

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 4: EDUCAÇÃO E ARTES**

**NARRATIVAS RELIGIOSAS NO ENSINO
SUPERIOR EM MÚSICA: UMA ABORDAGEM
(AUTO)BIOGRÁFICA**

TESE DE DOUTORADO

André Müller Reck

Santa Maria, RS, Brasil

2017

**NARRATIVAS RELIGIOSAS NO ENSINO SUPERIOR
EM MÚSICA: UMA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA**

por

André Müller Reck

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do 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 grau de
Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Santa Maria, RS, Brasil

2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Reck, André Müller
Narrativas religiosas no ensino superior em música:
uma abordagem (auto)biográfica / André Müller Reck.- 2017.
206 p.; 30 cm

Orientadora: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017

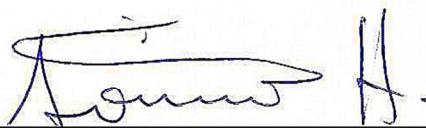
1. ensino superior de música 2.
religiosidade/espiritualidade 3. narrativas de si 4.
formação de professores de música I. Louro-Hettwer, Ana
Lúcia de Marques e II. Título.

André Müller Reck

**NARRATIVAS RELIGIOSAS NO ENSINO SUPERIOR EM
MÚSICA: UMA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do 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 grau de
Doutor em Educação.

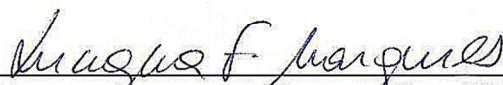
APROVADO EM 08 DE JUNHO DE 2017:



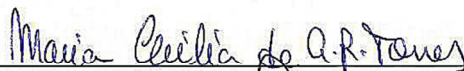
ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER, DRA (UFSM)
(PRESIDENTE/ORIENTADORA)



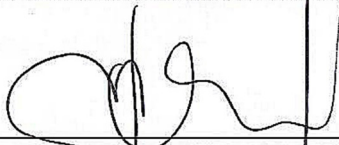
CLÁUDIA RIBEIRO BELLOCHIO, DRA (UFSM)



LUCIANA FERNANDES MARQUES, DRA (UFRGS)



MARIA CECÍLIA DE ARAÚJO RODRIGUES TORRES, DRA (IPA/RS)



MARILDA OLIVEIRA DE OLIVEIRA, DRA (UFSM)

SANTA MARIA, RS

2017

AGRADECIMENTOS

À minha família: minha mãe Regina Müller, meu pai Luiz Eduardo Reck, meus irmãos Daniel e Eduardo, e minha avó Irani Müller;

À minha orientadora, professora Ana Lúcia Louro;

Aos membros da banca examinadora: Cláudia Bellochio, Luciana Marques, Maria Cecília Torres, Marilda Oliveira e Helenise Antunes;

Aos participantes da DCG e colaboradores da pesquisa;

Aos colegas do grupo de pesquisa NarraMus;

Aos professores e técnicos do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFSM;

Ao curso de Música da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM;

Ao corpo docente e técnico do curso de Música - licenciatura da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA;

À direção, coordenação acadêmica, colegas, técnicos e servidores do campus Bagé da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA;

Ao corpo discente do curso de Música-licenciatura da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, em especial aos companheiros do Núcleo de Jazz;

Enfim, a tod@s que, de uma forma ou outra, contribuíram na feitura desse trabalho;

Santa Maria, junho de 2017

Para Livia

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

NARRATIVAS RELIGIOSAS NO ENSINO SUPERIOR EM MÚSICA: UMA ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

AUTOR: ANDRÉ MÜLLER RECK

ORIENTADORA: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 08 junho de 2017

Resumo: Partindo de uma perspectiva em educação musical que toma como fundamental a experiência cotidiana, a seguinte tese, desenvolvida na linha de pesquisa 4 (Educação e Artes) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria-PPGE/UFSM, posiciona-se no diálogo entre o mundo vivido e o processo formativo no ensino superior em música. Tal pesquisa se propõe a investigar como a dimensão biográfica pode ser problematizada na formação superior em música e ganha contornos específicos ao se questionar como (e se) as experiências religiosas, narradas no âmbito de uma abordagem (auto)biográfica, podem ser significativas na formação superior, enfatizando a discussão no campo da formação de professores de música. O referencial teórico busca elementos de reflexão na sociologia da educação musical, particularmente em suas imbricações com as teorias do cotidiano, e também na sociologia das ausências, que considera a ecologia dos saberes como possibilidade de realização no mundo contemporâneo. A produção dos dados foi realizada durante uma DCG (Disciplina Complementar de Graduação) ofertada no curso de música da Universidade Federal de Santa Maria, a partir de múltiplas entradas: 11 (onze) diários de aula, 37 (trinta e sete) relatos escritos, 2 (dois) relatos em grupo e 8 (oito) entrevistas individuais. Tal metodologia, entendida numa perspectiva qualitativa, faz parte do quadro teórico-metodológico discutido no campo das pesquisas (auto)biográficas na medida em que toma por objeto de estudo a gênese individual do social nos processos de biografização. A partir de um enfoque hermenêutico, as análises aqui produzidas tratam: a) da possibilidade de compreender as histórias de vida e memórias musicais como processos significativos na/para a formação musical; b) da relação dos significados religiosos/espirituais nesse processo de formação; c) dos diálogos entre narrativas musicais, produzidos durante uma prática de re-arrajo coletivo. Essas leituras sugerem que é possível pensar o ensino superior em música a partir de uma ecologia de saberes, superando o paradigma monocultural que ainda parece ser predominante nesse âmbito de ensino. Ao final, destaco algumas pautas em educação musical que podem se nutrir desse trabalho: o aprofundamento das considerações teóricas sobre religião/religiosidade/espiritualidade e a consideração da dimensão biográfica na formação de professores de música.

Palavras-chave: ensino superior de música, religiosidade/espiritualidade, narrativas de si

ABSTRACT

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

RELIGIOUS NARRATIVES IN MUSIC IN HIGHER EDUCATION: AN (AUTO) BIOGRAPHICAL APPROACH

AUTOR: ANDRÉ MÜLLER RECK

ORIENTADORA: ANA LÚCIA DE MARQUES E LOURO-HETTWER

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 08 de junho de 2017

Abstract: Proceeding from a perspective in musical education which takes as fundamental the daily experience, this work, developed in the line of research 4 (Education and Arts) at the Post-graduation Program in Education of Universidade Federal de Santa Maria- PPGE/UFSM, takes place in the dialogue between the living world and the formative process in higher education in music. Such a research proposes to investigate how the biographical dimension can be discussed in higher education in music and assumes a specific shape by questioning how (and whether) the religious experiences, narrated by an (auto) biographical approach, may be significant in higher formation, emphasizing the discussion in the field of teacher formation in music. The theoretical background seeks elements of reflection in musical education sociology, particularly in its links with the quotidian theories, and also in absent sociology, which considers the ecology of the knowledge as a possibility of achievement in the contemporary world. The producing of data has been fulfilled during a Complementary Subject of Graduating offered in the course of Music of Universidade Federal de Santa Maria, by several entries: 11 (eleven) class diaries, 37 (thirty-seven) written reports, 2 (two) group reports and 8 (eight) individual interviews. This methodology, understood in qualitative perspective, belongs to the methodological-theoretical framework discussed in the field of the (auto) biographical researches as it takes by object of studding the social individual genesis in the biographical processes. Through a hermeneutical focus, the analysis here developed deal with: a) the possibility of understanding the histories of life and musical memories as relevant processes in/for musical formation; b) the relation of religious/spiritual meanings in this formation process; c) in the dialogues between musical narratives, developed during a collective re-arrange practice. Such interpretations suggest that it is possible to think higher education in music from some ecology of knowledge, overcoming the monocultural paradigm which still seems to be predominant in this scope of study. Finally, it highlights some subjects in music education which may be enriched by this work: the deepening of the theoretical considerations on religion/religiosity/spirituality and the considering of the biographical dimension in the music teachers formation.

Keywords: higher education in music, religiosity/spirituality, self narratives

Lista de tabelas

Tabela 1: Tabela das entrevistas realizadas.....	92
--	----

SUMÁRIO

Parte I

INTRODUÇÃO	13
O tear da pesquisa	14
1. O ENSINO SUPERIOR	20
1.1 Tendências e modelos globais	20
1.2 O contexto brasileiro	24
1.3 O ensino superior em música.....	27
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA	33
2.1 Panorama histórico e conceitual	35
2.2 Repensar a formação do professor de música: algumas possibilidades	43
2.2.1 Sociologia das ausências e sociologia das emergências	43
2.2.2 O cotidiano na formação do professor de música.....	48
3. FALANDO DE RELIGIÃO	53
3.1 Panorama religioso nacional.....	58
3.2 Aproximações entre educação musical e religião	60
4. NARRATIVAS DE SI: ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA.....	66
4.1 Viver para contar, contar para viver	67
4.2 Investigações narrativas.....	68
4.3 A emergência das pesquisas (auto)biográficas.....	70
4.4 Abordagens (auto)biográficas em educação.....	75
4.5 Narrativas em Educação Musical	79
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	83
5.1 Sobre o fazer metodológico nas pesquisas (auto)biográficas.....	85
5.2 Espaços, sujeitos e temática	86
5.3 Modos de produção de dados	90
5.3.1 Relatos Autobiográficos	90
5.3.2 Entrevistas	91
5.3.3 Diários de aula	93
5.4 Modos de análise de dados.....	94
5.4.1 Um enfoque hermenêutico.....	95

Parte II

6. A DIMENSÃO (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO SUPERIOR: NARRATIVAS MUSICAIS E HISTÓRIAS DE VIDA.....	105
6.1 “O que me trouxe até aqui?”: trajetórias ao ensino superior em música ...	107
6.2 O som nosso de cada dia: lembranças e memórias musicais	110
6.3 Dimensões sociais da (auto)formação musical	115
6.3.1 Aprendizagens em família.....	116
6.3.2 Aprendizagens na escola e com professores de música	119
6.3.3 Aprendizagens na internet, com bandas e amigos.....	121
7. NARRATIVAS DE SI: MÚSICA, RELIGIOSIDADE E ESPIRITUALIDADE	125
7.1 Religiosidade e Espiritualidade: terminologias e definições possíveis.....	127
7.2 Narrativas religiosas: práticas de religiosidade e espiritualidade no cotidiano	132
7.2.1 Vivências e memórias religiosas	132
7.2.2 Práticas musicais no cotidiano religioso.....	136
7.2.2.1 <i>Modos de escuta musical</i>	136
7.2.2.2 <i>Práticas musicais</i>	138
7.3 Relações com o ensino superior em música.....	144
7.3.1 A religiosidade como tema em questão no ensino superior em música	144
7.3.2 Entre o cotidiano religioso e a formação superior	149
7.3.3 Repertório: conflitos, negociações e significados.	152
8. A MINHA MÚSICA, A MÚSICA DO OUTRO, A NOSSA MÚSICA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS	155
8.1 “traz uma música que tu gosta...”: a minha música	161
8.2 “...pra todo mundo tocar”: a música do outro.....	164
8.3 Diálogos musicais: a nossa música	168
ENCAMINHAMENTOS	172
REFERÊNCIAS	178

*“Mas eu não quero me encontrar com gente louca”, observou Alice
“Você não pode evitar isso”, replicou o gato
“Todos nós aqui somos loucos. Eu sou louco. Você é louca”.
“Como sabe que eu sou louca?”, indagou Alice
“Deve ser”, disse o gato, “ou não teria vindo aqui”.*

Lewis Carroll

INTRODUÇÃO

Partindo de uma perspectiva em educação musical que toma como fundamental a experiência cotidiana, a seguinte tese, desenvolvida na linha de pesquisa 4 (LP4: Educação e Artes) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria- PPGE/UFSM sob orientação da professora Dr^a Ana Lúcia Louro, posiciona-se no diálogo entre o mundo vivido e o processo formativo no ensino superior em música. Num espectro mais amplo, a pesquisa se propõe a investigar como a dimensão biográfica pode ser problematizada na formação superior em música, sendo simpática à tese de que as experiências cotidianas podem ser (re)significadas nesse contexto, produzindo caminhos para uma formação capaz de envolver as narrativas de si e a escuta do(s) outro(s). O objetivo da pesquisa ganha contornos específicos ao se questionar como (e se) as experiências religiosas, narradas no âmbito de uma abordagem (auto)biográfica, podem ser significativas na formação superior, enfatizando a discussão no campo da formação de professores de música.

Seguindo essa argumentação, apresento uma pesquisa (auto)biográfica realizada durante uma DCG¹ ofertada no curso de música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no decorrer do segundo semestre de 2015, enquanto docente orientado do curso de doutorado. Para tanto busquei elementos de reflexão na sociologia da educação musical, particularmente em suas imbricações com as teorias do cotidiano (SOUZA, 2000; 2008; LOURO; SOUZA, 2013), e também na sociologia das ausências (SANTOS, 2000; 2006; 2011), que considera a ecologia dos saberes como possibilidade de realização no mundo contemporâneo, destacando assim outras narrativas além daquelas que se tornaram hegemônicas e oficializadas nos discursos formativos no ensino superior em música (COUTO, 2015).

Essa aproximação do cotidiano com o processo de formação institucional se torna potencializadora quando pensada a partir de uma literatura que aborda a (auto)biografia como possibilidade de compreender os caminhos, tempos e espaços em

¹ As DCG's (Disciplinas Complementares de Graduação) são oferecidas pela Universidade Federal de Santa Maria como um componente flexível do Currículo Obrigatório. De acordo com a resolução N. 027/99 da UFSM, as DCG's se destinam a "complementar, aprofundar e atualizar conhecimentos referentes às áreas de interesse do aluno ou que atenda aos objetivos do Curso, expressos ou não em ênfases, e integrantes da parte flexível de um Currículo" (art. 1º). No Curso de Música, as DCG's ofertadas recebem alunos tanto do curso de licenciatura como de bacharelado.

que nos constituímos enquanto professores de música, tomando as narrativas de si como formas possíveis de produzir entendimentos e ressignificações sobre as trajetórias de vida (TORRES, 2008; LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014; ABREU, 2011). Nesse contexto, as narrativas foram produzidas a partir de múltiplos dispositivos: entrevistas, relatos autobiográficos, e escrita de diários de aula. Tal metodologia, entendida numa perspectiva qualitativa, faz parte do quadro teórico-metodológico discutido no campo das pesquisas (auto)biográficas na medida em que toma por objeto de estudo a gênese individual do social nos processos de biografização (DELORY-MOMBERGER, 2012b).

O tear da pesquisa

A maneira como uma pesquisa foi construída pode dizer muito sobre ela, de modo que talvez uma possibilidade interessante de apresentá-la seja contando sua própria história, ou seja, como ela se constituiu no processo de fazer perguntas, de propor interpretações e gerar reflexões.

Para isso, apresento as principais dimensões temáticas e como elas foram se construindo enquanto trama de investigação. Essas temáticas, que mais tarde se desdobrarão nos capítulos da primeira parte, se destacam pelas reflexões sobre: o *espaço* em que a pesquisa foi realizada (ensino superior – capítulo 1), o *contexto* específico de problematização (a formação de professores em música – capítulo 2), o *enfoque temático* (religiosidade – capítulo 3) e as *modalidades* em que foram produzidos e analisados os dados (abordagem (auto)biográfica – capítulos 4 e 5). Na segunda parte, os capítulos 6, 7 e 8 tratam de algumas leituras possibilitadas pela análise dos dados, seguidos de algumas considerações mais gerais sobre a pesquisa.

A contextualização do ensino superior no Brasil, proposta no primeiro capítulo, fez-se necessária por ser esse, do ponto de vista institucional, o cenário da pesquisa. Porém, longe de ser um espaço neutro e estático, o ensino superior carrega as tensões políticas, econômicas e epistemológicas que se configuram na contemporaneidade (SANTOS, 2005). Mais especificamente no caso da música, ele é “atravessado pela manutenção das tradições e apelos da vida contemporânea e caracterizado pelas dinâmicas do cotidiano” (LOURO; SOUZA, 2013, p.7). Dessa forma, abordar o ensino

superior implica rever as principais agendas sobre seu papel no contexto das relações sociais.

A escolha desse espaço como lócus da pesquisa, entretanto, não é aleatória, e está diretamente ligada às minhas experiências enquanto professor nos cursos de licenciatura em música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ambos em caráter temporário, e da minha atuação como professor do Magistério Superior no curso de Música - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Desse modo, falar do ensino superior é mais do que falar de um lugar, mas de algo que me movimenta e que me desafia enquanto busca de sentidos pessoal e profissional. É justamente a partir desse olhar sobre minha trajetória enquanto professor do ensino superior em música que me remeto a um contexto mais específico da pesquisa: a formação de professores de música².

Foi no processo de me constituir enquanto professor do ensino superior de música que fui percebendo (e questionando) meu papel de formador de professores, e também das possibilidades e necessidades de (re)pensar essa formação, de modo a entendê-la como algo plural e sempre em transição. Por outro lado, abordar a formação de professores me levou a rememorar minha própria trajetória como licenciado em música, colocando em jogo também o meu processo (auto)formativo – e suas sinuosidades, ciclos e multiplicidade de referências.

Se a aproximação com a formação de professores de música já era algo materializado na minha prática, era preciso, no entanto, compreender como ela era pensada e produzida dentro do campo da educação musical e das políticas públicas. Esse é um dos objetivos do capítulo 2, ao construir um panorama das principais ideias que procuram tratar do tema, revelando uma multiplicidade de enfoques e pontos de vista. Tal revisão de literatura demonstra que, como aponta Bellochio (2003), não existe *uma* concepção de formação de professor de música, e que cada concepção produz um diferente perfil em relação a sua atuação profissional.

É justamente no intuito de pensar em possibilidades diversificadas no processo formativo que me aproximo das teorias do cotidiano em música (SOUZA, 2000; 2008), particularmente em suas perspectivas no ensino superior (LOURO; SOUZA, 2013;

² Ainda que a pesquisa tenha contado com a contribuição de narrativas de estudantes de bacharelado em Canto, Violão e Música e Tecnologia inscritos na DCG, existe uma preocupação em situar a formação de professores de música como o espaço principal para as reflexões aqui propostas. Retomarei essa discussão no capítulo 5.

SOUZA, 2013), enfatizando a articulação entre o mundo vivido e a formação institucional. Assim, “histórias permeadas de cotidianidade desembocam na universidade repletas de expectativas, dúvidas, inseguranças, mas acima de tudo prenhes de experiências” (GONÇALVES; COSTA, 2009, p.1159), construídas nas múltiplas interações sociais. Essa abertura a outros saberes, a práticas e repertórios distintos daqueles que se têm constituído como hegemônicos, também me leva a contemplar algumas linhas da sociologia das ausências (SANTOS, 2006; 2011) e os desdobramentos possíveis de uma ecologia de saberes na formação do professor de música (ALMEIDA, 2009).

Já ao destacar as narrativas religiosas como uma dessas instâncias de produção de significados, procuro me situar em uma linha de pesquisas em educação musical que tem tomado como foco de análise as relações entre música-religião-educação (TORRES, 2004; RECK, 2011; 2014; LORENZETTI, 2015; RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014; NOVO, 2015; LOURO *et. al.* 2011; 2016). Tais pesquisas, contemplando diferentes enfoques e metodologias, têm em comum a consideração dos significados religiosos como experiências³ que se incorporam e se reconstróem nas práticas musicais cotidianas. Nesse caso, é um olhar que não pretende supervalorizar ou menosprezar esta ou aquela vivência religiosa, mas (re)colocá-la enquanto elemento que pode ser considerado fundamental no processo formativo do professor de música⁴.

Isso implica, principalmente, duas observações. Em primeiro lugar, retomar tais experiências dentro de uma interpretação capaz de situá-las como significações próprias, e não como um conhecimento não-racional ou não-científico. Em segundo lugar, tal ênfase não se reduz a uma defesa de que os significados religiosos devem ser “tolerados” ou absorvidos acriticamente no processo de formação, mas que esses significados também devem ser confrontados, ou seja, situados na tensão entre múltiplas crenças e outros modos de viver, às vezes contraditórios entre si, que podem ocorrer nos espaços educativos. Não se trata, portanto, de uma proposta de celebração desses saberes, mas de compreender quais lugares eles podem assumir no processo de formação em música.

³ O uso da palavra *experiência(s)* (musical, religiosa, cotidiana) leva em consideração as reflexões de Larrosa (2016), de que experiência “é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.18). A experiência não é apenas um acontecimento, mas aquilo que nos envolve. Conforme o autor, “é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (p.40).

⁴ Considerar as vivências religiosas como fundamentais no processo formativo não significa, entretanto, considerá-las como exclusivas. Mas como uma dentre outras referências que podem constituir sua formação: família, amigos, bandas, mídias, memórias, etc.

Assim, cumpre observar que este texto não é direcionado somente àqueles que são simpáticos à religião, mas também a seus críticos e àqueles que são ateus. De uma forma mais generalizada, o espaço de discussão se endereça a todos aqueles que se permitem (re)colocar a dimensão religiosa no processo de formação, seja na educação musical (TRAVASSOS, 1999; TORRES, 2004; RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014; LOURO *et. al.*, 2016) ou na sociologia da educação (SETTON, 2008). Uma dessas questões implica, por exemplo, situar a tensa relação entre falar sobre religião no espaço laico da universidade⁵. Nesse sentido, dedico o capítulo 3 à abordagem dos múltiplos entendimentos sobre religião, tomando-a como um elemento possível de diferentes interpretações e sentidos.

Para colocar em jogo os questionamentos levantados até aqui, tomei como abordagem de pesquisa as investigações (auto)biográficas em educação (ABRAHÃO, 2004a, 2010; SOUZA, 2006, ABRAHÃO; PASSEGI, 2012; PASSEGGI; ABRAHÃO, 2012), a fim de compreender as narrativas produzidas durante a DCG. Dessa forma o capítulo 4 parte de uma compreensão das narrativas como forma de experiência do vivido e de como elas podem ser pensadas no contexto da investigação científica. Em seguida, procuro compreender o panorama das emergências das pesquisas narrativas nas ciências humanas e algumas de suas apropriações no campo da educação e da educação musical (TORRES, 2008; ABRAHÃO; MAFFIOLETTI, 2015; LOURO; TEIXEIRA; RAPOSO, 2013; GAULKE, 2013a; ABREU, 2011).

A escolha de uma abordagem (auto)biográfica não responde unicamente à necessidade prática de definir uma metodologia para a pesquisa. Ao navegar por tais caminhos, foi necessária toda uma compreensão da *condição biográfica* do sujeito, tanto em seu sentido antropológico como em seu sentido histórico (DELORY-MOMBERGER, 2012a), assim como a consideração do estatuto epistemológico das narrativas como forma de construir conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre sua relação com o mundo.

As narrativas são percebidas, então, como *atos de significação*, de onde “emergem valorações, compreensões de mundo, percepções de experiências, atitudes, recordações e desejos”, que são passíveis de *interpretação*, tanto pelo sujeito que se

⁵ Edgar Morin, em entrevista a Juremir Machado, discute essa questão considerando a educação básica e entendendo que “a escola pública não pode fazer propaganda religiosa”, por outro lado, é fundamental que as religiões sejam estudadas nessas escolas, pois “a religião é um fenômeno antropológico universal que existe desde a pré-história”. Assim, ainda que a laicidade adote o ponto de vista da ciência como explicação do mundo, não se pode “eliminar o estudo desse fenômeno humano rico e complexo que é a religião”. (*Correio do Povo*, 04/07/2015, Caderno de Sábado, p.3).

narra quanto pelo pesquisador ,que busca a partir daí “compreender a vida individual e coletiva que emerge do mundo da vida em suas variadas nuances” (ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012, p.25).

Para tal aproximação com as pesquisas (auto)biográficas, foi fundamental minha participação no grupo de pesquisa NarraMus⁶ (Auto-Narrativas de Práticas Musicais), assim como nos seminários avançados propostos no PPGE/UFSM⁷. Nesse sentido, procuro entender a abordagem (auto)biográfica não apenas como um método de coleta de dados, mas como “um modo de compreensão por si mesma”, que pode constituir-se como um “espaço de pesquisa autônomo” (DELORY-MOMBERGER, 2012d, p.11).

Essas principais linhas temáticas (ensino superior – formação de professores de música – cotidiano – religiosidade – abordagem (auto)biográfica) formam o tecido da pesquisa, lentamente maturado, e serão discutidas adiante em capítulos específicos. Toda essa argumentação decorre de uma tentativa de (re)pensar a *formação do professor de música no ensino superior* a partir de uma *abordagem (auto)biográfica*, tomando a *religiosidade* como horizonte de significados no *cotidiano*.

A segunda parte da tese descreve algumas análises, desenvolvidas em três capítulos. O capítulo 6 trata da relevância de tomar as histórias de vida (memórias, família, escola, religiosidade/espiritualidade, amizades, etc.) como processos fundamentais na formação em música. O capítulo 7 faz uma análise mais detalhada de um desses processos, evidenciando as narrativas produzidas a partir das memórias e experiências religiosas/espirituais. Já o capítulo 8 apresenta as práticas musicais realizadas durante a DCG, numa tentativa de instigar a discussão sobre a possibilidade de um fazer musical no ensino superior atento ao diálogo intercultural, na esteira do que Santos (2006) propõe como uma ecologia de saberes. Ao finalizar, proponho alguns encaminhamentos para possíveis debates, pautados na necessidade de (re)pensar a formação do professor de música enquanto sujeito imerso numa rede constante de (re)significações e (des)territorializações.

⁶ Grupo de pesquisa Cnpq, coordenado pela professora Dr^a Ana Lúcia Louro, e ligado ao Departamento de Música e ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

⁷ Seminário Temático/Avançado *Metodologias narrativas e a pesquisa em arte: da reflexão de si para a prática da pesquisa*, ministrado pela professora Dr^a Ana Lúcia Louro (2014/1), e Seminário Temático/Avançado *Histórias de vida: possibilidades de escrita de si e do outro*, ministrado pela professora Dr^a Helenise Sangoi Antunes (2015/1).

PARTE I

1. O ENSINO SUPERIOR

1.1 Tendências e modelos globais

Ao se propor uma pesquisa que toma como lócus o ensino superior, urge pontuar algumas considerações sobre esse espaço na realidade brasileira, seus redirecionamentos epistemológicos e as novas perspectivas enquanto instituição social. Pensar a universidade hoje nos faz perceber que ela “não pode ser concebida isolada dos problemas vividos pela sociedade” (ENRICONE, 2008, p.12), de modo que é preciso compreendê-la a partir de seus aspectos sociais, culturais e políticos.

Um breve retrospecto histórico nos informa que as universidades medievais eram caracterizadas pela homogeneidade e unidade das instituições, fortemente marcadas pelo poder religioso. Com o intenso processo de transformações ocorridas entre os séculos XVI e XIX (Reforma Protestante, Iluminismo, Revolução Francesa, Revolução Industrial), as universidades vão adentrar o século XX configurando-se com novos papéis e sentidos.

Dentro de um contexto de múltiplas modificações nas formas de organização social que atingem, de maneira diferente, todos os países do mundo, as instituições de ensino superior (IES) enfrentam um duplo desafio: “por um lado atualizar-se e inserir-se nesta nova realidade, revendo suas formas de organização e de relacionamento com seus atores-chave e dando um novo sentido ao seu papel social”; e, de outro lado, “entender, interpretar e apontar soluções para os problemas que tais transformações colocam aos indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos e governos”⁸.

Alguns desafios, tendo em vista a qualidade e a expansão do ensino superior, foram debatidos na pauta da Conferência Mundial de Ensino Superior – CMES, organizada pela UNESCO em 1998, quando mais de quatro mil pessoas de 182 países se reuniram em Paris para discutir sobre esse nível de ensino. Desse encontro foi produzido um conjunto de documentos que abordam as grandes tendências da educação superior na contemporaneidade, definindo que a Universidade no século XXI deve

⁸ PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025: Uma Abordagem Exploratória, 2003. disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf> acessado em 31/10/2014

considerar “o novo papel do conhecimento como fundamento do desenvolvimento sustentável da sociedade e, como decorrência, a educação como um direito vital”⁹.

As diretrizes da CMES 1998, destacando o caráter sócio-humanístico da educação superior, apontam a necessidade de as IES redimensionarem sua relação com os outros níveis de ensino e principalmente com a sociedade em geral, a partir de programas interdisciplinares que promovam questões como: erradicação da pobreza, da intolerância, da violência, do analfabetismo, da fome, da deterioração do meio-ambiente e das enfermidades.

Para tanto foram ressaltados, dentre outros: a importância de diversificação de modelos e modalidades de ES; a introdução de metodologias inovadoras, centradas nos estudantes; a avaliação da qualidade da formação; o maior aproveitamento dos recursos da tecnologia; a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticos de forma solidária e, ainda, dada a centralidade da produção de conhecimento atento às demandas sociais, a importância de investimentos públicos visando reverter a chamada “perda de talentos científicos”¹⁰.

Em 2008, o contexto latino-americano foi o foco dos debates da Conferência Regional de Educação Superior para a América Latina e Caribe – CRES, realizado em Cartagena das Índias, Colômbia, a partir de convocatória do Instituto Internacional Para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC), reunindo representações e comunidades educativas de 34 países, incluindo o Brasil. As diretrizes gerais do CRES sobre o ensino superior apontam para os desafios do compromisso social, da pesquisa estratégica, da educação para todos e para toda a vida e da integração regional.

No plano internacional, ocorre um reagendamento dos sistemas de educação superior no sentido de estimular novas estratégias de pesquisa, aprendizagens e de produção e aplicação de conhecimento:

Nesse contexto, têm sido colocados em xeque a contribuição e o papel dos sistemas e das instituições de educação superior (IES) na transmissão, produção e disseminação de conhecimento com compromisso e responsabilidade social, e com atenção aos desafios globais e à construção de sociedades mais justas e igualitárias. Essa discussão tem revelado a necessidade de mudanças, no sentido de construir sistemas e instituições de ES que promovam a equidade e o desenvolvimento dos mecanismos de inclusão social, ao mesmo tempo mantendo a qualidade da formação¹¹.

⁹ Documento referência para o Fórum Nacional de Educação superior, disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf

¹⁰ Idem p.5

¹¹ *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década* /organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel.– Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012. p.1

Concomitante ao entendimento da educação pública e democrática, ou seja, ‘bem público social’, representado pelas ideias apresentadas na CMES/1998 e CRES/2008, surge uma outra visão da educação superior, entendida como ‘bem público global’, a “ser regulamentada pelo mercado e independente das diretrizes nacionais”¹². Esse cenário, de transnacionalização neoliberal da universidade (SANTOS, 2005), pode ser exemplificado pela orientação da Organização Mundial do Comércio (OMC), no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). Esse acordo prevê a Educação Superior como um dos doze serviços abrangidos pelo tratado, promovendo a liberalização do comércio através da diminuição das barreiras comerciais.

Além da globalização mercantil da universidade, Santos (2005) aponta também o desinvestimento do Estado na universidade pública, demarcando dois processos que são os “pilares de um vasto projecto global de política universitária” (p.18), que pretende a médio e a longo prazo atingir diferentes níveis e formas de mercadorização da universidade (idem). Algumas dessas características podem ser evidenciadas nos cenários possíveis da Educação Superior pensados na perspectiva da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) durante o seminário *Higher Education to 2030*, realizado em 2008. O primeiro cenário seria centrado nas redes colaborativas, sendo “marcado pelo alto grau de internacionalização” (FRANCO; MOROSINI, 2012, p.49); o segundo seria voltado ao predomínio dos interesses da comunidade; um terceiro cenário marcado por uma “nova gestão pública guiada pelas forças do mercado” (idem); e um quarto cenário, voltado ao comércio.

Às discussões sobre a universidade como bem público ou como serviço de mercado, subjaz a própria ideia de uma sociedade do conhecimento, que remodela as estratégias econômicas e culturais no processo de produção e difusão do conhecimento social. O conhecimento e os sistemas de informação passam a empreender importante papel nas forças produtivas dos estados, fortalecendo a competitividade no mercado mundial. Tal centralidade no conhecimento e informação como pontos essenciais na formação de riqueza e desenvolvimento coloca no âmago das transformações, como

¹² Documento referência para o Fórum Nacional de Educação superior, disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf

agentes especialmente relevantes, as instituições responsáveis pela produção e circulação do conhecimento, com destaque para as instituições de ensino superior¹³.

Entendidas como um desafio para a universidade contemporânea, as reorganizações em torno do conhecimento apontam que a universidade, embora se mantenha como instituição por excelência de conhecimento científico, vem perdendo sua condição de hegemonia e se tornado alvo de crítica social. Para Santos (2005), o modelo de conhecimento universitário construído no século passado tem se desestabilizado e se deparado com a emergência de um novo modelo de conhecimento, decorrente das transformações das últimas décadas. O autor denomina essa transição como a passagem do *conhecimento universitário* para o *conhecimento pluriversitário* (SANTOS, 2005, p.41).

As bases epistemológicas dessa transição se assentam no modelo universitário, que ao longo do século XX foi um conhecimento “predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano” (SANTOS, 2005, p.40); e no modelo pluriversitário, contextual, na medida em que “o princípio organizador é a aplicação que lhe pode ser dada” (idem, p.41). Enquanto o conhecimento universitário se caracteriza tanto pela sua homogeneidade como pelo distanciamento social acerca dos seus interesses, metodologias e aplicações, o conhecimento pluriversitário é transdisciplinar e dialógico, em constante relação aos outros conhecimentos sociais.

Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário, e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objecto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência (p.41-42).

Sem a pretensão, e a possibilidade, de aprofundar o assunto sobre as relações sociais entre conhecimento e universidade, as páginas anteriores se limitam à tentativa de compreender o ensino superior dentro de um quadro mais amplo e complexo, evitando-se as generalizações ou rotulações. Nesse sentido, ao pensar a universidade como espaço de educação musical, é preciso entender suas múltiplas concepções e

¹³ PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025: Uma Abordagem Exploratória, 2003. disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf> acessado em 31/10/2014

posicionamentos políticos, assim como seus entrelaçamentos com a sociedade e a economia.

1.2 O contexto brasileiro

No Brasil, ao contrário das colônias espanholas onde foram fundadas algumas universidades, não foram criadas instituições de ensino superior até o séc. XIX. Um breve resgate histórico sintetizado por Olive (2002) sinaliza o processo de instalação das primeiras escolas superiores no período imperial e o debate sobre a universidade na República Velha (1889-1930), passando pela criação das universidades na Nova República (1930-1964), assim como a expansão do sistema universitário e o desenvolvimento da pesquisa no período militar (1964-1985) até as novas dinâmicas do ensino superior no período da redemocratização, definidas pela CF/88 e LDBN 9.394/96.

Rossato (2012) aponta que as grandes mudanças ocorridas no final do século XX e início do século XXI refletem no processo de transformação das universidades brasileiras. Para o autor, as novas tendências econômicas e culturais, a reforma de 1996 e as recentes medidas administrativas “abriram a possibilidade de uma maior diversificação de modelos e de instituições de Ensino Superior” (p.19).

A segunda metade do século XX foi profundamente fértil em mudanças no campo social, especialmente nas últimas décadas. As transformações políticas e econômicas tiveram profunda influência no campo da educação, e as recentes tendências da globalização e do capitalismo trouxeram no seu bojo o neoliberalismo e a própria pós-modernidade com todas as suas contestações (ROSSATO, p.23-24, 2012).

A mudança de posição no cenário internacional que o Brasil vem assumindo após os anos de 1990 é resultado de uma série de reconfigurações nas ordens econômica, política e social no país. Da estabilidade econômica e status de país emergente até o aumento das desigualdades sociais e das recentes pressões populares por saúde, educação e segurança, o Brasil se apresenta num processo de tensões e de contradições. Essas condições apontam para um ensino superior que precisa ser entendido a partir das diferentes forças que operam junto a ele.

O campo do ensino superior brasileiro deverá se desenvolver tendo em conta a evolução do contexto internacional, especialmente as dimensões mapeadas nos cenários mundiais, em conjunção com o desenrolar das forças econômica, política e social nacionais. Ambientes de crescimento econômico ou de retração apontarão desafios distintos às instituições, que deverão por sua vez gerar respostas que tornarão o contexto mais ou menos aberto, com práticas de convivência e de concorrência diferenciadas¹⁴.

Tomando o panorama social e as políticas públicas para o ensino superior brasileiro, Souza (2013) destaca algumas questões pontuais que merecem atenção: a extraordinária expansão da universidade em relação ao número de vagas e sistemas de entradas; a ampliação das estruturas institucionais e programas educacionais; assim como os desafios exigidos pelas mudanças sociais, culturais e tecnológicas do século XXI.

A ampliação das vagas públicas e a expansão das universidades (Reuni), os sistemas e políticas de cotas, a diversificação do acesso (Enem, Sisu), os programas de financiamento (Fies, Prouni), o ensino à distância (Uab), o compromisso com a formação de professores (Parfor, Pibid), os modelos de avaliação (Sinaes), além de outras medidas e políticas reconfiguram o mapa do ensino superior no Brasil. Conforme Souza (2013), “vivemos um ensino superior que está diferenciado pelas formas de acesso, por programas de fomento, por projetos de extensão e que, por consequência, tem interagido de diferentes formas com a sociedade” (p.13).

Nas últimas décadas, o Brasil registrou um sensível crescimento no número de matrículas no ensino superior. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2012, houve um aumento de 4,4% nas matrículas, se comparadas com 2011, ultrapassando a marca de 7 milhões de estudantes. No entanto, a expansão verificada não é suficiente quando confrontada com as dimensões do Brasil, produzindo um cenário onde apenas 14,9% dos jovens entre 18 a 24 anos têm acesso ao ensino superior, percentual abaixo dos padrões para países da América Latina¹⁵. Desse modo, assinala-se os desafios da expansão da matrícula com *democratização do acesso* e da “diferenciação da oferta de

¹⁴ PORTO, Claudio; RÉGNIER, Karla. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025: Uma Abordagem Exploratória, 2003, p.61. disponível: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf> acessado em 31/10/2014

¹⁵ PROJETO CNE/UNESCO 914BRZ1136.3 “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade”, Brasília, 04 de junho de 2013. disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13948&Itemid

modo a garantir o atendimento das demandas da economia e da sociedade, a excelência da formação oferecida e uma equação adequada de financiamento da expansão”¹⁶.

Com o aumento da oferta, a diversificação do público também tem sido acentuada, de forma que a educação superior passa a absorver novos atores e demandas sociais. Assim, um dos desafios das instituições de ensino superior será o de compreender as novas características que apresentam os alunos ingressantes, qual seu perfil e os impactos que isso pode representar para seu plano de desenvolvimento institucional e para cada projeto pedagógico dos cursos¹⁷.

Uma dessas demandas contemporâneas pode ser caracterizada pela relação entre o ensino superior e os pertencimentos religiosos dos estudantes. Ainda que entendido como laico, o ensino superior público no Brasil há tempos convive com posições religiosas, sobretudo quando é reconhecida a presença, por exemplo, de diferentes grupos cristãos que atuam no âmbito universitário, como a Aliança Bíblica Universitária do Brasil¹⁸ (ABUB) e o Ministério Universidades Renovadas¹⁹ (MUR). Além disso, no campo do ensino privado, muitas universidades são dirigidas por entidades confessionais, o que também endereça a discussão para os possíveis conflitos, musicais inclusive, que podem emergir dos diferentes grupos religiosos que convivem nessas instituições.

Atualmente, os principais marcos legislativos do ensino superior são definidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, além de um conjunto de decretos, regulamentos e portarias complementares. Assim, a educação superior no Brasil abarca hoje um sistema complexo e diversificado de instituições públicas e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a pós-graduação *lato e strictu sensu* (NEVES, 2002, p.45).

¹⁶ *idem*

¹⁷ *Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década* / organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. – Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012. p.159

¹⁸ A ABUB é, de acordo com o site oficial, “uma organização missionária evangélica que existe para compartilhar o Evangelho de Jesus Cristo nas escolas e universidades brasileiras, através da iniciativa dos próprios estudantes”. Fonte: <http://www.abub.org.br>.

¹⁹ O Ministério Universidades Renovadas (MUR) é um Ministério da Renovação Carismática Católica (RCC), que tem como “objetivo evangelizar com renovado ardor missionário, testemunhar Jesus Cristo e difundir a experiência de Pentecostes dentro das Universidades”.

Fonte: <http://www.universidadesrenovadas.com/index.php/pt-BR/quem-somos/o-que-e-o-mur>.

Desse movimento destacam-se os GOUs (grupos de Oração Universitários) que podem ser considerados como “espaços que facilitam a reprodução e disseminação dos princípios católicos em um espaço onde a razão tem um grande predomínio” (CARDOSO, 2015, p.856).

Nesse contexto, os debates sobre o ensino superior se multiplicam e abarcam novas questões. Conforme a oficina de trabalho *Desafios e Perspectivas da Educação Superior Brasileira para a Próxima Década*, promovida pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), realizada em Brasília, nos dias 8 e 9 de dezembro de 2010, alguns desafios podem ser identificados: i) a democratização do acesso e da permanência; ii) a ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; iii) a redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência; iv) a formação com qualidade; v) a diversificação da oferta de cursos e dos níveis de formação; vi) a qualificação dos profissionais docentes; vii) a garantia de financiamento, especialmente para o setor público; viii) a relevância social dos programas oferecidos; e ix) o estímulo à pesquisa científica e tecnológica.

É, portanto, a partir de um panorama complexo e multifacetário da educação superior no Brasil que podemos nos provocar sobre outras possibilidades de formação do professor de música, insistindo em suas dimensões culturais, sociais e políticas. Antes, porém, é preciso pontuar algumas considerações sobre a constituição e caracterização do ensino superior em música no contexto brasileiro.

1.3 O ensino superior em música

Ao pensar o ensino de música no nível superior é necessário compreender as duas principais modalidades que os cursos de música oferecem: os bacharelados e as licenciaturas. Conforme Mateiro (2003), o bacharelado prevê a formação do músico, seja como instrumentista e cantor, seja como compositor e regente de orquestra ou regente coral. Já por licenciatura se entende a formação do professor de música para atuar na educação básica, assim como em outros espaços sociais. Ainda que Couto nos lembre que existem outras modalidades de graduação “como é o caso, por exemplo, do Bacharelado em Música Popular e da Licenciatura em Instrumento” (2014, p.235), este trabalho se deterá nessas duas principais modalidades, com um aprofundamento especial no que concerne aos cursos de licenciatura.

Recentemente, Galizia e Lima (2014) se ocuparam de proporcionar um levantamento de pesquisas sobre o ensino superior de música, concentrando sua pesquisa no âmbito da Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM),

a partir de publicações entre 1992 e 2013. Os 32 artigos analisados representam 9,8% do total de artigos publicados na revista e foram classificados em uma série de categorias e subdivisões que possibilitam compreender a extensão e variedade dos temas abordados: currículo (PPP, currículo e formação, reforma curricular), formação de professores (formação musical para pedagogos, formação musical para educação básica, formação para múltiplos espaços), estado da arte (pesquisas na Pós-Graduação), metodologia do ensino (percepção musical, narrativas de si), alunos (autonomia, formação de músicos), tecnologia, motivação, mercado de trabalho (mercado e professores universitários de música, mercado e formação de professores), diversidade (diversidade e alunos de graduação, diversidade e professores universitários de música) e outros (identidade de licenciaturas em música, saberes de professores universitários de música, pedagogia da performance).

Couto (2014) analisa a trajetória que estruturou a prática musical nos cursos superiores de música brasileiros e suas implicações para as demandas atuais da profissão. Essa análise parte da constatação de que, embora existam diferenças entre os currículos de música, são perceptíveis certas semelhantes capazes de caracterizar uma lógica hegemônica na concepção desses currículos, assim como a legitimação de determinadas músicas “como sendo aquelas que estabelecem e norteiam a prática exercida nesse ambiente, em detrimento de outras músicas e os respectivos saberes que elas carregam, que foram excluídas dessas práticas” (p.234). Partindo da perspectiva da sociologia das ausências, a autora examina como algumas práticas e conhecimentos musicais foram selecionados e priorizados, em detrimento de outras músicas e seus saberes. Assim, de modo geral, prevalece nos cursos de graduação em música “uma herança do modelo europeu de ensinar e aprender música” (COUTO, 2014, p.240), em específico, do modelo do Conservatório Francês do Século XIX.

Nessa direção, ao analisar a constituição histórica dos cursos superiores de música, Pereira (2014, p.93-94) identifica uma série de características que estariam ligadas ao modelo conservatorial:

- o ensino nos moldes do ofício medieval;
- o individualismo no processo de ensino;
- a existência de um programa fixo de estudos;
- o poder concentrado nas mãos do professor;
- a música erudita ocidental como conhecimento oficial;
- a supremacia absoluta da música notada;

- a primazia da performance (prática instrumental/vocal);
- o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo;
- a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
- e o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do “talento inato”.

Esse sistema de disposições teria sido produzido historicamente, “de modo que a história está presente em cada ato do jogo”, e “os campos são produtos da história que foi se inscrevendo nos corpos dos agentes com o passar do tempo” (PEREIRA, 2014, p.93). Uma revisão sobre o modelo conservatorial no ensino de música é levantada por Galizia (2016). O autor entende que o modelo de ensino tradicional em música “se confunde com instituições de ensino musicais específicas, os conservatórios” (p.42). No Brasil, esse modelo foi, sobretudo, expresso na estrutura curricular do Imperial Conservatório de Música, criado em 1841 e, mais tarde, com a promulgação da República, denominado Instituto Nacional de Música²⁰. Tal proposta de ensino de música acabou por se consolidar como “uma espécie de embrião dos currículos para a formação do músico que se manterá, de certa forma, inalterado até os dias de hoje” (JARDIM, 2008, p.39). Galizia (2016) segue ao descrever algumas características desse formato, como a ênfase na teoria musical e o virtuosismo, e também o desprezo pela música popular, “além de não levarem em consideração a experiência anterior do aluno, seu contato com a Música do cotidiano ou suas pretensões particulares, mas apenas o conhecimento e as exigências do professor” (GALIZIA, 2016, p. 43). Essa concepção de ensino de música, chamada por Louro (2004) de modelo tradicional, é muitas vezes reproduzida por professores universitários de música, que por sua vez tiveram esse tipo de ensino em suas formações.

Louro, Borba e Machado (2012) também entendem o ensino superior de música como resultado dialético de experiências históricas que remontam desde as escolas religiosas de música na Idade Média à expansão do modelo conservatorial europeu no séc. XVIII. Os autores analisam o sistema atual argumentando que os modelos culturais vigentes passam por um questionamento, que “força os sistemas educativos a disporem de novas maneiras de ensinar para que o conhecimento acadêmico se conecte ao contexto social que cerca o aluno, para que, assim, ele possa multiplicar os sentidos do seu saber” (p.5).

²⁰ Atualmente Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Os discursos produzidos por professores de música do ensino superior foram problematizados por Marques (2011) no que o autor chama de “discurso musical acadêmico” (p.48) acerca de cultura, música e educação. Embora não seja possível uma generalização, pode-se apontar uma política cultural conservadora na hierarquização dos saberes e valores, pautada no modelo que se convencionou chamar de ‘alta cultura’. Questionar esses discursos, assim como reconhecer sua contingência, implica que outras “narrativas, experiências e pontos de vista possam vir não só a reivindicar a legitimidade de suas perspectivas e interesses, mas também a resistir à imposição de verdades totalizantes em música e educação musical” (MARQUES, 2011, p.58).

Por sua vez, a Resolução CNE/CES nº2/2004, que aprova as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em música, dispõe que o mesmo deve contribuir para o exercício do pensamento reflexivo, a sensibilidade artística e a capacidade de manifestação do indivíduo na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas. De acordo com o artigo 5, o perfil desejado para o graduado em música deve ser assegurado a partir dos seguintes tópicos de estudos e conteúdos interligados: I - conteúdos Básicos: estudos relacionados com a Cultura e as Artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais, com ênfase em Antropologia e Psico-Pedagogia; II - conteúdos Específicos: estudos que particularizam e dão consistência à área de Música, abrangendo os relacionados com o Conhecimento Instrumental, Composicional, Estético e de Regência; III - conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitam a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias (BRASIL, 2004).

Quanto às competências e habilidades, é esperado:

intervir na sociedade de acordo com as manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artística e excelência prática; viabilizar pesquisa científica e tecnológica em música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento; atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes; atuar em articulação com as diversas instituições, nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em instituições de ensino específicos de música; estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico (BRASIL, 2004, p.23).

Em busca de adaptação e sintonia com os documentos oficiais, os cursos de licenciatura em música no Brasil têm passado por uma série de reconfigurações e mudanças curriculares, de modo a atender às múltiplas demandas da área. Conforme Queiroz e Marinho (2005), os cursos de licenciatura em música têm se comprometido com a elaboração de projetos políticos pedagógicos “que visam incorporar as dimensões exigidas para a formação docente em geral, sem perder as especificidades do campo da música” (p.84). Ao fazer um balanço da produção de conhecimento em educação musical, Santos (2003) indica a variedade de olhares sobre o ensino superior:

No tocante ao Ensino Superior, fala-se da abertura de cursos não tradicionais (já em andamento), da Extensão voltada para a formação continuada de professores, da flexibilização na construção do currículo pelo aluno, da diversificação musical (de perfis, repertórios e saberes musicais) e da atualização face às realidades sociais emergentes. (...) Fala-se da responsabilidade das universidades na promoção de cursos de capacitação continuada para professores especialistas e generalistas da rede oficial de ensino; da articulação entre ensino superior e básico; das decisões políticas sobre a formação de professores de educação básica em nível superior e sobre a extinção da terminologia “Educação Artística”. O interesse está voltado para pesquisas sobre reformulação curricular que capacite para a atuação em espaços institucionalizados e emergentes, pautada em alternativas metodológicas flexíveis e problematizadoras e articulando projetos de extensão, pesquisa e ensino (p.58).

Assim, questões contemporâneas têm frequentemente exigido novas reflexões dos educadores musicais quando relacionadas com o ensino superior. O debate da diversidade cultural, por exemplo, é abordado por Almeida (2010) ao refletir que a diversidade na formação inicial de professores de música, “além das demandas da legislação, se faz urgente se desejamos tratar essa formação em toda a sua complexidade” (p.51). Para Oliveira-Torres (2013), a preocupação recai sobre a presença dos recursos tecnológicos nos processos de ensino e aprendizagem de música no ensino superior na modalidade à distância. Rodrigues (2013) aponta a necessidade de se implementar ações nos programas de formação, seja inicial ou continuada, que contemplem a questão do idoso inserido em espaços de ensino e aprendizagem da música (p.116). Por fim, como sugerem Louro, Borba e Machado em relação ao ensino superior, é preciso “levar em conta as novas demandas que esse espaço educativo tem produzido” (2012, p.5).

Santos (2003) aborda uma série de pontos importantes que permeiam as discussões sobre currículo e formação em música. Para a autora, o debate sobre pós-modernidade afeta o pensamento sobre currículo “ao trazer para o centro as questões

sobre imprevisibilidade, incerteza e paradoxo inerentes ao cotidiano do ensino” (p.66), ao contrário das concepções da modernidade, cujo “critério de valor recaiu no exacerbado controle e previsibilidade do planejamento e na organização curricular conduzida por forte classificação e enquadramento” (idem).

Particularmente, o grupo NarraMus tem se ocupado do ensino superior em suas temáticas de pesquisa, embora com diferentes focos de análise. Assim, o ensino superior de música é compreendido como “espaço de pensamento da experiência e da formação docente” (LOURO; BORBA; MACHADO, 2012), seja no diálogo das identidades profissionais (LOURO, 2004), nos deslocamentos paradigmáticos produzidos com as tecnologias digitais em rede (BORBA, 2011) ou nas reflexões de docentes universitários/professores de instrumentos (MOTA; LOURO, 2015; TEIXEIRA, 2016) e de teoria e percepção musical (MACHADO, 2011).

De uma maneira geral, podemos perceber que o campo de educação musical tem considerado o ensino superior como um espaço de problematização, tanto pela abrangência dos temas como nas reflexões acerca das questões e desafios emergentes. Tal preocupação revela a necessidade de uma compreensão profunda dos interesses mundiais políticos e econômicos que circundam as concepções curriculares de música, como apontam Aróstegui; Louro e Teixeira (2015). Nesse sentido, Giroux (1999, p.108 citado em MARQUES, 2011) nos instiga a considerar as instituições de ensino superior como “lugares que afirmam e legitimam as visões de mundo existentes, produzem novas, e garantem e moldam relações sociais particulares”, ou seja, são “locais de regulamentação moral e social” (p.49).

Nas páginas seguintes, procuro centrar nas discussões sobre a formação de professores em música no ensino superior, tomando como base as dimensões políticas-econômicas-culturais que envolvem tais processos.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

Amplamente discutida pela literatura educacional nas últimas décadas (PERRENOUD, 1993; NÓVOA, 1997; SCHON, 1997; MARCELO GARCIA, 1999; KINCHELOE, 1997; PIMENTA, 1999; IMBERNÓN, 2002; TARDIF, 2002), a formação de professores tem sido, do mesmo modo, objeto de estudo em diferentes linhas de pesquisas de pós-graduação²¹. Ao tratar das pesquisas sobre o assunto na década de 1990, André (2011) aponta alguns direcionamentos sobre os temas (formação inicial, formação continuada e identidade e profissionalização docente) e focos de trabalho (licenciaturas, Escola Normal, cursos de pedagogia, estudos sobre prática pedagógica, identidade profissional, condições de trabalho, saberes e práticas culturais), assim como algumas orientações metodológicas (estudos de caso, depoimentos, investigação-ação). A discussão sobre a temática, conforme Maciel e Neto (2011), não é nova, “tampouco velha”, ao contrário, “vem se apresentando de forma constante, ainda que por meio de diferentes perspectivas teórico-práticas, apontando-nos o quanto ainda precisa ser investigada” (MACIEL; NETO, 2011).

A formação de professores no Brasil torna-se uma problemática social a partir da independência, quando “se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p.143), culminando com a instituição das Escolas Normais, no fim do século XIX. Mas é somente no século XX que a formação de professores passa a ser pensada como uma formação em nível superior, desde os tradicionais modelos 3+1 (três anos de conteúdos disciplinares mais um ano de conteúdos pedagógicos) até a legislação atual, sinalizada pela resolução CNE/CP 02/2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada (BRASIL, 2015). No entanto, embora as diretrizes tenham sugerido alterações, verifica-se nas licenciaturas a prevalência da “histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (GATTI, 2010, p.1357).

²¹Uma busca avançada no banco de dados da CAPES aponta em torno de 496 registros de teses e dissertações que têm como palavras-chave “formação de professores”. Já uma busca básica, utilizando-se das palavras “formação de professores”, indica 4.310 registros, em diferentes áreas do conhecimento. (busca realizada em 28/11/2013) em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/#>

Do ponto de vista legislativo, o marco referencial da formação de professores tem sua base na LDBEN 9.394/96, principalmente nos artigos 61 e 67, capítulo VI, “dos profissionais da educação”. Mais especificamente, o artigo 62 prevê que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).²²

O parecer CNE/CP 09/2001, por sua vez, aponta uma série de problemas a serem enfrentados no processo de formação de professores, tanto no campo curricular como no campo conceitual. Um desses desafios é referente à desconsideração do repertório de conhecimentos prévios dos professores em formação, que nem sempre é considerado no planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas.

