

Minhas músicas, suas músicas: (in)exclusões e (trans)formações na licenciatura em música¹

Maura Penna

Universidade Federal da Paraíba
maurapenna@gmail.com

Ana Luiza Pinto

PIBIC/CNPq/UFPB
analuzallmp@gmail.com

Susie Santos

PIBIC/CNPq/UFPB
susieguima@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta um recorte de pesquisa em andamento, que, com uma perspectiva interdisciplinar, tem como objetivo geral compreender as relações subjetivas estabelecidas com a música por estudantes de licenciatura e a significação que a música tem para suas vidas. Adotamos a metodologia de história de vida, com o uso de entrevistas narrativas, tendo coletado dados junto a dezesseis sujeitos, com variados perfis: (i) alunos de cursos superiores de música que se dedicam ao campo da música popular; (ii) que passaram por cursos de caráter técnico e (iii) que tiveram formação musical em bandas marciais. Trazemos discussões acerca dos diferentes contextos socioculturais e os percursos de estudo e formação individuais de licenciandos, além da dimensão pessoal da relação com a música estabelecida por eles, considerando primordialmente suas vivências, a diversidade cultural e as suas experiências no ambiente acadêmico. Discutimos como os percursos individuais de formação musical são pessoais e específicos, influenciando diretamente na motivação, aproveitamento e satisfação dos entrevistados com o curso. Concluímos que o meio acadêmico pode ser excludente, pois muitas vezes a vivência dos alunos não é levada em consideração, pois o modelo de ensino conservatorial ainda é muito presente. Assim, a licenciatura acaba se tornando um espaço de transformação, já que o aluno amplia as suas áreas de atuação diante das exigências do mercado de trabalho, e, muitas vezes, muda a sua relação com a música.

Palavras-chave: Percursos de formação musical; ensino superior de música; espaço de transformação.

¹ Agradecemos as contribuições de Andréa Santos, membro de nosso grupo de pesquisa, para a elaboração deste texto.

Introdução

Esta comunicação apresenta um recorte da pesquisa em andamento, *Percursos de Estudo e Formação Musical: significações pessoais da relação com a música*, que está sendo desenvolvida, desde agosto de 2016, pelo grupo Música, Cultura e Educação². Adotamos uma perspectiva interdisciplinar, no entrecruzamento da educação musical com a psicologia, a partir do uso da teoria do sentido de vida – ou Logoterapia – de Viktor Frankl, como possibilidade interpretativa. Norteia a pesquisa o seguinte problema: *o que a música significa para cada pessoa que investe na prática musical, desenvolvendo-a sistematicamente, buscando aprimorá-la e adotando-a para sua formação e/ou atuação profissional?*

Nesta comunicação, entretanto, nosso foco é mais específico, apresentando discussões acerca dos diferentes contextos socioculturais e os percursos de estudo e formação individuais de estudantes da licenciatura em música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), além da dimensão pessoal da relação com a música estabelecida por eles. Assim, serão consideradas primordialmente a vivência dos alunos e sua diversidade cultural, bem como as suas experiências no ambiente acadêmico³.

Encaminhamentos metodológicos

Numa abordagem qualitativa, a coleta de dados baseou-se na metodologia da história de vida, através de entrevistas narrativas. Os sujeitos foram estudantes universitários de música, que exerciam com regularidade e continuidade uma prática musical (incluindo performance instrumental ou vocal) e que investiam na formação superior na área a maior parte de seu tempo e de seus esforços.

Com cada participante, foram realizadas duas entrevistas⁴. A primeira, de caráter narrativo, concentrou-se na história de vida musical de cada sujeito. Neste ponto, apoiamos em Flick (2004, p. 109), que considera a narrativa livre capaz de melhor expressar a

² A respeito da referida pesquisa ver: Penna, Pinto e Santos (2017) e Penna, Santos e Pinto (2018).

³ Nesta perspectiva, portanto, o referencial teórico da Logoterapia não será utilizado.

