Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas

Ana Carolina Nunes do Couto (UFPE)

Resumo: Este artigo apresenta uma análise da trajetória que estruturou a prática musical no âmbito dos cursos superiores brasileiros e suas implicações para as atuais demandas da profissão do músico. Aborda o assunto a partir da perspectiva da sociologia das ausências (SANTOS, 2008), que propõe tornar presentes as diferentes formas de conhecimentos e de experiências sociais que foram subtraídas e desperdiçadas do mundo. O desenvolvimento do texto se dá a partir de quatro eixos: contextualização da problemática discutida; a relação da prática musical com o colonialismo; os aspectos da tradição e da modernidade (GIDDENS, 2001) observados na prática musical universitária; e o fenômeno da globalização incidindo sobre as identidades culturais. Por fim, são apresentadas algumas propostas de reestruturação, elaboradas principalmente a partir do embasamento na sociologia das emergências (SANTOS, 2008).

Palavras-chave: Ensino de música na universidade. Campo profissional do músico. Formação do músico profissional.

Title: Rethinking Music Teaching in Brazilian Institutions of Higher Education: A Brief Analysis of a Trajectory of Gains and Losses

Abstract: This article presents an analysis of the trajectory that structured musical practice in the realm of Brazilian higher education and its implications on the current demands of professional musicians. We approach the subject from the perspective of the sociology of absences (SANTOS, 2008), which aims to make present different forms of knowledge and social experiences that were withheld and lost from the world. The development of the text is based on four parameters: contextualization of the problem discussed; the relationship between the practice of music and colonialism; tradition and modern aspects (GIDDENS, 2001) observed in the practice of music at universities; and the influence of globalization on cultural identities. Finally, some restructuring proposals have been presented that are mainly based on the sociology of emergences (SANTOS, 2008).

Keywords: University Teaching of Music. Careers in Music. Educating the Professional Musician.

COUTO, Ana Carolina N. Repensando o ensino de música universitário brasileiro: breve análise de uma trajetória de ganhos e perdas. *Opus*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 233-256, jun. 2014.

Este trabalho tem por objetivo contribuir com a discussão existente sobre a situação dos atuais cursos de música de nível superior no Brasil enquanto etapa de profissionalização. Apesar da existência de possíveis diferenças no que concerne à estrutura curricular de cada curso, que costuma variar de instituição para instituição e que por isso carrega diferenças nos nomes de disciplinas, na organização da grade curricular e no tempo de dedicação para integralização de cada um deles, algumas semelhanças são notórias e indiscutíveis, o que nos permite afirmar que os argumentos que serão apresentados aqui se aplicam para a grande maioria deles. Tais semelhanças dizem respeito ao propósito de cada curso, ao repertório que costuma ser priorizado e à filosofia existente por detrás da construção desses currículos. Desta maneira, buscaremos compreender como se constituiu e se perpetuou a escolha e 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 excluídos dessa prática.

Analisaremos a problemática em questão a partir da perspectiva da sociologia das ausências (SANTOS, 2008), que propõe tornar presentes as diferentes formas de conhecimentos e de experiências sociais que foram subtraídas e desperdiçadas do mundo. Assim, acreditamos que, ao compreender a forma de eleição de um determinado modo de fazer e pensar sobre música, compreenderemos também a forma de exclusão das demais, e o que perdemos com essa exclusão. O texto se divide em quatro partes. A primeira traz a contextualização da problemática que discutiremos. A segunda trata da prática musical hegemônica nas universidades sob a perspectiva do colonialismo, na tentativa de compreender tal prática como uma construção social que foi fruto dessa realidade. A terceira traz as características que permitem localizar a prática musical acadêmica como dividida entre tradição e modernidade, buscando compreender, através desta análise, os motivos para a resistência a possíveis mudanças. A quarta parte enfoca o impacto do fenômeno da globalização sobre as identidades culturais, e como isso acaba causando um impasse entre o que é praticado no ambiente acadêmico e o que ocorre na realidade existente no campo profissional da área. Por último, apresentaremos algumas propostas, elaboradas principalmente a partir do embasamento na sociologia das emergências (SANTOS, 2008), que poderiam auxiliar numa possível reestruturação da prática musical acadêmica, de modo que ela se aproxime mais da realidade cultural e profissional existente nas diferentes localidades onde estes cursos se inserem. Contudo, isso é feito de forma consciente de que um assunto dessa complexidade e magnitude não se esgota por completo num único ensaio como este, mas pode contribuir com a discussão sobre o tema

a partir da perspectiva com que o trata.

Vale ressaltar que a intenção aqui está muito longe de tecer uma crítica à presença da música chamada erudita dentro das universidades e sua prática. O que se busca é entender porque determinados conhecimentos foram priorizados em detrimento de outros e quais foram os critérios para selecioná-los, atitude esta que leva automaticamente à exclusão de diversos outros tipos de música e suas práticas. Mas ainda mais do que compreender estas escolhas, acreditamos ser importante compreender porque, mesmo após o assunto já vir sendo debatido há algum tempo entre os estudiosos, ainda se reluta em criar um curso de música que seja mais alinhado ao que o campo profissional exige. Desta forma, parafraseando Giddens (2001: 11), que discute uma problemática semelhante para o estudo da sociologia, a intenção deste trabalho é, antes de tudo, questionar as premissas que desenvolvemos sobre nós mesmos, enquanto estudantes e professores de música, acerca dos contextos sociais mais amplos em que vivemos.

Em defesa das músicas

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004) oferecem uma série de parâmetros para a elaboração dos Projetos Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Mesmo que tais diretrizes orientem para a concepção do Projeto Pedagógico, elas deixam claro, através do segundo parágrafo do Art. 2, que existe a liberdade de escolha por linhas de formação específica, que cabe a cada IES julgar necessárias à sua demanda local. Desta forma, a grande maioria das graduações em Música no Brasil[1] ainda opta pelas linhas de formação entre Licenciatura em Música e Bacharelado em Música.

A Licenciatura em Música tem como principal objetivo formar professores para atuação na educação básica, bem como capacitá-los para a atuação em escolas especializadas de música, e também - numa concepção mais atualizada - em espaços emergentes na sociedade, onde igualmente se constatam atividades de ensino e aprendizagem de música. Mais recentemente, com a aprovação da lei 11.769/08[2], que torna

[1] Existem outras modalidades de graduação, como é o caso por exemplo, do Bacharelado em Música Popular e da Licenciatura em Instrumento. Tais ofertas de formação serão mencionadas em outro ponto deste ensaio. Por hora, nos ateremos nas duas modalidades de formação profissional em música que predominam no país.