Esse problema se apresenta de forma diferenciada. Uma delas diz respeito 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).

Frente a esse vasto campo de estudos, concentro minhas direções num ponto específico: a formação de professores de música no Brasil, principalmente no âmbito das licenciaturas. Uma vez que a formação de professores se dá, de acordo com os textos oficiais, preferencialmente em nível de graduação, torna-se relevante o papel das licenciaturas em música no sistema educacional brasileiro, ainda mais ao se levar em conta as recentes legislações em relação ao ensino de artes no Brasil²³. Daí também a relevância de pensarmos o processo de formação de professores em música a partir de novos olhares, contextualizados com as novas configurações sociais, ampliando os espaços de atuação para esses profissionais.

²² Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017.

²³ Lei 11.769/2008 e lei 13.278/2016, que alteram a redação do artigo 26 da LDB 9.394/1996, prevendo o ensino obrigatório das linguagens artísticas na escola básica (música, teatro, artes visuais e dança).

2.1 Panorama histórico e conceitual

A educação musical tem se mostrado sensível à problemática da formação de professores (BEINEKE, 2001, 2004; BELLOCHIO, 2003; SOUZA, 2003; PIRES, 2003; HENTSCHKE et al, 2006; CERESER, 2003; MATEIRO, 2003, 2009; PENNA, 2007, 2010; QUEIROZ, MARINHO, 2005, 2009; ALMEIDA 2009; BELLOCHIO; GARBOSA, 2010; MOTA; FIGUEIREDO, 2012; QUEIROZ, 2014; SOARES *et. al.*, 2014; QUADROS JUNIOR; COSTA, 2015; SANTIAGO; IVENICKI, 2016), ainda que com diferentes enfoques e perspectivas. Galizia e Lima (2014) destacam principalmente três eixos que envolvem pesquisas sobre formação de professores: formação musical para pedagogos (FIGUEIREDO, 2004; FURQUIM, BELLOCHIO, 2010), formação musical para educação básica (TOURINHO, 1995; KLEBER; CACIONE, 2010; MONTANDON, 2012) e formação para múltiplos espaços (DEL BEN, 2003).

Pensar a formação do professor de música no Brasil remonta ao século XIX, quando o decreto 1.331 de 1854 prevê o ensino de música como possível componente da instrução pública secundária do município da corte – Cidade do Rio de Janeiro. Segundo Queiroz (2012), a partir da análise desse documento é possível retratar o perfil almejado do professor: necessidade da qualificação profissional e aspectos gerais relacionados às dimensões culturais da época, com suas tendências, preconceitos e valores. Já o decreto 981, publicado no período republicano (1890), que regula o ensino primário e secundário no Distrito Federal (RJ), estabelece que o professor de música deve fazer parte da estrutura da escola. Assim, era garantida a presença de um professor para atuar especificamente com o ensino de música, “apesar de não haver no documento qualquer menção a respeito da formação desse docente” (QUEIROZ, 2012, p.27).

Ainda no mesmo período, na Reforma da Instrução Pública de São Paulo, a música foi incluída no currículo da Escola Normal para “garantir a integralidade dos estudos, como processo importantíssimo de reprodução do pensamento e da possibilidade de expressão dos sentidos” (JARDIM, 2009, p.17). O decreto, de 1890, estabelecia que o curso da Escola Normal incluiria as aulas de música, solfejo e canto coral durante o 2º ano, ministradas por um professor de música, contratado pelo governo. Segundo Jardim (2009), conforme a legislação do período e os atos de provimento de pessoal do Estado de São Paulo, os professores nomeados para o cargo eram maestros formados nos conservatórios europeus, haja vista que não havia instituições para tal fim em São Paulo.

Nos anos seguintes, novas legislações²⁴ vão consolidando o ensino de música na educação pública de São Paulo, com o aumento da carga horária e ampliação do conteúdo, fomentando a discussão sobre os modelos de educação, formação e atuação de professores. Nesse colóquio, Jardim (2009) assinala a presença do maestro João Gomes Jr, “uma espécie de dissidente das práticas de ensino musical utilizadas no CDMSP²⁵” e que se dedicava a “elaborar métodos musicais em consonância com as novas abordagens de ensino, postas em prática nas escolas públicas” (p.18). Pouco a pouco, outros profissionais vão aderindo ao debate, entre eles a família Gomes Cardim, professor Luigi Chiafarelli, Fabiano Lozano, João Batista Julião, Honorato Faustino, Antonio Carlos, José Carlos Dias, José Ivo, todos ligados à criação de instituições de ensino de música especializado, como também à produção de material didático e pedagógico (idem, p.19).

Nos anos 30, período de intensas transformações sociopolíticas, é criada a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), sob direção de Heitor Villa-Lobos, que organiza o curso de Pedagogia da Música e do Canto Orfeônico. É instituído, em 1932, um curso para os futuros professores, orientado por três finalidades: disciplina, civismo e educação artística.

Como componente curricular a música incorporou a finalidade de viabilizar o projeto educacional que se vinculava ao projeto varguista, por promover a disciplina, o civismo, o sentido coletivo, despertar os sentimentos patrióticos e por conter as características e os elementos formadores da identidade e da construção de uma cultura nacional. Eram essas as peculiaridades que deveriam se tornar prioritárias, e que deveriam orientar a seleção dos conteúdos, a formação dos professores e, também, as práticas de ensino (JARDIM, 2009, p.21).

Num passado recente, anterior a 1996, a formação de professores de música foi pautada pela lei 5.692/71, ficando a cargo dos cursos de Educação Artística com habilitações em artes plásticas, desenho, artes cênicas e música, nas modalidades de licenciatura curta e/ou licenciatura plena. O currículo mínimo para essas licenciaturas foi fixado pela Resolução CFE 23/73, composto de uma parte comum a todas as habilitações (Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, Estética e História

²⁴ Lei nº 1.311/1911; lei nº 1.579/1917, decreto nº 3.356/1921; ver Jardim (2009)

²⁵ Segundo Jardim (2009) o CDMSP (Centro Dramático e Musical de São Paulo) representava a defesa do ensino de música especializado contra os modelos modernos de educação que estavam sendo implementados na escola pública de São Paulo e que eram baseados no “método intuitivo, na aquisição dos conhecimentos pelos sentidos, nas atividades práticas que conduziram, mais tarde, à compreensão dos aspectos teóricos, da leitura e escrita musical” (p.18)

da Arte, Folclore Brasileiro e Formas de Expressão e Comunicação Artística) e uma parte diversificada correspondente a cada uma das habilitações. No caso da música: Evolução da Música, Linguagem e Estruturação Musicais, Técnicas de Expressão Vocal, Práticas Instrumentais e Regência. Dessa forma, após cursar a licenciatura curta, os professores poderiam ministrar aulas de 5^a a 8^a séries do primeiro grau, enquanto para atuar também nas séries do segundo grau era necessária a licenciatura plena.

Com a LDB 9.394/96, a área de Educação Artística vai sendo, aos poucos, substituída pelo ensino de arte — música, artes visuais, teatro e dança — como estabelece o artigo 26, 2º parágrafo: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). No entanto, apesar de contemplar claramente cada uma das linguagens artísticas separadamente, a lei “não esclarece em que consiste o ensino de música, como e por quem será ministrada” (MATEIRO, 2003).

A partir daí, têm-se discutido nas últimas décadas novas orientações quanto à formação do professor em música. Em 1997, em palestra proferida no I Seminário de Educação Superior em Artes e Design, Jusamara Souza anuncia algumas das linhas que serão discutidas na área:

a formação do futuro profissional em música, nos cursos de Licenciatura, não condiz com a realidade que ele vai encontrar nas escolas e que por isso é preciso mudar e inovar. Há indícios já suficientemente seguros de que a Universidade está preparando de uma forma diferente do que se precisa lá fora [...] A meu ver são essas as questões que deverão estar no centro dos próximos debates, se desejarmos uma Licenciatura realmente pautada nas necessidades atuais e condizente com o tempo presente (SOUZA, 1997, p.19).

Nos anos seguintes, Hentschke e Del Ben (2003) indicavam algumas questões referentes à preocupação com a formação de professores de música. Tal problemática passava tanto pela formação inicial, a partir da reformulação dos cursos de educação artística em licenciaturas em música, quanto pela formação continuada de professores, “principalmente daqueles que tiveram uma formação polivalente em artes nos cursos de licenciatura em Educação Artística” (p.11). Já no decorrer dos anos 2000 houve uma nova orientação conceitual, marcada por debates e reflexões no campo da educação musical, fazendo com que “grande parte dos cursos de formação de professores de

música existentes fosse redefinida e que novos cursos dessa natureza fossem criados” (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p.74).

Num cenário mais amplo de crítica ao modelo de formação baseado na reprodução e transmissão de conhecimentos, os saberes do professor de música também passam por uma revisão, valorizando-se as experiências concretas: como o saber-fazer do músico-professor (REQUIÃO, 2002) e os saberes experienciais de professores de piano (ARAÚJO, 2005) e de professores de música na educação básica (BELLOCHIO, 2003a), por exemplo. Para Hentschke *et. al.* (2006), os estudos sobre os saberes docentes do professor de música possibilitam a observação de características específicas para o reconhecimento da prática músico-pedagógica (p.56). Tais características podem incluir: os saberes profissionais específicos do professor de música; o estudo das fontes sociais de aquisição desses saberes; o significado da experiência e da temporalidade no desenvolvimento da carreira profissional docente; as diferentes especialidades da profissão de professor de música; as lacunas e a falta de articulação entre a formação docente e a atuação profissional do músico.

Beineke (2001) aborda a relação entre teoria e prática na formação do professor de música, evidenciando descompassos entre o conhecimento teórico no processo de formação e as necessidades concretas da ação pedagógica enquanto prática social. Percebe-se assim uma “descrença dos professores em relação aos conhecimentos produzidos na academia, sendo questionada a sua ‘aplicabilidade’” (p.88). Esse descompasso resulta de uma concepção tecnicista de pensar a formação do professor:

A concepção de que a teoria deve ser aplicada na prática é decorrência do pensamento de que os professores devem resolver os problemas que enfrentam na prática através da aplicação das teorias e técnicas que derivam do conhecimento científico. Subjacente a essa ideia está a de que a teoria antecede à prática, fornecendo-lhe os recursos técnicos de que necessita. Deste ponto de vista, a ação pedagógica do professor deveria estar sustentada na aplicação dos conhecimentos produzidos cientificamente, os quais poderiam trazer ao professor as soluções para os problemas encontrados no cotidiano escolar (BEINEKE, 2001, p.89).

Contraposta a essa perspectiva, a autora dialoga com a epistemologia da prática, defendida por Donald Schön. Nesse sentido, a atividade profissional é definida como uma “prática reflexiva”, e pode ser explicada através de três conceitos fundamentais: conhecimento-na-ação (*knowing-in-action*), reflexão-na-ação (*reflection-in-action*) e reflexão-sobre-a-ação (*reflection-on-action*). A formação de professores, sob essa perspectiva, deve ser pensada a partir da construção de conhecimentos práticos, os quais

“só podem ser desenvolvidos através de uma formação em que sejam oportunizadas experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas” (BEINEKE, 2001, p.95). Penna (2010) também sugere um modelo de formação baseado na “racionalidade prática”, onde a prática é o eixo da formação para um professor reflexivo. Nessa abordagem, o contato com a prática docente ocorre desde o início do curso, “pois desse envolvimento com a realidade prática deveriam se originar os problemas e questões a serem levados para discussão nas disciplinas teóricas” (PENNA, 2010, p.31).

Enfatizando a formação inicial, Cereser (2003) procurou investigar a adequação da formação do professor em relação aos contextos educativos, mais especificamente no ambiente escolar. Através das vozes dos licenciandos foi possível conhecer suas “necessidades, dificuldades, sonhos, alegrias e decepções que vivenciam ou vivenciaram em sua formação como alunos e na atuação como professores de música em espaços pedagógico-musicais existentes na sociedade atual” (p.134).

Penna (2007), investigando a problemática das licenciaturas e a formação inicial do professor para atuar na educação básica, argumenta que para ser professor de música “não basta tocar”, sendo indispensável a articulação entre conhecimentos musicais e os pedagógicos. Tal articulação deve possibilitar a formação de um educador musical capaz de atuar em diversos contextos educativos, “refletindo sobre a sua própria prática pedagógica e procurando renová-la continuamente” (p.55).

A autora entende que a licenciatura deve formar um profissional comprometido com as dimensões sociais, humanas e culturais dos diferentes espaços de atuação e com a compreensão das potencialidades do aluno, assim como acolher diferentes músicas, distintas culturas e funções sociais da música. Assim, a formação do professor “não se esgota apenas no domínio da linguagem musical” (2007, p.53), demandando uma perspectiva pedagógica que “o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas” (idem). Desse modo, conforme Bellochio (2003), “não é mais possível a crença de que uma formação conteudista, apartada da vida, possa sustentar a formação profissional” (p. 22).

No entanto, Penna (2010) alerta que, embora existam projetos e propostas que pretendam formar professores reflexivos, contraditoriamente “nossos cursos estão provavelmente mais próximos do modelo de formação da racionalidade técnica, propiciando pouco mais que um acúmulo de conhecimentos” (p.32). Essa condição se

dá, segundo a autora, já que poucas vezes há uma atuação conjunta do corpo docente que “viabilize uma eficaz articulação entre as diversas disciplinas, especialmente entre suas dimensões teóricas e práticas, de modo a garantir uma formação do futuro professor de música compartilhada coletivamente” (PENNA, 2010, p.32).

Pereira (2014) aponta que os cursos de formação de professores por ele analisados apresentam, em suas estruturas curriculares, partindo de conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu, um *habitus conservatorial*, ou seja, disposições e práticas musicais que se reproduzem e se atualizam. Tais disposições têm como referência cultural a música erudita ocidental, que tomada como parâmetro conceitual é entendida como metanarrativa em relação às práticas musicais cotidianas. Embora o objetivo do autor não seja o de criticar o modelo de ensino conservatorial, é possível pensar na inadequação dessas práticas na formação de professores. Assim, a licenciatura em música deve “orientar-se por uma função social da música, de aproximação entre indivíduos e músicas, de compreensão de suas próprias práticas musicais como práticas sociais” (PEREIRA, 2014, p. 102).

Tomando o panorama dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em música, Mateiro (2009) se propõe a discutir e compreender a concepção (estudante, professor e conteúdo), a organização (regulamentos e discursos, instituição e economia, agentes externos) e o contexto (dimensão histórica, sociocultural) da ação educacional. Embora a diversidade de nomenclaturas e diferenças regionais, pondera-se que exista em nível nacional uma identidade dos cursos de licenciatura em música, tanto no aspecto curricular como no modelo de educador musical.

Os cursos estão direcionados à formação de professores em música para as escolas de ensino fundamental e médio, entretanto existe uma intenção de formar também profissionais capazes de trabalhar com a educação infantil, com adultos e idosos, com crianças portadoras de necessidades especiais, como regentes corais, regentes de pequenas orquestras, bandas ou qualquer outro tipo de conjunto musical. Os espaços indicados para a atuação do egresso são múltiplos (MATEIRO, 2009, p.65).

A crescente complexidade dos espaços educativos musicais vai aos poucos chamando atenção da área para os espaços não-oficializados, frequentemente entendidos como extra-escolares ou não-formais. Na Educação Musical, essa “virada epistemológica”, segundo Souza (2007), se expressa numa série de investigações (CORREA, 2000; ARALDI, 2004; PRASS, 2004; KLEBER, 2006; GOMES, 2009) que

tomam como foco os processos pedagógicos musicais e a relação entre música(s) e pessoa(s) (KRAEMER, 2000) que ocorrem no cotidiano (SOUZA, 2000; 2008).

Para Queiroz e Marinho (2009), uma nova configuração social “trouxe para a cena espaços e práticas de ensino da música que tinham pouca visibilidade na área e que precisam, na atualidade, ser considerados como contextos potenciais de educação musical” (p.74-75). Esse aspecto é realçado por Del Ben (2003), que defende que as licenciaturas devem colocar na pauta da formação a possibilidade de atuação do educador musical para os diferentes espaços socioeducativos. A autora ressalta a necessidade de flexibilização no percurso da formação de professores, “relacionado-os aos múltiplos espaços de atuação profissional” de forma a superar a “concepção de formação como processo caracterizado como trajetória única” (2003, p.32).

Kater (2004) nota que existe um questionamento cada vez mais frequente sobre as possíveis orientações que pode ter a formação de músicos e de educadores musicais nas universidades públicas brasileiras. No entanto, segundo o autor, essa reflexão ainda não foi “suficientemente aprofundada nem implementada na proporção da importância que as funções do músico e do educador musical têm e podem vir a ter progressivamente em nossa sociedade (nos centros urbanos e periferias)” (KATER, 2004, p.43).

A formação dos professores de música para trabalhar no contexto da diversidade cultural é apontada por Almeida (2009), que procurou identificar em que condições os licenciandos estão sendo preparados e quais são os conhecimentos priorizados nessa formação. Conforme a autora, embora não seja possível negar a presença da diversidade nos cursos de licenciatura investigados, “o seu reconhecimento ainda não é algo consolidado” (p.209). No fluxo desse debate, Reck; Louro e Rapôso (2014) problematizam a formação de professores de música para atuar em espaços e contextos musicais religiosos, entendendo que os cursos de formação devem ampliar as discussões sobre a pluralidade cultural.

Além das dimensões histórica e conceitual, a formação de professores de música no Brasil ainda é marcada por uma situação de desprestígio profissional, que pode ser sinalizada na expressão de que ‘quem não sabe tocar, ensina’ (PENNA, 2007). Tal posicionamento tende a construir estigmas nos cursos de licenciatura em música, fomentando a ideia de que os licenciandos não são ‘músicos suficiente’, ou mesmo de que suas experiências musicais prévias (em bares, bailes, igrejas, grupos sociais, etc.) são menos valorizadas.

Finalizando, o breve subcapítulo presente, de modo que não pretende esgotar o assunto, procura apenas construir uma tentativa de perceber as linhas de debate que envolvem a formação de professores em música no Brasil. Uma síntese dessas discussões pode ser pensada a partir das seguintes questões: As licenciaturas em música devem priorizar a formação para a educação básica ou para outros espaços de atuação profissional? Devem ser privilegiados nessa formação os conhecimentos musicais ou os pedagógicos? Quais os saberes que o professor de música deverá desenvolver/produzir nos cursos de formação? Deve-se focar um repertório baseado na experiência da música erudita ocidental ou nas diferentes culturas e funções sociais da música? É necessária uma mudança mais profunda (epistemológica) nos currículos de música ou basta uma adequação superficial às novas diretrizes educacionais?

De um modo geral, podemos argumentar que na área de educação musical existe um debate intenso sobre as práticas de formação do professor de música, sendo que a tônica de tais discussões envolve ultrapassar as limitações de uma formação tecnicista e instrumentalizada, abrindo-se a novas perspectivas de compreender e atuar nos atuais contextos educativos (sejam eles oficializados ou não). É, portanto, na esteira dessa série de investigações que a presente pesquisa se insere, de forma a propor novos horizontes no processo de formação, levando em conta que

todo projeto educativo, sendo inserido no tempo e no espaço, precisa estar conectado com preceitos e dimensões gerais da sociedade, se adequando, assim, à visão do mundo em função do qual deverá ser realizado. É considerando essa realidade que precisamos pensar e estruturar os cursos de licenciatura em música na atualidade, entendendo que é necessário inserir a formação de professores da área num universo social complexo e diversificado (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p.74).

Importante lembrar que pensar a formação de professores de música não é propor um modelo 'ideal', mas pensá-la a partir das exigências e características das sociedades contemporâneas. Para Queiroz, a discussão e as estratégias para a formação de professores "são temporal e culturalmente contextualizadas, estando diretamente relacionadas com perspectivas, demandas, interesses e necessidades da sociedade de cada época" (2014, p.2).

2.2 Repensar a formação do professor de música: algumas possibilidades

É a partir desse panorama histórico, de tensões e contradições, que passo a me aventurar nas possibilidades de (re)pensar a formação do professor em música. Para tal exercício procuro me sintonizar com o pensamento da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, proposto por Boaventura Santos (2006; 2011), assim como busco subsídios para pensar a formação a partir do mundo vivido, sublinhando o papel do cotidiano nesse processo (LOURO; SOUZA, 2013; SOUZA, 2013), através das narrativas de si (TORRES, 2008; LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014).

As narrativas de si, assim como os aportes (auto)biográficos que as sustentam, serão discutidos no capítulo 4. Nas próximas linhas procuro estabelecer o campo teórico da sociologia das ausências e das emergências, assim como as bases da sociologia da educação musical, no sentido de construir um quadro de reflexão que tome as práticas musicais como experiências múltiplas e contingenciais, inseridas em lugares e tempos historicamente informados.

2.2.1 Sociologia das ausências e sociologia das emergências

É a partir do trabalho do sociólogo português Boaventura dos Santos que passo a rascunhar o mapa conceitual da minha pesquisa, baseado principalmente nos conceitos da sociologia das ausências e da sociologia das emergências. Para o autor, o paradigma da ciência moderna, lentamente maturado desde Galileu e Descartes até o positivismo de Comte, e que assume a partir daí um privilégio epistemológico frente aos outros tipos de conhecimentos, é tomado por uma série de crises que abalam sua confiança e legitimidade enquanto conhecimento universal, racional e real. Assim, a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade, de modo que “não há nenhuma razão científica para a considerar melhor que as explicações alternativas da metafísica, da astrologia, da religião, da arte ou da poesia” (SANTOS, 1987, p.52).

O que pode ser entendido como o paradigma da racionalidade ocidental, que preside a ciência moderna, constitui-se a partir da revolução científica do século XVI, tornando-se dominante a partir do século XIX. Esse modelo, embora apresente certa diversidade interna, entende-se totalitário e passa a se defender e excluir outros tipos de

conhecimento, pois perturbadores da ordem científica, como o senso comum e as humanidades (SANTOS, 2000). Esse sentido de totalidade conduz a uma racionalidade que desconsidera boa parte do conhecimento não-científico. Essa característica é fundamental na construção do paradigma e está consubstanciada na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas (Copérnico), nas leis sobre as órbitas dos planetas (Kleper) e da queda dos corpos (Galileu), na síntese da ordem cósmica (Newton) e na consciência filosófica que lhes sustenta (Bacon e Descartes).

É no prefácio do volume I da *Crítica da Razão Indolente* que o autor chama-nos à atenção: “há um desassossego no ar” (SANTOS, 2000, p.41). Esse desassossego seria uma resposta tácita à época instável pela qual passamos, uma época de reconfiguração dos padrões que antes eram tidos como verdadeiros e imutáveis, uma época que Santos (2000) chama de ‘transição paradigmática’ e responde por uma crise de questionamentos nos diversos campos de conhecimento e produção cultural realizada pela humanidade ao longo de sua história.

Tal crise²⁶ epistemológica em que se encontra o paradigma dominante proporciona espaços para a emergência de outras formas de conhecimento, de outras narrativas, de outros discursos que ficaram soterrados e marginalizados pelo crescimento unidimensional de uma cultura específica. Esta, ao contrário de ser um paradigma global ou universal, seria “um paradigma local que se globalizou com êxito” (SANTOS, 2000, p.18), tornando-se parâmetro em relação às demais práticas sociais. Esse momento nos proporciona a possibilidade de “escavar no lixo cultural produzido pelo cânone da modernidade ocidental para descobrir as tradições e alternativas que dele foram expulsas” (idem).

Em contraposição ao conhecimento-regulação, que percebe a diversidade de modos de conhecer o mundo como sintomas do caos e feitas de irracionalidade, Santos privilegia o conhecimento-emancipação, construído na coexistência e no diálogo, sem desqualificação das múltiplas possibilidades de experienciar o mundo. Como ressalta Nunes (2006):

longe de ser uma apelo a um ‘vale-tudo’ epistemológico, esta posição exige que os diferentes modos de conhecimento sejam avaliados em função dos contextos e situações que são mobilizados e dos objectivos daqueles que os mobilizam, sem subordinação a imperativos globais de racionalidade que ignoram o carácter situado da produção e apropriação de todas as formas de

²⁶ Nunes (2006) sublinha que a expressão ‘crise’ não significa, neste sentido, o processo de colapso das ciências modernas, mas “uma condição em que se abrem espaços e oportunidades para intervenções transformadoras” (p.59).

conhecimento e das suas consequências para as pessoas e lugares com uma singularidade que lhes é conferida pela sua história (p.62).

Essa abertura ao múltiplo não significa, portanto, uma tentativa de desqualificação ou negação da ciência, mas de resposta ao que Santos chama de *racionalidade indolente*, cuja indolência “se traduz na ocultação ou marginalização de muita experiência e criatividade que ocorre no mundo e, portanto, seu desperdício” (2006, p.53). Tampouco significa um relativismo ingênuo e celebratório, como alegam alguns de seus críticos²⁷. A possibilidade de intervenções transformadoras sobre o mundo, assim como o reconhecimento de que o que existe é o resultado de um processo histórico, e portanto nem eterno nem necessário, são aspectos centrais na obra de Boaventura Santos (NUNES, 2006, p.59).

O projeto de investigação conduzido pelo sociólogo, chamado “A reinvenção da emancipação social”, propôs-se a estudar as alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global, produzidas por diferentes grupos sociais que a partir das últimas décadas têm assumido novos papéis na arena sociopolítica mundial (organizações não-governamentais, movimentos sociais). Contando com a participação de seis países²⁸ e cerca de sessenta pesquisadores sociais, o projeto procurou identificar “outros discursos ou narrativas sobre o mundo” (2006, p.778), resultando numa reflexão epistemológica que produziu as bases conceituais para pensar a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, descritas principalmente em Santos (2006; 2011). Parte dessa reflexão entende que: 1) a experiência social é muito mais ampla e diversificada do que a tradição ocidental conhece e julga importante, 2) essa diversidade e riqueza tem sido desperdiçada, 3) para combater o desperdício da experiência social é necessária uma nova racionalidade nas ciências sociais. Essa nova racionalidade exige uma crítica da racionalidade ocidental dominante nos últimos duzentos anos²⁹, de modo que sem essa crítica, quaisquer propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas

²⁷ Em 2002, António Manuel Baptista publica em Portugal uma crítica à obra de Santos, *Um discurso sobre as Ciências*, lançada quinze anos antes. A resposta de Santos foi a organização do trabalho “Conhecimento Prudente para uma vida decente” (2006), onde o autor convida alguns pensadores para se posicionarem no debate. Sobre algumas das críticas, Nunes responde: “só ignorando a distinção entre o pensamento pós-moderno crítico e o pós-modernismo “afirmativo” ou “celebratório” contra qual ele se dirige é possível, como fazem alguns (por exemplo, Baptista, 2002), meter no mesmo saco da “anticiência” todos os que não partilham concepções autoritárias, exclusionárias e a-históricas das ciências e do conhecimento” (p.59).

²⁸ África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia, Portugal e Moçambique.

²⁹ Parte fundamental dessa reflexão crítica é descrita em *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (SANTOS, 2000).

que se proclamem, tendem a reproduzir o mesmo efeito de *ocultação e descrédito* (SANTOS, 2006, p.778).

Uma característica dessa concepção ocidental de racionalidade é que ela, por um lado, contrai o presente, transformando-o num lugar fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro; e por outro lado expande o futuro de modo que, quanto mais amplo o futuro, “mais radiosas são as expectativas confrontadas com as experiências do presente” (p.779). A racionalidade que Santos (2006) propõe, denominada razão cosmopolita, segue a lógica inversa: expandir o presente (sociologia das ausências) e contrair o futuro (sociologia das emergências). Só assim será possível “criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje”, evitando o gigantesco desperdício dessa experiência (idem).

Ao desafiar o que chama de *razão indolente*, Santos (2006) confronta-se principalmente com duas de suas formas: a *razão metonímica* e a *razão proléptica*. A primeira reivindica-se como a única forma de racionalidade e “não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade”; já a segunda não se aplica a pensar o futuro, porque “julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente” (p.780). Se a crítica dessas formas de racionalidades é fundamental para compreendermos o campo em que se assenta a sociologia das ausências e a sociologia das emergências, procuro sintetizá-la nos próximos parágrafos.

A razão metonímica é assim chamada pois significa tomar a parte pelo todo. Nessa compreensão toda parte é governada ou está em relação com o todo, que tem absoluta primazia sobre cada uma de suas partes. Como a lógica moderna-ocidental dos últimos duzentos anos tem sido tomada como o todo, as outras partes (outras racionalidades possíveis) são sempre confrontadas e relacionadas com ela. Assim, a razão metonímica não é capaz de aceitar que a compreensão do mundo é muito mais do que a compreensão ocidental do mundo, nem permite que as partes possam ser pensadas fora da relação com o todo. Como a forma privilegiada nessa razão é a dicotomia, o “Norte não é inteligível fora da relação com o Sul, tal como o conhecimento tradicional não é inteligível sem a relação com o conhecimento científico, ou a mulher sem o homem” (SANTOS, 2006, p.783).

Para pensar fora dessas dicotomias e hierarquizações, Santos propõe a Sociologia das Ausências, um “procedimento transgressivo”, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que “o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade

hegemônica do mundo” (2011, p.28). Essas ausências são produzidas principalmente por cinco modos: a monocultura do saber e do rigor, a monocultura do tempo linear, a monocultura da naturalização das diferenças, a monocultura da escala dominante, e por fim a monocultura do produtivismo capitalista. A Sociologia das Ausências procede na substituição dessas cinco monoculturas por cinco ecologias, em que “podemos reverter essa situação e criar a possibilidade de que essas experiências ausentes se tornem presentes” (idem). Essas ecologias são descritas como ecologia dos saberes, ecologia das temporalidades, ecologia do reconhecimento, ecologia da “transescala” e ecologia das produtividades.

Em cada um dos cinco domínios, o objectivo da sociologia das ausências é revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais e credibilizar esse conjunto por contraposição à credibilidade exclusivista das práticas hegemônicas (...) Comum a todas estas ecologias é a ideia de que a realidade não pode ser reduzida ao que existe. Trata-se de uma versão ampla de realismo, que inclui as realidades ausentes por via do silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são activamente produzidas como não existentes (SANTOS, 2006, p.793).

Se a contração do presente é produzida pela razão metonímica e enfrentada pela sociologia das ausências ao dilatar as práticas disponíveis, a expansão do futuro, produzida pela razão proléptica, é enfrentada por outra sociologia insurgente: a sociologia das emergências, que pretende justamente contrair o futuro. A razão proléptica se produz ao “conhecer no presente a história do futuro” (SANTOS, 2011, p.26), e na racionalidade moderna se traduz pela pretensão de controle e previsão do futuro, principalmente no cânone do progresso. A sociologia das emergências, por sua vez, permite-nos “abandonar essa ideia de um futuro sem limites e substituí-la pela de um futuro concreto, baseado nessas emergências” (p.38).

Assim, a Sociologia das Ausências “torna presentes experiências disponíveis, mas que estão sendo produzidas como ausentes e é necessário fazer presentes”, ao mesmo tempo em que a Sociologia das Emergências “produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência” (2011, p.38).

No campo da educação musical, esses conceitos foram trabalhados por Almeida (2009), que propõe uma ecologia na formação dos professores de música ao trabalhar com/na diversidade. Tal abordagem conceitual permitiu que a autora pudesse pensar que o conhecimento pode ser ‘prudente’, ‘solidário’ e ‘emancipatório’, mesmo no contexto

da academia. Nesse sentido, ao pensar a ecologia da formação de professores de música, “torna-se necessário entendê-la como esse espaço de inter-relações, onde as diferenças sejam reconhecidas e, conseqüentemente, os diálogos interculturais se concretizem” (2009, p.198).

Para o propósito do trabalho aqui desenvolvido, procuro dialogar com tais pressupostos no sentido de inserir nas discussões acerca da formação de professores de música algumas das linhas abertas pela sociologia das ausências, principalmente no que se refere à ecologia dos saberes. Esta, segundo Santos (2006), permite a identificação de “outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em contextos e práticas sociais declarados não-existentes pela razão metonímica” (p.790). Dessa forma a sociologia das ausências proporciona uma revisão das lógicas hegemônicas que acabam por tornar ausentes outras narrativas sobre as experiências músico-pedagógicas, dilatando as práticas possíveis na formação do professor de música. Essa ampliação das práticas toma forma a partir da sociologia das emergências, ao reconhecer e identificar as possíveis pistas e indícios de possibilidades plurais e concretas, “que vão se construindo no presente através das actividades de cuidado” (2006, p.794).

Ao me valer dos pressupostos da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, procuro também lançar mão de algumas perspectivas sociológicas que têm se evidenciado na literatura da educação musical. De modo geral, isso implica que a música não deve ser entendida fora dos campos simbólicos e das relações socioculturais de produção, circulação e consumo. Dessa forma, as práticas musicais nunca são a-históricas, mas produzidas, experienciadas e legitimadas a partir de certos jogos e relações sociais.

2.2.2 O cotidiano na formação do professor de música

Um dos impulsos das análises sociológicas na educação musical brasileira talvez possa ser localizado no trabalho de Rudolf-Dieter Kraemer sobre as funções e dimensões da educação musical. Destaco dois pontos das considerações de Kraemer (2000) que considero essenciais para tais análises. Em primeiro lugar, a concepção de que a educação musical deve se ocupar da relação entre música(s) e pessoa(s), em seus processos de transmissão e apropriação (p.51). Assim, a pedagogia da música não se esgota ao investigar os processos que ocorrem em ambientes institucionalizados de

práticas educativas e se estende além, mergulhando no fluxo da dinâmica social e das práticas cotidianas.

A música é uma construção humana. É na natureza social e pessoal das relações que o ser humano estabelece com a música que se elaboram significados e que uma sociabilidade se constrói pela e com a música. A educação musical na contemporaneidade está baseada nesse entendimento da música como prática socialmente construída, que influencia e é influenciada pelo contexto da qual faz parte, sendo uma prática social baseada na interação referenciada sócio-histórica-culturalmente entre pessoas e músicas, e não meramente no produto musical em si mesmo, como se este pudesse existir sem a intervenção humana (RIBAS, 2008, p.146).

Em segundo lugar, a proposta interdisciplinar de educação musical sugerida pelo autor procura articular as práticas musicais em suas dimensões musicológicas, sociológicas, antropológicas, psicológicas e históricas. Assim, a articulação da educação musical com outros campos do conhecimento, como a sociologia, por exemplo, tem fomentado discussões acerca dessa experiência enquanto comunicação sensorial, simbólica e afetiva (GREEN, A. M., 1987 citado em SOUZA, 2004, p.8).

Algumas dessas contribuições nos provocam à problematização das relações dos sujeitos com as músicas como construções complexas. A relação dos grupos sociais e suas interfaces com a produção, distribuição e receptividade musical é entendida por Lucy Green como a “organização social da prática musical”, que deve ser compreendida a partir dos significados construídos pelos grupos.

Em música questionamos os *significados* da música que um grupo social produz, distribui e consome, quais são esses significados e como eles são construídos, mantidos e questionados. Para mim, um aspecto fundamental na Sociologia da Música é o compromisso de apreciar *ambos* os lados – a organização social da prática musical e a construção do significado musical (GREEN, 1997, p.27, grifos da autora).

Para a melhor compreensão dos significados construídos pelas múltiplas vivências musicais, Green (1997) procura distinguir dois aspectos do significado musical: os *significados inerentes*, relacionados com o material sonoro, sua disposição e (re)organização, ou seja, são inerentes porque “estão contidos no material sonoro e têm ‘significados’ uma vez que são relacionados entre si” (p.28); e os *significados delineados*, ligados com as construções de imagem que emergem dos contextos de produção musical, de fato que a música, metaforicamente, “delineia uma pletora de fatores simbólicos” (idem, p.29).

A concepção musical, incluindo os significados inerentes e delineados, apresenta uma interdependência em relação a esses significados, sem subentender que eles coexistam em níveis idênticos ou que estejam sempre conscientes. Para Green (1997), o ponto de distinção entre os dois significados é que, “embora interdependentes, cada um afeta diferentemente a formação do grupo social em torno da música, impingindo-se sobre a experiência musical” (GREEN, 1997, p.29).

A perspectiva sociológica, segundo Ribas (2009), tem contribuído para o entendimento das relações sociopedagógicas com a música de modo que, à luz da sociologia, a educação musical se propõe ao “estudo da dimensão ordinária e fugaz das práticas musicais” (p.127), valorizando significados e entrelaçamentos percebidos “naquilo que tende a ser qualificado como desprezível” (idem), apontando para as diferenças ao invés das generalizações. Para Souza (2004):

Como ser social, os alunos não são iguais. Constroem-se nas vivências e nas experiências sociais em diferentes lugares, em casa, na igreja, nos bairros, escolas, e são construídos como sujeitos diferentes e diferenciados, no seu tempo-espaço. E nós, professores, não estamos diante de alunos iguais, mas jovens ou crianças que são singulares e heterogêneos socioculturalmente, e imersos na complexidade da vida humana (p.10)

Uma das linhas de pesquisa da sociologia em educação musical que tem se intensificado nos últimos anos toma o cotidiano como espaço de reflexão sociológico-musical³⁰. Nessa perspectiva, o sujeito é entendido imerso numa “teia de relações presentes na realidade histórica, prenhe de significações” (SOUZA, 2008, p.7), de forma que a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo, e é constituída de experiências que nós realizamos no mundo (idem). A preocupação com o cotidiano emerge da percepção de que “sem compreender as realidades socioculturais dos alunos, não há como propor uma pedagogia da música adequada” (SOUZA, 2000, p.7).

Conforme Souza (2000), as definições conceituais do cotidiano vão desde suas matrizes fenomenológicas (Husserl, Goffmann, Schütz) até as linhas neomarxistas (Heller, Lefebvre). Por sua vez, a utilização do conceito de cotidiano na prática é permeada de vários sentidos e conotações (p.27). Do ponto de vista das ciências sociais, o cotidiano é visto como “um lugar de processos, de crenças” (p.28), onde os sujeitos

³⁰ Lembrando que as teorias do cotidiano, embora entendidas aqui num conjunto acerca do tema, apresentam diferentes princípios e campos de análise. Assim, considerando o grande número de referenciais teóricos, “não é de se estranhar que, apesar de girarem em torno do tema ‘cotidiano’, não se tenha uma concepção única com contornos definidos e claros” (SOUZA, 2000, p.18).

sociais negociam suas identificações e estabelecem um entendimento sobre as normas sociais. Dessa multiplicidade de olhares sobre o cotidiano resultam pontos em comum que se configuram numa perspectiva teórica: “em todos eles trata-se de lançar um olhar para a dimensão subjetiva, seja ela em processos sociais, em instituições ou em contextos institucionalizados” (idem).

Na área da educação musical, o conceito de cotidiano também tem sido permeado de vários sentidos e conotações. Souza (2013) observa alguns desses sentidos produzidos principalmente na literatura alemã (Richter, Kaiser, Schneider). Assim, o conceito de cotidiano “traz sempre o humano e contém uma multiplicidade de significados” (SOUZA, 2013, p.18).

No Brasil, as teorias do cotidiano foram se consolidando na área de educação musical principalmente pelo trabalho da professora Dr^a Jusamara Souza, a partir do projeto de pesquisa “O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos” (1995-1997), assim como nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Musical e Cotidiano, vinculado ao PPGM/UFRGS. Conforme Souza (2008, p.8), esses trabalhos pretendem contribuir para o campo teórico da educação musical, descrevendo e examinando conceitos, discursos, métodos e resultados do conhecimento musical no dia-a-dia.

A articulação teórica do cotidiano com a educação musical se constitui assim numa possibilidade de compreender múltiplas experiências musicais, muitas delas às vezes localizadas “nas brechas, nas falhas, nas ausências de perspectivas totalizantes” (SOUZA, 2000, p.28). De fato, seu interesse está em “restaurar as tramas da vida que estavam encobertas e recuperar a pluralidade de possíveis vivências e interpretações” (idem). Para tanto é preciso “desfiar a teia de relações cotidianas e suas diferentes dimensões de experiências, fugindo dos dualismos e polaridade e questionando dicotomias” (SOUZA, 2000, p.28).

A compreensão da importância dos significados musicais construídos a partir das relações entre o sujeito e sua interação com o mundo tem contribuído para um olhar mais amplo da educação musical. As músicas que o sujeito produz e consome no cotidiano são vivenciadas de acordo com sua posição em determinada rede de posições sociais, e suas preferências e renúncias musicais são influenciadas por elementos que fazem sentido a partir de seus significados, inseparáveis de seu contexto.

Assim, no sentido de pensar a formação do professor de música de forma a incorporar análises do mundo vivido e ouvindo os sujeitos envolvidos (LOURO;

SOUZA, 2013), aproximo-me das teorias do cotidiano, numa perspectiva sociológica no ensino superior que busque, entre outras coisas, compreender a gênese dos significados das músicas na vida das pessoas. Assim a educação musical

pode ser pensada a partir de um olhar sobre os alunos e professores enquanto pessoas que passaram por experiências que moldam a maneira como se relacionam com música. O entendimento do cotidiano abre caminhos para uma prática de ensino universitário que seja capaz de incorporar à sua didática a dimensão do 'praticado', do 'vivido' (...) (LOURO; SOUZA, 2013, p.7).

Souza (2013) destaca pelo menos dois objetivos que devem permear a educação de profissionais da música, ao pensar a educação musical na perspectiva do/com o cotidiano: *observar o fazer musical como necessidade humana, dentro do saber vivido; e considerar a música como uma produção inserida em um contexto maior de produções culturais* (p.15). Ainda segundo a autora, a aprendizagem musical “sempre inclui a própria experiência com a música” (p.18), tendo como base o mundo da vida, que pode ser considerado em três níveis: as experiências subjetivas dos alunos; as experiências básicas humanas e a música como reflexo da vida; e o mundo da vida *na* música.

Considerando que a música é uma construção social, cultural e histórica, o significado individual das experiências musicais está correlacionado com as necessidades sociais. Por essa razão, um critério importante para que essas experiências sejam significativas é sempre a proximidade com a vida, músicas que tenham sentido para os sujeitos que dela participam (SOUZA, 2013, p.18).

No entanto, como lembra Souza, falar de cotidiano na educação musical não se esgota numa orientação da aula para aquilo que os alunos escutam e que eles trazem como preferências e hábitos. Estudar o cotidiano é “considerá-lo em sua complexidade” (2013, p.21). É, portanto, numa perspectiva que compreende o horizonte de significados dos sujeitos a partir do seu cotidiano (SOUZA, 2000, 2008, 2013; LOURO; SOUZA, 2013; GONÇALVES; COSTA, 2009), que a presente pesquisa se insere, tomando a religiosidade como um desses horizontes de significados e também como espaço de narrativas musicais.

3. FALANDO DE RELIGIÃO

Tomar a dimensão religiosa como horizonte de significados no ensino superior de música implica que algumas considerações sejam esboçadas, principalmente em relação à(s) forma(s) com que ela pode ser abordada. Em primeiro lugar, religião não deve ser confundida ou restrita ao sistema religioso ocidental e suas práticas e códigos específicos, de modo que uma religião não precisa necessariamente apresentar a crença em uma divindade ou numa vida além da terra, tampouco definir um preceito moral. Conforme assinala Giddens (2005), estas crenças, assim como outros aspectos do Cristianismo, “estão ausentes nas grandes religiões do mundo” (p.427). Assim, destacamos também as formas de religiosidade que não se enquadram no sistema monoteísta ocidental sem, no entanto, tratá-las como marginais ou alternativas.

Em segundo lugar, a religiosidade é uma dimensão que está presente em praticamente todas as sociedades e envolve questões que versam sobre o sentido da vida e da morte. Dada a complexidade do fato, falar de religião envolve certos cuidados, tanto do ponto de vista de um imaginário social enraizado em que “religião não se discute”, até problemas de ordem epistemológica, ou seja, da possibilidade e mesmo da validade de falar de religião do ponto de vista científico. Aqui, portanto, podemos adiantar que não se trata de ‘desvelar’, ‘captar’ ou de ‘descobrir’ aspectos religiosos nas narrativas, ou mesmo de uma investigação teológica sobre suas possibilidades, mas de pensar a partir de uma linha de investigação que procura compreender os significados e os sentidos religiosos que o sujeito pode produzir no cotidiano enquanto experiência musical.

Ademais, qualquer tentativa de definir religião esbarra na impossibilidade de compreendê-la como algo em si, como objeto e conceito finalizado. Somente na experiência da descrição é que podemos localizar os lugares de onde podemos pensar (e falar) a religião. E é nessa teia que emergem noções sociológicas, teológicas, filosóficas, científicas. A partir dessa abertura de horizontes de interpretação, ou seja, de que óculos devemos vê-la (PADEN, 2001), surgem diferentes imagens da religião.

Cada uma dessas visões é como uma linguagem diferente e, na superfície, todas elas reunidas se tornam um mar caótico de vozes dissonantes. Enquanto os pontos de vista proliferam, a questão da religião permanece aberta. Explanções múltiplas se justapõem em um teatro de condição mútua, de incúria e desdém (PADEN, 2001, p.14)

A contemporaneidade pode reforçar a multiplicação desses discursos, se tomarmos a proliferação de textos produzidos pelas novas tecnologias. Aos discursos disciplinares e acadêmicos, somam-se olhares das mídias, do cinema, das redes sociais, das redes de televisão, que tematizam a religião. Ao focar a explosão gospel no Brasil, termo que designa a conversão de quase 8 milhões de evangélicos desde 1940, a reportagem da Revista *Veja* dá o tom dessas muitas vozes que passam a falar sobre o assunto:

Desde a década de 80 cientistas políticos, antropólogos e sociólogos, sem contar padres e freiras, tentam entender um mistério digno das melhores elucubrações de teólogos católicos, de Santo Agostinho a Hans Kung: a conversão pacífica de 8 milhões de brasileiros às mais de 100 denominações evangélicas que existem no país.³¹

Pelo menos duas grandes manchetes sobre religião foram marcantes nos últimos anos e trouxeram à tona diferentes impressões, assim como alimentaram a produção de inúmeros sentidos para pensá-la. A primeira é a eleição do Papa Francisco para ocupar o posto máximo da Igreja Católica, fato inédito até então quando se leva em conta sua origem latino-americana. Sua postura, considerada liberal dentro do tradicional cânone da Igreja, traduz as contradições entre moderno e tradicional e recoloca na pauta assuntos contraditórios e suas relações com a sociedade contemporânea. A segunda trata da expansão do Islamismo e o relaciona diretamente com atividades chamadas “terroristas”. A associação apressada entre Islã e terrorismo³² tem produzido diferentes efeitos nas discussões sobre religião, mas via de regra apresenta sua faceta mais preconceituosa, que constrói uma imagem dualizada entre ocidente e oriente, cristãos e muçulmanos, “nós” e “eles”.

A multiplicação das discussões sobre o tema remonta, à primeira vista, a uma espécie de “retorno da religião”. O antropólogo norte americano Clifford Geertz, no entanto, entende que a religião nunca desapareceu, sendo que foi a atenção das ciências sociais que se desviou a outros campos, enquanto entendiam o compromisso com a religião como uma “força em declínio na sociedade, um resíduo de tradições passadas

³¹A *ascensão social dos evangélicos: soldados da fé e da prosperidade*. Revista *Veja*, 02/07/1997. Disponível em http://veja.abril.com.br/020797/p_086.html. Acessado em 15/12/2009.

³² Tal associação foi intensificada após o atentado à redação da revista francesa Charlie Hebdo, em janeiro de 2015, e outros ataques reivindicados pelo Estado Islâmico nos anos seguintes em centros europeus como Paris, Bruxelas, Nice e Berlim. Ao abordar o tema, muitos noticiários e jornais tendem a enfatizar o perigo de uma suposta “islamização” da Europa como um atentado aos princípios democráticos do ocidente, produzindo uma imagem negativa da religião islâmica.

inexoravelmente erodido pelos quatro cavaleiros da modernidade: secularismo, nacionalismo, racionalização e globalização”³³.

Os pressupostos evolutivos tomados no positivismo, no sentido de que as sociedades avançam ascendentemente no sentido barbárie/civilização, mito/logos ou magia/ciência, consideravam a religião como um estágio anterior à razão, e que estaria em progressiva via de extinção. Conforme Augusto Comte, a transformação do espírito humano segue uma evolução que passa por três fases sucessivas: a fase fetichista (explicação da realidade por ações divinas), a fase metafísica (explicação da realidade por princípios abstratos) e a fase positiva (explicação da realidade pelo método científico). O pensamento religioso seria, nessa perspectiva, uma fase a ser substituída paulatinamente pela crença no mito do progresso científico e tecnológico e pelas grandes narrativas de utopias sociais (CRESPI, 1999).

De uma forma ou outra, a religião foi tematizada pelos pensadores da sociologia clássica. Émile Durkheim, em seu estudo *Formas Elementares da Religião* (1912), procurou considerar a importância social dos ritos religiosos na tentativa de desvendar nas religiões mais primitivas os fundamentos gerais da religião, focando principalmente a relação sagrado/profano. Para Karl Marx, seguindo alguns conceitos de Feuerbach, a religião era uma forma de alienação do real e acabava por produzir a legitimação de certas relações de desigualdades sociais. Já Max Weber elaborou estudos sobre diversas religiões do mundo, procurando realçar o papel da religião nas atividades de transformações sociais e econômicas, tema que elaborou em seu trabalho *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (1904), onde procura demonstrar que a ética protestante seria fundamental na consolidação do capitalismo. Segundo Giddens (2005, p.430), esses autores achavam que a importância da religião iria diminuir nos tempos modernos e que ela era, num sentido fundamental, uma ilusão.

No campo da antropologia, Terrin (2004) aborda a questão argumentando que a religião só sobrevive à antropologia cultural “se o método e a perspectiva de pesquisa antropológica se abrem simbolicamente a contribuições e a vantagens ‘globais’ e principalmente se não se fecham no círculo vicioso de um funcionalismo sociocultural” (p.17). Nesse sentido o autor entende que sempre que a antropologia cultural se fechou em esquemas interpretativos restritos em relação ao conceito de cultura, também operou, de maneira negativamente, em relação à experiência religiosa e ao ritual

³³ GEERTZ, Clifford. *O futuro das religiões*. Folha de São Paulo, 14 de maio de 2006. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1405200614.htm>.

mágico-religioso (p.22); por outro lado, ao ampliar seus esquemas epistemológicos e interpretativos, “viu-se ao mesmo tempo também dando maior destaque e valorizando no seu âmago o próprio *homo religiosus*” (idem).

Ao rever os modos com que a antropologia cultural procurou lidar com os problemas teóricos e metodológicos em relação à religião e à magia, Terrin (2004) aborda desde o intelectualismo na obra de Fraser e Tylor, que consideravam a magia como um erro do ponto de vista científico; até o funcionalismo de Malinowsky que entendia o ritual como função integradora social, mas que já “não se limita a racionalidades mais ou menos instrumentais ou científicas” (p.33). Evans-Pritchard, ao lançar sua obra sobre a magia dos Azandes, povo da África central, inicia um debate etnometodológico que será levado adiante criticamente por P. Winch. Segundo Terrin (2004), a crítica de Winch aos antropólogos, e especialmente endereçada à Pritchard, é de que eles “sobrepõem às culturas estrangeiras padrões de racionalidade próprias de suas culturas, tornando-os padrões universais” (p,39). Assim, embora a magia seja considerada a partir de uma lógica interna, e não mais a partir da lógica científica, ela é contraposta ao mundo “real” e “científico”, definindo-se como “ilusória” ou “irreal”.

Há de fato em Evans-Pritchard, por um lado, a clara pressuposição de que toda a cultura trabalha com esquemas racionais próprios da cultura que possui, e portanto que é preciso sempre falar de uma “lógica interna”; por outro lado, há um critério universal em ato segundo o qual o “científico” é conforme com os fatos, enquanto o “místico” não o é. Assim, a coerência interna explica um tipo de racionalidade no âmago da feitiçaria dos azandes; não é uma explicação “real” dos fatos, porém, mas uma explicação “mística”. Em termos mais claros, aqui o antropólogo inglês, com base na cientificidade ocidental, não se exime de fazer um juízo de valor universal sobre o que é “certo” e o que é “errado” no agir humano (TERRIN, 2004, p.38).

A partir da crítica de Winch, inspirado em Wittgenstein para a necessidade de compreensão da relação entre cultura e linguagem³⁴, Terrin (2004) identifica duas vertentes na interpretação do ritual religioso: a ala direita intelectualista (Horton, Javier, Agassi e Spenber) e a ala esquerda simbolista (Beattie, Geertz e Turner). Se os primeiros buscavam um modelo fundamental e universal de racionalidade, capaz de servir de critério autossuficiente e supracultural em relação às demais racionalidades, os simbolistas entendiam que o ritual não pode ser comparado com a ciência e a ação instrumental, mas deve ser entendido em nível artístico e poético (p.51).

³⁴ As objeções de Winch vão no sentido de que “a linguagem e as imagens do mundo de uma cultura preservam uma totalidade por meio da qual, por vezes, uma comunidade linguística interpreta o mundo” (TERRIN, 2004, p.40)

Geertz (1989), por exemplo, em *A interpretação das culturas*, destaca a dimensão cultural da análise religiosa, tomando como fundamentais os sistemas simbólicos das religiões. Esses símbolos religiosos, ao sintetizar o *ethos* de um grupo e sua visão de mundo, funcionam tanto para representar um tipo de vida ideal, concebido a partir de valores e disposições morais e estéticas, como para compreender a realidade empírica de forma que essas disposições possam ser interpretadas e correspondidas dentro de um quadro de inteligibilidade.

Essa confrontação e essa confirmação mútuas têm dois efeitos fundamentais. De um lado, objetivam preferências morais e estéticas, retratando-as como condições de vida impostas, implícitas num mundo com uma estrutura particular, como simples senso comum dada a forma inalterável da realidade. De outro lado, apóiam essas crenças recebidas sobre o corpo do mundo invocando sentimentos morais e estéticos sentidos profundamente como provas experimentais da sua verdade. Os símbolos religiosos formulam uma congruência básica entre um estilo de vida particular e uma metafísica específica e, ao fazê-lo, sustentam cada uma delas com a autoridade emprestada do outro. (GEERTZ, 1989, p.67)

De um modo geral, a crise epistemológica da ciência, apontada geralmente a partir do século XX, também acaba por produzir caminhos para uma sensação de retorno às religiões. A crença inabalável no progresso científico como desenvolvimento humano e na utopia socialista de uma estrutura igualitária passou a sofrer abalos frente às experiências devastadoras do uso de energia atômica a partir da II Guerra Mundial e da crescente desigualdade e exploração econômica entre os grupos sociais, por exemplo.

