar que o narrador e

o ouvinte tecem os fios da narrativa como uma memória”. (p. 82). Vindo ao encontro dessa perspectiva, Abrahão (2003) afirma que:

Uma narrativa é, portanto, uma construção na qual o pesquisador também participa devido à peculiaridade de seu modo de produção. Este caracteriza o processo de pesquisa que consiste em fazer memoriais, histórias de vida, autobiografias, diários, em outras palavras, escritos sobre si mesmo, em histórias ricas no significado e em que aspectos particularmente subjetivos aparecem. Então, nesse tipo de estudo o pesquisador não quer saber o que ou como os fatos “realmente” aconteceram, mas como narrador pensou sobre isso na época e como ele ou ela se lembra no presente. (ABRAHÃO, 2003, p.8).

Baseado nisso, entendo o método de pesquisa calcado nas narrativas como um elemento que toma a voz do sujeito participante das investigações como evidência principal, colocando-se em oposição a uma visão dicotômica de alguns métodos de pesquisas entre investigador e investigado. Assim, a partir das narrativas, busca-se o foco na experiência do sujeito, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade. As experiências são as histórias que cada pessoa vivencia e é, neste contar das histórias, que vamos conhecendo-nos e modificando-nos, criando novas histórias. Nossa vida é repleta de fragmentos narrativos, dispostos em momentos do tempo e do espaço e em termos de continuidade e descontinuidade.

Durante o período de realização da DCG, fizemos três encontros em caráter de “roda de conversa”, sendo eles nos dias 06/09 (aula 5), 04/10 (aula 13) e (08/11) de 2019, onde, a partir da análise dos objetivos do presente trabalho, os participantes, de forma espontânea, narravam suas impressões. Desses encontros, diversas histórias emergiram, sendo que muitas delas traziam as diversas questões dilemáticas abordadas nesta dissertação, fazendo com que pudéssemos trocar diversas informações relevantes para a pesquisa. Chamou-me a atenção o fato de que, nesses encontros, a grande maioria da turma propôs-se a participar da discussão, dialogando, ouvindo de forma atenta a fala dos colegas, relacionando os objetivos com diversos outros, fazendo com que a aula fluísse de forma leve, o que nos levou a naturalmente ultrapassarmos o tempo da aula, deixando-a interessante até seus momentos finais.

Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de ser professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram mais do que nos libertam. Por que somos professores. Somos professoras. Somos, não apenas exercemos a função docente. [...] Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e da casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos por que ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É um outro em nós. (ARROYO, 2000, p.27)

De uma forma geral, muitas reflexões interessantes surgiram a partir do contar de histórias dos participantes. Cada ponderação levantada expunha uma trajetória específica que se confrontava com outra carregada de novas histórias, estas, por sua vez, originando as categorias apresentadas na análise de dados. Todo material, após prévia autorização dos participantes, foi gravado e transcrito, assim tornando-se elemento constituinte das categorias e subcategorias formadoras dos dados da pesquisa.

*Minha primeira impressão foi de espanto. Mal sabia pronunciar o nome dos compositores, imagine reconhecer as obras. Claro, tudo isso era novo pra mim. Estava repleto de vontade de conhecer esse mundo então ainda não desbravado. Porém, à medida em que iam se dando as aulas, pouco ouvia falar das minhas origens musicais. Esse distanciamento cada vez mais notório me fez refletir sobre minha condição enquanto estudante e produtor musical. (Aluno, Z, roda de conversa, 06/09/2019)*

*Não adianta só ver nosso lado, tem que entender o lado da universidade, também. Quando chegamos, apesar de não termos muita ciência do que iríamos encontrar pela frente, já sabíamos que iríamos ter que nos reinventar enquanto estudantes de música. Foi bastante complicado o processo de me adaptar a ver e ouvir música de forma diferente da que eu estava habituado. A escuta crítica, anteriormente despercebida por mim, me fez perceber ideias musicais ainda não entendidas. Estudar Harmonia, Percepção Musical, Análise Musical, por exemplo, mesmo que baseada em sua maioria por exemplos da música erudita, me fez compreender a estrutura formativa de uma obra, o que me trouxe maior segurança enquanto dava minhas aulas de música. Pude, através de exemplos vistos na universidade, levar a meus alunos maneiras diferentes de*

*perceber a construção musical. (Aluna, Y, roda de conversa, 25/10/2019).*

*Eu senti falta, sim, de abordar assuntos relacionados à Música Popular. De certa forma foi um pouco frustrante perceber que havia essa predileção pela música de concerto em relação à MP. Mesmo com essa frustração, me esforcei em sempre tirar o melhor proveito das aulas e levar para meu universo musical. O ingresso no Curso de Música me levou a enxergar de forma mais clara as diferenças entre um palco de um pub e um palco de um concerto. Mesmo com essas diferenças afloradas, percebi o quanto importante fora adentrar nesse novo universo. Me fez procurar conhecer mais sobre meu instrumento (violão), suas origens, repertório, levando-me ao Bacharelado em instrumento. Acredito que, apesar de abordar o repertório erudito de forma bastante incisiva, pude melhorar diversos aspectos que me incomodavam, como a performance, por exemplo. Consegui, de uma forma bastante positiva, levar a técnica do violão erudito para o repertório popular que trabalho fora da universidade". (Aluno D).*

A partir dessas considerações, entendo o conceito de narrativas como sendo uma ferramenta que busca compreender a profundidade de determinado assunto. Ela passa, então, a assumir o papel de reconstrução de diversas questões e processos, tornando possível a ressignificação de subjetividades formadoras dos sujeitos.

### 6.3 AS AULAS PRÁTICAS: ENSAIOS EM GRUPO



No decorrer da formatação do trabalho que iríamos realizar na disciplina, tanto eu quanto minha orientadora, nos preocupávamos em disponibilizar para a turma um espaço físico para realizar as atividades. Tendo em vista que tais atividades contemplariam em grande parte a prática musical coletiva, nosso primeiro desafio foi a concessão de algumas salas para a sua realização.

Em razão de realizar as aulas na sexta-feira, dia de menor movimentação e aulas no prédio do Curso de Música, fomos contemplados sem maiores dificuldades com cinco salas disponíveis, fato que marcou positivamente o início das aulas.

Já no primeiro encontro, para a primeira atividade, propus à turma a formação de grupos a partir da escolha dos integrantes por parte dos alunos, o que, de fato, foi fator de formação por questões de afinidade. Também, vale lembrar que alguns desses alunos compartilhavam práticas musicais fora do ambiente universitário, outro aspecto que colaborou para um início de trabalho bastante proveitoso. Tais práticas são abordadas por Wenger (1991), a partir da ideia de “comunidades de prática”, entendidas como um grupo de indivíduos que se reúne periodicamente, ligados por um interesse comum, segundo um processo de aprendizado coletivo. Para Coelho (2016), nessas comunidades, “a aprendizagem acontece em meio às interações sociais e pela troca de experiências envolvidas em uma determinada prática”. Nessa perspectiva, “o conhecimento está ligado às ações cotidianas, onde todos estamos inseridos, consciente ou inconscientemente, em alguma comunidade de prática” (p. 17)

Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola, nos nossos passatempos – nós pertencemos a várias comunidades de prática em qualquer momento. E as comunidades de prática a que pertencemos mudam ao longo de nossas vidas. De fato, as comunidades de prática estão em todo local. (WENGER, 2009, p.212)

Em meio ao compartilhamento de saberes, cada vez mais a ideia do fazer musical coletivo ganhava força, alicerçando novas perspectivas enquanto o desenvolvimento do trabalho realizado na DCG.

*A segunda atividade do semestre foi desenvolvida por um grupo que nós mesmos escolhemos, o que acredito eu, submeteu o grupo a uma situação confortável. Tinha grande contato todos os integrantes.*

*Era uma atividade enriquecedora e tranquilizadora às sextas feiras.  
(Aluno Y, diário do aluno)*

*Achei muito legal a ideia de montar grupos, tipo como as bandas que a gente monta fora da universidade, sabe. A gente escolhe as músicas, trabalha as tonalidades, comenta sobre as características da peça, em si é um trabalho bastante interessante. E o mais legal é que os componentes troques ideias, entende. Cada um agrega não só ao seu instrumento, mas a partir da ideia de cada um, podemos construir um novo arranjo, uma nova ideia. Podemos assim trabalhar novas versões, com a característica do grupo. (Aluno F, diário do aluno).*

Para Silva (2012), “o ensaio é entendido como um local onde se ensina e se aprende música, em que cada músico tem seu tempo de aprendizagem”. Ainda segundo o autor, “os vários elementos envolvidos no fazer/aprender/ensinar música estão relacionados com as construções sociais que se estabelecem nas relações entre os envolvidos quando se faz e se produz música em/no grupo”.

Autores como Figueiredo (1989), ainda ao tratar da importância dos ensaios enquanto espaços onde ocorram não somente momentos de práticas musicais, mas também aprendizagem afirma que:

O ensaio deve ser um momento que promova aprendizagem e não simplesmente treinamento. O simples treinamento pode ser frustrado, quando as condições externas e/ou internas forem diferentes. Se houver aprendizagem, é possível que haja transferência de conteúdo aprendido para outras situações. Para que ocorra aprendizagem, é fundamental que haja a consciência de sua existência. (FIGUEIREDO, 1989, p.77)

Durante o acompanhamento que eu e minha orientadora dávamos aos alunos, algo que me chamou a atenção foi o fato de ver os alunos com maior afinidade com as questões específicas do gênero popular expondo seus conhecimentos para o restante do grupo. Entre “riffs” e progressões harmônicas, os alunos iam ajustando os arranjos, experimentando possibilidades, errando, acertando, trocando ideias. Cada aluno dava a sua opinião, até mesmo os que possuíam uma menor fluência em relação ao

gênero. Dessa forma, já nos primeiros contatos entre os integrantes, o trabalho fluía de forma bastante positiva.

Em músicos populares, procedimentos de resolução de problemas por tentativa e erro são uma constante durante a aprendizagem por meio da audição. Nos ensaios em grupo, mesmo sem saber nomes corretos de expressões e conceitos musicais, os músicos discutem harmonia e conhecimentos aprendidos fora das salas de aula tradicionais. (PINTO, 2002 apud LACORTE; GALVÃO, 2007, p. 31)

Outro fato importante a mencionar foi o tratamento dado aos registros dos arranjos feitos pelos alunos. O uso de linguagens musicais alternativas e o “tirar de ouvido”, característicos do gênero popular, foram elementos preponderantes para a realização do trabalho, elementos que são distintos do tratamento utilizados em modelos tradicionais de ensino de música. Para Sandroni (2000), trabalhar a música popular segundo uma perspectiva tradicional de ensino de música “pode levar a pensar que é possível tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos de música, mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais”. (p.20)

Muitos alunos mencionaram que o fazer musical fora do ambiente universitário exigia uma maior abertura às questões cotidianas, às quais estavam envolvidos, como o improvisar, criar versões, ir a shows, assistir a DVD's, estudar performances, dando-nos uma ideia da grande amplitude de fatores que compõem a formação musical do músico popular, de acordo como mencionado por Lacorte; Galvão (2007):