[2] Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: jun. 2014.

a música conteúdo obrigatório nas escolas de educação básica de todo o país, vários fóruns e debates têm sido promovidos por instituições ligadas à área, bem como pesquisas vêm sendo realizadas, na tentativa de atender a essa nova necessidade: capacitar professores de música para atuação nas escolas regulares. Assim, as licenciaturas estão cada vez mais se preocupando em capacitar os seus alunos para atuarem nesse local.

O Bacharelado, por outro lado, visa preparar músicos para atuação no mercado, conforme explicitam Queiroz e Marinho:

> Os cursos de bacharelado em música, consolidados em várias universidades brasileiras, têm cumprido um papel fundamental no país, formando músicos para atender o mercado de trabalho profissional, capacitando-os para exercer distintas funções e atuar em diferentes espaços do campo musical em nossa sociedade (QUEIROZ; MARINHO, 2005: 84).

Apesar da descrição acima afirmar que o Bacharelado existe para atender às demandas do "mercado de trabalho" para a atuação em "diferentes espaços do campo musical", o que se observa na prática é a existência de uma hegemonia na forma de estudar música que prioriza a formação profissional para a atuação em um campo específico: a sala de concerto. A prática se baseia fundamentalmente na música de tradição europeia, e isso envolve não apenas o repertório que ali é dominante, mas também a sua forma de transmissão, assim como os conhecimentos e habilidades, artísticas e técnicas, específicos para esse fim. Quando consideramos a universidade como um espaço de formação, é notável a disparidade entre o que ali se estuda e a realidade existente no campo profissional num sentido mais amplo. O músico profissional atua hoje em diferentes contextos para além da sala de concerto, que lhe exigem conhecimentos, habilidades e técnicas que muitas vezes não são sequer contemplados durante seus anos de universidade.

A música é um produto artístico que está presente nas mais variadas sociedades e culturas, carregando diferentes funções e significados. Não existe apenas um tipo de música, um único modo de produção e criação, uma única forma de transmissão de habilidades e competências musicais, tampouco uma única forma de consumo. Sendo a experiência musical muito mais ampla, variada e diversificada do que a tradição universitária legitimou, e considerando que as diferentes músicas não existem e se reproduzem sob o jugo de um único sistema conceitual e estético, estamos corroborando com o desperdício da riqueza desta experiência ao relutarmos em modificar a forma que fazemos música e a forma que

preparamos o futuro profissional de música.

Acreditamos que, ao invés de encarar essa diversidade de criação, produção e consumo de música como um problema do qual parece ser impossível dar conta, trata-se de um pluralismo do qual não se pode apartar-se ao estudar algo tão complexo em termos de prática social e artística como é o caso da música. Assim, pensamos que precisamos partir para o encontro de soluções – sempre provisórias, e nunca definitivas, para ser condizente com nosso discurso que aqui se construirá – refletindo sobre as seguintes questões: como e por que se legitimou a música de tradição europeia como norteadora da prática musical nas nossas universidades, mais especificamente nos cursos de bacharelado em instrumento? Quais são as transformações sociais ocorridas nas últimas décadas que criam novas demandas profissionais no campo da música, e que demandas são essas? O que estamos perdendo quando negligenciamos toda essa diversidade de experiências musicais? Seria possível, através da identificação dos aspectos semelhantes existentes entre as diferentes culturas musicais, encontrar elementos que poderiam delinear uma espinha dorsal sobre a qual se criaria um curso de música mais inclusivo e em maior sintonia com a realidade profissional do músico? Se isso for possível, qual seria a melhor forma de iniciar este processo?

Música, modernidade e colonialismo

O processo de modernização do mundo - quando as antigas sociedades tradicionais orientadas por uma visão de mundo religiosa e metafísica passam a ser sociedades modernas, orientadas por uma visão de mundo cada vez mais racional - consolida-se, principalmente a partir do século XVII, através do pensamento determinista de Descartes. As diferenças entre os dois tipos de sociedades podem ser visualizadas nos mais variados âmbitos da vida social. No entanto, dois aspectos da modernidade em especial nos interessam aqui, na medida em que interferem diretamente na filosofia de construção do ensino musical brasileiro. São eles: o colonialismo e sua inerente negação da diversidade, e o processo de individualização do homem.

As influências do colonialismo na prática da educação musical brasileira. A fase ibérica da Europa, com suas conquistas territoriais ao redor do Globo, impôs violentamente a visão de mundo racionalista aos povos colonizados. O colonialismo europeu oprimiu todas as experiências, as histórias, os recursos, os produtos culturais e intelectuais dos povos conquistados, e subjugou-os a uma única ordem cultural global em torno da hegemonia europeia (ou ocidental) (QUIJANO, 2000: 209). A capacidade de

dominar e controlar a natureza que a ciência cartesiana iria proporcionar legitimou a imposição deste conhecimento como sendo o único válido, promovendo o que Santos et. al (2004: 20) denominam epistemicídio, ou seja, a desvalorização de todos os demais tipos de conhecimentos e, consequentemente, dos povos que compartilham desse conhecimento tido como "inferior", bem como a maneira de construí-lo. Desta maneira, Santos et. al (2004: 23) afirmam que a negação da diversidade é uma característica inerente ao colonialismo.

Mas não foi só no campo do conhecimento científico e na maneira de construí-lo que a imposição da visão ocidental se deu entre os povos colonizados. O âmbito cultural e artístico também é afetado. A chamada arte erudita passou a ser o cânone definidor de um padrão estético que determina o que é bom e válido, servindo também de distinção social entre "cultos" e "incultos". Santos (2008) descreve cinco lógicas estabelecidas pelo colonialismo, que se encarregam de produzir a não-existência de tudo aquilo que for diferente do modo de pensar ocidental. Trazemos aqui uma delas, que mais nos interessa ao assunto em questão, que é aquela lógica que legitima a alta cultura como sendo a única válida. De acordo com o autor:

> A primeira lógica deriva da *monocultura do saber* e do *rigor do saber*. É o modo de produção de não-existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A cumplicidade que une as "duas culturas" reside no fato de ambas se arrogarem ser, cada uma no seu campo, cânones exclusivos de produção de conhecimento ou de criação artística. Tudo o que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não-existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura (SANTOS, 2008: 102-103).