Para Geertz, pode-se duvidar de que a concepção da religião “como força em constante declínio tenha sido em algum momento totalmente admitida ou aceita sem questionamento”³⁵. Sem sair de cena, a religião agora reaparece às luzes de várias interpretações. Crespi (1999) indica que a renovação do interesse pela religião pode ser entendida como uma reação a “situações de desorientação generalizada provocadas, na sociedade contemporânea, pelo aumento de complexidade decorrente da acentuação da diferenciação dos âmbitos de significado e pelo pluralismo das fontes de produção dos valores e dos modelos culturais” (p.9).

Ao assumir o potencial socializador das religiões, Setton (2008) aborda o tema sob o ponto de vista da sociologia da educação, chamando a atenção para tais processos, compreendidos como responsáveis por parte da construção social. Desse modo,

³⁵ GEERTZ, Clifford. *O futuro das religiões*. Folha de São Paulo, 14 de maio de 2006. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1405200614.htm>.

ampliam-se as questões formuladas na relação sociedade-educação, levando em conta “outras matrizes de cultura”, como a família, mídias ou religião, pois esses espaços “produtores de valores morais e identitários” são, por excelência, “espaços formadores de consciência”.

Todas essas agências seriam capazes de forjar, em tensas e intensas relações, um *habitus*, um *modus operandi* de pensamento, bem como um sistema de disposições orientadoras de condutas, matéria de importância para os educadores da atualidade que se veem defronte a uma realidade múltipla de referências de estilos de vida (SETTON, 2008, p.16, grifo no original).

Enquanto matriz cultural inscrita nos processos de socialização, a religião é compreendida como um sistema de símbolos, distinta das demais matrizes culturais que compõem e articulam as relações pelo sujeito contemporâneo no seu processo de socialização. Tais matrizes (família, escola, religião, etc) seriam então instituições ou subespaços sociais, “capazes de projetar entendimentos sobre a realidade dos indivíduos ajudando-os a construir o convívio, a ordem e ou a transformação social” (SETTON, 2008, p.17). Daí a relevância para situá-las como importantes elementos na construção de sentidos e significações da realidade social, e aqui, especificamente, na formação do professor de música.

No entendimento da religião como um conjunto de valores e crenças constituídos historicamente, fica a possibilidade de compreendê-la como uma construção simbólica, que pode ser vivenciada de diferentes formas. A religião não teria, assim, uma ‘essência’ própria, e estaria sujeita às condições e relações de poder que se estabelecem nas relações sociais, assim como ao uso que os sujeitos fazem dela em suas vidas. Nesse sentido, a religião é uma das linhas que tecem a nossa vida, de maneira que, no tear das nossas memórias e narrativas, essas linhas geralmente versam sobre o sentido da vida e o mistério da morte.

3.1 Panorama religioso nacional

Ainda que o Brasil seja um país majoritariamente constituído por católicos, esse quadro não é estável, de forma que mudanças nas últimas décadas têm contribuído para repensar o que significa a questão religiosa no nosso contexto, ampliando as diversidades e as situações de sincretismo. Segundo Andrade (2009), o campo religioso brasileiro ganhou novos contornos, que exigem algumas reinterpretações.

Esse novo panorama nacional abarca, por exemplo, categorias recentes como os evangélicos não-praticantes³⁶ e o aumento de convertidos para a religião islâmica³⁷. Além do mais, o trânsito entre diferentes crenças tem se intensificado e produzido novos retratos: “católicos se tornam evangélicos ou espíritas, assim como pentecostais e neopentecostais recebem fiéis de religiões afro-brasileiras e do protestantismo histórico”³⁸. Se em fins do século XIX e início do século XX já é possível perceber no país um movimento de pluralismo religioso, com a penetração de uma multiplicidade de crenças e ritos pertencentes às mais distintas tendências religiosas e seitas (ANDRADE, 2009), tal situação tem se intensificado nessas primeiras décadas do século XXI.

Dados do IBGE do ano de 2010 mostram que as duas maiores religiões no Brasil são de origem cristã, primeiramente a Igreja Católica Apostólica Romana, seguida da religião Evangélica, representada principalmente pelos pentecostais. Não obstante a população brasileira seja predominantemente católica, é notável a queda numérica entre seus adeptos³⁹. Entretanto percebe-se um aumento sensível entre os evangélicos, passando de 2,6% em 1940 para 15,4% em 2000, e 22,2% em 2010, principalmente entre as denominações pentecostais que hoje cobrem 13,3% do total evangélico⁴⁰. Nas demais categorias (espiritismo, umbanda, candomblé e outras religiosidades) aparecem 5,0% da população brasileira, sendo ainda que 8,0% consideram-se sem religião. Geograficamente os católicos são maioria nas regiões Nordeste e Sul, enquanto os evangélicos se expandem principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste. Em relação à umbanda, o maior número de declarantes situa-se no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo; quanto ao candomblé, concentra-se na Bahia e Rio de Janeiro.

Nos caminhos históricos da religião no Brasil, Andrade (2009) identifica algumas alternâncias entre fases de maior racionalização da experiência da fé (catequização, movimento anti-clerical, secularização) e fases de maior ênfase emocional (assimilação do Barroco). Para a autora, a fase contemporânea rerepresenta a

³⁶Essa categoria se refere aos brasileiros que nascem em família evangélica, mas não praticam sua fé. Dados da Pesquisa de Orçamento Familiar (POF), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram que evangélicos de origem que não mantêm vínculos com a crença passaram de 0,7% para 2,9%, nos últimos seis anos.

³⁷*Os caminhos de Islã no Brasil*. Revista Isto é ed. 2309, fev./2014. Disponível em http://www.istoe.com.br/reportagens/349181_OS+CAMINHOS+DO+ISLA+NO+BRASIL, acessado em 21/02/2015

³⁸*Novo Retrato da fé no Brasil*. Revista Isto é ed.2180, ago/2011. Disponível em http://www.istoe.com.br/reportagens/152980_O+NOVO+RETRATO+DA+FE+NO+BRASIL, acessado em 21/02/2015

³⁹ Em 1940 os católicos representavam 95.2% da população brasileira. Em 2000 a porcentagem caiu para 73.8% e em 2010 chegou em 64.6% *Fonte*: IBGE, Censos demográficos.

⁴⁰*Fonte*: IBGE, Censos demográficos

“dimensão emocional da fé associada a uma exteriorização e teatralidade da experiência religiosa, que se expressam através da intensificação das práticas rituais com ênfase na corporalidade, dando ao culto a feição de espetáculo” (p.110).

Pierucci (2004) nota que um dos processos em andamento da questão religiosa no Brasil é a queda do número de adeptos das chamadas religiões tradicionais (Católica Apostólica Romana, Protestantismo de Imigração e Umbanda), referindo-se a uma pós-traditionalização religiosa no país. Segundo o autor, cada uma dessas três religiões, embora tradicionais a sua maneira, mostram sérios sinais de cansaço e de exaustão na sua capacidade de manutenção e ampliação de seguidores. Esse fenômeno, enquanto não representa um abandono do papel da religião na contemporaneidade, aponta para uma maior subjetivação da experiência religiosa e de fluidez nas relações entre sociedade e religião.

Levar em conta a complexidade em relação ao panorama religioso brasileiro pode contribuir para evitar certas generalizações sobre o quadro em questão. Nosso contexto não é, portanto, de uma maioria Católica e autoritária (que por muito tempo se confundiu com o próprio Estado), nem de uma nova ‘massa’ de evangélicos que vão dominar o país (o próprio seio da religião evangélica é constituído por uma multiplicidade de cultos e seitas diferentes entre si), nem tampouco de autênticos umbandistas (que por algum tempo foi considerada como a religião que, pelo seu sincretismo, melhor expressaria o verdadeiro caráter do brasileiro). Estamos diante de relações religiosas que são atravessadas pelo campo social, econômico e cultural, além de uma crescente subjetividade das formas de experienciar a religião, que muitas vezes escapam a terminologias e classificações. É nesse terreno instável e incerto que passo a considerar como a educação musical pode abordar tais aspectos.

3.2 Aproximações entre educação musical e religião

Se em outros campos do conhecimento, como na etnomusicologia, por exemplo, já é possível perceber um grande número de pesquisas, com diferentes enfoques e metodologias, voltadas para a relação música-religião (BRAGA, 1998; JÚNIOR, 2005; GUÉRIOS, 2005; RIBEIRO, 2013), no campo da pesquisa em educação musical essa evidência é mais recente, embora não menos frutífera. Nesse sentido procuro sublinhar algumas pesquisas que tratam do tema música-religião a partir de um olhar da educação

musical. Se essas pesquisas não são homogêneas em suas questões teórico-metodológicas, e nisso reside a riqueza da multiplicidade de olhares sobre o tema, elas têm em comum a inserção da religiosidade como elemento cultural significativo no horizonte de significados dos sujeitos.

Na educação musical, algumas questões sobre religiosidade foram anunciadas por Travassos (1999), quando sua pesquisa sobre aspectos da diversidade dos estudantes de música do Instituto Villa-Lobos da Universidade do Rio de Janeiro (Uni-Rio) destacava que “um grupo numericamente expressivo de estudantes teve iniciação musical nas igrejas protestantes e encontra nessas igrejas o principal estímulo aos estudos” (TRAVASSOS, 1999, p. 132). Também nessa direção, Marques (1999) constata em sua pesquisa que muitos dos licenciandos entrevistados tiveram suas primeiras experiências musicais relacionadas com alguma formação religiosa.

No entanto, talvez possamos situar o início de uma literatura mais específica sobre o assunto no trabalho de Torres (2004), que, ao entrevistar um grupo de alunas da pedagogia sobre a construção das suas identidades musicais a partir das memórias, reconheceu nas narrativas considerações importantes sobre o papel da religião nesse processo. Num recorte sobre o tema, a autora desenvolve suas reflexões:

A partir da questão que formulei, “Quais as lembranças da música e os entrelaçamentos com as práticas religiosas: primeira comunhão, grupos de jovens, missas, encontros de casais e cultos, por exemplo?”, surpreendi-me com a multiplicidade de fatos e lembranças musicais que emergiram juntamente com as práticas religiosas, compondo diferentes cenas e aspectos da religiosidade (Torres, 2004, p.64).

Considerando a influência das práticas religiosas na construção das identidades musicais, Torres (2004) percebeu na memória das participantes lembranças como “melodias sussurradas, letras de músicas cantadas nas ocasiões dos cultos, vozes dos corais masculinos nos serviços religiosos” ou das aprendizagens musicais com os “grupos e movimentos jovens, as aulas de música nas escolas confessionais, o repertório das catequistas e as trilhas das missas e casamentos” (p.64). A autora ainda acrescenta as falas que trouxeram as “orações cantadas na igreja e em casa, as músicas para a primeira comunhão, batizados e as tocatas e fugas executadas no órgão da igreja”:

pude conhecer e até ficar surpresa com a variedade e intensidade dos sons das igrejas e rituais religiosos, com muitas trilhas e repertórios para acompanhar os diferentes momentos e comemorações. Ouvi os sons do harmônio executando os hinos nos cultos, os violões e as músicas que entoavam nas

missas e reuniões de grupos jovens. Em outras lembranças as vozes infanto-juvenis nas aulas de catequese misturavam-se a tantas outras sonoridades que permearam os espaços das diferentes igrejas e manifestações religiosas (Torres, 2004, p.67).

Em estudo mais recente, também realizado com estudantes da pedagogia, Maffioletti e Abrahão (2016) destacam a narrativa sobre a experiência musical de uma das entrevistadas, que se constitui como uma dimensão da vida religiosa. A partir dessas narrativas, as autoras descrevem que o contexto da escola dominical, o coral na juventude e a banda de igreja “foram espaços de formação em música, para além de uma aprendizagem técnica”, cumprimento um “papel importante na sua inserção no grupo” (MAFFIOLETTI; ABRAHÃO, 2016, p.52).

Assim como sentimos a importância das lembranças evocadas pelas entrevistadas, de caráter cristão, podemos também nos questionar sobre os silêncios que muitas vezes operam na fala sobre algumas religiões ‘marginalizadas’. Caputo (2008), ao investigar o preconceito religioso contra o candomblé em escolas, registra “o silêncio, ainda utilizado por muitos candomblecistas em alguns espaços como estratégia contra a perseguição” (Caputo, 2008, p.170). Essa perspectiva coloca as políticas de identidades culturais nas possibilidades das discussões sobre o ensino de música.

Em relação às práticas musicais religiosas e seus processos educativos, podemos mencionar os trabalhos de Lorenzetti (2012; 2015), Cattelan (2012) e Nogueira (2012), que tomam como foco de análise as práticas musicais no âmbito do Catolicismo. Cattelan (2012), a partir de suas narrativas musicais na igreja católica, aponta o aprendizado nas práticas religiosas cristãs como um contexto no qual os significados são gerados para professores de música. Por sua vez, Louro *et. al.* (2011) relacionam algumas experiências musicais dentro das atividades religiosas desenvolvidas na igreja e consideram o “transbordamento” que os conhecimentos adquiridos tiveram em suas práticas profissionais ou acadêmicas.

Lorenzetti (2015), ao investigar as experiências pedagógico-musicais em um grupo católico em Porto Alegre-RS, destaca principalmente as relações de aprendizagem e as práticas de atuação/ensino de música. Considerando tal espaço de interações humanas e de vivências afetivas, a autora estabelece relações entre o fazer musical na igreja e outras instâncias formativas (família, escola, mídia). A igreja, nesse sentido, configura-se como um local de muitas aprendizagens, não só “técnico-musicais, mas também interpessoais”.

A prática musical através do tocar e cantar em missas, encontros e grupos mostrou-se primordial para que a aprendizagem acontecesse, sendo nominada “aprender na prática”, o que requer conhecimento sobre o próprio contexto. ‘Aprender vendo o outro’, ou seja, por imitação, foi um procedimento recorrente na apropriação da linguagem musical. Os grupos, especialmente de jovens, destacam-se como um local em que ocorrem trocas musicais. A autoaprendizagem apareceu como uma das maneiras de interagir com a música, porém apresenta algumas dificuldades, como a pessoa ter que resolver problemas sozinha, sem o auxílio de um professor (LORENZETTI, 2015, p.123).

Além de perceber o espaço como um *lugar antropológico*⁴¹, Lorenzetti (2015) complementa com a multiplicidade de situações musicais e suas dimensões pedagógicas. Tais considerações nos ajudam a pensar que a igreja é um contexto complexo, no qual a música está presente em diversos ambientes (nas salas de paróquia, em reuniões, nos corais, dentro da igreja – nas missas e em outras celebrações, no pátio).

Já as práticas musicais e as construções de identidades musicais na cultura gospel, com ênfase no neopentecostalismo evangélico, foram temas da minha investigação de mestrado (RECK, 2011), ao realizar um estudo de caso num grupo de louvor no Rio Grande do Sul. Assim como a constatação de diferentes abordagens músico-pedagógicas, 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).

Ao trazer algumas dessas considerações para o campo da formação de professores, Reck; Louro e Rapôso (2014) procuram, a partir da análise de diários de aula escritos por licenciandos em música, conduzir algumas questões sobre como os elementos de religiosidade podem produzir tensões e dilemas no ensino de música. No decorrer do estudo foi possível considerar que a prática do educador musical pode muitas vezes se deparar com algumas dessas tensões, o que aponta para a importância de uma reflexão sobre o assunto no processo de formação inicial.

⁴¹ LEVY, Pierre. *A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998

As pesquisas acima, brevemente abordadas⁴², apesar dos diferentes enfoques, estão longe de possibilitar um conhecimento amplo e profundo sobre os significados religiosos dos sujeitos e suas implicações com o cotidiano musical. Mas permitem, ao menos, abrir o diálogo sobre algumas questões importantes, que podem integrar as discussões sobre a temática na educação musical. Além da emergência de tais pesquisas, podemos compartilhar um crescente interesse no tema a partir de encontros e fóruns realizados. Por exemplo, durante os dois últimos congressos nacionais da ABEM, realizados em Pirenópolis-GO (2013) e Natal-RN (2015), os grupos de trabalhos que envolviam as discussões sobre educação musical em contextos sociomusicais (não-formais e informais), foram palco da troca de ideias teórico-metodológicas e da percepção de um envolvimento na área, por parte de interessados em pensar a educação musical e suas relações com a religião (LORENZETTI, 2013; SOUZA; LIMA, 2013; SOARES; KAISER, 2013; RECK; LOURO, 2013, 2015; SILVA; ABREU, 2015; FREITAS, 2015; NOVO; RIBAS, 2015; LUNELLI, 2015).

Uma reflexão particularmente interessante sobre educação musical e religião é levantada por Queiroz (2015) ao tratar de uma educação musical intercultural. O autor aponta que trabalhar com um cantochão, uma canção gospel e um canto para oxalá, por exemplo, implica em contemplar diferentes parâmetros musicais (impostação e afinação vocal, organização rítmica e prosódica), que são relevantes para uma prática educativa musical. No entanto, um trabalho assim implica também, e fundamentalmente, “abarcando a relação dessas características estéticas com expressões diversas da religiosidade humana que dão sentido a essas músicas”, evidenciando que “cada música dessas evoca elementos de um mundo invisível que dá aos humanos percepções e relações de sacralidade fundamentais para transcenderem suas vidas mundanas” (QUEIROZ, 2015, p.212). Nesse sentido, é preciso ir além dos sons que dão forma a tais músicas, pois sem a dimensão religiosa elas perderão aquilo que faz delas expressões humanas: seus significados (QUEIROZ, 2015). Ao que pese a dificuldade e os conflitos que podem surgir ao trabalhar elementos de religião em qualquer aula de música, o autor atenta que se isentar de tal discussão é corroborar com uma formação em música “perpetuadora de

⁴² Embora reconheçamos a produção e a importância de outros trabalhos que tratem de temáticas relacionadas à religião e educação musical (Souza, 2002; Kerr e Keer, 2003; Martinoff, 2010), optamos por fazer um recorte de pesquisas ligadas ao debate dos significados musicais religiosos no processo formativo do educador musical. Para uma relação mais ampla de trabalhos sobre educação musical e religião, assim como em outras áreas da música, ver levantamento realizado por Lorenzetti (2015).

preconceitos, promotora de desigualdades e incentivadora de que algumas vozes calem outras, como é característico das tendências monoculturais” (idem).

No que tange a educação musical inglesa, Lucy Green e Susan O’Neill⁴³ identificam alguns desafios para pensar o ensino curricular de música levando em conta a diversidades dos grupos sociais, dentre eles, os grupos étnicos/religiosos. Segundo as autoras, ainda são poucas as pesquisas que examinaram as relações desses diferentes grupos com a educação musical formal no Reino Unido, notando, por exemplo, que algumas famílias muçulmanas desaprovam que meninos e meninas façam música no mesmo ambiente (p.18). Ainda no cenário internacional, a temática parece conhecer um novo status de importância no que se refere aos espaços dedicados para as discussões. Note-se o GT sobre música e espiritualidade apresentado durante o congresso da ISME (*Internacional Society of Music Education*), realizado em Porto Alegre/RS (2014), assim como os trabalhos e conferências organizadas pela SAME (*Spirituality And Music Education*), que em 2015 realizou seu 3º encontro, na África do Sul. Essas movimentações e imersões sobre o tema, tanto no cenário nacional e internacional, revelam inúmeras possibilidades de pensar a religiosidade como um atravessamento importante na experiência musical, proporcionando aberturas para outras formas de produzir, circular e consumir música(s).

⁴³ Em artigo intitulado *Relavamiento de la educacion musical en el Reino Unido*, produzido pelo grupo de Revisão da Educação Musical da BERA (British Educational Research Association) e publicado na Revista *Psychology of Music* em espanhol vol 32 número 3, em Julho de 2004, p.4-45.

4. NARRATIVAS DE SI: ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA

“Como os indivíduos se tornam indivíduos?”

Para Delory-Momberger (2012b), essa é uma das questões principais da antropologia social, de forma que o projeto fundador da pesquisa biográfica se insere no complexo quadro das relações entre os indivíduos e seus contextos (históricos, sociais, culturais, linguísticos, econômicos, políticos) e entre si mesmos e os outros, como na relação de sua dimensão temporal. Assim, o objeto da pesquisa biográfica se situa nos “processos de gênese e de vir-a-ser dos indivíduos num espaço social” e na forma como esses indivíduos contribuem para fazer existir, reproduzir e produzir a realidade social a partir das suas operações de biografiação: códigos, repertórios, figuras do discurso, esquemas e scripts de ação (p.71). Ainda segundo a autora, o objeto visado pela pesquisa biográfica, na interface entre o singular e o social, seria o “estudo dos modos de constituição do indivíduo como ser social singular” (idem, p.72).

Dois características principais marcam especificamente a abordagem biográfica: a temporalidade da existência e o reconhecimento do fato biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2012b), distinguindo-a de outras perspectivas que parecem tratar de temas semelhantes. Essas duas modalidades ampliam as análises abertas pela sociologia do cotidiano em educação musical. Mais que uma ferramenta metodológica, a abordagem (auto)biográfica contribui no sentido teórico, entendida como a interface que permite ao indivíduo, “nas condições de sua inserção sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos de sua vivência” (p.75).

A dimensão do tempo, traduzida na temporalidade da existência e da experiência, sugere compreender o indivíduo além da sua espacialidade social, geralmente definida em termos de localização: lugar social, espaço social, ambiente social, mundo social, etc. Nessa perspectiva, o indivíduo vive o espaço social como “um caminhante na paisagem”, de modo que a paisagem “só existe no desdobramento temporal de sua caminhada, na percepção sucessiva e cumulativa dos pontos de vista que ele atravessa à medida que caminha” (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p.73).

A outra característica é o reconhecimento do biográfico no sentido de escritura de vida, de elaboração da experiência. O caráter processual da atividade biográfica remete a “todas as operações mentais, comportamentais, verbais, pelas quais o indivíduo não cessa de incluir sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e

finalizados” (p.74). Dois alargamentos do biográfico provêm desse entendimento. O primeiro, considerando a temporalidade, não se limita “apenas ao ponto de vista retrospectivo da rememoração ou da reconstrução do passado”, mas se entende como o “modelo de inteligibilidade da experiência presente, assim como permite dar forma ao futuro próximo ou longínquo” (idem). O segundo, considerando suas funções, se refere à dimensão socializante da atividade biográfica, ou seja, do modo como os indivíduos se relacionam com/na construção do mundo social de tal forma que “não podemos impedir que as histórias que contamos a nosso respeito e a nós mesmos sejam ao mesmo tempo histórias da sociedade” (p.75).

Nesse capítulo, portanto, procuro identificar os territórios e a constituição do campo das pesquisas (auto)biográficas, nas suas dimensões epistemológicas e metodológicas, assim como compreender as possibilidades que essas abordagens oferecem na perspectiva da pesquisa aqui proposta. Dessa forma, se a sociologia do cotidiano procura reconstituir as tramas da vida em seus processos sociais, desenhando imagens de areia conforme as variações dos contextos, a pesquisa (auto)biográfica coloca em movimento a dimensão temporal da existência e da experiência a partir das narrativas de si.

4.1 Viver para contar, contar para viver

Conelly e Clandinin (1990) consideram os humanos como organismos contadores de histórias que, individualmente e socialmente, vivem as histórias relatadas. Assim, para os autores, o estudo da narrativa é o estudo das diferentes maneiras humanas de vivenciar o mundo (p.2). Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), através da narrativa, “as pessoas 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” (citado em Abrahão, 2004b, p.203).

Assim, (re)contar o vivido pode ser uma maneira de organizar as ações no tempo e no espaço, de forma a evocar e produzir significações dessas experiências, além dos aspectos lógicos e racionais. Conforme Bruner (1991), organizamos a nossa experiência diária e a nossa experiência de acontecimentos humanos principalmente sob a forma de

narrativa. Dessa forma, “criamos histórias, desculpas, mitos, razões para fazer ou não fazer” (p.4).

Delory-Momberger (2012a) sublinha mesmo a *condição biográfica* como dimensão constitutiva da experiência humana. Tal condição, tomada no seu sentido antropológico, expressa “a capacidade que tem o ser humano de configurar narrativamente sua existência e de *biografar* sua experiência singular no mundo histórico e social” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p.17, grifo no original).

Ainda que escrever a vida seja um horizonte inacessível (DOSSE, 2009), o indivíduo foi sempre estimulado em seu desejo de se narrar e compreender-se, lançando mão do conjunto de instrumentos e possibilidades do seu tempo histórico. A narração de uma vida, entendida como biografia ou relato de vida, tem nos dado exemplos das diferentes maneiras de significar as experiências no mundo. Para Dosse (2009), todas as gerações aceitaram a “aposta biográfica” (p.11), e essa aposta tem sido feita cada vez que alguém (re)conta a sua vida ou (re)escuta as histórias de outros.

Construímos diferentes narrativas (biografias, relatos de vida, memoriais, confissões) conforme nossos momentos históricos e com os instrumentos conceituais disponíveis⁴⁴. Assim, contamos nossas vidas desde hagiografias, histórias de reis, filmes, livros, até blogs, *selfies* e redes sociais. De uma forma ou de outra fomos, e somos, sempre impelidos a descrever e (re)escrever nossas vidas.

4.2 Investigações narrativas

As histórias de vida, narrativas literárias, relatos históricos, contados ou escritos, cantados ou videogravados, que constituem a desmesurada biblioteca da experiência humana, nos instigam a refletir, sem nenhuma pretensão de legislar, sobre a intencionalidade humana de deixar gravadas marcas do existir, desde breves epitáfios a diários íntimos de inúmeras páginas (SOUZA; PASSEGGI, 2011, p.327).

Tomar as narrativas como possibilidades de pesquisa é, de certa forma, uma tentativa de dar conta da maneira pela qual os homens, ao narrarem suas histórias para si mesmos e para os outros, “dão forma às suas experiências, sentido às situações e aos eventos da sua existência, representam e inscrevem o curso de suas vidas nas temporalidades e espaços de seu ambiente histórico e social” (DELORY-

⁴⁴ Dosse (2009) distingue a idade heróica, a idade modal e a idade hermenêutica como diferentes momentos de pensar e praticar as biografias, embora estas se cruzem em alguns momentos

MOMBERGER, 2012a, p.17). Algumas características das pesquisas narrativas são anunciadas por Jorge Larrosa em seu criativo texto de apresentação da coletânea “Aventura (Auto)Biográfica”, de organização de Maria Helena Abrahão (2004a): “se trata de campo de trabajo muy fecundo y muy vivo, atravesado por discusiones sobre cuestiones teóricas, metodológicas, éticas, políticas y culturales” (p.12). O autor também indica a criatividade e a riqueza interdisciplinar do campo, onde confluem olhares da antropologia filosófica, história, psicologia social, semiótica a sociologia e os estudos culturais (LARROSA, 2004).

Abrahão (2004b) percebe a pesquisa (auto)biográfica como uma forma de história autorreferente, plena de significado, em que o sujeito se desvela para si, e se revela para os demais, utilizando-se de maneira especial do exercício da memória. Segundo a autora, tais pesquisas, embora a partir de diferentes fontes (narrativas, história oral, epístola, fotos, vídeos, filmes), utiliza-se da rememoração. O processo de construção que envolve as narrativas possibilita, assim, a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória (ABRAHÃO, 2004b, p.203).

Se tomarmos, ainda com Larrosa (2004), a perspectiva de que o homem é um ser que interpreta a si, e que para essa (auto)interpretação ele se utiliza de formas narrativas, torna-se sensível a necessidade de pensar a relação entre “esa misteriosa entidad que es el sujeto (el sujeto de la autoconcienciam, pero también el sujeto de la intersubjetividade; el sujeto personal pero también el personal social, el sujeto histórico, el sujeto cultural)” e esse particular “y casi omnipresente género discursico que es la narrativa” (p.12).

Como sujeitos de (auto)interpretação, manifesta-se a importância das maneiras pelas quais construímos as interpretações sobre nós mesmos, e quais são os textos de que nos constituímos enquanto sujeitos interpretáveis. As histórias que contamos para nós mesmos e para os outros dão sentido ao que somos e quem somos, e é nas construções narrativas, principalmente nas formas biográficas (autobiografia, autonarrativas e histórias pessoais), que elas emergem como produtos de múltiplas vivências particulares e sociais.

Assim, é a partir de uma linha de investigação em educação que passa a compreender e problematizar as histórias de vida que as narrativas de si operam como aspecto provocador na formação dos professores.

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. Através da narrativa ele vai descobrindo os significados que tem atribuído aos fatos que viveu e, assim, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA, 1997, p.189).

No contexto do ensino de música, por exemplo, o professor, quando se narra nas entrevistas ou diários, “se dá conta da força da sua herança da tradição, bem como dos questionamentos que suas vivências presentes trazem para (re)pensar essa mesma tradição” (LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014, p.20). Tais narrativas, nesse viés, possibilitam identificar as tradições pedagógicas nas quais nos constituímos, ao mesmo tempo em que nos permite auscultá-las, a partir de uma perspectiva crítica.

4.3 A emergência das pesquisas (auto)biográficas

Qualquer tentativa de reconstituir um determinado campo de pesquisa nos leva a pensarmos sobre a própria condição humana de se (re)entender a partir de si, e suas relações com o mundo em que vive. Mosquera e Stobäus (2004) colocam que essa dualidade está “intimamente ligada ao nosso desconhecimento e perplexidade, que, durante séculos, não têm sido minimizados e não têm chegado ainda a uma síntese epistemológica que nos propicie segurança e um certo equilíbrio epistemológico” (p.76). A dimensão das investigações narrativas, nesse sentido, não se propõe a se constituir como uma verdade científica e segura, mas se coloca como possibilidade interpretativa e compreensiva dos sujeitos nas temporalidades de suas vidas.

A multiplicidade e a diversidade que envolvem as discussões na contemporaneidade apontam que a teoria social, “sem dúvida alguma, está se tornando mais pluralista” (GEERTZ, 1999, p.10). O desenvolvimento de pesquisas em suas inúmeras influências teórico-metodológicas e linhas de pensamento tem proporcionado novas ferramentas de análises que permitem diferentes interpretações da realidade. Para Geertz (1999), “qualquer proposta de uma ‘teoria geral’ a respeito de qualquer coisa social soa cada vez mais vazia, e aquele que professa ter tal teoria é considerado megalomaniaco (p.10)”.

A emergência das narrativas⁴⁵ como formas de compreensão das organizações e ações humanas, num sentido interpretativo, pode ser melhor entendida dentro de um contexto mais amplo das investigações científicas. Nóvoa (1995) reforça tal ideia ao apontar que a utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas “é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (p.18). Souza (2007), por sua vez, aponta para as circunstâncias que possibilitaram as investigações narrativas como produção de conhecimento, destacando que “é da contestação do positivismo que emergem as possibilidades de um novo paradigma compreensivo” (p.62).

Lock e Churukian (2003) analisam a crescente afirmação das pesquisas narrativas como contraponto às pesquisas de cunho quantitativo, que no início do sec. XX tornaram-se modelos em pesquisas sociais.

Muito cedo, cientistas sociais de alguns campos, particularmente antropologia e sociologia, convenceram-se de que os métodos quantitativos das ciências físicas não eram capazes de responder algumas importantes questões de comportamento. Pesquisadores e técnicos precisavam compreender o complexo contexto em que o comportamento ocorre. Eles entenderam que certos tipos de investigação não poderiam utilizar ferramentas tradicionais de coleta de dados. As questões que os pesquisadores propõem nas ciências sociais requerem com frequência informações que revelem interações multifacetadas. Dados dessa natureza precisam ser coletados por outros meios que não escalas, testes e inventários⁴⁶ (LOCK; CHURUKIAN, 2004, p.95).

Com o aumento de pesquisas qualitativas a partir dos anos 60, multiplicam-se as críticas em relação aos seus métodos, denominados como parte de uma ciência “soft”: a abertura das pesquisas à subjetividade do pesquisador, o acúmulo de dados e a dificuldade de organizá-los objetivamente, a impossibilidade de generalização devido à particularidade de cada contexto, a não-quantificação dos dados, etc. Não obstante, “o uso de métodos narrativos e histórias de vida permitiram aos pesquisadores ter uma

⁴⁵ A palavra *narrativa* é utilizada aqui tanto no seu sentido substantivo de história/relato de vida (narração), como no seu sentido metodológico de pesquisa/investigação a partir de relatos /histórias de vida. Para Connelly e Clandinin (1995), a narrativa é tanto o *fenômeno* que se investiga como o *método* de pesquisa (citado em PEDRINI, 2013, p.32)

⁴⁶No original:“Early on, social scientists in some fields, particularly anthropology and sociology, realized that the quantitative methods of the physical sciences could not be used to answer some important behavior questions. Researchers and practitioners needed to understand the complex context in which behavior occurs. They understood that some types of investigation could not use traditional data collection devices. The questions that researchers ask in the social sciences often require data that show multifaceted interactions. This type of data must be collected in ways other than through scales, tests, and inventories”.

melhor compreensão de como alguns eventos ocorreram e seus significados na vida dos sujeitos⁴⁷” (LOCK; CHURUKIAN, 2004, p.95).

Dosse (2009), ao produzir uma minuciosa revisão histórica do pensamento biográfico, aponta algumas características que têm evidenciado a importância das narrativas/relatos de vida a partir da segunda metade do século XX, impulsionando as pesquisas (auto)biográficas. O autor aponta que um desprezo obstinado havia condenado o gênero, sem dúvida muito dependente das “concessões à emotividade e ao fomento da implicação subjetiva”, até sua reivindicação, a partir dos anos 1980, pela “musa da história”, implicando numa verdadeira “explosão biográfica” que envolve autores e público (DOSSE, 2009, p.13).

O caráter híbrido do gênero biográfico, a dificuldade de classificá-lo numa disciplina organizada, a pulverização entre tensões contraditórias – como a vocação romanesca, a ânsia da erudição, a insistência num discurso moral exemplar – fizeram dele um subgênero há muito sujeito ao opróbrio e a um déficit de reflexão. Desprezado pelo mundo sapiente das universidades, o gênero biográfico nem por isso deixou de fruir um sucesso público jamais desmentido, a atestar que ele responde a um desejo que ignora modismos.

A multipolaridade do gênero biográfico, que se manifesta ao mesmo tempo nas matizes de sua intenção de realidade e na sua ficcionalidade exigida, localiza-o como terreno fértil para as novas condições das ciências humanas frente os desafios contemporâneos. Para Dosse (2009, p.69), a desestabilização de certezas e fronteiras disciplinares pode atribuir ao gênero biográfico “um lugar privilegiado, que retomaria a questão do sujeito do saber na esfera do conhecimento” (idem). Ou para Bernad Pudal, a biografia como elemento central na definição de uma epistemologia diferente.

No campo das investigações sociais, Dosse (2009) cita Mathias Finger, que apresenta quatro correntes principais de abordagens a partir de narrativas e suas possíveis contribuições teóricas para o revivamento das biografias nos estudos acadêmicos. São eles: as abordagens e métodos de pesquisa desenvolvidos na antropologia americana, a tradição de pesquisas empíricas da escola de Chicago e as contribuições da sociologia francesa com Daniel Bertoux e da sociologia italiana com Franco Ferrarotti.

⁴⁷ No original: “the use of methods such narrative and story-telling allow researchers to have a better understanding of how some events have taken place and the meaning those events have had on the lives of the subjects”.

Em primeiro lugar, as biografias são consideradas representativas de uma cultura particular pela antropologia cultural, representada por Franz Boas, no início do séc. XX. Tais orientações de abordagem biográfica voltam com toda a força nos anos 1970, por meio da história oral (DOSSE, 2009). Constantino (2004) lembra que a narrativa oral sempre foi utilizada, de modo que ao longo dos séculos a história dos povos foi transmitida através das narrativas, até que a “História tornou-se refém do cientificismo do séc. XIX, desacreditando por longo tempo a oralidade, que começou a ser revitalizada nos meados do século XX” (p. 40).

O pensamento da escola de Chicago, por sua vez, contribuiu sobremaneira para a compreensão da subjetividade como elemento constitutivo da ação, deslocando a ênfase das determinações de condições e estruturas sociais. Dessa forma, a preocupação pela qual “um sujeito a partir de uma determinada visão da realidade, ou de um modo de interação com esta, muda seu comportamento, passa a ser o cerne da teorização social da segunda geração da escola” (VALENTIN; PIZEN, 2012, p.13). Bueno (2002) nota que a perspectiva metodológica utilizada pela escola de Chicago obteve grande sucesso principalmente entre as décadas de 1920-30. Entretanto, após cair em desuso, é só por volta dos anos 1980 “que o método passa a ser novamente utilizado no campo da sociologia, dando ensejo a muitas discussões, sobretudo quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos da abordagem” (p.17).

As outras correntes seriam representadas pelos trabalhos de Daniel Bertoux e Franco Ferrarotti, que, embora suas divergências, “arrancaram a biografia de uma situação de desafio exterior às considerações científicas”, dando ao método biográfico “valor heurístico” (DOSSE, 2009, p.249). Josso (2010), ao testemunhar sobre suas pesquisas com histórias de vida, localiza nos anos 1970 seu contato com as pesquisas narrativas, dando ênfase aos trabalhos sociológicos de Ferrarotti que foi, segundo a autora,

o primeiro a ter explicitado a guinada epistemológica constituída pela passagem de análises fundamentadas nos grandes números para análises baseadas na singularidade de uma vida ou da vida de um grupo. É assim que foi levado a criticar vigorosamente aqueles que desnaturam a especificidade do material biográfico multiplicando os relatos para encontrar uma “representatividade”, ou então, que os recortam em função de sua grade de análise, ou ainda, que fragmentam trabalhando sobre “faixas de vida” (JOSSO, 2010, p.131).

A autora ainda diz que os anos em que precisou para integrar esses saberes em suas pesquisas explicam-se pela sua caminhada intelectual e o da geração pós-positivista. Para Josso (2010), as abordagens biográficas “fazem correr tanta tinta”, precisamente porque recolocam na antecena “o lugar da subjetividade no trabalho científico, e a relação dos pesquisadores com seus informantes”; ou de modo mais geral, “a função das características culturais, e portanto epistemológicas, dos pesquisadores na elaboração dos saberes” (p.131).

As próprias condições que a sociedade ocidental passa a apresentar, principalmente a partir da segunda metade do século XX, abrem cada vez mais espaço para os sulcos da subjetividade e do cotidiano no tecido social. Dosse (2009) atenta, por exemplo, como o contexto de maio de 1968 cumpre seu papel na história de revitalização do vivido. Por sua vez, Nóvoa (1995) atribui a atenção às abordagens (auto)biográficas como um movimento social mais amplo, uma mutação cultural que “pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (p.18). Ainda segundo Josso (2004), tal reabilitação do sujeito “pode ser interpretada como um retorno do pêndulo depois da hegemonia do modelo de causalidade determinista das funções funcionalistas, marxistas e estruturalistas do indivíduo, que dominaram até o final dos anos setenta”.

Pontualmente, Delory-Momberger (2012a) identifica a reconfiguração de modelos sociais por formas que privilegiam os processos de individualização e de subjetivação:

A acentuação dessas formas de socialização está ligada às transformações societais engendradas pela passagem de sociedades nacionais, industrializadas e centralizadas, a formas de sociedade cujos organismos políticos, sociais e econômicos perdem sua centralidade, cujas instituições não têm mais a mesma capacidade de integração e que demandam cada vez mais dos indivíduos encontrarem em si mesmos as forças propulsoras de sua ação no interior do espaço social (p.20).

Para a autora, tais transformações nas maneiras e modos de experienciar a vida definem os traços de uma nova configuração da relação do indivíduo com a sociedade, “na qual a biografia como processo de construção da existência individual torna-se o centro de produção da esfera social” (p.19). Esse seria um segundo sentido da *condição biográfica*, já mencionada acima. Mais situada histórica e socialmente, tal condição caracteriza os modos de existência nas sociedades contemporâneas, ao designar, de certo modo, “a variação ou a inflexão sócio-histórica que se pode reconhecer na maneira

pela qual os homens vivem sua condição, neste início de século vinte e um” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p.17).

Alguns indícios dessa condição histórica podem ser encontrados nos motivos de algumas campanhas publicitárias⁴⁸, onde o sujeito é constantemente convidado a fazer suas escolhas pessoais dentre um leque cada vez mais amplo de ofertas. Encoraja-se o papel do consumidor a fazer tais escolhas a partir de uma construção múltipla e complexa de referências, para além das referências habituais (classe, cor, idade, gênero). Tal direcionamento do mercado, ao identificar a condição individualizada e fragmentada do sujeito, revela uma compreensão da centralidade das construções biográficas no atual contexto.

Embora o objetivo do presente capítulo não seja o de reconstruir uma “história das investigações narrativas”, ou mesmo de reconstituir seu quadro histórico e social contemporâneo, torna-se importante quando quisermos pensar tais métodos no campo da educação, entendendo ao menos o panorama dinâmico em que se desenvolveram essas perspectivas. De fato, Bueno nos lembra que:

o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais não se apresenta como preocupação específica da área da educação, pois (...) esse interesse é a expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX (2002, p.14).

Mais do que uma “moda metodológica”, portanto, a perspectiva biográfica deve ser compreendida no entrecruzamento de diversos fatores (científicos, epistemológicos, sociais, históricos), de modo que sua utilização ultrapassa a ideia redentora de que seja possível elucidar quebra-cabeças ou resolver problemas da pesquisa educacional. Há uma contingência histórica no uso dessa perspectiva se considerarmos que suas possibilidades foram construídas no próprio processo do conhecimento humano.

4.4 Abordagens (auto)biográficas em educação

No campo da educação, as investigações que se utilizam de conceitos de narrativas, (auto)biografias e/ou histórias pessoais têm se evidenciado numa multiplicidade de abordagens, perspectivas e quadros de interpretação. Conforme

⁴⁸ Um exemplo pode ser apontado na campanha do grupo gaúcho de supermercados Zaffari, que enfatiza slogans como “A vida é feita de escolhas”.

Galvão (2005), sob o termo de investigação narrativa incluem-se várias perspectivas, “desde a análise de biografias e de autobiografias, histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto” (p.329). Também são diversas suas utilizações: a) na construção de conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades e atitudes; b) no desenvolvimento pessoal e profissional de professores; e c) na investigação educativa (REIS, 2008).

A área educacional brasileira tem se mostrado particularmente sensível a tais perspectivas, de maneira que já é possível perceber uma forte movimentação teórica em torno das questões produzidas. Ao citar as duas primeiras edições do CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica⁴⁹, Souza (2007) destaca a importância desses eventos para o campo dos estudos biográficos no Brasil, tendo em vista:

a sistematização das peculiaridades das produções, modalidades de trabalho, configuração dos espaços acadêmicos de onde emergem e se consolidam tais estudos, diversidade de pesquisas que se apropriam das autobiografias como prática de formação no território da formação continuada de professores, estudos no âmbito da história da educação e das práticas de formação e, por fim, a re-invenção de modos de trabalho ancorados em uma base teórica, cujos autores apresentam diferentes práticas de pesquisa com histórias de vida (p.61).

Pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em educação⁵⁰, a publicação a nível nacional de uma literatura específica (NÓVOA; FINGER, 1988; NÓVOA, 1995; JOSSO, 2004; SOUZA; ABRAHÃO, 2006; ABRAHÃO, 2004a, 2004b, 2010; PASSEGGI; SOUZA, 2008; SOUZA; PASSEGGI, 2008; ABRAHÃO; PASSEGGI, 2012; PASSEGGI; ABRAHÃO, 2012; PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013)⁵¹, assim como a criação de diferentes grupos de pesquisas⁵² e associações⁵³ vão, por sua vez, contribuindo com a ampliação das pesquisas com abordagens (auto)biográficas na área educacional brasileira, com diferentes enfoques

⁴⁹ I CIPA, 2004 (Porto Alegre-RS) e II CIPA, 2006 (Salvador-BA), respectivamente. A esses encontros seguiram-se o III CIPA, 2008 (Natal-RN), IV CIPA, 2010 (São Paulo-SP), V CIPA, 2012 (Porto Alegre-RS), VI CIPA, 2014 (Rio de Janeiro-RJ) e VII CIPA (Cuiabá-MT).

⁵⁰ Particularmente no contexto do PPGE/UFSM podemos citar as produções de Farias (2010), Oliveira (2011), Batalha (2011), Cardózo (2013), Dolwitsch (2014), Marquezan (2015) e Carvalho (2015).

⁵¹ A edição vol.27 nº1, 2011, por exemplo, da Revista em Educação/UFGM, dedica um dossiê específico para o tema. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102469820110001&lng=pt&nrm=iso

⁵² Por exemplo, o Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/PPGEduCIUNEB) e o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.BioGrafia e Representações Sociais (GRIFARS/PPGEduUFRN); ambos citados em SOUZA *et. al.* (2010).

⁵³ Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph), criada em 2008.

(histórias de vida, autobiografias, prática de formação, investigação-formação). Para Souza (2007, p.61), essas questões nos provocam a entender “que a diversidade de produção característica no Brasil sofre influência teórica e metodológica de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento”.

Há mais de 20 anos, António Nóvoa⁵⁴ (1995) alertava sobre a importância da utilização dos métodos (auto)biográficos como possibilidade de investigação sobre a prática do professor. Apenas sete anos após a publicação de *O método Autobiográfico e a formação* (1988), em parceria com Matthias Finger, era visível o crescimento e adesão às perspectivas biográficas na pesquisa educacional. Dessa forma, as abordagens (auto)biográficas constituíram “um marco de referência para a renovação das formas de pensar a actividade docente, no plano pessoal e profissional” (p.7).

Para Nóvoa (1995), desde os anos 80, houve um aumento de pressão nas expectativas sobre o trabalho pedagógico para além daquelas inscritas na matriz da profissão: a intensificação da rotina do trabalho escolar, com a acumulação de cargos institucionais (gestão, administração, coordenação); os dispositivos de controle e avaliação dos professores; as reformas políticas educacionais “baixadas” e a necessidade de adaptação; o relacionamento com pais e comunidades; e as exigências de formação continuada. Somam-se ainda a baixa remuneração, falta de condições materiais e o desprestígio social⁵⁵.

Nesse contexto,

O mal-estar que atinge os professores ameaça tornar-se crônico. Há medidas que é urgente tomar, no exterior e no interior da profissão docente. As abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores e delinear uma profissionalidade em novas práticas de investigação, de acção e formação (NÓVOA, 1995, p.8).

A constituição de uma literatura sobre a investigação pedagógica, a partir da segunda metade do século XX, pautada em modelos racionalistas e quantificáveis, acabou por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e da capacidade, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica (NOVOA, 1995,

⁵⁴ Ainda que Antonio Nóvoa possa ser considerado como um dos principais representantes das pesquisas (auto)biográficas em língua portuguesa, sua difusão deriva principalmente da repercussão dos trabalhos desenvolvidos no últimos 30 anos, por pesquisadores de língua francesa, principalmente Gaston Pineau, Pierre Dominicé e Guy de Villers (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p.30).

⁵⁵ Não deixa de ser interessante notar que as dificuldades descritas por Nóvoa em 1995 estão ainda hoje presentes e, possivelmente, intensificadas pelo atual contexto. Nesse sentido, se ressalta a relevância de (re)pensar a formação de professores frente às pressões e angústias da profissão.

p.15). Segundo o autor, uma ‘virada’ pode ser evidenciada a partir da publicação de “O professor é uma pessoa”, de Ada Abraham, no ano de 1984.

Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação (NÓVOA, 1995, p.15).

O cenário, portanto, em que as pesquisas (auto)biográficas se inserem no campo educacional coincide com uma revisão sobre a identidade do professor, entendida cada vez mais como inseparável em suas dimensões profissionais e pessoais. Se por muito tempo a subjetividade do professor havia sido menosprezada em relação à objetividade científica, as utopias racionalistas “não conseguiram pôr em parêntesis a especificidade irreduzível da acção de cada professor, numa óbvia relação com as suas características pessoais e com as suas vivências profissionais” (NÓVOA, 1995, p.9)

Dessa forma, a abordagem biográfica prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que “a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar” (BUENO, 2002, p.22). No plano conceitual, Nóvoa (1995) desenvolve a ideia de que a maneira como “cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (p.17), de modo que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. Assim, entra em jogo a questão da identidade, entendida pelo autor como um *processo identitário* (NÓVOA, 1995, p.16), realçando assim as dinâmicas que caracterizam como cada um se sente e se diz professor.

Se a quantidade e diversidade das pesquisas (auto)biográficas em educação dificultam uma categorização generalizada, resultando em configurações próprias e preocupações diferentes em relação à investigação, acção e formação, Nóvoa (1995) propõe uma categorização, ainda que provisória, baseada nos objetivos (investigação, formação e investigação-formação) e nas dimensões (pessoa do professor, prática dos professores e a profissão do professor) que cada uma das abordagens privilegia, ordenados em nove tipos de estudos⁵⁶. Tal descrição ilustra bem “a profusão de interesses, de concepções e de estratégias que se acomodam sob a designação de

⁵⁶ Em resumo, os entrecruzamentos entre: objetivos teóricos/práticos/emancipatórios relacionados com a investigação/formação/investigação-formação versus pessoa do professor/prática do professores/profissão de professor (NÓVOA, 1995).

‘histórias de vidas’” (NÓVOA, 1995, p.23). A complexidade se acentua consideravelmente quando se considera a heterogeneidade de modos de trabalho e de técnicas de investigação⁵⁷.

Considerando tal multiplicidade de perspectivas e estratégias, percebe-se o quanto pode ser dificultoso uma revisão ou tipologia das pesquisas (auto)biográficas em educação. Assim, o intuito destes parágrafos se conforma com uma tentativa de entender e contextualizar como tais abordagens se inserem no campo da educação a partir de uma mudança de orientação nos instrumentos e na conceitualização da prática docente. Tal contextualização é prudente se pensarmos que o campo da educação musical, pelo menos em algumas correntes com ênfase na formação de professores de música, tem produzido muitas das suas considerações em diálogo com esse panorama. Pensar a formação do professor de música a partir de suas narrativas, portanto, como aqui proposto, se direciona nessa linha de pesquisa.

4.5 Narrativas em Educação Musical

Talvez já seja possível sublinhar a produção de uma orientação teórico-metodológica capaz de problematizar e pensar as narrativas de si na pesquisa em educação musical. O n27 da *Research Studies em Music Education* é exemplo de como esses aportes têm se destacado no cenário internacional da pesquisa em educação musical. A edição foi pensada a partir do *Narrative Soundings: The First International Conference on Narrative Inquiry in Music Education (NIME)*, realizada no Arizona State University, em 2006, para discutir as potencialidades das contribuições narrativas na pesquisa em educação musical. Esse esforço traduz “o crescente interesse nas narrativas como uma forma de propor questões e interrogar problemas na educação musical⁵⁸” (BARRETT; STAUFFER, 2006, p.2).

No Brasil, ao realizar levantamento das produções apresentadas no I CIPA, Souza *et. al.* (2008) destacam a presença de diferentes áreas do conhecimento, como a

⁵⁷ O autor assinala brevemente sete aspectos: utilização de materiais já existentes (memórias, diários, etc.) ou desenvolvimento de uma produção (auto)biográfica com objectivos específicos; reflexão baseada essencialmente em materiais escritos ou orais; tipo de acordo celebrado entre o ‘investigador’ e o ‘actor’; número de casos em que se baseia o estudo; o contexto e a forma de produção do material (auto)biográfico (individual, em grupo, etc.); as técnicas de análise dos documentos (auto)biográficos” (NÓVOA, 1995, p.23).

⁵⁸ No original: “the growing interest in narrative as a means to pose questions and interrogate issues in music education”.

psicologia, sociologia, história, antropologia e as artes, “especialmente a música” (p.35). Conforme indicam Maffioletti e Abrahão (2016), “a pesquisa narrativa em educação musical está em andamento no cenário brasileiro”, envolvendo discussões em torno de (auto)biografias, memórias, histórias de vida e práticas em formação.

Pontualmente, o trabalho de Torres (2008), ao investigar a construção das identidades musicais de alunas/professoras da pedagogia, pode ser indicado como um exemplo da emergência da perspectiva (auto)biográfica como abordagem de pesquisa em educação musical. As narrativas escritas pelas alunas são chamadas pela autora de “autobiografias musicais” (p. 239), nas quais elas descrevem fatos, cenas, músicas e momentos de entrelaçamentos pessoais e musicais.

Desde então, a adoção de um enfoque (auto)biográfico tem despertado cada vez mais interesse na produção em educação musical (ABREU, 2011a, 2011b, 2015; GAULKE, 2013a, 2013b; LIMA, 2013; ANEZI; GARBOSA, 2013; DOURADO, 2013; LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014; WEBER, 2014; WEBER; GARBOSA, 2015; SALA; LOURO, 2015), com diferentes temáticas e orientações de pesquisa. Uma parte expressiva dessa produção pode ser mapeada a partir da apresentação de comunicações e trabalhos em congressos recentes da Associação Brasileira de Educação Musical (PEDRINI; MAFFIOLETTI, 2013; WEBER; GARBOSA, 2013a; ABREU, 2013; ALMEIDA; LOURO, 2013; GAULKE, 2013c; LOURO; TEIXEIRA, 2013; ARAÚJO, 2015; PEDRINI, 2015; SILVA; ABREU, 2015a; QUEIROZ, 2015; RECK; LOURO, 2015), Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Música (SILVA; ABREU, 2014b 2015b; ABREU, 2013a, GAULKE, 2013d; SOUZA; BELLOCHIO, 2013; WEBER; GARBOSA, 2013b) e Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (ANEZI; WEBER; GARBOSA, 2012; LIMA; GARBOSA, 2012; GARBOSA et al, 2012; WEBER; GARBOSA; ANEZI, 2012; ABREU, 2012; PEDRINI, 2012; TORRES, 2012; SANTOS; ROCHA; DANIEL, 2012; GAULKE, 2012; MAFFIOLETTI; ABRAHÃO, 2014; TEIXEIRA; LOURO, 2014; LOURO; RAPÔSO, 2014; SILVA; ABREU, 2014a; FIGUERÔA; ABREU, 2016; VASCONCELOS, 2016; ARAÚJO, 2016).

O estudo de Alves (2014) apresenta uma tentativa de verificar o estado da arte das pesquisas (auto)biográficas na educação musical brasileira, principalmente na formação e atuação do professor de música. Segundo a autora, as narrativas, (auto)biografias e histórias de vida contribuem para a reflexão e formação inicial e/ ou

continuada dos professores de música e vêm favorecendo o desenvolvimento da pesquisa em Educação Musical na atualidade.

Louro (2008b), por exemplo, se utiliza da história oral para compreender as narrativas de professores e suas identidades profissionais no ensino superior. Gaulke (2013a) parte das narrativas de formação para investigar os anos iniciais da docência em música de professores da rede escolar de Porto Alegre-RS. Já Pedrini (2013) foca as narrativas de três crianças sobre suas experiências musicais na escola e suas relações no cotidiano (sociedade, mídias, família). Para essa autora, o método possibilita “ver o mundo a partir dos olhos dos outros e descobrir os motivos, tempos, espaços e maneiras pelas quais as pessoas se envolvem na experiência musical” (PEDRINI, 2013, p.33).