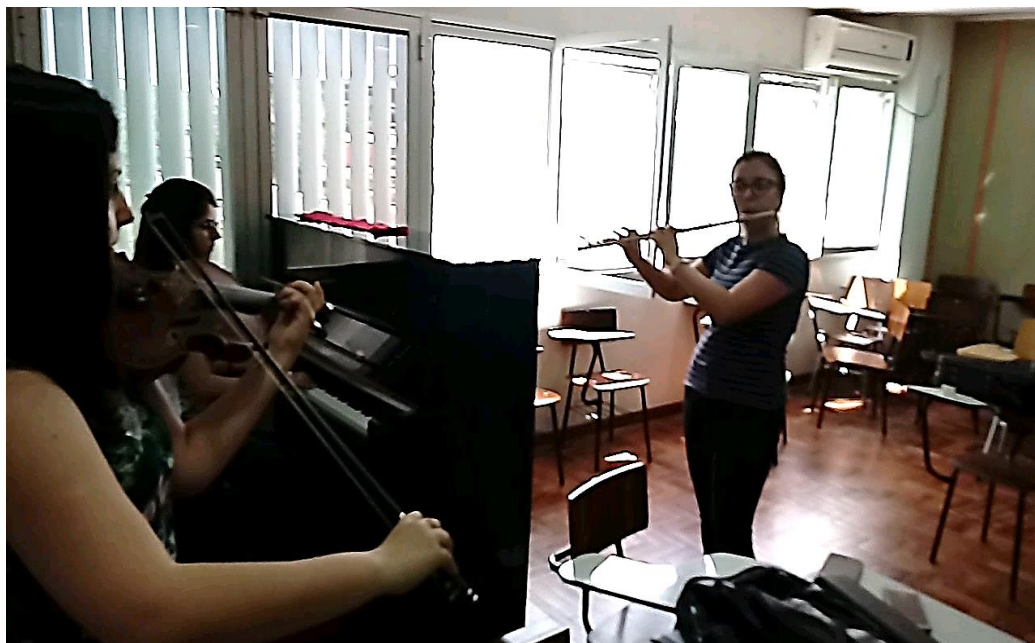
Assim aprendizagem do músico popular envolve uma complexidade de atos mentais ainda pouco explorados e compreendidos no processo de ensino-aprendizagem da música. Aspectos como memória, atenção e percepção constituem a base para a compreensão de como esses profissionais aprendem e constroem o seu conhecimento. É importante destacar que apesar da música ser conhecida como uma arte essencialmente “aural”, ela é vivenciada e aprendida de diferentes maneiras; nesse processo, outros sentidos são frequentemente utilizados. (LACORTE; GALVÃO, 2007, p.30)

*Ao longo dos encontros, tive a oportunidade de interagir com outros colegas, discutir solos, notas, em como soaria no violão ou na guitarra. Como éramos três violonistas, tivemos que nos adaptar a não tocar sempre juntos, criando assim, novas ideias. Trabalhamos dedilhados, as partes, e gravamos tudo em vídeo para que*

*podéssemos compartilhar entre os componentes. Assim, todos estariam por dentro do arranjo. (Aluno W, diário do aluno)*

Apoiados na ideia do fazer musical coletivo, entendemos tais práticas junto ao processo formativo docente como de fundamental relevância, visto a crescente dinâmica no cotidiano das práticas-pedagógicas musicais, bem como os ambientes onde ela é produzida, Assim, as práticas entendidas a partir da MP abordadas na DCG dialogam de forma muito direta com a temática da pesquisa, reforçando a ideia do tema para futuras pesquisas.

## 7. A MÚSICA POPULAR E SUAS SIGNIFICAÇÕES



A vivência cotidiana, os contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia, bem como a multiplicidade de manifestações e situações, leva-nos a compreender alguns dos diversos percursos que constituem os sujeitos. Em conjuntura a essa ideia, Santos (2018) aprofunda tal concepção fazendo referência a esses processos como fundamentais para sua própria existência:

Pensar que os percursos de formação reúnem toda essa bagagem, refletindo o espaço em que se nasce e as escolhas que foram feitas sobre o caminho a se seguir. Isso forma o nosso modo de ver, ouvir, pensar, se apresentar e refletir sobre as coisas e as pessoas que nos



cercam, sendo evidenciadas como competências essenciais para se cumprir tarefas necessárias tanto para a convivência social e cultural, quanto para a sobrevivência. (SANTOS, 2018, p.113)

Partindo dessa ideia, imaginamos então a esteira formativa de músicos populares que, como mencionado no excerto anterior, carrega toda uma “bagagem”, no sentido de diversidade de experiências que constituem esse universo musical. Assim sendo, “compreender os contextos nos quais a música popular acontece, bem como suas formas de transmissão de conhecimentos, práticas, valores, filosofia e conceitos, torna-se de suma importância para que o trabalho do professor e o uso dessa música sejam significativos” (COUTO, 2009, p.90).

Pesquisas realizadas apontam que “as primeiras vivências da música popular ocorrem, geralmente, no seio familiar, entre parentes, vizinhos e amigos próximos”. Também, segundo essas pesquisas, “a aprendizagem ocorre, muitas vezes, de forma naturalizada pelas relações e convivências estabelecidas, quase que lúdica, em meio a festas, churrascos e práticas informais entre amigos” (Lacorte; Galvão, 2007, p. 29).

Dessas experiências formativas, a partir do trabalho realizado por Lara Filho (2009) com *chorões*, essas vivências musicais carregam uma importância significativa para tais músicos. Dessa forma:

O modo como os chorões aprendem música deixa marcas em sua personalidade, e, principalmente, na sua relação com a música e com tudo o que a envolve. A identidade dos chorões é, portanto, fruto de sua trajetória, que inclui, como elementos fundantes, como e com quem aprenderam. Os chorões, ao falarem sobre *o que é ser um chorão*, evidenciam o peso da tradição oral na transmissão dos conhecimentos do Choro. (LARA FILHO, 2009, p. 88)

Do trecho mencionado, apresento uma fala de participante da DCG, ao tratar sobre o acordeom nas práticas musicais envolvendo a tradição gaúcha:

*Eu comecei a ter aula de gaita, debaixo de uma figueira, na frente da casa de meu avô. Meu professor, um senhor de fala muito mansa, me explicava como eu deveria fazer com o “balanço do fole da gaita”, pra ficar bonito quando eu fosse tocar um fandango. Quando me mudei de cidade, procurei outro professor pra que eu pudesse continuar estudando. Encontrei um professor ao qual me tornei um grande amigo, substituindo anos depois no conjunto musical ao qual faço*

*parte. Como aconteceu com meu primeiro professor, muito da tradição de tocar um baile, um fandango, das particularidades como formaturas gaúchas e invernadas, era transmitida pela fala. Não tínhamos como colocar isso numa partitura. Pra falar a verdade, aperfeiçoei minha leitura musical depois que ingressei na universidade e comecei a estudar acordeom com um professor formado em música. (Aluno L, diário do aluno).*

Partindo dessa ideia, entendemos que o conjunto dessas práticas informais resulta na construção das identidades musicais que, segundo Green (2012), passam pelos significados musicais (*inerentes e delineados*). Para a autora, respostas positivas a esses dois elementos são pontos que delinham as características musicais de músicos populares.

Green (2001) destaca ainda outras particularidades no processo formativo como a escuta, o tocar e a composição, ambos envolvendo conhecimentos em comum. Para Couto (2009), é “a partir de atividades como copiar músicas de ouvido de gravações ou observar e imitar colegas e parentes, os músicos populares adquirem suas capacidades para improvisar e criar. Também desenvolvem o ouvido harmônico, rítmico e melódico”. A partir dessas ideias, Lacorte; Galvão (2007) expressam que:

No processo de aprendizagem de músicos populares, essa valorização do músico “bom de ouvido” é ainda mais forte, na medida em que historicamente é uma atividade cuja transmissão caracteriza-se por ser essencialmente “aural”, isto é, transmitida “de ouvido”. (LACORTE; GALVÃO, 2007, p. 31)

Partindo dessas colocações, o trabalho desenvolvido pelos alunos junto à DCG Música Popular: Possibilidades práticas e Narrativas apresenta-nos uma análise dos dados de alguns fatores importantes que fazem parte do formante musical de músicos populares, egressos em um curso de graduação em música. Tanto nas rodas de conversa, nos diários, quanto nas aulas práticas (ensaios), percebemos a preocupação quanto a novos olhares em relação às práticas musicais existentes dentro desses espaços, a busca por novas significações voltadas ao universo da música popular ao passo de reconhecer aspectos formativos dos participantes, colaborando, assim, para seu processo de formação. Próximo a esses pensamentos, autores como

Grossi (2007), em seu grupo de pesquisa, abordam questões pertinentes ao tema, ponderando que:

O modelo formal usualmente estabelecido sobre a leitura e escrita musical, baseado em métodos e repertórios da tradição européia, apresenta-se, na maioria das vezes, descontextualizado do meio social. Em contrapartida, o interesse e a demanda por música popular (MP) nesse ambiente foram e são responsáveis pela reformulação de cursos superiores de Licenciatura em Música, e pelo surgimento de cursos de graduação específicos em MP. A necessidade de conhecer melhor e utilizar o repertório musical próprio da cultura dos indivíduos no contexto do ensino básico vêm também promovendo a urgência da inclusão do conhecimento informal no formal. (GROSSI, 2007, p. 104)

A passagem anterior põe no debate questões muito pertinentes ao discutirmos alguns dos processos formativos atuais, tomando com maior relevância aspectos da subjetividade formante do cotidiano dos sujeitos, refletindo muito nas falas dos participantes:

*“Ao longo dos encontros, tive a oportunidade de interagir não só com diferentes músicos, mas também com diferentes personalidades. Experimentei um repertório muito familiar ao que estava habituado, agora através de outra ótica. Os arranjos, as harmonias, todo o desafio de fazer “funcionar a coisa toda”. Poder abordar o que se trouxe de fora da universidade para dentro da sala e compartilhar com os colegas amplia toda uma visão de novos caminhos formativos. Estar aberto a novos olhares, ao coletivo, às nuances que se formam com o passar dos anos e que transformam o cotidiano, a partir da própria experiência, contribui de uma forma inteiramente positiva para com o processo formador, não só musical, como também docente. (Aluno F, diário do aluno).*

Dessa feita, imagino ser fundamental abordar tais vivências trazidas pelos alunos de forma crítica, a fim de fazer com que essas práticas tornem-se elementos contemplativos de sua formação, a vista de que, “assim popular torna-se crucial que as formas de produção e transmissão do meio cultural, onde esse repertório vive, conduzam a aprendizagem e não apenas que sejam incluídos como recurso pedagógico” (COUTO, 2009, p.93).

## 7.1 UM GRUPO ABERTO A SUGESTÕES: “ONDE ME RECONHECI COMO MÚSICO POPULAR”



A prática musical coletiva exige, muitas vezes, mais do que o domínio técnico do instrumento ou do repertório, mas também se faz necessário compreender as subjetividades e os diversos fatores que fazem parte da construção dos sujeitos, para que possamos compartilhar saberes, num processo constante de troca de conhecimento. Dessa maneira:

Parece-nos necessário e fundamental compreender o que significam essa heterogeneidade, essa diversidade de personalidades, pensamentos e histórias de vida para descrever e compreender como essas diferenças podem se constituir em material rico para educadores musicais e professores de maneira geral. O grupo instrumental constrói, na sua trajetória de aprendizagem musical, uma identidade específica como grupo, que, por sua vez, pode abrigar e valorizar a diversidade, a solidariedade e apoio às diferenças. (JOLY;JOLY, 2001, p.81)

Para autores como Coelho (2016), a prática musical coletiva já é encontrada nos primeiros estágios formativos de músicos populares. Ainda muito jovens, a partir de montagens de bandas, participações em apresentações em escolas, nos ciclos familiares, já se submetem à coletividade e à certa independência da figura de um professor, detentor do conhecimento, para a aquisição de conhecimentos musicais, “ao contrário, muitos indivíduos aprendem música fora do ambiente escolar, por meio de métodos e estratégias diversas e com diferentes mediadores” (p. 6).

Couto (2009) ao citar Green (2001), apresenta-nos o fazer musical coletivo como uma característica fundamental da música popular. Para a autora, nesse procedimento:

O músico popular está engajado em atividades coletivas, as quais são significativas para o desenvolvimento musical nesse contexto. Além do treino individual, a interação com outras pessoas – amigos, irmãos e familiares – favorece a aprendizagem musical, seja de forma consciente ou inconsciente. A aprendizagem dentro de um grupo pode acontecer através das instruções compartilhadas diretamente de alguém próximo para uma ou mais pessoas daquele grupo, atuando sem a função formal de um professor, e também pela própria interação entre os membros desse grupo através de suas práticas. (GREEN, 2001 apud COUTO, 2009, p. 99).