⁴ Este projeto foi submetido ao CONEP através da Plataforma Brasil, sendo aprovado em 2016, sob o protocolo CAAE 56274916.7.0000.5188. As coletas de dados foram realizadas pelas bolsistas de Iniciação Científica (PIBIC/ CNPQ /UFPB) Ana Luiza Pinto e Susie Santos.

experiência subjetiva do que um esquema de perguntas e respostas, mesmo que flexível. A narrativa é, para Gibbs (2009, p. 80), “uma das formas fundamentais com que as pessoas organizam sua compreensão do mundo [...] elas dão sentido a suas experiências passadas e compartilham essas experiências com outras”. Assim, a história de vida musical mostrou-se bastante produtiva para nossa pesquisa, trazendo aspectos socioculturais e também subjetivos. Para essa primeira entrevista, foi adotada a seguinte questão norteadora:

Por favor, conte a sua relação com a música ao longo de sua vida. Comece pela sua infância e seus primeiros contatos com a música – qualquer tipo de música. Conte progressivamente como a música fez parte de sua vida e como você se sentia em relação a ela. Então, fale sobre a música em sua vida em diferentes momentos e ambientes (em casa, na família, com amigos, na igreja, na escola, etc.), como você começou a tocar ou a cantar, como começou a estudar música (sozinho, com professores ou em escolas) e como você chegou até esse momento atual de sua formação ou de atuação musical. Relate também como, durante todo esse percurso, você se sentia em relação à música e qual o papel dela em cada momento de sua vida. Você não precisa ter pressa, porque tudo que for importante para você nos interessa.

Num segundo momento, foi realizada uma entrevista um pouco mais estruturada – retomando pontos da narrativa anterior –, buscando esclarecer o papel da música para a vida do participante, enfatizando a sua significação subjetiva e emocional em determinados momentos de seu relato. Por exemplo:

Como você se sente atualmente (ou se sentia em determinado momento da história de vida) em relação à música (ou a determinada prática musical: tocar/cantar, ensinar, compor, etc.)?

Por depender da narrativa original, o roteiro flexível para esta segunda entrevista só podia ser preparado após a transcrição e análise preliminar do relato obtido na primeira narrativa. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, utilizando-se a ortografia padrão, mas respeitando a construção das frases empregadas pelos participantes. Nos trechos dos depoimentos citados ao longo desse texto, omitimos as terminações de gênero, a fim de preservar o anonimato dos participantes⁵.

⁵ Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE.

No período de agosto de 2016 a junho de 2018, foram entrevistados 16 alunos da licenciatura em música da UFPB⁶, oito mulheres e oito homens, com idades entre 19 e 40 anos e diferentes perfis:

- (i) Seis entrevistados dedicavam-se ao campo da música popular, com canto (3 sujeitos) ou instrumentos (cavaquinho, guitarra e bateria).
- (ii) Cinco sujeitos, em seu percurso de formação, passaram por cursos de caráter técnico e cursavam as habilitações: bateria, canto popular, baixo elétrico, violão e guitarra.
- (iii) Os cinco restantes tiveram em sua formação musical uma forte influência das bandas marciais (dois estudavam trombone, um trompete, um clarinete e um eufônio).

A escolha desses 16 licenciandos como sujeitos para a análise proposta nesta comunicação levou em conta as diferenças nos processos e percursos musicais.

Os alunos da licenciatura e suas músicas

Analisando as transcrições das entrevistas, buscamos caracterizar os contextos socioculturais de formação dos sujeitos participantes, sua relação com a música e com o mercado de trabalho, levando em conta os diferentes perfis.

Em relação aos alunos que se dedicavam a instrumentos ou ao canto populares, no início dos estudos, a maioria teve experiências com a educação informal e não-formal⁷. Geralmente adquiriam um violão e aprendiam a tocar em um processo de autoaprendizagem (CORRÊA, 2000), ou participavam de um coral, ou ainda tocavam com familiares e colegas:

Com o tempo, acho que com uns 10 anos, já fazia um pouco de zoada no violão. Aí, depois com uns 12, eu fiquei mais a fim ainda de tocar, aí eu fui tocando e pegando de ouvido e fazendo tudo. (S2-E1, 30/09/16)⁸

Todas as cinco características da aprendizagem musical informal que são apontadas por Green (2012, p. 67) foram identificadas a partir dos relatos colocados. A escolha de um

⁶ Essa licenciatura oferece Habilitação em Práticas Interpretativas – com grande variedade de opções de instrumentos ou canto.