Abreu (2011b) aponta como a pesquisa (auto)biográfica pode contribuir para o estudo e compreensão dos processos de profissionalização de professores que atuam na área de educação musical, mas possuem licenciatura em outras áreas. As narrativas (auto)biográficas desses professores revelam trajetórias de formação muito peculiares e uma busca incansável pelo aprimoramento profissional. Nessa direção a abordagem (auto)biográfica, segundo a autora, é uma forma de dar visibilidade às peculiaridades das experiências dos professores de música nos contextos em que estão inseridos.

Rapôso e Sala (2014), ao enfatizar os sonhos nos primeiros anos de atuação de professores de música, entendem que a pesquisa autobiográfica permite a manutenção mais clara e articulada da prática docente, auxiliando na compreensão do eu, “não no sentido de um desvelamento, mas no sentido do entendimento das imagens que criamos de nós mesmos” (p.132).

Assim, o indivíduo se torna responsável pela própria trajetória, compreendendo os saberes envolvidos em sua prática e sendo hábil para organizá-los de maneira a efetivar sua prática. As vivências dos professores, destacando-se as primeiras, geram uma série de conflitos que conturbam suas vidas e suas formas de pensar (RAPÔSO; SALA, 2014, p.153).

A escrita e análise de diários, numa perspectiva (auto)biográfica, também têm sido tomadas como possibilidades para a reflexão do professor de música. Tal abordagem procura estudar os fenômenos relacionados a aprender e ensinar música a partir de relatos orais ou da escrita de diários de aula (LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014; RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014; SALA; LOURO, 2015). Em suma, tais pesquisas procuram considerar as narrativas como meio de reflexão para as pessoas que praticam/ensinam música, nos mais variados espaços sociais.

Tal preocupação, em particular, tem também movimentado o grupo de pesquisa NarraMus (LOURO; TORRES, 2009; LOURO et al, 2010; RAPÔSO, 2014; RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014; RAPÔSO, 2014; LIMA, 2015; WEISS, 2015; RECK; LOURO, 2015; ALMEIDA, 2016; TEIXEIRA, 2016)⁵⁹ na busca de estudar os fenômenos relacionados com o aprender e ensinar música a partir da “narrativa de si”, ou seja, do ponto de vista de quem se narra. O objetivo é compreender “pessoas no plural” (músicos, professores e alunos de música), bem como “músicas no plural” (erudita, popular, midiática, religiosa) de modo a auxiliar a reflexão dos professores de música, “sejam eles em formação inicial ou em atividade no ensino superior, na escola básica, em projetos sociais ou de forma particular” (LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014, p.27-28).

Se os aportes teóricos da (auto)biografia parecem ocupar um espaço considerável tanto no campo da educação como da educação musical, a recepção desses aportes, embora apresentem aspectos importantes, também preocupa no sentido de uma apropriação apressada de seus pressupostos, ou de um reducionismo imediatista⁶⁰. Assim, na tentativa de atenuar tais riscos, o capítulo seguinte, ao descrever os caminhos de realização da pesquisa, se ocupará de levantar alguns problemas e cuidados metodológicos específicos que as investigações narrativas podem representar, enquanto produção e análise de dados.

⁵⁹ O grupo NarraMus também tem contribuído com as discussões locais sobre a pesquisa (auto)biográfica promovendo o Encontro de Educação Musical e Pesquisa (Auto)Biográfica, realizado em três edições (2012, 2013, 2014) na cidade de Santa Maria/RS.

⁶⁰ Refiro-me particularmente às pesquisas que tencionam se utilizar da abordagem (auto)biográfica apenas como método de coleta de dados, argumentando que tais ferramentas seriam mais apropriadas às suas subjetividades, resultando assim em uma análise apartada dos pressupostos mais amplos das pesquisas (auto)biográficas.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

De uma forma geral, as pesquisas (auto)biográficas produzem tantos problemas metodológicos quanto outras pesquisas de abordagem qualitativa⁶¹, demandando alguns cuidados e atenções em sua utilização. Esses questionamentos são oriundos da “fluidez de estatuto teórico-metodológico” (GUERRA, 2012, p.7), de que sofrem tais metodologias em suas formas de aplicação e tratamento. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares e trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo “a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzido à operacionalização de variáveis” (p.22).

Ao compartilhar alguns princípios metodológicos gerais da investigação qualitativa⁶², as pesquisas narrativas, por sua vez, têm se constituído como um enfoque específico de investigação, ao outorgar sua relevância à dimensão discursiva da individualidade, e aos “modos como os humanos vivenciam e dão significado ao seu mundo mediante a linguagem” (BOLIVAR, 2002, p.560). Assim, o enfoque biográfico requer uma metodologia que “seja sensível ao caráter polifônico do discurso narrativo, sua complexidade e sequência temporal que privilegie o contexto” (BOLIVAR, 2012b, p.79). Nesse caminho, surgem algumas considerações sobre o uso e os cuidados de adotar a abordagem (auto)biográfica como possibilidade metodológica, principalmente no tocante a responder questões da ordem da representação, validade e rigor da pesquisa.

Essas categorias, assim como os critérios de sua utilização, assumem características próprias quando entendidas a partir de um modo de conhecimento específico, que Bruner chama de *pensamento narrativo* (1988). Tal conhecimento, na medida em que se contrasta com o conhecimento paradigmático, se preocupa mais com

⁶¹ Não é intenção aqui retomar a discussão sobre uma pretensa oposição e hierarquização entre os métodos quantitativos e qualitativos. Por pesquisa qualitativa, entendo aquela que tem raízes históricas e fundamentos filosóficos numa linha compreensiva e interpretativista. Guerra (2012), por exemplo, chama de compreensivas ou indutivas as metodologias que se utilizam de quadros de referência weberianos, e delógico-dedutivas ou cartesianas as que se utilizam de quadros de interpretação sistêmico ou funcionais. Essas metodologias “não são, por natureza, opostas, na medida em que se influenciam reciprocamente, sendo mesmo complementares” (p.8).

⁶² “especialmente aquella perspectiva interpretativa o hermeneutica, cuyo objeto son fundamentalmente textos discursivos” (BOLIVAR, 2012, p.80)

a intenção humana, a coerência e a compreensão do que com os fatos, a lógica e o controle.

Frente a un modo de argumentar lógico, abstracto y formal, el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas e no replicables, dirigiéndose a su características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstracta. Si el pensamiento paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace por descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos, que permiten comprender como los humanos dan sentido a lo que hacen. Por ello mismo no debe, a riesgo de estrangularlo, ser reducido a un conjunto de categorías abstractas o generales que anulen su singularidad (BOLÍVAR, 2012a, p.43).

A questão metodológica, “inerente à pesquisa qualitativa e aos estudos empíricos que dela decorrem” (DELORY-MOMBERGER, 2012d), coloca-se no centro da pesquisa (auto)biográfica, na medida em que “toma por objeto de estudo a gênese individual do social nos processos de biografização” (p.13).

Situada entre a singularidade de alguma forma definicional de seu objeto e a necessidade de uma formalização científica, a pesquisa (auto)biográfica deve elaborar instrumentos e métodos que lhe permitam, não apenas conciliar essas duas exigências, mas também responder metodologicamente à pergunta que coloca teoricamente, a saber, a fabricação “do mundo interior do mundo exterior”, a metabolização e a apropriação pelo indivíduo de todos os tipos de ambientes aos quais pertence (idem).

Dessa forma, suas práticas metodológicas estão intimamente ligadas com suas premissas teóricas, as quais busquei evidenciar no capítulo anterior, ainda que em linhas muito gerais. Nesse sentido, “antes de abordar as questões de método, é necessário relembrar o que constitui o projeto epistemológico específico da pesquisa biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2012c, p.523). Para Bolívar (2012a), são as “premissas epistemológicas do enfoque biográfico” que devem proporcionar o desenho da pesquisa, a metodologia de coleta e análise de dados, assim como o relato final. Dessa forma, os caminhos metodológicos da presente pesquisa serão construídos em diálogo com tal referencial, atentando para o papel das narrativas como elementos de reflexão e possibilidade de produzir (re)conhecimentos sobre si e sobre os outros.

5.1 Sobre o fazer metodológico nas pesquisas (auto)biográficas

Se no decorrer do capítulo anterior procurei expor os principais conceitos em que se configura uma epistemologia sobre a abordagem (auto)biográfica, resta atentar para qual o terreno e quais as possibilidades empíricas de trabalhar nessa perspectiva. Delory-Momberger (2012c) aponta a complexidade e a singularidade da natureza desse tipo de dados, “já que o pesquisador não pode ter acesso a eles a não ser pelas entradas que os sujeitos lhe dão mediante os atos de biografização a que se entregam” (p.525). Daí a ênfase no material narrativo produzido pelos sujeitos, de forma a entendê-los como processos de conhecimento de si.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma "verdade" preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processos de biografização (PASSEGGI *et. al.*, 2011, p.371).

As narrativas (auto)biográficas, enquanto *corpus*⁶³ da pesquisa, “centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos”, e são marcadas por “aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si” (SOUZA, 2014, p.43). Entretanto, a noção de *grafia* não se limita à escrita ou a oralidade produzida, mas amplia a investigação, suportando outros formatos: fotobiografias, audiobiografias, videobiografias e blogs. Dessa forma, as práticas metodológicas para a produção de dados podem ser entendidas como múltiplas e diversificadas, definidas no próprio percurso das investigações, de acordo com as possibilidades e propostas de cada pesquisa.

Essa flexibilidade e diversidade no processo da pesquisa, por sua vez, não devem ser confundidas com a falta de rigor na produção e análise de dados; nem pressupõe que o pesquisador deva realizar a pesquisa apenas guiado por sua subjetividade. O constante exercício de reflexão sobre as pesquisas (auto)biográficas, realizado tanto em encontros e congressos como o CIPA, ou nos diálogos entre autores e grupos de pesquisa, tem produzido uma literatura que se estabelece como referencial para trabalhar com pesquisas narrativas, sem a pretensão de determinar métodos prontos

⁶³ Corpus: “[...] um material qualitativo constituído por um conjunto de histórias de vida, de sujeitos saídos de um universo populacional nitidamente definido e dos fins que se procura atingir [...]” (SOUZA, 2014, p.42)

e (re)aplicáveis, mas construindo uma trama teórica capaz de dar conta enquanto orientação do trabalho metodológico⁶⁴.

Nos próximos subcapítulos descreverei os caminhos (atentando para as veredas e atalhos) que foram percorridos no decorrer da investigação, apresentando os sujeitos da pesquisa (assim como os cuidados que exigem desse encontro entre sujeitos e o pesquisador), as técnicas de produção de dados (entrevistas, autobiografias musicais, diários de campo) e as orientações, priorizando um enfoque hermenêutico, que contribuíram para suas análises.

5.2 Espaços, sujeitos e temática

A inserção específica da pesquisa no ensino superior de música, e mais especificamente, no campo da formação de professores de música em nível superior foi determinada, como já mencionado, a partir da minha experiência nesse âmbito profissional. No entanto essa escolha acabou se definindo somente durante o processo da pesquisa, visto que meu projeto inicial para o doutorado, carregado de ares da antropologia da música e etnomusicologia, apresentava uma proposta de trabalho de campo a ser realizado em alguma cultura religiosa. A partir dessa reorientação sobre o espaço da pesquisa, acabei por optar pela aproximação com as investigações de cunho (auto)biográfico, ao vislumbrar suas potencialidades enquanto possibilidade de compreensão das narrativas dos estudantes sobre seus processos formativos.

Todavia, mais que um redirecionamento teórico-metodológico, essa mudança faz parte de um conjunto de situações pessoais, de escolhas e de olhares sobre minha própria trajetória: a reflexão sobre a construção da minha identidade docente, a aproximação e discussão com o grupo de pesquisa, ou mesmo do exercício cotidiano de olhar de um novo modo aquilo que já estava ali. Durante seminário⁶⁵ realizado no PPGE/UFSM fomos convidados a pensar sobre a nossa relação com a pesquisa, produzindo textos sobre essas reflexões. Naquele momento passamos a discutir o quanto somos impelidos a vivenciar o processo de pesquisa dentro de um quadro maior de referências, para muito além do princípio tecnicista de “fazer por fazer”.

⁶⁴ No que se refere a tal orientação, prefiro entendê-la não como um farol, guia estático e monumental, mas como sinais de fogo que ora iluminam, ora se apagam, localizando espaços aqui e ali, e criando novas formas de ver o processo da pesquisa.

⁶⁵ Seminário Temático Avançado *Metodologias narrativas e a pesquisa em arte: da reflexão de si para a prática da pesquisa*, 2014.

pensar em como as mudanças conceituais/metodológicas de minha pesquisa implicam também em condições particulares de vida torna-se um jogo de olhar para si, e também do retorno desse olhar para o fazer da pesquisa. Nesse trânsito de olhares nos constituímos como sujeito-pesquisa e também como pesquisa-sujeito, ou seja, sujeitos de uma pesquisa que pesquisa sujeitos (TRABALHO 1).

Assim, refletir sobre as escolhas metodológicas que fazemos é também parte do processo da pesquisa. E cada escolha é sempre uma opção por pensar de um outro modo, por fazer novas perguntas e por esperar diferentes respostas (ou nem esperá-las mais). Falar das escolhas da pesquisa é entrar no jogo da narração.

Se houve um redirecionamento no sentido de repensar o espaço e a abordagem da pesquisa, também o modo a ser realizada foi sofrendo alterações. Numa primeira opção se cogitou por entrevistas com licenciandos de diferentes universidades de música no contexto do Rio Grande do Sul. Aos poucos, passamos⁶⁶ a nos perguntar como outras narrativas musicais, além da oralidade, poderiam fazer parte do processo de produção de dados: performances, fotografias, relatos, artefatos, etc. Nesse sentido, e seguindo algumas linhas de investigação (auto)biográficas no ensino superior já propostas em nossas pesquisas (LOURO, 2013; LOURO, TEIXEIRA, 2013; RECK, LOURO, 2015; LOURO; TEIXEIRA; RECK, 2015), definimos que a produção de dados seria operacionalizada no contexto de uma DCG ofertada em um curso de licenciatura em música no segundo semestre de 2015, possibilitando diferentes procedimentos para a produção e registro das narrativas.

Naquele momento, decidida a abordagem (autobiográfica) e o lócus (licenciatura em música), uma nova situação acabou por exigir uma mudança na clave da pesquisa. Se, inicialmente, o foco do trabalho seria especificamente a narrativa de licenciandos em música, esse quadro foi radicalmente modificado pela presença de inscritos e interessados na DCG, oriundos dos cursos de Bacharelado em violão, Bacharelado em Canto e Música e Tecnologia. Essa condição alterava sensivelmente um importante critério de seleção e enfoque para a pesquisa: *narrativas de licenciandos em música*.

Num primeiro momento, cogitamos em trabalhar somente com as narrativas produzidas pelos licenciandos, a fim de operar um recorte mais claro sobre formação de professores. No entanto, logo nos primeiros encontros, essa opção foi descartada, pois a riqueza das narrativas produzidas por esses estudantes de bacharelado evidenciava que

⁶⁶ Nesse ponto me refiro a primeira pessoa do plural, no sentido de expressar as preocupações conjuntas, produzidas no diálogo entre orientadora e orientando.

seria um desperdício excluí-las do processo. Ainda que seus relatos não estivessem diretamente ligados à docência, também revelavam um profundo entrecruzamento entre suas experiências cotidianas no processo formativo, e que, de qualquer forma, nos ajudam a tematizar a formação de professores. Assim, optamos por incluir na análise da tese todos os depoimentos, sejam eles de licenciandos ou bacharelados, pois é justamente nessa capacidade de ouvir o outro que pode residir contribuições importantes para (re)pensar a formação de professores de música, e talvez num movimento mais amplo, a própria formação superior em música, seja ela em licenciaturas ou bacharelados.

Ao total, foram inscritos 15 (quinze) alunos, dos quais 10 (dez) participaram das atividades e frequentaram a disciplina até o final. São eles, descritos aqui com nomes ficticiais: *Henrique, Eduardo, Carla, Rafael e Gabriela*, do curso de licenciatura em música; *Carlos, Ricardo e Fernando*, do curso de música e tecnologia; e *Tiago e Juliane*, ambos do bacharelado em violão e canto, respectivamente. Assim, todos foram convidados e aceitaram participar da pesquisa durante a DCG. Porém, nesse processo de diálogo a ser realizado com os participantes, entra em jogo uma série de questões procurando realizar o que Bolivar (2012b) chama de “contrato narrativo” e envolve as discussões sobre identificação: a utilização de nomes reais, fictícios, pseudônimos ou emprego de códigos numéricos ou alfabéticos; a garantia de que os materiais produzidos serão utilizados unicamente para os fins da investigação; e, principalmente, esclarecer as intenções, os procedimentos e os princípios éticos que orientam a pesquisa⁶⁷.

A DCG ofertada chamava-se “Pesquisa em Música a partir da experiência de si”, cadastrada e ministrada pela professora Ana Lúcia Louro, e que teve minha participação enquanto docente orientado de doutorado. A escolha dessa disciplina se justifica pelo espaço dedicado às narrativas como possibilidade de reflexão dos estudantes de música sobre suas trajetórias no processo de formação e/ou pesquisa. O plano de ensino (anexo 1) foi pensado em três grandes momentos: 1) uma breve aproximação teórica com os pressupostos das pesquisas autobiográficas e das narrativas de si na contemporaneidade, a partir de uma literatura específica; 2) narrativas de si e relatos em grupo sobre os processos de formação e experiências musicais cotidianas; 3) rearranjo e prática musical em conjunto.

⁶⁷ A fim de garantir maior rigor ético em seu processo, a presente pesquisa foi registrada no Conselho de Ética e Pesquisa da UFSM, aprovada pelo parecer 1.181.414 (11/08/2015).

Como princípio geral, a proposta da disciplina seguiu as orientações de aproximar o mundo vivido do ensino superior de música (LOURO; SOUZA, 2013; GONÇALVES; COSTA, 2009). No contexto da formação de professores, a compreensão dos horizontes particulares de escuta e significação cultural se mostra “uma maneira de articular as suas reflexões com as possibilidades de desafiar as naturalizações de seus discursos que podemos proceder enquanto professores formadores” (RECK; LOURO; TEIXEIRA, 2014). Dentre os “horizontes de significados” (SOUZA, 2008) possíveis para essas aproximações, destaco as vivências religiosas desses sujeitos.

Entretanto, ao pressupor que os relatos produzidos poderiam trazer elementos religiosos, não o fiz por mera especulação. De fato, muitas vezes já pude perceber esse transbordamento na fala de alguns licenciandos, seja em discussões em aula, em trabalhos de escrita⁶⁸, e mesmo em trabalhos de conclusão de curso em que atuei como banca avaliadora (DEZZOTI, 2013; LEISMANN, 2014), ou como orientador (OLIVEIRA, 2016). Essas impressões prévias, que às vezes poderiam se passar como detalhes menos importantes, serviram como pistas, como indícios que “teimam em aparecer, que gritam para que escutemos suas vozes” (AMARAL; OLIVEIRA, 2014, p.33). Por outro lado, o assunto também tem vindo à tona quando se trata de mercado de trabalho ou de possíveis espaços de atuação para educadores musicais, assim como em discussões em relação à diversidade cultural no contexto escolar. Ainda assim, apesar desses indícios, nunca houve uma garantia de que os aspectos da religiosidade emergiriam na fala dos participantes da DCG – tais preocupações nesse sentido serão aprofundadas no decorrer do capítulo 7.

Embora a religião seja um tema presente desde o projeto de pesquisa inicial, a maneira como passei a abordá-la também foi se modificando no transcorrer da pesquisa, inclusive dilatando e relativizando conceitos como religião/religiosidade/espiritualidade. Nesse sentido, a pesquisa deixou de ser *sobre* religião, mas *com* a religião/religiosidade/espiritualidade, ou seja, com o que as pessoas falam e entendem sobre ela, e que lhes conferem particularidades sobre questões da vida e da morte. Mais do que uma prática musical/cultural, ela se desdobra nas histórias de vida, a partir das lembranças, encontros e maneiras de se relacionar com o mundo. A ênfase nas

⁶⁸ Como exemplo, cito trabalho realizado na disciplina de Educação Musical III – ênfase na infância, no curso de licenciatura em música da UFSM, no primeiro semestre de 2013. Naquele momento, foi proposto que os alunos escrevessem sobre suas memórias musicais ligadas à infância, sendo que todos eles apresentaram algum tipo de atravessamento religioso em seus relatos.

narrativas religiosas, no entanto, de modo algum sugeria a exclusividade dessa temática. Outros horizontes foram encaminhados a partir das memórias e aprendizagens musicais narradas: família, tecnologia, amigos, bandas, etc. Tampouco procurei compreender esses espaços isoladamente, atentando para os entrecruzamentos possíveis (como descrito no capítulo 6).

Frente a tal abertura para falar de si, convém salientar o perigo de um excesso de individualização, ou seja, de histórias que se perdem numa espécie de limbo egocêntrico, incapazes de se conectar criticamente com contextos mais amplos. Essa “política ingênua” (BOLÍVAR, 2012b) de elaborar as narrativas pode ser minimizada ao situá-las, ainda que sempre pessoais e únicas, a partir das condições históricas e políticas em que são produzidas e negociadas, assim como seus possíveis silenciamentos. Assim, foi preciso compreender as narrativas em jogo com as contextualizações político-sociais, e também com uma literatura em educação musical que tem se ocupado em investigar e discutir as aprendizagens musicais cotidianas que ocorrem em múltiplos espaços e ambientes de socialização.

5.3 Modos de produção de dados

As narrativas foram produzidas e registradas a partir de diferentes entradas, sempre tomando como referência os cuidados e especificidades que envolvem o trabalho (auto)biográfico. A partir de um “amplo espectro de diferentes instrumentos/estratégias de recogida de dados biográficos” (BOLÍVAR, 2012b, p.84), optei por fazer uso principalmente de relatos autobiográficos, entrevistas e diários de aula.

5.3.1 Relatos Autobiográficos

Os relatos autobiográficos aqui propostos podem ser entendidos em duas principais modalidades: oral e escrito. Os relatos orais foram produzidos em grupo durante as aulas, conforme as temáticas propostas. Dois desses encontros foram registrados em áudio e transcritos, após ciência e autorização do grupo: o encontro do dia 02/10/2015 (relato em grupo 1), que teve como ponto de debate as formações e lembranças musicais em contextos religiosos; e a aula do dia 04/12/15 (relato em grupo

2), na qual foi proposta uma reflexão geral sobre o processo realizado, como encerramento da DCG.

Já as autobiografias escritas (relatos escritos) buscaram produzir reflexões sobre as memórias e experiências que fizeram parte da trajetória musical de cada um. Foi concordado que deveriam ser escritos seis relatos, versando sobre as temáticas discutidas em aula: trajetória ao ensino superior, lembranças musicais, família, religiosidade, e tecnologia/bandas. Ao total me foram entregues 37 relatos escritos, que tratavam de descrever relações vividas com a música e com o mundo.

Tal proposta é alicerçada no trabalho de Torres (2008), onde as narrativas escritas por alunas de um curso de pedagogia são chamadas de “autobiografias musicais” (p. 239), nas quais elas descrevem fatos, cenas, músicas e momentos de entrelaçamentos pessoais e musicais

(...) o que chamo de autobiografias musicais (...) são narrativas de si escritas pelas alunas participantes da pesquisa, em que estão imbricadas as memórias musicais da infância, adolescência e vida adulta. São constituídas por lembranças de melodias, de letras de músicas, shows de bandas, de rituais religiosos, de aulas de instrumentos musicais, de grupos de amigos e familiares e de práticas pedagógicas, entre outras (TORRES, 2008, p.240).

Estratégias similares de escrita de si têm sido empregadas por Louro (2013), Teixeira e Louro (2013) e Louro, Teixeira e Reck (2015), a partir de investigações em educação musical no ensino superior. Importante notar que o objetivo dos relatos não se reduz a simples rememoração passo a passo dos fatos, de modo que “tais reflexões não acontecem de forma linear, narrando todos os acontecimentos, mas na relação com fenômenos e repertórios musicais” (TEIXEIRA; LOURO, 2013, p.20), ou seja, tais narrativas são também produtos e produtoras de experiências musicais historicamente informadas.

5.3.2 Entrevistas

Foram realizadas 8 (oito) entrevistas individuais, que foram negociadas de acordo com a disponibilidade e interesse dos participantes da DCG (tabela 1). É pertinente dizer que as entrevistas não estavam vinculadas ao plano de ensino da DCG, sendo que a concordância ou não dos participantes em realizá-las não implicou em nenhum tipo de benefício ou prejuízo na avaliação da disciplina. Esse registro é

importante para salientar o cuidado ético nas relações de poder que podem ocorrer entre pesquisador e pesquisados, mais especificamente, como nos lembra Ilari (2009), quando “um professor vincula a participação em uma investigação qualquer à nota do aluno em uma disciplina” (p.176). Assim, busquei garantir e assegurar aos participantes sobre o caráter voluntário das entrevistas.

Entrevistado	Local	Data
Eduardo	Sala 1213 – Escola de Música da UFSM	20/11/2015
Henrique	Sala 1217 – Escola de Música da UFSM	20/11/2015
Fernando	Sala 1214 – Escola de Música da UFSM	27/11/2015
Juliane	Sala 1214 – Escola de Música da UFSM	27/12/2015
Tiago	Sala 1214 – Escola de Música da UFSM	27/11/2015
Carla	Sala 1105 – Escola de Música da UFSM	04/12/2015
Ricardo	Sala 1105 – Escola de Música da UFSM	04/12/2015
Gabriela	Sala 1214 – Escola de Música da UFSM	04/12/2015

Tabela 1: tabela das entrevistas realizadas

A abordagem para as entrevistas foi fundamentada pelas mesmas linhas teórico-metodológicas que tenho descrito até aqui, imprimindo-lhes os contornos que Delory-Momberger (2012b) chama de *entrevista de pesquisa biográfica*. Com esse enfoque, o que se procura compreender é “a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um dá à sua própria existência e que fundam o sentimento que tem de si próprio como ser singular” (p.526). Nessa perspectiva, o próprio papel do entrevistador está em jogo, visto que sua intenção não é mais a de obter as respostas *certas*, mediante determinadas habilidades ou estratégias, descartando aquilo que não lhe convém.

Tudo muda quando o *narratário* (que não é mais um *perguntador*) tem o projeto de deixar expandir-se da maneira mais ampla e mais aberta possível o espaço da fala e das *formas de existência* do *narrador*, quando ele se coloca na posição de “seguir os atores”. A ordem canônica e quase ontológica da pergunta *antecedente* e da resposta *consecutiva* só pode ser, então, *invertida* (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p.527-528, grifos no original).

Ao seguir os atores, o narratário (entrevistador) não pode mais *anteceder* o narrador, podendo apenas correr *atrás* dele e tentar ficar o mais *perto* possível, “nas

sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca *ultrapassá-lo*” (idem). As perguntas não seguiram um tipo de roteiro preestabelecido, mas foram produzidas de acordo com cada entrevista, a partir de três eixos mais amplos: a) as vivências e lembranças (musicais) religiosas/espirituais; b) as práticas musicais ligadas a religiosidade/espiritualidade; c) as reflexões e impressões sobre a abordagem das discussões sobre música/religião e suas relações no ensino superior de música.

5.3.3 Diários de aula

Embora sua origem possa ser traçada nos estudos antropológicos, os diários de campo, ou diários de observação ou de pesquisa, são utilizados em diferentes métodos de pesquisa, e com diferentes enfoques. A escrita e a análise de diários também têm sido tomadas como possibilidade para a reflexão do professor de música numa abordagem (auto)biográfica (LOURO, 2008^a, 2013; RAPÔSO, 2013; RECK; LOURO; RAPÔSO, 2014; SALA; LOURO, 2015; WEISS; LOURO, 2016). Tal abordagem procura estudar os fenômenos relacionados a aprender e ensinar música a partir da escrita de diários de aula, como “alternativas de reflexão na formação e na atuação profissional de professores na construção de caminhos de subjetivação e no encaminhamento de dilemas musicais e pedagógico-musicais, nos seus mais diversos meios de atuação” (LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014, p.27). Além disso, representam “um meio de compartilhamento de angústias e alegrias, sucessos e insucessos das práticas docentes mais variadas” (idem).

Nessa esteira para potencializar a escrita de si, provoquei-me a escrever 11 (onze) diários de aula⁶⁹, entendendo-os como uma narrativa por escrito que não apenas “descreve os “fatos”, mas busca contextualizar as subjetividades do professor e dos ambientes educacionais, aproximando-se deste olhar do conhecimento interpretativo” (LOURO, 2013, p.483). Assim, além de um espaço para pensar as questões da pesquisa, os diários também se configuraram como caminhos para (auto)narrativas:

⁶⁹ Diário de Aula 1 (14/08/15); Diário de Aula 2 (28/08/15); Diário de Aula 3 (05/09/15); Diário de Aula 4 (11/09/15); Diário de Aula 5 (18/09/15); Diário de Aula 6 (02/10/15); Diário de Aula 7 (16/10) Diário de Aula 8 (06/11/15); Diário de Aula 9 (13/11/15); Diário de Aula 10 (20/11/15); e Diário de Aula 11 (27/11/15).

Correria. Essa provavelmente é a melhor palavra para definir o início das atividades da DCG vinculada ao meu projeto de tese, e que passo a escrever em forma de diário a partir desse relato. Saída de Bagé às 8h00, chegada em Santa Maria (11:50), táxi até em casa, almoço em 5 minutos, um beijo na minha filha, mochila nas costas e ônibus para o campus da UFSM - ainda deu tempo de uma paradinha rápida para um café no CCSH – e finalmente, às 13:25 (horário da aula: 13:30), eu estava aportando no prédio da escola de música para a primeira aula. Mas os percalços não pararam por aí: problemas na matrícula de alguns alunos (assunto para a coordenação), troca de sala, o data show da nova sala não funciona e também não tem controle do ar condicionado, abrem-se as janelas, o nome da DCG não bate com o nome que eu havia proposto no projeto da tese, alguns alunos ainda têm problemas de horários (novamente assunto para a coordenação), estava quente e abafado...(diário de aula 1).

A escrita dos diários foi particularmente importante para algumas das compreensões acerca das práticas musicais desenvolvidas no terceiro momento da DCG (capítulo 8). A partir dessa escrita foi possível refletir sobre os múltiplos diálogos e trocas musicais que ocorreram durante os ensaios, assim como percepções, sensações e considerações sobre o processo em si.

5.4 Modos de análise de dados

As narrativas produzidas a partir dos relatos escritos e orais, das entrevistas, assim como a escrita dos meus diários de aula, foram tomados, portanto, como material de análise, transcritos e organizados num documento único com mais ou menos 100 (cem) páginas. Esse documento serviu como base para leituras, reflexões e também para a construção das dimensões de análises que serão apresentadas na segunda parte dessa tese. Mas analisar esse material de relatos de vida em forma bruta, que Bolívar (2012b) chama de “magma”, pode ser uma tarefa frustrante se “não se tem algum tipo de marco teórico e propostas metodológicas para resolvê-la” (p.84). Para o autor

el problema es cómo analizar este magma, con algún tipo de análisis de datos cualitativos, de modo que se pueda organizar como una secuencia coherente, a partir de unas categorías temáticas, en unos ejes de coordenadas temporal o temático (BOLIVAR, 2012b, p.84).

Se por um lado a análise dos dados foi embebida pelos aportes da pesquisa (auto)biográfica, por outro lado também procurei me interrogar sobre o próprio sentido da interpretação – como é possível a interpretação? Quais são os limites da interpretação? É possível uma interpretação ‘verdadeira’, ‘objetiva’? Essas questões me levaram aos caminhos da hermenêutica - mais especificamente à linha filosófica

proposta por Hans George Gadamer - como uma forma de contribuir para o processo de compreensão das narrativas produzidas durante a pesquisa.

5.4.1 Um enfoque hermenêutico⁷⁰

Em 1969, Richard Palmer anunciava o aumento do uso da palavra hermenêutica, principalmente nos círculos da teologia, da filosofia e da teoria literária, atentando, porém, para a necessidade de uma ampliação de seu significado⁷¹. Em sua proposta fenomenológica de uma teoria literária, o autor percebe a interpretação como um processo de diálogo com a obra, não como “objeto de análise”, mas como “textos que falam, criados por seres humanos” (PALMER, 1999, p.19), assim “o diálogo e não a dissecação, abre o universo da obra literária” (p.18). Tal abordagem defende uma concepção *lata* de hermenêutica, para além de técnicas e regras de validação, colocando em jogo a dimensão humana da interpretação.

Nesse sentido, quando olhamos para um calendário estamos interpretando o seu significado: a partir do presente, memoramos os dias que se passaram e nos colocamos em expectativa ao futuro; atravessamos a rua e interpretamos as cores do semáforo, assim como as placas de sinalização e os gestos dos transeuntes. Independente dos satélites, interpretamos os sinais de chuva e as estrelas cadentes. Interpretamos as notícias que lemos no jornal e o troco que recebemos do jornaleiro. Alguns interpretam as cartas, outros a borra do café. A interpretação, segundo Palmer (1999) é talvez “o acto essencial do pensamento humano; na verdade, o próprio facto de existir pode ser considerado como um processo constante de interpretação (p.20)”. Como bem nos lembra Grondin (2012, p.10), Nietzsche já chegara mesmo a afirmar que “não há fatos, só interpretações”.

Entendida, portanto, como um fenômeno complexo e universal (PALMER, 1999, p.21), a interpretação encontra na hermenêutica um campo de estudos privilegiado para a problemática da compreensão.

⁷⁰Esse texto foi produzido durante os estudos realizados no Seminário Temático/Avançado *Hermenêutica Filosófica, Educação e Pesquisa*, ofertado pelo PPGE/UFSM no primeiro semestre de 2016 e ministrado pelos professores Luiz Gilberto Krounbaier e Celso Ilgo Heinz.

⁷¹ A principal crítica de Palmer (1999) é contra a objetividade e o contexto realista da teoria literária americana e inglesa, que pressupunham a obra literária como uma obra independente daqueles que a captam. Assim, compreender uma obra literária não é uma “espécie de conhecimento científico que fuge da existência para um mundo de conceitos; é um encontro histórico que apela para a experiência pessoal de quem está no mundo” (p.21).

A hermenêutica, enquanto se define como estudo da compreensão das obras humanas, transcende as formas linguísticas de interpretação. Os seus princípios aplicam-se não só a obras escritas, mas também a qualquer obra de arte. Visto isso, a hermenêutica é fundamental em todas as humanidades – em todas as disciplinas que se ocupam com a interpretação das *obras* do homem (PALMER, 1999, p.22, grifo no original).

Intimamente ligada com a interpretação, a palavra hermenêutica possui suas raízes no grego *hermeneuein* (verbo) e *hermeneia* (substantivo), e aparecem nos escritos de Aristóteles, Xenofontes e Platão. Palmer (1999) sublinha a referência ao deus Hermes, que em sua função de mensageiro transforma “tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender” (p.24). Esse processo de “tornar compreensível” também atravessa as principais orientações do seu uso na literatura grega: dizer, explicar e traduzir. Nos três casos há algo de estranho que se torna familiar, ou seja, há algo que requer interpretação, explicação ou tradução e que é, de certo modo, “tornado compreensível”, “interpretado” (PALMER, 1999, p.25).

Grondin (2012) apresenta algumas acepções possíveis da hermenêutica, que se sucederam através da história: o sentido clássico, designada como a arte de interpretar os textos⁷²; o sentido metodológico, como fundamento científico⁷³; e o sentido existencial, como filosofia universal da interpretação⁷⁴. Já Palmer (1999) lança sua análise para, pelo menos, seis maneiras diferentes de definir a hermenêutica, sendo que cada uma delas é mais que um estágio histórico, pois indica uma abordagem ao problema da interpretação: 1) uma teoria da exegese bíblica; 2) uma teoria filológica geral; 3) uma ciência de toda a compreensão linguística; 4) uma base metodológica das ciências humanas; 5) uma fenomenologia da existência e da compreensão existencial; e 6) um sistema de interpretação simbólico. Cada um desses momentos representa um ponto de vista a partir do qual a hermenêutica é encarada, cada uma “esclarece aspectos diferentes mas igualmente legítimos do acto da interpretação” (PALMER, 1999, p.44).

⁷²Essa acepção teria origem na teologia (hermenêutica sacra), no direito (hermenêutica jurídica) e na filologia (hermenêutica profana), e se referia as regras e procedimentos para interpretar os textos sagrados ou canônicos. Nesse sentido a hermenêutica assumia uma função auxiliar, sobretudo de “um socorro hermenêutico quando tinha que enfrentar passagens ambíguas ou chocantes” (GRONDIN, 2012, p.12).

⁷³ Assumida principalmente por Schleiermacher e Dilthey, essa posição concebe a hermenêutica como fundamento metodológico para todas as ciências humanas, tornando-a uma reflexão metodológica sobre a pretensão de verdade e o estatuto científico dessas ciências.

⁷⁴ A terceira concepção tem raízes em Nietzsche, mas sobretudo em Heidegger, para quem a hermenêutica não trata somente de textos e nem se limita ao aspecto metodológico, mas trata da interpretação da própria existência, assumindo o que Grondin (2012, p.14) identifica como a passagem de uma “hermenêutica de textos” para uma “hermenêutica de existência”.

O pensamento de Martin Heidegger marcou decisivamente os rumos da hermenêutica no século XX, tomando-a como horizonte central de seu projeto filosófico, ainda que de uma forma radicalmente nova até então. Diferente de Dilthey, sua preocupação ultrapassava os limites de uma metodologia geral de interpretação nas ciências humanas; mais ampla, sua busca se assentava numa ontologia da própria existência. Tal busca colocava em questão o conceito de ‘Ser’ empreendido pela filosofia ocidental, como algo estático e atemporal. Assim, era preciso passar a limpo toda a tradição metafísica e retomar a finitude do ser, sua temporalidade e facticidade.

Conceber o mundo separado da pessoa é contrário à concepção de Heidegger, pois pressupõe a “separação sujeito-objecto que aparece no interior do contexto relacional a que chamamos mundo”. O mundo é anterior a qualquer objetividade, a qualquer conceptualização e é também anterior a qualquer subjetividade, dado que “tanto a objectividade como subjectividade são concebidas dentro do esquema sujeito-objecto” (PALMER, 1999, p.137). Estar no mundo é, nesse sentido, estar num campo de significação – de compreensão e de interpretação; daí o caráter radicalmente ontológico da hermenêutica.

A máxima hermenêutica de Heidegger consiste, então, em destacar a estrutura de antecipação do entendimento, ao invés de fazer como se ela não existisse. É, então, a um exercício de rigor, ou seja, de autocrítica, que Heidegger convida a interpretação. É a esse exercício que é consagrado todo o projeto de *Ser e Tempo*, que se interroga sobre os pressupostos hermenêuticos da compreensão dominante do ser e da existência (GRONDIN, 2012, p.51).

O alcance de um projeto ontológico de hermenêutica, se por um lado superou largamente as pretensões de uma metodologia geral da interpretação de textos ou de um modelo de entendimento nas ciências humanas, como preconizaram Schleiermacher e Dilthey, por outro lado foi retomado na teologia de Bultmann e na concepção filosófica de Gadamer, ambos autores que, embora reconheçam sua dívida com Heidegger, darão novos rumos ao pensamento hermenêutico. Assim, um retorno aos temas mais tradicionais da hermenêutica foi possível desde um solo heideggeriano (GRONDIN, 2012, p.59).

Hans-George Gadamer foi aluno e assistente de Heidegger, o que não significa que seu pensamento seja uma simples continuação deste⁷⁵. Com a publicação em 1960, de *Verdade e método (Wahrheit und Methode)*, o autor prepara uma nova abordagem, baseada na ontologia da linguagem, ou seja, fundamentada na “linguisticidade do ser humano no mundo e por conseguinte, no carácter ontológico do acontecimento linguístico” (PALMER, 1999, p.170). O título de sua obra é significativo ao colocar em discussão a relação entre verdade e método, contestando a possibilidade de chegar à verdade a partir de um método único; pelo contrário, é o método que determina uma verdade. Assim, o projeto de Gadamer se afasta de uma preocupação metodológica, assumindo uma busca do próprio processo de compreensão.

Mas é particularmente o subtítulo de *Verdade e Método: Elementos de uma hermenêutica filosófica (Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik)* que chama a atenção de Flickinger (2000). Segundo o autor, ao usar a expressão ‘hermenêutica filosófica’ ao invés de ‘filosofia hermenêutica’, Gadamer, em contrapartida a uma filosofia “cujo cerne gira em torno à legitimação do saber a partir de princípios últimos, determinados pela reflexão e pelo conceito”, desconfia que tal concepção perde de vista “a dimensão inquietante aberta pela experiência do desconhecido e do estranho, verdadeiro motor da reflexão” (FLICKINGER, 2000, p.27). Tal suspeita se estende sobre toda reflexão do saber que não leve em conta nossa experiência imediata e primordial, da qual mergulhamos no mundo.

Contra as reivindicações do Iluminismo de que a razão, separada da perspectiva histórica e cultural, representa um teste para a verdade, Gadamer alega que nós estamos irredimivelmente incrustados na linguagem e na cultura – e que o escape para uma certeza através do método racional é uma ideia absurda (LAWN, 2007, p.12).

A hermenêutica filosófica, conforme proposta por Gadamer, não é um método na acepção moderna do termo, pois não visa garantir a objetividade do conhecimento; também não propõe um conjunto de técnicas e procedimentos prescritos para chegar à verdade. Pelo contrário, se debruça mesmo no fenômeno da interpretação, do modo que o homem compreende, sempre compreendendo a si mesmo; a hermenêutica filosófica pretende “dar conta do ‘modo de ser do próprio ser humano’ enquanto ‘ser de compreensão’” (KRONBAUER, 2011, p.6).

⁷⁵ A relação complexa entre Gadamer e Heidegger é descrita em Lawn (2007, p.33-35). Para o autor, Heidegger permaneceu a “figura mais importante no desenvolvimento intelectual de Gadamer e nenhuma outra influência teve o mesmo impacto em seu trabalho mais amadurecido” (LAWN, 2007).

Flickinger (2000) assinala que, a partir da hermenêutica filosófica, é preciso compreender a ‘experiência ontológica’ enquanto experiência que se dá antes de qualquer reflexão; trata-se, portanto, sempre de algo ou de alguém que está à nossa frente, que nos inquieta e nos provoca, justamente pela sua posição enquanto *outro*. É daí que nasce a reflexão humana, ou seja, sempre uma manifestação da reação ao que nos acontece no mundo.

A compreensão, diz Gadamer, é sempre um evento histórico, dialético, linguístico – nas ciências, nas ciências humanas, na cozinha (...) A compreensão não é concebida de modo tradicional como um ato da subjectividade humana mas como o modo essencial que o *Dasein* tem de estar no mundo. As chaves para a compreensão não são a manipulação e o controle, mas sim a participação e a abertura, não é o conhecimento mas sim a experiência, não é a metodologia mas sim a dialética (PALMER, 1999, p.216).

É no campo da experiência da arte que Gadamer constrói grande parte de sua argumentação, ressaltando o “valor misterioso que a obra de arte possui” (FLICKINGER, 2000, p.31). A hermenêutica filosófica busca alinhamento aos conceitos da poética aristotélica, quando a obra de arte atinge o espectador, que a partir dela produz uma tomada de posição (catarse). Dessa forma é a própria obra que promove a experiência da arte através de “um convite insistente a que nos deixemos sugar para dentro de um espaço novo, alheio” (idem, p.33). O sentido da obra não é simplesmente identificável em si mesmo, ele pressupõe, e necessita, de um esforço de entrega do intérprete em aceitar se abrir a tal convite. Nesse sentido, a mimese aristotélica “opõe-se ao entendimento platônico, que nela vê apenas a imitação de algo, cuja pretensão de verdade encontra-se, de antemão, garantida no mundo das idéias” (p.34). Para Flickinger, a ontologia da obra de arte pode ser tomada como “chave decifratória” à experiência hermenêutica, no momento em que anuncia os elementos fundadores do compreender: a solicitação do estranho e uma disposição de entrega ao aberto e à linguagem (2000, p.44). Essa abertura pré-reflexiva à obra de arte⁷⁶, e portanto ao outro, é fundamental para a compreensão gadameriana.

No caso da **experiência estética** o sujeito que vive a experiência não se depara com a obra de arte como se esta fosse um objeto. Ao contrário, o encontro com a obra abre nosso horizonte de compreensão sem nos sacar do tempo e da história. Quando experimentamos uma obra de arte presentifica-

⁷⁶ Flickinger (2000) aborda com detalhes tais possibilidades de abertura na estética de Kant e Hegel, e mais explicitamente em Theodor Adorno.

se o que experimentamos e o que somos; a nossa própria compreensão é posta em jogo porque a obra (ou um acontecimento) nos coloca a questão do seu ser. O mesmo se aplica a um texto e a conversa com outra pessoa (KRONBAUER, 2000, p.2, grifo no original).

Por esse viés, se nos damos conta de que a compreensão é o nosso “modo de ser” (idem), logo desembocamos no território da linguagem, esse “horizonte intransponível de nosso encontro com o mundo” (FLICKINGER, 2000, p.44) e que num sentido fundamental é a “característica do ser humano enquanto ser no mundo e ser com os outros” (KRONBAUER, 2011, p.2). Se “não existe pensamento sem linguagem” (GRONDIN, 2012, p.76), essa não pode ser “confundida com rudimentos de comunicação ou reduzida a um conjunto de signos e regras gramaticais catalogadas” (KRONBAUER, 2011, p.1). Compreender a si mesmo, nesse sentido, é sempre um exercício linguístico de estar no mundo e com os outros, daí a importância do caráter existencial da linguagem e sua centralidade no pensamento de Gadamer.

Mas se a linguagem é portadora de sentidos, não é possível descartar o valor da tradição em que ela foi produzida, ou da nossa pré-compreensão de algo. Essa reabilitação dos pré-conceitos vai contra a “a velha receita para fundar a verdade nas ciências humanas”, que consistia em “excluir os pré-juízos do entendimento, em nome de uma concepção de objetividade, herdada das ciências exatas” (GRONDIN, 2012, p.68). Para que um outro (um texto, uma pessoa, uma obra) nos diga algo dele mesmo é necessário examinar quais são as tradições e os preconceitos com os quais lemos, de quais sentidos somos portadores nesse processo de compreensão. Para Kronbauer (2000), trata-se “da substituição da consciência transcendental pela metafísica da finitude e da factidade, pois a compreensão é perpassada pela historicidade e o ser que compreende é ‘portador’ da tradição” (p.2-3). Compreendemos sempre a partir de um ‘pré’; por isso Gadamer retoma a discussão sobre o preconceito, a autoridade e a tradição.

Segundo Lawn (2007), trabalhados nessa perspectiva, esses conceitos são acatados e escrutinados, pensados não somente como lógicos, mas também como categorias históricas e filosóficas. Ainda segundo o autor, Gadamer deixa estes termos “falarem novamente, revelando as nuances ocultas e submersas dos significados que a era moderna pensou silenciar” (LAWN, 2007, p.62).

Tendo em vista essas possibilidades de leituras, entendo que o enfoque hermenêutico contribuiu sobremaneira na minha pesquisa, no sentido de compreender

as redes de significação em que os relatos (autobiografias, entrevistas e diários de aula) foram produzidos. Dessa forma, mais do que validar ou constatar a objetividade das narrativas, me lancei ao desafio de entendê-las como processos de um discurso que se reatualiza a partir do encontro entre os horizontes de significados dos sujeitos e o meu próprio horizonte de percepção, sobre o que foi dito e o não dito.

PARTE II

Entrecena

Sempre tive um fascínio pela coleção de discos do meu pai.

Era uma miscelânea colorida de títulos, estilos e gêneros que se espalhavam desde Paul Mauriat, Ray Conniff, Roberto Carlos, Beth Carvalho e Milton Banana, além de inúmeras trilhas sonoras de novelas e coletâneas dos anos 60, 70 e 80.

Naquela época, em que eu devia ter 8 ou 9 anos, uma das minhas distrações favoritas era folhear pelos álbuns a fim de descobrir novas sonoridades. Num desses dias (tenho uma carinhosa impressão de que poderia ser uma tarde de terça-feira; apenas sei que com certeza havia sol, enquanto eu me enfiava no quarto para uma nova garimpagem sonora), decidi fechar os olhos e ‘escolher um som’.

Coisas de guri.

Os dedos foram indo e indo, calma e instintivamente... até que em certo momento puxei – aleatoriamente - para fora da coleção um daqueles discos.

A capa não dizia muito. Eram apenas quatro cabeludos barbudos, vestidos com roupas escuras esquisitas num ambiente invernal e escorados numa construção antiga. Nada de título ou referência.

Pelas regras daquele jogo infantil, não valia colocar de novo no maço. Tinha que ser ouvido...

O rótulo interno do disco me chamou atenção e me forneceu uma primeira – e provisória - identificação: era uma maçã verde, inteira de um lado e pela metade, do outro. Em algum lugar ali se inscrevia a palavra Apple. Bastou para que naquele momento eu entendesse que, embora em inglês, se tratava da banda Maçã.

Alheio a tudo isso – e num ímpeto sonhador – coloquei o disco na vitrola e posicionei a agulha...

Ao final do dia, eu esperava, ansioso, a volta do meu pai. Precisava lhe mostrar minha “nova descoberta”. Algo diferente de tudo que eu já ouvira antes, e que havia sido como um dínamo para toda minha relação com a música até então; e dali para a frente.

- Pai, pai, olha só que legal essa banda... é a banda Maçã!

Chegando em casa meu pai pegou o disco na mão e depois de examiná-lo por um breve segundo – e hoje já não sei mais se com uma certa irritação pela minha ignorância ou se por uma consternação por tamanha ingenuidade – exclamou:

- Que banda Maçã que nada...

E se riu ou não, não me lembro; mas o certo é que disparou logo em seguida:

- Esses são os Beatles!!!



6. A DIMENSÃO (AUTO)BIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO SUPERIOR: NARRATIVAS MUSICAIS E HISTÓRIAS DE VIDA

Uma proposta (auto)biográfica na formação superior em música, tal como aqui se coloca, implica em primeiro lugar o reconhecimento de que tal perspectiva adota como pressuposto que as narrativas de si, orais e escritas, “contribuem para a transformação de sentidos histórico-culturais, concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para a pessoa que narra, quanto para aquelas que leem, escutam e analisam essas narrativas” (PASSEGGI; VICENTINI; SOUZA, 2013, p.17). Essa orientação se manifesta na adoção dos pressupostos teóricos descritos no capítulo 4 e atendem como base epistemológica para as reflexões aqui geradas.

O objetivo central da DCG foi de compreender, a partir das narrativas dos participantes, como o mundo vivido se articula com o processo de formação no curso superior de música. A ideia era de tocar nos fios da dimensão experiencial da formação que, em constante diálogo com outras instâncias formadoras, se delineia “através das relações que estabelecemos, das opções que fazemos, das decisões que tomamos, dos sentidos que produzimos” (MORETO, 2013, p.52). Em outras palavras, perguntava-me como as experiências musicais cotidianas desses sujeitos são reconhecidas e (re)significadas nesse processo? Esse primeiro capítulo, portanto, procura evidenciar alguns dos múltiplos processos cotidianos que envolvem a (auto)formação musical.

Tal empresa exige abrir as portas às narrativas de cada um, ativando a escuta para as histórias individuais que, de uma forma ou de outra, acabam por se tramar num panorama social mais amplo, ou como nos provoca Almeida (2015), quando “em dois somos muitos”. Assim a história de um é sempre um fio que pode se entrelaçar na história do outro, urdindo novas paisagens sobre si. Conforme pude refletir em um dos diários:

Nessa perspectiva, nada “vem só”, e as histórias vão se desenrolando e se complementando. Carla apreendeu com perspicácia essa movimentação quando disse que ouvindo os colegas falando, passou a se lembrar de coisas que não estavam “previstas” na sua narrativa, ou seja, uma nova narrativa de sua vida foi se construindo no debate com os outros participantes (Diário de aula 1).

Certamente que ao delegar o protagonismo da proposta às narrativas de vida, faz-se necessária uma série de cuidados metodológicos (BOLIVAR, 2012), dentre eles o

risco para não cair numa espécie de vale-tudo, ou seja, num mero espaço narcisista para contar histórias ou de falar “abobrinhas”, como relata Louro (2013, p.494). Embora tais cuidados tenham sido levados em consideração, nem sempre foi fácil conduzir as conversas para o campo da significação. Num dos encontros, no qual eu tratava de discutir sobre as relações entre o individualismo, consumo, mercado e publicidade na modernidade tardia, de maneira a sublinhar alguns processos de produção de subjetividades, foi perceptível o tênue campo em que nos movimentávamos:

Durante essa fala, pude perceber o quanto é difícil ‘focar’ o assunto em aulas como essa, em que existe uma grande flexibilidade e amplitude de temas, produzindo facilmente digressões e tangenciamentos. Por exemplo, enquanto eu tomava o tema das campanhas publicitárias para, especificamente, ilustrar e debater conceitualmente a condição biográfica, logo outras campanhas foram mencionadas pelos participantes, mas unicamente pelo motivo da criatividade na produção de slogans e temas das mesmas. Ricardo citou a campanha da Unimed, ressaltando sua criatividade (e já de imediato tangenciando a temática da individualização do consumidor). Mal lembrada a campanha, Eduardo comentou sobre o serviço da Unimed, contando o caso de uma amiga que levou a filha no ambulatório e não pode ser atendida. Imediatamente Henrique “emendou” o assunto contando estória semelhante sobre seu pai. Assim passamos, em menos de um minuto, de uma reflexão sobre a condição biográfica a partir das campanhas publicitárias para o assunto da precarização do atendimento em saúde no Brasil... (Diário de aula 5).

Todavia, também não significa manter o ‘controle’ da discussão, cerceando as narrativas àquilo que convém; pelo contrário, permite igualmente que outros assuntos sejam introduzidos, dinamizados e confrontados. Em certo momento, ao tematizar sobre as memórias musicais, fomos aos poucos conduzidos a outras esferas da relação entre sujeito e música.

A partir daí, iniciamos um longo debate sobre as capacidades sensoriais da música, numa complexa relação entre passado, presente e futuro, espacialidade, reações físicas e emocionais, assim como o papel e uso da música no cinema e nas propagandas, no dia-a-dia e nas relações de poder. (...). De uma forma mais geral, o assunto (entre idas e vindas mais ou menos extravagantes sobre outros assuntos que iam da física quântica até sistemas biológicos de orientação) foi conduzindo a uma tentativa de complexificar as relações com a música, muito além de uma experiência estético-racional (Diário de aula 4).

