

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA EM CONTEXTO

AMANDA MARTINS BARBOSA

**MÚSICA POPULAR E CURRÍCULO: LÓGICAS DE  
RECONTEXTUALIZAÇÃO NA BITUCA – UNIVERSIDADE DE MÚSICA  
POPULAR**

Brasília

2023

AMANDA MARTINS BARBOSA

**MÚSICA POPULAR E CURRÍCULO: LÓGICAS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO  
NA BITUCA – UNIVERSIDADE DE MÚSICA POPULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Música em Contexto do Departamento de Música, Instituto de Artes da Universidade de Brasília para obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Processos de Formação Musical

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira

BRASÍLIA

2023

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MB238m Martins Barbosa, Amanda  
Música Popular e Currículo: lógicas de recontextualização  
na Bituca - Universidade de Música Popular / Amanda Martins  
Barbosa; orientador Marcus Vinícius Medeiros Pereira. --  
Brasília, 2023.  
133 p.

Dissertação (Mestrado em Música) -- Universidade de  
Brasília, 2023.

1. Ensino de Música popular. 2. Currículo. 3. Lógicas de  
Recontextualização. 4. Bituca. I. Medeiros Pereira, Marcus  
Vinícius, orient. II. Título.



**Universidade de Brasília**  
**Departamento de Música**  
**Programa de Pós-Graduação Música em Contexto**

Dissertação intitulada “Música popular e currículo: lógicas de recontextualização na Bituca – Universidade de música popular”, de autoria de Amanda Martins Barbosa, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora / Universidade de Brasília

---

Prof. Dr. Daniel Menezes Lovisi – Membro titular externo  
Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Affonso Marins – Membro titular interno  
Universidade de Brasília

Data de aprovação: Brasília, 25 de janeiro de 2023.

Campus Darcy Ribeiro – Brasília, DF – 70.910-000 - Brasil - Tel.: (61) 3107-1113



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à divindade por me orientar, me dar saúde e perseverança para caminhar até aqui.

Agradeço à minha mãe, por compreender minhas ausências e principalmente por suas orações e apoio constante. Às minhas irmãs pelo incentivo de sempre e, pelas palavras carinhosas.

Ao meu orientador e amigo querido Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira por acreditar e me incentivar nessa busca, me orientando incansavelmente. Sua generosidade, disposição e paciência me encanta e me inspira. Obrigada!

Ao Ponto de Partida, à Bituca, aos mestres e ex-alunos por acolherem a proposta desta pesquisa, contribuindo e facilitando sua realização.

Aos amigos do grupo de pesquisa “Observatório das práticas musicais” pelas trocas acadêmicas e desabafos amigáveis durante todo o processo desse trabalho. Aos amigos vizinhos Kennia Orsetti e Rodrigo Heringer por facilitarem a minha rotina, despendendo cuidado e afeto. Vocês foram essenciais!

À UnB e todo curso de Música pela oportunidade e pela conclusão deste curso. A todos os professores do PPGMUS que contribuíram para conclusão desse processo de pesquisa

E a todos amigos que participaram direta ou indiretamente desse processo, a minha eterna gratidão!

### **A BENÇÃO**

*A bênção o que toca lata no pelô  
A bênção o que toca flauta no metrô  
A bênção o tamborim mirim da beija-flor  
E o velho bombardino do interior  
A bênção quem primeiro batucou  
Em algo oco por dentro  
A bênção quem primeiro tirou música  
Do sopro do vento  
A bênção quem primeiro conseguiu  
Resumir o sentimento  
Na frase musical que pôs no ar  
A bênção o que salga o couro do tambor  
A bênção o que funde o ferro do agogô  
A bênção o operário que faz o motor  
Que move a polia que gira o lixador  
A bênção o ajudante  
Que afia a ponta do estilete  
Para o artesão equilibrar  
O sopro d'um clarinete  
A bênção o carpinteiro  
Que montou a perna do cavalete  
Aonde o lutiê vai trabalhar  
Ô, bênça quem souu  
Souu pro meu som soar*

*(Celso Viáfora)*

## RESUMO

A pesquisa apresentada trata-se de um estudo de caso que teve como objetivo principal conhecer e analisar a proposta curricular da Bituca – Universidade de Música Popular, de Barbacena – MG. Elegeram-se como objeto de pesquisa as lógicas recontextualizadoras que organizam o currículo do ensino de música popular em uma escola livre de música. A investigação surgiu da possibilidade de analisar uma proposta de formação singular: que tem a música popular brasileira como foco e que recebe alunos advindos de diferentes contextos e formações. Como técnicas de construção de dados, foram utilizadas a pesquisa documental, a realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadores e “mestres” da Bituca, e a aplicação de questionários online com egressos dessa instituição. A fundamentação teórica foi construída a partir da compreensão dos níveis da prática curricular de Sacristán, do dispositivo epistêmico-pedagógico proposto por Maton e da leitura desse dispositivo feita por Richardson que estruturou conceitualmente a arena social do jazz. Como resultados pode-se observar que há uma prescrição curricular extraoficial que dialoga com a tradição estabelecida resignificando-a a partir de uma lógica de recontextualização caracterizada por um repertório específico – a música popular brasileira, pela centralidade da prática e pela flexibilidade na seleção e organização do ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de música popular. Bituca. Currículo. Lógicas de recontextualização.

## ABSTRACT

This research is a case study that had as main objective knowing and analyzing the curricular proposal of Bituca – University of Popular Music, at Barbacena – MG (Brazil). The curriculum that organizes the teaching of popular music in a music school was chosen as the research object. The investigation arose from the possibility of analyzing a unique training proposal: one that has Brazilian popular music as its focus and that receives students from different contexts and backgrounds. Documental analysis, semi-structured interviews with coordinators and “masters” of Bituca, and the application of online questionnaires with graduates of that institution were used as data construction techniques. The theoretical foundation was built from the understanding of the levels of curricular practice, discussed by Gimeno Sacristán; the epistemic-pedagogic device proposed by Karl Maton and the adaptation of this device made by Saul Richardson that conceptually structured the social arena of jazz. As a result, it can be seen that there is an unofficial curricular prescription that dialogues with the established tradition, re-signifying it from a logic of recontextualization characterized by a specific repertoire - Brazilian popular music, by the centrality of the practice and by the flexibility in the selection and organization of teaching.

**Keywords:** Popular music teaching. Bituca. Curriculum. Recontextualization logics.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O modelo curricular de objetivação do currículo .....	40
Figura 2 – Dispositivo pedagógico proposto por Bernstein .....	44
Figura 3 – Dispositivo Epistêmico-Pedagógico .....	46
Figura 4 – Arena social da música popular .....	49
Figura 5 – A metáfora do iceberg .....	51
Figura 6 – Serginho Silva .....	64
Figura 7 – Felipe Moreira .....	65
Figura 8 – César Santos .....	66
Figura 9 – Ivan Corrêa .....	67
Figura 10 – Cléber Alves .....	68
Figura 11 – Enéias Xavier .....	69
Figura 12 – Babaya .....	70
Figura 13 – Leandro do Carmo .....	71
Figura 14 – Gladston Vieira .....	71
Figura 15 – Mauro Rodrigues.....	72
Figura 16 – Fachada da Bituca .....	76
Figura 17 – Auditório Multiuso.....	77
Figura 18 – Canecário.....	78
Figura 19 – Relação candidato por vaga no relatório "Bituca de casa" .....	83
Figura 20 – Capa do relatório do projeto "Bituca de casa" .....	89
Figura 21 – Institucionalização do ensino de música popular brasileira na Bituca .....	96

## SUMÁRIO

<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS</b> .....	14
<b>1. ERUDITO E POPULAR: MÚSICAS E SEUS ENSINOS</b> .....	26
1.1 Da tradição conservatorial .....	26
1.2 Do popular na Música .....	30
1.3 O currículo e as lógicas de recontextualização .....	38
1.3.1 O modelo de objetivação do desenvolvimento curricular.....	38
1.3.2 Classificação, enquadramento e o dispositivo epistêmico pedagógico .....	43
1.4 A face pública da música popular .....	50
1.5 A face oculta do ensino de Jazz .....	54
1.6 Para pensar a Bituca e o ensino de música popular .....	58
<b>2. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	59
2.1 O estudo de caso .....	59
2.1.1 Pesquisa documental .....	60
2.1.2 Entrevistas semiestruturadas .....	62
2.1.3 Questionários Online .....	73
2.1.4 Análise dos dados .....	73
2.2 Apresentando o caso: A Bituca – Universidade de Música Popular .....	74
<b>3. ESBOÇO DE UMA PRESCRIÇÃO CURRICULAR: A PRÁTICA E O REPERTÓRIO DIRIGINDO A LÓGICA DE RECONTEXTUALIZAÇÃO</b> .....	81
3.1 Uma prescrição curricular extraoficial .....	81
3.2 Currículo prescrito e modelado segundo os mestres .....	97
3.2.1 O repertório como carro chefe da lógica de recontextualização .....	97
3.2.2 A questão da prática .....	99
3.2.3 Os mestres e a modelagem do currículo .....	104
3.2.4 O talento e a face pública da música popular .....	109
3.2.5 Síntese .....	112
<b>NOTAS FINAIS</b> .....	114
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
<b>APÊNDICES</b>	

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta pesquisa está atrelada à minha vida como professora de música e como artista e, por isso, inicio este trabalho trazendo as memórias e as impressões que impulsionaram sua realização.

Iniciei meus estudos musicais no Conservatório de Música Haidee França Americano, aos 7 anos de idade, em Juiz de Fora - MG. Nesse período, tive contato com vários instrumentos musicais, mas foi a flauta transversa, aos 12 anos de idade, que me encantou e despertou todo meu interesse profissional na música. Mesmo com uma formação tradicional e conservatorial, sempre demonstrei grande fascínio pela música popular brasileira e por todo seu universo.

Aos 18 anos, comecei a tocar em peças teatrais com a CIA – Companhia de Atores do Colégio Academia, uma escola da rede privada de educação da cidade de Juiz de Fora. Particpei da trilha sonora de grandes peças teatrais como: “Morte e Vida Severina”, “Gota D’água”, “Retratos - Carlos Drummond”, entre outras. Na mesma época, comecei a tocar com bandas de MPB, Soul Music e Pop-rock, atuando como flautista e *backing vocal*, e, desde então, nunca mais parei. Atualmente, contabilizo a atuação como instrumentista em mais de 10 projetos, mais de 50 gravações em CD’s e DVD’s de artistas locais, composições de canções e trilhas sonoras, e inúmeros shows. Todo meu universo profissional e social é permeado pela música popular e por isso meu interesse de estudo nessa área.

Aos 18 anos, meu desejo era prestar vestibular para Música, mas esse curso não era ofertado na universidade de Juiz de Fora – minha cidade natal. A faculdade mais próxima que oferecia o curso ficava no Rio de Janeiro ou em Belo Horizonte, e eu não tinha condições para estudar em outra cidade. Assim, ingressei em 2002 no curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo me graduado em 2007.

Em 2004, soube da abertura da “Bituca - Universidade de Música Popular”, escola de música do grupo de teatro Ponto de Partida, sediado na cidade de Barbacena – MG, uma escola totalmente voltada para a música popular. A notícia me trouxe a certeza de que queria estar naquela escola, na qual me inscrevi com grande interesse e motivação. Na época, não havia curso de flauta transversa, mas, como o meu interesse era o contato com os mestres e todo o conhecimento ofertado pelo Grupo Ponto de Partida, que já admirava há muitos anos, fiz a minha inscrição para saxofone iniciante. Particpei do

processo seletivo e ingressei na primeira turma da escola. Apesar do meu desinteresse pelo saxofone, continuei os estudos por todo o restante dos cursos que a escola oferecia. O “mestre” (forma como os professores da escola são chamados), Cléber Alves, trabalhava conteúdos valiosos, além do instrumento, em suas aulas. Ensinava utilizando músicas nacionais, nos situando na harmonia e trabalhando a improvisação.

As aulas de história da música, com Gilvan de Oliveira, me encantavam. Apesar do nome ser “História da Música”, a abordagem principal era toda a história e curiosidades da música brasileira, principalmente a popular. Conhecer todo o universo da música brasileira me abastecia e fazia os olhos brilharem, porém essas aulas aconteciam muito raramente, duas no semestre.

As aulas de “corpo” com o grupo Ponto de Partida também foram pontuais, mas muito especiais. Trabalhávamos expressão corporal e discutíamos “o show” como um todo: a produção, a parte técnica, a expressão, a postura, repertório, etc.

As aulas de teoria musical eram muito bem estruturadas, porém de uma forma completamente tradicional/conservatorial. Tive facilidade por conta do meu estudo no conservatório, mas muitos alunos não conseguiam acompanhar.

Em 2005, a escola trouxe o “mestre” Ian Guest para dar aulas de musicalização (com o método Kodály) e harmonia. Ter aulas com Ian Guest era um privilégio, porém, assim como nas aulas de percepção, nem todos os alunos conseguiam acompanhar.

O processo seletivo envolvia uma audição, e somente essa audição era parâmetro para o ingresso, ou não, do aluno na escola. Porém, o desempenho na audição não demonstrava o que o aluno trazia de bagagem teórica, e, nas aulas, misturavam-se alunos que sabiam teoria musical com alunos que não sabiam, gerando uma série de problemas no decorrer do curso.

Em 2005, fui convidada pelo grupo Ponto de Partida para compor a banda do novo espetáculo do grupo: “O menino e o Poeta”. A banda foi montada por alunos e mestres da Bituca. Realizamos muitos shows em várias cidades mineiras entre 2005 e 2007. Gravamos um CD com as canções do espetáculo com participação do “Bituca” – Milton Nascimento. Um processo muito importante na minha trajetória profissional.

Em 2006 encerrou-se a primeira turma. Como não me dediquei completamente para o saxofone, não tinha como a escola me dar um diploma de formação, por isso, recebi um certificado de horas estudadas. E assim, concluí meus estudos na Bituca.

Passei a ter contato com a escola em alguns workshops realizados com grandes músicos como Dori Caymmi, Carlos Malta, Arismar do Espírito Santo, e vários outros. Continuei a turnê do espetáculo até 2007 e prestigiava todos os novos espetáculos do grupo.

Como contei anteriormente, graduei-me em Letras em 2007, e, já trabalhando e me sustentando com a música, finalmente ingressei no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) em 2008. Foram dois anos estudando metade da semana em São João Del-Rei e metade trabalhando em Juiz de Fora. Essa rotina foi ficando impraticável, e, em 2010 transferi o curso para a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que desde 2009 passou a oferecer um curso de Bacharelado em Música.