Considerando a ideia quanto ao fazer musical coletivo a partir das práticas com MP, abordadas durante a DCG, percebemos algumas formas que a MP insere-se no processo de formação e a necessidade de fazê-lo de maneira mais efetiva durante o processo formativo dentro do ensino superior. Cabe destacar também os diversos avanços, não somente em produção crítica sobre o tema, mas em relação à ação quanto termos espaço para abordar tal ideia dentro do componente curricular, havendo muitas iniciativas existentes. Para Silva (2015), apesar do crescente número de pesquisas em torno do assunto, ainda é ser pequena a quantidade de trabalhos relacionados, levando em consideração o número de músicos populares que ingressam em Cursos de Música como complemento para sua formação. Segundo a autora, “a partir disto evidencia-se a importância de uma revisão dos estudos sobre a inserção da música popular nas instituições de ensino, a aprendizagem de músicos populares e sobre a proposta de articulação entre prática e aprendizagem em contextos diversos.” (p.7)

Ainda quanto à problematização desta dissertação, com base no trabalho desenvolvido na DCG, entendemos a prática musical a partir da MP dentro do ensino superior, como elemento construtor de novas possibilidades de ensino e aprendizado de música, dialogando com estratégias distintas de formação do licenciando em música, em que tais estratégias são entendidas aqui, segundo o conceito de decolonialidade frente a processos de aprendizagens conservatoriais, baseados em modelos europeus que visam ao ensino “um a um”, modelo já enraizado nas grades curriculares dos Cursos de Música. Essas ideias, somadas às práticas coletivas, possibilitam o

compartilhamento de saberes diversos, trazendo-nos vários questionamentos quanto à pluralidade cultural da atualidade, levando-nos a discutir sobre a valorização de alguns conhecimentos, “consolidados por culturas dominantes, promovem e legitimam exclusões e assassinatos, físicos e simbólicos, que não podem ser mais aceitos no mundo multicultural que caracteriza a sociedade contemporânea”. (QUEIROZ, 2017, p.100)

A dominação de determinadas culturas sobre outras e a mixagem distorcida que permeou a trajetória da formação musical no país fizeram com que algumas poucas vozes se sobrepusessem a outras, criando desafios e dominações que ainda precisam ser vencidos, para que possamos, de fato, remar rumo a uma educação musical intercultural. Nessa realidade de dominações e exclusões, ainda há certa conformidade de objetivos, conteúdos, metodologias e outras perspectivas educativas de ensino de música que, cada vez mais, precisam ser problematizados e redefinidos no âmbito da formação musical brasileira. (ibidem)

Cabe salientar, também, que a MP enquanto repertório chega de maneira muito forte, interagindo com a vida dos sujeitos. Todavia, a falta de materiais e recursos efetivos para a inserção desse tipo de música ainda gera diversos desafios e, por vezes, dificuldades que precisam ser superados, provocando constantes questionamentos sobre de que maneira a MP vem sendo abordada dentro do ensino superior.

Em muitas das falas dos alunos, notamos a carência dessas práticas musicais, sendo que, para diversos alunos participantes da disciplina, esse fazer musical é ainda visto como algo distante.

*Quando me matriculei para fazer a disciplina, fiquei muito entusiasmada principalmente pelo nome da DCG, a qual retrata a maior parte da vivência musical dos alunos que vem para a faculdade. Esses músicos que vem do barzinho, do baile, buscam na universidade a complementação profissional e muitas vezes esbarram com um universo um tanto quanto distante do seu. Isso me fez questionar muito alguns dos propósitos que me fizeram ingressar no curso. Vi que a disciplina, somada às poucas oportunidades do fazer coletivo durante o curso, poderia me proporcionar momentos aos quais eu poderia compartilhar saberes e ampliá-los, junto a pessoas com o mesmo ideal que o meu. (Aluna G, diário do aluno).*

*No início foi bem difícil eu me adaptar a tanta coisa nova. Viaja da minha cidade para a universidade todos os dias. Dava aulas à noite, três vezes por semana. No quarto semestre tive que diminuir drasticamente o número de alunos que tinha, pois dia após dia estava na busca por me adaptar a algo distante ao que estava habituado a viver enquanto músico e isso tomou boa parte do meu dia a dia. Tudo isso somado à falta de poder abordar essas questões musicais no meu cotidiano me fizeram abandonar temporariamente a universidade durante dois semestres. Nesse tempo, sim, senti falta dos colegas, dos momentos em que ensaiávamos ou quando preparávamos as aulas para o estágio. Senti falta de estar estudando, aprendendo, me reinventando. Quando voltei, foi mais uma vez um momento um tanto quanto difícil à readaptação ao currículo do curso. No tempo em que me afastei da universidade, trabalhei bastante pra conseguir juntar dinheiro pra me mudar pra mais próximo da universidade. Hoje, morando perto, conciliei minhas atividades acadêmicas com meu trabalho. Estou entre essas constantes descobertas enquanto futuro professor de música. Assim, entendo a MP como elemento fundamental dentro desse processo. Pra mim, ela se faz como estímulo em meio às readaptações constantes para buscar minha formação. (Aluno C, diário do aluno)*

As falas apresentadas trazem-nos muitos momentos relevantes que fazem parte do processo formativo dos participantes, tanto musical quanto docente, compreendidos segundo suas vivências ligadas à MP, vindo ao encontro de colocações como apresentadas por GREEN (2002):

A centralidade de ouvir e copiar; o desenvolvimento de habilidades em grupos; o prazer e a identidade com a música tocada; o valor da sensação, sensibilidade, espírito e criatividade na musicalidade; a relação entre sensação e técnica; o valor da amizade, compromisso, amor pela música e receptividade a outros estilos, incluindo a música clássica. (GREEN, 2002, p.41, tradução minha)<sup>3</sup>

O ato de ouvir o colega, agregar algum conhecimento ao arranjo, em fim, fatores preponderantes para a questão de coletividade junto à prática musical ainda são vistos como um grande desafio.

---

<sup>3</sup> “what characterizes their way of acquiring knowledge is: the centrality of listening and copying; the development of skills in groups; the enjoyment of and identity with the music being played; the value of feel, sensitivity, spirit and creativity in musicianship; the relationship between feel and technique; the value of friendship, commitment, love for music and a receptiveness to other styles including classical music”

*Quando entrei na universidade, não imaginava como seria a sequência das atividades que iria trabalhar. Tinha em minha cabeça a ideia de um universo musical amplo, de diversidade, coletividade, e assim foi. Busquei me reconhecer em meio a história da música, nos processos construtivos de uma história tão rica que, anterior ao egresso a universidade, não conhecia. Também, junto a essas grandes experiências que agregavam ao meu crescimento musical, conheci também um pouco da história musical que trouxe comigo para dentro da universidade. O compor, arranjar, trocar acordes com meus colegas me fez sentir útil dentro do grande grupo. Foi em momentos como este, de poder trocar ideias com meus colegas, de pegar o instrumento e criar, onde me reconheci como músico popular. (Diário aluno A, roda de conversa, 06/09/2019).*

À vista disso, para compreendermos a condição em que a inserção da MP encontra-se dentro dos currículos de música, os diversos questionamentos emergentes da pesquisa levam-nos a problemáticas que transcendem apenas a inclusão do repertório dentro do currículo, como também a diferentes discussões trazidas durante a pesquisa. Assim, “nesse processo, rever e transformar representações sobre o fazer musical, entretanto, deve acontecer com a consciência de que os contextos escolares/acadêmicos recriarão as práticas musicais dentro dos aspectos que particularizam essas instituições como espaços culturais” (ARROYO, 2001, p. 67).

## **7.2 TROCA DE EXPERIÊNCIAS MUSICAIS: “ESPERO TOCAR NOVAMENTE COM ESTES COLEGAS”**





Nas práticas de conjunto para poder interagir musicalmente e de forma construtiva, faz-se necessário que os participantes estejam constantemente atentos ao material que está sendo produzido, para que, assim, possam expressar suas ideias com a finalidade de criar uma unidade musical. Nessa perspectiva, todos os participantes tornam-se membros construtivos do processo criativo ao passo de que cada membro do grupo coloca sua impressão pessoal, passando o grupo a assumir uma característica de unidade.

Presser (2016), ao pensar o fazer musical coletivo, indica a ideia enquanto o compartilhamento de saberes musicais, a fim de que cada participante interaja com os demais colegas, buscando, a partir da multiplicidade, a fomentação do material artístico. Para o autor, “fazer música juntos e interagir com o outro pressupõe um ambiente interativo e colaborativo de experimentação musical” (p.8)

Pensando nessa perspectiva enquanto participação coletiva dos alunos, sugeri a primeira atividade a partir de cinco grupos, tomando, como materiais para estudo, músicas conhecidas por eles, segundo a proposta de “re-arranjo<sup>4</sup>” abordada por Penna e Marinho (2010), no intuito de “desenvolver a atividade criadora, ou seja, levar o aluno a expressar-se através de elementos sonoros e promover uma reapropriação ativa e significativa da vivência cultural” (p. 162).

O rearranjo é uma estratégia criativa, que promove a reapropriação ativa de uma música brasileira, popular, da vivência do aluno. Bastante simples, mas é uma estratégia estruturada e fundamentada, orientada por uma finalidade pedagógica, que, a partir de um roteiro de ação, pode gerar incontáveis produções distintas. (Ibidem, p.161)

Os autores apresentam o processo de *re-arranjo* dividido em duas etapas, sendo a primeira baseada na escolha da música, seguida da etapa denominada de tempestade de ideias (*brainstorming*). Para eles, a partir da tempestade de ideias, idealiza-se, de forma coletiva, um “painel de associações

---

<sup>4</sup> Segundo Penna e Marinho (2010), a grafia “re-arranjo” é utilizada para destacar o processo de reapropriação ativa, de resignificação e recriação envolvidos em tal proposta, mesmo já estanho dicionarizada o termo “rearranjo”.

e significações” desencadeadas pela música, resultando em diversas possibilidades para o trabalho criativo. (p.169)

Abordar tais propostas, a partir dessa perspectiva, foi motivo para arrancar sorrisos de felicidade de alguns dos alunos, porém, a escolha dos participantes que formaria cada grupo e a música que cada um iria abordar foi dada segundo sorteio. Partiu de uma ideia inicial de tirá-los de “zonas de conforto”, mas dialogar junto à variedade de estilos pertencentes à MP, o que, *a priori*, apesar de serem músicas do cotidiano dos alunos, deixou a turma bastante dividida:

*Eu não curti, de primeira, trabalhar com aquela música. Não tinha familiaridade alguma com o estilo. Nada contra, pelo contrário! Achei muito válido porque, apesar de não ser meu estilo de música preferido, consegui encaixar essa música em meu coral onde sou professor. Há tempos meus alunos vinham me pedindo essa música. Eles ficaram extremamente contentes quando trouxe a música para o primeiro ensaio do coral. Todos os componentes queriam cantá-la. Sai do ensaio com um monte de ideia na cabeça. Aqui dá pra abrir umas vozes, aqui um instrumento! Quando tu toca com gente diferente ou um estilo diferente, tu sempre aprende!*  
(Aluna G, diário do aluno).

*Tocar com estes colegas foi muito importante pra mim. Sempre tive problemas em me relacionar com as pessoas e a música me quebrou diversas barreiras em relação a isso. E o grupo? Como foi? Bom, foi bem complexo, pois o professor escolheu os colegas pra fazer parte do grupo da primeira atividade. Dos sete integrantes, tinha afinidade com apenas um. O legal foi que César e o Fernando tinham facilidade com vocal e eu curti umas harmonias diferentes, entende? Saquei um monte de coisas tocando com ele. Espero tocar novamente com estes colegas* (Aluno W, diário do aluno).

Apesar da escolha da atividade inicial não ter agradado alguns dos alunos, aos poucos, estes foram se inserindo no projeto. Percebi, entre os grupos, bastante diálogo, no que se refere às ideias. Sem muita demora, eu e minha orientadora passávamos pelos grupos para ouvir os resultados dos arranjos. Todo aquele contexto foi fundamental para que, tanto eu quanto os

participantes pudéssemos buscar as considerações sobre as propostas da DCG.