Outro desafio imposto foi a proposição de uma disponibilidade para ouvir o outro, capaz de ir além da mera audição desinteressada. Nesse sentido, ouvir o outro representa estar disposto a entrar no jogo do diálogo, de forma que este só acontece efetivamente quando deixa algo em nós. Para Gadamer (2000), um diálogo não é um diálogo porque nos apresenta algo novo, mas porque “algo outro veio em nosso encontro que ainda não havíamos encontrado em nossa experiência própria do mundo”

(p.117). Essa força transformadora do diálogo coloca sob suspeita as nossas representações sobre si mesmo, produzindo novas relações com o outro.

Como já descrito, a disciplina foi organizada em três principais momentos: um momento de teorização, em que buscamos compreender os significados das narrativas de si na contemporaneidade (DELORY-MOMBERGER, 2012) e no campo da educação musical (TORRES, 2008; LOURO; TEIXEIRA; RAPÔSO, 2014) através da leitura e discussões de textos. Um segundo momento, das narrativas orais em grupo, onde em cada aula discutíamos sobre uma dimensão formativa específica (trajetórias, lembranças, família, escola, igreja, bandas, tecnologias) e por fim um momento de prática musical, no qual construímos arranjos em conjunto a partir das músicas escolhidas.

Nas próximas linhas me concentrarei no segundo momento da disciplina, numa tentativa de compreender as múltiplas experiências musicais que constituem as histórias de vida dos participantes. Num primeiro movimento a análise procura enfatizar as trajetórias que os levaram até a universidade, entendidas como caminhos autobiográficos por onde transitam escolhas, renúncias, sonhos e desilusões, portanto, caminhos sempre carregados de significação. No próximo movimento abordo as memórias musicais, ou seja, as músicas que de uma forma ou de outra produzem marcas em nossa relação com o mundo. Já num terceiro movimento pretendo lançar um olhar específico sobre as principais instâncias formativo-musicais que foram relatadas: a família, os professores, a escola, as tecnologias e as bandas. Por motivos centrais à formulação da pesquisa, o campo formativo da dimensão religiosa será particular e especificamente aprofundado no capítulo seguinte.

6.1 “O que me trouxe até aqui?”: trajetórias ao ensino superior em música

Afinal, por que estávamos ali, naquele lugar, naqueles dias, falando de tais e tais coisas, sobre si e sobre os outros? Posto de outro modo, quais os caminhos que nos levaram a esse encontro de professores, pesquisadores, licenciandos e bacharelados que se reuniam numa sexta-feira à tarde para contar suas histórias, dentro de uma prática de formação? Tais perguntas só podem ser respondidas mediante a manifestação

do interesse em conhecer as trajetórias que nos levaram até aquele momento: “O que me trouxe até aqui⁷⁷?”

Esse interesse nasce do questionamento sobre como as realidades contemporâneas desafiam e dialogam com as “tradições presentes nas histórias de vida, formação e atuação” (LOURO; SOUZA, 2013, p.10). A tensão entre esses diálogos e conflitos é justamente o que faz com que essas trajetórias sejam tão importantes, múltiplas e particulares. Retomando as palavras já citadas de Gonçalves e Costa (2009), essas histórias “permeadas de cotidianidade”, desembocam na universidade “repletas de expectativas, dúvidas, inseguranças, mas acima de tudo preñes de experiências” (p.1159), portanto não são histórias que se generalizam, mas que representam diferentes projetos de estar no mundo.

Em primeiro lugar, pesa o fato de que o ingresso no ensino superior no Brasil, embora tenha aumentado significativamente nos últimos anos, não é tomado simplesmente como uma extensão da escolarização básica. Isso representa uma certa desnaturalização desses projetos, colocando-os desde já numa perspectiva política e social, portanto isentos de neutralidade e que evidenciam uma multiplicidade de caracterizações. Assim, se a condição de estudante universitário “não é a mesma para todos aqueles que estão em processo de formação” (BERNARDO, 2015, p.14), estar no ensino superior significa também assumir certas condições nesse sentido.

Nessa perspectiva, um primeiro passo foi mapear os caminhos que levaram à procura de uma formação superior, sublinhando a importância das histórias de vida como dimensão biográfica no processo formativo. De uma forma geral as narrativas sobre a escolha pelo curso superior de música foram atravessadas por uma série de elementos que podem ser entendidos como campos de análise: a influência da tradição familiar na escolha; as considerações sobre mercado de trabalho, profissionalização e remuneração; os múltiplos caminhos para se preparar para a prova específica de música, as diferentes relações e expectativas com suas faixas etárias (para os mais novos pode ser uma experiência mais exploratória, possibilitando mudar de curso após um ou dois anos, já para os mais velhos, uma espécie de ‘agora ou nunca’); e por fim, “uma angústia de se desencantar com a música ao mesmo tempo que a possibilidade de maravilhar-se com ela...” (Diário de aula 3).

⁷⁷ Título de um dos relatos autobiográficos produzidos durante a DCG e que serve como mote para a escrita desse subcapítulo.

Do panorama descrito foi possível perceber que as trajetórias ao ensino superior de música não respondem necessariamente a pressões externas ou determinações socioculturais, mas são também escolhas e opções de modos de vida, de continuidade e ruptura com as tradições. Para alguns, responde a um projeto mais antigo de estudar música, conforme escreve Tiago em seu relato: “a partir do contato que tive desde muito pequeno com a música regional gaúcha comecei a ter vontade de tocar”, e que o levou a cursar bacharelado em violão no intuito de “crescer como instrumentista e performer” e contando sempre com o “incentivo e apoio dos meus pais”. Para outros é uma escolha que vai se constituindo na relação conflituosa com as perspectivas de trabalho e profissionalização exigidos pela sociedade.

Minha ideia de viver de música é relativamente nova: até a metade do segundo ano de ensino médio eu almejava um emprego “bem-sucedido” e que me proporcionasse boa segurança financeira para que a música fosse sempre um *hobbie* satisfatório na minha vida. Andava pensando em algum curso que explorasse algo que eu tivesse facilidade em estudar, mesmo não trabalhando com imensa satisfação. Mais tarde me libertei de toda essa falácia que o mundo julga hoje como futuro promissor (FERNANDO, relato escrito).

No caso dos licenciandos, a especialização docente e a formação profissional são levadas em consideração na escolha pelo curso. Eduardo é professor de uma escola particular de música há muitos anos, tendo inclusive preparado muitos alunos para o ingresso no curso de música da UFSM, e busca na licenciatura “ser um músico professor bem mais informado e com objetivos a serem alcançados na minha vida como educador musical” (relato escrito). Por sua vez Carla destaca que não tinha experiências prévias como educadora, embora relate que “ajudava algumas pessoas na igreja informalmente”, mas que agora atua regendo um coral com setenta participantes. Sua profissionalização foi sendo construída, dessa forma, concomitante com o curso de formação.

Algumas trajetórias são marcadas por frustrações e incertezas, evidenciando que a escolha pelo curso de música nem sempre é resposta a uma jornada prevista e segura. Carlos conta que chegou ao curso de música após fazer dois semestres em outro curso da UFSM, e que havia desistido, pois considerou impossível “a partir de certo ponto de participar das aulas e realizar trabalhos de forma satisfatória, devido a uma grande falta de motivação e sensação de angústia quase diária” (relato escrito). Essa experiência anterior lhe preocupa em relação ao curso atual, principalmente na “dificuldade de

realizar tarefas que não geram satisfação diretamente, como por exemplo o estudo da teoria musical; a dificuldade de realizar atividades que requerem ação sobre assuntos que não são do meu interesse, como por exemplo, leituras sobre a história da música antiga; o fator da empregabilidade que o diploma me proporcionará , levando em conta a minha inabilidade de fazer concessões quando se trata de música, se eu conseguir me formar, visto os problemas anteriores” (CARLOS, relato escrito).

Esses pequenos exemplos, aqui apenas esboçados, nos provocam a perceber as trajetórias de cada um como elementos em negociação entre certas tradições (a família, a profissionalização, a economia, etc.) e os desejos, os sonhos e as vontades produzidas na sua relação com o mundo. A tensão entre o que os outros esperam de nós e o que queremos enquanto sujeitos não é nunca superada, pois nos constituímos nesse conflito. Seguindo essa argumentação, talvez possamos dizer que os que chegam ao ensino superior em música, seja na licenciatura seja no bacharelado, não vêm apenas ‘forçados’ ou ‘modelados’ por alguma tradição, tampouco são movidos por uma espécie de ‘liberdade total’ dessa escolha. No entanto trazem em si tanto a força da tradição assim como as possibilidades de sua transformação.

6.2 O som nosso de cada dia: lembranças e memórias musicais

Os estudos de memória, segundo Tedesco (2004), estão auxiliando tanto as análises acerca do presente quanto de fatos e tempos passados, e se apresentam em sua maior parte

como uma forma de fazer o tempo passado se presentificar analítica e oralmente; de construção e reconstrução social de vividos; de entender formas e representações simbólicas históricas e educacionais; de entender tempos e espaços que necessitam de valores e significados culturais nem sempre em harmonia entre vividos e concebidos, expressos nas condições de existência passadas, atuais e projetivas (TEDESCO, 2004, p.29).

O exercício da memória no campo dos estudos (auto)biográficos é fundamental; para Abrahão (2012) é condição *sine qua non* para tais pesquisas pois, ainda que a partir de diferentes fontes (narrativas, diários, memoriais, fotos, epístolas), elas se utilizam do exercício da rememoração, por excelência (p. 202). Essa rememoração imbrica diferentes tempos: passado, presente e futuro, e não se limita a uma linearidade entre eles. Pelo contrário, o exercício da memória não é apenas colocar em ordem os

acontecimentos passados da vida em direção ao futuro (que é agora o nosso presente), mas é um processo de (re)construção dessa história, que leva em conta tanto o momento do enunciado como o momento da enunciação.

Nessa perspectiva, realizamos um exercício de rememoração tomando como dispositivo as músicas que marcaram a vida de cada um. Connelly, Clandinin e He (1997), por exemplo, sinalizam uma série de passos metodológicos que podem ser usados como estratégias de coleta e análise de dados em pesquisas narrativas, destacando as “fotografias, caixas de memórias e outros artefatos pessoais” (p. 667). No campo da educação musical, Torres (2008) propõe que as memórias musicais de alunas de um curso de pedagogia sejam revisitadas, sublinhando as relações “entre essas lembranças musicais e suas práticas e crenças pedagógicas” (p.237). Já Louro, Teixeira e Reck (2015) utilizam as memórias de licenciandos desencadeadas pelas músicas para construir e dialogar com seus projetos de pesquisa, entendendo que “as narrativas musicais a partir das lembranças são, nesse sentido, produzidas e produtoras de experiências musicais específicas, historicamente construídas” (p.90-91).

No contexto da DGC, como dispositivo de reflexão, assistimos a alguns trechos previamente selecionados do documentário “As Canções” (2011), dirigido pelo cineasta Eduardo Coutinho⁷⁸. Tal documentário, muito próximo de uma perspectiva autobiográfica, procura ouvir o relato de sujeitos em relação às suas canções marcantes, costuradas em sua cotidianidade: memórias, amores, trabalho, afetos, etc. Uma característica singular dessa produção é a profundidade com que as canções são situadas nas diferentes trajetórias de vida, e ligadas de maneira indissociável naquilo que temos chamado de mundo vivido.

Após a exibição do filme conversamos sobre o papel da memória, destacando que ela não é mais entendida somente como “uma caixinha de lembranças intocadas, mas como um processo ativo e de (re)construção” (Diário de aula 4), e também debatemos sobre uma possível diferença entre a “marca” de uma música ou o seu “atravessamento” sobre o sujeito, produzindo metáforas como a tatuagem enquanto “marca” (um pouco mais ligado às lembranças mais descritivas e afetuosas) e as cicatrizes como “atravessamentos” (numa percepção mais profunda e paradoxal entre lembrança e transformação – que exigem uma certa reconstrução de si).

⁷⁸ Disponível na íntegra em <https://www.youtube.com/watch?v=ShguhkS4kS4>.

Na sequência das atividades, propus que cada um escolhesse uma música que poderia ser considerada como marcante em sua história de vida e que a partir dela produzisse uma narrativa oral, imbricada pelo momento daquilo que recordamos (o passado) e pelo momento em que recordamos (o presente). No entanto, frente a tal proposta, houve uma certa dificuldade em realizar o debate:

De uma forma ou de outra, pude sentir uma espécie de resistência dos participantes em realizar essa tarefa. Não uma resistência no sentido de indisciplina ou de simplesmente não querer ou não concordar, mas no sentido da complexidade de escolher uma música como possibilidade para o relato. Alguns argumentaram que talvez para o músico/musicista essa escolha seja mais difícil, pois a música está ainda mais imbricada em suas vidas, além da relação afetiva: estudo, trabalho, performance (Diário de aula 4).

Desse modo optei para que as narrativas fossem escritas durante a semana e enviadas por e-mail, resultando em diferentes modos de se relacionar com as lembranças e memórias musicais, indo ao encontro das ponderações de Souza (2008) de que “os padrões de referência musicais dependem dos próprios sujeitos, de acordo com as concretas situações e perspectivas de vida, e de experiências individuais” (p.12). As músicas citadas⁷⁹ atravessavam as dimensões de nostalgia, (in)definições, prazeres e desgostos, e todas contribuíram para compor um quadro mais complexo das relações entre as escutas do passado e os modos de ser no presente, ambos cambiáveis dialeticamente.

Numa primeira aproximação, as lembranças musicais podem ser entendidas na construção de uma trajetória, ou seja, como uma gênese daquilo que nos tornamos hoje (embora sempre provisoriamente). Nesse sentido, foram apontadas músicas que, de certa forma, levaram a escolhas e caminhos específicos. Para Henrique, a música *Tardes de Outubro*, da banda CPM 22, foi fundamental na sua relação com a música:

Certamente foi essa música (...), que fez despertar todo meu interesse pela música, que fez eu atravessar a cidade caminhando e carregando instrumentos e amplificadores para um ensaio, que fez eu sair de casa com 18 anos pra viver um sonho que pulsava dentro mim, e que me fez estar aqui hoje cursando uma faculdade de música (HENRIQUE, relato escrito).

Tal relação também é descrita de forma semelhante por Rafael, quando ele fala da música *Coração de Gaiteiro*. “Essa música me marcou, pois a primeira vez que a

⁷⁹ Muitas das músicas citadas nesse exercício de rememoração foram propostas mais tarde também na prática musical em conjunto, reservando outras análises para o capítulo 8.

escutei, vi toda a essência e magia que é tocar, por que o que a letra diz é a realidade de todos os gaiteiros”, e complementa com um trecho da canção: “Guri que nasce gaiteiro não manda no seu destino” (RAFAEL, relato escrito). Dessa forma, a lembrança musical também é uma maneira de fundamentar uma tradição e fundar identidades musicais.

Tiago destaca a música *Merceditas*, contando que “desde pequeno eu ouço” e que “é quase uma nostalgia ouvi-la e tocá-la” (TIAGO, relato em grupo 1), assinalando ainda que foi tocando essa música que ele ganhou um concurso musical estudantil. Além do mais, teve a oportunidade de tocá-la “em várias ocasiões especiais de minha vida, homenageando entes queridos, em festivais, bailes, shows, enfim é uma música que me acompanha até hoje e que não sai do meu ‘cânone’” (TIAGO, relato escrito).

Num dos relatos, intitulado “A passagem”, Eduardo narra como sua lembrança musical se relaciona com um momento de dor e luto, enquanto seu avô enfrentava uma doença grave: “em meio a tudo isso, eu ouvia *Seventh Son of a Seventh Son* do Iron Maiden, essa música, eu escutava ela para me confortar da situação que estávamos vivendo” (EDUARDO, relato escrito). No entanto, conforme seu relato, devido à situação de pesar em sua casa, “essa música era ouvida no meu íntimo, pois não era um bom momento de abrir o volume nela”. Assim, procurou uma música mais adequada para o momento numa de suas fitas, “daquelas do momento de sofrência que todo o roqueiro tem em K7⁸⁰”.

Coloquei e lá tocou *Human Nature* do Michael Jackson, bah dai o choro veio, mas sabia de que o pior estava para acontecer, mas era o melhor para meu grande amigo e guerreiro J. G. C., ele teria que ir e nos deixar para continuarmos seu legado aqui como músicos e defensores da sua paixão pela música (EDUARDO, relato escrito).

Desse modo a música *Human Nature* é ressignificada para Eduardo, pois passa a traduzir novos sentidos na sua relação com a vida e com a morte. Partindo de reflexões similares, Teixeira (2013) destaca em pesquisa sobre as memórias de graduandos de um curso de Dança, que pelo menos dois alunos apresentaram músicas relacionadas com a

⁸⁰As fitas K7, mencionadas no relato de Eduardo, foram os principais dispositivos de áudio portátil entre as décadas de 70 e 80, e que nos anos 90 foram sendo gradativamente substituídas por outros meios como o CD, mp3, digital, etc. Tomada nesse sentido, a referência não se limita somente a uma descrição de uma determinada mídia, mas refere-se a um modo de escuta característico e cultural, nesse caso em particular, dos roqueiros que viveram a transição dos anos 80 e 90.

perda de um amigo e que “tanto a música quanto a dança desempenharam um papel essencial na vida destes alunos no momento de luto e superação que passaram” (p.20).

A relação entre lembranças musicais e as mídias foi mencionada pelo menos duas vezes, em especial à televisão. Modo geral, a educação musical tem debatido sobre o papel das mídias na produção de subjetividades (TORRES, 2003; RAMOS, 2008; FIALHO, 2008), argumentando sobre a necessidade de uma problematização sobre essa relação, de forma a ultrapassar os binômios ativo/passivo, dominante/dominado, controle/obediência. A narrativa de Carlos, por exemplo, ao mesmo tempo em que se refere à infância, também produz uma crítica sobre os programas que assistia:

Uma música que me traz sensações inesperadas é o tema do Pião da Casa Própria, do antigo programa de televisão “Topa Tudo por Dinheiro”. Ao ouvi-la, uma forte nostalgia toma conta de mim; um saudosismo pelos tempos mais simples de quando se é criança e vê o mundo com inocência e ingenuidade.

Nessa época não havia grandes responsabilidades ou insegurança acerca do futuro, e era normal passar a maior parte do dia em frente à televisão sendo bombardeado com cultura de massa e promessas de uma vida fácil; para mim isso tudo se resume ao ritmo animado do pizzicato das cordas, a marimba e o gira-gira hipnótico do pião.

As mentiras, cedo ou tarde foram sendo refutadas, mas a memória de como nos sentimos se mantém viva e vez ou outra pode ser desencadeada por algo simples como a música tema de um sucesso televisivo (CARLOS, relato escrito).

Dos programas de TV, Gabriela destaca a trilha sonora do desenho animado *Naruto* como parte de uma memória afetiva de sua infância, contando que “sempre antes de ir para a escola ou depois quando chegava, a primeira coisa que fazia era ligar a TV e assistir à série”, e que lhe acompanha ainda nos dias de hoje: “toda vez que tocava aquela música era impossível eu não me lembrar da época em que assistia ao desenho. Acredito que essa música da abertura deste desenho tenha me marcado muito, pois passei um bom período da minha infância assistindo *Naruto*” (GABRIELA, relato escrito). O relato de Gabriela imediatamente me provocou a lembrar do seriado *Jaspion*, que eu assistia na infância, e o quanto a música de abertura ainda hoje me remete à casa dos meus avôs, onde, durante o período das férias escolares, eu assistia diariamente aos episódios da série. Assim como descrito por Torres (2003, p.126), os programas muitas vezes ocupam o cotidiano e criam hábitos e marcas identitárias.

Fernando rememora alguns momentos com o seu pai tendo como trilha sonora a banda Titãs, e sublinha a importância dessas lembranças em sua formação:

Um álbum que marcou muito a minha infância e hoje se carrega de nostalgia é o *Titãs Volume II*; eu e o meu pai às vezes ficávamos ouvindo na sala de casa e tocando cada um com uma vassoura. Era uma brincadeira muito divertida e sem dúvida me influenciou bastante de algum modo abstrato (relato escrito).

Louro e Teixeira (2013) sugerem que muitas pessoas têm memórias sobre músicas que foram significativas em suas vidas, e nos desafiam a perceber “as circunstâncias nas quais as músicas se tornam significativas para os alunos que se narram” (p.15). Em tais lembranças, “as músicas não são tratadas como mera ilustração, mas são catalizadoras de subjetividades que então são narradas” (LOURO; TEIXEIRA, 2013, p.20).

As considerações aqui acenam no sentido de que a memória musical é também uma forma de memória social e de identidade, produzida constantemente e que se reatualiza conforme os projetos de vida. Isso significa que interrogar sobre nossas memórias musicais é também percorrer os caminhos das escutas que nos constituem enquanto sujeitos em formação. Vale notar, no entanto, que a investigação da gênese dos horizontes musicais não precisa necessariamente se preocupar em buscar uma “origem”, ou algo que se possa rastrear e apontar como o “início da vida musical”, ou um tipo de “marco zero”. Procura-se, por sua vez, compreender como certos sentidos e significados foram produzidos e problematizar sua suposta naturalização e possíveis conflitos, dentro de uma perspectiva do ensino de música.

6.3 Dimensões sociais da (auto)formação musical

Se aprendemos em diferentes situações do dia a dia, e se entendemos que a aprendizagem não se dá num vácuo, mas num contexto complexo (SOUZA, 2008), fica evidente a importância de considerar as nossas múltiplas experiências formativas com a música. Nessa argumentação, a formação pode ser entendida no sentido de “compreender as diferentes formas que as pessoas aprendem música, a partir da relação que estabelecem com ela” (ARALDI, 2008, p.121). Se as nossas escolhas em relação ao curso superior de música e nossas memórias musicais já nos dão um breve indício dessa relação com a formação musical, ainda é possível estender a análise a outras dimensões que podem atravessar esse processo: a música cantada ou ouvida nos encontros familiares, festas e grupos sociais; a pesquisa na internet em busca de vídeos, cifras,

partituras, etc.; a música aprendida e celebrada nos ritos religiosos; ou a escuta do rádio e dos programas de TV.

Assim, o desafio foi o de compreender como as diferentes situações de aprendizagens musicais, vividas na relação com o mundo, podem ser centralizadas a partir de uma narrativa de si. O convite foi lançado, e logo numa primeira conversa foi possível perceber o colorido das experiências no grupo:

Pouco a pouco as histórias foram sendo tecidas: aprendizagens em família, em bandas, na escola, em conservatórios, na relação com as tecnologias. Todas essas instâncias formativas foram aos poucos revelando a multiplicidade de referências com que cada um dos participantes foi se constituindo enquanto sujeito envolvido com música(s). Cada história deixava à vista uma possibilidade de reflexão: O que significa aprender música: 'tocar' ou 'ler partitura'? Qual o espaço da música nas escolas? Qual o papel das novas (e velhas) tecnologias no âmbito da educação musical? Como a família, os amigos e a comunidade são protagonistas na escolha de ser músico/educador musical? (Diário de aula 1)

Para delinear melhor os diálogos e as reflexões, optei por dedicar cada aula da DCG para o debate específico de algumas dessas dimensões: aprendizagens em família, na escola e/ou com professores de música, nos ambientes religiosos, nas bandas e na relação com as tecnologias. Em todos esses momentos foram relatadas diferentes maneiras de se relacionar com a música, construídas em contextos carregados de significação. Assim, as histórias individuais eram também “relatos de tempos e de espaços mais amplos, de várias concepções de educação musical, enfim, um rascunho complexo da relação entre música e contemporaneidade” (Diário de aula 1).

6.3.1 Aprendizagens em família

Já é de algum tempo que autores da educação musical têm reconhecido e considerado a família como um lócus importante de aprendizagens e experiências musicais. Gomes (2009), cujo estudo sobre a família Fonseca pode ser considerado um marco na temática, sugere pensar a família como um meio de “múltiplas aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação musical” (p.13), onde convivem e interagem “pessoas de diversas gerações, com suas crenças e valores, com aspectos educacionais e práticas musicais imbricados no contexto socioeconômico” (p.15). Em outras abordagens e pesquisas, a família é considerada na sua relação com as memórias musicais (TORRES, 2003), com as aprendizagens na cultura hip hop (ARALDI, 2008) e

na cultura gospel (RECK, 2011), e também nos projetos educativos de crianças e jovens em uma orquestra (BOZZETTO, 2012). Já Bólico (2014), em trabalho de conclusão de curso apresentado na UFSM, parte da sua própria formação musical em família para investigar as práticas musicais de seu pai e seu tio.

Tomando essas pesquisas como referências conceituais, sugeri na aula do dia 18/09 que cada um, voluntariamente, fizesse seu relato sobre suas vivências musicais em família. Logo nas primeiras narrativas foi possível notar que, ao contrário do que poderíamos imaginar, nem todos ali tiveram ‘músicos’ na família, de modo que aos poucos fomos ampliando a ideia de que as influências musicais familiares estariam diretamente ligadas à prática musical em si, mas que muitas vezes tais influências se davam pela escuta musical dos pais e irmãos, por exemplo.

Talvez toda a discussão tenha sido fértil no sentido de entender os múltiplos caminhos da formação musical em família (além do caráter de transmissão direta do saber musical entre gerações), atentando para pequenas nuances desse processo: o irmão mais velho que ‘apresenta’ certos discos, o assoviar da mãe nos fazeres da casa, as reuniões em família em torno do rádio, ou o teclado abandonado que a irmã havia ganho de presente e que não teve interesse (Diário de aula 5).

De uma forma geral, todos manifestaram o apoio da família na escolha do curso superior em música, ainda que em modalidades distintas. Fernando colocou a questão de forma interessante, notando que na sua família não havia necessariamente figuras *inspiradoras* musicalmente, ou seja, que tivessem algum tipo de trajetória ou prática musical, mas revelou a importância do *apoio* familiar na sua formação musical: “Minha mãe me levava de vez em quando em concertos ou eventos culturais, sempre conversávamos depois do espetáculo sobre o que cada um achou e sobre qual seria o próximo evento que iríamos” (FERNANDO, relato escrito). Ricardo também comentou sobre o incentivo que sua mãe lhe dedicou e que, embora ela não fosse musicista, compartilhava o orgulho ao acompanhar a carreira do filho, dizendo que ele teria “puxado a ela”.

Além do apoio afetivo também pode ser destacado o apoio financeiro, ou seja, diferentes práticas de investimento da família na formação musical. Tiago escreve que “aos 6 anos de idade meu pai me levou a um professor de acordeom diatônico ou ‘botoneira’”, mas que mais tarde, ao perceber seu interesse no violão, matriculou-o numa escola de música “onde aprendi a tocar violão e posteriormente guitarra elétrica” (TIAGO, relato escrito). O relato de Juliane segue nessa mesma direção, quando

menciona o seu pai: "então como eu já gostava de cantar desde pequena ele investiu muito em mim. Ele pagou dois anos de aula de canto (...) quando eu tinha uns nove anos". Mais tarde seu pai ainda ajudou na gravação e na divulgação de dois CDs:

Meu pai mandou fazer um carro de som onde nós passávamos em vários lugares tocando o meu CD ou para fazer um convite às pessoas para comparecerem na igreja onde estávamos. Posso dizer que meu pai teve 80% de influência na minha vida e tudo isso que ele fez foi por amor sem receber nada em troca, agradeço hoje a Deus por ter uma família que sempre me apoiou em todas minhas escolhas (JULIANE, relato escrito).

Em outros casos, a presença de músicos na família incide com maior ênfase na formação musical. Eduardo diz que "não poderia deixar de aprender a tocar o violão", pois veio de "uma família onde a música é frequente, não só no churrasco ou em qualquer celebração, mas sim no cotidiano, pois meu avô era músico, meu tio tinha uma banda de baile onde meu irmão mais velho fazia parte", assim "fui vendo eles tocarem e fui pegando de ouvido" (EDUARDO, relato escrito). Juliane também aponta o espaço familiar como locus de aprendizagens musicais: "a maior influência que eu tive em minha família foi do meu pai. Os seus tios e os seus avós vieram da Itália e eram músicos" (relato escrito).

Gabriela menciona em sua narrativa a figura do pai, que tocava acordeom e teclado nos "bailes de antigamente", e que lhe dedicou algumas noções práticas e teóricas de música, carregadas de lembranças e significados.

Ele tinha um teclado em casa, muito simples e básico, mas quando ele tocava era músicas gaúchas lindas. Lembro-me de um dia estar ao lado da mesa onde estava o instrumento, observando ele tocar, quando ele parou eu perguntei como era as notas que ele apertava as teclas, como funcionava aquilo tudo pra sair música, então ele me explicou onde se posicionava o dó, me explicou as sete notas, onde todas elas ficam no teclado e eu curiosíssima para aprender ficava atenta a cada palavra que ele dizia. Contava-me dos bailes que ele tocava, das músicas que ele decorava e até chegou a me ensinar uma sequência de acordes só com a fundamental e a terça. Como aquilo era tudo o que eu sabia tocar, quando ligava o teclado era só aquilo que saía. Essa foi a influência musical do meu pai, os outros familiares não têm nenhum contato com a música, então foi dentro de casa que tive as primeiras noções musicais com o teclado. Depois disso, através da igreja, tive aula de teclado, então tive um maior aprofundamento com o instrumento e com a música. (GABRIELA, relato escrito)

Naquele momento, também me provoquei a pensar sobre minha formação musical em família, apropriando-me de algumas categorias que dali emergiam:

A família como *inspiração*, fortemente presente na figura de meu avô, que foi músico profissional a vida toda; e também a família como *apoio*, claramente significativa na figura da minha mãe que, embora não seja musicista, foi uma grande incentivadora ao perceber meu desejo de seguir com a música, inclusive ao pagar minhas primeiras aulas de piano, dentro do apertado orçamento de professora da rede estadual (Diário de aula 5).

Modo geral, procurou-se compreender a família como um espaço complexo de formação e aprendizagens musicais, seja pelas formas difusas ou sistematizadas (BOZZETTO, 2012), seja pela prática musical de familiares e de modelos inspiradores, ou pelo apoio emocional e o investimento em projetos educacionais e profissionais. Por outro lado, a complexidade que o conceito de família assume no campo da educação musical é realçada se ainda levamos em consideração as profundas mudanças que a contemporaneidade tem produzido nos modos de pensar, organizar e viver a família nesse início de século XXI.

6.3.2 Aprendizagens na escola e com professores de música

Costuma-se dizer que a partir da lei 5.692/71 a música foi sendo gradativamente excluída do sistema escolar brasileiro devido à forte primazia das artes visuais como atividade curricular, e que esse quadro estaria sendo revertido pela vigência da lei 9.394/96⁸¹, e mais precisamente da lei 11.769/08⁸². Isso não impede, no entanto, de imaginar que a música sempre esteve presente nas relações cotidianas da escola. No recreio, nas comemorações, nos festivais estudantis ou nas escutas compartilhadas em grupos ou tribos específicas (SILVA, 2008), a música ocupa um importante espaço nas experiências de formação entre os muros da escola. Torres (2008) destaca algumas cenas nas recordações musicais de suas entrevistadas, compostas pelos “cenários das festas escolares, dos jogos e das brincadeiras cantadas nos recreios e das comemorações cívicas”, e incluindo as “escolhas de músicas e danças, os hinos executados e os rituais que acompanhavam cada uma dessas datas” (p.244).

Henrique, por exemplo, conta sobre o impacto que teve uma apresentação que assistiu no pátio da sua escola:

⁸¹ Penna (2012) problematiza uma possível simplificação nesse sentido, criticando que muitas vezes essas leis são colocadas em oposição: “a primeira sendo vista como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas, e a atual LDB como tendo resgatado o ensino de música” (p.123). Na análise da autora, “não vemos distinção entre elas com relação à garantia da música na escola” (idem).

⁸² Alterada pela lei 13.278/16.

Chegava como todos os dias na escola às 08:00 da manhã normalmente, porém nesse dia tinha uma banda com os alunos do 3º ano que estavam se apresentando na entrada da escola, e por sinal tocando a música Tardes de Outubro; como recentemente eu estava começando a ouvir CPM 22, aquele momento me fez pensar que realmente eu queria muito fazer aquilo, me envolver com a música, tocar guitarra, ou tocar bateria, ou cantar, qualquer coisa que envolvesse a música eu queria fazer (relato escrito).

Fernando estudou em uma escola que se orientava pela pedagogia Waldorf⁸³ e relata algumas de suas experiências nesse contexto: “na escola aprendíamos flauta doce desde o primeiro ano, simples melodias que soavam agradavelmente em uníssono. Às vezes era nos dado o desafio de tocar certa música em cânone, não era fácil mas acredito que o que mais importava era a intenção”. Já no terceiro ano “todos os alunos tiveram uma vivência de um mês de aulas de violino” (FERNANDO, relato escrito). Nesse sentido, os diferentes modelos de escola produzem modos mais ou menos sistemáticos de se relacionar com a música.

Destacou-se também entre os relatos a relação com os professores de música, seja em escolas específicas de música, conservatórios ou aulas particulares. Tal descrição é significativa se concordamos com Rapôso (2013) que “se aprende a ser professor de música através das relações com seus próprios professores” (p.33). Desse modo, nos provocamos a pensar quais as marcas deixadas por esses professores na nossa formação musical. Todavia, essa relação não é simples e se dá de modos diferentes, oscilando aspectos de continuidade e descontinuidade entre professor e aluno.

Sempre gostei das aulas de professores que sabem como atrair a atenção e criatividade dos alunos, sabe aquela coisa de deixar com o gostinho de quero mais; mas também tem a aula que você tem horror, tudo por que, [ao] invés de ser uma comunhão de aprendizagem é um caos pois o professor joga o conteúdo e não dá mais explicações, mesmo que você tenha dúvidas, e se tem ele piora com a sua arrogância, se não entendeu ‘se vira’ ou ‘presta mais atenção’ (EDUARDO, relato escrito).

Gabriela conta que foi sua primeira professora de música, que na época era estudante de licenciatura em música, que a incentivou para ingressar no curso: “mais que incentivar ela me ensinava teoria, prática instrumental e vocal, onde com esses

⁸³ A pedagogia Waldorf foi desenvolvida pelo austríaco Rudolf Steiner e introduzida em Stuttgart, na Alemanha, em 1919, para atender os filhos de operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória. Trata-se de uma abordagem de educação holística – integrando o desenvolvimento de aspectos físicos, espirituais, emocionais, psicológicos – cuja fundamentação filosófica tem bases na Antroposofia, de maneira que procura levar em conta as diferentes características das crianças e adolescentes segundo sua idade aproximada.

conhecimentos pude fazer a prova específica do curso” (relato escrito). Já Ricardo teve poucas experiências com professores de música, mas lembra como começou: “foi com 12 anos de idade, decidi aprender algum instrumento e ganhei um violão dos meus pais, logo fui procurar um professor. Como morava em uma cidade pequena eram muito poucas as opções, o professor que encontrei não tinha nenhuma formação acadêmica para ensinar música”. E segue:

A forma que eu aprendi a tocar o instrumento foi muito prática, sem nenhuma base de teoria musical. O método era basicamente aprender os ritmos básicos para a mão direita e os principais acordes, usando isso para tocar as músicas mais simples e ir dificultando com o tempo... Depois de um ano de aula de violão o professor falou que não tinha mais o que me ensinar, e o ideal seria procurar outro professor com mais conhecimento, quando saí dessa aula não sabia nem quais notas faziam parte de cada acorde, ou o que era uma escala, muito menos o que era um campo harmônico, mas conseguia tirar através de cifras e tablaturas as músicas que eu queria tocar (RICARDO, relato escrito).

Produzir narrativas sobre a presença da música na vivência escolar, enquanto proposta curricular ou em suas manifestações mais imprecisas, sugere uma multiplicidade de formas com que ela pode nos constituir nesse espaço. Da mesma forma, as histórias relatadas sobre as aulas específicas de música, como vistas aqui, não se esgotam na concepção de que somos “moldados” por essas experiências ou que simplesmente as deixamos para trás, mas nos permitem entender diferentes relações nesse sentido.

6.3.3 Aprendizagens na internet, com bandas e amigos.

O título do relato escrito de Carlos é um bom refrão para pensarmos a relação entre a educação musical e a tecnologia nos dias de hoje: “A abundância na disponibilidade do conteúdo na Internet e a vontade de aprender no século XXI”. Ele levanta dois pontos nessa consideração: em primeiro o caráter quantitativo dessa relação, ou seja, existe na web uma infinidade de matérias disponíveis, desde apostilas, pdf, vídeo-aula, tutoriais, sites especializados, etc.; e em segundo o caráter ativo dessa aprendizagem, expressado pela vontade de buscar coisas novas. De certa forma, também sintetiza algumas questões já formuladas na educação musical (SOUZA, 2000; 2008; CORRÊA, 2000; GOHN, 2003; ARALDI, 2008; BORBA, 2013).

Seguindo seu relato, Carlos conta que “antes de entrar no curso de música e tecnologia eu tive aulas de violão clássico durante um semestre, mas decidi não continuar, pois parte da teoria não me atraía, e continuei aprendendo o que me interessava na internet, assistindo vídeos e lendo tutoriais online”. Essa modalidade de pesquisar ainda o acompanha no ensino superior: “Apesar de hoje estar estudando música dentro da faculdade, a minha fonte primária de informações continua sendo a internet” (CARLOS, relato escrito).

Ricardo escreve no mesmo sentido, detalhando suas relações de aprendizagens musicais com a tecnologia:

Vale também comentar nesse texto que tive muito contato com a tecnologia enquanto estava aprendendo a tocar, pelo fato de ter feito pouca aula de instrumento, aprendi só o básico com um professor, depois acabei estudando instrumento enquanto tirava músicas que eu gostava utilizando apenas o computador com softwares de tablatura como o *Guitar Pro*, sites de cifras e tablaturas e vídeos na internet com tutoriais de músicas. Praticamente toda a técnica que desenvolvi no meu instrumento foi dessa forma, e acredito também que isso ajudou na minha percepção musical, mesmo eu nem sabendo o que era isso na época. Mais tarde quando estava estudando para as provas específicas do vestibular, estudei teoria e percepção praticamente apenas com auxílio de vídeos na internet e sites interativos com exercícios de teoria e percepção musical. A tecnologia foi muito importante no meu aprendizado musical. (RICARDO, relato escrito)

As experiências com bandas também assumiram um papel significativo nas narrativas produzidas e apareceram ligadas tanto ao contexto religioso como no contexto do rock n’ roll e da música gaúcha (e algumas vezes transversalizando esses contextos, deslocando fronteiras entre eles). Se tocar em grupo revela a projeção de certos desejos e projetos musicais, também é um espaço de socialização, onde são negociados repertório, identidades e estratégias musicais. Conforme Souza *et. al.* (2003), um olhar sobre as bandas pode nos ajudar a “compreender como conceitos musicais são construídos e que papel desempenham na prática musical” (p.69).

Henrique atesta a importância de sua vivência com bandas, enquanto projeto de realização pessoal:

Após saber o básico do violão, já botei pilha em alguns colegas da escola onde eu estudava para montar uma banda, então a partir desse momento minha vida ganhou um espaço que é dedicado até os dias de hoje a “ter uma banda”, e logo na primeira banda já surgiu músicas autorais, e desde então comecei a compor. Tive umas 3 bandas até 2007, e foi com a 4ª banda que comecei a levar mais a sério a música, como um sonho, com a vontade de sair de casa e tocar pelo mundo a fora. Com essa banda saímos de

Uruguaiana-RS em 2009 e fomos morar em São Paulo, vivi 4 anos lá de muita aprendizagem, tanto musical quanto para a vida (relato escrito).

Para Tiago, a sua prática musical está diretamente ligada às suas primeiras experiências com bandas: “toda minha forma de tocar hoje reflete a minha prática inicial, com a música regional do Rio Grande do Sul. Toquei em Festivais, bailes e outros eventos do gênero. Em diversos grupos de diferentes formações, com pessoas de minha idade e com outras mais velhas” (relato escrito). Essas experiências múltiplas, ao mesmo tempo em que geram inúmeras aprendizagens, são também importantes elementos para a constituição de identidades: “meu crescimento musical foi grande a partir das vivências com estes companheiros de grupo. Pois todos estamos ali com o mesmo anseio, fazer música gaúcha bem feita e da maneira mais tradicional” (TIAGO, relato escrito).

Alguns relatos sugerem a importância de aprender com músicos mais experientes, fato que já tem sido destacado como uma modalidade presente nas aprendizagens em bandas ou grupos musicais (CORRÊA, 2000; LACORTE; GALVÃO, 2007; ARALDI, 2008; RECK, 2011). Ricardo conta que “cerca de dois anos mais tarde fui convidado por pessoas mais velhas do que eu e com bem mais experiência, para tocar em uma banda de música autoral. Foi nessa banda que tive o primeiro contato com músicos mais capacitados e acabei aprendendo muita coisa”. E ainda:

Foi nessa banda que conheci o músico que me incentivou a seguir estudando música e ingressar na faculdade de música, que também foi a pessoa que me ensinou pela primeira vez algum conteúdo de teoria musical. Toquei nessa banda durante uns 3 anos, que foram talvez os anos de maior aprendizado musical na minha vida antes de entrar na universidade (RICARDO, relato escrito).

Tiago também destaca as aprendizagens com os mais experientes e relata sobre o conselho que recebeu: “pude ouvir certa vez de um grande músico em quem eu me espelhava muito na maneira de tocar ‘tu deve tocar com gente que toca mais do que tu, assim tu irá melhorar’. Aquilo foi de grande importância para que eu me desse conta que poderia tocar ainda melhor e que estava fazendo a coisa certa para ser um bom instrumentista” (TIAGO, relato escrito).

Outras vezes, as experiências significativas com bandas não podem ser expressas em termos definidos, mas se espalham em modalidades mais ou menos difusas. Às vezes diferentes situações exigem respostas específicas, seja no palco, na sonorização, no

improviso, nas soluções mais inusitadas, e só podem ser compreendidas no próprio fazer. Um trecho do relato escrito por Ricardo é fundamental para ilustrar algumas dessas estratégias:

O aprendizado foi informal, sempre aprendendo tocando as músicas da banda, criando arranjos e raramente tocando alguns *covers*, mas foi muito importante para minha ‘formação musical’, pois viajamos bastante tocando em muitas cidades para diferentes públicos em diferentes situações, isso me deu uma experiência de palco, e aquela velha malandragem que só o palco ensina.

.....

Neste capítulo tentei enfatizar algumas das múltiplas experiências musicais que são produzidas e negociadas na relação com o mundo vivido, e que, de certa forma, ‘vêm a contrabando’ na chegada ao ensino superior de música. Todas essas vivências – as trajetórias, as memórias e lembranças, as instâncias socializadoras – fazem parte do sujeito em sua formação acadêmica, e não revelam apenas a continuidade e manutenção das tradições, mas também se renovam, se modificam e se transformam. Tomadas no campo da formação de professores de música, essas vivências assumem papel significativo enquanto possibilidades de reflexão e autoconhecimento.

Ainda gostaria de acrescentar que nada foi dito de novo, se considerarmos que todas essas instâncias sociais já foram reconhecidas e abordadas no campo da educação musical como dimensões de aprendizagens significativas no cotidiano. Talvez o interessante aqui esteja em colocá-las lado a lado, atravessadas por um olhar caleidoscópico, num processo de formação em música. Partindo desse panorama mais amplo (e dessa amplitude se justifica a superficialidade e ligeireza nas análises descritas acima), me detenho no próximo capítulo numa dessas instâncias específicas: a dimensão religiosa.

7. NARRATIVAS DE SI: MÚSICA, RELIGIOSIDADE E ESPIRITUALIDADE

Nesse capítulo pretendo aprofundar as análises operando a partir de um recorte específico de todo o panorama proposto no capítulo anterior. Isso não impede, evidentemente, de compreender que todas aquelas experiências também reverberam aqui. Portanto, ao centralizar a discussão acerca das narrativas religiosas, não deixo para trás as relações com a família, a escola, os amigos, etc. De fato, todas essas experiências são sempre reintroduzidas de uma forma ou de outra nos relatos religiosos, subvertendo qualquer tentativa de isolar as práticas e narrativas de um contexto biográfico mais amplo. Todavia, antes de mais nada, gostaria de considerar algumas coisas.

Inicialmente quero destacar que, embora contemple o interesse da pesquisa, o objetivo da DCG não foi trabalhar exclusivamente com as narrativas religiosas, mas sim entendê-las como um dentre outros tantos processos de formação musical. Isso significa que, de certa forma, não havia nenhuma garantia de que esse assunto seria sequer abordado pelos participantes. Já na primeira aula pude refletir sobre os riscos assumidos, quando convidei a todos para que narrassem, de acordo com suas preferências, suas histórias de vida relacionadas com a música:

Esse era, com certeza, um dos momentos mais esperados por mim, pois a partir das narrativas seria possível, pelo menos, traçar algumas expectativas em relação aos dados da pesquisa. E se ninguém falasse sobre religião? Ainda que eu conhecesse alguns dos participantes, por outras ocasiões do curso de licenciatura, e que eu soubesse que alguns deles tinham ligações com ambientes religiosos, não poderia simplesmente ‘prever’ que eles iriam eleger esses espaços como importantes em suas histórias de vida. Assim, as cartas foram lançadas, numa aposta tensa entre o que eu queria/gostaria de ouvir, e o que iria emergir enquanto relatos autobiográficos (Diário de aula 1).

Como pude registrar em seguida, no entanto, “as narrativas religiosas começaram a emergir: experiências musicais na igreja católica e também nas congregações evangélicas” (Diário de aula1). Tais influências justificaram a proposição de uma aula para que nos aprofundássemos nessas narrativas, marcada de acordo com o plano de ensino para o dia 02/10/2015. Esse encontro teria papel chave no desenvolvimento da pesquisa.

Essa era, com certeza, a aula que mais me interessava, do ponto de vista da pesquisa, dentro do plano de estudos da DCG. Isso porque nesse dia trataríamos especificamente da influência dos ambientes religiosos na formação musical; ou seja, todo o projeto da pesquisa, ou pelo menos uma grande parte dele, dependia desse encontro. Preocupava-me, em primeiro lugar, que não houvesse muitos alunos presentes em aula e, em segundo lugar, que as discussões fossem pouco produtivas, ou até mesmo, que houvesse algum tipo de desinteresse pela temática. Sei lá, qualquer coisa poderia dar errado, e a aposta era muito alta... (Diário de aula 6)

A primeira das preocupações foi se tornando cada vez mais intensa, no momento em que na data marcada, logo pela manhã, começou a se armar uma tempestade: “Sim, iria chover. Uma DCG em plena sexta-feira e ainda por cima, chuvosa” (idem). Naquele dia, a caminho da aula, enquanto eu pulava para me desviar das poças d’água e me equilibrava sob o guarda-chuva, considerava os riscos de tal empresa. Porém

Logo que cheguei ao prédio da música encontrei o Tiago, subimos a escada e visualizei o pessoal da Música e Tecnologia (Carlos, Ricardo e Fernando) e um pouco mais adiante o Eduardo. Comentei com o Tiago – Bom, pelo menos já temos cinco participantes. Ele me respondeu que a Juliane e a Gabriela também estariam na aula (já seriam sete então). Um pouquinho mais tarde, quando já estávamos na sala, chegaram o Henrique e o Rafael. Nove participantes no total! Assim, contra todas as minhas expectativas mais pessimistas, pude descartar a primeira das preocupações (Diário de aula 6).

Por outro lado, ainda tinha dúvidas sobre como o assunto seria encarado pelos participantes, levando em consideração as sutilezas que a temática envolve. Pois se para algumas pessoas a religiosidade pode representar um espaço para pensar suas crenças mais profundas, para outros ela pode ser apenas uma fantasia, uma alienação ou superstição. Assim, tal preocupação me inquietava no sentido de que alguém poderia ser radicalmente contrário a falar sobre suas experiências religiosas ou de que ouvissem as experiências dos outros como algo menor.

Ainda antes do início da aula propriamente dita, naqueles minutinhos de descontração enquanto cada um ia se acomodando, um dos assuntos paralelos me chamou atenção: Carlos, Ricardo e Fernando estavam conversando sobre a descoberta de água em Marte e, conseqüentemente, da possibilidade de vida em outros planetas. Logo me inseri no debate, já com a intenção de chamar os outros participantes ao assunto.

Nem dois minutos depois já estávamos falando sobre viagem no tempo, buracos negros, alienígenas, multiversos, filosofia da linguagem e uma série de outras questões que, de certa forma, envolviam o debate sobre nossa existência enquanto seres humanos. Como eu esperava (e esse foi um dos

motivos por que eu quis ampliar a discussão e colocá-la na pauta), logo surgiu uma questão fundamental: como a possibilidade da presença de outros seres no universo afeta, ou desafia, a noção de religião? Não demorou muito para que o debate envolvesse uma das mais antigas polêmicas entre a visão científica de mundo e a visão religiosa. Aos poucos os participantes foram se posicionando, dando formas ao debate e mostrando o amplo espectro de crenças que podem girar em torno da questão da existência humana. Não poderia ser o momento mais adequado para abordar o tema da aula em questão, e quando eu disse que iríamos falar justamente sobre religião/religiosidade/espiritualidade, houve um certo espanto (no sentido positivo), pela coincidência. Assim minha segunda preocupação descrita acima, em relação a um possível desinteresse ou repulsa sobre o assunto, foi também descartada (Diário de aula 6).

Outra consideração a se destacar aqui foi a preocupação em ampliar o que entendemos à primeira vista sobre religião, evitando limitações sobre tal conceito. Assim, antes de iniciarmos o debate, procuramos tratar de algumas terminologias específicas, o que foi fundamental para o entendimento de outras possibilidades para pensar o assunto. Após abordar o tema nessas condições, “todos pareceram concordar que ao falar de espiritualidade não estávamos nos restringindo ao âmbito das religiões/ritos institucionais, mas também nos referíamos a outras compreensões sobre o sentido da vida e da morte” (diário de aula 6). Nessa perspectiva, a espiritualidade pode ser compreendida como “o princípio de que há mais na vida além daquilo que podemos ver ou entender plenamente” e, ainda que possa ser vivenciada no âmbito da religião, “também pode ser experimentada fora das estruturas religiosas formais” (ESPERANDIO *et. al.*, 2015, p.197).

É justamente por essa necessidade de definir melhor algumas terminologias que coloco a disposição o primeiro subcapítulo, retomando e examinando alguns termos relacionados à religião, à religiosidade e à espiritualidade⁸⁴. Em seguida, detenho-me nas narrativas sobre as vivências e práticas musicais produzidas nas relações com a religiosidade/espiritualidade. Num último momento me proponho a discutir sobre quais as relações possíveis entre essas experiências cotidianas e o ensino superior em música.

7.1 Religiosidade e Espiritualidade: terminologias e definições possíveis

⁸⁴ Grande parte dessa discussão terminológica foi orientada e provocada pela Palestra “Espiritualidade na Educação: aspectos teórico-conceituais”, ministrada pela professora Dr^a Luciana Marques no dia 26/08/2015 numa atividade conjunta entre o PPGE/UFSM, Grupo NarraMus e o curso de música da UFSM.

No capítulo 3, procurei evidenciar algumas possibilidades de compreensão da religião, principalmente nos campos da sociologia e da antropologia, a fim de construir algumas impressões sobre o tema e dar conta de uma revisão de literatura para entender melhor as experiências musicais advindas de relações religiosas mais ou menos institucionalizadas. Mas no decorrer da pesquisa e nos debates que surgiram em torno dessas experiências, a noção de religião foi muitas vezes narrada para além do campo das instituições religiosas, abrindo horizontes sobre sua percepção.

Essa abertura conceitual foi produzindo novas interpretações sobre a relação entre música e religiosidade/espiritualidade, e pude perceber certo alargamento nessas relações, além dos binômios sagrado/profano, igreja/mundo, social/individual. Em diário pude registrar algumas dessas relações que, ainda num nível primeiro de reflexão, poderiam vir a ser desenvolvidas a partir dessa ampliação:

- A espiritualidade em festivais de música:

Como a experiência em festivais de música pode produzir significações mais profundas com a música e grupos sociais (festivais gospel; festivais nativistas; festivais de reggae; festivais humanistas - como o psicodália e o morrostock)

- A sacralização dos instrumentos:

Como relações com certos instrumentos podem ultrapassar a “utilidade”, revelando outras ligações (mais espiritualizadas) – com o violão, a guitarra, etc.

- A sacralização do som:

Uma contribuição interessante dos alunos de música e tecnologia no sentido de que “produzir” um som pode estar muito além da qualidade técnica e de parâmetros físico-acústicos (a busca por um som mais “vintage”, mais “orgânico”, mais “místico”)

- As relações profissionais:

O significado do “tocar por amor”, no sentido de se dedicar a uma “causa maior” nessas experiências (músicos que tocam de graça nas igrejas, assim como no rock, no reggae). O que leva a esse “vestir a camiseta”, sem pensar em receber algum tipo de remuneração? (Diário de aula 2)

No campo da educação musical, a discussão sobre espiritualidade tem encontrado diferentes escopos, e mobiliza principalmente a filosofia e psicologia da educação musical, ainda que com pouca frequência no contexto brasileiro⁸⁵. Por sua vez, Freeman (2002) destaca as contribuições de Reimer, Elliot, Suzuki e Swanwick na

⁸⁵Embora a espiritualidade apareça em algumas questões propostas no campo da pesquisa musical, seja a partir de uma abordagem de educação musical holística (NZEMI, 2012), na perspectiva das inteligências múltiplas (CASALETTI, 2013) ou da performance musical (ELERBE, 2009), ainda não parece ser possível falar de um aprofundamento mais sistematizado sobre os conceitos envolvidos. Uma abordagem mais pontual se destaca no trabalho de Braga (2011), que se remete ao “caráter espiritualista da música”, como “um privilégio de qualquer músico, independente de religião” (p.74).

concepção de que o fazer musical implica qualidades que vão além da racionalidade, valorizando os sentimentos (*feelings*⁸⁶) no processo.

Ainda seguindo Freeman (2002), uma abordagem espiritual em educação musical promove conexões profundas e significativas com a música, e se preocupa horizontalmente em todos aspectos da dimensão humana – física, emocional e cognitiva. Conseqüentemente, o estudante se empenha musicalmente aumentando sua força corporal (*body strength*), entendimento de si (*clearer understanding*), criatividade (*boundless creativity*) e prazer intensificado (*heightened enjoyment*); mas ainda mais importante, “instiga uma perspectiva musical positiva da vida⁸⁷” (2002, p.2). O autor entende que os profissionais do ensino da música devem se manter abertos para a espiritualidade, de modo a aceitar e abraçar as riquezas que os estudantes têm a oferecer. Esse senso de respeito mútuo “eleva o professor, o estudante, a escola, a comunidade e o mundo” (FREEMAN, 2002).

Outras contribuições podem partir do arcabouço conceitual da Psicologia da Religião e Espiritualidade, que tem estudado as dimensões psicológicas da religiosidade e da espiritualidade, em sua variedade de manifestações no comportamento humano. Uma leitura do desenvolvimento histórico desses termos é descrita em Marques (2010), e apresenta alguns tópicos e definições que podem nos ajudar nessa tarefa.