⁷ A respeito dos conceitos de educação formal, não formal e informal e suas relações, ver Trilla (2008, p. 44-53).

⁸ Todas as entrevistas serão assim indicadas: S2-E1, 30/09/16, correspondendo ao número do sujeito, da entrevista e a data em que foi realizada. As citações de trechos das entrevistas serão apresentadas em itálico, para diferenciá-las das citações bibliográficas.

repertório familiar, a prática de “tirar músicas de ouvido”, a assimilação de conhecimento de forma pessoal, a articulação entre apreciação, execução, improvisação e composição e, principalmente, a aprendizagem em grupo, que foi muito enfatizada pelos entrevistados:

É um trabalho bom, eu gosto de fazer [...] eu me envolvo bastante e ali é interessante, porque todo mundo está aprendendo junto, crescendo junto profissionalmente e tudo mais. As bandas são uma grande escola. Tem gente que nunca participou de nenhum estudo formal, mas é um grande músico. Justamente por isso que a música... ela tem essa capacidade de você conseguir aprender com a convivência e desenvolver um bom trabalho, sabe? (S9-E1, 27/09/2016)

Ao serem questionados sobre o papel da música em suas vidas, a maioria dos sujeitos desse perfil ressaltou a importância da expressão pessoal na performance ou criação:

Eu acho que é um estado de preenchimento, sabe? É algo que... É de libertação, no sentido [...] das minhas dores... Eu expresso dessa forma, ou através da música, geralmente cantando, ou então escrevendo para depois cantar, composição, né? No caso, eu penso, meus valores, assim... eu geralmente gosto de cantar coisas que fazem sentido para mim, que expressam minhas verdades. (S6-E2, 07/06/2017)

Outros ainda mencionaram o sentimento de realização encontrado na docência:

Mas depois que eu descobri que eu realmente tenho... Eu vou chamar de vocação, certo? A vocação, o dom para ensinar, para passar para outras pessoas o que eu consigo aprender, o mínimo [...] Quando eu vejo que ela consegue chegar àquele conhecimento, aí eu não tenho palavras para descrever... Eu me sinto realmente muito realizado! (S5-E2, 15/05/2017)

Para os entrevistados que passaram por cursos técnicos que se concentram na performance em música, a licenciatura trouxe as questões da docência para suas formações:

[...] o IF [Instituto Federal] foi muito mais no lance do músico e a universidade hoje está sendo muito mais no lance do professor, além de ter muito a questão do networking. Aqui eu conheço muita gente, tanto na escola onde eu dou aula, como na universidade. Mesmo que você conheça outros músicos e tenha a oportunidade de tocar com outras pessoas, são bem interessantes [...] essas duas [vertentes]. (S8-E1, 28/09/2017)

Todos os entrevistados com esse perfil ressaltaram a importância do curso técnico para seus percursos de formação. Para alguns, esse foi seu primeiro contato com o ensino formal de música: “quando eu entrei no IF, [...] foi o primeiro momento que eu tive um professor propriamente dito, estudei música em um lugar formal” (S8-E1, 28/09/2017).

[o curso sequencial⁹ foi importante] Por ter contato com essa informação, com esse conhecimento, teórico da música, que eu não tinha [...] aí eu percebi a música de outra forma [...] não tinha essa ideia de forma da música e de tonalidade, de ritmo... E eu comecei a entender a música de uma forma mais completa, depois dessas informações que eu estou estudando [...]. (S7-E2, 22/11/2017)

Para alguns dos sujeitos entrevistados, o ambiente inicial de formação musical foi o das igrejas (evangélicas ou católicas), seja cantando no coral, nos cultos ou nas missas. Este aspecto revelou-se importante nos seus percursos individuais.