A música europeia penetrou pela primeira vez no Brasil através dos jesuítas, como uma ferramenta poderosa para atrair os índios e catequizá-los. Com o passar do tempo e o desenvolvimento da sociedade colonial, outras atividades culturais e artísticas foram se estabelecendo no Brasil, mas sempre em mimese com a vida europeia e seu modo de fazer música. A Independência do Brasil, em 1822, não significou a ruptura com a subjetividade em que os indivíduos que formavam a sociedade haviam sido subjugados. O estabelecimento do primeiro Conservatório no Brasil, datado de 1841 - o Imperial Conservatório -, institucionalizou definitivamente o modo de fazer música que prevaleceu

no Brasil dali em diante. Segundo Esperidião (2002: 70):

> ...mesmo com as modificações que foram sendo introduzidas no seu currículo até a sua transformação na atual Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, as inovações mantiveram as mesmas concepções humanistas de educação musical, fundamentadas em um paradigma tradicional, com ênfase no tecnicismo, priorizando-se o repertório europeu dos séculos XVIII e XIX e desconsiderando a totalidade do universo musical.

Assim, esse foi o modelo de ensino de música que norteou a forma de se aprender e ensinar música, considerada durante muito tempo como o único válido. No entanto, sabemos que essa não é a única música que se pratica na sociedade, que existem diversas outras maneiras de se ensinar e aprender música, e que, ao proceder de maneira excludente com essas diversas outras maneiras, estamos reproduzindo uma realidade herdada do colonialismo, o qual, como já foi dito, tem como característica inerente a negação da diversidade.

No Brasil, isso foi um forte ponto de reflexão na área da educação musical, principalmente a partir da década de 1990, momento em que os olhares dos estudiosos se voltaram para as diferentes formas de experenciar músicas que ocorriam para além dos muros do Conservatório e de seu modelo. Inicialmente, tais estudos se preocupavam com a necessidade de ampliar o repertório que se praticava em sala de aula, sob o argumento de tornar o ensino musical algo significativo para os alunos (ARROYO, 1990, 2002. QUEIROZ, 2004. SANTOS, 1991). Posteriormente, as preocupações se voltam não mais apenas para o conteúdo (o repertório), mas também para a sua forma de transmissão (o método), que necessitava ser condizente com o contexto de produção de cada um deles (ARROYO, 2001. COUTO, 2008. FEICHAS, 2006. SANDRONI, 2000). É dessa maneira que se passou a discutir metodologias de ensino que se preocupavam em incluir as práticas de aprendizagem chamadas de "informais", a partir da constatação de que não só diferentes repertórios haviam sido excluídos e negligenciados durante muito tempo, mas também as habilidades técnicas e musicais que eles desenvolviam naqueles que os praticavam.

Contudo, apesar das discussões terem trazido muitos avanços, a efetivação das propostas ainda se limita, em sua maioria, ao que é praticado no nível de ensino básico e não especializado, principalmente propostas voltadas para o ensino no contexto das escolas regulares. No que tange o ensino de música em nível superior, apesar do surgimento de

novas modalidades de graduação, como é o caso do Bacharelado em Música Popular em algumas instituições, por exemplo, a herança do modelo europeu de ensinar e aprender música, mais especificamente o modelo do Conservatório francês do século XIX, ainda prevalece. Os possíveis motivos que contribuem para essa resistência serão debatidos no decorrer deste trabalho.

A concepção de individualidade e a figura do virtuose. Hall (1998) traça uma análise sobre a transformação da visão de mundo que estabeleceu o indivíduo enquanto "sujeito humano". Organizando essa trajetória através de três concepções de identidade bem diferentes ao longo do tempo - o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno -, este autor afirma que é na Modernidade que pela primeira vez o homem se vê como possuidor de um sentimento estável sobre sua própria identidade e lugar no mundo (HALL, 1998: 23). Mais ainda, é essa figura que irá contribuir de forma crucial para uma distinção entre as antigas sociedades tradicionais para a sociedade moderna, representando um rompimento importante com o passado (HALL, 1998: 25).

Diversos movimentos refletem e reforçam essa mudança de concepção. De acordo com o autor citado, temos

> a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada (HALL, 1998: 25-26).

Tal mudança também se reflete no desenvolvimento da história da música ocidental. A ideia do "indivíduo soberano" mencionada por Hall se personifica, na música, na figura do virtuose. A aplicação da palavra virtuose é utilizada para se referir a um músico muito hábil, seja ele compositor, teórico ou intérprete. No entanto, a partir do Romantismo, essa palavra passou a ser utilizada cada vez mais para se referir ao solista, ou seja, o intérprete de brilhantismo notável. O movimento de valorização do intérprete virtuose envolveu a produção de música nos mais variados aspectos. Cada vez mais,

aumentava a quantidade de compositores que passavam a escrever peças cada vez mais difíceis, atraindo um público cada vez mais interessado em assistir à exibição técnica impecável de músicos talentosos capazes de executar habilmente tal tarefa (GONÇALVES, 1986: 226). Paulatinamente, observa-se uma desvalorização do fazer musical em grupo e uma valorização do fazer musical individual. Surge aí a figura do gênio na música, atribuída ao solista, à figura do compositor e a figura do regente.

O ensino de música acompanha essa tendência. As antigas metodologias que se preocupavam em formar o músico completo, através de Tratados elaborados com o intuito de capacitar o músico a realizar diferentes habilidades[3], tais como tocar de ouvido, domínio de leitura de notação tradicional e cifrada, harmonização, improvisação, transposição, análise, tocar solo e também em conjunto, vão sendo substituídas por metodologias que priorizam apenas duas: domínio de técnica e de leitura tradicional, visando estritamente a formação do solista. Esse é modelo de ensino que continua arraigado na grande maioria dos Conservatórios brasileiros, e sua extensão adentra o nível superior de ensino, principalmente nos cursos de Bacharelado (ESPERIDIÃO, 2002). Desta forma, se perpetuou no Brasil a ideia de que aprender música significa adquirir habilidades para tocar um instrumento musical, utilizando os códigos da música tonal de tradição europeia. Além de excluir outras músicas e suas práticas, essa forma de ensino-aprendizagem tem contribuído para reforçar a crença de que fazer música é uma atividade reservada a poucos indivíduos dotados de talento especial, excluindo assim pessoas capazes de se expressar musicalmente de outras maneiras (FRANÇA; SWANWICK, 2002).

Música, academia e tradição

Giddens analisa quais são as características genéricas de uma sociedade tradicional, na tentativa de localizar os papéis que determinados elementos dela herdados continuam presentes nas sociedades pós-tradicionais (GIDDENS, 2001: 30). A partir desse raciocínio, buscaremos transportar alguns aspectos dessa análise para nosso foco específico de estudo. Quais seriam as características da tradição, descritas por Giddens (2001), que podem ser percebidas na prática musical universitária? Quais são os limites entre tradição e modernidade que perpassam o pensamento nesse ambiente, e em que medida as duas visões se conflitam na construção de nossa prática? Será que a ideia de tradição nos ajudaria

[3] Sobre o assunto, conferir o prefácio de Fagerlande et. al (2013) e o trabalho de Gonçalves (1985).

a explicar os motivos para a perpetuação de uma prática musical acadêmica díspar com a realidade profissional, mesmo após tantas críticas?