*Pra mim, tocar com aqueles colegas me dava um frio na barriga. Via, em muitos finais de semana, postagens nas redes sociais de meus colegas de grupo, tocando em bares, show, em diversos tipos de evento. As viagens, bandas, a troca de olhares entre os componentes do grupo, a interação entre os músicos e plateia. Todos esses elementos pareciam bastante distantes pra mim. Desde muito jovem sempre tive dificuldades em me relacionar com as pessoas e a música me ajudou muito a quebrar algumas das barreiras, principalmente a da vergonha. Tocar com aquela turma me fez crescer muito. (Aluno, D, diário do aluno)*

Entre ensaios e rodas de conversas, constantemente, éramos convidados pela professora orientadora a discutir sobre as práticas com o intuito de pensarmos as propostas imbricadas ao processo de formação. Nessa conjuntura, tal proposição dialoga com Beineke (2003) ao pensar que, para a construção de um “ensino que valorize a diversidade”, torna-se fundamental a participação de todos os envolvidos, proporcionando assim “reflexão sobre os próprios pontos de vista e dos colegas”. “Trata-se de um processo de ensinar e aprender que considera a auto reflexão e a reflexão conjunto sobre o que está sendo realizado”. (p.5)

Das práticas às reflexões, o trabalho com a turma começou a ganhar forma tendo em vista a presença dos participantes nos encontros semanais. Entre trocas de ideias, conversas e arranjos, os encontros eram entendidos como uma constantemente busca por significados junto aos processos formativos. A conexão entre tais práticas com tais processos de formação tomou sentido a partir das associações feitas com o trabalho desenvolvido fora do ambiente universitário, assim a MP passou a ter um sentido de “reflexo da biografia do aluno”. Souza (2016), neste sentido, afirma:

O conhecimento pedagógico-musical produzido é significativo pelo caráter social que adquire - aprende-se tanto para si, pessoalmente, como em situações sociais e coletivas relacionadas com música, que podem embasar a construção de políticas públicas inclusivas que atendem a diversidade cultural como um dos seus pilares básicos para se promover a necessária transformação social. (ibid,p.11)

O conhecimento das práticas musicais com MP a partir de uma esfera formativa proporcionou à turma uma análise constante do material que ia se construindo durante as atividades. Também entendíamos cada encontro como um momento de compartilhamento de saberes alicerçado pelas reflexões que transbordavam dos encontros.

## **8. “CONHECIMENTO QUE LEVEI PARA DENTRO DA SALA DE AULA”: A INSERÇÃO DO GRADUANDO NO MERCADO DE TRABALHO**

Da análise de dados resultantes da DCG, um dos temas mais relevantes, abordado por grande parte dos alunos, sendo pauta de muitas discussões durante as aulas, foi a conexão dos conhecimentos adquiridos durante o período de formação e a inserção no mercado de trabalho. Para Souza (2016, .7), “na contemporaneidade, discussões sobre aprendizagem e ensino permeiam quase todos os níveis e setores da sociedade e tem lugar seguro tanto nas conversas diárias como nos debates científicos”. Assim, fazendo um contraponto com o capítulo 2.1, no qual, de maneira sucinta, abordo o tema *estudante e o mercado de trabalho*, nesse, a partir da análise dos materiais resultantes da pesquisa, trago algumas das perspectivas que atuam nessas questões, com base nas experiências formativas dos alunos.

Conexões com o mercado atual, novas tendências de ensino de música, novos tipos de público, novos espaços de trabalho, a mídia, a multiplicidade de manifestações musicais hoje presentes em nosso cotidiano, tudo isso compõe a trama das novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Se, quando na primeira parte do presente trabalho, o tema foi tomado a partir da ótica da colonialidade, engessada, às vezes imutável, agora, a partir das discussões feitas durante a DCG, levantamos a questão na intenção de discutir as diversas possibilidades de inserção ao mercado de trabalho, traçando relações de complementação entre o ensino aprendido dentro da universidade e a realidade na qual os alunos estão imersos em seu dia a dia de trabalho, tendo em vista de que, como entendido por Garbosa (1998), “a formação profissional adequada às exigências do mercado de trabalho é hoje

um imperativo e um meio de luta contra o desemprego, a pobreza e a exclusão social que se apresentam mundialmente” (p.1). Baseado nas informações resultantes da análise de dados, percebemos que, para muitos alunos, a imersão dentro dessas novas realidades de trabalho possibilita traçar novos paradigmas enquanto mediadores do conhecimento, buscando uma constante ligação entre esses espaços e a universidade. Assim,

mesmo centrando a exposição na formação do professor de música para a escola básica, estou me reportando aos múltiplos espaços *da* e *para* a educação musical. Isso também sugere-nos a necessidade de compreendermos as várias práticas musicais e educacionais do professor e suas múltiplas formas de organização de conhecimento educacional, o que, por sua vez, coloca-nos a necessidade de uma sólida formação para esse profissional, que impulse sua construção de conhecimentos e permita a tomada de decisões criticamente refletidas nos contextos de sua atuação profissional (BELLOCCHIO, 2003,p.22).

Também, nas discussões, o tema sempre foi levado às vistas de um currículo cuja formação traduz-se em aspectos da música de concerto, em que se busca atuação em concertos, orquestras, enfim, ambientes, por vezes, distantes do mercado de trabalho em que muitos alunos estão atuando. Para Reck;Louro e Raposo (2014):

Espaços de educação musical emergem frente às novas configurações sociais, tornando-se marcos de uma época e contextos característicos: projetos sociais, ONGs, oficinas, estúdios de gravação, corais, comunidades sociais, casas de repouso, educação infantil, formação continuada de professores, mídias, igrejas, programas sociais, etc. (RECK; LOURO; RAPOSO, 2014, p. 122)

A partir do excerto anterior, apresento um relato de um aluno participante da disciplina, uma vez que os alunos eram “desafiados”, quando nas rodas de conversa, a levantar questões sobre situações cotidianas. A troca de opiniões, os diversos espaços trazidos pelos alunos, tantas foram as maneiras de colocarmos as situações atuais envolvendo a universidade e o mercado de trabalho.

*A gente se depara com um universo de possibilidade de trabalho.*

*Mesmo tendo que pegar um emprego aqui, outro ali, essas*

*oportunidades de mostrar nosso trabalho, nos faz estarmos sempre em constante transformação. Já não dá mais pra ficar seguindo um método específico, ou ficar baseado em modelos anteriores. Sim, são de extrema importância, mas não o suficiente. Os alunos quando chamam a gente pra conversar nos questionam sobre muitos assuntos relevantes da atualidade, nos pedem muitas informações, exigindo que nos mantenhamos nesse ciclo de reformulação. Antes, buscava vídeos no Youtube, hoje já trabalho com diversos aplicativos, muitos deles de percepção musical, como os vistos na universidade. Trabalho também com produção musical, algo que está crescendo de forma gigantesca dentro do cenário musical. Busco, de forma bastante incisiva, me adequar às tecnologias para leva-la aos meus alunos. (Aluno F, roda de conversa dia 08/11/2019).*

Em circunstância das diversas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, Santos (2018) refere que, entre diferentes funções, dentro da profissão, “os músicos populares tornam-se mais uma “engrenagem”, tendo que, para sobreviver, transitar em diferentes setores dessa cadeia, com funções variadas”. (p.113). O autor afirma ainda que, quanto as transformações tecnológicas envolvendo a profissão, existe uma forte sensibilidade e uma rápida adequação perante tais mudanças.

Buscamos situar que desde as primeiras gravações, passando pelo auge da indústria fonográfica até a sua transformação, reestruturação e adaptação às novas TICs (novas tecnologias da informação e comunicação - propiciaram a expansão do acesso ao computador pessoal e compartilhamento de arquivos via *internet*), alguns conseguiram “estabilidade” como assalariados (Ibidem).

Tendo em vista as constantes transformações nesse cenário e tomando tais questões à medida que são abordadas no âmbito da educação musical, Souza (2016) apresenta-nos a ideia de que:

As transformações tecnológicas configuram novas formas de aprender e ensinar música presentes na educação musical contemporânea. As tecnologias possibilitaram a vivência simultânea de sons, imagens e texto. Novas conexões tornaram-se possíveis, produzindo diferentes sociabilidades. Para os educadores musicais, tornou-se imperiosa a necessidade de compreender as condições de produção de sentidos que as tecnologias eletrônicas promovem nas experiências pedagógico-musicais dos alunos. (SOUZA, 2016, p.8)

Nessa conjuntura, em uma pesquisa realizada acerca dessa temática, bem como considerando a crescente utilização das tecnologias digitais, Paiva (2017) conclui que “foi possível perceber a necessidade de aprofundamentos em relação às múltiplas formas com as quais os diferentes dispositivos digitais vêm sendo utilizados no âmbito do ensino e aprendizagem da música”. (Ibid,p.1). Para o autor, a utilização das tecnologias digitais no ensino de música potencializa e traz inovação às atividades já existentes.

Mudanças aumentaram as possibilidades de realizar certas atividades, o que tem como repercussão mudanças comportamentais, além de formas diferentes de perceber e realizar tarefas. É essencial perceber que as mudanças estão acontecendo e que a população tem cada vez mais modos de realizar aquilo que já realizava, além de poderem realizar outras. (Ibidem, p.4)

Baseados nas inúmeras transformações no que tange às práticas músico-educativas, a partir dos dados que emergiram da pesquisa, percebemos que, mesmo havendo distanciamentos e aproximações, há uma grande preocupação por parte dos alunos em relação às significações junto ao período formativo com a inserção no mercado de trabalho. Em consonância ao fato, e um artigo apresentado na ANPPOM, Garbosa (1999) já fazia alusão à temática:

para que a formação tenha sentido, ela deve estar ligada ao processo de trabalho e em consequência, antes de limitar-se a desenvolver habilidades fora do contexto, deve buscar o desenvolvimento de

competências ligadas ao próprio mercado de trabalho, e que dentro do qual existem, significando uma maior integração das instituições formadoras com as instituições de nível básico. Implícita a esta condição está o desenvolvimento de um maior número de habilidades na formação do licenciando, objetivando uma maior qualificação para o trabalho. (Ibidem, p 1)

Todos esses questionamentos fazem-se necessários ao nos depararmos com os diversos paradigmas encontrados na atualidade e nos sujeitos que a compõe, paradigmas que configuram uma série de transformações nas formas em que se encontra a atividade de educação musical. Temos, também, como trazido por Miguél Arroyo, no livro *Ofício de Mestre*, “a preocupação por encontrarmos como profissionais competentes em um campo de conhecimento que vai e volta e reflete a procura da identidade coletiva e pessoal”. (2000, p.28)

## 8.1 FUGINDO DA ZONA DE CONFORTO

As práticas envolvendo MP acontecem em meio a uma infinidade de cenários, muitas vezes, não possuindo uma estrutura previamente planejada. Desse modo, a aquisição de habilidades musicais não passa necessariamente por um ensino formal, mas, ela acontece através de diferentes métodos e mediadores.

Prass (1998), em sua pesquisa, apresenta-nos nuances pertencentes ao universo da aprendizagem informal, utilizando a expressão “etnopedagogia” quando referindo-se aos “processos de ensino e aprendizagem compartilhados” em uma escola de samba, “através dos quais este grupo cultural se organiza para transmitir suas crenças e seus valores associados ao fazer musical”. (p.9)

Baseado na aprendizagem coletiva, compreendida a partir da oralidade, tais práticas descrevem alguns aspectos subjetivos que permeiam os processos de aprendizagem de MP.