Resumindo todo esse percurso, tranquei o curso em 2012 por conta de um trabalho que me exigia 40 horas semanais e impossibilitava os estudos, e, somente em 2015, quando a UFJF deu início ao curso de licenciatura, pude retomar meus estudos, graduando-me, finalmente, em 2019. Todo esse percurso acadêmico com imersão total no repertório erudito, e, na vida, tocando música popular.

Nesse mesmo ano, em 2019, o grupo Ponto de Partida me convidou para assumir as aulas de Musicalização Infantil da Bituca. Através de uma verba de leis de patrocínios que eles haviam conseguido, seria possível ofertar o curso por 6 meses. Eles já acompanhavam meu estudo e trabalho com a educação musical durante todos esses anos e estavam priorizando os ex-alunos da escola. Foi uma experiência muito positiva. Tive a oportunidade de trabalhar com 78 crianças, de 05 a 12 anos, distribuídas em 07 turmas, durante 6 meses, em um local excelente para a aprendizagem musical, com todos os recursos necessários disponíveis. Mas, infelizmente, não pudemos dar continuidade às aulas por falta de verba para continuidade do projeto.

O curso de Licenciatura em Música permitiu que eu problematizasse todas as minhas experiências na Bituca. Passei a me questionar: existe uma proposta curricular na escola? O que esta proposta evidencia, em termos de música popular? Qual sua concepção de ensino? Quais as diferenças e semelhanças em relação a uma escola tradicional de música? Essas questões trouxeram para mim o desejo de investigar o ensino de música popular.

De acordo com Costa (2014), grande parte das instituições escolares musicais no mundo ocidental herdou do conservatório um método de ensino de música

majoritariamente eurocêntrico, ignorando ou dando relevância periférica à realidade do ensino e aprendizagem de outras tradições musicais. Seria o resultado do “habitus conservatorial”, em que uma ideologia musical é incorporada pelos agentes, em contato prolongado com o campo artístico musical, reproduzindo a tradição musical dos conservatórios de música (PEREIRA, 2012). Como tem mostrado Pereira (2012, 2014, 2018), essa tradição seletiva de conteúdos musicais ainda é hegemônica no ensino de música, mesmo em escolas livres.

No site da Bituca encontramos a seguinte definição:

A Bituca: Universidade de Música Popular, criada em 2004 pelo grupo Ponto de Partida, tornou-se uma referência no ensino de música popular no Brasil, tendo hoje cerca de 80% de seus ex-alunos inseridos no mercado de trabalho. Em seu último ciclo, recebeu aprendizes de 65 cidades que se exercitaram no processo de formação integral criado e sistematizado pelo Ponto de Partida. (BITUCA, s.d.)

Enquanto fui aluna, pude presenciar que as aulas eram planejadas e sistematizadas de acordo com o “mestre”. Não existia um currículo prescrito oficial da escola, com uma determinada metodologia ou filosofia de ensino estabelecida. E até hoje é assim: é realmente livre. Porém, ao mesmo tempo, observei aspectos bastante ligados às práticas conservatoriais como, por exemplo, o nome das disciplinas/cursos oferecidos: Percepção Musical, Harmonia, Prática de conjunto, História da Música; ou seja, mesmo nome das disciplinas dos Conservatórios e das Faculdades de Música. É necessário, também, que os alunos saibam ler partituras, senão não conseguem acompanhar as aulas teóricas. As aulas de Percepção Musical também eram baseadas nas aulas dos conservatórios com leituras rítmicas, ditados melódicos, a leitura tradicional de música, etc. Sendo assim, a que se refere o adjetivo “livre”, que caracteriza a instituição? O que a singulariza como uma escola de Música Popular, a não ser o repertório trabalhado? A tradição conservatorial ajuda na organização, sistematização e ordenação dos conteúdos musicais desse tipo de prática musical e por isso se faz necessária?

Ressalto que meu interesse de investigação advém da possibilidade de analisar essa proposta de formação singular: que tem a música popular brasileira como foco, que recebe alunos vindo de diferentes contextos e formações e que me levanta tantos questionamentos.

É a partir da minha formação acadêmica, da minha experiência profissional, das observações realizadas na minha prática como ex-aluna e, atualmente, como professora,

que tive o interesse em investigar as propostas de ensino da Bituca, partindo das seguintes questões: Como o ensino/aprendizagem da música popular foi e vem sendo estudado? Qual a concepção de ensino de música popular que orienta as práticas na/da Bituca? Quais as relações dessa proposta de ensino com as práticas tradicionais, do ponto de vista curricular?

Diante dessas questões, procurei iniciar uma inserção nesse campo de estudos analisando a produção de conhecimento ligada a essa temática.

A partir de uma primeira aproximação da literatura sobre música e educação musical foi possível perceber que a produção de pesquisas sobre currículos tem se voltado, em sua maioria, para os currículos do Ensino Superior e de escolas de Educação Básica. Não encontramos, na literatura, uma investigação que se debruce sobre currículos em escolas livres de música, ou currículos voltados de maneira específica para o ensino da Música Popular. Por isso, no exercício de revisão ora apresentado, buscou-se trabalhos que abordassem, ainda que transversalmente, as concepções e a institucionalização do ensino da música popular, bem como do entendimento, nesses trabalhos, do que seja “música popular”. O levantamento bibliográfico foi feito nos bancos de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Google Acadêmico, nos anais da ANPPOM (2015 a 2020) e anais dos Congressos Nacionais da ABEM (2015 a 2020), utilizando-se dos seguintes descritores:

- “ensino de música popular”;
- “música popular” + “ensino”;
- “música popular” + “educação musical”;
- “música popular” + “instituições”;

A pesquisa revelou 36 trabalhos relacionados mais diretamente ao tema, dentre os quais 21 artigos, 09 dissertações e 06 teses (a relação destes trabalhos pode ser encontrada no Apêndice A). Desses 36 trabalhos, 11 abordam a música popular no ensino superior e discutem sobre como são os cursos superiores de música popular (PRESSER, 2013; LIMA, 2019; ALBUQUERQUE, 2016); como se dão os processos de ensino e aprendizagem nas licenciaturas em música (COLABARDINI, 2017; SANTIAGO e IVENICK, 2017) ; comentam a abordagem de tradições orais, instrumentos “não clássicos” e o folclore dentro das universidades; apresentam reflexões sobre as definições do termo “música popular”; debatem sobre conceitos como “popular”, “erudito”

e “folclórico” e sobre questões ligadas à improvisação (BOLLOS, 2008); demonstram processos de aprendizagem de improvisação em cursos de música em nível superior (SILVA, 2013); relatam a abordagem da música popular nos currículos dos cursos superiores (RIBEIRO, 2017; PALMEIRA 2019; LUEDY, 2006) e a realidade profissional do músico popular após uma formação em um curso superior de música (PINTO, 2020).

6 publicações abordam a música popular voltada para um instrumento específico – piano (COUTO, 2008); percussão (SILVA, 2020) e trompa (FEITOSA, 2015, 2016) – ou canto (SANDRONI, 2017; ELME, 2015; ELME e FERNANDES, 2016). Outros 07 discutem a música popular a partir do conceito de práticas informais (COELHO, 2016; GREEN, 2012), sobre alguns gêneros e músicos populares específicos (SANDRONI, 2000; SANTOS JÚNIOR, 2016) sobre outros contextos de ensino de música - conservatórios, rodas didáticas, escolas de Educação Básica (ARROYO, 2001; SCHETTINI, 2019 e ALMEIDA, 2015).

Após uma leitura mais aprofundada dos outros 12 trabalhos, observou-se que estes não abordavam questões relacionadas a esta pesquisa, apesar de tratarem sobre temas interessantes dentro da música popular — tecnologia, etnomusicologia, raças, historiadores, instituições da MPB e gêneros musicais.

O que se pôde concluir após a análise da literatura selecionada, é que a maioria dos estudos aborda a aprendizagem, a autonomia e a autoaprendizagem, os conceitos e definições, e os gêneros musicais da música popular. Não foi encontrado um estudo que se dedicasse de forma mais específica à construção curricular para o ensino da música popular.

Muitos desses trabalhos serão abordados de maneira mais detalhada nos próximos capítulos, onde apresento minha fundamentação teórica.

Tendo em vista a construção das questões desta pesquisa, é interessante destacar o artigo de Arroyo (2001), que discutiu sobre a presença da música popular em um conservatório de música. De acordo com a autora:

Os Conservatórios de Música são alvo de uma série de preconceitos, frutos de representações que foram construídas ao longo do século XX. São, em geral, tomados por estáticos, ultrapassados, mas um olhar instrumentalizado sociologicamente e antropológicamente permite desvelar uma dinâmica que vem se contrapor a essas representações (ARROYO, 2001, p. 60).

A presença da música popular no Conservatório estudado por Arroyo (2001) é vista por ela como um desafio a estes preconceitos, entendendo-a como um indicativo de “mudanças socioeducacionais na instituição”. Essas mudanças apresentam, contudo, “contradições advindas tanto da centralidade da notação musical como competência valorizada nessa escola quanto da hegemonia de práticas musicais vinculadas à cultura musical erudita europeia, e representações das músicas *popular* e *erudita* sustentando as práticas musicais no Conservatório” (ARROYO, 2001, p. 60, grifos no original).

No início dos anos 2000, Arroyo (2001) apontava que a presença concomitante das denominadas música popular e música erudita no Conservatório demonstrava estar em um processo de elaboração: “a tradicional presença da *música erudita* nessas instituições de ensino, tradição muito incorporada nas representações sobre o fazer musical de grande parte de seus atores, principalmente professores e adultos de classe média, entrava em conflito com a inserção da *música popular*” (ARROYO, 2001, p. 60, grifos no original).

A autora já mostrava aquilo que, mais tarde, Pereira (2012) definiu como “habitus conservatorial”: “a *música popular* aparece submetida a práticas consagradas da *música erudita* e a práticas escolares” (ARROYO, 2001, p. 66), ainda que sua presença sinalizasse fortemente a necessidade de mudanças, de certa maneira até mesmo para a sobrevivência do Conservatório.

Outro destaque que se faz necessário são os estudos de Lucy Green (2001, 2012) sobre as práticas de aprendizagem informal da música, que têm sido uma importante referência para pesquisas que abordam o ensino de música popular. Estratégias próprias destas práticas informais de aprendizagem têm sido empregadas para o ensino da música popular em diferentes contextos: escolha do repertório feita pelos próprios estudantes, mais diretamente ligadas a músicas de seu cotidiano e com as quais há uma ligação afetiva; as práticas auditivas, como o copiar de ouvido gravações deste repertório; a aprendizagem em grupos, que ocorre consciente ou inconscientemente a partir da interação com familiares, amigos e/ou outros músicos, sem que alguém exerça o papel formal de um professor; e uma maior integração entre o compor, o tocar e o ouvir, com grande ênfase na criatividade.

Couto (2008), por exemplo, abordou o ensino de piano popular dialogando com este referencial, e Green (2012), no artigo “Ensino da música popular em si, para si mesma e para ‘outra música’: uma pesquisa atual em sala de aula”, apresentou os dados

de uma pesquisa em que estas estratégias foram utilizadas em uma intervenção em escolas inglesas.

De acordo com Couto (2008, p. 30), estas práticas de aprendizagem informal de música seriam fundamentais para o trabalho pedagógico com o repertório popular, pois estariam vinculadas ao seu contexto cultural, “o que faz dessas práticas a forma mais apropriada e coerente de transmissão de conhecimentos”. Dessa forma, tornou-se importante observar se estas práticas estariam presentes no contexto da Bituca, que tem como objetivo a formação de músicos populares profissionais.

Aquisição de técnica instrumental é uma característica que, para Couto (2008, p. 35), merece destaque ao se discutir a formação de músicos advindos do contexto popular. A autora explica que existe uma tendência natural dos músicos desse meio em dedicarem-se a tocar um determinado estilo de música – ou mesmo as músicas de determinado compositor – por anos, o que não os levaria a preocupar-se com o estudo da técnica. Há ainda, de acordo com Couto (2008, p. 35) diversos músicos famosos que divulgam a imagem, a partir de depoimentos e/ou entrevistas, de uma postura “anti-técnica”: “[e]stes músicos argumentam que o treinamento desse aspecto atrapalha a musicalidade, reduzindo a expressão de uma identidade pessoal e ferindo a originalidade”.

Em diálogo com Green (2001), Couto (2008, p. 35) afirma que a consciência da necessidade do aperfeiçoamento técnico do músico popular geralmente se dá quando a maioria deles começa a atuar no campo profissional. E, a partir do estudo de Feichas (2006), vemos que quando os músicos populares decidem se aperfeiçoar tecnicamente, eles se inserem no ensino formal de música. Isso nos leva a indagar: como a questão técnica seria abordada no âmbito da Bituca pelos seus “mestres”?

Green (2001, p. 199), a esse respeito, defende que não são todas as pessoas que estão dispostas a dedicar muito de seu tempo ao estudo da música, ou que vislumbram a aquisição de técnicas instrumentais de alto nível. Há pessoas, por exemplo, que estariam satisfeitas em atuar dentro de “padrões satisfatórios” para engajar-se musicalmente em suas comunidades. A autora, então, reflete sobre a importância de se considerar diferentes abordagens para a questão técnica que atendessem às diferentes expectativas dos estudantes em relação ao aprendizado de um instrumento musical. Tal questão não é geralmente considerada em instituições cujas práticas são fruto de um

“habitus conservatorial”, visto que um de seus objetivos principais é a formação de virtuosos (PEREIRA, 2012). Seriam consideradas na Bituca? De que forma?

Por fim, destaco também a publicação de Lima (2019), que traz um estado de conhecimento elaborado no contexto de sua pesquisa sobre a formação do músico popular em diálogo com questões curriculares do ensino superior de Música. Seu texto traz importantes contribuições que corroboram e complementam a revisão realizada para esta pesquisa. Lima (2019) selecionou 38 trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), não orientados por um recorte temporal específico, mas pelos descritores “currículo”, “música”, “ensino superior”, “curso de música”, “formação do músico” e “popular”.

O estudo da autora apresenta, de forma semelhante à revisão realizada para esta pesquisa, um número maior de trabalhos abordando o currículo no Ensino Superior, sendo os demais dedicados a outros contextos como Educação Básica, bandas, escolas de música, etc. Entre as dissertações e teses que investigaram cursos de música no Ensino Superior, 20 abordaram a Licenciatura e 6 o Bacharelado. A música popular aparece, em alguma medida, em 12 desses trabalhos.