De acordo com Giddens (2001: 30-31), a tradição seria uma forma de organizar a memória coletiva. Desta maneira, ela tem conexão com o passado, na medida em que se orienta para ele com o intuito de preservá-lo, passado este que exerce uma forte influência sobre o presente, e também modela o futuro, reconstruindo-o. Outra característica importante para compreender a tradição é que ela mantém sua integridade através do tempo graças à manutenção contínua de seus *rituais*, realizados não de forma meramente repetitiva, mas sim, de forma ativa e interpretativa (GIDDENS, 2001: 32-33).

Os rituais da tradição são interpretados e mantidos por *guardiães*: pessoas dotadas de uma capacidade especial para o acesso à chamada *verdade formular*. De acordo com Giddens (2001: 33-34):

> A verdade formular não depende das propriedades referenciais da linguagem, mas do seu oposto; a linguagem ritual é performativa, e às vezes pode conter palavras ou práticas que os falantes ou os ouvintes mal conseguem compreender. O idioma ritual é um mecanismo da verdade em razão de - e não apesar de - sua natureza formular. A fala ritual é aquela da qual não faz sentido discordar nem contradizer - e por isso contém um meio poderoso de redução da possibilidade de dissensão. Isso certamente é fundamental para sua qualidade de ser irresistível.

Os guardiães são muito importantes e seriam os mediadores essenciais dentro da tradição, pois possuem pleno acesso à essa verdade formular, investidos com a capacidade de lidar com seus mistérios. Esta habilidade é conferida graças ao envolvimento com os poderes causais da eficácia do ritual (GIDDENS, 2001: 34).

Apesar de, num primeiro momento, podermos encontrar semelhanças entre a figura dos guardiães na tradição com a figura dos especialistas na modernidade, Giddens deixa claro que eles não são a mesma coisa. Os primeiros seriam pessoas que possuiriam qualidades e poderes que não são comunicáveis aos que são de fora, e são responsáveis pela manutenção dos rituais que preservam a verdade formular da tradição que "representa não apenas o que 'é' feito em uma sociedade, mas o que 'deve ser' feito" (GIDDENS, 2001: 35). Já o especialista, na modernidade, também carrega conhecimentos diferenciados do restante da população que o permitem realizar determinadas tarefas que outros não; contudo, seus conhecimentos e habilidades para lidar com sistemas abstratos podem ser

adquiridos pelo leigo, através da aprendizagem, e possuem um discurso público pautado numa reflexividade que busca a atualização deste conhecimento. Sintetizando essa diferença:

> Primeiro, a especialização é desincorporadora; em contraste com a tradição, em um sentido fundamental não tem local determinado e é descentralizada. Segundo, a especialização não está ligada à verdade formular, mas a uma crença na possibilidade de correção do conhecimento, uma crença que depende de um ceticismo metódico. Terceiro, o acúmulo de conhecimento especializado envolve processos intrínsecos de especialização. Quarto, a confiança em sistemas abstratos, ou em especialistas, não pode ser imediatamente gerada por meio de sabedoria esotérica. Quinto, a especialização interage com a reflexividade institucional crescente, de tal forma que ocorrem processos regulares de perda e reapropriação de habilidades e conhecimento do dia-a-dia (GIDDENS, 2001: 62-63).

Assim, podemos afirmar que, enquanto a tradição tem um caráter excludente para com aqueles que que não participam dos rituais promovidos através da mediação dos seus guardiães, a especialização teria um caráter mais democrático, na medida em que os conhecimentos e habilidades podem ser adquiridos através de um processo de aprendizagem.

No caso da música e sua prática dentro do ambiente da universidade, notamos aspectos tanto da tradição quanto da modernidade, convivendo nem sempre de forma tranquila. Exemplificarei, de forma sumária e generalizada (pois existiriam graus de diferenciação em diferentes universidades e cursos) estes aspectos em duas realidades existentes nos cursos de música: o modelo tutorial de ensino e os discursos sobre a pesquisa.

O ensino tutorial. Talvez a característica mais notória da tradição neste ambiente esteja no modelo de ensino tutorial. Tal modelo de ensino se baseia na relação mestre-aprendiz, aonde se defende a atenção exclusiva ao estudante como a única forma de poder conseguir um resultado efetivo (TOURINHO, 2007: 2). Falamos aqui de um modelo que é eficiente por um lado, pois lida de maneira profunda e personalizada com a aprendizagem, mas excludente por outro, na medida em que é oferecido a poucos escolhidos que foram capazes de alcançar aprovação em rígidos testes de seleção.

Neste modelo também predomina a transmissão oral do professor ao aluno, bem como a comunicação não-verbal, que é quando o mestre demonstra como proceder

através de seu exemplo (ZORZAL, 2010: 65-66). Tal modelo de ensino outorga uma credencial de autoridade ao professor, que torna a relação entre professor e aluno muito próxima à relação de confiança que existe com os guardiães na tradição. A eficácia do ritual, ou seja, a eficácia publicamente reconhecida da performance bem-sucedida do professor em situações próprias (recitais, audições etc.) basta para lhe conferir a mesma natureza de guardião da verdade formular da tradição, e por isso não há sentido em discordar e nem em contradizer o que é ali ensinado, tampouco sua forma.

Os discursos sobre a pesquisa em música. A modernidade não previu como lidar com os preceitos supostamente irracionais da tradição e do costume. Logo, preocupou-se com avanços tecnológicos e científicos, em detrimento da questão do lado emocional da sociedade (GIDDENS, 2001: 39-39). A música - e as artes de uma maneira geral - são atividades humanas classificadas como irracionais, subjetivas, intuitivas (MONTEIRO, 1996. SANTOS et. al, 2004: 33). Tal classificação ocorre no sentido de diferenciar o racional como sendo algo que pode ser medido, explicado e controlado, enquanto o irracional, na perspectiva da Estética - enquanto campo da filosofia - seria a busca de "um outro tipo de verdade", na medida em que as artes reivindicam para si uma capacidade cognitiva à sua maneira (MONTEIRO, 1996: 53).