Quem ensina são os colegas de naipe e os ensaiadores. Quem ensina é a vivência socializadora na quadra, desde a infância, convivendo com música e dança, com o mundo do samba e do carnaval. O pessoal quando chega na bateria já “sabe” tocar, por que



viu, por que ouviu ainda quando usava fraldas e vinha para a escola no colo da mãe por que o pai tocava na bateria. (PRASS, 1998, p.142)

Couto (2013) apresenta-nos tal cenário segundo a perspectiva trazida por Lucy Green (2001), denominada “práticas informais de aprendizagens”. Nelas, o tocar em grupo, o “tirar de ouvido”, as práticas aurais, bem como a escolha do repertório permeiam os processos de aquisição de conhecimentos musicais. Juntamente a essas características, “como aspecto diretamente ligado ao aprendizado de músicos populares, existe a integração entre as ações de compor, tocar e ouvir, com grande ênfase na criatividade”. (p.232)

Com base nesses referenciais, apresento um aspecto de extrema relevância surgido durante a DCG. Em meio às diversas práticas com MP, ocorreram algumas situações que se contrapunham a tais referências, trazendo-nos diversos questionamentos durante os ensaios e rodas de conversa. Tais situações, temática central deste subcapítulo, conjugam-se com o conjunto de ideias postas para dialogar com a perspectiva quanto ao estudo da MP imbricada ao processo formativo do licenciando.

No desenvolver das práticas musicais, alguns alunos sentiram-se afastados do processo por não terem tanta afinidade com o fazer musical coletivo. Também, a criação de arranjos trazia algumas dificuldades musicais não exploradas no cotidiano musical desses alunos, visto que, eles mantinham práticas musicais diferentes do aprendizado considerado informal, apresentado anteriormente.

*Vou te contar o que senti no primeiro ensaio: Suava frio, e só esperava o final da aula chegar. Sério! Olhava para meus colegas, os que tocavam em bandas há algum tempo, e me questionava enquanto as inúmeras possibilidades de abordar a MP. A minha maior prática coletiva foi tocar na igreja, o que foi uma baita experiência coletiva, mas não fazíamos arranjos, apenas tocávamos e cantávamos a melodia da música acompanhadas de acordes. Bom, fiquei assustada, pois até então, com 19 anos, nunca havia feito um acorde de dominante com nona e sétima, ambas menores<sup>5</sup>. Achei*

---

<sup>5</sup> Tomado aqui a partir de ALMADA (2010), pertencentes à Dominantes não-diatônicas (Dominantes secundárias), tendo como função dominante escala referente ao modo Mixolídio.

*incrível! Até pronunciar o nome correto foi difícil pra mim!* (Aluna G, diário do aluno)

*A falta de contato com práticas coletivas fez com que tivéssemos problemas na hora do ensaio”. Eu, na minha formação musical, me limitei a ficar estudando métodos, lendo tudo o que tinha que tocar. Bom, não tenho maiores dificuldades com leitura, mas pra tirar uma música, daí, fica bem difícil. E hoje, não se acha tudo escrito na internet. Se teu aluno pede tal música e ‘tu’ diz que não tem a partitura, cria um problemão. Sinto bastante em não ter trabalhado mais meu ouvido musical. Também sinto em não ter tido a oportunidade de tocar com mais gente, sabe.* (Aluno Y, roda de conversa, 06/09/2019).

Tais questionamentos veem ao encontro dos escritos de Lacorte e Galvão (2007), que abordam algumas peculiaridades que envolvem o cotidiano de músicos populares. Para os autores, o “tirar de ouvido”, por exemplo, acaba tendo grande relevância no processo de aquisição de habilidades envolvendo a MP, que, por sua vez, caracteriza-se por seus aspectos de aprendizagens aurais.

Não se limitando a somente essas questões, os autores comentam que as práticas envolvendo a MP contemplam outras habilidades. Para eles:

Aspectos técnicos e de interpretação, improvisar, conhecer cifras, tablatura e/ou partitura, tocar seqüências harmônicas e escalas, acompanhar e/ou fazer solos em diferentes contextos, dominar um vasto repertório musical são algumas dessas habilidades freqüentemente implícitas no trabalho desses profissionais (LACORTE; GALVÃO, 2007, p.31)

Em conjuntura com esses autores, Santiago (2006) assinala que as práticas informais de aprendizagem consideram a ampliação de outros processos fundamentais ao aprendizado musical, como “também pode servir como elemento catalisador dos processos de compreensão e maturação musical.” (p.57)

---

Em suma, a construção de um modo não diatônico passa pela utilização de notas pertencentes ao arpejo da tétrede básica.

*Olha, só! O que percebi foram as inúmeras formas de 'ver' a música. Antes, me encontrava em uma zona de conforto, não me desafiava. "Puxa vida", quanto tempo fiquei preso a métodos e repertório. Improvisar não estava no meu linguajar musical. Agora, se te pedem pra fazer tal acorde, ou dar uma improvisada em algum trecho, tento criar algo que fique bom, sabe. Faço, uma, duas, ou quantas vezes foram possíveis pra achar a 'linha'<sup>6</sup> que fique mais com a cara do arranjo. (Aluno F, roda de conversa, 06/09/2019).*

Na trama que envolve os processos de formação docente, entendemos as práticas a partir da MP como sendo de extrema importância, tendo em vista a evolução quanto às tendências de ensino, enfatizando, assim, uma formação de natureza geral, envolvendo o maior número de habilidades, bem como a consonância entre as práticas dentro do ensino superior com a realidade dos alunos.

## **8.2 EM MEIO AOS ARRANJOS, MUITAS DISCUSSÕES: SIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO**

Do material extraído para originar as categorias de análise expressas até então, as práticas musicais a partir da MP foram evidenciadas no cotidiano dos participantes, como também responsáveis pela formação musical anterior ao ingresso no Curso de Música. Desses processos formativos, diversos ambientes apresentaram-se, mostrando-nos a multiplicidade de espaços onde a educação musical acontece e a complexibilidade de saberes inerente a esses locais. Dessa forma, ao pensarmos de maneira atenta quanto ao processo de formação “consideramos que o foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas antes de tudo, está em mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação”. (BOLZAN, 2013, p.53)

Nessa concepção, Del Ben (2003) aborda tal ideia segundo uma ótica que tome a formação docente em música como algo que perpassa a ideias já enraizadas, mas “amplie as possibilidades de percurso”. Assim:

---

<sup>6</sup> Correspondente a uma ideia musical que dialogue com o arranjo em sua totalidade

Estamos argumentando a favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional; de uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reproduzidor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas DEL BEN, 2003, p.32)

Em meio a um trabalho envolvendo tanto a prática musical coletiva quanto as narrativas resultantes das rodas de conversa e escritas de diários, buscamos reconhecer algumas estratégias de formação ligadas às práticas com MP, entendidas, assim, como uma opção decolonial, problematizando ainda mais a temática central da pesquisa.

A MP, por fazer parte da formação musical dos participantes dialoga de maneira muito forte em meio aos questionamentos quanto ao processo formativo em música. Consequentemente, ela passa a tecer novas perspectivas frente aos diversos processos de construção do ser professor. Nessa conjuntura, ao pensarmos em construir nossa personalidade como docentes a partir de nossas experiências formativas, imaginamos também nosso papel como seres transformadores. Neste sentido, para Arroyo (2000):

“Chegamos a um ponto central na tentativa de entendermos e de construir nossas identidades. Onde referi-las? A que visão e que prática de educação? Nos definimos por recortes de docência ou pelos tempos da vida que formamos? A figura social e cultural de educador nasce colada a uma tarefa social” (p. 31)

Para Louro; Teixeira; Reck (2016), a música é apresentada como um elemento disparador das “experiências de si”. Nessa mesma direção, a proposta apresentada na DCG apropriou-se das vivências musicais dos participantes, em que “músicas neste contexto teve um objetivo claro e delineado, sem utilizá-las como ilustração das pesquisas, mas servindo como caminho de reflexão e auto formação, tendo como propósito provocar e articular com as narrativas” (p.90).

*Não só em tocar com o pessoal, mas analisar, refletir, dialogar. Isso tudo foi importante pra mim no sentido de pensar na minha formação enquanto professor. A MP ela faz parte da “linguagem” musical das*

*peessoas as quais eu convivo não só no dia a dia, mas no trabalho também. Imagine: num projeto social a gente tem que falar a língua deles. Na escola, também. E, mesmo que a universidade seja por excelência um lugar onde se trabalha o repertório erudito, sempre imaginei ela como uma extensão à comunidade. Qual o sentido de não ser assim? (Aluno M, diário do aluno)*

*Uma coisa que eu acho complicado é associar tudo a um repertório erudito. Em TP, por exemplo, sempre tomava exemplos de MP que faziam parte da minha formação musical. Essas disciplinas foi uma das que eu mais gostei! Sempre me dei bem. E essas práticas cotidianas, para o músico popular, são carregadas de experiências. Elas vêm junto com a gente. Pra mim, estudar o repertório de concerto só me fez abrir mais meus horizontes musicais. A gente devia ver como uma coisa só. Sem essa de música A, música B. Quanta coisa facilitaria. (Aluna B, roda de conversa, 06/09/2019)*

Ainda sob essa ótica, Sala; Louro (2010) atenta em relação à utilização do repertório trazido pelo aluno partindo da ideia de relação com o cotidiano deles, bem como tal experiência suscita nos alunos diversas ressignificações anteriormente constituídas. Nessa esteira, “pensando na relação com o ensino de música, valer-se do repertório conhecido dos alunos é resgatar neles os significados construídos ao longo de suas histórias de vida” (p.40).

Na busca em aproximar as práticas musicais pertencentes ao cotidiano dos alunos com fundamentos abordados durante o processo formativo em música, Couto (2013) articula a utilização da MP associada às habilidades de percepção musical:

*A música O Trem Azul (Ex.2) pertence ao movimento musical Mineiro que ocorreu na década de 1970, conhecido como Clube da Esquina. A melodia desta canção é, em sua maioria, constituída pelas Sétimas de cada acorde. A exceção para essa construção é apenas o refrão. Por isso, ela é utilizada como ferramenta para memorização dos dois tipos de Sétimas abordados nesta fase da disciplina, as Sétimas menores e maiores, e suas formas de cifragem. (p..234)*

Pensando nessa perspectiva, ao rever os materiais obtidos das análises de dados, entendemos que a MP faz-se de maneira muito presente dentro dos processos de formação docente dos participantes. Assim, convém atentar às “múltiplas formas de realização da música e da educação musical”,

reconhecendo outras formas de produção musical diferentes das compreendidas dentro dos espaços de ensino de música (BELOCCHIO, 2003, pág.19)

É necessário que o curso formador, como um todo, veja o processo de tornar-se professor de um modo diferenciado. Dessa forma, devemos entender que o curso não é uma entidade abstrata, e seu projeto de formação profissional não pode ser algo apartado das pessoas que o constituem. (Ibid.)

Na articulação desses materiais, frente aos novos desafios manifestados em relação à diversidade do saber pedagógico-musical existente fora do ambiente de formação, torna-se fundamental acolher de forma mais clara as diversidades quanto às vivências musicais que os alunos trazem para a sala de aula, a fim de contribuir positivamente com o processo de formação do licenciando.

## **9. DA DIVERSIDADE DE POSSIBILIDADES: A ESCOLHA DO REPERTÓRIO**

Pensar na escolha do repertório que iríamos abordar junto à DCG foi sempre algo que me tocava muito. Face à abrangente diversidade de possibilidades e significações que a música exprime em nosso cotidiano, entendi que tal escolha passaria por um processo de consenso e compreensão, tanto por mim, quanto por parte dos alunos em relação a tais significados, assim:

Os conhecimentos que [o professor] pretende ensinar devem entrar em diálogo com os significados construídos pelos grupos sociais dos alunos. Assim, por um lado, o conteúdo trazido pelo professor adquire maior significado para o aluno e, por outro, os próprios conteúdos trazidos pelos alunos podem passar a servir de tema para o processo de aprendizagem. (LOURO, 2008, p. 271)

Nessa perspectiva, a partir de discussões feitas durante a primeira aula da DCG, buscamos compreender as relações e distanciamentos existentes entre as diversas manifestações musicais que se verificaram dentro do grupo, surgindo inúmeros questionamentos pertinentes, os quais se tornariam as categorias de análise para a presente pesquisa. Desses questionamentos, propomo-nos a pensar na constituição de um repertório que privilegiasse o

maior número possível de expressões musicais pertencentes à MP. Dessa feita, tal proposição permitiu aos participantes da DCG não somente conhecer novas possibilidades musicais, como também na busca por um repertório que privilegiasse a turma “os alunos da disciplina são motivados a praticar a apreciação musical e, dentro desta perspectiva, almejar a ampliação do horizonte de escuta” (SALA; LOURO, 2010, p.40).