[...] a comunidade [católica] ficou sem ninguém para tocar violão, sem ninguém para tocar instrumento. Então aí eu e mais cinco pessoas, além do meu irmão, fomos procurar um professor [...] Foi quando a comunidade começou a tocar mais nas missas da paróquia; até então a gente só tocava nos grupos de oração dentro da comunidade. Depois, a gente aprendeu, acho que a gente teve por volta de [...] um mês de aula, e quando a gente teve essas aulas eu comecei a pegar as coisas bem de ouvido. Aí os meninos, os quatro que estudaram comigo, desistiram e eu continuei, pegando as músicas de ouvido e virei o violonista da comunidade. (S5-E1, 17/03/2017)

As primeiras tentativas musicais do Sujeito 5 foram acolhidas num espaço religioso, onde não costuma haver maiores exigências de caráter técnico, como mostra Travassos (1999, p. 133). Alguns sujeitos que iniciaram sua formação em igrejas mantêm uma relação subjetiva com a música associada à sua crença, enquanto outros não atribuem um valor religioso à música. Para o Sujeito 2, a música é uma vocação que Deus lhe deu: “eu acho que a música é uma coisa em Deus, então é uma coisa que é muito forte [...] primeiro quem me dá forças é Deus, mas ele me deu com o objetivo para a música” (S2-E2, 04/11/2016).

Alguns dos entrevistados tiveram sua formação musical iniciada em bandas marciais. Segundo Costa (2008, p. 30), as bandas de música estão presentes em inúmeros municípios brasileiros; entretanto, muitas delas, por serem mantidas por ONGs, prefeituras

⁹ O Curso Sequencial da UFPB, embora seja considerado um curso superior, tem duração de dois anos e caráter técnico-profissionalizante.

ou instituições religiosas, têm dificuldades de se manter, sofrem com a falta de instrumentos e muitas “fecham suas portas”. Nos relatos dos sujeitos essa situação fica evidente, uma vez que por vezes tiveram que aceitar o instrumento disponível e não aquele que realmente desejavam ou ainda, em algum momento, tiveram que ser remanejados para outras bandas, porque aquela em que estavam fechou:

Com o tempo, a ONG acabou, infelizmente, fecharam as portas, a gente saiu. [...] o professor de flauta doce de lá, montou outra ONG, só que nessa outra ONG, a gente tinha apenas uma banda de música [...] ele perguntou se a gente tinha interesse de aprender a tocar outro instrumento, aí apresentou os instrumentos para a gente. Eu me encantei pelo clarinete. Aí, a gente foi para essa outra banda e eu tinha que dividir um instrumento com um outro amigo meu, né? (S12-E1, 23/08/2017)

Através dos relatos dos sujeitos, foi possível observar a semelhança no modo como se dá o processo de ensino/aprendizagem. A fim de alcançar mais rapidamente os resultados, não são exigidos dos alunos conhecimentos teóricos ou técnicos apurados para que possam participar do grupo:

Eu comecei a tocar trombone [...] Isso foi no mês de julho e o professor estava preparando uma banda para desfilar [...]. Na primeira semana, não saía nada e era uma aula por semana. Não saía nada, não sai nada, eu fiquei agoniado. Depois começou a sair [o som], aí saí no desfile. O professor não passava música, tipo partitura, estava muito em cima da hora e tinha menos de dois meses para preparar a banda para tocar. Aí eu saí na banda tocando uma nota só, tocando a nota o desfile todinho. Só mudava a duração da nota, mas era a mesma nota. (S13-E2, 07/11/2017)

A respeito disso, Cardoso (2005) afirma:

Em razão das próprias condições e necessidades do grupo, nas Bandas não há uma preocupação maior com uma formação musical mais ampla do instrumentista. Dessa maneira, qualquer outro tipo de informação que extrapole os conteúdos necessários à formação técnica do aluno é relegado a segundo plano. (CARDOSO, 2005, p.73).