Lima (2019), em sua análise, agrupou os assuntos abordados pelas dissertações e teses nas seguintes categorias: (a) formação de professores de música, (b) currículo, (c) formação de músicos práticos, (d) processos de ensino/aprendizagem, (e) estudos sobre práticas docentes e (f) estudos sobre disciplinas específicas do ensino superior. Os resultados dessa análise demonstraram um caráter nebuloso sobre a concepção de currículo nas pesquisas, tanto na área de Música quanto na área de Educação, ou seja, existem poucos estudos que conjuguem Educação Musical e teorizações do campo do currículo.

Outro ponto importante destacado pela autora é que há uma dificuldade dos alunos, principalmente dos bacharelados em música popular, de relacionar os conteúdos aprendidos no curso às suas práticas musicais diárias. Tal fato os levam, em muitos casos, a desistirem do curso.

Além disso, Lima (2019) destaca que a força do *habitus conservatorial* transparece mesmo nos cursos de música popular – o que demonstra que as contradições observadas por Arroyo (2001) no início dos anos 2000 ainda não foram totalmente superadas. Corroborando os resultados da revisão de literatura realizada para esta

pesquisa, Lima (2019) também não encontrou estudos que tratassem simultaneamente do currículo de cursos de Música no Ensino Superior e da formação do músico popular.

Dessa forma, o estado de conhecimento da autora, também revela “a necessidade de pesquisas que aprofundem análises curriculares acerca da formação do músico popular com discussões para além das questões técnico-musicais” (LIMA, 2019, p.12). É possível concluir, portanto, que há de fato uma escassez de pesquisas que abordem os currículos voltados para o ensino da música popular nos mais diferentes contextos.

A partir desse cenário, em diálogo com meus questionamentos iniciais, defini como objetivo principal dessa pesquisa conhecer e analisar a proposta curricular praticada na “Bituca - Universidade de Música Popular”, de Barbacena – MG, procurando evidenciar suas concepções de ensino de música popular, bem como seu entendimento do que seja “música popular”. Logo, elege-se como objeto de pesquisa as lógicas recontextualizadoras que organizam o currículo do ensino de música popular em uma escola livre de música.

Como objetivos específicos, propõe-se:

- a) Investigar as lógicas que orientam a prática curricular da Bituca no que se refere ao ensino de Música Popular;
- b) Conhecer as concepções e práticas de ensino de “mestres” que atuaram na Bituca;
- c) Investigar quais as relações da concepção de ensino de música popular que orientam as práticas na/da Bituca com as práticas tradicionais.

Para a obtenção desses objetivos, o modelo de objetivação do desenvolvimento curricular proposto por Sacristán (2017) foi tomado como base para as discussões e reflexões aqui levantadas. Este autor nos revela que o estudo do currículo supera a leitura do documento curricular e seu desenvolvimento extrapola a prescrição e alcança a prática. A objetivação do desenvolvimento curricular envolve a organização e materialização de uma prescrição curricular – o currículo prescrito; uma leitura dessa prescrição efetuada por materiais didáticos e apresentada aos professores – o currículo apresentado aos professores; o currículo modelado pelos professores, o currículo que é colocado em ação, o currículo efetivamente realizado e, finalmente, o currículo avaliado (SACRISTÁN, 2017, p. 103).

Como já foi ressaltado, a Bituca não tem um documento que figure como prescrição curricular oficial. Ainda assim, para obter o diploma, o estudante deve participar de algumas oficinas, cuja seleção de conhecimentos é realizada de acordo com o “mestre” que as ministra. Ainda que não haja um documento que materialize uma prescrição curricular oficial, pode-se afirmar que há um currículo que é modelado pelos “mestres” e, então, colocado em ação. Esse currículo modelado pelos “mestres” que atuaram ao longo dos anos na Bituca, como esclarece Sacristán (2017), ocorre justamente a partir de um movimento de escolhas que se dá visando a ação pedagógica. Nessa perspectiva, a intenção deste estudo é justamente conhecer e analisar esse movimento de escolhas da coordenação e de diferentes “mestres” da Bituca, que acabam por demonstrar como o currículo é pensado na instituição – ainda que não se materialize como um currículo prescrito oficial.

Para a análise da lógica que orienta a construção desse currículo modelado pelos “mestres” da Bituca, a releitura realizada por Richardson (2020) do dispositivo epistêmico-pedagógico proposto por Maton (2014) foi fundamental. O autor esquematiza, conceitualmente, uma arena social da música popular, que permite localizar a Bituca no campo do ensino, e refletir sobre as relações estabelecidas com os campos da prática da música popular: o campo da performance e o campo acadêmico.

O caminho metodológico escolhido para a realização desta pesquisa foi o **estudo de caso**, que possibilita uma melhor compreensão de fenômenos individuais, de processos organizacionais e políticos de uma situação específica – neste caso, a prática curricular voltada para o ensino de música popular no âmbito da Bituca. Dessa forma, a Bituca – Universidade de Música Popular será tomada como um caso específico por meio do qual questões curriculares poderão ser problematizadas dentro de um contexto real e específico.

Como técnicas de construção de dados, foram utilizadas a **pesquisa documental**, a realização de **entrevistas semiestruturadas** com coordenadores e “mestres” que atuaram na Bituca, e a aplicação de **questionários online** com egressos dessa instituição.

Dessa forma, esta dissertação foi estruturada em 5 partes, organizadas da seguinte maneira:

**Notas introdutórias**, onde apresentamos a construção do tema, questões e objeto de pesquisa a partir das minhas vivências e da revisão de literatura. A partir dessa construção, definimos o objetivo geral da pesquisa e os objetivos específicos, bem como indicamos aspectos metodológicos e teóricos (que serão aprofundados ao longo dos capítulos).

**1. Erudito e Popular: Música e seus ensinoss**, capítulo que discute a tradição erudita e a sistematização do ensino de música, bem como reflete sobre as definições a respeito do que se tem entendido como música popular. Além disso, apresenta a construção do referencial teórico que fundamenta esta investigação: a concepção de currículo assumida e a noção de lógicas de recontextualização que permite analisar o processo de organização curricular.

**2. Caminhos Metodológicos.** Aqui, são descritos os caminhos metodológicos e as técnicas de construção de dados assumidos para essa pesquisa: o estudo de caso, a análise documental, a realização de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários online com egressos da instituição. Em seguida, constitui a Bituca como o caso investigado, apresentando também, os mestres que colaboraram com esta pesquisa.

**3. Esboços de uma prescrição curricular: a prática e o repertório dirigindo a lógica de recontextualização**, onde apresento a análise dos dados produzidos, procurando desvelar a prescrição curricular extraoficial da Bituca, bem como o currículo modelado pelos mestres.

**Notas Finais.** Seção em que apresento as respostas às questões da pesquisa, refletindo sobre a institucionalização do ensino de música popular no contexto específico estudado, e sobre as práticas curriculares que aí se materializam, estabelecendo relações com a tradição hegemônica do ensino de música.

## 1 ERUDITO E POPULAR: MÚSICAS E SEUS ENSINOS

Este capítulo pretende discutir sobre a tradição erudita e a sistematização do ensino de música que se tornou hegemônica, sendo entendida por muitos como “o” caminho para a aprendizagem musical; bem como refletir sobre as definições a respeito do que se tem entendido como música popular.

Neste sentido, apresento o conceito de *habitus conservatorial* (PEREIRA, 2012), que busca explicar como essa tradição vem se perpetuando mesmo quando se procura por mudanças, e para lançar bases de compreensão sobre influências dessa tradição sobre o pensamento em torno do ensino de outras músicas para além do universo erudito.

É importante também, nesse contexto, compreender como a área vem definindo esse vasto e complexo universo reunido no conceito de “música popular”. Estas definições são fundamentais para a análise do ensino que vem sendo praticado na Bituca.

### 1.1 Da tradição conservatorial

O Conservatório de Paris tornou-se uma referência para as instituições de ensino de música em todo o mundo. Penna e Sobreira (2020, p. 3, grifo no original) explicam que, inicialmente, “o termo ‘conservatório’ designava instituições criadas para cuidar de órfãos e desvalidos, **conservando-os** longe dos perigos da marginalidade”. Nesse contexto, prosseguem as autoras, o ensino de música era um recurso comum, fazendo destas instituições as responsáveis pela formação de excelentes músicos.

No Brasil, a criação do Conservatório Imperial de Música, no Rio de Janeiro do século XIX, institucionalizou e legitimou práticas de ensino de música que já vinham sendo praticadas no país desde os primeiros anos de sua colonização (PEREIRA, 2012, p. 44). Como mostram Penna e Sobreira (2020), as críticas a este modelo tradicional de formação já eram feitas no início da década de 1990, nas discussões empreendidas no âmbito da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Estas práticas tradicionais de ensino, ligadas à música erudita ocidental europeia, apresentam algumas características que perduram (foram conservadas) nas

instituições de ensino de música, mesmo nas tentativas de inovação. Pereira (2014, p. 93-94) elenca algumas dessas características:

- o ensino aos moldes do ofício medieval – o professor entendido, portanto, como mestre de ofício, exímio conhecedor de sua arte;
- o músico professor como objetivo final do processo educativo (artista que, por dominar a prática de sua arte, torna-se o mais indicado para ensiná-la);
- o individualismo no processo de ensino: princípio da aula individual com toda progressão do conhecimento, técnica ou teórica, girando em torno da condição individual;
- a existência de um programa fixo de estudos, exercícios e peças (orientados do simples para o complexo) considerados de aprendizado obrigatório, estabelecidos como meta a ser alcançada;
- o poder concentrado nas mãos do professor – apesar da distribuição dos conteúdos do programa se dar de acordo com o desenvolvimento individual do aluno, quem decide sobre este desenvolvimento individual é o professor;
- a música erudita ocidental como conhecimento oficial;
- a supremacia absoluta da música notada – abstração musical;
- a primazia da performance (prática instrumental/vocal);
- o desenvolvimento técnico voltado para o domínio instrumental/vocal com vistas ao virtuosismo;
- a subordinação das matérias teóricas em função da prática;
- o forte caráter seletivo dos estudantes, baseado no dogma do ‘talento inato’.

Em diálogo com as propostas teóricas de Pierre Bourdieu, Pereira (2012) cunha o termo “habitus conservatorial”. Habitus, no léxico bourdieusiano, é uma “espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (BOURDIEU, 2008, p. 42) incorporada nos indivíduos ao longo de seus processos de socialização. Pierre Bourdieu (2009, p. 93) define habitus como:

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo.

Quando Pereira (2012) propõe o conceito de habitus conservatorial, ele procura explicar a presença operante da história do ensino da música erudita tradicional, institucionalizada no Conservatório de Paris e reproduzida e atualizada em todo o mundo, que é incorporada nos indivíduos em seus processos de socialização, constituindo-se como princípios geradores de relações com a música, incluindo práticas de ensino, compreensão, e valorização das práticas sonoras.

Concordando com Arroyo (2001), Pereira (2012) não compreende esse conjunto de práticas como algo estável, imutável, mas como disposições que vão se

atualizando, e, assim, perpetuando-se mesmo quando há propostas de mudanças. Quando esses princípios geradores das práticas, as disposições, são incorporados nos indivíduos, eles “ratifica(m) e mant[ê]m, immanentemente, a hegemonia de uma instituição musical” que faz da música erudita, e de suas tradições seletivas, serem “vistos como superiores” (PEREIRA, 2014, p. 94). Essa “tradição seletiva”, sobre a qual nos fala Pereira (2014), “separa a música superior de uma música de massa, profana, que são classificadas como não sendo realmente musicais”, e, quando incorporada, “cria disposições que orientam as práticas, as percepções e os significados musicais” (PEREIRA, 2014, p. 94).

Em produção mais recente, Pereira (2020, p. 8) reafirma que as “disposições conservatoriais de habitus fazem com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas” que constituem currículos de ensino de música, seja nas licenciaturas, nos bacharelados, ou em outros contextos de ensino de música. Assim, essas disposições também “fazem com que a notação musical ocupem lugar central no currículo, pois dela depende a maior parte das disciplinas que abordam a música erudita” (PEREIRA, 2020, p. 8). Dessa forma, “quando as ‘outras músicas’ são abordadas no currículo, ou o são por meio de sua excentricidade, ou esta abordagem se dá a partir da lógica erudita, ou seja, como conteúdo a ser trabalhado a partir do instrumental erudito” (PEREIRA, 2014, p. 95).

A força dessas disposições está também ligada à compreensão do conservatório como uma instituição escolar, cuja forma organiza as práticas de ensino de música “num tempo e espaço escolar estruturados pela linguagem e pela cultura do escrito – que se impõe em detrimento da oralidade” (PEREIRA, 2018, p. 13). Assim, as escolas de música passariam “a ocupar um espaço específico, distinto do espaço ocupado para a realização de outras práticas sociais, e se estrutura em torno de um projeto pedagógico cujos conhecimentos são organizados em conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais, produzindo um saber-fazer próprio” (PEREIRA, 2020, p. 16).

Essa estruturação curricular, que caracteriza de forma bastante homogênea o trabalho com o “conhecimento específico musical” nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música no país – além de outros contextos de ensino de música para além do ensino superior – organiza o currículo em disciplinas como Percepção, Harmonia, Contraponto, Análise, Prática Musical (Vocal e Instrumental), História da

Música, entre outros. Essa estrutura curricular do estudo da música, por si só, acaba por privilegiar a música erudita, afastando outras possibilidades de práticas musicais e de sistematizações dessas práticas.

Pereira (2012) elegeu como objeto de estudo as práticas curriculares objetivadas sob a forma de documentos curriculares – os projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Música. É justamente no processo de objetivação dessas práticas que o autor pretendeu observar a manifestação do habitus conservatorial, afirmando, com Peters (2006, p. 81) que o habitus só pode ser analiticamente reconstruído por meio do estudo dos seus produtos.

No caso aqui investigado, essas questões tornam-se essenciais: a Bituca é uma instituição escolar de caráter bastante específico, uma vez que não está vinculada ao Ministério da Educação e, portanto, a nenhuma de suas diretrizes: é um projeto livre. Afirmo que a Bituca é uma instituição escolar pois ela mesma se assume como uma “universidade” e, assim, a forma escolar anteriormente descrita poderá influenciar em sua organização. Além disso, é uma instituição que se dedica ao ensino de música, o que pode trazer influências da história operante ligada às tradições conservatoriais. Assim, lógicas próprias da escola e do conservatório podem influenciar as lógicas que organizam as práticas curriculares na Bituca.

É importante compreender, contudo, que o conceito de habitus conservatorial é uma descrição típico-ideal, ou seja, ele nunca ocorre na realidade da forma como foi descrito teoricamente, ele não simplesmente reproduz as estruturas (PEREIRA, 2012, p. 135). O habitus conservatorial é, portanto, “uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical” (PEREIRA, 2012, p. 135). E o conceito é típico-ideal porque cada indivíduo apresenta um processo próprio de socialização, incorporando diferentes disposições ao longo da vida. Assim, diferentes pessoas poderão incorporar ou não determinadas características descritas, com maior ou menor força, a depender das diferentes experiências pessoais.