Muitos desses trabalhos apresentam algum tipo de relação entre religiosidade e espiritualidade, “seja separando de forma antagônica, seja unindo ambos como dois termos que se referem a um só conceito” (MARQUES, 2010, p.139), resultando em uma sobreposição inevitável entre os termos, pois se referem a experiências muito próximas.

Ambas envolvem a busca pela transcendência, o interesse pelo sagrado, a fé, etc. E podem ser cultivadas tanto de forma individual quanto coletiva, nas instituições religiosas ou fora delas. A frequência da participação em cultos, a repetição de rituais e a crença em ritos são geralmente associadas à religiosidade. Já o cultivo do espiritual, valores, transcendência, fé, são considerados parte do fenômeno da espiritualidade que é encontrado em todas as culturas e todas as idades (MARQUES, 2010, p.139).

Algumas polaridades encontradas nessa revisão se relacionam aos aspectos sociais e individuais da experiência religiosa, caracterizando a religiosidade mais como

⁸⁶ Na cultura do rock e do blues, por exemplo, a expressão ‘tocar com *feeling*’ representa justamente esse ‘algo mais’ do que uma execução técnica e racionalizada, tornando-se uma experiência afetiva e compartilhada.

⁸⁷ No original “instils a positive musical outlook for life”.

uma prática em grupo e a espiritualidade como uma prática mais individualizada. Nesse sentido, alguns autores afirmam que a religiosidade é “uma adesão a crenças e práticas de uma religião, igreja ou instituição”, enquanto a espiritualidade é “uma relação pessoal com algo considerado como superior, divino, sagrado” (idem). Essa separação é insuficiente quando percebemos que tanto a religiosidade quanto a espiritualidade podem se referir a esferas individuais e coletivas. Segundo Marques (2010), tais antagonismos “polarizam o objeto de estudo” (p.139), correndo o risco de perder aquilo que é comum a ambas, em função dessa sobreposição.

De uma forma geral algumas polarizações sobre os termos são classificadas e resumidas pela autora⁸⁸:

- a) *Religião substantivo e espiritualidade funcional*: a religiosidade é usada como substantivo associado a crenças formais, práticas grupais e instituições; a espiritualidade, como esforço em direção a uma variedade de objetivos sagrados e existenciais.
- b) *Religião estática e espiritualidade dinâmica*: a religiosidade descreve o que é a religião e não o que ela faz; a espiritualidade é ligada ao movimento, fluidez.
- c) *Religião Institucional objetiva e espiritualidade pessoal Subjetiva*: a religiosidade se refere a algo institucional, organizado e social; a espiritualidade a algo pessoal, transcendente, de interconexão.
- d) *Religião baseada em crença e espiritualidade baseada na experiência*: a religiosidade mais dogmática e teológica; a espiritualidade referente aos valores do Self.
- e) *Religião negativa e espiritualidade positiva*: a religiosidade voltada para dogmas, padres, doutrinas; a espiritualidade como algo leve, de elevados potenciais humanos⁸⁹.

⁸⁸ A partir dos estudos de Zinnbauer e Park (2005), cf Marques (2010).

⁸⁹ Partindo dessa revisão, Marques (2010) transcreve dez principais conclusões dos autores acerca do tema, que de uma forma ou de outra, podem ajudar na proposição dos termos: 1) a religiosidade e a espiritualidade são fatos culturais não redutíveis a outros processos ou fenômenos; 2) a maioria das pessoas se define como sendo os dois, religiosa e espiritualizada; 3) uma minoria identificável se diz espiritualizada, mas não religiosa e usa a espiritualidade no sentido de rejeitar a religião; 4) religiosidade e espiritualidade se sobrepõem consideravelmente na população americana e esses construtos são relacionados, mas não idênticos; 5) religiosidade e espiritualidade são termos complexos e multidimensionais; 6) tanto a religiosidade e a espiritualidade podem estar associadas a saúde mental e estresse emocional; 7) existem aspectos substantivos e funcionais tanto na religiosidade quanto na espiritualidade; 8) religiosidade e espiritualidade são considerados multi-níveis, se relacionam, ao fenômeno biológico, afetivo, cognitivo, moral, relacional, da personalidade ou da auto-identidade, social,

Alguns estudos se referem à religiosidade/espiritualidade ao associar os dois termos, considerando que os construtos se sobrepõem e usam apenas o termo espiritualidade num sentido mais amplo, incluindo religiosidade, e quando se referem exclusivamente aos aspectos institucionais usam o termo religião (MARQUES, 2010, p.142). A espiritualidade pode ser entendida nesse enfoque como

a dimensão humana que integra, motiva e influencia todos os aspectos da vida, relacionando-se com as questões existenciais, a busca de sentido e propósito para a vida. Ela pode relacionar-se também com o transcendental, a crença em um ser superior ou força maior, e com a realização pessoal através da sensação de conexão com este transcendental, mas vai para além disso, envolvendo também nossa consciência de nós mesmos e nossas interações com os outros e com a natureza (ESPERANDIO *et. al.*, 2015, p.197-198).

Nesse sentido, a pessoa pode ser considerada espiritualizada “na medida da extensão do seu interesse em buscar conhecer ou experimentar algo relacionado ao que ela considere sagrado” (MARQUES, 2010, p.143). Isso pode ampliar o foco da experiência musical religiosa para uma visão mais ontológica, enquanto processo de produção de sentido para a vida.

Ao término de uma das aulas, após intensos debates sobre a relação entre nossas experiências musicais e nossos modos de perceber o mundo, pude refletir sobre a percepção desse processo, que “parece ter chegado a um ponto ainda mais íntimo: uma espécie de filosofia existencial. Os medos, as incertezas e inseguranças foram postas na mesa assim como os sonhos, os desejos e as esperanças. Será esse um caminho possível para a DCG? Construir, a partir de relatos, entre contradições e paradoxos, a própria expectativa mais profunda por uma busca de si?” (Diário de aula 3). A espiritualidade nessa perspectiva é o próprio horizonte de significados, no qual as experiências religiosas podem (ou não) fazer parte⁹⁰.

cultural e global; 9) religiosidade e espiritualidade podem desenvolver e mudar com o passar do tempo no indivíduo; e 10) religiosidade e espiritualidade têm adquirido diferentes conotações, conforme seu uso, religiosidade sendo mais associada a um nível de análise social e grupal e espiritualidade mais associada a um nível de análise individual.

⁹⁰ Esse entendimento não muda, no entanto, a proposta inicial da pesquisa que procura focar nas experiências musicais religiosas e suas relações com o ensino superior. Mas de qualquer forma, amplia o leque de experiências que podemos propor enquanto tais. Inserem-se aí algumas práticas musicais do reggae, ou do rock n roll, por exemplo.

7.2 Narrativas religiosas: práticas de religiosidade e espiritualidade no cotidiano

Conforme já mencionado, os trabalhos de Travassos (1999), Marques (1999) e Torres (2004) podem ser considerados pontos de partida para que a questão da religiosidade fosse, aos poucos, se configurando como um assunto importante para pensar a educação musical contemporânea. A partir daí tal questão foi se desdobrando e afirma-se hoje como uma discussão legítima, tanto nos estudos sobre o cotidiano musical quanto nas pesquisas (auto)biográficas. A experiência religiosa, nessa perspectiva, assume na formação musical uma importância tão radical quanto as experiências consideradas acadêmicas (escolas, escolas de música, conservatórios), e tem transversalizado desde estudos sobre família (BOZZETTO, 2012), formação inicial (CERESER, 2003) ou identidades musicais (RECK, 2014; BRAGA, 2011).

Nas narrativas produzidas durante a DCG, foram relatadas diferentes vivências e práticas musicais religiosas no cotidiano, que se configuram a partir da escuta das músicas que acompanham as cerimônias e ritos, e também nas práticas musicais desenvolvidas em grupos de louvor, coros, missas e cultos. Inserem-se ainda nessas narrativas as escutas e práticas musicais produzidas em culturas religiosas não institucionalizadas, como o rastafári, ou algumas filosofias humanistas mais espiritualizadas. Isso se reflete, por exemplo, no depoimento de Fernando: “nunca tive um contato musical religioso propriamente dito. Porém a espiritualidade sempre andou junto com a música que eu gosto de tocar” (FERNANDO, relato escrito).

7.2.1 Vivências e memórias religiosas

Os relatos sobre as vivências religiosas foram registrados principalmente na esfera do cristianismo, e muitas vezes se reportavam à infância e a influência familiar. A ida às missas, a escola confessional, o canto congregacional, a catequese e a crisma, por exemplo, foram muitas vezes descritas como lembranças no âmbito do catolicismo. Mas nem sempre adquirem as mesmas características. Tiago e Ricardo, por exemplo, descrevem que frequentavam esses ambientes por certa determinação da família:

porque minha mãe é bastante católica, meu pai também, e a família, e eu fiz toda a parte que as crianças fazem na religião, fiz catequese com sei lá 8, 9 anos de idade e fiz crisma, nunca fui feliz fazendo, sabe... (RICARDO, entrevista).

é que eu ia para igreja dos meus pais, quando eu era pequeno, e eu acho que quando a gente é criança a gente não entende muito certo as coisas, o que tá acontecendo e tal, acaba não dando muita importância como dá hoje, isso é óbvio... até cheguei a dizer pra minha mãe quando eu era pequeno, porque eu não gostava de ir na missa domingo (TIAGO, entrevista).

Porém, embora os dois tenham frequentado a igreja por tradição da família, seus rumos foram diferentes. Ricardo se desligou aos doze anos, enquanto Tiago ainda é praticante e relata o início de sua trajetória na igreja, sempre influenciado pela família:

quando eu entrei na catequese já tinha noção mais ou menos das coisas, e os meus pais tiveram sempre uma caminhada bem presente na Igreja, ajudando nas festividades e nas equipes das famílias, dos encontros de famílias que tinha, eu sempre ia, ficava lá na parte das crianças, brincando e tal, quando eles chegavam fazendo meditação da palavra ou rezando, e também nos grupos de jovens, que os meus pais auxiliavam na igreja, (...) então quando eu entrei pra catequese já tinha essa visão assim, eu já compreendi um pouco melhor as coisas, sabia como é que ia funcionar, o que que eu ia aprender (TIAGO, entrevista).

Já Fernando conta que participava dos ritos com a família, em geral católica, mas que a vontade de fazer catequese partiu de um interesse seu, e não de uma determinação: “meus pais nunca me obrigaram a nada assim, mas teve uma época até que eu fiz catequese, foi eu que pedi pra eles pra fazer, mais por curiosidade mesmo” (entrevista). Gabriela começou a frequentar a igreja católica junto com o pai e com o tempo passou a participar do grupo de jovens e chegou a ser professora de catequese. Mas devido a alguns desentendimentos “comecei a me distanciar, parei de ir no grupo de jovens, parei de dar a catequese (...), e fui me distanciando até que eu saí” (GABRIELA, entrevista), e assim começou a frequentar o espiritismo “junto com o meu pai, por causa da minha irmã” (idem).

Outras vezes as lembranças religiosas podem estar ligadas à vivência escolar, principalmente se observamos a incidência de escolas confessionais no Brasil. Henrique, por exemplo, conta que estudou numa escola salesiana, de origem católica, de maneira que “meu contato com a religião é que todas as manhãs antes de começar a aula, antes de bater o sinal, a gente rezava o pai nosso e o ave Maria” (HENRIQUE, entrevista). Assim, frequentar a igreja católica e participar de suas práticas (catequese,

crisma, escola confessional), pode ser narrado por diferentes prismas, nem sempre marcado por uma tradição determinante.

O meio evangélico⁹¹ também produziu narrativas sobre as vivências religiosas, principalmente nos relatos de Carla e Juliane, ambas filhas de pastores evangélicos. Esses relatos, entretanto, não sugerem uma continuidade natural entre frequentar os cultos e se tornar um adepto. Pelo contrário, mobilizam diferentes inserções no ambiente em questão. Carla conta que num primeiro momento ia à igreja por influência da família, e que só com o decorrer do tempo passou a compreender alguns sentidos dessa experiência:

desde criança na realidade, como eu tenho dois irmãos mais velhos, eu era a mais nova, e daí a gente geralmente tem o costume de os pais levarem né, levam e a criança vai indo ,vai indo... mas na realidade eu fui entender bem depois, assim, já na adolescência o porquê de estar ali (CARLA, entrevista).

Nessa direção, Juliane relata que quando começou a ir à igreja “eu ia assim, no início, meio forçado”, e que

às vezes eu não gostava de dizer que não queria ir e tal, às vezes não ia, às vezes ia... depois eu comecei a pegar o gosto assim, comecei a cantar as músicas gospel e a gente vê né, o grupo assim cantando, sempre tem aquele louvor, aquele.. grupo de louvor nas igrejas... aí eu comecei a me interessar assim pela música gospel, daí eu comecei a cantar... aí meu pai, teve um tempo que ele se afastou da igreja (...) ele disse que ele só ia pra me ver cantar (risos), aí como eu comecei a cantar na igreja, ele começou a ir de novo, aí foi isso.... (JULIANE, relato em grupo1)

Se por um lado Juliane passou a frequentar os cultos para acompanhar a família, num outro momento foi o próprio pai que voltou a frequentar a igreja para vê-la cantar. E complementa: “na igreja foi onde eu e minha família nos encontramos, onde eu decidi o que eu iria fazer da minha vida, eu tinha a certeza que iria continuar sempre cantando a Deus, porque é um regozijo enorme cantar a Deus” (JULIANE, relato escrito).

Já o relato de Eduardo é marcado pela pluralidade religiosa, quando diz que “eu mesmo sou católico, mas hoje eu gosto mais da palavra evangélica, dependendo de quem a pregue”, e ressalva: “dependendo de quem a pregue” (entrevista). Ele também relata que já frequentou alguns centros espíritas, “de umbanda e tudo mais” (idem). Algumas dessas relações são sugeridas em seus escritos:

⁹¹ Uma caracterização do complexo cenário evangélico no Brasil é descrita por Cunha (2004), que destaca o protestantismo histórico de migração, o protestantismo de missão, e as ondas pentecostais e neopentecostais.

Venho de família católica não praticante e ao mesmo tempo um certo convívio com a religião umbandista, pois uma tia avó tinha um centro de umbanda em sua casa bem central na cidade de Santa Maria, em que muitos frequentavam o mesmo, mas minha avó era muito temente a Deus e sempre estava com orações a ensinar para mim e os outros netos e filhos (EDUARDO, relato escrito).

Algumas dessas orações, manuscritas e passadas pela avó, são guardadas por Eduardo: “até hoje eu tenho uns negócios dela na carteira ainda, sabe” (relato em grupo 1). Tal pluralidade já tem sido apontada como fator complexo na questão religiosa no Brasil, especialmente quando “se observa que as pessoas se consideram católicas como uma denominação ampla, mas frequentam centros espíritas, candomblé e os outros cultos simultaneamente” (MARQUES; AGUIAR, 2014, p.117).

Outros relatos, como o de Ricardo e Fernando, apontam para algumas experiências relacionadas aos festivais de música⁹², que promovem encontros entre pessoas dispostas a compartilhar e pensar modos de vida alternativos à sociedade capitalista:

é bastante religioso, espiritual, é um lugar onde tu vê que as pessoas, sei lá cara, é tudo mais puro lá parece... o relacionamento entre as pessoas é muito mais tranquilo assim, e é bastante importante pra mim também; um momento, um dos melhores momentos do ano pra mim é quando eu estou num lugar desses, sabe, e eu acho que a música tem bastante a ver com isso porque é a principal atração dos festivais e tal... é uma coisa que não é o mesmo estilo de música, tu vê vários estilos de música, as pessoas diferentes interagindo... (RICARDO, entrevista)

Mas talvez mais do que constatar a multiplicidade das vivências religiosas descritas, sejam elas institucionalizadas ou não, o que me parece mais importante é que essas vivências são portadoras de significados mais profundos sobre estar no mundo. São muitas vezes essas experiências que informam uma perspectiva de vida: “eu tenho hoje uma visão que não somos só carne e osso com sangue, tem algo maior que o homem, uma energia de luz para nos dar forças nas nossas vidas em momentos difíceis” (EDUARDO, relato escrito). Conforme Juliane: “a gente tem as nossas crenças, a gente acredita num Deus, a gente acredita na morte e na ressurreição de Jesus” (relato em grupo 1).

⁹²Como um exemplo possível desses festivais remeto ao *Psicodália*, que em 2017 chegou a sua 20ª edição, e que é um evento multicultural que tem se caracterizado como um encontro para pensar e compartilhar modos de viver, enfatizando uma relação mais profunda com a natureza e o meio ambiente.

7.2.2 Práticas musicais no cotidiano religioso

Certamente que a diversidade de vivências religiosas produz também diferentes práticas musicais, ou seja, diferentes modos de produzir, escutar e circular músicas. Essas práticas musicais foram narradas enquanto relações com a religiosidade/espiritualidade e apresentam uma gama de situações que envolvem diferentes modos de escuta e de práticas musicais. A orientação geral para compreender tais processos parte do princípio de que “a música é fruto de práticas sociais que interagem na dinâmica da diversidade cultural” (KLEBER. 2008, p.2).

7.2.2.1 Modos de escuta musical

As escutas musicais ligadas à religiosidade foram descritas pelas músicas que são celebradas nas missas católicas e nos cultos evangélicos, pelas músicas compartilhadas em família e entre amigos, pelas músicas que escutamos enquanto estamos sozinhos, enfim, pelas músicas que mobilizam certos sentidos sobre a vida. São modos de escutas específicos, que devem ser entendidos em sua historicidade.

Fernando reflete sobre suas escutas enquanto frequentava as missas católicas. Embora ele não se considere religioso, tais práticas de escutas musicais realizadas nesse ambiente a partir do coral da igreja, de alguma maneira, informaram certos sentidos musicais para ele.

Às vezes eu sentava atrás lá na igreja e daí observava-os cantando e achava interessante, e tipo eu nem entendia nada, mas tinha um cara que cantava em terça, pra mim não era que o cara ‘cantava em terça’, mas o cara fazia uma voz diferente que combinava assim, achava interessante e ele sempre fazia a voz diferente, porque lá da frente, geralmente eu ficava na frente, lá tu ouve todo mundo cantando e geralmente todo mundo canta na melodia principal, e daí atrás, porque um dia eu fiquei mais perto dos músicos, deu pra ver que tinha outras vozes em cima também (FERNANDO, entrevista).

Carla, apesar de pertencer a uma família evangélica, não limitou suas escutas ao cenário musical gospel. Ela conta que seus irmãos mais velhos, na época adolescentes, tinham vários CDs de autores considerados seculares: “meus pais não sabiam, mas eles tinham vários CDs, tipo Linkin Park⁹³”.

⁹³ Banda de rock norte americana, em atividade desde 1996.

Eu era muito curiosa, mexia em tudo... eles não ouviam muito na minha frente mas aí às vezes eu pegava, via o CD aí eu: 'ah vou ver o que que tem aqui né', aí comecei escutando as músicas que meus irmãos escutavam assim, seculares, eu fui ver que eu poderia ouvir outras músicas devido a eles, (...) eles escutavam Linkin Park, aí o meu irmão também gostava de Roupa Nova, aí meu gosto foi sendo meio que parecido com o que eles ouviam né... mas eu ouvia e tal, mas essa fase eu ainda não era muito, não entendia muito o porquê de estar ali, então por isso eu meio que ficava nessa dualidade ali, tipo, não sabendo muito... (CARLA, entrevista)

Porém, Carla complementa que com o tempo “eu fui entender mesmo, daí muita coisa que eu ouvia secular eu deixei né, quando eu entendi” (entrevista). Mesmo assim ela relata que não há uma proibição restrita por parte da congregação sobre as músicas que podem ou não ser escutadas: “não tem proibição assim, muitas pessoas optam por não escutar, vai muito da pessoa” (idem). Nesse sentido as escutas musicais não são sempre impostas, mas tencionadas em diferentes negociações entre si e os outros.

Para Henrique, escutar reggae pode ser descrito como uma prática religiosa. Ele conta sobre o ano de 2010 quando conheceu a banda carioca Ponto de Equilíbrio: “sem querer acabei conhecendo, comecei a ouvir, e até então gostei, decorei um CD depois decorei outro CD” (entrevista). Em certo momento, enquanto viajava de São Paulo a Santos, Henrique se deu conta do caráter religioso da banda: “eu estava ouvindo assim e me deu uma reflexão, eu falei ‘poxa, essas músicas aqui tudo são um culto’”. Mais tarde, ainda em São Paulo, ele teve a oportunidade de assistir a um show da banda, onde pôde compreender melhor alguns significados religiosos que envolviam aquela prática musical:

e vi no show vários momentos de culto, de reza (...) até no início do show demorou 10 minutos pro vocalista entrar (...) eu ouvi falar que dentro do camarim da banda ficam outros religiosos junto com eles, fazendo essa cerimônia até a hora de entrada no palco (...) foi aí que eu me liguei que meu contato com a música religiosa de alguma forma, do reggae né, do rastafári ali, foi o que eu mais tive contato assim de gostar e apreciar (HENRIQUE, entrevista).

No relato de Ricardo, destaca-se um modo de escuta musical que promove algum tipo de olhar para si e sua relação com o mundo. Esse momento é descrito quando ele coloca o álbum *Dark Side of The Moon*, da banda inglesa Pink Floyd, e se envolve num projeto de (auto)conhecimento: “sempre que estou em um momento ruim, seja cansado, estressado ou o que quer que seja, costumo deitar em um local confortável com um bom fone de ouvido e colocar esse álbum para tocar, é incrível como em alguns

poucos minutos eu saio da realidade, parece que entro em sintonia com as canções” (relato escrito). Ricardo diz que não sabe explicar exatamente, mas cada vez que faz essa experiência “o sentimento que acontece é único, mas sempre muito bom” (idem).

Embora todas ligadas à religiosidade/espiritualidade, essas escutas musicais são múltiplas e representam diferentes modos de conhecer o mundo. Nesse sentido, talvez não seja possível dizer que exista um modo de escuta musical religioso, ou algum tipo de dimensão religiosa da escuta musical, mas sim diferentes maneiras de compreender a música, em suas relações com o mundo vivido.

7.2.2.2 Práticas musicais

Várias práticas musicais foram relatadas quando relacionadas à religiosidade/espiritualidade: em grupos de louvor, grupos de jovens, missas, festivais de música. Muitas dessas práticas representam aprendizagens significativas na formação musical, seja na maneira de tocar, de ouvir ou mesmo no modo de compreender a música. Elas são, portanto, carregadas de significação. São práticas musicais que podem ser entendidas, segundo Arroyo (2009), como “um complexo que envolve processos musicais (ouvir, criar, executar, refletir), produtos musicais (o texto sonoro), produtores musicais e os significados sócio-histórico-culturais construídos nas interações sociais” (p.81).

Tiago, Gabriela, Juliane, Carla e Eduardo relataram práticas musicais produzidas no contexto cristão. De fato, essa incidência vai ao encontro de Lorenzetti (2015), quando a autora escreve que “um grande número de estudantes de graduação em música teve sua iniciação musical nas igrejas” (p.15). Tanto no contexto católico como no evangélico, observando as diferenças musicais existentes entre esses ambientes (LORENZETTI, 2015, p.21), foram narradas distintas práticas de se fazer, aprender e ensinar música.

Tiago, por exemplo, conta que participou de vários grupos musicais na igreja católica, experiências que ele considera importantes para seu desenvolvimento musical: “eu comecei a perder a vergonha de tocar porque eu comecei a tocar na missa e num grupo de jovens” (relato em grupo 1). Ao tocar nas missas Tiago diz que compreendeu que tal prática não se tratava apenas de uma execução musical técnica, de erros e acertos, mas de “contribuir que os outros também possam rezar e cantar, e estar em

oração” (TIAGO, entrevista). Essa concepção é partilhada por Lorenzetti (2012), quando a autora assinala que a missa “não permite show, não possibilita aplausos para a execução musical no ato litúrgico, e canto e oração dificilmente são desassociados” (p.12).

No entanto, é importante observar que as práticas musicais desenvolvidas no catolicismo não são homogêneas e podem produzir diferentes tipos de significados. Tiago conta que quando conheceu um ministério de louvor do movimento de renovação carismática, ficou logo interessado em participar, pois a realidade musical era diferente da sua: “aí quando eu entrei na renovação eu vi a galera com baixo, bateria... um ministério né”. Ele relata que se ofereceu para tocar com o grupo, mas quando foi no primeiro encontro percebeu que existiam certas condições para a prática musical: “quando eu cheguei lá eu vi, bom, não é assim... eu estava acostumado a chegar na missa lá e ‘pode tocar, pode tocar’, de chegar no grupo de jovens: ‘pode tocar’... e lá não, não é assim, tem toda uma organização diferente” (TIAGO, entrevista).

Durante a entrevista Tiago comentou sobre o conceito de santidade, que eu pude trabalhar durante minha dissertação e que dizia respeito, ainda que na cultura evangélica, a uma condição específica para que o sujeito possa participar de um grupo musical⁹⁴. Condição essa que não está relacionada diretamente com capacidades de execução musical, mas com certas posturas e posições dentro de uma cultura em comum. “Eu gostei do termo que tu usou quando chegou em Cruz Alta pra fazer tua pesquisa... que tu disse que para tocar com os caras tinha que estar santificado (...) pra mim era quase isso dentro da renovação, sabe, eu era totalmente um peixe fora d’água ali” (TIAGO, entrevista). Somente após dois anos “na panela”, Tiago foi chamado para tocar: “a partir do momento que eu fui tomando jeito assim, na minha postura dentro da igreja... o pessoal começou a perceber: agora tu tá pronto pra começar” (idem).

Eduardo também se remete a encontros de grupos de jovens na igreja católica: “eu me lembro que a gente se reunia todo domingo das sete ou das oito da noite, no salão da Igreja Nossa Senhora de Aparecida, na COHAB Tancredo Neves... era legal, a gente se reunia, falava, discutia assuntos... fazia bastante festa também, os chamados saraus”. Esses encontros muitas vezes envolviam a organização musical nas missas:

⁹⁴ “O conceito de santidade, na perspectiva cristã, dispõe de uma série de condições morais e éticas relacionadas a determinadas atitudes e práticas sociais: casamento, trabalho, comportamento, diversão, etc..., e é variável de acordo com o grupo que lhe conceitua. Essas disposições, ou seja, as atitudes que se expressam na conduta do adepto são altamente relevantes para a condição de músico gospel” (RECK, 2011, p.104)

eu me lembro que a gente fazia, a gente dividia o grupo em várias partes assim e quando chegava o dia do grupo se apresentar, a missa era por nossa conta, o encontro naquele dia era por nossa conta, então daí eu e mais outro colega meu, o P. que tocava comigo lá, o P. A., grande P. A... então, se alguém tocava violão, nós tocávamos as músicas enquanto o pessoal fazia toda a prece (...) algumas tinham os livrinhos com cifra, às vezes tudo errado, a maioria das vezes (riso) (EDUARDO, entrevista).

Essas práticas podem ser significativas enquanto marcos de aprendizagens musicais, pois envolviam a capacidade de lidar com situações imprevistas. Nesse sentido, Eduardo comenta sobre as contribuições para sua formação: “é um bom aprendizado porque como eu te disse né, tu pega os livrinhos da SEBS, tudo errado, alguns né (...) não bate, às vezes o tom tá certo, mas aí é o tom do outro... às vezes não tem nada a ver, o acorde é maior e ali os caras estão tocando em menor, então” (EDUARDO, entrevista). Situações similares são relatadas por Cattelan (2012), quando o autor escreve que muitas vezes no início da missa olhava para as pessoas e “percebia que era a primeira vez que via muitas delas e, por conseguinte, nunca as havia escutado cantar e não sabia se cantariam afinadas” (p.31), enfatizando a necessidade de saber lidar com imprevistos musicais nesses ambientes.

Gabriela, por sua vez, conta que a igreja foi o pontapé inicial para que ela aprendesse música: “quando frequentava a igreja católica, surgiu a oportunidade de eu fazer aulas de teclado para que depois pudesse tocar nas missas. Então aceitei a proposta e fiz durante muito tempo, acredito que uns cinco ou seis anos antes de entrar na graduação, a tal aula” (relato escrito). Mais tarde, quando Gabriela saiu da igreja e passou a estudar o espiritismo, suas práticas musicais também encontraram outros significados:

entendi que a música não era apenas para cumprir um ritual e sim para alegrar as pessoas e elevar sua alma até Deus. Hoje trabalho com um pequeno coral dentro do ambiente espírita, gosto muito, pois além de me fazer refletir e entrar em sintonia com Deus, tem me ajudado muito a entender melhor a harmonia, a melodia... (GABRIELA, relato escrito)

As práticas musicais narradas por Carla e Juliane advêm das experiências em ministérios de louvor evangélicos. A frequência desde muito cedo nos cultos contribuiu para dinamizar essas práticas. Carla conta que, por ser filha do pastor, tinha uma certa liberdade em estar sempre junto nas atividades musicais da igreja, em Fortaleza-CE. Mas sua atividade musical tomou novos rumos quando o pai foi transferido para uma

igreja do interior. “Daí meu pai foi transferido pra essa cidade pequena que não tinha ninguém, tinha tipo cinco membros e o pessoal que fazia o louvor tinha saído sabe, a igreja tava toda meio que desestruturada”. Frente a esse desafio Carla assumiu a liderança do grupo de louvor: “então a gente teve que trabalhar, daí meu irmão tocava violão e eu disse - vou cantar né, eu devo saber”.

eu passei muito tempo como líder do ministério de louvor lá, daí quando eu vim pra Santa Maria eu também liderei o ministério de louvor e o ministério dos jovens, e agora na igreja que eu estou, como é muito grande e tem muita coisa, eu até acabei me envolvendo com mais coisas que eu poderia, mas atualmente eu estou liderando o coral de jovens, que foi uma coisa que eu aprendi também na prática... e ainda estou aprendendo, na realidade (CARLA, entrevista).

Juliane conta que suas primeiras práticas musicais na igreja Assembleia de Deus eram realizadas com playback e que, com o apoio do seu pai, gravou dois CDs. A partir desse trabalho ela passou a cantar em vários eventos ligados à igreja, “fazia diversos congressos pelas cidades vizinhas e tal (...), e a gente passava assim nas vilas, eu me lembro que a gente subiu o morro lá com o carro de som cantando e as crianças tudo correndo em volta assim, é muito legal sabe, foi muito legal esse tempo assim, eu sinto saudade até, é muito bom, nossa!” (JULIANE, entrevista). Ela relata ainda sobre a oportunidade que teve para cantar no encontro dos Gideões, em Balneário Camboriú-SC, “no pavilhão principal” onde “tinha assim 60 mil pessoas” (idem).

Após deixar a Assembleia de Deus, Juliane passou a fazer parte da congregação em que o pai foi consagrado pastor, e formou um ministério de louvor contando com a participação do irmão, da irmã e de amigos: “o sonho maior era do meu irmão, né, ele sempre falava assim com o pai que queria montar uma banda” (entrevista). No entanto, a experiência de tocar com bandas era uma novidade: “nossa, foi uma mudança assim mega-radical, porque com o playback eu tava acostumada, eu ensaiava sozinha ali e cantava sozinha”. A prática em conjunto, por sua vez, envolve diferentes relações sociais.

deu bastante complicação assim no início porque as pessoas... é difícil de lidar com banda assim no início né, e quando a gente não tem experiência, quando a gente não tem vivência assim, é muito difícil... no início é muito difícil, é um entra-e-sai de gente, foi toda hora assim: um entrava, outro saía sabe? Até ficar o pessoal que é agora... agora o baterista saiu (risos) (JULIANE, entrevista).

Ainda segundo Juliane, “sempre há aqueles conflitos que são normais, porque nem todos têm experiência ou total fluência em seu instrumento, mas no final tudo se

resolve” (relato escrito). Assim, aprender a tocar em conjunto, cantar com playback, organizar e ensaiar com grupos de louvores são algumas modalidades de aprendizagens musicais cotidianas que podem ser descritas no meio evangélico. Em outros trabalhos já tive a oportunidade de escrever que as práticas musicais na cultura gospel são múltiplas e complexas (RECK, 2011; 2014), e respondem a desafios e estratégias específicas em cada congregação. Não existe, nessa perspectiva, um “ser músico gospel”, pois são práticas sempre relacionadas em tempos e espaços histórico-sociais.

Importante notar que as experiências narradas em ambientes católicos e evangélicos estão muitas vezes relacionadas com outras práticas musicais; assim, embora tenha características específicas, nem sempre a prática musical religiosa é exclusiva ou central na biografia de cada um. Tiago, por exemplo, além de tocar na igreja católica também já tocou em festivais nativistas e percebe diferenças entre essas práticas, principalmente nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

ao conviver com músicos dentro da igreja, tu acaba tendo um certo jogo de cintura que tu não tem com as pessoas dos festivais... para as pessoas da igreja: "bah fulano não pode ir no ensaio", tudo bem, a gente entende, o fulano deve estar com problema na casa dele e tal, liga pra saber e tal; o cara não foi no ensaio lá para tocar no festival, da música que passou: “bah cara, por que que tu não veio aqui no ensaio? vamos arrumar outro aqui pro time, tá fora já”... tipo isso sabe, já se queima então... (TIAGO, relato em grupo 1).

Enquanto na igreja a questão técnica não é formalmente exigida, nos festivais existe uma necessidade maior de certas competências musicais. Tiago explica que nas missas: “tudo bem se nós errar, não tem problema, nós vamos aprender com isso e alguém tem que fazer”. Por outro lado, ao se referir aos festivais nativistas: “e fora não, pega essa frase e faz agora se não nós não vamos tocar” (TIAGO, entrevista). Isso não significa que tocar na igreja seja mais fácil ou mais espontâneo, mas que mobiliza saberes musicais que não operam na mesma lógica competitiva dos festivais⁹⁵. Ainda segundo Tiago: “no festival tu tem um público né, e no ambiente da igreja tu convive com as pessoas como irmandade” (relato em grupo 1).

Além das práticas musicais em grupos de louvor, Eduardo tem longa experiência com bandas, bailes e festivais. Muitas vezes a conciliação entre essas práticas implica negociações e escolhas: “ligaram pra eu assumir algumas igrejas pra tocar violão, mas

⁹⁵ Isso não quer dizer que essa lógica não exista na cultura gospel, visto o grande número de festivais gospel realizados e as diferentes estratégias musicais que são mobilizadas para esses eventos, conforme descrito em Reck (2011), em relação ao cenário evangélico.

pra mim era muito compromisso porque às vezes tem que tocar, viajar e tudo mais... aí como é que eu vou viajar se eu estou em compromisso de tocar a missa tal, sábado na igreja, né” (EDUARDO, entrevista).

Outras vezes, as fronteiras entre uma prática e outra são borradas, como quando Eduardo conta que, no início de sua trajetória musical, tocou com sua banda de rock dentro das festividades da igreja que frequentava. Era uma apresentação beneficente, para angariar fundos para a construção do piso da igreja, e como sabiam que Eduardo tinha uma banda de rock eles foram chamados para tocar: “nós não ganhamos nada, eu fui lá e aquela coisa: gurizada quer mostrar né, e como eu era do grupo de jovens eu dei uma força” (entrevista). Com o repertório baseado em bandas como Guns n Roses, Iron Maiden e Raimundos, Eduardo conta orgulhoso que “graças a minha banda de rock colocaram o piso na igreja” (relato em grupo 1). Já Henrique relata que seus primeiros ensaios com bandas de rock foram realizados num espaço cedido pela escola salesiana que frequentava: “aí nós pensávamos assim ‘bah, será que as freiras vão liberar uma sala pra gente ensaiar o rock, o punk que nós tocávamos?’, e com o maior apoio as freiras iam lá e emprestavam as caixas de som, a bateria, e deixavam nós ficar tocando na escola” (HENRIQUE, entrevista). Tais relações, cada vez mais fluidas, entre práticas musicais distintas criam cenários complexos, onde parece “não ser mais viável relacionar a música gospel ao binômio igreja/não-igreja” (RECK, 2011, p.101).

A narrativa de Ricardo, embora não tenha ligação com nenhum ambiente religioso específico, também aponta para práticas musicais circunscritas à religiosidade/espiritualidade. Ele fala sobre reuniões para tocar música entre amigos que compartilham modos de ser em comum, no seu caso, relacionados à cultura do Rock n Roll: “cara, a gente toca bastante música nacional assim, meio lado B, tipo umas coisas desconhecidas, bastante Pink Floyd... essas coisas mais clássicas assim de tocar” (entrevista). Nesse caso, compartilhar sentidos sobre o mundo e sobre a música podem ser considerados significativos enquanto processos existenciais.

algumas vezes tocando isso acontece, e também muitas vezes com amigos assim, em roda de amigos que são músicos, e tu tá tocando com uma galera que tu se identifica muito mais profundamente sabe, quando tem música relacionada assim... às vezes tu tá ali, sei lá, pega um violão, cinco ou seis pessoas ali, fazem uma roda e começam a tocar e todo mundo vê que gosta das mesmas músicas e começa a interagir de uma forma mais profunda através da música (RICARDO, entrevista).

Embora múltiplas, todas essas práticas musicais, descritas nas suas relações entre religiosidade/espiritualidade, têm em comum uma satisfação em tocar, uma espécie de entrega que mobiliza interesses, saberes e sentidos sobre o que é música e seu papel no nosso horizonte de significados. O relato de Tiago é singular para expressar esse “inexplicável”, que se manifesta além de um gosto musical, mas como um modo de se compreender no mundo:

eu acho que o gosto, o gosto é um termo que dá pra gente usar para que todos entendam né, mas o sentido espiritual do que aquilo significa pra mim é bem maior assim, não vou querer tá explicando algo que é inexplicável né, mas o 'eu gosto' é o que cabe... não adianta eu querer fazer os outros entenderem ou enfiar goela abaixo aquilo que eles não vão nem ligar, entende? eu vou lá porque eu acredito na ressurreição dos mortos, na vida eterna e tal (...) eu vou porque eu gosto, porque me faz bem, e se os outros quiserem saber por que que eu gosto, então chega ali... pode vir (TIAGO, relato em grupo 1).

7.3 Relações com o ensino superior em música.

Se essas vivências e práticas musicais são significativas quando tomadas dentro das teorias do cotidiano musical, quando problematizadas no campo da formação de professores de música numa abordagem (auto)biográfica podem se concentrar nas seguintes perguntas: como essas experiências são (re)significadas no contexto da formação superior? Existem conflitos nessas práticas? Por que debater sobre religiosidade/espiritualidade no ensino superior?

7.3.1 A religiosidade como tema em questão no ensino superior em música

Essa última questão foi abordada na seguinte pergunta: é importante debater sobre a religião/religiosidade no Ensino Superior em música? Em primeiro lugar é preciso reconhecer que não quero dizer que esse tema é inexistente ou tabu em todas as universidades. Mas me parece que ele é abordado principalmente em duas modalidades: ora a partir da música sacra erudita, com uma ênfase quase majoritária na religião cristã; ora relacionado às práticas musicais populares e/ou folclóricas, na maioria das vezes entendido como superstição ou credence popular. Evidentemente que músicas sacras são muitas vezes executadas em sinfonias, missas ou canto coral, e fazem parte do

repertório em inúmeros cursos de música. Entretanto, Freeman (2002) sugere uma distinção entre a espiritualidade na educação musical e o estudo da música sacra.

A espiritualidade na educação musical, contudo, é diferente da espiritualidade na música religiosa. A educação espiritual eleva a percepção do estudante sobre seu ser físico, emocional e cognitivo através da experiência musical sensivelmente absorvida. Embora isso possa ser obtido por meio de trabalhos religiosos, os elementos espirituais dessa abordagem não são o foco principal; a espiritualidade do estudante é o foco principal⁹⁶ (FREEMAN, 2002, p.8).

É nesse sentido, em uma abordagem mais profunda dos significados musicais religiosos, que argumento que o debate sobre religiosidade/espiritualidade parece que ainda não tem lugar garantido nas salas de aula dos cursos de graduação em música. Assim, quando questionados sobre a relevância de inserir o debate sobre o tema no ensino superior, todos os participantes foram unânimes em concordar.

Muitas vezes a inclusão da discussão sobre religiosidade incidiu sobre uma necessidade de maior pluralidade no ensino de história da música, conforme Fernando: “tu acaba tendo muito mais contato com o catolicismo aqui dentro do que com outras religiões assim, isso me incomoda um pouco, não por eu desprezar o catolicismo, mas acho que por não ter as outras [religiões] junto” (entrevista). Ele acredita que existe uma certa ênfase no estudo das práticas musicais ocidentais, baseadas em processos mais cognitivos e psicológicos, e que seria necessário uma abordagem mais ampla da experiência musical.

a gente sempre aprende em história da música: 'daí dessa progressão vai vir essa cadência e vai despertar um certo contentamento no ouvinte'... a gente estuda essa parte psicológica que a música erudita faz na gente, só que a gente não sabe, aqui a gente não vê o que o ritmo também pode fazer com isso... e tem muitas religiões, principalmente, acho que no geral a cultura afro brasileira, que engloba mais o ritmo (...) então deve ter muita coisa louca assim de tu ver no ritmo, que tipo de mudança que acontece no ritmo ou alguma coisa que o ritmo fica constante que te desperta alguma coisa, e isso aí a gente não tem muito assim... e isso aí é um problema assim, uma coisa que poderia ser repensada e não seria muito difícil de ser repensada assim, na verdade (FERNANDO, entrevista).

⁹⁶ No original: “Spirituality in music education, however, is different from spirituality in sacred music. Spiritual education elevates the student's appreciation of his/her physical, emotional and cognitive being through a sensitively approached musical experience. While this can be achieved using religious works, the spiritual elements of these works are not the focal point; the spirituality of the student is the focal point”.

Henrique também relata uma abordagem eurocêntrica em história da música que acaba por deixar de fora outras realidades musicais: “mas eu acho que nós estamos aqui dentro pra estudar música e acho que o que a gente vive lá fora é música, então se na religião tem música, tem que ser estudado, já perguntei até pra professora de história, por que a gente estuda só a história ali da Europa, sabe? (...) as religiões lá na África, a gente acaba não estudando, não sei por quê” (HENRIQUE, entrevista). Ricardo, por sua vez, comenta a ausência de outros modos de se relacionar com a música, além da racionalidade ocidental: “eu sempre me interessei, eu não conheço mas já ouvi falar, por exemplo, a música indiana... acho que a música oriental tem essa ligação sabe, de meditação com música e tal” (relato em grupo 1).

Essas percepções vão ao encontro das críticas levantadas por Marques (2006) em relação à perspectiva de uma teoria educacional “baseada numa concepção perfectiva e conservadora de cultura, que termina por reduzir as possibilidades de fazer/compreender música somente àquelas da tradição ocidental erudita”; algo que, “regra geral e infelizmente, é ainda representativo da maneira como as instituições de ensino superior em música encaram os conhecimentos e as experiências prévias daqueles que ingressam em seus programas de ensino” (p.105).

Eduardo, que já havia frequentado a universidade alguns anos atrás, diz que “não se falava de religião antigamente”, e nota que a proposta de incluir a religiosidade na pauta das discussões é nova, pois “é a primeira vez em quinze anos que é falado em religião” (entrevista). Ele avalia a necessidade dessa discussão enfatizando a pluralidade cultural: “na universidade hoje tem que ter essa coisa de religião aberta assim, né, porque, é afro-brasileiro, é descendente americano, é descendente de polonês, alemão, italiano, japonês, tudo” (idem). Além do mais, o debate pode ser fértil para o enfrentamento de questões mais globais que envolvem a religião: “e tem que ser falado porque hoje a religião mal interpretada acontece essa tragédia que esta acontecendo no mundo todo né, as pessoas interpretam mal o que leem ou interpretam isso do jeito que elas querem, e matam inocentes porque Deus quer! Deus não quer isso, Deus é amor” (EDUARDO, entrevista).

O relato de Henrique também tange a questão da diversidade e reconhece que a religiosidade deve ser discutida transversalmente, assim como outros temas contemporâneos:

acho que o nosso mundo, as pessoas, nossa sociedade, estão passando por uma transformação gigantesca sabe, desde o preconceito ao racismo, ao homossexualismo, essas coisas, eu acho que tá mudando bastante, e acho que as pessoas estão tendo essa cabeça mais aberta de compreender e eu acho que dentro do curso, dentro da faculdade, dentro da UFSM, acho que tem que ser visto isso... até a professora fez uma sugestão na cadeira de Educação Musical IV que é a ênfase para adolescência, trazer um grupo de gente que está debatendo a homofobia, esse preconceito contra o homossexualismo, (...) eu acho que o lugar, os futuros profissionais do país e do mundo estão aqui dentro e se mudar a cabeça das pessoas aqui dentro ou lá na educação básica, que já deveria ser feito, eu acho que vai ser tudo de bom pra sociedade, e a religião sempre fez parte e eu acho que sempre tem que estar dentro das discussões né (HENRIQUE, entrevista).

De fato, tais discussões são previstas no projeto de formação apresentado pelo parecer CNE/CP 02/2015, em seu artigo terceiro, que deve contemplar “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial de gênero, *religiosa*, de faixa geracional e sociocultural como princípios de igualdade” (BRASIL, 2015, p.5, grifo meu). Assim, incluir a temática da religiosidade/espiritualidade no ensino superior não é apenas uma demanda epistemológica, mas também sinalizada pelos documentos oficiais.

Cumprir dizer também que tal discussão, colocada em termos socioculturais, não depende apenas das narrativas daqueles que são considerados religiosos. Ela permite também compartilhar e comparar outras vivências musicais, possibilitando pontos de diálogo sobre essas práticas. Ricardo, quando perguntado sobre a importância dessa discussão no ensino superior, responde que

eu acho que é porque eu não tenho vivência religiosa nenhuma, mas eu notei que a maioria dos meus colegas têm, então, eu sou completamente aberto pra falar sobre qualquer assunto, até achei interessante, [é] uma parte que eu não domino e não conheço, mas eu vi que faz muito sentido para algumas pessoas, assim como sei que ir lá e sentar numa roda e tocar violão com meus amigos faz muito sentido pra mim, falar sobre deus, religião e música... tipo, cantar para deus para eles deve fazer muito sentido, e eu defendo isso sabe, independente do que tu gosta e tu não gosta, se fizer sentido pra ti e tu se sentir bem fazendo isso, sabe, tá valendo... então a religião é uma coisa que tava fora daqui e faz parte da vida de muita gente que tá aqui dentro, então eu acho que é importante debater esse assunto aqui dentro, até pra mim que não convivo no meio de religião nenhuma e tal (RICARDO, entrevista).

Já o relato de Tiago, ainda que concorde com a inclusão dessa temática no ensino superior, é enfático quanto aos cuidados que envolvem esse processo e da necessidade de uma base teológica para estruturar as discussões. Ele acredita que há a “possibilidade de se fazer isso civilizadamente”, mas “a gente vai engolir coisa que não

gostaria né, e da parte dos outros, e os outros também vão ter que engolir coisas nossas” (entrevista). Nesse sentido há uma preocupação de que, para defender suas crenças, alguns conflitos são inevitáveis.

eu acho que deve ser discutido com cuidado sim, mas todo cuidado com isso é pouco, né, todo cuidado com isso é pouco e eu tenho a certeza que, assim, alguém vai ter que sair machucado disso, alguém vai ter que sair bem prejudicado disso aí, infelizmente, porque se eu for falar e tiver alguém, por exemplo... espírita, na sala, e eu começar a falar dos meus argumentos, de tudo né, da minha religiosidade, eu vou expor aquilo pra pessoa, assim como a colega fez na aula sabe, ela falou e tal, bah eu achei muito bonito sabe, aquilo que ela fez e tal, que ela defendeu aquilo que ela acredita, ela falou, só que ao mesmo tempo que ela fez aquilo que é bonito, aquilo me machucou (TIAGO, entrevista).

Tiago também se preocupa com o excesso de críticas que a religião, de um modo geral, e a católica, em especial, tem recebido enquanto prática social: “eu vejo que pessoas que não são a favor da igreja, ou de alguma igreja, elas têm a tendência, pelo menos na minha experiência, a agirem de maneira mais revoltada e irônica ou algo do tipo” (entrevista). Por outro lado, ele questiona se tais discussões possam mesmo contribuir para uma visão mais ampla sobre o tema, e se muitas vezes não estariam apenas mascarando certos preconceitos.

a experiência que eu tive foi que uma hora a gente está ali debatendo bem, tá ali super de boa, e outra hora o cara vê aquela mesma pessoa que conversou contigo civilizadamente, tu vai numa página do *facebook* dela (...) e tu vê aquela pessoa descendo a lenha mesmo, assim, descendo a lenha literalmente, mandando a pessoa ir praquele lugar, entendeu? falando algo totalmente fora daquilo que era possível de conversar, entendeu? ali ela manifesta da opinião dela realmente, mas na aula ali é de outro jeito...(TIAGO, entrevista)

Seja na forma de abordar a história de música como tema emergente e transversal na educação musical, ou como ponto de diálogo para diferentes práticas musicais, ficou claro pelas narrativas produzidas que a religiosidade/espiritualidade podem oferecer um espaço importante para o debate no ensino superior de música, desde que sua inserção seja pensada dentro de uma lógica plural e capaz de compreender diferentes modos de se relacionar com a religiosidade. Isso não significa, portanto, nenhum tipo de proselitismo ou de alguma educação teológica específica, mas oferecer um caminho para que essas narrativas possam emergir, considerando sua significação nas histórias de vida dos estudantes de música.

7.3.2 Entre o cotidiano religioso e a formação superior

A preocupação em considerar as relações entre as práticas no cotidiano religioso e a formação em música já pode ser anunciada no trabalho de Louro *et. al.* (2016), que busca “partir das realidades cotidianas dos licenciandos, enquanto pessoas que estão envolvidas com ambientes religiosos”, considerando que este tipo de envolvimento “não é incomum entre professores de música em formação” (p.3). Em linhas gerais, essa perspectiva procura compreender como as experiências produzidas no âmbito da religiosidade/espiritualidade são (re)significados no processo de formação institucional.

O depoimento de Ricardo, ao responder sobre como ele relaciona suas práticas cotidianas com o ensino superior, é sintomático do papel que essa perspectiva pode assumir quando colocada em movimento.

está vindo mais agora nessa disciplina, antes não tinha nada com abertura pra gente falar sobre isso e tal, mas eu acho que isso é importante né, porque faz parte da formação musical da gente desde criança, e como tu mesmo fala que essa disciplina é justamente isso, trazer tua experiência pra dentro da universidade, essa é a primeira oportunidade que eu tive de falar sobre isso, eu nem imaginei que teria isso aqui dentro sabe, isso aqui tá sendo a primeira vez e eu pretendo agora usar mais, sabe, eu vi que é mais útil do que eu imaginava, trazer as experiências do passado pra mim...(RICARDO, entrevista)

Carla relata que nos últimos anos tem percebido uma ênfase do curso de licenciatura em promover diálogos entre o cotidiano e a formação, no sentido “da gente trazer e conversar e dialogar sobre a nossa prática” (entrevista). No caso de Carla, essa prática se dá como regente coral na igreja, acompanhando uma tendência de que “com o grande número de evangélicos no curso, as práticas educativas das pessoas de uma forma ou de outra vão acabar sendo no meio religioso” (idem). Esse diálogo permite que o contexto musical religioso seja visto como um desses espaços de práticas educativas. Ela conta que numa das aulas teve a oportunidade de falar sobre suas experiências na igreja evangélica:

esses dias eu trouxe uma parte do coral da igreja para uma apresentação, numa disciplina, e eu falei justamente essa questão da gente fazer música e não ser só a música pela música, mas como um meio de adoração a Deus né, (...) e a gente cantou e o pessoal recebeu super bem, a maioria se emocionou muito porque, eles próprios falaram assim, que parece que é um *plus* a mais que tem na música sabe, tipo não souberam explicar, ficaram muito tocados (CARLA, entrevista).

Os colegas de Carla perceberam que a prática coral em alguns ambientes religiosos pode envolver diferentes modos de atuação⁹⁷ como, por exemplo, saber lidar entre a técnica e a emoção: “até um falou assim - realmente às vezes eu queria impor uma regra, uma técnica, exigir algo técnico sem ver o motivo da pessoa estar ali, sem levar isso em consideração” (entrevista). Seu colega compreendeu a necessidade de que algo mais deveria ser levado em consideração nessas atividades, além da execução técnica. Conforme Carla, essa troca “foi muito legal, e alguns não entendem muito ainda né, não veem muito sentido, mas eu vejo que o pessoal tá com a mente muito aberta, e não só os professores, mas como os próprios colegas”.

Ela ainda utiliza suas experiências musicais na igreja como base para reflexões acerca de suas práticas pedagógico-musicais, construindo dilemas sobre suas relações. Seu relato remete a uma situação em que regia o coral da igreja durante um congresso, quando “o pessoal começou a chorar e fechar os olhos”. Naquele momento ela se viu entre a necessidade técnica de reger e a emoção dos participantes: “como acadêmica e com os meus conhecimentos que tinha, eu não podia me envolver tanto, mas se eu não me envolver tanto, tipo, a pessoa vai acabar ficando fria” (CARLA, entrevista). Esse dilema produz em Carla a necessidade de problematizar suas práticas enquanto educadora musical: “parecem caminhos que se opõem, mas na realidade se cruzam né; o que acontece é que eu particularmente ainda estou achando como cruzar isso direitinho sabe” (idem).

Carla ainda conta que quando entrou no curso de licenciatura esperava algumas “respostas rápidas para tudo” ou um tipo de método “que ia ter tudo ali” (entrevista). Mas suas práticas cotidianas têm lhe desafiado a repensar suas concepções pedagógicas. Abordar tais significados, à luz de uma proposta (auto)biográfica, “permite a licenciandos dar-se conta de seus aprendizados enquanto professores de música” (LOURO *et. al.*, 2016, p.10). Para Carla, isso envolve

negociar... de não sobrepor a técnica e também [não] deixar a técnica... porque é importante e hoje o meu coral, eles não tinham muito noção de técnica, o pessoal deixava bem de lado, e agora eles veem a importância e eles querem sabe, mas eles, o principal eles não querem deixar de lado e nem eu quero fazer que eles deixem sabe, então é aquela negociação... (CARLA, entrevista)

⁹⁷ Conforme descrito em Reck; Louro e Rapôso (2014).

No caso de Eduardo, as experiências musicais dentro da igreja lhe proporcionaram certas atividades profissionais, enquanto professor de violão/guitarra em uma escola de música, pois “sempre tive alunos que vinham me procurar porque sabiam que eu tocava com os evangélicos... não só com a evangélica como a católica” (relato oral). Essas vivências musicais de Eduardo informam algumas de suas práticas como educador musical, como conhecer os repertórios musicais específicos de diferentes culturas: “eu abro o computador aqui eu te mostro; tem duas, três pastas só de música evangélica, assim, o que tu quiser eu tenho ali... né, tem que ter, não só música evangélica quanto da católica e tudo, alguma coisa tem que ter na manga” (EDUARDO, relato em grupo 1).