Conforme aponta Green (2012), os relatos mostram que é frequente a aprendizagem por imitação e/ou através de um processo de autoaprendizagem:

Lá na banda era meio que assim, a gente fazia as coisas da banda, mas era tudo meio que de ouvido [...] a gente chegava, eram aquelas notinhas,

botava dó, botava ré, botava um sustenido, a gente sabia... hoje o pessoal diz que às vezes é “hashtag”, né? Aí eu botava em cima das notinhas assim e pronto. Aí no instrumento eu ia descobrir onde era [...] (S14-E1,13/08/2017)

O ambiente acolhedor e de companheirismo gera um sentimento de pertencimento ao grupo, o que incentiva a permanência dos alunos, além de proporcionar o crescimento pessoal dos participantes:

As bandas também contribuem para a formação de cidadãos, onde os alunos aprendem a respeitar e admirar os colegas, entender as diferenças, descobrir a importância da união, assumir deveres e responsabilidades, enfrentar desafios e desempenhar papéis. Elas criam “sonhos” e perspectivas profissionais nos alunos. (COSTA, 2008, p.40)

A maioria das bandas direcionam seus esforços de estudos e ensaios com foco nas apresentações públicas e concursos: *“Quando eu competia [...] A gente dava o sangue pela banda: ‘Não! Vamos ganhar esse campeonato!’”* (S2-E1, 31/08/2017). Segundo Costa (2008), para os músicos, essas apresentações geram grande responsabilidade, pois coloca todo o grupo em evidência e, portanto, sujeito ao crivo das críticas dos pares, da comunidade e da família, o que faz com que se esforcem nos estudos e se empenhem para uma boa apresentação.

Os relatos dos licenciandos trazem diversas experiências e significações que, a nosso ver, devem ser valorizadas, pois podem contribuir para os rumos da educação musical, como aponta Arroyo (2002, p. 102). Além disso, no convívio acadêmico, a troca mútua dessas experiências pode ser extremamente importante para a formação dos futuros profissionais da área.

Músicas (in)excluídas e (trans)formações na academia

Muitas vezes, a vivência de alunos que iniciaram sua formação em diversos contextos da música popular não é levada em consideração dentro da academia, onde o modelo de ensino conservatorial ainda é muito forte. Discutindo a herança colonial no ensino superior de música no Brasil, Queiroz (2017) aponta a exclusão de outras práticas musicais que não as de origem europeia:

[...] entre os aspectos culturais sucumbidos por tais processos de inferiorização, práxis musicais não alinhadas às perspectivas da música erudita ocidental, referência de arte e de ensino de música na Europa colonizadora, foram excluídas de contextos “civilizados” de produção musical e, conseqüentemente, do processo de institucionalização do ensino de música. (QUEIROZ, 2017, p. 137)

Neste sentido, o choque entre os padrões musicais das vivências dos alunos e os do curso pode afetar a sua motivação e aproveitamento. Segundo Pereira (2014, p. 95), isto reflete “uma estrutura curricular de estudo de música que, por si só, privilegia a música erudita e afasta outras possibilidades de práticas musicais que estariam mais relacionadas com a vida cotidiana dos alunos”. A respeito, relatou o Sujeito 5:

Quando foi em 2009, aqui não tinha canto popular, só tinha canto erudito; então eu fui e me inscrevi para canto erudito, era o que tinha. [...] Nunca tive aula de canto até esse período, técnica vocal, nem nada. [...] Então desde 2009 eu comecei a estudar o canto erudito. Não gostava, para ser bem sincero, do repertório [...] porque eu não cantava esse tipo de repertório no meu dia a dia [...] Eu fiz um novo vestibular para canto popular [...]. Então daí, no canto popular, eu realmente me encontrei, é o que realmente eu gosto de fazer, é o que eu canto fora daqui [da universidade], nos casamentos, nas missas, nos lugares que eu vou para cantar, é a forma que eu canto. (S5-E1, 17/03/2017)

Embora a licenciatura da UFPB ofereça a habilitação em canto popular, o que, de acordo com Queiroz (2017, p. 150), é um indício de transformação nos padrões de ensino, o próprio autor reconhece, ao analisar diversas propostas curriculares, que “cerca de 85% dos conhecimentos e saberes ofertados [...], tanto nos bacharelados quanto nas licenciaturas, são relacionados mais diretamente ao universo da música erudita” (p. 149).