Na prática musical acadêmica existem, por um lado, aqueles profissionais que defendem que o tipo de desenvolvimento não racional (nos termos mencionados acima) na prática musical seria inerente e legítimo a ela, e por outro lado, há aqueles que buscam conhecer racionalmente como o processo cognitivo musical funciona, na tentativa de desmistificar e democratizar essa prática. Essa dicotomia se torna mais aparente quando observamos os discursos desses dois grupos. Como é natural de se esperar em uma área que ainda está em fase de estruturação, não há um consenso sobre questões metodológicas e epistemológicas envolvidas na realização da pesquisa em Música, havendo entre seus atores até mesmo quem desacredite ou desmereça tal empreendimento, como recordam Freire e Cavazotti (2007). Em contrapartida, há o discurso daqueles que estão preocupados em assegurar que a subjetividade inerente a uma produção artística/musical não impeça uma maior objetividade em relação à produção de conhecimento tecido sobre ela. Por exemplo, temos o ensaio em que Borém (2006: 46) combate os discursos de colegas que acreditam que a pesquisa na área da Música seja algo desnecessário. Seguindo nesta mesma linha de pensamento, Caesar (2003) critica o fato de que, em discurso de abertura do XV Congresso da ANPPOM, a música foi "saudada como a 'que se manifesta na [esfera da] sensibilidade', sem atentar para o fato de que, assim exposta, ficava mais longe da esfera dita inteligível, esta, sim, espaço para a concreção de uma racionalidade 'científica'" (CAESAR,

2003: 31-32).

A diferenciação entre os dois grupos se aproxima muito da diferenciação que ocorre entre os guardiães e os especialistas. Os guardiães possuem uma verdade que dificilmente é questionada graças à sua eficácia no ritual, o que lhe atribui um perfil de autoridade, muito semelhante às características de atuação de alguns professores que desencorajam e/ou desmerecem a pesquisa, e permanecem atuando de forma a repetir irrefletidamente o mesmo padrão pelo qual foram ensinados. Além disso, a força de união da tradição, que combina um conteúdo moral e emocional (GIDDENS, 2001: 31), pode ser traduzida nos discursos que ali (ainda) versam sobre a defesa da "boa música". No entanto, a atitude de rotular músicas como "boas" ou "ruins", a partir de avaliações que tomam um determinado padrão estético e formal como se fosse o único válido, desconsiderando o importante fato de que diferentes músicas são produzidas, transmitidas e consumidas em contextos sociais distintos, carregando por isso critérios próprios do que seja "qualidade" e "originalidade", não deixa de ser uma atribuição moral à música que é fruto de um imperialismo cultural (BJÖRNBERG, 1993: 74-74. DUNBAR-HALL; WEMYSS, 2000: 31. SMALL, 2003: 144).

Já os membros do outro grupo, mais semelhante aos especialistas, podem "frequentemente [serem] críticos ou negligenciar os pontos de vista daqueles formados em outras [especialidades]; mas até a crítica das suposições mais básicas de uma perspectiva não é apenas estimulada, mas solicitada, esperada e respondida" (GIDDENS, 2001: 65), além do que, acreditam que o conhecimento que possuem pode ser transmitido e adquirido.

Assim, podemos notar características da prática musical universitária que delineiam aspectos tanto da tradição quanto da modernidade nos pensamentos e ações dos atores que compõem este ambiente, e que podem interferir de forma dissonante na construção de currículos que visam formar o profissional. A tradição se estabelece, se enraíza e incorpora relações de poder que tende a naturalizá-la, além de ser uma maneira de evitar choques entre diferentes modos de vida e valores. Esta descrição sumária que acabamos de realizar perpassa por uma grande discussão, e precisa ser desenvolvida em outros contextos, onde são benvindos pontos de vistas diversos para que o debate seja enriquecido. No entanto, foi lançado aqui uma possível perspectiva para compreender porque parece tão difícil modificar uma prática musical que carrega muitos desses aspectos.

Música, globalização e campo profissional

Sustentar a ideia de que uma única música e a sua prática devem ser o objeto dos cursos superiores de música se torna mais difícil ainda quando consideramos o fato de que nos tornamos cada dia mais uma sociedade global. Isso traz implicações diretas para a profissão do músico. Comentaremos algumas destas implicações com mais detalhes para a identidade cultural, e para as novas demandas de conhecimentos e habilidades.

O desenvolvimento da comunicação global instantânea, mais acentuadamente nas últimas décadas, provocou o inevitável contato entre diferentes tradições, povos, costumes e culturas, enfim, o contato entre diferentes modos de vida. Giddens (2001: 94-95) afirma que a sociedade em que vivemos atualmente é uma sociedade global não apenas no sentido de ser uma sociedade mundial, mas sim por ser uma sociedade de "espaço indefinido". Segundo Hall (1998: 67-68), as "novas características temporais e espaciais, que resultam na compressão de distâncias e de escalas temporais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais".

De acordo com Hall (1998: 23), aquele homem que emergiu na idade moderna, "com certas capacidades humanas fixas e um sentimento estável de sua própria identidade e lugar na ordem das coisas", passa hoje por um processo de "descentralização", caracterizado como não tendo mais uma identidade fixa e permanente, "formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam" (HALL, 1998: 12-13). Juntamente com essa transformação descentralizadora da identidade individual, o conceito de identidade nacional, que segundo Hall trata-se de um dispositivo discursivo construído por um sistema de representação cultural criado para produzir sentidos de unidade, também é impactado pela globalização. Isso causa, de acordo com a análise de Hall, três consequências: desintegração das identidades nacionais como consequência da homogeneização cultural, reforço de identidades locais ou particularistas graças à resistência ao fenômeno, e o surgimento de novas identidades com características híbridas (HALL, 1998: 69).

Giddens (2001: 80) argumenta que esse mundo globalizado, onde as tradições pré-existentes não têm mais como evitar o contato com diferentes modos de vida, provoca a necessidade de uma interpretação mútua. Hall exemplifica essa interpretação mútua através de culturas musicais populares dos chamados "Terceiro" e "Primeiro" mundo, que se fundem, fazendo surgir novas formas musicais híbridas e sincréticas nas quais se torna tarefa complicada a tentativa de encontrar as origens de uma e de outra (HALL, 2006: 37). O mais importante dessa análise, é a conclusão de que a cultura, nos dias globalizados de hoje, não seria mais uma viagem de retorno às tradições, mas essencialmente, de

"produção":

> Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (HALL, 2006: 43).