Gabriela procura estender suas relações entre a licenciatura em música e sua prática religiosa no espiritismo: “futuramente eu pretendo entrar com um projeto de flauta doce e alguma coisa sobre teclado”. Ela já aponta para uma troca entre os conhecimentos produzidos na universidade e no contexto religioso em que atua:

porque não tem pessoas específicas da música lá, eu sou a única, então eu levo bastante conhecimento, a gente troca bastante coisa também, tem uns alunos que às vezes me ensinam a tocar violão e que até eu vou em casa e dou uma treinadinha, tem também a parte do vocal que eu ajudo na respiração, que eu ajudo na imposição da voz... então, assim, é mais uma troca sabe, eles me ajudam com a técnica no violão e eu ajudo assim, com a voz (GABRIELA, entrevista).

Para Ricardo, sua vivência com culturas musicais mais espiritualizadas também informam sobre suas práticas profissionais no curso de música e tecnologia. O contato com festivais e bandas lhe proporcionou uma compreensão de que produzir o som de certas bandas envolve especificidades que vão além de um padrão técnico geral: “eu acho que na mixagem tal, na masterização tem isso, tu conhecer a vivência da banda e saber o que eles querem passar pela música deles, não simplesmente usar um bloco pronto”. Muitas vezes é justamente aquilo considerado como ‘fora do padrão’ que torna o som de uma banda significativo, “daí tem que ter um técnico de som ‘maluco’ que vai lá e deixa dar um pouco de microfonia, coloca um *reverb*, um *delay* maluco, fora assim, pra soar assim” (RICARDO, entrevista). Ele relata as relações que se estabelecem entre esses dois tipos de conhecimento:

a qualidade do áudio e a ideia que o áudio passa são coisas diferentes sabe, mas que podem se somar assim... tipo, a universidade eu acredito que vai me dar esse lado da qualidade sabe, de produção e tal, do conhecimento de

música pra eu poder fazer arranjo e tal, trabalhar com a tecnologia de alguma forma que eu atinja resultados melhores... e a experiência de fora é essa sabe, mais espiritual assim da coisa da música, mais profunda pra ti... sei lá, fazer a música fazer mais sentido sabe, não só ser aquela música que vai ficar um ano tocando na rádio para dar uma grana pruma galera e fazer outra do mesmo jeito por que deu certo... então eu tento evitar esse tipo de coisa... (idem)

De uma forma geral, é possível apreender que as práticas pedagógico-musicais vivenciadas em contextos de religiosidade/espiritualidade são também parte do processo de se tornar músico/professor de música, e que suas relações com o processo institucional são amplas e difusas. A troca de saberes, narrada por Gabriela entre sua prática religiosa e a licenciatura em música, revela um fluxo dinâmico desse processo, que não é unilateral. Já os relatos de Carla e de Ricardo apontam para uma relação complexa entre as práticas cotidianas e a formação superior, pois suas experiências exigem uma constante negociação entre elas. Assim, saber lidar entre a técnica e a emoção ao reger um coro, ou entre a qualidade de um som e sua sonoridade característica são, por exemplo, práticas que envolvem esses modos de se relacionar com a música.

7.3.3 Repertório: conflitos, negociações e significados.

Ainda que não documentados na literatura do campo de educação musical, já se fazem notáveis alguns conflitos entre estudantes de música sobre o repertório a ser executado dentro da universidade, sob o pretexto da orientação religiosa⁹⁸. Alguns exemplos podem vir de alunos que se negam a tocar determinada música ou instrumento musical, a cantar músicas compostas para ritos litúrgicos, ou tocar em certos espaços sacralizados. No entanto, embora seja uma apreensão vivenciada nos cursos de música, ainda não há uma reflexão mais sistematizada dessas relações.

O estudo de Braga (2011) sugere uma primeira aproximação com o tema. A autora, considerando seus vinte e um anos de contato com estudantes de música evangélicos, afirma, quanto ao repertório, que “atualmente a tolerância em relação à música secular é bem maior do que no início do Curso” (p.147). Essa compreensão mostra que já existe um caminho para pensar sobre as relações entre as vivências

⁹⁸ Essa interpretação é baseada em relatos informais, tanto de docentes e de discentes, que tenho presenciado durante minha experiência profissional no ensino superior.

religiosas no cotidiano e o repertório abordado no ensino superior em música. No entanto, essa problemática ainda é recente, de modo que ainda é necessário “analisar outras categorias para entender as razões pelas quais esses estudantes ainda mantêm certo distanciamento de outras músicas” (idem).

Alguns desses conflitos em relação ao repertório foram narrados pelos participantes da DCG, construindo um debate que pode nos auxiliar a compreender melhor o que está em jogo nessas relações. Cumpre lembrar que não se trata de criticar ou justificar tais conflitos, mas entendê-los à luz de certas condições específicas.

Tiago conta sobre uma disciplina no curso de música em que um aluno evangélico se recusou a tocar na apresentação final, pois ela seria realizada num bar, considerado pelo sujeito como um espaço profano. Quando provocado como reagiria em uma situação semelhante, Tiago se questiona: “ah sei lá assim, eu não ia... bah eu ia fazer isso?”, e segue, “primeiro eu ia estar em oração, né porque não é... aquilo não é da minha prática, eu estaria sendo obrigado a fazer aquilo, ia ter que fazer aquilo por uma obrigação de estudo” (entrevista). Nesse sentido, em relação ao repertório, ele procura levar em consideração tanto sua religiosidade quanto seu dever de estudante, gerando forças contraditórias na tomada de uma decisão.

Juliane nunca havia tido problemas com o repertório: “tudo que o professor me dá assim eu canto tranquilo, sabe, e ele sabe também da minha religião e tal, e até algumas músicas assim que ele sabe que eu não vou cantar, ele já nem me dá, sabe” (entrevista). No entanto, justamente naquele momento, ela passava por um dilema em relação a uma peça do musical *Jesus Cristo Superstar*⁹⁹, proposta pelo professor e que já havia sido ensaiada algumas vezes para apresentação semestral. Segundo Juliane, ela e uma colega fizeram uma tradução da música e interpretaram que a letra contém sentidos difamatórios, principalmente sobre a relação entre Maria Madalena e Jesus Cristo. Esse entendimento da música coloca Juliane em questionamento: “é, já fiquei com aquela pulguinha atrás da orelha assim, daí eu não sei se eu canto ou não canto”. Naquele momento o conflito ainda estava sem resolução e dependia de uma série de negociações: “eu não sei, agora nós estamos falando com o professor, ela mandou um e-mail para ele pra perguntar, (...) agora vamos esperar, eu disse pra ela me falar quando o

⁹⁹ Musical de ópera-rock composto por Andrew Lloyd Webber sobre libreto e letras de Tim Rice, estreou na Broadway em 1971, e em 1973 ganhou uma versão cinematográfica, dirigida por Norman Jewison. Na trama, a afetividade descrita na relação entre Jesus Cristo e Maria Madalena tem gerado críticas sobre uma suposta erotização entre as personagens, deturpando a narrativa bíblica. No Brasil, com estreia em março de 2014, a versão do espetáculo montado por Jorge Takla provocou protestos e reações por parte de alguns grupos religiosos cristãos.

professor responder... agora eu vou ver como é que ele vai lidar com essa situação né” (JULIANE, entrevista).

Carla relata uma experiência com o coral universitário, em que mobilizou algumas de suas reflexões sobre o repertório musical, mais especificamente um arranjo para Ave Maria¹⁰⁰. Ela conta que uma de suas colegas, também evangélica “chegou para o professor e disse que não ia cantar a música, e o professor entendeu de boa assim” (entrevista). No entanto a atitude dessa colega instigou Carla, e também outras colegas evangélicas, a questionarem suas posições nesse sentido: “eu ia cantar, mas daí ela teve essa postura e tipo a gente, justamente isso, a gente ficou: poxa, qual é a minha postura (...) será que não era para eu não cantar também?” (idem). Seu relato seguinte sublinha as implicações envolvidas nessa tomada de decisão entre cantar e não cantar:

é difícil para entender, daí nessa situação a gente ficou: 'bah canta ou não canta'... daí na hora que era o ensaio geral, tinha que levantar, aí às vezes todo mundo se levantava e a gente se olhava né, sentada ainda, bah: 'vamos ou não vamos'... porque até então a gente não tinha falado com o professor né, ela tinha e ela ficou sentada porque ela tinha falado, e aí a gente ficou: 'bah levanta ou não levanta', aí às vezes a gente levantava e às vezes a gente não levantava, e daí nessa música em si, a gente foi sentando... (CARLA, entrevista)

Finalizando, as narrativas descritas nos informam, num primeiro sentido, que as decisões sobre o repertório não são sempre predeterminadas e generalizadas, ou aplicáveis aos estudantes religiosos como um todo; pelo contrário, envolvem negociações específicas entre si e com os outros (professores, colegas). O trabalho de Braga (2011) também aponta para a relativização dessas questões, quando assinala que as práticas musicais de alunos evangélicos do curso de licenciatura em música da UEPA nem sempre correspondem às generalizações “aparentemente cristalizadas”.

Por outro lado, esses depoimentos nos ajudam, de uma forma ainda muito ampla, a entender dois lados da mesma moeda: em primeiro, que o repertório é um lugar de disputa e de sentidos importantes para o estudante de música e que sua relação pode ser entendida nos termos da religiosidade/espiritualidade; em segundo, que esse conflito não precisa ser necessariamente irreconciliável, se proposto como um diálogo ou quando busca o entendimento dos motivos envolvidos nessas relações.

¹⁰⁰ O texto da oração Ave Maria, conforme o dicionário Grove de Música, é uma “prece com palavras tiradas do evangelho de S. Lucas, adotada no rito romano durante o séc. XVI” (1994, p.50), sendo que numerosas composições polifônicas de autores do Renascimento foram compostas, incluindo obras de Josquin e Victória (idem). Fonte: *Dicionário Grove de Música*: edição concisa. Editado por Stanley Sadie; editora-assistente, Alison Latham; tradução, Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

8. A MINHA MÚSICA, A MÚSICA DO OUTRO, A NOSSA MÚSICA: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS

Nesse capítulo procuro descrever algumas das práticas musicais que foram produzidas durante a pesquisa, levando em consideração a possibilidade de diálogos entre mundos musicais no âmbito de uma abordagem (auto)biográfica no ensino superior. Essas práticas foram propostas no terceiro momento da DCG, buscando uma articulação entre as narrativas musicais e o fazer musical. De certa forma, isso significa ir além da oralidade e da escrita das histórias de si, mas também conjugar a experiência musical no processo de se narrar.

Na prática, a proposta era de que cada um dos participantes escolhesse uma música, para que a partir dela construíssemos um re-arranjo de acordo com as possibilidades do grupo; e assim foi feito. Porém, implicadas nessa proposta, gravitavam certas questões conceituais que necessitam maiores aprofundamentos. Em outras palavras, quais eram as bases que sustentavam uma proposta como essa? A pertinência dessas questões reside principalmente no risco de simplificar tais estratégias como um ‘vale-tudo’ musical onde, numa perspectiva restrita de multiculturalismo¹⁰¹, cada um pode ‘conhecer’ a música do outro, desconhecendo, no entanto, seus significados mais profundos. Cabem assim algumas ponderações nesse sentido.

Uma primeira consideração a se levar em conta é que as práticas musicais são múltiplas e dependem da vivência de cada um. Assim, a música só existe concretamente sob a forma de expressões culturais diferenciadas, que refletem modos de vida e concepções de mundo (PENNA, 2012). O(s) modo(s) como cada sujeito vivencia a música têm por base um padrão “culturalmente compartilhado para a organização dos sons numa linguagem artística”, padrão este que “é construído, é socialmente apreendido – pelas vivências, pelo contato cotidiano, pela familiarização” (p.31). Essa orientação é importante para reconhecer que não existe um modelo de prática musical que possa servir como parâmetro universal. Apesar disso, Penna (2012) atenta para o fato de que o padrão que tem orientado a educação musical brasileira tem sido o da

¹⁰¹O conceito de multiculturalismo, entendido por Queiroz (2015), evoca e considera a convivência e a tolerância com e ao “outro”, mas “não necessariamente implica, em todas as suas correntes, a relação mútua, a interação com o ‘outro’ e a incorporação da ‘outrificação’ como contraponto ao ‘eu’ que cria um ‘nós’ desequilibrado” (p.203). Para uma revisão crítica das recorrências discursivas do multiculturalismo na educação musical, faço referência ao trabalho de Lazzarin (2008).

música erudita europeia (p.35). Essa constatação reforça a pertinência e a profundidade dos questionamentos produzidos por Queiroz:

Por que ainda não fomos capazes de estabelecer novos rumos para o ensino formal, incorporando músicas que possuem outras histórias, outros padrões e formas de organização sonora, que requerem outras habilidades interpretativas, que têm performances marcadas por outros rituais, entre diversos outros aspectos multifacetados? (2015, p.206)

Assim, ao partir das escolhas musicais dos próprios participantes, não foi tomado nenhum tipo de padrão de referência musical para orientar o processo, ou seja, todas as referências eram entendidas como uma referência ou um padrão dentre outros, e sempre entendidas como processos históricos e autobiográficos. Ao trabalhar com cada uma das músicas escolhidas, foi necessário compreendê-la dentro de uma história já narrada e de um horizonte próprio de significados. Tocar tais músicas era também tocar na história de vida de cada um¹⁰². Assim, os mesmos cuidados que foram tomados na escuta das narrativas são exigidos em relação ao processo musical.

Em uma das reflexões registradas em diário, abordo minha preocupação com o perigo de que essas práticas musicais fossem, de alguma forma, desvinculadas das narrativas produzidas até então.

O desafio parece ser, portanto, de criar uma continuidade entre as narrativas de si e a música executada, para que não se crie uma impressão de ruptura entre tais narrativas e o fazer musical. Meu medo é de que após toda ‘conversa’ produzida, nos percamos numa prática musical de ‘fazer por fazer’, apenas satisfazendo a ânsia de ‘tocar’ (Diário de aula 7).

Outra orientação importante no processo foi o conceito de re-arranjo¹⁰³, proposto por Penna (2012) como uma estratégia criativa de ressignificação e recriação musical. Ao considerar as vivências musicais no processo, a proposta de re-arranjo observa dois objetivos pedagógicos, descritos por Penna (2012): desenvolver a atividade criadora e promover uma reapropriação ativa e significativa da vivência cultural. Esses objetivos são compatíveis com as propostas de educação musical “que tomam por base a participação ativa do aluno, pela manipulação do material sonoro e atuação criativa”

¹⁰² “os fios da música compõem juntos formas de expressar, ver, sentir e materializar o imaterializável em performances sonoras em que o som e suas formas de organização são apenas alguns dos muitos fios que sustentam e dão vida à rede” (QUEIROZ, 2015, p.200).

¹⁰³ Ainda que a proposta metodológica da DCG não incluía seguir o roteiro de re-arranjo sinalizado por Penna (2012), mantêm-se, no entanto, suas premissas básicas: “a necessidade de considerar a vivência cultural do aluno, e sempre que possível, basear o trabalho pedagógico sobre ela – ou seja, sobre a música que ele ouve e que faz parte da sua vida” (p.174).

(PENNA, 2012, p.174). Nesse sentido, não houve a intenção de reproduzir fielmente as músicas escolhidas, mas de recriá-las num espaço de coletividade e de reconstrução de sentidos.

Isso significa que as decisões musicais sobre os arranjos eram pautadas muitas vezes por escolhas que surgiam de problemas concretos, a partir do próprio fazer musical em grupo e das vivências musicais de cada um. Um exemplo dessa construção coletiva é descrita em relação ao re-arranjo da música *Aleluia*.

Após decidida a tonalidade, passamos a ensaiá-la. Carla sugeriu que mudássemos de tom no decorrer da música (aumentando um tom no final). Em princípio não gostei da ideia, pois teríamos que pensar numa modulação e transpor toda a música (recém-assimilada) – o que não seria necessariamente um problema, não fosse que o tempo da aula já estava estourado. Carla deu um exemplo que como ficaria. Mesmo com o tempo quase esgotado, Eduardo olhou para todos e disse que não tinha como perder aquele clímax e se pôs prontamente a transpor a música para Lá Maior, ajudando Carlos na transposição do contrabaixo. Em questão de minutos estávamos prontos e, realmente, a modulação proposta ficou de arrepiar... (Diário de aula 10)

Do ponto de vista metodológico, também se cumpre tecer algumas argumentações, justamente para evitar que propostas como essa não irrompam em um *laissez-faire* desnecessário e estéril. Ainda que eu já tivesse realizado ações com metodologias semelhantes no ensino superior¹⁰⁴, não existe uma regra específica para trabalhar nessas condições, pois cada situação exige uma nova forma de lidar com o repertório e a organização da proposta.

Tal preocupação foi expressa em um dos diários de aula como uma atividade ao mesmo tempo animadora e perigosa, pois “se por um lado proporcionava um exercício de criatividade potente para todos os envolvidos, por outro lado, pela falta de diretrizes objetivas e centralizadoras em torno da construção dos arranjos, caía facilmente no risco de uma apatia musical, sem iniciativas ou ideias para encaminhar o processo” (Diário de aula 9). Situação semelhante foi documentada por Sala e Louro (2012), ao trabalhar com a proposta de re-arranjo em recitais didáticos. As autoras consideram que práticas

¹⁰⁴ Muitas vezes tive a oportunidade de propor práticas musicais em disciplinas que eu ministrei no ensino superior, procurando conjugar as experiências cotidianas dos discentes e suas escolhas musicais. Esses processos, basicamente, se pautavam pelo trabalho em grupo desde a escolha do repertório e do processo de arranjos até a prática musical, sempre com um roteiro aberto à sugestão e criação coletiva, imprevistos e alterações. Gostaria de registrar algumas propostas já realizadas nesse viés: Música e Dança Brasileira (Manifestações Musicais Populares/UERGS), Tributo a Mutantes, Tim Maia e Jazz brasileiro (Música Popular do Brasil II/UERGS); Recital Didático (Educação Musical III: Ênfase na infância/UFSM, Folclore Musical/UFSM); e História e Estudos de Rock n’ Roll (Tópicos especiais em Música Popular III e IV/UNIPAMPA).

como essas auxiliam o processo criativo do grupo, ainda que muitas vezes seja “difícil equilibrar a exploração e a estruturação do ensaio” (p.42). Assim, algumas concepções teóricas produzidas no campo da educação musical, principalmente as que abordam as aprendizagens informais e a pedagogia da música popular, podem ajudar a informar as práticas propostas.

Para Couto (2009), de modo que a música popular esteve por muito tempo às margens dos sistemas institucionalizados de ensino de música, é preciso pensar em metodologias que sejam apropriadas e que levem em consideração o contexto cultural e social do repertório trabalhado. Não cabe aqui reabrir a velha discussão sobre a dicotomia entre música popular *x* música erudita. Apenas gostaria de salientar que os processos para trabalhar com as músicas escolhidas pelos participantes (gospel, rock, nativista, etc.) exigiam uma abordagem distinta daquela que tem sido tomada como referência no ensino de música superior, ou seja, baseada em arranjos prontos, na prática da escrita e da leitura musical convencional, no domínio da técnica instrumental/vocal e na ênfase em repertórios de grandes compositores.

Foi preciso reconhecer que a música é um fenômeno diversificado e que “suas formas de organização e significado lhe conferem identidades singulares em cada contexto cultural” (QUEIROZ, 2015, p.198). Tal orientação nos provocou

a necessidade de rompermos com hegemonias estéticas, com perspectivas ontológicas e epistemológicas baseadas em modelos de criação e prática musical unilaterais, com histórias lineares do fenômeno musical e com padrões educacionais configurados exclusivamente a partir de modelos voltados para repertórios canônicos dominantes nas instituições de ensino (idem).

Dessa forma, procurar uma outra lógica para conduzir o processo musical era também um alerta para o perigo de “tratar as músicas populares como conteúdos a serem incorporados aos currículos de música, mas ensinados segundo métodos alheios a seus contextos originais” (SANDRONI, 2000, p. 20). Observação também apontada por Sala e Louro (2012), quando as autoras ponderam que nas culturas acadêmicas de música, muitas vezes “a forma de ensinar está ligada à lógica destes repertórios eruditos históricos”, e que, na medida em que se trabalha com outros repertórios, “seria coerente também passar a procurar outras lógicas para embasar as metodologias de ensino” (p.42). Era preciso, portanto, abrir um ponto de conexão entre a prática musical proposta e os processos de aprendizagens cotidianas, já descritos pelos participantes em

suas narrativas sobre música, e que podem ser entendidas próximas àquilo que Green (2001) chama de práticas informais de aprendizagem. Algumas características possíveis dessas práticas são sinalizadas por Couto (2009):

As práticas informais englobam aspectos como a escolha do repertório – diretamente ligada a músicas de que muito se conhece e das quais se tenha grande afetividade –, e as práticas aurais como o copiar “de ouvido” músicas de gravações. Também há o fato de a aprendizagem acontecer em grupos, de maneira consciente ou inconsciente, através da interação com parentes, colegas e outros músicos que atuam sem a função formal de um professor. Também, como aspecto diretamente ligado ao aprendizado de músicos populares, existe a integração entre compor, tocar e ouvir com grande ênfase na criatividade (p.92).

Nessa direção, Grossi (2009) e Narita (2016) descrevem em cinco princípios alguns aspectos das aprendizagens informais entre músico populares: 1) Os estudantes escolhem a própria música, aquela que lhes é familiar, que gostam e fortemente se identificam; 2) a aprendizagem envolve tirar ‘de ouvido’ as gravações; 3) a aprendizagem se dá em grupo, aprendendo e ensinando uns com os outros; 4) a aprendizagem parte de um repertório “real” e não segue uma ordem pré-estabelecida; 5) existe uma profunda integração entre as modalidades de audição, performance e composição, enfatizando a criatividade.

Assim, a proposta era de se manter aberto às diferentes práticas de tirar música, de arranjar e organizar o material sonoro, de improvisar e criar em grupo. Tais escolhas também estavam diretamente articuladas com minha prática musical em bandas de rock, blues ou reggae, tais como a escolha coletiva do repertório, o espaço para improvisação e a experimentação, a descentralização das propostas e do gerenciamento, ou as múltiplas formas de notação musical.

O próprio papel do professor de música é redimensionado nessa perspectiva, pois lhe cabe mais uma orientação participativa no processo do que a formulação de diretrizes e métodos seguros. Em pesquisa-piloto (GROSSI, 2009) que adotava os princípios pedagógicos propostos por Green (2001), e realizada por estagiários de música da Universidade de Brasília em escolas públicas do ensino médio, o relato de um dos estagiários chama à atenção nesse sentido: “Nesse momento, não sabíamos o que fazer, como agir, pois parecia que a nossa presença era facilmente dispensável, então ficamos mais na observação, alguns conversando com os grupos, vendo se tudo

corria bem...” (GROSSI, 2009, p.24). De fato, essa descentralização também foi descrita em meus diários de aula, enquanto produzíamos o arranjo para uma das músicas:

Em alguns momentos era muito difícil estabelecer qualquer tipo de “ordem”, pois eram muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo: Eduardo e Rafael ainda estavam se entendendo com o dueto, as flautas estavam decidindo suas possibilidades de tocar (em terças ou em quintas), Fernando tentava grafar a melodia num caderno de partitura enquanto Henrique transcrevia para o quadro, Carlos estava deitado no chão tocando contrabaixo e Ricardo experimentava um a um os instrumentos de percussão (Diário de aula 9).

Mais adiante, ainda na escrita do diário, me questiono como lidar com o dilema entre deixar fluir e regular o processo: “se deixar livre demais a coisa ‘desanda’, mas se ficar o tempo todo se intrometendo e ditando regras pode ser abusivo e até contraditório à proposta. Creio que não existe receita, apenas a compreensão do momento, e isso exige, novamente, estar no limiar do risco” (Diário de aula 9). Algumas preocupações com o papel do professor nesse tipo de trabalho são descritas por Narita (2016), que, partindo de pressupostos freirianos, aponta para a necessidade de práticas musicais libertadoras.

Outra nota sobre a imprevisibilidade do processo é resultado de uma reflexão realizada ao fim do primeiro ensaio, enquanto eu guardava os equipamentos e fechava a sala. Estava satisfeito pelo sucesso daquele encontro, mas ao mesmo tempo pensava em como seria a próxima aula. Isso porque dentro dessa proposta, de uma construção baseada na própria regulação do encontro, ou seja, sem uma ordem a ser seguida ou normatizada, eu não poderia ter garantias de que os mesmos bons resultados se repetiriam nos próximos ensaios. Pelo contrário, nessa perspectiva, “cada encontro depende das potências e das fragilidades de cada um de nós, e como estamos nos relacionando com o mundo vivido naquele dia. Nesse sentido, o método (auto)biográfico, como o estamos tomando e propondo, será sempre um exercício renovado de estar no mundo, de estar com os outros e de estar consigo” (Diário de aula 9).

De fato, no diário da aula de 27/11/15, uma “sexta-feira densa e nublada, com previsão de temporais, e insuportavelmente abafada”, relato naquele dia que, pela primeira vez durante os ensaios, “desejei que aquela aula terminasse o quanto antes...” (diário de aula 11). Isso não significa que um ensaio foi ‘bom’ e o outro ‘ruim’; isso seria simplificar coisas mais complexas. Penso que houve certas circularidades nesse

processo, feito de “momentos que eclodem e que se desfazem”, de “encontros de pessoas que são ora afetivas e solidárias, ora distantes e egocêntricas, sempre escritas, (re)escritas e (des)critas no processo biográfico de estar no mundo” (idem).

Após tais reflexões, procuro nas linhas seguintes descrever o processo das práticas musicais vivenciadas durante a pesquisa, numa tentativa de compreender as possibilidades de diálogo entre as músicas e as experiências musicais narradas, e também entre a música de um e a música de muitos, de si para o outro e do outro para si.

8.1 “traz uma música que tu gosta...”: a minha música

Em primeiro lugar era preciso constituir o repertório que iríamos tocar. Frente à abordagem (auto)biográfica proposta, era inviável pensar em um repertório predefinido ou que partisse de uma escolha unilateral. Assim, o ponto de partida foi que cada um escolhesse uma música que fosse significativa em sua história de vida. Dessa forma, mais do que sugerir ou indicar uma música, o convite incluía se autobiografar pela música escolhida, levando em conta o significado dela em suas vidas. Para Couto (2009), o envolvimento das pessoas com a música “vai além da noção de enxergá-la como uma coleção de sons e silêncios; existem significados cercando-a que afetam o entendimento e a preferência para determinados tipos de músicas” (p.93-94). E justamente por fazer parte dessa vivência, que permite que nos familiarizemos com suas lógicas de organização, é o que torna uma música significativa para nós (PENNA, 2012, p.23).

A primeira etapa, então, foi criar uma lista com as músicas que cada um escolhesse. Nesse rol foram incluídas 9 (nove) músicas¹⁰⁵, oriundas de distintos mundos musicais como o rock n roll, heavy metal, gospel e a música nativista (ainda que pese a insuficiência em qualquer tentativa de categorizar tais músicas a partir desses rótulos). Após escrita a relação das músicas citadas no quadro, foi sugerido que cada um fizesse um relato oral sobre o porquê de tal escolha. Esse seria um momento importante para entendermos qual a relação de cada um com a música escolhida, proporcionando novos olhares sobre o repertório. A seguir, passo a descrever a escolha de cada um dos

¹⁰⁵ Embora fossem 10 (dez) participantes, Rafael acabou alterando sua escolha inicial e propôs a mesma música sugerida por Tiago.

participantes e suas motivações, tentando (re)constituir as tramas em que tais escolhas foram feitas, seus motivos e significações.

A escolha de Fernando foi a música *Critical Acclaim*, da banda de heavy metal norte-americana Avenge Sevenfold, e considerada como representativa na construção da sua identidade musical. Segundo Fernando, a música oferece todos os parâmetros musicais que ele passaria a adotar como referências em seu estilo: guitarras pesadas, pedal de bateria duplo, escalas harmônicas, etc. Além dos parâmetros musicais, a música adota uma posição crítica em relação ao capitalismo globalizado, passando assim a ser também uma referência política. Dessa forma, tal escolha pode ser entendida dentro do contexto de uma “construção de si”, ou seja, relacionada a um ‘momento específico’ de assumir certas posições e posturas perante a realidade social.

Starway to Heaven, célebre balada da banda inglesa Led Zeppelin, foi a escolha de Ricardo e estava relacionada com o início de seu processo de aprendizagem musical, sendo que tocá-la era um dos seus principais objetivos. Além do mais, essa música assume contornos fundamentais a partir de um imaginário construído em torno da cultura do rock n roll - da qual posso dizer, faz parte também da minha experiência musical. Friedlander (2009), em sua História Social do Rock, cita que a música, no decorrer da década de 1970, tornou-se “uma das canções mais requisitadas nas rádios FM e os programadores de rádio a chamavam de a música mais popular da década” (p.339).

Para Gabriela, a música escolhida foi *É Sábado o dia*, do grupo gaúcho Tchê Barbaridade, e estava associada com suas experiências com danças tradicionalistas. Ela conta que fazia parte de um grupo de danças e que essa música era constante nos ensaios e apresentações do grupo, marcando sua memória musical. O significado da música é realçado pela narradora quando ela diz que junto à lembrança propriamente musical e artística, emerge a lembrança afetiva de sua mãe, que sempre fora uma importante incentivadora na sua trajetória, tanto na linguagem da dança como posteriormente na linguagem musical.

Já Eduardo, Tiago, Henrique e Carlos, escolheram as músicas que já haviam citado na atividade das memórias musicais, descritas no capítulo anterior, de modo que algumas das relações já foram mencionadas. Para Eduardo, a música *Human Nature*, do cantor norte americano Michael Jackson, estava relacionada com a lembrança do avô;

Tiago sugeriu a música *Merceditas*¹⁰⁶, pois se inseria em suas memórias de infância e de escuta junto a seu pai, além de tocá-la em momentos importantes da sua vida; Carlos escolheu a música tema do programa *Pião da Casa Própria*, apresentado há alguns anos atrás por Silvio Santos, relacionando-a com suas memórias de infância e atravessada por significados complexos ao representar o sonho da casa própria como uma prerrogativa básica do sonho de consumo capitalista; e a escolha de Henrique foi a música *Tardes de Outubro*, da banda paulista CPM22, e que foi referência fundamental na apropriação do rock em sua vida, resultando em sua ida para São Paulo em busca da realização desse sonho musical.

Rafael, que já havia escolhido uma música, acabou por mudar de ideia e resolveu eleger *Merceditas*, assim como Tiago. Essa mudança me incomodou num primeiro momento, pois parecia que a escolha estava sendo mais orientada pela identificação com o gênero nativista do que com alguma relação autobiográfica. No entanto, Rafael justificou sua escolha, pois essa foi uma das primeiras músicas que ele aprendeu e é sempre pedida nos locais em que atua.

Por último, e por motivos de particularidade da pesquisa, queria destacar as escolhas de Carla e Juliane, respectivamente: *Aos pés da Cruz*, da banda gospel Oficina G3 e *Aleluia*, versão de Gabriela Rocha, para música original de Leonard Cohen (*Hallelujah*, 1984). Tanto para Carla como para Juliane, essas músicas são importantes dentro de suas caminhadas no contexto evangélico. Para Carla, a música *Aos pés da Cruz* representa uma apropriação de suas escutas musicais e escolhas de vida. Já para Juliane, *Aleluia* é uma música que está ligada ao envolvimento com outras pessoas, sendo uma canção que frequentemente é cantada/tocada em vários momentos de sua vida. Destaco-as, pois são carregadas de significados de vida que se relacionam mais diretamente com os aspectos da religiosidade. Assim, procuro ressaltar o argumento de que, numa perspectiva que toma como referência o cotidiano dos alunos - seja qual for o nível ou a modalidade de ensino – muitas escolhas podem estar relacionadas com as experiências religiosas/espirituais; e que isso nos desafia a pensar a educação musical de uma maneira mais ampla, ou seja, que “procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão” (Penna, 2012, p. 91).

¹⁰⁶ Música originalmente composta e gravada pelo argentino Ramón Sexto Rios, e que figura hoje como uma referência para músicos que transitam entre a cultura da música gaúcha.

Após a definição do repertório e dos relatos sobre as músicas sugeridas, criamos um cronograma que incluía a ordem e a data das músicas a serem ensaiadas nos próximos encontros: *Critical Acclaim/Aos pés da Cruz/Tardes de Outubro* (dia 13/11/15), *Human Nature/Tema do Pião da Casa Própria/Aleluia* (dia 20/11/15) e *Starway to Heaven/Merceditas/É Sábado o dia* (dia 27/11/15). Combinamos também que na última aula (dia 04/12/15) faríamos uma audição das músicas gravadas durante os ensaios e uma roda de conversa sobre o processo.

Mais tarde, refletindo sobre a escolha do repertório, Fernando comentou que nunca imaginava que teria alguma disciplina no ensino superior em que alguém dissesse: “ah traz uma música que tu gosta pra todo mundo tocar” (relato em grupo 2). E era justamente essa “música que tu gosta” que nos interessava ali, “para todo mundo tocar”. Mais do que uma lista de música, esse repertório era também um documento das histórias de vida ali contadas e que desaguavam no ensino superior enquanto processo formativo.

8.2 “...pra todo mundo tocar”: a música do outro

Se por um lado consideramos ‘nossas’ as músicas que nos são familiares, em contrapartida, “costumamos estranhar a música que não faz parte da nossa experiência” (PENNA, 2012, p.23). Em certos casos esse estranhamento resulta até mesmo na incapacidade de considerar que a música do outro é, de fato, música. Conforme Penna (2012), “Quem é que já não ouviu alguém dizer – ou até mesmo disse – a seguinte frase: “isto não é música?” (p.23). Essa atitude em relação à música do outro pode ser encontrada, por exemplo, “por parte de um músico erudito em relação ao rap, de um velho seresteiro em relação ao barulhento rock do filho do vizinho, de um jovem roqueiro em relação à música erudita contemporânea, ou de um fã de música sertaneja em relação a uma música indígena” (idem). Ao discorrer sobre *o que é música*, Moraes (1983) aborda a questão argumentando que cada um de nós costuma emprestar tanta importância à música que ouve mais frequentemente, “que acaba por tender a não encarar como música, como significação, a atividade musical do vizinho, quer este more ao lado, quer ele viva na Polinésia” (p.15-16).

Assim, se *também nós somos os outros para os outros*, como nos lembra Giddens (citado em TERRIN, 2004, p.78), a nossa música também será sempre a

música do outro. Essa condição acentua a urgência e a necessidade de uma compreensão mais ampla da música do outro, para além de estereótipos e rótulos; e essa foi uma orientação necessária enquanto discutíamos em grupo sobre relatos de diferentes manifestações musicais. Numa dessas discussões, tomamos como exemplo a *roda punk*¹⁰⁷. Num primeiro momento, ela pode ser vista como um comportamento agressivo, brutal e irracional; porém, entendida de um ponto de vista sócio-antropológico, representa um ritual importante para as práticas da cultura punk. Ainda segundo a *roda punk*, Fernando diz que só se “entende que é uma coisa massa mesmo, depois que tu tem coragem de entrar” (relato em grupo 2), ou seja, é preciso compreendê-la em seu sentido contextual.

Queiroz (2015) nos provoca a pensar uma “outrificação” da educação musical, capaz de uma formação em música que “rompa limites e preconceitos definidos por um ‘eu’, ilusoriamente transformado em ‘nós’, incapaz de ver, compreender e valorizar o ‘outro’” (p.197). Nesse sentido, compreender a música do outro tem a ver com localizar seu lugar nas práticas sociais e cotidianas dos sujeitos, não se limitando em compreendê-la nos seus termos e parâmetros musicais,¹⁰⁸ mas também, e principalmente, sua significação enquanto algo que acontece no mundo, como atividade humana. Mais do que simplesmente ‘aceitar’ e ‘tolerar’ a música do outro, nos provocamos a compreendê-la em sua rede de práticas sociais.

Essa preocupação fica expressa na fala de Carlos, que durante uma de nossas conversas nos alertou sobre a necessidade de ir além da tolerância, para o respeito. Segundo ele, “eu acho que é mais importante que a pessoa respeite, e não [apenas] tolere o que o outro faz ou acredita” (relato em grupo 2). Fernando complementa: “é que depois da tolerância tu vai abrir a oportunidade de entender, e daí tu vai da tolerância para o respeito” (idem).

Carla destaca a importância de debater sobre o respeito: “o bom que esse espaço tá sendo aberto, que a gente tá tendo oportunidade de, não só de respeitar mais, mas também de se sentir respeitada né” (relato em grupo2). Ela conta que muitas vezes ainda percebe um preconceito contra a música gospel justificado por certas generalizações, de

¹⁰⁷ Também chamada *roda de pogo*, é uma dança característica em shows de punk/rock. Sobre essa prática, com origem no movimento punk inglês, Friedlander (2002) escreve que “os jovens da plateia se lançavam na pista de dança, parando a cada quatro ou cinco minutos para uma troca de socos rápida com seus companheiros punks” (p.357). Para uma análise antropológica sobre a cultura punk no Brasil, ver Caiafa (1985).

¹⁰⁸ “Parafrazeando o conhecido provérbio chinês ‘quando um dedo aponta para a lua, o tolo olha para o dedo’, acredito que, pensando na música, podemos afirmar: quando soa uma canção... o tolo ouve ritmo, melodia, harmonia e letra” (QUEIROZ, 2015, p. 209).

que todo músico gospel ‘é isso ou aquilo’, mas que essas impressões tendem a se relativizar quando é possível conhecer melhor a música em questão. Em outro momento ela comenta que ao conhecer a música do outro “a gente sente como se realmente tivesse quebrando essa barreira que às vezes tem, tipo - ah não ouço tal estilo porque não gosto”, de maneira que a disciplina foi “uma forma da gente conhecer vários estilos e saber que não necessariamente por ser tal estilo é ruim ou a gente não vai gostar” (CARLA, entrevista). Para Carlos:

acho que o que aconteceu aqui foi respeito então, porque ninguém viu problema nenhum em participar do que o outro gosta, mesmo que não goste... acho que isso seria uma visão de respeito né, eu não só aceito mas, tipo, não tenho problema nenhum em participar, na boa (relato em grupo 2).

Por outro lado o relato acima nos ajuda a pensar que estar aberto à música do outro não implica, obrigatoriamente, gostar dessa música. Nessa direção Carla critica uma mentalidade que força o sujeito a gostar de todas as músicas por conveniência: “ah tu não gosta de funk? ah, mas tu tem que gostar, tem que estar aberto (...) ou então música gospel: tu não gosta de música gospel? tem que gostar né” (relato em grupo 2). Carlos argumenta que muitas vezes as pessoas confundem o ‘não gostar’ com o ‘não conhecer’: “o que costuma acontecer é a pessoa dizer que não gosta e na verdade ela nunca explorou aquilo, e já exclui sem conhecer”. Segundo ele, seria saudável se todas as pessoas dessem “a chance de conhecer antes de dizer que gostam ou não” (CARLOS, relato em grupo 2).

Um exemplo dessa necessidade de ver a música do outro, por outro olhar, vem do relato de Gabriela sobre a música gospel. Ela conta que “antes de entrar pro curso e até o ano passado, eu não gostava nem um pouquinho de música gospel” (relato em grupo 2). Gabriela diz que até mesmo se irritava quando a televisão transmitia algum culto: “não gostava, tinha aqueles festivais de música gospel e eu 'ah desliga a TV'... eu não gostava por que aquilo me irritava sabe, pra que gritar desse jeito?” (idem). No entanto, hoje, após a convivência com as colegas de curso, ela diz que “é diferente, eu vejo que é diferente”.

eu não gostava da música gospel porque, eu olhava os festivais na TV e era só aquilo que eu via, as pessoas gritando lá, sabe, eu não pensava - olha só que infantilidade - eu não pensava se aquelas milhões de pessoas que estavam lá assistindo, que tivesse sentido pra elas né, eu pensava: aquela pessoa gritando lá na frente e era só o que eu via, assim; eu não via pessoas convivendo comigo, cantando, e eu vendo, sabe, na minha frente, que realmente faz sentido aquilo, que aquilo tem um sentimento profundo, que

aquilo é uma entrega com Deus, é uma conversa com Deus e não simplesmente uma pessoa lá em cima do palco gritando como eu achava que era... ah obrigado por conviver! (dá um abraço nas colegas) (GABRIELA, relato em grupo2).

Fernando concorda que muitas vezes os conceitos prévios que temos sobre determinadas músicas nos levam a certas distinções e julgamentos: “tem gente que olha na televisão alguma coisa cristã, o cara falando lá na frente e já pensa ‘ah, que monte de louco’”, ou “que olha algum clipe e show punk e ‘ah um monte de revoltado que só quer quebrar tudo’” (relato em grupo 2). O nosso preconceito tem a ver com o estranhamento que essas práticas nos causam, e se não é possível evitá-lo, podemos pelo menos questioná-lo; daí a tarefa hermenêutica de

perceber que os pré-conceitos operam em toda descrição não é um entrave para a compreensão, mas um ganho que implica supor a historicidade da compreensão e o seu caráter de projeto, em perceber que se está exposto a erros e opiniões prévias e que se pode aprender algo que o objeto nos faz experimentar; pode-se aprender sobre o nosso horizonte prévio de compreensão e os preconceitos que operam na ‘descrição’ (KROENBAUER, 2011, p.4).

Seguindo a tradição gadameriana, Lawn (2011) escreve que o preconceito não é uma forma distorcida do pensamento, que precisaria ser corrigida para uma interpretação *correta* do mundo, de modo que os preconceitos estão presentes em todos os entendimentos. Nesse sentido, Louro (2004) pondera que os preconceitos “não podem simplesmente ser postos de lado antes de iniciar o processo de interpretação”, mas que durante o processo “podemos perceber qual preconceito pode ser útil e qual pode tornar nossa compreensão mais confusa” (p.36).

A abordagem (auto)biográfica traz em seu bojo a discussão sobre o outro, e no nosso caso, sobre a música do outro. Esse encontro não é simples e pode carregar, às vezes por práticas nem percebidas, doses de colonialismo e de opressão. Portanto, trazer a música do estudante para o contexto do ensino superior não pode se esgotar num evento celebratório do discurso da diversidade¹⁰⁹, que abraça as diferenças sem problematizar sua construção enquanto prática social. Abordar essa questão é critério fundamental para uma educação musical que permite se comprometer com aspectos éticos nas relações entre os sujeitos e suas músicas.

¹⁰⁹ Nesse sentido, Queiroz (2015) reflete sobre a ingenuidade com que muitas vezes o termo diversidade musical tem sido empregado no ensino de música, sendo concebido geralmente como “a junção de muitas músicas diferentes, em uma ação educativa, selecionada, por vezes, em função do gosto e da experiência de professores e alunos” (p.209).

8.3 Diálogos musicais: a nossa música

Até aquele momento tínhamos, então, a *minha música*, ou seja, a música que cada um elegeu como parte significativa em sua vida; e tínhamos a *música do outro*, aquela que o outro escolheu e que só poderíamos escutá-la enquanto estrangeiros, enquanto ‘outros’. Mas era preciso ir além, propor caminhos entre a minha música e a música do outro, caminhos de ida e volta que pudessem nos levar de si para o outro e do outro para si. Esses caminhos foram abertos com a possibilidade de diálogo.

O diálogo, segundo Gadamer (2000), possui uma força transformadora e acontece “quando deixa algo em nós”, ou seja, ele é bem sucedido somente quando “algo nos ficou e algo fica em nós que nos transformou” (p.134). Dessa forma o diálogo com o outro, sua compreensão e seus mal-entendidos, pode significar “um modo de ampliação de nossa singularidade e um experimentar da possível comunhão à qual a razão nos encoraja” (GADAMER, 2000, p.133). Louro (2004) também parte da linha da hermenêutica filosófica para argumentar que o verdadeiro evento de compreensão decorre de um “diálogo genuíno”, que só se torna possível “na medida em que as partes envolvidas arriscam seus próprios pontos de vista” (p.36).

No caso da nossa DCG, o diálogo proposto foi um diálogo musical, particularmente um diálogo entre modos diferentes de vivenciar a música. No entanto, não me parece possível determinar se durante nossa prática musical houve um diálogo genuíno e, se houve, mensurar qual o nível de profundidade desse diálogo. Assim, me contento com uma análise das nossas práticas musicais enquanto um processo de construção coletiva, e que demandou um esforço dialógico dos sujeitos envolvidos.

Já no início do primeiro ensaio, enquanto cada um chegava com seus instrumentos, e aos poucos iam montando e afinando, a sala foi se enchendo daquela sonoridade prazerosamente desordenada, criando um mosaico musical entre acordes de violão, *riffs* de contrabaixo, escalas de acordeom e floreios de flautas doces e clarinete. Eram também sons carregados de história... E partes dessas histórias foram contadas cada vez que fizemos música, pois informam nossas escolhas, nossas escalas, timbres e nuances.

Assim, durante os ensaios, muitas vezes as resoluções dos problemas eram resultado das múltiplas experiências dos que ali estavam: músicos de baile, de bar, de igreja, bandas, etc. Reporto-me a um trecho que pude escrever num dos diários:

Carla havia levado algumas cifras impressas da internet, cuja tonalidade estava em Lá Maior. Passamos a “testar” a cifra, transpondo-a uma quarta acima, e logo percebemos que alguns acordes (da cifra) não estavam corretos. Quando ofereci a cifra para o Eduardo ele comentou que era melhor ir pegando de ouvido mesmo – provavelmente uma técnica que ele muito utilizou em seus anos de músico de baile. Rafael também preferiu lançar mão das cifras e foi harmonizando conforme Carla ia cantando (Diário de aula 9).

Em outro momento, naquele ensaio, Eduardo ajudou Carlos criando uma linha descendente de contrabaixo, invertendo os acordes da música e facilitando a execução no instrumento. Esses exemplos, assim como outros inúmeros que surgiram no decorrer dos ensaios, podem nos indicar as trocas que se evidenciam nesses processos, e que se dão de uma forma não sistematizada ou hierarquizada. Não vejo como objetivo da pesquisa identificar e analisar essas trocas, categorizando-as; apenas as considero como uma possibilidade de aprendizagem colaborativa que pode vir a ocorrer no ensino superior de música.

Além do mais, essa construção em conjunto deu ares impensáveis para cada uma das músicas. Sobre a versão de *Critical Acclaim*, Fernando comenta que “deu uma pegada meio latina assim, que também é uma coisa que eu gosto bastante”, e que nunca esperaria ou tinha imaginado uma versão assim (relato em grupo 2). Ricardo também comenta sobre o caráter ‘gauchesco’ incorporado na música *Starway to Heaven*, pelo uso do acordeom na introdução. “Eu acho que já vi um milhão de versões dessa música na internet e eu nunca vi uma com gaita, achei interessante (...) gostei bastante do resultado” (RICARDO, relato em grupo 2).

A *nossa música*, portanto, era uma música que se construía a partir das narrativas de cada um, costurando uma rede musical. Nesse sentido “era perceptível o envolvimento de todos no projeto, e esse envolvimento era traduzido no momento de tocar em conjunto, criando uma atmosfera de encontro, de realizações possíveis, de falar de si e de ouvir o outro” (Diário de aula 9). No decorrer do segundo ensaio, fiz questão de registrar em diário sobre a adesão e participação de todos: “embora cansados e com o tempo contra todos, ninguém pensou em desistir ou perder a vontade; pelo contrário, se comprometeram em ficar mais tempo após o fim da aula, para que pudéssemos, pelo menos, estruturar as músicas” (Diário de aula 10).

Esse envolvimento, vale lembrar, não se deu apenas no comprometimento e compromisso técnico-musical, mas também na possibilidade de vivenciar a música do outro: “tem uma hora assim que meio que ultrapassa todo o preconceito e tu... tu faz

parte da música ali... isso é bem legal” (CARLOS, relato em grupo 2). Sobre a capacidade de se sentir tocado pela música, Carla também se manifesta no seguinte relato:

é legal, a gente conhece a música e sempre nos toca né, mas tipo é prazeroso também ver que pessoas que não conhecem a música, mesmo não tendo uma história com ela ou nunca tendo ouvido, tipo, vê que toca em algum ponto né, mesmo que inconsciente, acaba sendo tocada também de repente, pela harmonia, pela melodia... ou até de ver que nos toca, as pessoas acabam se tocando, então é muito legal também poder cantar isso pra outras pessoas conhecerem algo que não conhecem por não ter oportunidade (CARLA, relato em grupo 2).

De certa forma, ao final do processo passamos cada um também a fazer parte da história musical do outro, numa etapa de (re)escrita das nossas memórias. Eduardo, por exemplo, como vimos, começa uma relação específica com a música *Human Nature* no ano de 1993, com a perda do avô: “então agora, 2015... essa música entra de novo né (...) então as lembranças vêm assim, virou, deu voltas e eu toquei a música agora numa disciplina do curso né, então bem interessante (pausa) gostei, pra mim foi bem interessante essa troca assim” (EDUARDO, relato em grupo 2). Carla também identifica um processo de ressignificação musical a partir da experiência de tocar a música *Aos Pés da Cruz* com os colegas: “tocou mais ainda sabe, então, pra mim quando eu ouvi-la de novo, acho que o significado vai aumentar mais ainda (...) é como se você fizesse uma reflexão dupla de algo que tu já viveu e o momento que tu voltou a refletir, então, tipo, o atravessamento é como se fosse dobrado, assim, pelo momento” (CARLA, relato em grupo 2). “Isso aí, renovado”, complementa logo em seguida Gabriela.

Tomadas no âmbito da formação superior em música, essas práticas musicais podem ser entendidas próximas ao que Queiroz (2015) compreende como uma formação em música como pilar da formação humana: “uma formação pautada no pluralismo de ideias e práticas educativas, que contemple as diferenças na promoção da igualdade e que promova e fortaleça a diversidade dos humanos e de suas formas de ser, estar e se expressar no mundo” (p.198-199). Assim, a *nossa música* foi também um diálogo entre cada um dos mundos musicais de que fazemos parte. Um diálogo construído pela fala de si e pela escuta do outro, pela reescrita dos nossos horizontes de significados. Um diálogo capaz de nos proporcionar momentos de experiências únicas, de afeto e de pluralidade, de estar no mundo consigo e com os outros, tocando e tocados pela música que nos envolve, revolve e nos move.

*“And in the end
The love you take
Is equal to the love you make”*

(Lennon/McCartney)

ENCAMINHAMENTOS

Para pensar esse último capítulo, detenho-me em três pontos que pretendo desenvolver aqui: 1) uma retomada das argumentações que movimentaram a pesquisa, ou seja, das linhas que foram tecidas enquanto base epistemológica para o processo de levantar questões e fazer perguntas, e que foram apresentadas no decorrer na primeira parte; 2) uma possibilidade de leitura que o trançar dessas linhas nos permite enquanto análise, descritas na segunda parte da tese e que focam as histórias de vida no ensino superior, as narrativas religiosas e os diálogos musicais; 3) e por fim, o desatar dessas linhas, para que elas possam encaminhar outras perguntas e provocar novas reflexões sobre a dimensão biográfica no ensino superior de música e uma discussão mais aprofundada sobre as narrativas musicais produzidas no âmbito da religião/religiosidade/espiritualidade.

Retomo, assim, o ponto de partida descrito na introdução: a aproximação entre o mundo vivido e o processo de formação superior em música. Essa foi, de certa forma, a onda fundamental que me levou a pensar a formação de professores de música a partir de uma perspectiva das teorias do cotidiano. Deriva daí um questionamento sobre como (e se) é possível articular esse processo de formação com as experiências cotidianas e com as práticas musicais produzidas e vivenciadas em diferentes espaços e tempos sociais: na família, nos ritos, na escola, na comunidade, bandas ou nos *bailes da vida*; assim como as significações musicais que se estabelecem no processo de lembrar as músicas da infância ou da juventude, por exemplo. Ou seja, tantas outras formas de se relacionar com a música que às vezes escapam e desafiam os paradigmas vigentes sobre o que é a experiência musical. Me perguntava: não estariam essas experiências, seja de um modo oculto ou intencional, sendo desperdiçadas enquanto processo formativo?

De uma maneira muito geral, tais práticas têm sido pouco ou nada reconhecidas dentro dos projetos de formação de professores de música. Outras vezes, são apresentadas em disciplinas como Folclore ou Música Popular, ou seja, desde já tendem a assumir uma postura estática e uma lógica hierarquicamente inferior aos saberes oficializados. É essa suspeita de desperdício que me aproximou da sociologia das ausências (SANTOS, 2006; 2011), e que me instigou a pensar sobre o quanto o silenciamento de outras práticas e experiências musicais é justamente produzido para oficializar e legitimar um discurso musical hegemônico.

Tal desconfiança é fruto de uma revisão conceitual capaz de tomar as práticas musicais como experiências múltiplas, inseridas em tempos e lugares informados histórica e culturalmente. Daí decorre que existem mais práticas e escutas musicais do que aquelas que o cânone musical ocidental considera, e que se configuram e se atualizam nos subterrâneos do dia a dia, numa relação constante entre o singular e o social.

Levantar tais questões no ensino superior também envolveu contestar o próprio caráter do *conhecimento universitário* que, conforme Santos (2005), se apresenta tantas vezes desconectado em relação ao cotidiano e à sociedade para qual ele é produzido (p.40). Como alternativa, o autor sugere o *conhecimento pluriversitário*, contextualizado e dialógico com os outros conhecimentos sociais e suas demandas. Essa passagem parece ser fundamental para pensarmos que a relação do(s) sujeito(s) com a(s) música(s) parte sempre de seus interesses, afetos e desejos; e que essas relações são invariavelmente movidas por novos e imprevisíveis encontros consigo e com o(s) outro(s).

Assim, procurei me inscrever numa agenda contemporânea, em que diferentes vozes e práticas têm causado uma revisão urgente sobre as bases filosóficas que sustentaram o paradigma monocultural da modernidade. Tal fissura, justamente na sustentação de uma ordem que por tanto tempo conduziu os modos de pensar a educação na sociedade ocidental, não poderia deixar de causar inquietação, a ponto de nos permitir pensar que “o ‘outro’ pode e deve ser diferente do ‘eu’, e que na e pela diferença podemos redefinir o ‘nós’” (QUEIROZ, 2015, p. 199).

No intuito de dar movimento a essas linhas de pensamento, procurei na abordagem (auto)biográfica um dispositivo para recolocar essas diferentes narrativas musicais no âmbito do processo formativo. Assim, histórias de vida foram contadas e ouvidas durante a DCG. Essas histórias eram atravessadas por tradições, transformações, sonhos e angústias, e transitavam entre festivais de música nativista, igrejas, shows, bares, *softwares* de computadores e rodas de amigos. Participaram também dessas histórias pais, mães, irmãos, tias e avôs. Eram histórias musicadas, carregadas de sons e de modos específicos de significação musical, e que apresentavam texturas coloridas que proviam de experiências múltiplas de fazer música. Por que desperdiçá-las?