Tal perspectiva de ampliação é percebida também na fala dos participantes, juntamente à ideia de compartilhamento de saberes:

*Acredito que, se entendêssemos, não só olhando pra o ‘meu mundo’, mas sim enxergar mais além, poderíamos ter um maior aproveitamento não só dessa disciplina, mas também em relação a outras existentes aqui no curso. Se conversássemos de maneira mais aberta, não só entre os alunos, mas também junto com o professor, pra entender que existe muito mais coisa que cabe dentro de nossa cabeça, certamente não nos sentiríamos por vezes ‘excluídos’ só por que não faço parte desse ou daquele grupo. (Aluno, J)*

Em consonância a muitos dos relatos dos participantes e levando-se em consideração a relevância da MP para eles, tornam-se pertinentes tais discussões a fim de buscar compreender de que forma o entendimento sobre determinado tipo de música, em especial a MP, interfere junto aos diversos processos de formação dos licenciandos em música. Dessa forma, para Silva (2015):

*Cada indivíduo responde de uma forma diferente a determinado tipo de música, portanto se faz necessário em sala de aula levar em consideração as experiências e culturas musicais individuais de cada aluno. Sobretudo quando falamos de música popular, que é considerada uma categoria ampla, agregando diversos estilos, culturas e expressões diferentes (p.9)*

Compreendermos as experiências musicais trazidas pelos alunos, a partir dos significados que elas possuem dentro de um determinado grupo, e aborda-las de forma significativa dentro da sala de aula “poderia ser útil para a compreensão das diferentes práticas musicais dos diversos grupos” (SOUZA, 2004, p8). Segundo a autora, a partir disso a aula de música teria como fator central as “relações que os alunos constroem com a música” (idem)

Considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e, portanto, social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas. De todos os valores que potencializam o ensino de música nos dias de hoje, esse parece ser o mais importante. (pág.9)

Apoiados nessas ideias, compreendemos então as práticas com MP como uma alternativa decolonizadora frente à complexidade de nuances que envolvem a formação em música na atualidade. Estando pois, a MP ligada de forma explícita ao processo formativo, entendemos de suma importância nos apropriarmos dela em relação a tais processos formativos.

*Bom, quando me matriculei na disciplina, o nome já me chamou a atenção. Ouvir o termo Música Popular me trouxe bastante alegria, pois há algum tempo dentro do currículo não trabalhamos nada em torno do tema. Com certeza, pela amplitude e significado do tema, muita coisa boa vai surgir. Sei que tem uma galera do rock, outra do gospel. Tem o pessoal do sertanejo, também. A ideia é que a 'galera' aproveite o espaço da aula o máximo possível. Quem sabe, vira parte do currículo do curso. Daí, sim, seria maravilhoso (Aluna H, diário do aluno).*

Cabe salientar também que questões que envolvem a escolha de repertório no tocante à MP dentro do ensino superior são bastante delicadas tomando em consideração sua recente instituição e carência bibliográfica, se comparada à música erudita, instituída na maioria dos Cursos de Música. Para Bollos (2008):

No âmbito do ensino da música popular, com raríssimas exceções, não há, até agora, um programa de curso que lhe sirva de base, um sistema que englobe uma escolha de repertório, ou pelo menos que tenham alguns métodos que possam ser obrigatórios, uma vez que a confecção do material pedagógico, em franca produção, ainda sendo elaborada, dado o período relativamente curto que a música popular faz parte dos programas de ensino em geral. (p.2)

Tendo em vista tais argumentações, entendo esse processo como consolidação dos conteúdos em torno da MP como em constante aperfeiçoamento, requerendo-nos um pouco mais de compreensão em torno dos dilemas que surgem sobre o tema, a fim de ampliar as discussões



envolvendo a MP e a formação docente e sua condição como elemento de estudo em âmbito de ensino superior.

### **9.1 REPERTÓRIO DO ALUNO DESVALORIZADO PELA GRADUAÇÃO versus REPERTÓRIO DA GRADUAÇÃO DESVALORIZADO PELO ALUNO**

Procurando compreender de maneira mais sólida a relação entre música e aprendizagem, Arroyo (2001) descreve-nos o processo de inclusão da MP em um Conservatório, que, historicamente, está ligado a um repertório de música erudita. A partir das análises feitas, a autora buscou mostrar algumas ideias sobre as representações quanto aos “fazeres musicais em cenários social e culturalmente diferenciados de ensino e aprendizagem de música”, a fim refletir sobre a “relação entre educação musical e cultura” (p.61).

Apoiada nessa perspectiva, Couto (2009) refere que a ligação das pessoas com a música transcende a concepção de entendê-la apenas como uma “coleção de sons e silêncios”; onde as significâncias imbricadas nesse processo “afetam o entendimento e a preferência para determinados tipos de músicas” (pág.93)

Tomando por base os referenciais anteriores e segundo os dados referentes às rodas de conversa e diários dos participantes da pesquisa, a temática foi levantada a partir de questionamentos quanto à utilização de um repertório pré-estabelecido pelo currículo do Curso de Música em contraponto a um repertório trazido pelo aluno, correspondente às suas vivências musicais. Com base nas análises, notamos alguns distanciamentos entre tais práticas, como entendido na fala de um dos participantes:

*Em várias disciplinas questionei os professores sobre o porquê da abordagem desse ou daquele repertório, e as respostas eram as mais diversas possíveis, me deixando em muitas vezes um tanto quanto decepcionado. Bom, antes de ingressar no Curso de Música eu sabia que se trabalhava diretamente com a música erudita, mas não que os espaços para a música popular seriam tão fragmentados. Vendo a realidade, a cada cem formandos, um vai para a orquestra. E aí? Como ficam os outros 99 alunos. (Aluno F, roda de conversa, 25/10/2019.)*

Observamos, a partir do relato do participante, que as práticas envolvendo a MP estão constantemente ligadas ao universo musical de grande parte dos alunos do Curso de Música, porém, tal relato demonstra certo distanciamento entre o repertório abordado na universidade e o vivenciado pelo aluno em suas práticas cotidianas, evidenciado pelo estranhamento quando exposto a certas práticas acadêmicas.

Nessa perspectiva, pesquisas realizadas por Queiroz (2020), a partir de análises referentes a currículos dos cursos de música de vinte instituições de ensino superior, apontam uma extensa superioridade em relação à utilização de elementos correspondentes à música erudita. A partir dessa premissa, cabe-nos o questionamento de tal hegemonia de ensino, entendendo que:

em um país com grades desigualdades e problemas sociais, manter programas público-institucionais de orquestras para tocar fundamentalmente música erudita da Europa do passado, assim como financiar instituições públicas para colonialmente ensinar alunos e reproduzir esse repertório, demonstra ser, cada vez mais, um projeto vazio, com pouco ou nenhum espaço na contemporaneidade. (pág. 173)

Com base nos dados resultantes da pesquisa, o autor também nos apresenta de que forma a MP é entendida dentro desses currículos. Vista ainda sob dogmas da música erudita, ela mantém-se à sombra de conceitos já enraizados pela música de concerto, não possuindo essencialmente uma abordagem a partir de seus conhecimentos:

O termo “música popular”, usado genericamente no perfil profissional definido pelo curso, não aborda uma diversidade de conhecimentos e saberes da “música popular”, mas uma face dela que pode ser escrita dentro de padrões convencionais, sistematizada a partir de cânones da música erudita, arranjada dentro das formas estéticas dessa música, entre outros aspectos com essa mesma tendência. (p.145)

Vale ressaltar, também, que a questão central deste capítulo foi uma das mais ressaltadas pelos participantes da pesquisa, trazendo-nos a ideia de que a discussão sobre o tema torna-se de fundamental ao entendermos a universidade como espaço de formação e transformação dos sujeitos

carregados de subjetividades. Nessa esteira, com base nas ideias trazidas segundo PRESSER (2016), ao entender o aluno como detentor de uma experiência prévia, a universidade dá lugar a uma “nova interpretação” dele, antes entendido apenas como mero receptor do conhecimento. Conforme o autor:

O aluno traz a sua bagagem profissional e promove discussões em aula entre eles próprios e o professor, onde o cotidiano do mundo do trabalho (lugar onde esse conhecimento acadêmico deveria ser usado) é objeto de reflexão sistematizada. É, portanto, um portador de saber não acadêmico – porém, útil, necessário e real (no sentido de ser o que é e deve ser aplicado na profissão que alimenta a academia, numa outra reviravolta do entendimento do que é um aluno, ele próprio ao menos em parte com a função de nutrir a academia, posta em situação de aprendizagem mesmo no sentido de recebimento de conteúdos (PRESSER, 2016, p.6)

Ainda quanto às questões insurgentes anteriormente ressaltadas, BELLOCHIO (2003) problematiza tais questionamentos a partir da concepção de universidade enquanto órgão formador manter apenas uma visão de concepção formadora. Diante disso, a ideia de que para pensarmos em uma formação que contemple tal perspectiva, torna-se:

necessário que a formação profissional do professor seja tomada como um processo permanente vinculado a práticas educativas reais. Não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional. As instituições formadoras, por necessidade de renovarem-se, devem oportunizar programas de formação/ação continuada para seus egressos (pág.23).

Dessa forma, ao tomarmos consciência da experiência trazida pelos alunos como fundamental para o processo de formação, compreendemos que “nas trajetórias formativas, os ambientes socioculturais e os dilemas enfrentados são variados, e influenciam na formação da identidade profissional de um indivíduo” (WEISS; LOURO, 2011, p.133).

*Nossa! Foi um choque muito grande ouvir e ter que estudar aquele ‘monte’ de compositores que eu mal sabia pronunciar o nome. Quando o professor projetava as partituras para a turma analisar, não sabia se chorava ou se ria ao ver meus colegas, assim como eu, praticamente em estado vegetativo, tamanha a estranheza em*

*relação a tal repertório. A maioria dos alunos não tem a mínima noção do que está acontecendo! Eu, desde que iniciei-me no ramo música, sempre toquei MP e quando cheguei aqui, tomei um 'susto' por me afastar de maneira abrupta e constante dela. (Aluno, J, roda de conversa, 25/10/2019).*

Nessa esfera, Louro (2013) aponta que “uma maior flexibilidade do conteúdo passa por um olhar interdisciplinar da interpretação musical”, sendo possível, a partir disso, encontrar maiores relações com a “experiência real dos alunos” (p.124). De acordo com Souza (2004), um dos grandes desafios docentes está na busca por um diálogo que considere o aluno como sujeito sociocultural, procurando ressignificar saberes desse sujeito na contemporaneidade:

Na relação entre as pessoas e música está o desafio que permeia o trabalho cotidiano de tantos professores, na constante busca do aprendizado que encontre ressonância na vida dos alunos. E, do outro lado do processo educativo, os desafios que os alunos enfrentam ao aprender música: de pensarem a realidade na relação com o mundo que os cerca no seu dia-a-dia, ou perceberem como se dá a integração de cada um deles nas diferentes realidades desse mundo. (SOUZA, 2004, p.9)

Na contribuição dos materiais dos diários e rodas de conversa, e fundamentados a partir dos referenciais bibliográficos trazidos para dialogar junto a eles, buscamos, assim, problematizar a ideia da inserção da MP estabelecida junto aos processos formativos dos alunos da licenciatura em música. Em meio aos desafios apresentados, entendemos que muitos esforços vêm ocorrendo para a mudança de tal panorama a fim de rever e transformar as representações sobre o fazer musical dentro do ensino superior.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS:**



A ideia central deste trabalho propôs trazer para discussão a perspectiva de formação em Música no Ensino Superior a partir da inserção da MP através de estratégias para o ensino e sua articulação no processo de formação do acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Música. Pensar nisso, sempre me provocou diversas inquietações, iniciadas ainda enquanto estudante de graduação e que foram trazidas para diálogo junto ao Grupo de Pesquisa *NarraMus*. Neste, constantemente, tenho a oportunidade de ampliar não somente meu conhecimento junto às pesquisas sobre música e cotidiano, como também os caminhos que entrelaçam minha construção enquanto docente.