A prática social da música, a saber: sua produção, transmissão e consumo, transforma-se radicalmente com essa nova realidade. O músico de hoje entra em contato com muita facilidade e rapidez com as mais diversas culturas musicais existentes, sejam elas exercidas no tempo presente ou passado. As possibilidades de trocas entre conhecimentos tornam-se infinitas com a comunicação global instantânea. O resultado disso pode ser visto no hibridismo estilístico de tantos grupos musicais, que encontram dificuldades ou mesmo sentem-se desconfortáveis em encontrar um rótulo que defina o tipo de música que produzem. A forma de transmissão também é transformada; já não é apenas através do antigo modelo de ensino e aprendizagem em sala de aula que se adquirem as habilidades e conhecimentos (que aliás, também mudaram). Os músicos aprendem através de *softwares* disponíveis na rede, em cursos *online*, em vídeos gratuitos, e em grande medida através da observação e imersão no que se vê e escuta nas *performances* mais variadas. O tipo de conhecimento também mudou: não basta apenas dominar bem um instrumento; é necessário saber utilizar plataformas digitais que trabalhem os sons de forma sintetizada, dominar técnicas de gravações que possibilitem a divulgação de seus produtos musicais para o mundo que os assiste e que com eles realiza trocas, e desenvolver a habilidade de atuar com flexibilidade e adaptabilidade em diferentes gêneros musicais, principalmente no caso de músicos instrumentistas que atuam como *freelancers*. E dessa forma se configura também uma nova maneira de consumo: a música não é mais consumida apenas através de execuções em salas de concertos, mas também através de gravações feitas das mais diversas maneiras, desde *shows* e concertos gravados ou transmitidos ao vivo, até gravações amadoras feitas no quarto de casa.

Emergem então, de uma maneira multifrênica (para utilizar o termo no mesmo sentido em que Moraes (2006) o aplica para o campo da música), novas atuações profissionais: criação de trilhas para cinema, teatro, TV; produção fonográfica; desenvolvimento de plataformas e *softwares* ligados à música de uma forma direta ou

indireta; técnicas de gravação de áudio; empreendedorismo musical para os setores de eventos e de educação, flexibilidade e versatilidade para lidar com diferentes estilos e gêneros musicais etc. Cada atuação dessas exige tipos de habilidades musicais e técnicas, que são pouco ou nada contempladas na universidade. Isso faz com que muitos estudantes de música busquem essa formação fora da universidade, enquanto que ela mesma oferece muito pouco a ser aproveitado nesse novo campo profissional que se avista.

Mas teria a universidade a incumbência de fornecer formação para todas essas demandas? Se os músicos são capazes de encontrar fora da academia maneiras de aprender e dominar tais conteúdos que a universidade não contempla, qual seria, então o papel dela?

Conclusão: repensando o ensino de música na universidade

A universidade brasileira necessita, sim, repensar sua forma de ensino de música. Necessita rever a trajetória através da qual se estabeleceram as bases que fundamentam sua prática, para compreender o que se ganhou e se perdeu em termos experiência musical e social. Trata-se de uma avaliação útil para que se construa um modelo de ensino que preserve o que é julgado como essencial e que expurgue tudo aquilo que não contribui para uma formação de qualidade, liberando espaço para a inclusão de experiências que sejam mais democráticas, inclusivas, e que acompanhem as mudanças que ocorrem no mundo, de modo a interagir de forma crítica com elas. Apresentaremos algumas reflexões sobre aspectos que consideramos essenciais para um curso de música universitário mais alinhado com as demandas do mundo no qual vivemos hoje.

1. Saber articular realidade profissional com a especificidade da universidade. A universidade possui o papel de formação profissional, mas mais do que isso, ela possui o papel de formação humana. Reunindo a opinião de alguns estudiosos que foram mencionados aqui, o papel da universidade pode ser assim descrito: um espaço de liberdade, criação e cultura (RIBEIRO, 2003: 51 apud MORAES, 2006: 58); produtora de pensamento e de pensadores (MORAES, 2006: 58); um ambiente para a busca da análise, reflexão, interpretação, desenvolvimento, pesquisa e crítica (SMALL, 2003: 152); depositária do conhecimento humano em progresso (BORÉM, 2006: 53). Por isso, ela deve buscar conciliar as demandas do mercado, mas sem perder sua especificidade, que é a de garantir a autonomia do pensamento.

Após levantar as questões sobre as disparidades existentes entre o que se ensina nos cursos de música e o que se encontra no mercado de trabalho, devemos buscar

iniciativas que propiciem uma maior afinidade com este último, mas sem o intuito de tentar replicá-lo, coisa que, segundo Ribeiro (2003: 14 apud MORAES, 2006), é inútil num mundo aonde as mudanças deste mercado são tão rápidas que se torna impossível prevê-las.

Essa aproximação pode ser alcançada através de uma mudança na postura, mais do que através de programas que busquem simular situações que o próprio mercado já faz. Isso deve se iniciar primeiramente entre os professores, que são não só os responsáveis pela construção dos currículos, mas muitas vezes são os modelos de profissionais tomados como exemplo por muitos alunos. Professores "especializados e versáteis ao mesmo tempo, curiosos pelo que está além da cerca de seus quintais pedagógicos" (BORÉM, 2006: 53) promoverão um processo de ensino e aprendizagem que forme alunos capazes de julgar, interpretar, analisar, contestar, defender, criticar, celebrar ou condenar seus próprios trabalhos, antes de qualquer outra pessoa. Tal formação atenderia muito mais às demandas de um mercado de trabalho com as características que mencionamos anteriormente: diversificado, globalizado, de mudanças rápidas. Isso seria alcançado graças à autonomia de pensamento e atitude desenvolvidas nos estudantes.

2. Criação de um currículo que incentive o fazer musical contextualizado, criativo, versátil e reflexivo. Um curso acadêmico que seja relevante para os músicos não pode deixar se ser contextualizado. Durante muito tempo se instituiu um determinado padrão estético como norteador da prática musical, e como referência de qualidade. Ganhou-se muito mas também perdeu-se muito. Ganhamos domínio de habilidades que permitem registrar detalhadamente a linguagem musical que se cria, o conhecimento sobre o funcionamento de certos sistemas musicais, técnicas que permitem um alto nível de execução instrumental, conhecimento sobre uma parte da história da música. Por outro lado, perdemos outras habilidades também importantes, imprescindíveis para realização musical no contexto em que elas existem. Perdemos o conhecimento sobre as diferentes funções das músicas de outras culturas, e com isso perdemos a capacidade de julgar criticamente tais músicas com padrões de qualidade que lhes sejam próprios, evitando assim a utilização de critérios injustos e descontextualizados. Perdemos a aquisição de habilidades técnicas que permitem uma atuação musical mais versátil e flexível.