Nessa perspectiva, o questionamento que apresento aqui é sobre se e como essas disposições estariam influenciando práticas de ensino de música popular na Bituca; e se estas influências, caso existam, são escolhidas intencionalmente ou são resultado do senso prático próprio das disposições incorporadas de habitus. Pois, como afirma Pereira (2012, p. 122), “esta ideologia musical instituída pelos

conservatórios não é própria apenas de uma classe, ou de determinadas escolas de música. Não é uma ideologia imposta. É, antes disso, compartilhada por todos, em maior ou menor grau. É hegemônica”.

Diferentemente de Pereira (2012), o objeto de estudo aqui considerado não são práticas curriculares objetivadas em um projeto-pedagógico ou em um documento curricular. São práticas curriculares que se materializam em diferentes documentos produzidos pela Bituca, bem como nas concepções e práticas narradas por coordenadores e “mestres” que atua(ra)m na instituição. Práticas que são fruto de esquemas incorporados por músicos com diferentes formações, com diferentes processos de socialização musical – processos esses que provavelmente se cruzaram com práticas ligadas à música erudita.

É importante reforçar que “não se trata de instituir tribunais inquisitoriais para queimar o conservatório, a música erudita e sua sistematização, mas de construir novos olhares e espaços de valor para as outras práticas, as outras músicas, as outras sistematizações” (PEREIRA, 2020, p. 16). Logo, caso haja influências da tradição na forma como o ensino de música popular na Bituca seja construído, isso não será naturalmente entendido como um defeito ou um problema. O interesse é, antes, observar se há um diálogo com a tradição ou se sua lógica se sobrepõe à possibilidade de outras lógicas, outras práticas, outras sistematizações – e em que nível.

Torna-se fundamental, portanto, refletir sobre a expressão “música popular” e seus usos na literatura, de forma a compreender a que “outras músicas”, “outras práticas” e “outras sistematizações” essa expressão se refere. Este debate será realizado na seção que se segue.

## 1.2 Do popular na música

*“Se todas as pessoas numa determinada sociedade partilhassem a mesma cultura, não haveria a mínima necessidade de se usar a expressão “cultura popular” (Peter Burke, 2010, p. 50).*

A expressão música popular é bastante complexa, e pode acabar homogeneizando uma série de práticas bastante diferentes entre si. A distinção entre música erudita e música popular também não é algo simples, não sendo claramente definida na literatura que aborda o assunto. A própria necessidade dessa distinção

pode ser questionada. Para problematizar essa expressão, gostaria de iniciar pensando sobre o adjetivo que qualifica o substantivo “música”: o termo “popular”.

A palavra vem do latim *populāris*, e é um adjetivo que qualifica aquilo que pertence ou que é relativo ao povo. De acordo com o dicionário Oxford Languages (SIMPSON, 2017), a palavra “popular” admite os seguintes significados:

- relativo ou pertencente ao povo;
- feito pelas pessoas simples, sem muita instrução;
- relativo às pessoas como um todo, especialmente aos cidadãos de um país qualificados para participar de uma eleição;
- encarado com aprovação ou afeto pelo público em geral;
- dirigido às massas consumidoras;
- ao alcance dos não ricos; barato;
- acomodação de menor preço, nos estádios desportivos;
- homem do povo; anônimo;
- partidários do povo; democratas;

Como podemos observar, muitos dos significados acima têm uma carga pejorativa: simples, sem instrução, barato e menor preço. Ou seja, o termo traz, em si, uma carga semântica que contribui para, em certa medida, desvalorizar aquilo que ele qualifica. Ao pesquisar o sinônimo de “popular” encontramos novamente termos depreciativos como: comum, banal, batido, corriqueiro, costumeiro, ordinário, etc.

Mas o conceito de “popular” é amplo e traz infinitas cargas em seus significados. Geneviève Bollème em sua obra “O povo por escrito”, de 1988, reflete sobre toda beleza e rejeição que existe no entorno deste termo. É notório que, ao designar uma obra como popular, estamos submetendo-a a um julgamento qualitativo, na maioria das vezes, de rejeição. Como comenta Jacques Le Goff no prefácio do referido livro:

O “popular” é sobretudo aquilo que não é (erudito – científico, racional -, nobre, etc.). Se existe em diversos momentos da história, uma predileção pelo “popular”, é por reação a um julgamento qualitativo — no caso, de depreciação — emitido contra o “popular” que essas empresas de valorização quase sempre se desenvolveram (LE GOFF, 1988, p. VII)

O adjetivo “popular”, segundo Bollème (1988), praticamente substituiu o substantivo “povo”. Empregamos “povo” em raras situações: ao abordamos uma etnia

ou em um discurso oficial, de caráter político. Já o “popular” é um modo indireto de falar do povo sem nomeá-lo e por isso é usado constantemente: “é como se a palavra povo se tivesse difundido (distendido) ou se tornado popular (...) o adjetivo, de utilização mais cômoda, é mais tolerado, mais aceito que o substantivo” (BOLLÈME, 1988, p. 13).

Ao mesmo tempo, Peter Burke, no seu livro “Cultura popular na idade moderna”, questiona “*De quem é a cultura popular? Quem é o povo?*” e nos mostra a dificuldade de se definir “o povo”, sugerindo que a cultura popular não era monolítica nem homogênea, e sim extremamente variada (Burke, 2010. p. 48-49).

Bollème (1988) comenta, ainda, que o termo popular também nos traz a ideia de algo disseminado, difundido, famoso, mas ao mesmo tempo traz a carga do rejeitado, de algo comum, sem valor – como se pode observar anteriormente nas definições trazidas pelo dicionário. Nos remete à confusão, balbúrdia, desordem, mas, ao mesmo tempo, a algo/alguém bem querido, amado. A palavra concebe um julgamento e todo um universo político. Admite muitos sentidos dentro do mesmo universo de significados: pode se referir ao que vem do povo, próprio das classes sociais mais baixas, que se encontra ao alcance da maioria ou que é conhecido pela sociedade em geral. Por exemplo: “Haverá uma manifestação popular para combater a violência.”, “O prato brasileiro mais popular é a feijoada.”, “Lançaremos os próximos trabalhos a preços populares.”, “A blogueira muito popular fez campanha para vacinação”. Ou seja, temos um paradoxo semântico que abarca um baixo e alto valor social.

Quem “populariza” um saber, é sempre aquele que o domina e que tem ciência do seu discurso, porém, para ter sucesso e convencer os outros, ele terá que usar da popularidade,

(...) e entenda-se que essa popularidade dá ao próprio discurso razões de justificar-se: inclui uma pedagogia, prodigaliza uma cultura, e esta se torna a generalização e o fundamento de uma estratégia; donde se segue e se impõe todo um futuro conforme a esse discurso, ele próprio universal e popular (BOLLÈME, 1988, p. 30).

Ao dizer “popular” designamos uma posição que é de um enunciador “poderoso” graças a um saber que ele afirma diante do ignorante pelo qual fala.

É aí que se situa o problema: não se pode declarar popular um discurso, uma literatura, um objeto, sem que imediatamente um pesar, uma nostalgia nos solicitem e sejam como um convite a nos aproximarmos dessa sobra, desse resto impensável e impensado, porque é o ato mesmo de uma rejeição. O impensável é banido, exorcizamo-lo, nomeamo-lo: popular é o seu nome, inapreensível seja o que for que ele qualifique, mas dando lugar a um julgamento do qual constitui o nó (BOLLÈME, 1988, p. 6).

Para Bollème (1988), a palavra “popular”, mais do que rejeitada ou não-admitida, visa, também, o que prolifera e transborda. Mais do que uma instituição, mais do que uma ciência exata, mais do que uma recapitulação política, essa palavra indica uma via de pesquisa que requer renúncia de formas de pensamento e uma exigência de olhar o que se dá, existe e deve ser respeitado.

Quando falamos sobre “cultura popular” estamos falando de um conjunto de elementos culturais que são específicos da sociedade de uma região, manifestações artísticas criadas e consumidas pelo povo, podendo circular em todas as classes sociais. A cultura popular expressa um conjunto de manifestações criadas por um grupo de pessoas com participação ativa. A grande maioria é transmitida oralmente dos mais velhos para os mais novos, de geração em geração, e só se mantém graças ao contato desses indivíduos. E se torna uma tradição.

A obra popular se liga à comunidade, e se transmite oralmente de intérprete a intérprete. É essa oralidade que faz as obras folclóricas, por exemplo, serem uma recriação contínua, ou seja, cada narrador torna-se autor ao recontar. Por isso ela é aceita e guardada e, também, renovada por essa comunidade. É impossível falar de cultura popular, música popular, obra popular sem falar da oralidade, principalmente no Brasil. Nosso folclore, nossa música são transmitidos oralmente há séculos.

A prática musical brasileira sempre esteve associada à mobilização melódica e rítmica de palavras, frases e pequenas narrativas ou cenas cotidianas. Trata-se (...) de uma espécie de oralidade musical em que o sentido só se completa quando as formas sonoras se mesclam às formas linguísticas inaugurando o gesto cancional (TATIT, 2004, p. 60)

Quando falamos de cultura erudita, geralmente estamos falando de uma produção artística feita pelas elites dominantes para as elites dominantes - financeiramente e intelectualmente. O centro de origem da cultura erudita deu-se na Europa, e a colonização trouxe para os outros territórios colonizados, impondo-a aos povos nativos. E o que ficou marcado nesses povos é que o que vinha de lá, da Europa, era incontestavelmente superior, mesmo sabendo que quando falamos de cultura

erudita estamos falando apenas de elementos estéticos e artísticos produzido por uma certa tradição. A música ensinada nos conservatórios no Brasil, por exemplo, era (e ainda é) a música europeia: nomes como Wolfgang Amadeus Mozart e Ludwig van Bethoven foram e ainda são algumas de nossas principais referências.

Peter Burke (2010), em sua obra “Cultura popular na Idade Moderna” traz a compreensão do erudito e do popular como noções antagônicas. Ele afirma que, se as sociedades partilhassem os mesmos conhecimentos e práticas, não teríamos essa noção de “cultura popular”. Burke evidencia que a cultura erudita se desenvolveu em classes sociais elevadas e em segmentos da classe média, enquanto a cultura popular em classes baixas:

(...) a diferença cultural crucial nos inícios da Europa moderna (quero argumentar) estava entre a maioria, para quem a cultura popular era a única cultura, e a minoria, que tinha acesso à grande tradição, mas que participava da pequena tradição enquanto uma segunda cultura (Burke, 2010, p. 56).

Ainda na obra de Burke (2010, p. 56), o historiador mostra que para a elite, essa grande tradição era uma coisa séria, enquanto a pequena tradição era diversão. Ainda assim, como afirma Redfield (1930 *apud* BURKE, 2010, p. 51), “a grande tradição e a pequena tradição há muito tempo têm se afastado reciprocamente e continuam a fazê-lo”. Assim, essa separação é muitas vezes feita a partir da divisão da sociedade em classes:

A separação entre cultura popular e cultura erudita, com a atribuição de maior valor à segunda, está relacionada à divisão da sociedade em classes, ou seja, é resultado e manifestação das diferenças sociais. Há, de acordo com essa classificação, uma cultura identificada com os segmentos populares e outra, superior, identificada com as elites (TOMAZI, 2010, p.176)

De acordo com Burke (2010), nos inícios da Europa moderna a música da minoria dominante era escrita e impressa, e a “música popular” era transmitida oralmente. Na tradição oral, a mesma melodia acaba sendo realizada de diferentes formas. “*Na música folclórica (...) a cada ocasião a boca do cantor produz uma variação*” (Kodáli, 1971, p. 173). Ou seja, o músico não tinha como guardar cada nota da melodia na memória e como não era escrita, ela era improvisada. Mas não improvisada totalmente, já que ele toca variações sobre um mesmo tema (ornamentos, apojeturas, alterações rítmicas, etc). Por isso as melodias populares têm infinitudes de versões.

A cultura musical europeia que foi sendo chamada de erudita incluiu a oralidade, porém, a “cultura musical ocidental acadêmica”, centralizou-se no domínio da escrita musical (Nettl, 1983, p. 65). Ao longo dos séculos, essa música erudita acabou por se configurar em um sistema de cotação de valor (PEREIRA, 2012) assumindo uma aura de nobreza. Dessa forma, é ela que determina o que é valorizado, e tem sido a partir dela e para ela que o ensino de música é organizado. Por exemplo, essa música erudita trabalha com letramento, com uma “alfabetização musical”. Assim, como o homem culto, civilizado é um homem letrado, a música erudita foi se associando à imagem de uma cultura superior, civilizada. Já a música que foi sendo chamada de popular, ao trabalhar com oralidade, prescindindo muitas vezes da cultura escrita, vai sendo relacionada ao profano, ao homem não civilizado e sendo, portanto, destituída de valor.

O etnomusicólogo Trimillos (1988) propôs um modelo de análise que relaciona aspectos comuns à diferentes culturas musicais com seus papéis “crítico”, “desejável” ou “causal” nessas culturas, o que facilita a compreensão da questão da oralidade/escrita relativa aos fazeres musicais das músicas que vão se consolidando como populares e eruditas. A notação musical ocidental é indispensável para a produção e aprendizagem da tradição erudita, um aspecto “crítico”. Já para a música considerada popular, a notação é apenas “desejável” e não é determinante na sua produção e aprendizagem, ou seja, o “crítico”, neste caso, é a oralidade, enquanto que na música erudita é “desejável”. Na música popular a partitura é somente uma ferramenta, mas não desempenha um papel tão central como na música erudita. A oralidade, acaba sendo associada a uma informalidade, e à falta de documentação do repertório, que acabou contribuindo com essa visão de uma música de “menor valor”, “empobrecida”. Por outro lado, a escrita trouxe uma “sofisticação” e uma perpetuação à obra, consolidando-a como superior.

Diante dessas considerações, e retornando à problematização inicial desse capítulo, como então compreender o que se tem chamado de música popular brasileira? Elizabeth Travassos (1999, p. 123) reforça que essas diferenciações entre cultura erudita e cultura popular são alvo de polêmica e tratam-se de diferenciações elaboradas por intelectuais, podendo-se incluir, ainda, a música folclórica como outra possibilidade de classificação. A autora corrobora que essas diferenciações acabaram

resultando em discursos de valor que foram demarcando as práticas musicais – inclusive influenciando o que seria próprio e legítimo para ser ensinado.