Considerar as práticas de ensino baseadas nas vivências dos sujeitos torna-se um desafio um tanto quanto pertinente junto ao Ensino Superior, frente à multiplicidade de relações que tais sujeitos têm com a música e o quanto essa música interage junto ao cotidiano de cada um dos envolvidos. Essa perspectiva acentua-se quando tratamos de um curso de licenciatura em música, onde “muitas vezes os licenciados embarcam nesse espaço coletivo com intensão e histórias singulares”. (RECK, 2017, p.174). Tais experiências tecem significações musicais que são trazidas e confrontadas frente a um currículo já estabelecido, gerando uma série de debates quanto a sua contribuição para o processo formativo.

Dessas histórias emergem as práticas e escutas musicais que fermentaram lentamente nas experiências produzidas no cotidiano. Tais experiências musicais (na família, nos ritos, nas festas) são assim colocadas como parte da formação do sujeito, de modo que sua compreensão nos desafia a pensar a complexidade desse processo. São fragmentos de vida que teimam em não se encaixar perfeitamente, mantendo sempre uma possibilidade de abertura entre si, evitando pensar esse sujeito como fixo, estável e fechado. (Ibid)

Também o processo de experienciar as diversas fases desta pesquisa propiciou-me um revisitar de minha própria trajetória formativa. Assim, ao tomar a dimensão do processo percorrido até aqui, entre leituras e reflexões, pude entender o sujeito e suas significações de forma muito mais ampla que anteriormente via. Cada momento vivido durante a pesquisa reconstruía muito mais do que o fazer musical coletivo, trazendo consigo momentos carregados de experiências repletas de significações, abordados de diversas formas na segunda parte desta pesquisa.

Em consonância com as narrativas emergidas durante o processo de coleta de dados, busquei um entendimento quanto à MP e seu diálogo dentro dos processos de formação do Licenciado em música. Saliento, também, que discutir sobre MP e cotidiano no Ensino Superior não foi uma tarefa simples, pelo contrário, ao pensar nessas perspectivas adentrei em um campo repleto de problematizações que se deparam com a pluralidade de seres e de significados. Nesse viés, o estudo da MP é entendido “como empreitada complexa, entrecruzamento das palavras, dos sons instrumentais, dos gestos, dos corpos, das vozes, das condições de produção, comercialização e transmissão”. (NEDER, 2010, p. 191)

Ao tratar de educação musical e cotidiano, acredito que a referida terminologia carregue principalmente a intenção de abordar a educação musical a partir de uma “visão que reconheça que a produção de conhecimento pedagógico-musical deva considerar múltiplos contextos da realidade social, dissolvendo categorias hierárquicas de valores culturais”, (KLEBER, 2016, p. 234).

A partir dessa concepção, busquei uma bibliografia que pudesse dialogar de forma bastante direta com as diversas nuances encontradas durante o processo de pesquisa. Surgiam, então, dos diários e rodas de conversa, as categorias de análise que, de certa forma, assinalam para alguns dos desafios ainda existentes quanto à inserção da MP dentro do currículo do curso de Licenciatura em Música. Ao buscar esse diálogo com os autores, deparei-me também com os muitos avanços alcançados em relação à temática, bem como a contribuição dos dados desta pesquisa, que foram gerados em uma disciplina complementar de graduação que teve como escopo a práxis a partir da MP. Podermos realizar essa DCG, propiciando debater tais questionamentos e contemplar as práticas musicais a partir da MP dentro do currículo do Curso de Música mostra-nos que novos paradigmas já estão sendo considerados dentro desses espaços.

Através da escrita deste trabalho, entendi a referida pesquisa como um complexo processo que tem a subjetividade como elemento fundamental na construção dos sujeitos. As teias de relações formadas a partir das práticas com a MP e das discussões em aula apresentam um diálogo muito coerente com o cotidiano dos participantes. Ao trazer os significados das práticas musicais ou a própria diversidade de repertório, percebo claramente a necessidade de repensarmos alguns aspectos constituintes dos currículos ou, de certa forma, algumas negligências ainda existentes.

Enfatizo que, de maneira alguma, a pesquisa vem contrapor-se ao ensino existente no currículo dos Cursos de Música, ou questionar tais abordagens, entendendo como fundamental para, junto do processo de formação do licenciando em música, a compreensão do patrimônio cultural deixado pelos grandes gênios da história da música ocidental. O que se busca debater é tais processos vinculados às práticas musicais que dialogam com o cotidiano da grande maioria dos egressos no curso de Licenciatura em Música.

Dessa feita, propus trazer as práticas a partir da MP como “opção decolonial” na formação em música, entendendo o predomínio de determinado modelo de ensino em relação ao outro, “história atualmente problematizada com vistas à transformação do presente e à proposição do futuro da música nos cursos de graduação e pós-graduação”, conforme Queiroz (2017, p.133).

Na insurgência dessas interrogativas, fui instigado a questionar-me sobre os diversos “silenciamentos de outras práticas e experiências musicais” em detrimento de um conhecimento, evidenciando-se de forma muito expressiva a necessidade de discutirmos questões do cotidiano correlacionada ao sujeito. (RECK, 2017, p.172)

Fundamentado a partir dessa perspectiva, acredito que esta pesquisa vá ao encontro dos diversos paradigmas amplamente discutidos nos tempos de hoje, considerando que as questões levantadas perpassam ideias de uma educação musical centrada apenas no professor e de conteúdos monoculturais, mas nos conduzem a pensarmos em uma ideia de educação que fomenta tanto conhecimentos musicais quanto humanos. (Idem,172).

Também, entendo que os resultados aqui compreendidos corroboram com ideias de novos olhares em relação à educação musical junto ao ensino superior, propondo, assim, um alargamento dos debates sobre o ensino de música de forma a considerar tais experiências como parte integrante do processo formativo. Acredito que as discussões apresentadas sugerem que a temática MP inserida junto ao currículo em música seja entendida como uma possibilidade de ampliar as formas de compreender-se músico e docente, mostrando-se de maneira muito próxima aos diálogos defendidos frente às novas concepções de educação.

Dentre as diversas questões que atravessaram a presente pesquisa, tomar as metodologias de caráter qualitativo e, mais precisamente, as narrativas (auto)biográficas como elemento de estudo, propiciou uma interlocução muito favorável, visto que tais metodologias “parecem muito apropriadas por sua busca em dialogar com os professores, ao mesmo tempo ouvindo a singularidade de suas vozes e procurando a presença do coletivo naquilo que dizem” (LOURO, 2016, p.9)

Neste sentido, ao posicionar-me conjuntamente a esses processos investigativos, pude assinalar, nas diversas categorias construídas e organizadas na segunda parte da dissertação, as subjetividades contidas nas narrativas dos participantes, permitindo-me leva-las, a partir da escrita desta pesquisa, ao âmbito de conhecimento científico. Busco, desse modo, um aprofundamento no que se refere às as discussões acerca do tema,



permitindo-me, dessa forma, contribuir para as aproximações entre metodologias (Auto)biográfica e Educação Musical.

A escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido. A construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo. (SOUZA, 2007, p. 69)

Frente às moderações que cabem ao caráter desta pesquisa, acredito que, os resultados aqui apresentados não se configuram em linhas de finalização ou apresentem um fechamento de ideias. Discutir novas propostas que repensem a diversidade musical, bem como o papel da universidade junto à formação do licenciando em música, é alguns dos transbordamentos que atravessaram minha pesquisa e que, de certa forma, acentua as problematizações anunciadas anteriormente como fontes de profunda reflexão para trabalhos futuros. Do resultado das práticas musicais coletivas, rodas de conversa, diários dos participantes, arranjos e apresentações em público, entendo esse trabalho como um diálogo muito próximo aos paradigmas atuais que permeiam estudos referentes a educação musical. Tais proposições apresentadas conduzem-me também a considerar outros tantos direcionamentos que permeiam a temática MP e Ensino Superior, estabelecendo, assim, uma ampliação quanto às perspectivas abordadas aqui para outras esferas de pesquisa. A partir desta Dissertação, busco um diálogo com perspectivas e diretrizes para pensar a música popular como estratégia decolonial na formação nos cursos de graduação, com ênfase, na formação dos professores.

## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ABRAHÃO, Maria. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. Texto produzido para o livro “Memória e Pesquisa Autobiográfica”. História da Educação. Pelotas; nº 14; p.79-95; set. 2003.

ALMEIDA, Jéssica. Biografia músico-educativa: produção de sentimentos em meio à teia da vida. Tese (Doutorado em Educação) PPGE-UFSM. Santa Maria;2018.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete. Métodos qualitativos em Educação no Brasil: origens e evolução. Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de março de 2008.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre; Imagens e auto imagens. 2002 Ed. Vozes.

BAIA, Silvano F. A historiografia da música popular no Brasil (1971-1999). Tese (Doutorado em História Social) USP; 2011

BELLOCHIO, C. R. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, n. 8, p. 17-23, mar. 2003.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. Publicado en Abrahao, M.H. y Passeggi, M.C. (org.): *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica. Tomo I*. Porto Alegre: Editora da PUCRS, Editora Universitaria da PUCRS (Pontificia Universidad Católica Rio Grande do Sul) vol. 1, pp. 27-69 ISBN 978-85-397-0232-9

BOLZAN, Dóris P. V.; ISAIA, Sílvia M. A.; MACIEL, Adriana M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013

BOTIÁ, Antonio B. El estudio de caso como informe biográfico-narrativo.

BOZZETTO, A.; Por um repertório tão plural quanto seus interpretes. Revista da Fundarte, ano I, nº 1, VOL.1; jan.-jun. 2001.

BRASIL, Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº9, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 2001.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 7-16, mar. 2007.

CERTEAU, M. A invenção do cotidiano: as artes do fazer. Petrópolis: Vozes; 3ª edição; 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*; vol.16, Portugal; ano 2003.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Música popular e aprendizagem: algumas considerações. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 2, dez. 2009, p. 89-104.

COSTA, Cléria B. da (2001). Memórias Compartilhadas: os contadores de história. In Magalhães (Eds.), *Contar história, Fazer História – História, Cultura e memória* (pp. 73-84). Brasília: Paralelo 15.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço socio-cultural. In: Dayrell, J. (Org.) 1996.

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

GALVÃO, Rozana Cristina. A importância da Música Popular Brasileira na formação do educador musical brasileiro no universo do curso de Licenciatura em Música- UFRN. Monografia de Conclusão de Curso, Lic. Em Música-UFRN, 2014.

GARBOSA, Luciane F. W. Formação do licenciado em música e o mercado de trabalho. Anais AMPPOM, 1999, Salvador, Bahia. Acesso: [anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_1999/ANPPOM%2099/PAINEL/S/WILKE.PDF](http://anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/PAINEL/S/WILKE.PDF)

GREEN, Lucy. *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate, 2002.

GREEN, L. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*. Londrina. V. 20. N. 28, 61-80. 2012.

GREEN, L. *Popular music education in and for itself, and for ‘other’ music: current research in the classroom*. International Journal of Music Education. 2006.

GROSSI, Cristina. *A música popular na sala de aula: revisitando concepções sobre ensinar e aprender*. Brasília: UnB, 2011.digi. p.1- 33.

GUIMARÃES, D. G. (org); Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva ; Idília Fernandes [et al.].- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

GÜINTER, Helmuth. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão ? *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210; UnB

JOLY, Maria C. Leme; Zenker, Ilza. Práticas musicais coletivas: um olhar para a convivência em uma orquestra comunitária. Artigo. *REVISTA DA ABEM | Londrina | v.19 | n.26 | 79-91 | jul.dez 2011*

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. *Educação; Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.*

JOVCHELOVITC, Sandra; BAUER, Martim W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martim W.; GASKEL, George (Ed.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008; pág. 90-113.