As importantes habilidades musicais de leitura e técnica foram superestimadas no modelo de ensino tradicional que discorremos anteriormente. Elas são habilidades imprescindíveis principalmente quando se tem por objetivo a reprodução de obras de outros compositores, que tiveram a preocupação de registrar detalhadamente *nuances* de

interpretação de suas obras, principalmente as grandes obras orquestrais que, sem a ferramenta fundamental da escrita, certamente se perderiam com o tempo. Contudo, o desenvolvimento de outras habilidades tem sido prejudicado: o tocar de ouvido, e habilidades criativas tais como improvisação, se mostram hoje indispensáveis para aquisição de algo que talvez traduza a maior característica requerida dos músicos pelo atual mercado de trabalho: *versatilidade*. Portanto, devemos pensar na inclusão de atividades que valorizem o desenvolvimento delas, para que seja possível transitar com técnica e desenvoltura em outros estilos e gêneros. Assim, tal como Santos et. al (2004: 21), pensamos que não é mais possível aceitar as declarações de inferioridade e irrelevância dos diferentes modos de produção de habilidades e de conhecimentos existentes em culturas diferentes e marginalizadas.

Não é recente a discussão sobre os ideais curriculares para cursos superiores de Música. Em 2002, o CNE propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Música, após longo processo de elaboração que contou com o apoio dos cursos de Música do Brasil (HENTSCHKE, 2003: 53). Desde então, as bases teóricas e práticas que constam nas Diretrizes vêm sendo amplamente discutidas, em termos de análises das diferentes tentativas feitas e dos resultados alcançados em sua implementação nos mais diversos contextos e localização geográfica de cada curso superior brasileiro. Já no ano seguinte, em 2003, diversos artigos oriundos do fórum "Diretrizes: qual currículo?", promovido pelo XI Encontro Anual da ABEM, traziam algumas questões que levantamos aqui: a falta de formação pedagógica adequada dos docentes para a atuação neste espaço (HENTSCHKE, 2003: 54); a problematização dos aspectos de preparação do aluno como agente de suas próprias oportunidades de remuneração (LOURO, 2003: 101); a conscientização de que as mudanças necessárias implicavam em mudanças paradigmáticas e de pensamento de toda a coletividade acadêmica (SANTOS, 2003: 63), dentre outras. Também é válido mencionar o surgimento de novos cursos de Graduação em Música Popular e as Licenciaturas em Instrumento, como sendo claras tentativas de oferecer alternativas de formação profissional no campo da Música. Resta, em discussões futuras que tenham esse propósito, analisar o alcance de sucesso dessas graduações para os contextos locais aonde esses cursos acontecem.

Finalmente, é necessário construir um curso reflexivo, que seja capaz de assumir que todo saber é incompleto (SANTOS, 2008: 107). Um curso assim adota uma postura sempre aberta à reavaliação, nunca preso às repetições irrefletidas. Isso permite acompanhar e avaliar quais mudanças são necessárias para atender de fato aos anseios de

uma comunidade de estudantes que para ela se dirige.

3. Manter a música como foco principal. Apesar de todos os problemas discutidos, de todas as falhas encontradas, e de todas as soluções propostas que se façam com as melhores intenções, uma coisa não se deve perder de vista, e essa coisa é a música. Seja no que se discute no âmbito de formação do profissional de música, seja no de formação de professores, a música deve ser o foco principal.

A música é uma linguagem artística. Logo, possui códigos e significados que são socialmente construídos e compartilhados. Para que haja a plena compreensão da sua linguagem, ela necessita ser compreendida enquanto "uma forma simbólica com camadas de significados" (SWANWICK, 2003: 50). Para desenvolver o domínio desta linguagem existem três modalidades do que chamamos de "fazer musical", conhecidas como *execução*, onde se faz música através da execução instrumental e/ou vocal; a *apreciação*, que é a modalidade na qual a pessoa ouve música de maneira crítica e participativa; e a *composição*, que implica na criação musical através da manipulação dos elementos da música (FRANÇA; SWANWICK, 2002). Essas são as três janelas através das quais a música pode ser desenvolvida, manifesta e compreendida.

O trabalho acadêmico que visa a formação de professores - ou seja, a licenciatura - não deve perder de vista que a finalidade última da educação musical é a de levar o indivíduo à compreensão da linguagem musical, para que este desenvolva ferramentas perceptivas que lhe capacitem um grau de fruição estética só alcançável através de uma educação sistematizada. O que pode variar são as metodologias, abordagens teóricas, estratégias pedagógicas, mas jamais o objetivo final, que é a compreensão das músicas enquanto discurso. Moraes (2006) analisa diversas propostas que circularam nos debates acadêmicos sobre educação musical a partir da década de 1990 em diante. Segundo este autor, tais propostas, fundamentadas em princípios de diversas áreas do conhecimento humano, apesar de terem as melhores intenções, acabaram situando a música como um meio, e não como um fim. Segundo este autor, estas propostas buscariam

> uma renovação pedagógica baseada em referenciais teóricos de pesquisa que levem em conta temas como gênero, etnias, geração adolescente, religião, imaginário, etc. para "captar as distorções, as realidades sociais e escolares, desde as desigualdades sociais, […] mas, sobretudo, […] os aspectos sociais e culturais da própria prática musical", [esse tipo de proposta] propõe elementos para a construção mais de uma sociologia da educação musical do que diretamente uma nova pedagogia da música.

> Ninguém duvidaria que uma sociologia da educação musical brasileira seria um referencial de primeira grandeza para a construção do campo teórico da educação musical. Nesse sentido, mesmo assim, seria essa uma teoria relacionada à educação musical; imprescindível, mas auxiliar; componente do campo, não ele mesmo (MORAES, 2006: 60).

Quando a balança do empenho daqueles que formam os futuros professores de música pende mais para o lado da preocupação com as questões sociais, psicológicas e filosóficas, que deveriam na verdade serem auxiliares, em detrimento dos aspectos musicais em si, acabam reforçando a falsa ideia de que não possuem competência musical suficiente e por isso atuam na Licenciatura. É o risco que se corre quando a música não vem em primeiro lugar.

No caso da formação específica dos músicos profissionais - a saber, a formação dos bacharéis -, o fato da dedicação à aprendizagem de um determinado instrumento musical não é sinônimo de garantia de desenvolvimento da compreensão do discurso musical. Muitas vezes nota-se uma supervalorização da virtuosidade técnica em detrimento de uma musicalidade que ainda encontra-se embotada ou subdesenvolvida. É recorrente nessa formação o dilema entre "...consolidar uma base musical mais sólida ou avançar sem atrasos o repertório a ser cumprido em cada semestre" (BORÉM, 2006: 48). Segundo Swanwick (1994),

> Aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical. Permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical - sem realmente "entender música" - é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido (SWANWICK, 1994: 7).

Portanto, frequentar um curso de Bacharelado em instrumento ou canto não é garantia de aquisição do domínio e compreensão da música enquanto linguagem simbólica. Uma sugestão para que o processo de aprendizagem instrumental não se torne defasado, seria um engajamento multifacetado que buscasse unir teoria e prática, nas suas diversas interfaces: Performance e História da Música, Performance e Análise Musical, Performance e Comportamento Motor, Performance e a própria Educação Musical (BORÉM, 2006: 47).