Travassos (1999, p. 123) afirma que o termo música popular remete, habitualmente, a uma lista de produtos e seus respectivos produtores. E, em sua pesquisa, Arroyo (2001) mostra que, no conservatório, música popular significa tudo o que não é erudito – em acordo com as ponderações de Le Goff, já comentadas anteriormente.

O que muitos autores têm feito, é esclarecer, em seus textos, o que se está compreendendo por esses termos. Queiroz (2017, p. 144), por exemplo, ao estudar os documentos curriculares de cursos superiores de Música no Brasil, distingue os termos da seguinte forma:

Música popular, neste texto, considerando as especificidades do uso do termo nos cursos estudados, se refere a um conjunto amplo de música, gêneros e estilos musicais, produzidos a partir de padrões estéticos variados que incorporam traços identitários das culturas que as produzem. São músicas produzidas com finalidades artísticas e, em geral, associadas a múltiplas formas de comercialização na área, seja na indústria de massa, seja via veículos alternativos de circulação musical.

A música popular brasileira, assim como nosso povo, é um grande caldeirão de etnias, de tradições, de propósitos, de produtos, de produtores. Qual, ou, o que é a música popular brasileira? É o samba? O Maracatu? O forró, o baião, a bossa nova? Como definir o que entra e o que fica de fora desse caldeirão? E, assim, como selecionar o que deve ser ensinado em um curso que se propõe dedicar à essa música popular?

São grandes os paradoxos e as contradições que envolvem esse tema. É sabido, por exemplo, que o choro e o samba, quando surgiram, sofreram grandes rejeições das elites intelectuais e artísticas brasileira. Assim como houve uma recusa de aceitação do Jazz nos Estados Unidos e Europa pelos intelectuais “eruditos”. Eram músicas produzidas por pessoas pobres e majoritariamente negras, e, por isso, consideradas músicas marginais. Contudo hoje em dia, após um grande distanciamento histórico, esses ritmos são exaltados pelas elites intelectuais, principalmente pela qualidade técnica, e vem sendo selecionados como música popular legítima nos cursos dedicados a ensiná-la. Algumas músicas que se encontram no bojo do termo “música popular” vão sendo mais valorizadas do que

outras, geralmente aquelas consumidas pelas massas – que serão excluídas, portanto, do repertório ensinado.

É importante recuperar, nesse ponto que, ao se institucionalizar, o Conservatório assumiu a forma escolar, ou seja, da cultura letrada, com séries, com adoção de métodos, com aprovação/ reprovação, etc. Assim como a escola, inicialmente, era voltado somente para a elite e era esse ensino que dava distinção à elite. Logo, não era lugar de música popular. O que distingue é o raro. E a raridade era a música erudita.

Desta forma, “o Conservatório, desde sua criação, tem dado o tom da educação musical, instituindo suas práticas possíveis, organizando os significados, valores e ações referentes ao ensino musical” (PEREIRA, 2015, p. 112). De certa maneira, essa lógica pode ser observada na hierarquização que é feita dentro desse denso complexo chamado de música popular.

De acordo com Guerzoni (2014, p.53), a manifestação popular como prática de rua era considerada incompatível com qualquer estudo acadêmico, e desde o século XIX já encontrávamos a distinção de “músico por ouvido” e “músico por estudo”. Nessa esteira, “a música ‘popular’ permaneceu como filha bastarda da grande família musical do Ocidente, e só a partir dos anos [19]60 passou a ser levada a sério, não apenas como veículo de expressão artística, mas também como objeto de reflexão acadêmica” (NAPOLITANO, 2002, p. 15). Mas, reforço, não é toda música popular que irá adentrar nas instituições de ensino, atualizando, de certa forma essa lógica conservatorial, o habitus conservatorial de que nos fala Pereira (2012).

Atualmente, o ensino de música no Brasil é muito diversificado. Não são muitos os conservatórios públicos ainda em funcionamento, mas há muitas escolas particulares de música espalhadas pelo país. Há algumas escolas com aulas de música na Educação Básica, além das principais universidades brasileiras, em todos os estados brasileiros, ofertando cursos de Música (QUEIROZ, 2017). Pode-se citar, ainda, escolas cujo foco se dirige especialmente a determinados gêneros da música popular, como as escolas de choro. Porém, como vários estudos têm destacado (GREEN, 2001; PEREIRA, 2012, 2014, 2010; QUEIROZ, 2017, 2020), a tradição dos conservatórios ainda domina o ensino de música no país, principalmente no meio acadêmico. Isso seria diferente na Bituca, lócus desta pesquisa?

É importante destacar que esse cenário é o das instituições que se dedicam ao ensino de música, mas a aprendizagem ocorre nos mais diferenciados contextos: escolas de samba, rodas de choro, grupos de manifestações populares, como o congado e o maracatu, nas bandas de garagem, nos terreiros de candomblé, enfim, em diferentes espaços onde a prática musical está presente.

A pesquisa de Green (2001), comentada nas notas introdutórias, investigou como músicos populares aprendiam música, e buscou utilizar as estratégias identificadas no ensino de música em escolas de educação básica na Inglaterra. Contudo, há que se refletir como músicos populares profissionais são formados. Ou seja, essas estratégias identificadas por Green (2001) são empregadas? Há outras questões, para além das identificadas por ela como práticas informais de aprendizagem de música, que permeiam a formação do músico popular? Há questões ligadas ao ensino da música erudita que são apropriadas e, se sim, elas são ressignificadas a partir dos interesses da música popular? Qual música popular – ou quais músicas populares – são selecionadas para o ensino na Bituca?

Nas seções que se seguem, busco construir um referencial teórico que contribua para que esse debate seja analisado no âmbito da Bituca.

### **1.3 O currículo e as lógicas de recontextualização**

A proposta deste trabalho é compreender como a Bituca institucionaliza o ensino de Música Popular. Por institucionalização entende-se, aqui, a proposição de um currículo, a seleção de uma cultura e sua transformação em um objeto de ensino - o que Basil Bernstein (1990) chamou de recontextualização: retira-se a música popular de seu contexto de produção e a recontextualiza num campo pedagógico, realizando as transformações necessárias para tal.

Esta seção apresenta a concepção de currículo que norteia a pesquisa, bem como a noção de lógicas de recontextualização: a lógica que rege a seleção efetuada por aqueles que constroem o currículo.

#### *1.3.1 O modelo de objetivação do desenvolvimento curricular*

Em primeiro lugar, é preciso reconhecer o currículo como território de disputas, como campo de lutas, como documento de identidade (SILVA, 1999). A definição do

que conta como conhecimento válido é objeto de disputas de poder, uma vez que o currículo contribui para reproduzir as estruturas de poder da sociedade (SILVA, 1999, p. 147). A formação da consciência dominante ou dominada, como nos ensina Tomás Tadeu da Silva (1999, p. 148), “é determinada pela gramática social do currículo”.

Esta concepção de currículo nos faz refletir sobre as lógicas de construção de um currículo pensado para as músicas populares, elas mesmas ausentes ou em posições periféricas dos/nos currículos oficiais de música no Brasil. Para além da disputa com a música erudita, haveria disputas entre os variados gêneros que se reúnem nessa categoria ampla e tão difícil de definir: “música popular”?

É importante considerar, também que o currículo é uma construção social, “uma invenção social como qualquer outra” (SILVA, 1999, p. 147). O currículo é o resultado de um processo histórico:

Em determinado momento, através dos processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares - e não outras - tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não (SILVA, 1999, p. 148).

Nesse sentido, o que se pretende é justamente compreender como a Bituca organiza o seu currículo, se o divide em matérias, se há uma sequência, uma organização hierárquica, quais conhecimentos são escolhidos e quais são deixados de fora.

Uma citação clássica, quando se trata de currículo, é a de Antônio Flávio Moreira e Tomás Tadeu da Silva (1995, p. 7 - 8) de que:

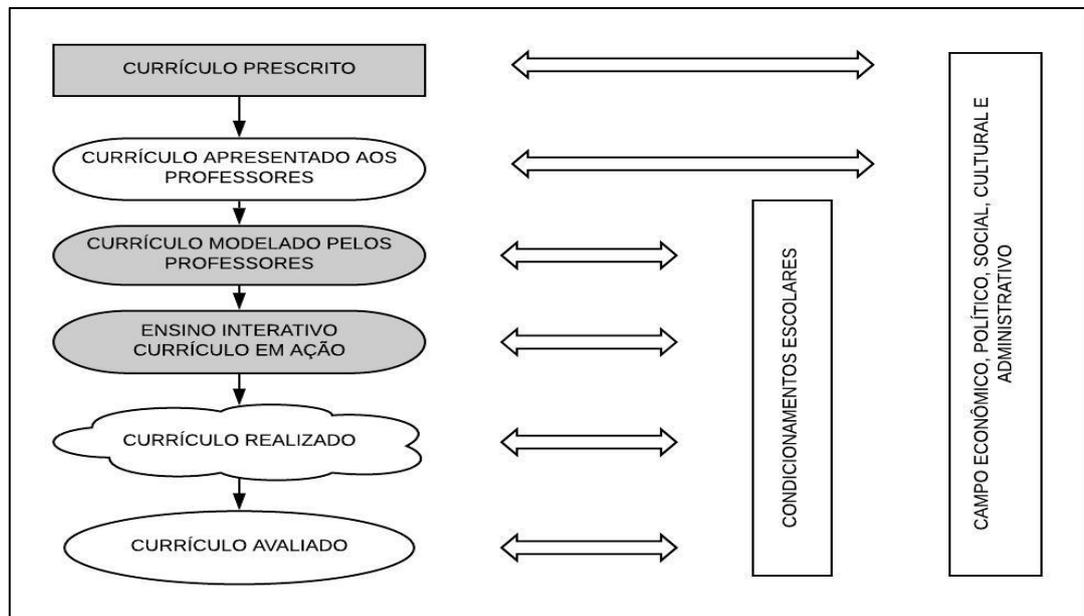
O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Assim, quando a Bituca organiza o ensino de música popular voltado para a formação de músicos profissionais, ela acaba definindo sua visão particular e interessada do que é essencial para essa formação. Ao definir esse currículo - ainda

que não haja um projeto pedagógico materializado -, a Bituca oferece um “testemunho” (GOODSON, 1999, p. 21) do roteiro oficial que a instituição acredita em termos de formação profissional do músico popular.

É Sacristán (2017) quem nos oferece um modelo de objetivação do desenvolvimento curricular. O autor esquematiza um modelo com diferentes fases do currículo: do currículo prescrito ao currículo avaliado (cf. Figura 1, abaixo).

**FIGURA 1** - O modelo curricular de objetivação do currículo



Fonte: Sacristán (2017, p. 103)

Para Sacristán (2017), este não é um modelo hierarquizado, mas um processo em que as fases são distinguidas, mas de forma inter-relacionada e dependente, cada uma delas com sua autonomia e exercendo forças que concorrem entre si.

O **currículo prescrito** é aquele que organiza o saber e o progresso dentro da escolaridade. Trata-se de um nível político administrativo importante que tem impacto significativo no estabelecimento e definição das opções metodológicas, uma vez que regula o campo de ação (SACRISTÁN, 2017, p. 147). Em geral, a prescrição exerce uma função reguladora de toda a prática educacional, apresentando um projeto de cultura comum e de uma escola comum em todo o sistema regido por ela.

No caso da Bituca, a prescrição curricular não é materializada em um documento específico, como as Diretrizes Curriculares Nacionais criadas pelo Ministério da Educação, ou os Projetos Pedagógicos de Curso no ensino superior. A sua prescrição pode ser observada nos projetos que são enviados para a aprovação da captação de recursos em Leis de Incentivo à Cultura, onde a filosofia de ensino e as propostas dos cursos são apresentadas. Quando o estudante se matricula na Bituca, há um percurso a ser percorrido, e este percurso, definido pela Bituca, revela a prescrição curricular que organiza o saber e o progresso dentro da instituição.

Como a Bituca não está vinculada ao Ministério da Educação, ela não segue nenhuma diretriz específica: trata-se de um curso livre que pode decidir sua própria identidade curricular. É justamente a lógica que revela essa identidade que é investigada nesta pesquisa.

A próxima fase é a do **currículo apresentado aos professores**: meios que traduzem a prescrição curricular, interpretando e organizando o currículo prescrito de modo a apresentarem aos docentes uma estruturação possível da prática pedagógica. Esses meios são, principalmente, os livros didáticos e métodos, que trazem em si uma seleção e organização prévia dos conhecimentos a serem trabalhados com os estudantes. No caso desta pesquisa, o currículo apresentado aos professores será evidenciado pelos materiais didáticos que os mestres utilizam em suas aulas, ou mesmo aqueles que eles tomam como referência para tal.

Sacristán (2017, p. 150) compreende esses livros e materiais didáticos como um apoio imediato na tomada de decisões quanto ao planejamento pedagógico, o que acaba se tornando um mecanismo de controle sobre a prática profissional dos professores e sobre conteúdos e métodos de ensino. Por se tratar de música popular, é interessante observar se e quais materiais têm dado suporte na estruturação do ensino dessa música, seus diálogos ou não com aqueles destinados à música erudita, e como os professores lidam com tudo isso.

Nesse cenário, é essencial entender que o professor é um profissional ativo, que toma suas próprias decisões a partir da prescrição curricular e do currículo que lhe é apresentado na forma de materiais didáticos. Essa fase de planejamento e organização do que será feito em suas aulas é o que Sacristán (2017) entende como **currículo modelado pelos professores**. Segundo o autor, nessa fase “as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na

modelação dos conteúdos”, sendo em parte responsáveis pelos significados que ele atribui aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo (SACRISTÁN, 2017, p. 180).

Essa fase do currículo é a que poderá ser melhor compreendida a partir das entrevistas com os mestres da Bituca, onde estes poderão revelar suas concepções epistemológicas sobre a música popular, bem como os conhecimentos que consideram valiosos para sua aprendizagem. Estas perspectivas pessoais em relação aos conhecimentos e metodologias são fatores determinantes nas decisões a respeito da prática curricular, definindo a atuação do professor em sala de aula.

O que de fato acontece na prática, Sacristán denomina de **currículo em ação**: a realização de todas essas propostas em uma dada realidade. Trata-se de quando o currículo se torna real na ação de sala de aula, no contato com os estudantes: a prática pedagógica que se materializa em propostas de tarefas, na explicação de determinados conceitos, na exposição de determinados assuntos. Como a Bituca encontra-se temporariamente fechada, não foi possível observar os professores em ação. Dessa forma, o recorte desta pesquisa se limitará ao currículo modelado pelos professores, sem que os demais níveis a partir do currículo em ação sejam considerados.