KLEBER, Magali. Projetos sociais e educação musical. In: SOUZA, Jusamara (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.213-236.

LEITE J. , SILVA L., OLIVEIRA R., Stipp. M. Reflexões sobre o pesquisador nas trilhas da Teoria Fundamentada nos Dados. *Rev Esc Enferm USP* 2012;

LOURO, Ana Lúcia. Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno. *Revista da Abem*, v.20. Porto Alegre: ABEM, p.63-68, set. 2008.

LOURO; Ana Lúcia; RAPÔSO, Mariana Martins; CARNEIRO, Guilherme Hartmann; GONÇALVS, Jair dos Santos. “Me sinto mais um mediador que um professor”: Reflexões sobre o ensino centrado no aluno em cartas dos licenciandos em música. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM.17., 2008, São Paulo, Anais...São Paulo: ABEM, 2008.

LOURO, Ana L.; SOUZA, Jusamara. (orgs.) *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre : Tomo Editorial, 2013.

LOURO, Ana L. Repertórios musicais, práticas pedagógicas e temas de pesquisa: reflexões sobre ensino de pesquisa e música dentro de uma abordagem (auto)biográfica. *Revista da Fundarte*, Montenegro, ano 16, n. 31, p. 8-26, jan./jun. 2016.

LOURO, Ana L.; RECK, André M.: Práticas musicais do cotidiano na Iniciação Científica: diários de pesquisa em ambientes religiosos cristãos. *Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 10, n. 2, p. 200 – 212 – mai./ago. 2017.*

LUCAS, Maria Elizabeth. Música popular à porta ou aporta na academia? *Em Pauta*, ano IV, nº.6, dez/1992. p. 04 –12.

LUEDY, Eduardo. Batalhas musicais. Educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, nº 15, ano 2006.

MARTINAZZO, C. J. (Org.). *História de vida de professores: formação, experiências e práticas*. Ijuí: Ed. Unijuiú, 2000.

MARTINS, Heloisa. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MINAYO, Maria C. de S. (org.) *Pesquisa social*. Petrópolis-RJ; 21ª edição; Editora Vozes; 2002.

MORATO, Cintia T; *Estudar 200e trabalhar durante a graduação em música: construindo sentidos sobre a formação profissional do músico e do professor de música*. Tese (Doutorado em Música) UFRGS; Porto Alegre, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música. História cultural da música popular*. Ed. Autêntica. Belo Horizonte, 2002.

NEDER, Álvaro. O estudo cultural da música popular brasileira. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.22, 2010, p.181-195.

PASSEGGI, Maria; SOUZA, Eliseu C. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. *Revista Investigacion Cualitativa*; pp.6-26 ; 2017.

PEREIRA, Marcus V. M. Licenciatura em música e habitus conservacional. *Revista da ABEM* ; Londrina ; v.22 ; n.32 ; 90-103 ; jan-jun 2014.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo M. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo (in) *LIVRO Música(s) e seu ensino* / Maura Penna. 2. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2018.

PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia. *Dissertação de Mestrado*; UFRGS;1998.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

PRASS, Luciana. Falar de *música* popular. In: FISCHER, Luís Augusto; LEITE, Carlos Augusto Bonifácio. (organizadores). *O ALCANCE DA CANÇÃO: estudos sobre música popular*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2016. p. 378 – 391.

QUEIROZ, Luís R. S. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos. *Opus*; Goiânia, v.16, nº 2; pág. 113-130; dez. 2010

QUEIROZ, Luís R. S. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI *DEBATES | UNIRIO*, n. 18, p.163-191, maio, 2017.

QUEIROZ, Luís R. S. Formação intercultural em música: perspectiva para uma pedagogia do conflito e a erradicação de epistemicídios musicais. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 23, n. 45, p. 99-124, jan./jun. 2017

QUEIROZ, Luís R. S.; Traços de colonialidade na educação superior em música no Brasil: análise a partir de uma trajetória epistemicídios musicais e exclusões. *REVISTA DA ABEM*; Londrina; v.25; n.39; pág.132-159 jul-dez. 2017b.

QUEIROZ, Luís R. S.; CARMO, Raiana A. M. Políticas culturais e músicas da cultura popular: inter-relações na contemporaneidade. *Opus*, v. 24, n. 2, p. 84-118, maio/ago. 2018.

QUEIROZ, Luís R. S. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re) pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte | Unicamp* | 10 (1) | P. 153 - 199 | Jan - Jun | 2020.

RECK, André. *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: Um estudo de caso no ministério de louvor Somos Igreja*. Dissertação (Mestrado em Educação). Santa Maria; UFSM, RS, 2011.

RECK, André M.; Identidades musicais na cultura gospel. *Revista da Fundarte*, ano 14, n.27. Editora da Fundarte: Montenegro, jan/jun 2014, p 150-165.

RECK, André M.; LOURO, Ana L.; RAPÔSO; Mariane M.; Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula. *REVISTA DA ABEM Londrina* v.22 n.33, pág. 121-136; jul-dez 2014.

RECK, André. Narrativas religiosas no ensino superior em música: uma abordagem (auto)biográfica. Tese (Doutorado em Educação); Santa Maria; UFSM, 2017.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: *Anais do IX Encontro Anual da ABEM*, p. 19-26. Belém: ABEM, 2000

SANTOS; B.S. Almeida Filho N. *A Universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina; 2008.

SILVA, Ruth S. F. Ensino/Aprendizagem musical no ensaio: Um estudo de caso na Orquestra Camargo Guarnieri. Dissertação de Mestrado. Uberlândia, MG, 2012.

SILVA, Wilker. A pesquisa qualitativa em educação. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, n.3, v2, janeiro a junho de 2014.

SILVA, Gabriela S. C. da; A inserção dos conteúdos de música popular em cursos de nível superior do Brasil: um estudo de caso nas universidades federal do Rio de Janeiro e estadual de Campinas. Dissertação de mestrado. São Paulo, 2015.

SOUZA, Jusamara. (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano, sociologia e educação: experiências no ensino superior de música. In: LOURO, Ana Lúcia, SOUZA, Jus amará (Orgs.) *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo editorial, 2013.

SOUZA; Jusamara. Música, educação e vida cotidiana: apontamentos de uma sociologia musical: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 91-111, jul./set. 2014. Editora UFPR.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A Teoria Fundamentada na pesquisa qualitativa em educação musical: delimitações conceituais, construções e potenciais. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2501>

TEIXEIRA, Ziliane; LOURO, Ana L.; Memórias Musicais, espiritualidade nas artes e a “busca da felicidade”: uma pesquisa-formação com acadêmicos de dança. *Revista Educere Et Educare*, Vol. 13, N. 28, maio/agos. 2018

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Entrelaçamentos de lembranças musicais e religiosidade: “quando soube que cantar era rezar duas vezes...”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 63-68, set. 2004.

TORRES, Maria Cecília. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professores do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.237-258.

TRIVIÑOS, Augusto. Introdução à pesquisa em ciências sociais: apesquisa qualitativa em educação. São Paulo; Editora Atlas; 1987.

ZABALZA, Miguel. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 2004.

ZANETTE, Marcos. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação o Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017

WARSCHAEUR, Cecília. As diferentes correntes de auto formação. *Revista Educação on-line*, Editora Segmento, abril de 2005.

WENGER, Etienne. *A social theory of learning*. In: ILLERIS, Knud (ed.). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words*. London: Routledge, 2009, p. 209-218.



## **ANEXO 1**

### **DCG-MÚSICA POPULAR COMO DESCOLONIZAÇÃO**

O objetivo proposto a partir da disciplina complementar de graduação é fazer com que os participantes compreendam as características da chamada Música Popular, seus principais representantes, bem como abordar o contexto harmônico, melódico e rítmico das músicas com as quais lidam em seu cotidiano musical, possibilitando que sejam capazes de criar e rearmar melodias pré-existentes, bem como as compostas pelos próprios alunos;

Potencializar o fortalecimento das identidades dos alunos;

Valorizar os diferentes gêneros de música popular como expressões culturais legítimas;

Identificar algum dos diversos exemplos musicais que fazem parte do gênero Música Popular;

Abordar elementos fortalecedores entre aluno-professor e música do cotidiano.

#### **PROPOSTA PRÁTICA:**

Montagem de grupos para criação de arranjos, composições, execução e releitura de obras trazidas pelo(s) professor/alunos;

Pedir para cada aluno, a cada cinco aulas, diários contando sobre a experiência vivida até então;

Recital para apresentação do material estudado na disciplina;

#### Unidade 1. A prática Musical

1.1 Ensaio em grupo

1.2 Arranjo coletivo

1.3 Música e cotidiano

1.4 Apresentação/Recital

Unidade 2. Reflexões acerca do vivido

2.1 A música como disparador

2.2 Relatos orais

2.3 Relatos escritos

## REFERÊNCIAS BÁSICAS

GREEN, Lucy. *Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula*. REVISTA DA ABEM; Londrina ; v.20 ; n.28 ; 61-80 ; 2012

PRASS, Luciana. *Falar de música popular. O ALCANCE DA CANÇÃO: estudos sobre música popular*. Porto Alegre: Editorial, 2016. p. 378 –391.

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; Londrina; v.25 ; n.39 ; 132-159 ; jul.dez. 2017.

RECK, André M. ; LOURO, Ana L. ; RAPÔSO, Mariane M. *Práticas de educação musical em contextos religiosos: narrativas de licenciandos a partir de diários de aula*. REVISTA DA ABEM ; Londrina ; v.22 ; n.33 ; 121-136 ; jul.dez 2014.

## REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

Louro, Ana L. Weiss, Douglas B. *A formação e atuação de professores de acordeom na interface de culturas populares e acadêmicas*; REVISTA DA ABEM; Londrina ; v.19 ; n.26 ; 132-144 ; jul.dez 2011.

Zabalza, Miguel A. *DIÁRIOS DE AULA: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Art Med, 2004.

Souza. Jusamara (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano (Coleção Muisicas)*; Porto Alegre: ed. Sulina, 2016 – 2º edição

## ANEXO 2

## CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

<b>AULA 1 09/08/19</b>	Contextualização da disciplina; montagem de grupos musicais a partir de escolhas dos participantes da pesquisa;
<b>AULA 2 16/08/19</b>	Apreciação musical; discussão acerca das músicas selecionadas; ensaio em grupo;
<b>AULA 3 23/08/19</b>	Ensaio em grupo; criação de arranjos musicais
<b>AULA 4 30/08/19</b>	Ensaio em grupo; discussões acerca de elementos característicos da música popular;
<b>AULA 5 06/09/19</b>	Aula expositiva e relato dos participantes. Discussões acerca dos temas que objetivam a pesquisa;
<b>AULA 6 13/08/19</b>	Ensaio em grupo; escolhas de novos grupos musicais, a partir de sorteio, buscando novas relações entre os participantes;
<b>AULA 7 27/09/19</b>	Escolha de novas músicas; discussão acerca de elementos característicos da música popular;
<b>AULA 8 04/10/19</b>	Aula expositiva e relato dos participantes. Discussões acerca dos temas que objetivam a pesquisa;
<b>AULA 9 11/10/19</b>	Ensaio em grupo; contextualização dos recitais;
<b>AULA 10 18/10/19</b>	Aula expositiva: elementos característicos da música popular;

<b>AULA 11 25/10/19</b>	Discussões acerca dos diários escritos pelos alunos; análise de relatos; ensaio em grupo;
<b>AULA 12 1/11/19</b>	Ensaio em grupo; alternando entre o primeiro e segundo grupo; confecção de repertório;
<b>AULA 13 08/11/19</b>	. Discussões acerca dos temas que objetivam a pesquisa; relato dos participantes;
<b>AULA 14 22/11/19</b>	Apresentações entre a turma; apreciação musical; ensaio; discussão acerca do trabalho desenvolvido;
<b>AULA 15 29/11/1</b>	Recitais