[...] o currículo desestimulou um pouco também, mas o fato de lidar com alguns professores, teve algumas situações que eu me senti humilhado. Às vezes por não saber uma determinada técnica do violão, digamos, que foi uma coisa que meio que eu fiquei mais desanimado, né? Com vontade de sair. Foi numa situação de uma aula que o professor me pediu para fazer uma determinada coisa no violão e eu não estava sabendo... E ele soltou uma que, se eu não soubesse aquilo, não tinha condição de ser um violonista. Aí bati boca com ele e a gente discutiu, aí eu fiquei desanimado. (S6-E2, 22/11/17)

Este depoimento revela que o processo de inferiorização referido por Queiroz (2017, p. 137 – acima citado) não atinge apenas “aspectos culturais”, mas também as “pessoas reais”, os sujeitos envolvidos. Desta forma, as relações de poder inerentes à “colonialidade” manifestam-se na relação professor e aluno:

A colonialidade se insere em uma dimensão diferente do colonialismo, pois é construída na base cultural de uma sociedade, nas suas formas de ser, ver, perceber, fazer, valorar e pensar. Colonialidade é a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação. (QUEIROZ, 2017, p. 136)

Embora “a trajetória histórica colonial de institucionalização da música” ainda exerça “grande influência na educação superior brasileira”, como mostra Queiroz (2017, p. 154), os cursos superiores em música, especialmente a licenciatura, oferecem oportunidades de qualificação para o mercado de trabalho – que tem características próprias, como veremos adiante. A maioria dos entrevistados revelou uma certa preocupação em diversificar a sua área de atuação e se aperfeiçoar mais:

[...] estou esperando um contrato sair, porque, para o meu instrumento, é muito difícil a área aqui. O eufônio, ele não tem muita visibilidade. Em orquestra não tem eufônio. É muito difícil, assim, conseguir. Então, a área que a gente tem na música aqui para a gente trabalhar, academicamente falando, são bandas marciais. (S15-E1, 19/03/2018)

Segundo Segnini (2011, p. 184), a instável condição de trabalho e carreira do artista é reconhecida, historicamente, em vários países, inclusive no Brasil. Mesmo para aqueles que possuem contratos com carteira assinada, o desenvolvimento profissional requer mais qualificação e um perfil mais diversificado. Nesta mesma direção, Coli (2008, p. 99) aponta a precarização do trabalho do músico que, por não ganhar o suficiente, muitas vezes não consegue dedicar tanto tempo como gostaria ao trabalho pré-escolhido – geralmente de performance –, tendo assim que preencher sua agenda com outras atividades – como a docência. Neste sentido, muitos músicos acabam optando pela licenciatura, que oferece a opção de poder ensinar em escolas de ensino básico, como exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB (BRASIL, 1996, Art. 62). Como essa é uma alternativa que traz

mais estabilidade financeira, a maioria dos sujeitos participantes pretende conciliar a carreira de instrumentista com a de professor:

Eu pretendo ser professor na universidade, é uma meta minha a longo prazo [...] É um dos segmentos que pretendo seguir, essa parte da musicoterapia e da musicalização [...] Mas algo que eu nunca vou deixar, nunca vou me desligar, é essa questão de banda, de grupo que eu gosto bastante: tocar, me apresentar. (S3-E2, 16/11/2016)

A busca dos músicos populares por mais qualificação, através do ensino formal, também está presente nos relatos, tanto pelo fato de estudarem em um curso superior, quanto nos seus projetos futuros. Segundo Melo (2015, p. 9), isto reflete a necessidade crescente do músico popular em procurar os estudos formais para complementar ou ampliar seus conhecimentos: *“Também pretendo fazer bacharelado em piano, mestrado em canto popular. É... para tudo isso agregar” (S1-E2, 04/11/2016).*

O ensino superior de música, além de ambiente de formação, acaba se tornando um espaço de transformação. Diante das exigências do mercado de trabalho, o licenciando acaba ampliando as suas áreas de atuação e, muitas vezes, mudando a sua relação com a música. Entretanto, o meio acadêmico pode ser excludente, por sua herança colonial no ensino de música.