Todas essas linhas acima descritas, quando trançadas no processo de feitura da pesquisa, produziram algumas análises que foram apresentadas nos capítulos 6, 7 e 8.

Modo geral essas análises tratam: a) da possibilidade de compreender as histórias de vida e memórias musicais como processos significativos na/para a formação musical; b) da relação dos significados religiosos/espirituais nesse processo de formação; c) dos diálogos entre narrativas musicais, produzidos durante uma prática de re-arranjo coletivo.

A primeira dessas análises, descrita no capítulo 6, procurou indicar que, ao ingressar no ensino superior, o estudante de música traz a tiracolo uma multiplicidade de narrativas sobre seus projetos, suas memórias, escutas e práticas musicais. Trata-se de se ocupar dos conhecimentos trazidos na “bagagem musical acumulada ao ingressar na Universidade: grupos familiares, amigos, escolas de música, igreja, locais de trabalho” (BRAGA, 2011, p.42). Ouvir sobre as trajetórias até o ensino superior em música nos provoca, por exemplo, a entender que esse momento faz parte de diferentes projetos de vida, muitas vezes contraditórios entre si. No caso da licenciatura em música, talvez seja fértil saber que muitas vezes os licenciandos “embarcam” nesse espaço coletivo com intenções e histórias singulares. 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.

Em resumo, a análise descrita acima nos coloca diante de um mosaico de experiências e narrativas musicais que o sujeito traz quando ingressa no ensino superior de música. Ainda que o reconhecimento dessas práticas anteriores ao processo formativo não seja uma novidade na educação musical (LOURO; SOUZA, 2013; GONÇALVES; COSTA, 2009; BRAGA, 2011), ele abre caminhos para problematizar algumas dessas práticas em particular: aquelas produzidas a partir das experiências religiosas/espirituais. É nesse recorte que seguem as análises produzidas no capítulo 7.

Em primeiro lugar, destaca-se que as vivências e memórias religiosas/espirituais narradas são múltiplas e não se limitam aos espaços religiosos institucionalizados. Também é possível observar que essas vivências religiosas nem sempre são lineares e homogêneas, e que muitas vezes o pertencimento religioso é constantemente negociado por diferentes entendimentos. As práticas musicais cristãs, por exemplo, embora tenham aparecido como majoritárias, ainda apresentavam profundas diferenças entre si,

atravessadas por compreensões teológicas e filosóficas. Levando isso em conta, parece cada vez mais impossível a generalização proposta por termos como ‘alunos evangélicos’, ou ‘alunos católicos’. Em segundo lugar, a discussão conceitual de religiosidade/espiritualidade permitiu uma ampliação na compreensão das experiências musicais nesse âmbito, incluindo na análise relações produzidas em festivais de música e encontros entre amigos, assim como escutas musicais que, de uma forma ou de outra, tocavam nos fios sobre os sentidos da existência humana (como o reggae, por exemplo).

Por fim, o capítulo 8 envolve a seguinte pergunta: como todas essas narrativas se manifestam no fazer musical? Isso significou ir além do reconhecimento de que somos constituídos por múltiplas experiências musicais, mas também tentar compreender como (e se) podemos construir um diálogo entre tais experiências. Daí o desafio de ouvir a música do outro, de escutar os significados que envolvem tal música como um processo de alteridade. Para isso é preciso compreender que o objetivo desse processo não foi o de ‘aprender a tocar’ música gospel, ou rock, ou música gaúcha, nem tampouco se limitou a um projeto de ‘celebração’ ou para ‘experimentar’ a diversidade musical; mas procurou levar em consideração que uma das questões educacionais importantes do século XXI é “como podemos reagir responsabilmente ao que e a quem é o outro, e como podemos viver pacificamente com o que e com quem é outro” (BIESTA, 2013, p.31).

A partir da ‘minha música’, foi possível compreender as histórias que estão por trás de cada sonoridade – seja de superação, de angústia ou de fé – e como essas histórias são portadoras de significados sobre o fazer musical. Ao escutar essas histórias também pudemos reconhecer a ‘música do outro’, e como ela produz diferentes sentidos quando entendida a partir de uma relação mais profunda com a vida. Nesse processo, ao falar sobre a ‘minha música’ ela já deixava de ser somente minha; assim como ao escutar sobre a ‘música do outro’, já havia ali um pouco de mim. Assim, procuramos o caminho para a ‘nossa música’, feita a partir de tantas histórias, e que levava em consideração distintas crenças, filosofias e pertencimentos. Como já dito, isso não significou simplesmente ‘tolerar’ e ‘aceitar’ essa diferença, mas retomá-la como um modo de compreensão dos sentidos que produzimos também sobre nossa autobiografia musical.

Essas análises, de um modo geral, sugerem que é possível pensar o ensino superior em música a partir de uma ecologia de saberes, superando o paradigma monocultural que ainda parece ser predominante nesse âmbito de ensino. Assim, se a

sociologia das ausências se compromete com a denúncia dessa hegemonia, sustentando que ela é fruto de uma série de esquecimentos produzidos para sua própria legitimação, a sociologia das emergências atesta que nossas ações podem ser transformadoras desse status, pensando a partir do presente vivido outras possibilidades emergentes de futuro(s).

Dessas mesmas linhas, que agora se desatam, outras leituras podem ser tecidas. Destaco pelo menos duas pautas em educação musical que podem se nutrir desse trabalho: o aprofundamento das considerações teóricas sobre religião/religiosidade/espiritualidade e a consideração da dimensão biográfica na formação de professores de música

O primeiro desses encaminhamentos trata da discussão que envolve a educação musical e a religião, algo que, como é possível apontar de acordo com uma revisão de literatura sobre o tema, tem emergido como uma problemática importante a ser transversalizada pelo campo da educação musical. Além de um debate teórico, esse assunto também se manifesta em práticas no ensino superior de música e envolve questões como o repertório a ser trabalhado, as significações que a música religiosa produz enquanto dimensão existencial, as relações entre colegas de outras (ou sem) religiões, por exemplo. Tanto o aumento relatado de trabalhos relacionado ao tema, assim como a percepção desses conflitos no dia a dia do ensino superior de música (que, embora nem sempre documentados, são perceptíveis em conversas, reuniões e outras vivências nesse âmbito), demonstram – e justificam – sua relevância enquanto espaço de debate para pensar o ensino de música na contemporaneidade.

Nesse sentido, talvez uma contribuição dessa pesquisa esteja em propor uma análise mais aprofundada sobre os significados religiosos/espirituais no ensino superior. Não se trata, portanto, de ser a favor ou contra, de aceitar ou não esses significados. Mas de situá-los como elementos biográficos que são inseparáveis do processo de se formar músico, ou professor de música. Esses significados estão ali, e mais: não se resumem ao contexto das religiões institucionalizadas, mas também nos sentidos sobre a maneira de compreender e de se narrar enquanto sujeito. O aprofundamento dessas 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.

Além do ensino superior em música, outras direções podem ser vislumbradas como um terreno fértil para pensar a relação entre música, religiosidade e

espiritualidade. Algumas pistas e indícios para futuras investigações podem ser sugeridas se retomarmos algumas das reflexões descritas na página 128 e que, ainda embrionárias, são sugestivas como temáticas de pesquisa: a espiritualidade em festivais de música ou *raves*; a sacralização de certos instrumentos musicais; a dedicação e investimentos pessoais/espirituais em determinadas práticas musicais.

Já a consideração da dimensão biográfica na formação do professor de música incide na tentativa de articular o mundo vivido com o processo formativo. A abordagem (auto)biográfica no ensino superior de música pode ser uma possibilidade de dar movimento a tais modos e significações musicais, justamente pela sua capacidade de compreender cada música, cada som ou cada silêncio, como fios de uma trama que envolvem lembranças, afetos, sonhos, crenças, desejos. Um disco de vinil pode ser muito mais que um objeto, quando colocado numa história de vida; a música cantada de pai para filha, o canto dos violeiros nos bares, um ritual fúnebre ou uma batalha de rimas, são atos que se ressignificam quando articulados no enredo de uma narrativa, que nunca é apenas singular, mas sempre informada pelo social.

Conforme Louro (2013), 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”, particularmente no que se refere à “não dissociação de seus aprendizados em sua história de vida com a sua formação” (p.480). Nessa direção Aróstegui; Louro e Teixeira (2015) argumentam que o professor em formação, partindo de suas próprias vivências, pode estabelecer direcionamentos de como analisar a si mesmo, passando a se conhecer melhor. Para os autores, as ações políticas que podemos oferecer na formação de professores estão tanto em conhecer as legislações e lutar por suas modificações, como na utilização de metodologias em música que permitam adquirir uma visão política das aprendizagens musicais, através de, por exemplo, práticas narrativas que questionem os pressupostos prévios desses professores em formação.

Tal aproximação com a dimensão pessoal leva em conta a sugestão de Bolívar de que as “mudanças à margem dos sentimentos, inquietudes e identidades dos sujeitos, na modernidade tardia, estão condenadas ao fracasso” (2012a, p.28). Dessa forma, são veias abertas para a construção de outras pesquisas e projetos que se proponham a pensar a formação do professor de música como um desafio contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria H. Menna Barreto. (org.) *Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2004a.
- ABRAHÃO, Maria H. Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memórias e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.) *Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2004b.
- ABRAHÃO, Maria H. Menna Barreto (org.). *(Auto)biografia e Formação Humana*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2010, 294p. (Pesquisa (Auto)biográfica/Educação; 8).
- ABRAHÃO, Maria H. Menna Barreto. PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). *Dimensões epistemológicas e metodologias da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo II. Natal:EDUFRN; Porto Alegre:EDIPUCRS; Salvador:EDUNEB, 321p, 2012.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Compreender a profissionalização de professores de música: contribuições de abordagens biográficas. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 141-162, dez. 2011b.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Contribuições das abordagens biográficas na profissionalização de professores de música. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2012, Porto Alegre/RS. *Anais...Biograph*:Porto Alegre, 2012.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de profissionalização docente em música: uma epistemologia política na perspectiva da Teoria Ator-Rede. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23 n.34, p.125-137, 2015.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Tornar-se professor de música na educação básica: Um estudo a partir de narrativas de professores. Tese (Doutorado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011a.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Construir modos de ensinar música na escola. In: XXIII Congresso da ANPPOM, 2013, Natal/RN. *Anais...2013a*.
- ABREU, Delmary Vasconcelos de. Construção da Educação Musical Escolar no Distrito Federal. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. *Anais... Abem*: Pirenópolis, 2013b p.690-703.
- ALMEIDA, Cristiane. Diversidade e formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 45-53, set. 2010.
- ALMEIDA, Cristiane. *Por uma ecologia da formação dos professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado) UFRGS, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2009.

ALMEIDA, Jéssica de. *Quando em dois somos muitos: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

ALMEIDA, Jéssica de. LOURO, Ana Lúcia. Aula de guitarra para crianças. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. *Anais...* Abem: Pirenópolis, 2013, p.551-560.

ALVES, Gislene de Araújo. Pesquisa Biográfica em educação musical: narrativas e (auto)biografias como abordagem de pesquisa da formação e atuação de professores de música. In: XVI Encontro Regional Sul da ABEM, 2014, Blumenau/SC. *Anais...* ABEM:Blumenau, 2014.

AMARAL, Janine Bochi. OLIVEIRA, Valeska Fortes. Alguns indícios na formação da professora-poeta Therezinha Lucas Tusi. In: FARIAS, Graziela. ANTUNES, Helenise (org.) *Desafios e perspectivas na educação rural: fazeres pedagógicos e seus múltiplos olhares*. Curitiba:CRV, 2014, p.31-48.

ANDRADE, Maristela Oliveira de. A Religiosidade Brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. *CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, nº 14, setembro de 2009, p.106-118.

ANEZI, Franciele Maria. GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Memórias de formação musical e construção docente de Monica Pinz Alves. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n. 31, p. 71-90, jul.dez. 2013.

ANEZI, Franciele Maria. WEBER, Vanessa. GARBOSA, Luciane. Do Uruguai ao Brasil: memórias de iniciação musical da professora Maria Del Carmen Macchi Cabrera. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2012, Porto Alegre/RS. *Anais...*Biograph:Porto Alegre, 2012.

ARALDI, Juciane. Aprendendo a ser DJ. In: SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008, 119-140.

ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Tese de doutorado. Dissertação de mestrado.Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, 2004.

ARAÚJO, Gustavo Aguiar Malafaia. Escrita de narrativas das memórias musicais de diferentes redes formativas de alunos do ensino médio: investigação-formação de uma pesquisa em andamento. In: VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica,2016, Cuiaba/MT *Anais...*UFMT:Cuiabá, 2016.

ARAÚJO, Gustavo Aguiar Malafaia. Formação musical e humana de jovens do IFB-CSAM na perspectiva multiculturalista: delineando o tema da pesquisa em andamento. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal/RN. *Anais...*Abem: Natal, 2015, p.1-11.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese (Doutorado em Música)–PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

ARÓSTEGUI, José Luis. LOURO, Ana Lúcia. TEIXEIRA, Ziliane. Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De donde venimos y hacia donde podemos ir. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p. 24-34, jul/dez 2015.

ARROYO, Margarete. Jovens, aprendizagem musical e novas práticas musicais. In: XIX Congresso da ANPPOM, Curitiba/PR, 2009. *Anais...DeArtesUFPR:Curitiba*, 2009, p.81-84.

BARRETT, Margaret S. STAUFFER, Sandra L. Editorial: Narrative Soundings. *Research Studies in Music Education* 27:2, 2006.

BASSANI, Valquíria Linck. MATINS, Nádia de Fátima. As Vozes da comunidade: a universidade como lugar de formação. In: ISAIA, Silvia Maria; BOLZAN, Doris Pires. MACIEL, Adriana Moreira (orgs). *Qualidade da Educação Superior: A universidade como lugar de formação*. Porto alegre:EDIPUCRS, 2012. 237 p. (Série Qualidade da Educação Superior/Observatório de Educação Capes/Inep, v.2) pgs. 109-120.

BATALHA, Denise Valduga. *As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de Palmeiras das Missões – RS: Uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográficos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, n.6,p. 87-95, set.2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da Abem*, n. 8, p. 17-24, mar. 2003.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Saberes docentes do educador musical. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical. *Anais...* Florianópolis: Abem, 2003a.p. 174-181.

BELLOCHIO, Cláudia. GARBOSA, Luciane. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. *Cadernos de Educação* (UFPEl), Pelotas, v. 37, p. 217-272, 2010.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BOLÍVAR, Antonio. El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, Vol 171, No 675, 2002, p.559-578. disponível em: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewArticle/1046>, acessado em 10/07/2014.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: ABRAHÃO, Maria Helena. PASSEGI, Maria da Conceição (org.) *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo I. Natal:EDUFRN; Porto Alegre:EDIPUCRS; Salvador:EDUNEB, 2012a, pgs. 27-70.

BOLIVAR, Antonio. Metodologia de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: tomo II. Natal:EDUFRN; Porto Alegre:EDIPUCRS; Salvador:EDUNEB, 2012b, p. 79-109.

BORBA, Marcelo. Cibercultura no Ensino Superior de Música: narrativas de docentes universitários. In: LOURO, Ana Lúcia. SOUZA, Jusamara (org.) *Educação Musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre:Tomó editorial, 2013 (Série Educação Musical e Cotidiano, v.2).

BORBA, Marcelo Barros de. *Narrativas de Docentes Universitários/professores de instrumento*: construção de significados sobre cibercultura. RS. 2011. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

BOZZETTO, Adriana. *Projetos educativos de famílias e formação musical de crianças e jovens em uma orquestra*. Tese de Doutorado. PPGMUS/UFRGS, 2012.

BRAGA, Livia Alexandra N. *Identidades Musicais no curso de licenciatura em música da Universidade do Estado do Pará*: Uma composição em acordes dissonantes. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Pará. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2011.

BRAGA, Reginaldo Gil. *Batuque Jêje-Ijexá em Porto Alegre*: a música no culto aos orixás. Porto Alegre: FUMPROARTE, Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução no 2, de 8 de março de 2004. *Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música*. Brasília, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 9, 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.

BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. *Critical inquiry*, Vol. 18, Nº1, 1991, p.1-21.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CAIAFA, Janice. *Movimento Punk na cidade: a invasão dos bandos sub.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CAPUTO, Stele Guedes. Ogan, adósu, òjè, ègbónmi e ekedi: o candomblé também está na escola, mas como? In: MOREIRA, Antonio F. Barbosa. CANDAU, Vera Maria (org). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2º ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARDOSO, Brunna Dias. Os grupos de Oração Universitários. In: XIV Simpósio Nacional da ABHR, Juiz de Fora, MG, 2015, *Anais...* 2015, p.847-859.

CARDÔZO, Lisliane dos Santos. *O plural e o singular: o ensino de história entre a formação de professores e o sujeito que narra*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

CARVALHO, Luciana Carrion. *Metanoia: histórias de vida, formação continuada e violência simbólica em uma escola do campo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

CASALETTI, Bárbara. Música e espiritualidade: uma aproximação a partir do campo da educação. In: Simpósio de Estética e Filosofia da Música SEFiM/UFRGS, *Anais...* Porto Alegre, v.1, n.1, 2013, p. 653-656.

CATTELAN, Lucas. *Diários de um músico e professor: experiências na Catedral Metropolitana de Santa Maria – RS*. Monografia (graduação em música plena) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

CERESER, Cristina Mie Ito. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música)–PPG-Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CONNELLY, F. M. CLANDININ, D. J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*. Vol 19, n.5 p.2-14, 1990.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J.; HE, M. F. Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, v. 13, n. 7, p. 665-674, 1997.

CONSTANTINO, Nuncia Santoro de. Teoria da História e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. A. (org.) *Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.37-74.

CORRÊA, Marcos K. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. Dissertação de Mestrado, PPGM:UFRGS, 2000.

COUTO, Ana Carolina Nunes do. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. *Opus*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014.

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

CRESPI, Franco. *A experiência religiosa na pós-modernidade*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CUNHA, Magali do Nascimento. *Vinho novo em odres velhos: um olhar comunicacional sobre a explosão gospel no cenário religioso evangélico no Brasil*. Tese de Doutorado, USP, São Paulo/ SP, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me Agora!: As Narrativas Como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997, p.185-195.

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

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Trad. Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN:EDUFRN, 2012a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena. PASSEGI, Maria da Conceição (org.) *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo I. Natal:EDUFRN; Porto Alegre:EDIPUCRS, 2012b, p.71-94.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 51 set.-dez. 2012c.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Prefácio: “de onde viemos? O que somos? Para onde vamos?”. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: tomo II. Natal:EDUFRN; Porto Alegre:EDIPUCRS; Salvador:EDUNEB, 2012d, p. 9-18.

DESSOTI, Mariliane. *Pressupostos pedagógicos de Paulo Freire: Uma investigação sobre os rebatimentos nas propostas em Educação Musical*. Monografia de Conclusão de curso, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, 2013.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni. *Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

DOSSE, François. *O desafio biográfico: Escrever uma vida*. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DOURADO, Solange. A educação musical nas narrativas de licenciandas de pedagogia: vivências e ausências. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso, campus Rondonópolis, 2013.

EBERLE, Soraya. Sobre o uso da música e a espiritualidade: a tensão entre canto comunitário e a música de performance. In: BRANDENBURG, Laude. WACHS, Manfredo. KLEIN, Remi. REBLIN, Iuri (org.). *Fenômeno Religioso e Metodologias*: VI Simpósio de Ensino Religioso, São Leopoldo: Sinodal, 2009, p. 117-123.

ENRICONE, Délcia. A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: ENRICONE, Délcia (org.) *A docência na Educação Superior*: sete olhares. 2º ed. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2008.

ESPERANDIO, Mary Rute. ZORZI, Priscilla. ZARPELON, Marlei. SILVA, Tiago; MARQUES, Luciana. A religiosidade/espiritualidade (R/E) em profissionais/trabalhadores da saúde. *Interações: Cultura e Comunidade* (Faculdade Católica de Uberlândia), v. 10, n.18, p. 195-209, jul/dez 2015.

FARIAS, Graziela Franceschet. *O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar?* Lembranças de vida, história sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

FIALHO, Vânia Malagutti. A formação e a atuação musical mediadas pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FIGUEIRÔA, Arthur de Souza. ABREU, Delmary Vasconcelos de. Histórias de vida de professores de música de escolas de educação básica: construindo o interesse pelo tema da pesquisa. In: VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2016, Cuiabá/MT *Anais...UFMT: Cuiabá*, 2016.

FLICKINGER, Hans Georg. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de (org.) *Hermenêutica filosófica*: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000 (Coleção filosofia 117), p.27-52.

FRANCO, Maria Estela. MOROSINI, Marília Costa. Cenários da Educação Superior e qualidade na gestão: desafios para a Universidade. In: ISAIA, Sílvia Maria. BOLZAN, Doris Pires. MACIEL, Adriana Moreira (org.). *Qualidade da Educação Superior*: A universidade como lugar de formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 237 p. (Série Qualidade da Educação Superior/Observatório de Educação Capes/Inep, v.2) p. 47-59.

FREEMAN, T. R. Spirituality in music education: Respecting and elevating students with music. *Visions of Research in Music Education*, n.2, 2002. Disponível em: <http://wwwusr.rider.edu/~vrme/> acessado em 20/07/2016.

FREITAS, Marcus Vinícius de. Os diferentes perfis de liderança musical em vinte igrejas evangélicas e suas funções. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal/RN. *Anais...Abem: Natal*, 2015, p.1-12.

FRIEDLANDER, Paul. *Rock n Roll: uma história social*. Trad A. Costa. Rio de Janeiro:Record, 2002.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, v.24, p.54-63, set., 2010.

GADAMER, Hans-Georg. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, Custódio Luís Silva de (org.) *Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2000 (Coleção filosofia 117), p.129-140.

GALIZIA, Fernando. LIMA, Emília. Ensino superior de Música: levantamento e análise da produção veiculada na Revista da Abem (1992-2013). *Revista da ABEM*, Londrina, v.22 n.33, p.77-93, jul.dez. 2014.

GALIZIA, Fernando. *No “chão” da universidade: o Ensino Superior de Música na perspectiva intercultural*. Tese (doutorado) – São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARBOSA, Luciane. ANEZI, Franciele. LIMA, Janaína. WEBER, Vanessa. Entre memórias e histórias: lembranças de iniciação musical de professores de música. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2012, Porto Alegre/RS. *Anais...Biograph:Porto Alegre*, 2012.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez, 2010.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência de música na educação básica: a busca do vínculo com o conhecimento. In: XXIII Congresso da ANPPOM, 2013, Natal/RN. *Anais...2013d*.

GAULKE, Tamar Genz. *Aprendizagem da docência de música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2013a.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n. 31, p. 91-104, jul.dez. 2013b.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem na docência: a inserção do professor de música à escola de educação básica. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. *Anais...* Abem: Pirenópolis, 2013c, p.442-452.

GAULKE, Tamar Genz. Narrativas de professores de música da educação básica: um estudo sobre aprendizagem da docência de música. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2012, Porto Alegre/RS. *Anais...Biograph:Porto Alegre*, 2012.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. 2º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Trad. Sandra Regina Netz. 4º ed. Porto Alegre:Artmed, 2005.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto Aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo:Annablue/Fapesp, 2003.

GOMES, Celson Henrique Souza. *Educação Musical na família: as lógicas do invisível*. Tese de Doutorado. PPGM:UFRGS – Porto Alegre-RS, 2009.

GONÇALVES, Lilia Neves. COSTA, Maria Cristina. Teorias do cotidiano como base para uma reflexão sobre a formação músico-pedagógica na universidade: um projeto de pesquisa. In: XVII Congresso Nacional da ABEM, *Anais...* 2009, p.1159-1166.

GREEN, Lucy. *How popular musicians learn*. Londres: Ashgate, 2001.

GREEN, Lucy. Pesquisa em Sociologia da Educação Musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 4, p. 25-35, set. 1997.

GRONDIN, Jean. *Hermenêutica*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo:Parábola Editorial, 2012.

GROSSI, Cristina. Aprendizagem informal da música popular na sala de aula: relato de um projeto piloto realizado com jovens de uma escola pública de ensino médio. In: XIX Congresso da ANPPOM, Curitiba/PR, 2009. *Anais...DeArtesUFPR:Curitiba*, 2009, p.22-25.

GUÉRIOS, Paulo Renato. A presença da música sacra na vida cotidiana dos descendentes de ucranianos de Prudentópolis-PR. *Música e Cultura - Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia*, v.05, 2005.

GUERRA, Isabel Carvalho. *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. 4º ed. Cascais:Príncípiã, 2012.

HENTSCHKE, Liane. AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de. ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas

teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, 49-58, set. 2006.

HENTSCHKE, Liane. DEL BEN, Luciana (org.) *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo:Moderna, 2003.

ILARI, Beatriz. Por uma conduta ética na pesquisa musical envolvendo seres humanos. In: BUDASZ, Rogério (org.) *Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas*. Goiânia:ANPPPOM, 2009, p.167-185.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. *Da arte à Educação: A Música nas escolas públicas 1838 – 1971*. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, 15-24, mar. 2009.

JOSSO, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Tradução de Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JÚNIOR, José Carlos T. A música umbandista e o mercado religioso carioca- uma abordagem etnomusicológica. *Anais... XV Congresso da ANPPPOM*, Rio de Janeiro-RJ, 19 a 22 de julho, 2005.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos sociais? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.12 n.10, 43-51, mar. 2004.

KERR, Samuel. KERR, Dorotéa. A atividade musical evangélica no Brasil – por uma pedagogia musical. *Caixa Expressiva*, periódico da Associação Brasileira de Organistas, vol. 14, 2003, p.25-32.

KINCHELOE, Joe. *A formação de professores como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre:Artemed, 1997.

KLEBER, Magali. CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. *Revista da ABEM*, v.23 p.75-83, mar., 2010.

KLEBER, Magali. *A prática de educação musical em ONG's: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre, 2006.

KLEBER, Magali. Práticas musicais em ONGS: possibilidade de inclusão social e o exercício da cidadania. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais* Abril/ Maio/ Junho, Vol. 5 Ano V n° 2, p. 1-24, 2008.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Trad. Jusamara Souza. *Em Pauta* v.11, nº 16/17, abr/nov. p. 51-72. Porto Alegre, 2000.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Hermenêutica filosófica – perspectivas para a pesquisa em educação. *Revista Cadernos de Educação*, Faculdade de Educação/UFPEL, n40, 2011, p.1-11.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Hermenêutica filosófica e diálogo pedagógico. *Estudos Leopoldenses*, vol 4 n6, jan/jun 2000.

LACORTE, Simone. GALVAO, Afonso. Processos de aprendizagem da músicos populares: um estudo exploratório. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.17, 29-38, set. 2007.

LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. A. (org.) *Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2004, p.11-22.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LAWN, Chris. *Compreender Gadamer*. Trad.Helio Magri Filho. 3º ed.Petrópolis:Vozes, 2011 (série compreender).

LAZZARIN, Luis Fernando. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, v.16, n.19, 2008, p.121-127.

LEISMANN, Jeancarlo Paulo. *Banda de Música em Ibarama como projeto social: relato de experiência com diários de aula*. Monografia de Conclusão de curso (graduação). Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2014.

LIMA, Diogo Baggio. *Milton Romay Masciadri: narrativas (auto)biográficas sobre uma escola de contrabaixo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

LIMA, Janaína Machado Asseburg. *Ingeburg Hasenack: Memórias de uma educadora musical*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

LIMA, Janaina Machado; GARBOSA, Luciane. Ingeburg Hasenack: memórias de infância de uma educadora musical. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2012, Porto Alegre/RS. *Anais...Biograph*:Porto Alegre, 2012.

LOCK, Corey R. CHURUKIAN, George A. Narrative inquiry as a research design. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.) *Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2004, p.93-118.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. A Igreja Católica como espaço de educação musical: aulas de canto em um grupo de jovens. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. *Anais...* Abem: Pirenópolis, 2013, p.199-208.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. *Aprender e ensinar música na Igreja Católica: um estudo de caso em Porto Alegre/RS*. Dissertação de Mestrado, PPGMUS/UFRGS, 2015.

LORENZETTI, Michelle Arype Girardi. *Educação Musical na Igreja Católica: reflexões sobre as experiências em contextos da grande Porto Alegre*. Monografia– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

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

LOURO, Ana Lúcia. BORBA, Marcelo Barros. MACHADO, Renata Beck. Docência no Ensino Superior de Música: formação e experiência a partir de três trabalhos investigativos. In: IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em educação da Região Sul. *Anais...* 2012.

LOURO, Ana Lúcia. Improvisando sobre um tema de Larrosa: diário de aula numa disciplina sobre “narrativas de si” na pesquisa em educação musical. *Educere e Educare* Revista de Educação, Cascavel:UNIOESTE, Vol.8 nº 16 Dossiê Imaginário e Educação, jul./dez. 2013, p. 479-497.

LOURO, Ana Lúcia. Narrativas de docentes universitários-professores de instrumento sobre mídia: da relação “um para um” ao “grande link”. In: SOUZA, Jusamara (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008b, p. 259-284.

LOURO, Ana Lúcia. RAPÔSO, Mariane. Processos de subjetivação e cuidado de si em diários de aula de professores de música. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2014, Rio de Janeiro/RJ. *Anais...*Biograph:Rio de Janeiro, 2014.

LOURO, Ana Lúcia. *Ser docente universitário-professor de música: dialogando sobre identidades profissionais com professores de instrumento*. RS. 2004. 195f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

LOURO, Ana Lúcia. TEIXEIRA, Ziliane. A “narrativa de si” na pesquisa em Educação Musical: algumas reflexões a partir de uma disciplina de investigação. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Pirenópolis-GO. *Anais...* Abem: Pirenópolis, p.12-21, 2013.

LOURO, Ana Lúcia. TEIXEIRA, Ziliane. RECK, André Müller. Pesquisa em Música: Reflexões sobre memórias musicais e dimensões da “experiência de si”. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, vol. 8, n. 3, set./dez. 2015, p. 3-27. disponível em <http://dx.doi.org/10.5902/1983734821738>

LOURO, Ana Lúcia. TORRES, Maria Cecília. CÔRREA, Marcos Kröning. WEISS, Douglas. Grupo de Pesquisas Narramus: alguns olhares sobre auto-narrativas e pesquisas em música. In: XIX Congresso Nacional da ABEM, 2010, Goiânia/GO. *Anais...Abem:Goiânia*, 2010.

LOURO, Ana Lúcia. TORRES, Maria Cecília. Grupo de pesquisas Auto narrativas de práticas musicais: estudando (in)formalidades na aprendizagem e ensino de música. In: XVIII Congresso Nacional da ABEM, 2009, Londrina/PR. *Anais...Abem:Londrina*, 2009.

LOURO, Ana Lúcia. RECK, André M. OLIVEIRA, Fernanda de Assis. ZACARIAS, Luis Felipe Camargo. Olhando para aprendizagens informais em música: algumas experiências junto a movimentos da Igreja Católica. In: XIV Encontro regional da Abem Sul, 2011, Maringá. *Anais... XIV Encontro regional da Abem Sul*. Maringá: UEM, 2011, p. 215-224.

LOURO, Ana Lúcia. RECK, André M. FREITAS, Maryanna. CORDEIRO, Laura. Formação de professores de música: diários de aula em ambientes religiosos cristãos. In: XVII Encontro Regional da ABEM Sul, 2016, Curitiba, *Anais... Abem:Curitiba*, 2016, p.1-12.

LOURO, Ana Lúcia. SOUZA, Jusamara. (org.). *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013 (Série Educação Musical e Cotidiano, v.2).

LOURO, Ana Lúcia. TEIXEIRA, Ziliane. RAPÔSO, Mariane (org.). *Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2014.

LUNELLI, Diego Conto. Processo de ensino/aprendizagem em casa de religião: um estudo de caso. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal/RN. *Anais...Abem: Natal*, 2015, p.1-11.

MACHADO, Renata Beck. *Ser Professor de Teoria e Percepção Musical: Caminhos de Formação Profissional*. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2011.

MACIEL, Lizete. NETO, Alexandre (org.) *Formação de professores: passado, presente e futuro*. 2º ed. São Paulo:Cortez, 2011.

MAFFIOLETTI, Leda de A. ABRAHAO, M. H. M. B. Principios Epistemológicos da Pesquisa Narrativa em Educação Musical. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2014, Rio de Janeiro/RJ. *Anais...Biograph:Rio de Janeiro*, 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto:Porto Editora. 1999.

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.15, p.101-107, set.2006.

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. *Discurso e Prática Pedagógica na Formação de Alunos de Licenciatura em Música, em Salvador, Bahia, 1998*. Dissertação (Mestrado em Música) – PPG Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19 nº26, p.47-59, jul/dez. 2011.

MARQUES, Luciana Fernandes. AGUIAR, Ana Paula Arruda. Instrumentos de mensuração da religiosidade/espiritualidade (R/E) e seus construtos. *Revista Pistis & Praxis*, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 107-126, jan./abr. 2014.

MARQUES, Luciana Fernandes. O conceito de espiritualidade e sua interface com a religiosidade e a Psicologia Positiva. *Psicodebate* (Buenos Aires), v. 10, p. 135-151, 2010.

MARQUEZAN, Lorena Ines. *Trajetórias e processos formativos na/da docência: memórias e (res)significações*. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 67-74, mar. 2010.

MATEIRO, Teresa. O comprometimento reflexivo na formação docente. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 33-38, mar. 2003.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 57-66, set. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (org.) *Pesquisa social: teoria, metodo e criatividade*. 18 ed. Petrópolis:Vozes, 2001.

MOARES, J. Jota. *O que é música*. São Paulo:Brasiliense, 1983 (coleção primeiros passos).

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 28, 2012.

MORETO, Cíntia Taís. “Viver de música”: olhares de estudantes universitários sobre estudar e trabalhar. In: LOURO, Ana Lúcia. SOUZA, Jusamara (org.) *Educação Musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre:Tomo editorial, 2013 (Série Educação Musical e Cotidiano, v.2).

MOSQUERAS, Juan J. M. STOBAÜS, Claus Dieter. Narrativas de vida: fundamentos de uma dimensão metodológica. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. A. (org.) *Aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2004, p.75-92.

MOTA, Graça. FIGUEIREDO, Sérgio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, maio/ago. 2012.

MOTA, Lucius. LOURO, Ana Lúcia. O conjunto de obras para oboé de Ernst Mahle: um olhar do oboísta-professor. In: XXIV Congresso da ANPPOM, 2014, São Paulo/SP, *Anais...* ANPPOM:São Paulo, 2014.

NARITA, Flavio Motoyama . Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem musical informal. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p. 62-75, jul.dez 2016.

NEVES, Clarissa Eckert. A estrutura e o funcionamento superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana (org.) *A Educação Superior no Brasil*. Brasília:CAPES, 2002.

NOGUEIRA, Ana Greice Alves Teixeira. *Práticas de canto em grupo em uma comunidade religiosa em Anápolis*. Monografia (licenciatura em música a distância) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

NOVO, José Alessandro. RIBAS, Maria Guiomar. Música no campo religioso: um estudo sobre formação musical na Primeira Igreja Presbiteriana de João Pessoa. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal/RN. *Anais...* Abem: Natal, 2015, p.1-13.

NOVO, José Alessandro Dantas Dias. *Educação musical do espaço religioso: um estudo sobre a formação musical na Primeira Igreja Presbiteriana de João Pessoa – Paraíba*. Dissertação (mestrado), UFPB, 2015

NÓVOA, António (org.) *Os professores e sua formação*. 3 ed. Lisboa:Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António (org.) *Vida de professores*. 2º ed. Porto:Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. FINGER, Matthias. *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa:MS/DRHS/CFAP. 1988.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.) *Vida de professores*. 2º ed. Porto:Porto Editora, 1995.

NUNES, João Arriscado. Um discurso sobre as ciências 16 anos depois. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2 ed. São Paulo:Cortez, 2006, p.59-84.

NZEMI, Meki Emeka. Educação Musical sob a perspectiva da diversidade cultural e globalização: posição da CIIMDA. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20 n.28, p.81-93, 2012.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana (org.) *A Educação Superior no Brasil*. Brasília:CAPES, 2002. pgs 31-42.

OLIVEIRA, Décio Luciano Squarcieri de. *Professores(as) de história dialogam sobre a avaliação da aprendizagem e formação: abordagem (auto)biográfica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

OLIVEIRA, Miriã D. V. D. *A formação musical dos professores de música da IBC – Bagé*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Pampa, UNIPAMPA, 2016.

OLIVEIRA-TORRES, Fernanda de Assis. Aprender e ensinar música no ensino superior na modalidade a distância: uma primeira conexão. In: SOUZA, Jusamara. LOURO, Ana Lúcia (org.) *Educação Musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo editorial, 2013 (Série Educação Musical e Cotidiano, v.2) p. 71-86.

PADEN, William E. *Interpretando o sagrado: modos de conceber a religião*. Tradução Ricardo Gouveia. São Paulo: Paulinas, 2001.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, Lda, 1999 (coleção Saber da Filosofia).

PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Eliseu Clementino. (org.) *(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

PASSEGGI, Maria da Conceição. VICENTINI, Paula Perin. SOUSA, Elizeu Clementino de (org.). *Pesquisa (auto)biográfica: Narrativas de si e formação*. Curitiba: CRV, 2013, 266p.

PASSEGGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: tomo II*. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

PASSEGGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. ABRAHÃO, Maria Helena (org.). *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: tomo II*. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012, p.29-58.

PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Eliseu Clementino. VICENTINI, Paula. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011.

PEDRINI, Juliana Rigon. Aprendizagem musical: o que os alunos narram. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2012, Porto Alegre/RS. *Anais...Biograph*: Porto Alegre, 2012.

PEDRINI, Juliana Rigon. O que é saber música? Um estudo de narrativas de crianças. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal/RN. *Anais...Abem*: Natal, 2015, p.1-11.

PEDRINI, Juliana Rigon. *Sobre Aprendizagem Musical: um estudo de narrativas de crianças*. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2013.

PEDRINI, Juliana. MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. O que as crianças narram sobre a música em suas vidas. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. *Anais...* Abem: Pirenópolis, 2013, p.1769-177.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. 2 ed. Porto Alegre:Sulinas, 2012.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 25-33, mar. 2010.

PEREIRA, Marcus Vinícius. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da ABEM*. Londrina, v.22 n.32, p.90-103, jan.jun 2014 .

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Bye, bye, Brasil: O declínio das religiões tradicionais no Censo 2000. *Revista Estudos Avançados* n° 52, set/dez de 2004. P. 17-28.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, 81-88, set. 2003.

PRASS, Luciana. *Saberes Musicais em uma Bateria de Escola de Samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

QUADROS JUNIOR, João Fortunato. COSTA, Fernanda Silve da. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p.35-48, jul dez 2015.

QUEIROZ, Andréa Matias. Construção biográfica e projetos de si dos jovens da OMPC: um estudo de caso a partir da pesquisa (auto)biográfica. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal/RN. *Anais...*Abem: Natal, 2015.

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

QUEIROZ, Luís Ricardo. Formação de professores de música para as escolas de educação básica:desafios na contemporaneidade. In: XXIV Congresso da ANPPOM, *Anais...* São Paulo, SP, 25 a 29 de agosto de 2014.

QUEIROZ, Luís Ricardo. Há diversidade(s) em música: reflexões para uma educação musical intercultural. In: SILVA, Helena Lopes da. ZILLLE, Antônio Baêta (org.). *Música e Educação*. Barbacena:EdUEMG, 2015, 232p. (Série Diálogos com o Som. Ensaios; v.2).

QUEIROZ, Luís Ricardo. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da 11.769/2008. *Revista da ABEM*. Londrina v20 n29, p.23-38, jul/dez 2012.

QUEIROZ, Luís Ricardo. MARINHO, Vanildo. O novo perfil da formação do professor de música no contexto da educação musical contemporânea. In: XIX Congresso da ANPPOM, Curitiba/PR, 2009. *Anais...DeArtesUFPR:Curitiba*, 2009, p.74-76.

RAMOS, Sílvia. Aprender música pela televisão. In: SOUZA, Jusamara (Org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008, p.75-94.

RAPÔSO, Mariane M. SALA, Helena D. Pesquisa Autobiográfica: caminhos para sonhar educações musicais possíveis. In: LOURO, Ana Lúcia. TEIXEIRA, Ziliane. RAPÔSO, Mariane M. (org.). *Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2014.

RAPÔSO, Mariane. Narrativas de professores de música: escritos autobiográficos como compreensão do vivido e cuidados de si. In: II Encontro de Educação Musical e Pesquisa (Auto) Biográfica, *Anais...* Santa Maria-RS, out/2013, p.33-41.

RAPÔSO, Mariane. *Professores de música em escolas particulares em Santa Maria – RS: um estudo a partir de diários de aulas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

RECK, André Müller. *Práticas musicais cotidianas na cultura gospel: Um estudo de caso no ministério de louvor Somos Igreja*. Dissertação de Mestrado. CE/UFSM. Santa Maria, 2011.

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

RECK, André Müller. LOURO, Ana Lúcia. A construção de identidades musicais em contextos religiosos: a cultura gospel. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. *Anais...Abem: Pirenópolis*, 2013 p.49-60.

RECK, André Müller. LOURO, Ana Lúcia. RAPÔSO, Mariane Martins. 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 Müller. LOURO, Ana Lúcia. TEIXEIRA, Ziliane. Experiências de si, memórias musicais e aprendizado de pesquisa: um estudo com licenciandos em música. In: XV Encontro da ANPED-Sul. *Anais...Florianópolis:UDESC*, p.1-19, 2014.

RECK, André Müller. LOURO, Ana Lúcia. Narrativas religiosas de licenciandos em música: aproximações com o mundo vivido no processo formativo. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal/RN. *Anais...Abem*: Natal, 2015, p.1-12.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

REQUIÃO, Luciana P. de S. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 59-67, setembro 2002.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 124-134, mar. 2009.

RIBAS, Maria Guiomar. Co-educação musical entre gerações. In SOUZA, Jusamara (org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008. p.213-236.

RIBEIRO, Fábio Henrique. Música e religião: interfaces na produção da performance. *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 243-264, dez. 2013.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários? *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n.31, p.105-118, jul/dez. 2013.

ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: ISAIA, Silvia Maria; BOLZAN, Doris Pires; MACIEL, Adriana Moreira (org.). *Qualidade da Educação Superior: A universidade como lugar de formação*. Porto alegre:EDIPUCRS, 2012. 237 p. (Série Qualidade da Educação Superior/Observatório de Educação Capes/Inep, v.2) p. 19-38.

SALA, Helena Dóris. LOURO, Ana Lúcia. O diário de aula como espaço para (auto)narrativa dentro de aulas de canto coral em um projeto social. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.23, n1, p.411-431, jan/jun, 2015.

SALA, Helena Dóris. LOURO, Ana Lúcia. Recitais didáticos: das memórias musicais e sonoridades midiáticas à ampliação da escuta musical. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, ano 12, n°24, p.39-44, jul/dez 2012.

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

SANTIAGO, Renan. IVENICKI, Ana. Multiculturalismo na formação de professores de música: o caso de três instituições de ensino superior da cidade do Rio de Janeiro. *Opus*, v. 22, n.1, p. 211-236, jun. 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2005 (coleção questões da nossa época, v.120).

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.777-821.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. 1º ed. rev. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as Ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

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

SANTOS, Rita de Cássia. ROCHA, Jeferson. DANIEL, Susana Alves Vieira. Narrativas (auto)biográficas como lugar de aprendizagens no estágio da licenciatura em música. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2012, Porto Alegre/RS. *Anais...Biograph*: Porto Alegre, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v.14 n40 jan/abr 2009.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SETTON, Maria da Graça. As religiões como agentes de socialização. *Cadernos SERU*, série 2 vol.19, n. 2, dezembro de 2008.

SILVA, Helena. Música, juventude e mídia: o que os jovens pensam e fazem com as músicas que consomem. In: SOUZA, Jusamara (org). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008, p.39-58.

SILVA, Mara Pereira da. ABREU, Delmary Vasconcelos de. Música na aldeia: experiências de jovens indígenas do IFPA. In: XXV Congresso da ANPPOM, 2015, Vitória/ES. *Anais....Anppom*: Vitória, 2015b.

SILVA, Mara Pereira da. ABREU, Delmary Vasconcelos de. Narrativas de formação e experiências musicais de jovens indígenas do Instituto Federal do Pará – Campus Marabá. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2014, Rio de

SILVA, Mara Pereira da; ABREU, Delmary Vasconcelos de. Experiências musicais de jovens indígenas do curso técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio. In: XXIV Congresso da ANPPOM, 2014, São Paulo. *Anais....Anppom: São Paulo*, 2014b.

SILVA, Mara Pereira. ABREU, Delmary Vasconcelos. A igreja como espaço constituinte da experiência musical: narrativas de jovens indígenas do IFPA. In: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2015, Natal/RN. *Anais...Abem: Natal*, 2015a, p.1-11.

SOARES, José. SCHAMBECK, Regina Finck. FIGUEIREDO, Sérgio (org.). *A formação do professor de música no Brasil*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOARES, Paulo R. S. KAISER, Izaura S. A música gospel: um olhar sobre a prática musical das igrejas evangélicas brasileiras nas últimas duas décadas. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. *Anais... Abem: Pirenópolis*, 2013, p.284-294.

SOUZA, Eliseu Clementino. (Auto)Biografia, história de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D. HETKOWSKI, T. M. (org.) *Memória e formação de professores [online]*. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Eliseu Clementino. PASSEGGI, Maria Conceição. (Auto)biografia e educação: pesquisa e prática de formação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27 n.01, p.327-332, abr. 2011.

SOUZA, E. C. PASSEGGI, M. C. DELORY-MOMBERGER, C. SUÁREZ, D. H. Fios e teias de uma rede em expansão: cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 11, nº 21, jan/abr 2010.

SOUZA, E.C.SOUSA, C.P. CATANI, D.B. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun., 2008.

SOUZA, Eliseu Clementino. ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (org.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. PortoAlegre: EDIPUCRS, 2006.

SOUZA, Eliseu Clementino. PASSEGGI, Maria da Conceição. (org.) *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. SãoPaulo:Paulus, Natal:EDUFRN, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre a pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *RevistaEducação*, Santa Maria, v. 39 n. 1, p. 39-50, jan./abr, 2014.

SOUZA, Jusamara. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPGMUS/UFRGS, 2000.

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

SOUZA, Jusamara. Cotidiano, sociologia e educação musical: experiências no Ensino Superior de Música. In: LOURO, Ana Lúcia; SOUZA, Jusamara. (org.). *Educação musical, cotidiano e ensino superior*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2013, v. 1, p. 11-29.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: Seminário sobre o ensino superior de Arte e Design no Brasil, 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design, 1997, p. 13-19.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SOUZA, Jusamara. HENTSCHKE, Liane. BOZZETTO, Adriana. CUNHA, Elisa. Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock. *Per Musi*. Belo Horizonte, v. 7, 2003 p.68-75.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. *Revista da Abem*, nº16, março de 2007. p. 25-30.

SOUZA, Jusamara. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 8, 7-10, mar. 2003.

SOUZA, Priscila Gomes; LIMA, Agostinho Jorge de Lima. A Formação em Música na IEARDERN – Templo Central. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. *Anais...* Abem: Pirenópolis, 2013.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A constituição da docência em música. In: XXIII Congresso da ANPPOM, 2013, Natal/RN. *Anais...* 2013.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de. *A música evangélica e a indústria fonográfica no Brasil: anos 70 e 80*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, João Carlos. *Nas cercanias da memória: temporalidade, experiências e narração*. Passo Fundo:UPF; Caxias do Sul:EDUCS, 327p., 2004.

TEIXEIRA, Ziliane. Lembranças entre música e dança: memórias de alunos dos cursos de bacharelado e licenciatura em dança da UFSM. In: II Encontro de Educação Musical e Pesquisa (Auto) Biográfica, *Anais...* Santa Maria-RS, out/2013, p.17-23.

TEIXEIRA, Ziliane. LOURO, Ana Lúcia. Memórias musicais: momentos “charneiras” nas narrativas de acadêmicos de em dança. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2014, Rio de Janeiro/RJ. *Anais...*Biograph:Rio de Janeiro, 2014.

TEIXEIRA, Ziliane. *Narrativas de professores de flauta transversal e piano no ensino superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

TERRIN, Aldo Natale. *Antropologia e horizontes do sagrado: culturas e religiões*. Trad. Euclides Luiz Calloni, São Paulo:Paulus, 2004.

TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. *Identidades musicais de alunas da pedagogia: música, memória e mídias*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003.

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 de Araújo Rodrigues. Músicas do cotidiano e memórias musicais: narrativas de si de professoras do ensino fundamental. In: SOUZA, Jusamara (org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 237-258.

TORRES, Maria Cecilia. Fragmentos das lembranças musicais de mestrandos e doutorandos em uma disciplina de Pesquisa (auto)biográfica. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2012, Porto Alegre/RS. *Anais... Biograph*:Porto Alegre, 2012.

TOURINHO, Irene. "Atirei o pau no gato mas o gato não morreu..." divertimento sobre estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, v.2. Porto Alegre: Abem, p.35-52, jun., 1995.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, outubro de 1999.

VALENTIN, Fernando Farias. PINEZIL, Ana Keila. O Indivíduo e Sociedade no Pensamento Social da Escola de Chicago. *Revista Agenda Social*, v.3 n.6, 2012. Disponível em <http://www.revistaagendasocial.com.br/index.php/agendasocial/issue/view/3>, acessado em 02/07/2014.

VASCONCELOS, Débora Abreu de. Narrativas de formação em música: roda de conversa com professores pedagogos da rede municipal da Sinop/MT. In: VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2016, Cuiaba/MT *Anais...UFMT*:Cuiabá, 2016.

WEBER, Vanessa. *Tornando-se professor de instrumento: narrativas de docentes-bachareis*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

WEBER, Vanessa. GARBOSA, Luciane. A construção da docência do professor de instrumento: um estudo com bacharéis. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23,n.35, p.89-104, 2015.

WEBER, Vanessa. GARBOSA, Luciane. Modelos docentes na prática profissional de bacharéis em instrumento. In: XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, 2013, Pirenópolis. *Anais...* Abem: Pirenópolis, 2013a, p. 1348-1355.

WEBER, Vanessa. GARBOSA, Luciane. O bacharelado como espaço de construção da docência do professor de instrumento. In: XXIII Congresso da ANPPOM, 2013, Natal/RN. *Anais...* 2013b.

WEBER, Vanessa. GARBOSA, Luciane. ANEZI, Franciele. Do autodidatismo à regência da Orquestra Sinfônica de Santa Maria: lembranças da iniciação musical de Enio Guerra. In: V Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2012, Porto Alegre/RS. *Anais...Biograph:Porto Alegre*, 2012.

WEISS, Douglas Bonfante. *A formação de professores de acordeom do rio Grande do Sul: Narrativas (auto)biográficas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

WEISS, Douglas Bonfante. LOURO, Ana Lúcia. Jornal de pesquisa e diários de aula particular: uma experiência formativa voltada ao ensino de acordeom para terceira idade. *Revista Digital do LAV – vol.9, n.3, set./dez.* 2016, p.119-139.

ANEXOS

ANEXO I

Proposta e ementa da disciplina.

DEPARTAMENTO:

MÚSICA

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA:

DCG – PESQUISA EM MÚSICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE SI

2 horas(1h teórica– 1h prática)

DOCENTE

Ana Lúcia de Marques e Louro Hettwer

Docente orientado: André Müller Reck

OBJETIVOS:

- Compreender as trajetórias (auto)biográficas no processo de formação
- Localizar as diferentes dimensões socioculturais na construção das identidades musicais
- Propor atividades de educação musical a partir das narrativas de si

PROGRAMA:

TÍTULO E DISCRIMINAÇÃO DAS UNIDADES

UNIDADE I – NARRATIVAS DE SI

1.1 A condição biográfica na contemporaneidade

1.2 Narrativas de si no processo de formação de professores

UNIDADE II – DIMENSÕES SOCIOCULTURAIS E IDENTIDADES MUSICAIS

2.1 A música nossa de cada dia: processos de escuta e práticas musicais no cotidiano

2.2 Múltiplos espaços e dimensões musicais: família, comunidade, escola, religião, etc.

UNIDADE III – AULAS DE MÚSICA A PARTIR DAS NARRATIVAS DE SI

3.1 propostas de arranjos musicais

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ABRAHÃO, Maria Helena. PASSEGI, Maria da Conceição (orgs) *Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*: Tomo I. Natal:EDUFRN; Porto Alegre:EDIPUCRS; Salvador:EDUNEB, 2012

LOURO, Ana Lúcia; TEIXEIRA, Ziliane; RAPÔSO, Mariane (org). *Aulas de músicas: narrativas de professores numa perspectiva (auto)biográfica*. Curitiba: CRV, 2014

NÓVOA, Antonio (org.) *Vida de professores*. 2º ed. Porto:Porto Editora, 1995.

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

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALMEIDA, Cristiane. *Por uma ecologia da formação dos professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. Tese (Doutorado) UFRGS, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2009.

CUNHA, M. I. da. Conta-me Agora!: As Narrativas Como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997, p.185-195.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Trad. Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal, RN:EDUFRN, 2012.

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.

ANEXO 2

Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido

Título do estudo: Narrativas religiosas no Ensino Superior de Música: uma abordagem (auto)biográfica

Pesquisador responsável: Ana Lúcia de Marques e Louro-Hettwer

Instituição/Departamento: UFSM – PPGE – Dep. de Música

Telefone e endereço postal completo: (55) 3220-8088. Avenida Roraima, 1000, prédio 40 B, sala 1214, CEP - 97105-970 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Curso de Licenciatura em Música da UFSM

Prezado Discente,

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Narrativas religiosas no Ensino Superior de Música: uma abordagem (Auto)biográfica”, que pretende compreender as experiências musicais do cotidiano no processo formativo do professor de música. Acreditamos que tal pesquisa seja importante no sentido de considerar os saberes musicais dos licenciandos nesse processo. Sua participação nos ajudará a compreender como nossas experiências musicais cotidianas podem ser articuladas com a formação acadêmica. Lembramos que sua participação é voluntária de maneira que você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Sua participação constará da realização das atividades propostas durante a disciplina complementar de graduação intitulada “Pesquisa em Música a partir da experiência de si”, através de debates em grupo, relatos orais, escrita de relatos autobiográficos e entrevistas. Tais atividades serão registradas em áudio e depois transcritas. Lembramos que as informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelo pesquisador responsável, assim, os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Alertamos que os riscos e desconfortos que envolvem os participantes da pesquisa são restritos à exposição pessoal de suas crenças e posicionamentos filosóficos, e que podem ser minimizados pela não obrigatoriedade de manifestação do participante sobre qualquer assunto que possa constrangê-lo ou intimidá-lo.

Informamos que você não pagará nem será remunerado por sua participação e que durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento com o pesquisador responsável.

Autorização

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, ____/____/____

Assinatura

Pesquisador responsável