Outa reflexão emergente que pode trazer contribuições importantes ao processo

da aprendizagem da performance, incidindo positivamente na elaboração de currículos universitários, é aquela que se preocupa com a ampliação do conceito de "conhecimento". Tal reflexão procura não só aclarar as delimitações entre os diferentes tipos de conhecimentos, como também construir argumentos que demonstram que a hierarquização que estabeleceu o conhecimento científico como superior aos demais é, antes de tudo, ideológica e política (CAESAR, 2003. CORREIA, 2013). Nesse sentido, a discussão levantada sobre o conceito *embodied meaning* (CORREIA, 2013) lança um novo olhar para a prática do ensino e da pesquisa em performance, pois coloca de maneira central o corpo na construção do sentido. Tal aspecto é defendido baseado em argumentos de que a linguagem não-verbal e gestual existe para exprimir as continuidades dos gestos musicais que a linguagem falada não é capaz de dar conta (CORREIA, 2013: 12). Assim, o modelo tutorial de ensino, mencionado anteriormente neste ensaio, poderia se beneficiar, a partir de estudos calcados na filosofia, neurologia cognitiva e psicologia, de elementos que possibilitariam não apenas justificá-lo e validá-lo. O conhecimento que vem sendo produzido nessas áreas poderia tornar esse tipo de ensino algo mais bem fundamentado, trazendo subsídios para futuras pesquisas e a consequente possibilidade de registro escrito de ações pedagógicas, democratizando esse tipo de conhecimento através de sua circulação em meios escritos e/ou gravados.

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

Referências

ARROYO, M. Educação Musical: um processo de aculturação ou enculturação? *Em Pauta: Revista do Curso de Pós-Graduação em Música* - UFRGS, v. 1, n. 2, p. 29-43, jun. 1990.

. Educação Musical na Contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2002. p. 18-29.

_____ . Música popular em um Conservatório de Música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 6, p. 59-67, set. 2001.

BJÖRNBERG, A. Teach You to Rock? Popular Music in The University Music Department. *Popular Music*, [s.l.], v. 12, n. 1, 1993.

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da *performance*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, p. 45-54, mar. 2006.

CAESAR, Rodolfo. Produção de conhecimento e políticas para a pesquisa em música: música & tecnologia. *Revista Opus*, n. 9, p. 28-34, dez. 2003. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/opus/opus9/opus9-3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 2/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 12 mar. 2004, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf> Acesso em: 08/12/2012.

CORREIA, Jorge Salgado. Investigação em Performance e a fractura epistemológica. *El oído pensante,* v. 1, n. 2. Disponível em <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/oidopensante>. Acesso em: 19 fev. 2014.

COUTO, Ana C. Nunes do. *Ações pedagógicas do professor de piano popular:* um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2008.

DUNBAR-HALL, P.; WEMYSS, Kathryn. The Effects of the Study of Popular Music on Music Education. *International Journal of Music Education*, v. 36, p. 23-34, 2000.

ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 69-74, set. 2002.

FEICHAS, Heloisa F. B. *Formal and Informal Music Learning in Brazilian Higher Education.* Tese (Doutorado em Filosofia). Instituto de Educação da Universidade de Londres, Londres, 2006.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, dez. 2002, p. 5-41.

GALIZIA, Fernando Stanzione; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; HENTSCHKE, Liane. Os professores universitários de música: um estudo sobre seus saberes docentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 27-35, mar. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2010.

GIDDENS, Anthony. *Em defesa da sociologia*: ensaios, interpretações e tréplicas. São Paulo, UNESP, 2001.

FAGERLANDE, Marcelo; BARROSO, M. A. F. S.; TAVARES, A. C.; PEREIRA, M.; ALBUQUERQUE, C. *Tratados e Métodos de Teclado.* 1. ed. RJ: Editora da UFRJ, 2013. v. 1.

FREIRE, Vanda B.; CAVAZOTTI, André. *Música e pesquisa*: novas abordagens. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2007.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; MERHY, Sílvio Augusto. Música através do piano - prática das Habilidades Funcionais no uso do teclado como alternativa didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, 2., 1985, Minas Gerais. *Anais...* Minas Gerais: Imprensa da UFMG, 1986, p. 223-245.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

_____ . Da diáspora. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. de; ARAÚJO, Rosane C. de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 49-58, 2006.

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

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

MONTEIRO, Paulo Filipe. *Os Outros da Arte.* Oeiras (Portugal), Celta Editora, 1996.

MORAES, Abel. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, v. 13, p. 55-64, mar. 2006.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004

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

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad Del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Ed.). *La Colonialidade Del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Caracas: CLACS, 2000. p. 201-245.

RIBEIRO, Renato Janine. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. RJ: Campus, 2003.

SANDRONI, C. "Uma roda de choro concentrada": reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém, 2000. p. 19-26.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. Cap. 2 – *Uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências.* 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo". In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004. p. 19-101.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. In: KATER, Carlos (Ed.). *Cadernos de estudo*: educação musical. n. 2/3. SP: Atravez, ago. 1991. p. 1-14. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/educacao.htm>. Acesso em: ago. 2014.

_____ . A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música frente ao panorama pós-moderno. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 8, p. 63-68, mar. 2003

SMALL, Stephen. What is Hip?: Popular Music Education and the University. *Music Education International*, [s.l.], n. 2, p. 143-153, 2003.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____ . Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música. Trad. Fausto Borém. In: KATER, Carlos (Ed.). *Cadernos de estudo*: educação musical. n. 4/5. SP: Atravez, nov. 1994. p. 7-14. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/educacao.htm>. Acesso em: ago. 2014.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 2007. *Anais...* Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013

ZORZAL, Ricieri C. *Explorando master-classes de violão: um estudo multi-casos sobre estratégias de ensino*. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

Ana Carolina Nunes do Couto é Doutoranda em Sociologia pela UFPE, Mestre em Música e Especialista em Educação Musical pela UFMG, e Licenciada em Música pela UEL. Atuou como professora e pesquisadora na UEMG de 2005 a 2009, e em diversas escolas de música em Belo Horizonte e Londrina. Foi pianista do Coral da Secretaria de Estado da Fazenda de Minas Gerais de 2002 a 2007. Atualmente é professora no Departamento de Música da UFPE, onde idealizou e coordena o Curso de Especialização em Pedagogia do Instrumento. Desenvolve trabalhos nos campos da música popular, educação musical e epistemologia da música. ana.carol.couto@gmail.com