Considerações finais

A partir das análises realizadas, pudemos discutir os diferentes contextos em que ocorrem a educação musical. Os relatos mostraram que os fatores sociais e culturais podem afetar a relação que as pessoas estabelecem com a música. Os percursos individuais de formação musical são muito específicos, influenciando diretamente o estudante da licenciatura em música, em termos de suas motivações, aproveitamento e satisfação com o curso.

Além disso, pudemos perceber as diferentes características dos percursos de formação musical, como os diversos ambientes em que ocorre (família, igreja, instituições formais de ensino), a importância das experiências e do convívio com a música. Cada um desses fatores influencia o modo como os entrevistados se relacionam com a música e com o mercado de trabalho. Tudo isso contribui para que cada história de vida musical seja única.

É preciso, portanto, que as práticas de educação musical levem em conta os percursos e as diferentes significações que os alunos estabelecem com a música, inclusive ajudando a repensar modelos de ensino excludentes, com vistas também às práticas dos futuros professores em formação na licenciatura.

Em relação aos alunos que iniciaram sua formação na música popular e/ou que passaram por cursos de caráter técnico, também podemos destacar algumas características em comum, como a iniciação musical no âmbito informal e não-formal de aprendizado e a importância de estudos formais na área de música popular para uma maior qualificação, inclusive quanto às exigências de titulação para o mercado de trabalho, especialmente em relação à docência em redes públicas. Também os sujeitos que concluíram o curso técnico enfatizaram muito a questão da inserção na área musical que o curso lhes proporcionou, trazendo experiências que em outros locais não teriam acesso, fundamentais para a sua inserção no ensino superior.

Ademais, quanto aos aspectos subjetivos, percebemos que a relação com um repertório significativo – que não exclua as músicas de suas vivências – e, ainda, as práticas educativas e as interações com os professores podem afetar a forma como o aluno lida com a música, as significações pessoais que estabelece com ela. Como discutido por Queiroz (2017, p. 155), a inserção da música popular no ensino superior, embora constitua um avanço, ainda não se consolidou plenamente, persistindo a hegemonia da música erudita europeia como um traço de colonialidade: “Fazemos a música de um ‘outro’ por imposição, assumindo que tal música é nossa, sem perceber que desse ‘nós’ pouco fazemos parte”.

Referências

ARROYO, Margarete. Mundos musicais e educação musical. *Em Pauta*, v. 20, p. 95-121, 2002.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 12 ago. 2017>.

CARDOSO, Paulo Marcelo Marcelino. *Lourival Cavalcanti e o universo das bandas de música*. 2005. 232f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COSTA, Luiz Fernando Navarro Costa. *Transmissão de saberes musicais na Banda 12 de dezembro*. 2008. 135f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

COLI, Juliana Marília. Descendência tropical de Mozart: trabalho e precarização no campo musical. *ArtCultura*, Uberlândia, v.10, n.11, p.89-102, jul.-dez. 2008.

CORRÊA, Marcos. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem com adolescentes*. 2000. 191 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

MELO, Bruno Torres Araújo de. Os efeitos de estudos formais associados ao recurso didático da gravação na prática de bateristas populares. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PENNA, Maura; PINTO, Ana Luiza; SANTOS, Susie. Histórias de vida musical: significações pessoais da relação com a música em diversos contextos de formação musical. In: CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA ISME, 2017, Natal. *Anais...* Natal, 2017. Disponível em:
<<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/viewFile/2390/1211>>. Acesso em: 04 ago. 2018

PENNA, Maura; SANTOS, Susie; PINTO, Ana Luiza. Relações com a música em diversos contextos de formação: significações e sentido de vida. *Revista da ABEM*. 2018. (artigo aceito para publicação)

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros, Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. *Revista da Abem*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan-jun 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Traços da colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, jul-dez 2017.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. À procura do trabalho intermitente no campo da música. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 16, n. 30, p. 177-196, 2011.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus, 2008. p. 15-58.