O **currículo realizado** relaciona-se com o resultado dos métodos pedagógicos, aquilo que de fato se transformou em aprendizagem. Sacristán (2017) comenta que nem todos os seus efeitos são apreciáveis, pois além de complexos eles acontecem a médio e longo prazo: suas consequências não se apresentam apenas nas aprendizagens dos alunos, mas afetam também os professores em suas formas de socialização profissional e pessoal.

O **currículo avaliado**, por fim, é a última instância do currículo - muitas vezes, também, é a mais valorizada. É a avaliação que enfatiza o currículo, realçando a valorização de determinados conteúdos, bem como de sua aprendizagem: somente componentes considerados importantes para a formação é que são objetos de avaliação. Sacristán (2017) considera tanto as avaliações realizadas pelos professores, em sala de aula, como aquelas avaliações externas, em larga escala, que estão sujeitas a pressões externas ao sistema escolar.

Como dito anteriormente, este trabalho irá focar nas lógicas que organizam a prescrição curricular, a apresentação do currículo para os mestres, e a modelagem

desse currículo pelos mestres da Bituca. Para compreender estas lógicas, bem como as formas de materialização do currículo, Basil Bernstein (1990), Karl Maton (2014) e Saul Richardson (2020) contribuem com importantes construtos teóricos.

### *1.3.2 Classificação, enquadramento e o dispositivo epistêmico-pedagógico*

Basil Bernstein ocupa uma posição singular no contexto da sociologia crítica da educação que se desenvolveu na Inglaterra a partir dos anos 1970 (SILVA, 1999, p. 71). Bernstein procurou desenvolver uma sociologia da educação que girasse em torno de alguns conceitos que ele considerava fundamentais. Dentre estes, estão os conceitos de classificação, de enquadramento e o dispositivo pedagógico. Este último, será desenvolvido por Karl Maton (2014), que propõe o dispositivo epistêmico-pedagógico. Richardson (2020), por sua vez, adapta o dispositivo epistêmico-pedagógico para o estudo do ensino do jazz, uma contribuição essencial para esta pesquisa.

Para se referir ao maior ou menor grau de isolamento e separação entre as diversas áreas de conhecimento que constituem o currículo, Bernstein (1990) criou o termo “classificação”. Quanto maior o isolamento entre essas áreas, maior a classificação. Silva (1999, p. 72) explica que a classificação é uma questão de fronteiras, respondendo basicamente à questão: “que coisas podem ficar juntas?”.

A classificação refere-se ao grau de isolamento entre as categorias de discurso, agentes, práticas, contextos e fornece regras de conhecimento, tanto para os transmissores quanto para os adquirentes, para o grau de especialização de seus textos (BERNSTEIN, 1990, p. 300).

Já o termo “enquadramento” refere-se ao controle sobre a seleção, ao sequenciamento, ao compassamento e às regras criteriosais para a relação comunicativa pedagógica entre transmissor/ adquirente(s) e fornece as regras de realização para a produção de seu texto (BERNSTEIN, 1990, p. 300). O conceito de enquadramento está mais ligado à forma como o conhecimento é transmitido - independente se há maior ou menor classificação. Quanto maior o controle do processo de transmissão for exercido pelo professor, maior é o enquadramento. Quando este estiver mais centrado no estudante, quando o estudante tiver um maior

controle sobre o ritmo da transmissão, por exemplo, mais fracamente o ensino está enquadrado.

Os conceitos de classificação e enquadramento serão importantes para observar as fronteiras entre os tipos de música, as disciplinas organizadas, bem como para analisar se o controle está nas mãos dos mestres e/ou dos alunos no que se refere à seleção de conteúdos, ao compassamento, às metodologias.

O dispositivo pedagógico proposto por Bernstein (1990) cria uma arena de lutas que compreende três campos, retratados na figura 2, abaixo:

FIGURA 2 – Dispositivo pedagógico proposto por Bernstein

<b>Campo de produção</b>	<b>Campo de recontextualização</b>	<b>Campo de reprodução</b>
Lugares onde “novo” conhecimento é criado	Lugares onde conhecimentos oriundos do campo de produção são selecionados, rearranjados e transformados para se tornar discurso pedagógico	Lugares onde ocorrem o ensino e a aprendizagem
<b>Regras distributivas</b>	<b>Regras recontextualizadoras</b>	<b>Regras avaliativas</b>

Fonte: Maton (2014, p. 48)

O campo de produção compreende aquele onde os “novos” conhecimentos são construídos e/ou modificados (BERNSTEIN, 1990, p. 268). Este contexto cria, segundo o autor, o “campo intelectual” do sistema educacional.

O campo de recontextualização é aquele onde os discursos do campo de produção são selecionados, apropriados e transformados (curricularizados) para se tornar o discurso pedagógico disponível para ser ensinado e aprendido no campo de reprodução. Para Bernstein (1990, p. 271), “as principais atividades dos campos recontextualizadores são as de criar, mandar, mudar e legitimar o discurso, a transmissão e as práticas organizacionais que regulam os ordenamentos internos do discurso pedagógico”.

A gramática intrínseca que constitui o dispositivo pedagógico compreende regras internas que regulam a comunicação pedagógica que o mesmo torna possível (BERNSTEIN, 1990, p. 253). As “regras distributivas” especializam as formas de conhecimento, consciência e prática dos grupos sociais ao regular o acesso ao campo de produção e, assim, àquilo que pode ser pensado, ou aos meios de produção de “novos” conhecimentos. As “regras recontextualizadoras” regulam a mudança,

relocação e realocização do conhecimento para se tornar discurso pedagógico no campo de recontextualização. Por sua vez, as “regras avaliativas” regulam as práticas pedagógicas no campo de reprodução.

Nesse sentido, Bernstein (1990, p. 266) propõe o dispositivo pedagógico como um “governador (*ruler*) simbólico da consciência”, pois ele cria, posiciona e opõe seletivamente os sujeitos pedagógicos. Como afirma o autor, “[e]le é a condição para a criação, reprodução e transformação da cultura” (BERNSTEIN, 1990, p. 266).

Maton (2014) propõe uma leve modificação no modelo bernsteiniano ao enfatizar que as influências entre os campos não ocorrem somente da esquerda em direção à direita (do campo de produção em direção ao campo de reprodução), mas em ambas as direções. As setas, na figura 3, indicam as possíveis transformações do conhecimento entre os campos: quando são curricularizados e “pedagogizados” (da esquerda para a direita), e também quando são re-curricularizados e/ou intelectualizados (da direita para a esquerda).

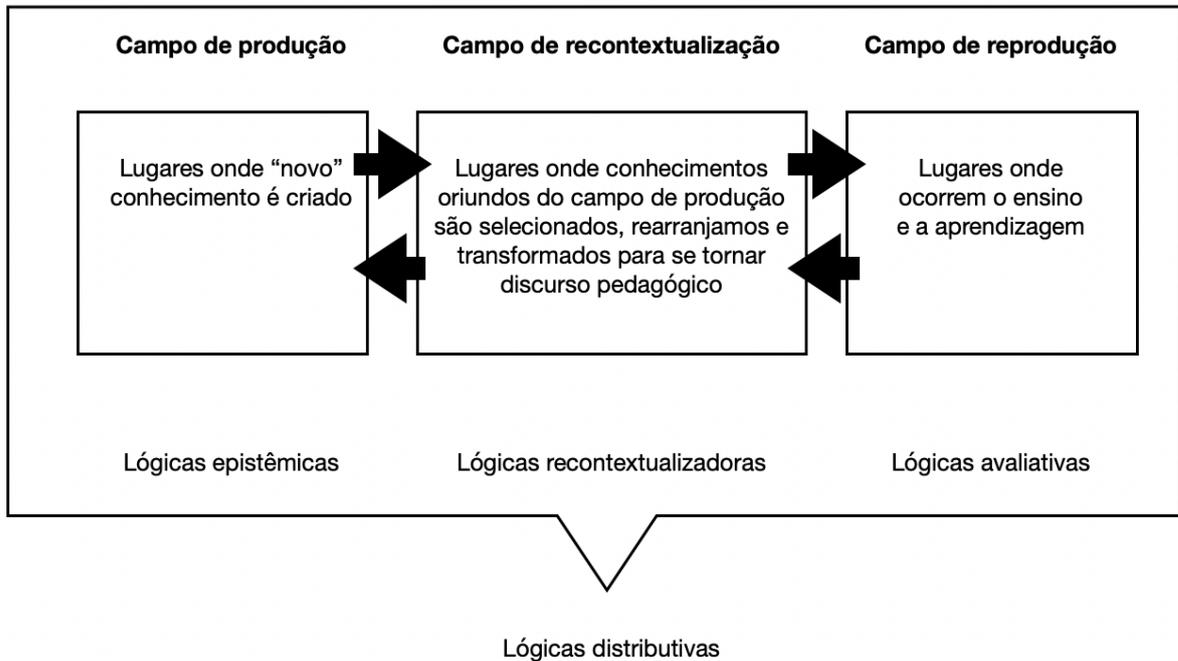
Como Maton (2014, p. 51, grifos no original) explica:

... o conhecimento circula pela arena em múltiplas direções. As setas da esquerda para a direita destacam como o conhecimento é: *curricularizado* desde os campos de produção até os campos de recontextualização; e *pedagogizado* do campo de recontextualização aos campos de reprodução. Os da direita para a esquerda destacam que os produtos curriculares dos campos de recontextualização podem ser *intelectualizados* ou absorvidos pelos campos de produção como parte do conhecimento anterior que serve de matéria-prima para a criação de “novos” saberes. Da mesma forma, o conhecimento educacional encenado na prática pedagógica (campos de reprodução) pode ser *re-curricularizado*: deslocado, reorientado e realocado dentro dos produtos curriculares dos campos de recontextualização.

Além disso, em relação às regras que caracterizam cada campo segundo Bernstein (1990), Maton (2014) prefere chamar de lógicas, “evitando alegações equivocadas que postulem que as práticas são deterministicamente governadas”. Além disso, Maton (2014, p. 50) destaca a necessidade de se teorizar aquilo que regula as práticas dos campos de produção, uma vez que as regras distributivas, para Bernstein, regulam o acesso ao campo de produção, e não as práticas de produção de conhecimento. Para Maton (2014, p. 50), a definição de Bernstein sugere que essas regras distributivas dizem respeito a todos os campos da arena, mais do que somente ao campo de produção.

Dessa forma, Maton (2014, p. 51) propõe que as “lógicas distributivas” envolvem as atividades de toda a arena, e introduz a noção de “lógicas epistêmicas” para descrever a base das práticas dos campos de produção.

FIGURA 3 - Dispositivo Epistêmico-Pedagógico



Fonte: Maton (2014, p. 51)

A este desenvolvimento do modelo bernsteiniano, Maton (2014, p. 52) dá o nome de “dispositivo epistêmico-pedagógico” que passa a ser constituído por quatro lógicas:

- *Lógicas epistêmicas*, que regulam a mudança, a relocação e a refocalização do conhecimento anterior para se tornar “novo” conhecimento nos campos de produção;
- *Lógicas recontextualizadoras*, que regulam a mudança, a pedagogização e a relocação dos conhecimentos nos campos de recontextualização para se tornarem discurso pedagógico;

- *Lógicas avaliativas*, que regulam o ensino e a aprendizagem do discurso pedagógico na prática pedagógica que ocorre nos campos de reprodução, e
- *Lógicas distributivas*, que regulam o acesso aos significados transcendentais (esotéricos ou conhecimentos não-cotidianos cuja criação, circulação e mudança é o domínio dos três campos), regulando também, dentro deste domínio, o acesso ao “impensável” (ou os meios de criar novo conhecimento) e ao “pensável” (além do acesso aos vários mundos pensáveis, dentro deste último).

Ao envolver os três campos, a noção de “lógicas distributivas” proposta por Maton (2014) enfatiza que uma pré-condição para jogar o jogo é entrar na arena: “elas regulam o acesso não apenas aos meios de pensar o ‘impensável’ oferecidos pelos campos de produção, mas também aos meios de construir ‘pensáveis’ em campos de recontextualização e a uma gama de diferentes ‘pensáveis’ oferecidos nos campos de reprodução (MATON, 2014, p. 52).

O autor sintetiza afirmando que as lógicas distributivas marcam e distribuem quem pode reivindicar o que para quem e em que condições, e tentam estabelecer os limites externos do discurso legítimo. Para Maton (2014, p. 52) a questão-chave seria: “Quem pode reivindicar/saber/aprender/fazer o quê?”, de forma que as “lógicas epistêmicas, recontextualizadoras e avaliativas regulam os vários ‘o quê’, e as lógicas distributivas regulam ‘quem’ tem acesso a qual ‘o quê’”.

Ao estudar o ensino de jazz, Richardson (2020) adapta o modelo de uma forma que contribui para esta pesquisa - que estuda o ensino da música popular na Bituca. Ele argumenta que os três campos não estão ligados a nenhum local empírico, contudo, o campo de produção significa essencialmente campo de produção intelectual ou acadêmico (RICHARDSON, 2020, p. 34). Assim, é necessária uma adaptação, uma vez que o modelo não retrata bem campos como o do jazz e o da música popular, de forma geral, que têm um lado ligado à performance que pode ser considerado também como produtor de novos conhecimentos e habilidades.

Nessa perspectiva, Richardson (2020) propõe uma distinção analítica entre “campos de prática” e “campos do ensino” que caracterizariam melhor o jazz e outras

práticas sociais - como é o caso da música popular de forma mais ampla, aqui considerado.

Dessa forma, os *campos de prática* na música popular (já ampliando a prática do jazz, como proposto por Richardson) abarcariam:

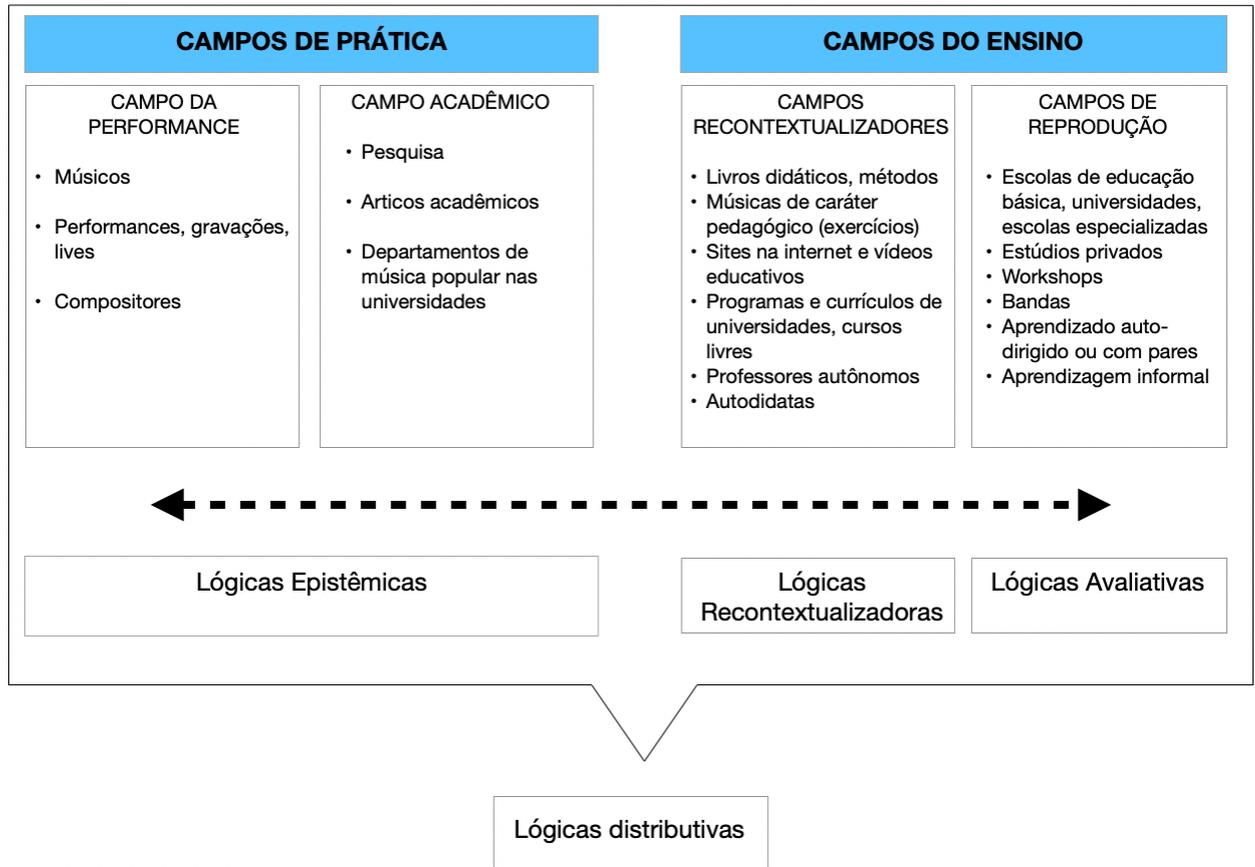
- (i) campos de performance, que incluem performers e performances, gravações e transmissões (*broadcasts*) ao vivo ou em locais diversos; e
- (ii) campos de produção acadêmica, envolvendo professores universitários e pesquisadores que produzem novos conhecimentos sobre a música popular por meio de análises e pesquisas.

E os *campos do ensino* envolveriam:

- (i) campos recontextualizadores onde o conteúdo dos campos de prática é selecionado, organizados e transformados para o uso na educação e de acordo com lógicas educacionais em vez de lógicas de pesquisa ou de performance; e
- (ii) campos de reprodução, onde os conteúdos pedagogizados são colocados em ação no ensino e na aprendizagem.

A figura 4 ilustra heurísticamente os quatro campos envolvendo a arena social da música popular (a partir da arena social do jazz, proposta por Richardson), com setas que representam as transformações omnilaterais possíveis do conhecimento dentro da arena. De maneira similar ao estudo de Richardson (2020), esta pesquisa foca na Bituca como local empírico dos campos pedagógicos: onde os conhecimentos e técnicas são recontextualizados pela Bituca e pelos mestres, e estes são então pedagogizados pelos mestres em suas aulas.

FIGURA 4 - Arena social da música popular



Fonte: Adaptado de Richardson (2020, p. 35)

Fazer uma distinção entre esses vários campos é útil, de acordo com Richardson (2020, p. 35), porque é preciso compreender que o campo do ensino não é o mesmo que o da prática. Segundo ele, o conhecimento e o discurso educacionais são organizados de acordo com diferentes lógicas e servem a diferentes propósitos daqueles dos campos de prática. O ensino de música popular tem suas próprias lógicas e funções que são distintas daquelas das performances e das pesquisas acadêmicas.

Dessa forma, nesta pesquisa, a Bituca, a partir dos projetos para as leis de incentivo e das definições de percursos para os estudantes ali matriculados, fariam uma primeira recontextualização dos conhecimentos e técnicas relacionados à música popular a partir de uma lógica recontextualizadora. A partir dos projetos e da primeira visita a campo, foi possível observar que uma característica lógica recontextualizadora

da Bituca é deixar os seus mestres livres para selecionar e organizar os conteúdos e técnicas a serem pedagogizados em suas aulas. Ou seja, os mestres também realizam uma recontextualização a partir de lógicas recontextualizadoras pessoais. São estas lógicas recontextualizadoras o objeto desta pesquisa.

#### **1.4 A face pública da música popular**

Em seu estudo, Richardson (2020) levanta uma questão a respeito do jazz que é possível de ser ampliada para a música popular de forma geral. Segundo ele, há um entendimento comum - mesmo um senso comum - relativo ao ensino do jazz que se concentra principalmente na performance. E é por meio dessas narrativas que uma face pública do jazz é projetada.

Isso contrasta com o que Richardson (2020, p. 62) chama de “face privada” do ensino do jazz: práticas de ensino e aprendizagem e aspectos técnicos especializados da performance que acabam obscurecidos da visão do público. Assim, o público vê a performance, mas não o treino, a prática, o estudo e a aprendizagem que a precederam. O autor faz uma comparação com o iceberg, onde o que é visto na superfície não representa a figura toda (cf. Figura 5).

FIGURA 5 - A metáfora do iceberg



Fonte: elaborado pela autora

A proposta, aqui, é que o mesmo ocorra quando se pensa na música popular de forma geral. Da mesma forma que no jazz, os campos da prática e do ensino são dois mundos separados, mas simbióticos. É importante lembrar, também, que estes campos não correspondem a campos empíricos distintos, mas a diferentes ações em diferentes momentos nos diferentes campos empíricos - como a Bituca e as universidades.

Como Richardson (2020, p. 63) propõe pensando no jazz, o discurso publicamente visível da música popular tende a se originar no campo da prática e acaba por expressar as lógicas e prioridades deste campo, e não do campo do ensino. Diferentemente, “o campo da prática abarca a performance profissional e o estudo acadêmico sobre [a música popular]” (RICHARDSON, 2020, p. 63). Já o campo do ensino envolve “a seleção e a recontextualização do conhecimento e das práticas do campo da performance e da pesquisa” bem como “a reprodução desse conhecimento no ensino e na aprendizagem, tanto formal quanto informal” (RICHARDSON, 2020, p. 63).

O obscurecimento do ensino, no que se refere ao jazz, se deve à ênfase nas características pessoais dos músicos, no apagamento do estudo e do treinamento, no destaque que é dado a categorias sociais e interações específicas, e na confusão que é feita entre os campos da prática e do ensino.

No que se refere à ênfase nas características pessoais dos músicos, Richardson (2020, p. 64) afirma que discursos relacionados ao jazz comumente atribuem o sucesso dos músicos às suas qualidades individuais, como talento, gênio, a posse de um bom ouvido, e criatividade. De acordo com o pesquisador, estes são atributos pessoais e difíceis de se definir, decorrentes de processos internos que são inatos e/ou cultivados.

Nesse sentido, há uma ênfase nos músicos e em suas qualidades, ao passo em que os processos de ensino e aprendizagem que envolvem conhecimentos e técnicas permanecem obscurecidos da visão pública. Isso é reforçado por filmes sobre músicos de jazz, bem como por propagandas: “Um artigo de revista online, por exemplo, exalta o 'virtuosismo aparentemente sem esforço’ do guitarrista de jazz-fusion Shawn Lane, enquanto enfatiza que 'até mesmo seu trabalho mais técnico é sustentado por sua alma’” (RICHARDSON, 2020, p. 65).

O autor comenta que, algumas vezes, o discurso além de enfatizar as qualidades pessoais dos músicos pode também desvalorizar explicitamente o conhecimento:

Por exemplo, o guitarrista Derek Bailey se opõe a explicações redutoras da improvisação no jazz que a definem em termos de teoria e técnicas, argumentando que “como os fundamentos da improvisação têm muito pouco a ver com a mecânica, esse tipo de descrição, como de costume, não dá absolutamente nada. Ideia de quão infinitamente sofisticado esse processo pode ser” (RICHARDSON, 2020, p. 65).

Além disso, mesmo aspectos espirituais podem ser destacados por escritores que abordam o jazz. Richardson (2020, p. 65) cita um historiador do jazz que afirma que “o ato de improvisação, em si, recebe frequentemente um status espiritual muito elevado, e pode mesmo ser visto como sendo uma expressão de comunicação por ou com forças divinas”. Tudo isso contribui para que a parte submersa do iceberg permaneça invisível, criando uma mística em torno dos músicos.

Essa invisibilidade da parte submersa do iceberg é reforçada, portanto, pela minimização do treinamento e do estudo dos músicos. Richardson (2020, p. 66) ilustra

isso citando uma fala de Joey Alexander, um famoso pianista que, aos doze anos de idade, gravou a performance de uma peça que exigia uma virtuosidade técnica bastante significativa. Em uma entrevista, Alexander afirmou que sua música vinha diretamente de seu coração, e não da técnica ou algo do tipo.

Outro discurso destacado por Richardson (2020) que obscurece o ensino do jazz é o de que musicistas aclamados seriam autodidatas, desconsiderando que muitos deles passaram sim por uma educação musical formal. Falas como “você não pode ensinar jazz... você pode aprender como tocar, mas ninguém pode ensiná-lo a tocar jazz”, do pianista Hal Galper, são citadas por Richardson (2020, p. 67) como exemplos desses discursos.

Outras duas formas de desconsiderar o campo do ensino do jazz é o destaque dado às categorias sociais dos músicos e às redes profissionais ou lugares significativos onde os músicos se apresentaram. Há quem afirme que o jazz estaria ligado ao fato de ser negro, de ser homem, de ser americano. Richardson (2020, p. 70) comenta, por exemplo, que quando uma mulher tem sucesso no mundo do jazz ela é geralmente retratada como “um músico de jazz preso em um corpo de mulher”, ou afirmações de que “a americanidade na qual a prática do jazz é embebida tem sido uma pedra angular para sua autenticidade”.

Richardson (2020, p. 71) mostra ainda que, comumente, os discursos presentes na escrita da história do jazz focam menos na música e mais nos nomes dos músicos e de suas redes, lugares significativos, performances e movimentos sociais. O autor comenta a ligação desse tipo de discurso com a criação de um cânone, com a transformação de grandes músicos em objetos de veneração, e no desenvolvimento de um senso de tradição. Nesse sentido, saber quem tocou com quem, e onde, e as várias redes de músicos que são formadas, acaba por se tornar uma chave para entender a própria música.

Por fim, a própria confusão entre os campos de prática e de ensino, presente nos discursos públicos sobre o jazz, contribuem para a invisibilidade do ensino: “Tocar jazz e ensinar e aprender jazz são frequentemente retratados como a mesma coisa” (RICHARDSON, 2020, p. 72). Os discursos acabam por avaliar o ensino a partir das lógicas da performance, evidenciando uma dominância da performance sobre o ensino. Richardson (2020, p. 72) traz como exemplo a queixa de Rufus Reid em uma

entrevista, onde este afirma que as escolas acabam por fazer com que todos soem da mesma forma, porque todos estudam a partir dos mesmos métodos.

Os discursos sobre os músicos não fazem distinção entre os campos da prática e do ensino: “existe somente um talento que (...) é descoberto, emergindo totalmente formado em um jovem profissional” (RICHARDSON, 2020, p. 73). Contudo, o pesquisador reforça que se trata de campos diferentes, com lógicas diferentes:

Como um exemplo simples, tocar escalas é um exercício pedagógico comum com um propósito educacional útil, mas ao ser julgado de acordo com os critérios muito específicos da performance, pode facilmente ser visto como pouco criativo. Os campos da performance e da produção acadêmica operam de acordo com lógicas da prática profissional, enquanto coisas como livros de métodos de improvisação e aulas de jazz operam de acordo com lógicas pedagógicas. Parafrazeando Maton (Maton, 2014, p. 48), não se pode compreender a pedagogia do jazz estudando as práticas performáticas de músicos profissionais e vice-versa (RICHARDSON, 2020, p. 73).

Muitas vezes, essa mistura entre o campo da prática e o campo do ensino, própria da face pública do jazz, pode ser tomada como base das recomendações das práticas educativas de atores de outros campos, como os próprios acadêmicos e professores. Assim, acaba sendo comum observar referências ao aprendizado “na noite” ou “no coreto” não como um desenvolvimento profissional para o trabalho como performers, mas como as verdadeiras aprendizagens - negando ou desconsiderando uma formação inicial em música.

Para Richardson (2020, p. 74) esses discursos acabam construindo “a face pública do jazz”, orientada por lógicas próprias do campo da prática. Dessa forma, o campo do ensino como algo distinto acaba sendo obscurecido: “A retórica da face pública valoriza os performers e as performances, mas não o ensino e a aprendizagem; e avalia a educação segundo critérios da prática, mas não necessariamente da pedagogia” sintetiza Richardson (2020, p. 74).

### **1.5 A face oculta do ensino de Jazz**

Com frequência, Richardson (2020, p. 74) deparou-se nas narrativas sobre o jazz com afirmações de que seu aprendizado foi e sempre será um processo autodidata, de que o ensino de jazz seria relativamente novo e não autêntico, de que o aprendizado acontece de ouvido e nos palcos. Diante destes argumentos, o autor

discute o campo quase invisível do ensino do jazz, e enfatiza que, a partir do estudo das biografias de 281 músicos expoentes do jazz, nascidos entre 1885 e 1960, todos haviam passado por um ensino musical formal (RICHARDSON, 2020, p. 75).

Ensino musical formal, para esse autor, não é sinônimo de institucional, ainda que vários músicos tenham passado por renomadas instituições de ensino de música. Sua concepção de ensino musical formal inclui também aulas de instrumento, participação em bandas comunitárias e/ou escolares, aulas de teoria musical, e aulas de jazz e de improvisação. Ele destaca que nem sempre esse ensino abordou especificamente o jazz ou a improvisação, mas que o ensino formal de música sempre esteve presente, desmentindo as alegações de que esses músicos seriam completamente autodidatas.

Em sua pesquisa, Richardson (2020, p. 77) mostra como esse ensino formal no início da vida desses grandes músicos tende a ser minimizado ou mesmo omitido de suas biografias, contribuindo potencialmente para a noção de que eles foram autodidatas. Aqui é importante destacar que há um elemento de procura que é autodirigido, mas raramente isso ocorre sem nenhuma base. Essa procura por formação se dá, muitas vezes, pela inexistência do ensino de música popular nas instituições - cenário que vem se alterando no Brasil com a criação de diferentes cursos livres e cursos de graduação em algumas universidades que se dedicam à formação de músicos populares.

Não há, de fato, uma ampla sistematização de livros e métodos dedicados ao estudo da música popular brasileira - diferentemente do que ocorre com o jazz. Richardson (2020, p. 80) cita exemplos de famosos métodos e livros de improvisação de jazz, como os de Jamey Aebersold, David Baker e Jerry Coker, que são chamados de “O ABC do ensino de jazz”. Encontramos poucos métodos de harmonia e improvisação de música popular brasileira como: “Harmonia – método prático” (vol. 1, 2 e 3) e “Arranjo – método prático” (vol.1, 2 e 3) do Ian Guest; “A arte da improvisação” de Nelson Faria; “Divertimentos-Descobertas. Estudos Criativos Para o Desenvolvimento Musical (Sopros e Cordas Friccionadas) do Toninho Carrasqueira; “Levadas Brasileiras para violão” do Zé Paulo Becker e outros, sendo a maioria direcionada para instrumentos específicos.

Voltados para o jazz, há livros com *play-along*, compilados de partituras com padrões ou exercícios e sugestões para improvisadores e estudantes, como escalas

para serem tocadas de acordo com sequências gravadas de acordes sob uma seção rítmica. Há também livros sobre teorias relacionadas ao jazz, exemplos de padrões idiomáticos, modos, escalas exóticas, todos eles privilegiando técnica e conhecimento especializado. No Brasil encontramos os famosos songbooks de artistas brasileiros consagrados, como por exemplo os dedicados à obra de Tom Jobim, Milton Nascimento, Caetano Veloso, etc. Com tudo, ainda são raros os livros que contam com *playalong*.

Pode-se contar, ainda, com currículos voltados para o ensino de jazz já sistematizados que, junto com esses materiais didáticos todos, revelam um amplo movimento de recontextualização do jazz: há uma seleção, organização, delocação, modificação e relocação de conhecimentos e técnicas ligados a essa prática musical.

O que Richardson (2020, p. 83) enfatiza é que, mesmo que esses materiais didáticos e currículos enfatizem conhecimentos e técnicas, isso não significa que “em algum lugar existem salas de aula com estudantes sentados disciplinadamente em fileiras, tentando aprender jazz lendo livros de métodos e memorizando fórmulas”. E prossegue:

Além da teoria, esses estudos, abrangendo programas universitários e de ensino médio, descreveram alunos envolvidos em tocar em conjunto, jam sessions, apresentações profissionais de nível básico fora da escola, ouvir música ao vivo e gravada e experiências diversas similares curriculares e extracurriculares, formais e informais. A compreensão da amplitude e variedade da aprendizagem envolvida no jazz, do conhecimento e do saber, é ainda demonstrada pelo famoso estudo etnográfico de Paul Berliner (1994) sobre como os músicos de jazz aprendem a improvisar, que revela uma riqueza de aprendizagem técnica e social (RICHARDSON, 2020, p. 83).

Logo, o intuito não é defender que o ensino de jazz - e, no caso dessa pesquisa, da música popular - deva ser feito exclusivamente por livros de teorias e métodos. É fundamental reconhecer a riqueza da formação chamada de “informal”, aquela que se dá em situações de imersão no campo da prática - sejam situações pedagogicamente controladas ou não. Contudo, a existência de uma sistematização contribui para a construção de uma linguagem comum que facilite a comunicação entre os músicos, bem como para que estes ganhem tempo aprendendo de maneira mais rápida aquilo que levaria meses e até mesmo anos se estivessem apenas imersos no campo da prática.

A falta desse equilíbrio pode justificar, muitas vezes, as críticas que são dirigidas às universidades, que estariam formando músicos tecnicamente capazes, adeptos à (e muitas vezes dependentes da) leitura musical, mas incapazes de tocar o jazz - e a música popular (RICHARDSON, 2020, p. 86). Logo, analisar as lógicas de recontextualização torna-se importante, para compreender se esse equilíbrio está presente, e como ele tem sido pensado.

Há outras críticas sobre essas tentativas de recontextualização do jazz que podem ser úteis para pensar a recontextualização da música popular, de forma geral. Muitos acusam o ensino de jazz como sendo inautêntico, como tentativas de formalizar o aprendizado do jazz, contrariando a ideia central de que este seria um processo individualizado (RICHARDSON, 2020, p. 88).

O eurocentrismo é apontado como uma das causas desta falta de autenticidade: muitas das críticas afirmam que o ensino do jazz acaba se baseando em princípios, pedagogias e valores estéticos da música erudita ocidental, em vez de uma autêntica “metodologia africana”:

A pedagogia afrocêntrica em tais narrativas implica ensino oral, aprendizagem auditiva, ênfase no ritmo e no 'sentir' (feel), ensino e aprendizagem implícitos através da proximidade com os músicos mestres, cultivo através da imersão em uma comunidade de prática e facilitação do aprendizado afetivo, todos os quais são valorizados nesse discurso. A pedagogia 'ocidental', por sua vez, caracteriza-se como visual, teórica, analítica, tecnicista, focada em altura e harmonia ou outros elementos musicais relativamente menos importantes no jazz, baseada em modos autoritários ou positivistas de instrução direta, e facilitadora da aprendizagem cognitiva, tudo o que é visto negativamente (RICHARDSON, 2020, p. 88).

Para o autor, essa “África” a que muitos dos críticos se referem é um lugar imaginário, através do qual eles buscam reconhecer as raízes históricas da música afro-americana e distingui-la da tradição da música europeia. Mais uma vez, o erro está em opor essas formas de ensino e aprendizagem, em vez de torná-las complementares. Para Richardson (2020, p. 89), talvez seja mais grave a acusação de que o ensino do jazz - e aqui amplia-se para se pensar a música popular - seja um fracasso e tenha um efeito negativo na criatividade e na inovação no campo da performance, do que a retórica da sua inautenticidade.

O fracasso do ensino estaria ligado à crença de que ele teria um efeito homogeneizador dos músicos, falhando na promoção da individualidade. Muitas vezes, essas críticas são reflexos das projeções do campo da prática no campo do

ensino: a confusão que se faz entre esses dois campos. De fato, é importante considerar as críticas a respeito do foco exagerado na formação técnica e teórica, que acabam por deixar de lado o cultivo dos músicos, suas vivências e experiências imprescindíveis para a formação. Mais uma vez, a crítica é para a falta de equilíbrio, para a falsa oposição entre essas posturas, que parecem forçar uma escolha entre uma ou outra em vez de promoverem uma benéfica relação de complementaridade.

### **1.6 Para pensar a Bituca e o ensino de música popular**

O estudo de Richardson (2020) traz inúmeras contribuições para se pensar o ensino de música popular institucionalizado pela Bituca. Em primeiro lugar, fornece um modelo que ilustra a arena de lutas onde esse ensino se dá, evidenciando as lógicas que orientam as práticas dentro dos diferentes campos de prática e de ensino.

Considerando as lógicas de recontextualização, pode-se pensar em compreender: Quais práticas são selecionadas pela/na Bituca para o ensino da música popular? Nos discursos dos projetos da Bituca e de seus mestres, é possível observar essa confusão entre as lógicas próprias do campo da prática e aquelas próprias do campo do ensino? Haveria também nesses discursos uma tensão entre uma “face pública” da música popular e uma “face oculta” da formação dos músicos? Os mestres utilizam materiais didáticos para o ensino da música popular? Se sim, quais? Eles criaram materiais didáticos específicos para o ensino da música popular brasileira? Como o ensino da música popular brasileira é pensado curricularmente: haveria uma separação disciplinar?

Para responder a essas questões, que expandem o objetivo central desta pesquisa, o próximo capítulo apresenta os caminhos metodológicos assumidos nesta investigação.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevo os caminhos metodológicos assumidos para essa pesquisa. Em primeiro lugar, apresento a modalidade de pesquisa – o estudo de caso, para, então, descrever as técnicas de construção de dados empregadas: a análise documental, a realização de entrevistas semiestruturadas e a aplicação de questionários online com egressos da instituição.

Em seguida, faço uma breve apresentação dos entrevistados e apresento a codificação como processo de análise empregado. Por fim, apresento um breve histórico da Bituca, bem como primeiros esboços de uma prescrição curricular a partir dos documentos analisados e das respostas dos estudantes ao questionário online.

### 2.1 O estudo de caso

Para responder às questões propostas, escolheu-se o **estudo de caso** como caminho metodológico. O estudo de caso é uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular. Ele serve para responder questionamentos em que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado, contribuindo para compreender melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos de uma situação.

Para Yin (2001), a necessidade de realizar estudos de caso surge da necessidade de estudar fenômenos sociais complexos, lidando com condições contextuais e confiando que essas condições possam ser pertinentes na investigação:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p. 32).

Como a Bituca é uma escola de música singular – por optar pelo foco na música popular e por auto intitular-se “Universidade” –, o estudo de caso se revelou como um importante caminho que possibilitou a resposta às questões norteadoras.

Em termos gerais, o estudo de caso busca analisar um tema observado na realidade, explicando como e porque ele ocorre. Nesta pesquisa, o objetivo é compreender e evidenciar a concepção de ensino da Bituca, materializada em uma

prática curricular que não é não oficializada em um documento (projeto pedagógico), procurando mostrar como esta concepção influencia as decisões e escolhas acerca da formação de músicos populares na instituição.

Os estudos de caso, de acordo com Yin (2001), podem ser:

- *Explanatórios*: quando se quer encontrar informações preliminares sobre o assunto estudado, utilizando considerações rivais, com diferentes perspectivas, aumentando as chances de que o estudo seja um modelo exemplar;
- *Descritivos*: cujo objetivo é descrever o caso;
- *Analíticos*: quando se problematiza o seu objeto, construindo ou desenvolvendo novas teorias que serão confrontadas com as teorias que já existiam, proporcionando avanços do conhecimento;

A partir destas tipologias, esta pesquisa pode ser classificada como um estudo de caso analítico, cujo objetivo é problematizar as propostas de ensino de música popular na Bituca. O estudo de caso envolveu, como técnica de construção de dados, a **pesquisa documental, entrevistas** com professores e corpo diretivo da instituição e um **questionário online**, através da plataforma google forms, direcionado a ex-alunos.

A intenção inicial era a de realizar observações das aulas, de forma que se pudesse mostrar qual era o currículo praticado. Todavia, isso não foi possível, primeiramente, por conta das restrições sanitárias impostas pela pandemia de Covid-19, e, além disso, porque a Bituca encontra-se temporariamente fechada por falta de patrocínio.

### *2.1.1 Pesquisa documental*

A **pesquisa documental** é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou não, considerados cientificamente autênticos, que podem ser escritos e não escritos (filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres). Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007).

Os documentados utilizados nesta pesquisa foram:

- Site da escola: [www.bituca.org.br](http://www.bituca.org.br)
- Documentos cedidos pela escola:
  - *folders de propaganda da escola* - São folders que eram distribuídos quando abriam as inscrições para a escola. Eles apresentam uma descrição do que é a Bituca, de como ela funciona e de onde fica. Apresenta quem são os mestres, quais são os cursos, quais as condições para participar da seleção e informa a data e o local das inscrições
  - *proposta cultural para captação de recursos* - é um documento de captação de recursos para o funcionamento da escola em 2022 a 2023. O projeto apresenta um resumo do que é a Bituca, os objetivos da proposta (que é captar recursos para funcionamento da escola), apresenta os cursos, apresenta os projetos especiais que já realizaram, números que comprovam o sucesso da escola, apresenta especificidades que dependem desse recurso financeiro angariado, ficha técnica com breve currículo dos mestres e uma pequena ementa de cada curso.
  - *Material jornalístico* - apresenta uma matéria jornalística publicada no Jornal Estado de Minas falando sobre o projeto “Bituca de Casa”. A matéria tem 11 páginas em que são abordados diversos assuntos, como as inscrições, a seleção, os mestres – em especial os mestres que atuaram na edição de 2021 – o Bituca em Casa.
  - *Relatório da Bienal* – material gráfico que apresenta um pequeno resumo do retorno da Bituca, após o tempo que ficou fechada; falas do cantor Lenine (que fez o show de abertura). Apresenta imagens do mapa do Brasil identificando as cidades de origem dos estudantes da escola; gráficos demonstrativos de candidato por vaga; indicadores de impacto; os programas especiais que já foram realizados e finaliza com os projetos que realizaram durante a pandemia. Toda apresentação dos textos vem com imagens da Bituca.
  - *Relatório Bituca de casa 2021* – material gráfico que apresenta um mapa demarcando todos os estados brasileiros e países da América Latina de onde os estudantes estavam participando (o “Bituca de casa” foi realizado remotamente, durante o distanciamento social imposto pela pandemia de COVID-19); um gráfico comparando o número de inscritos para a seleção

da Bituca com o número de inscritos para renomadas universidades do Brasil (UFMG, USP, UNICAMP, UnB, UFRGS e UFRJ); gráfico com porcentagem de inscritos por curso; fotos com imagens de jornal e programas de TV que anunciaram o projeto; e número de visualizações do vídeo de divulgação nas redes.

Ainda que a escola não possua um documento curricular, estes outros materiais contribuíram com importantes informações que, de certa forma, constituem um projeto pedagógico, como os princípios que orientam o ensino de música popular praticado na instituição.

### *2.1.2 Entrevistas semiestruturadas*

Além da análise desses documentos, também foram realizadas **entrevistas semiestruturadas** com alguns mestres da Bituca. Nesse tipo de entrevista o informante tem a possibilidade de discorrer, de forma livre e espontânea, sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador. Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica a realização de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas, também, sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

As entrevistas foram realizadas com os “mestres” que trabalham ou trabalharam na Bituca e, também, com o diretor e o coordenador da escola para conhecer as suas visões sobre a concepção de ensino da instituição, além de conhecer o trabalho realizado ali por cada um deles.

A partir de contatos iniciais com a coordenação da Bituca, foi apurada a atuação de 16 professores entre os anos de 2004 a 2019: Gilvan de Oliveira, Babaya, Cléber Alves, Felipe Moreira, Lincoln Cheib, Ivan Corrêa, Serginho Silva, Guido Campos, Enéias Xavier, Gladston Vieira, César Santos, Mauro Rodrigues, José Geraldo, Andréia Amendoeira, Leandro do Carmo e Pedro Motta.

Um dos coordenadores da instituição, Ronaldo Pereira, nos passou os contatos de telefone e e-mail da maioria dos mestres. Enviamos e-mail e mensagens de WhatsApp para todos, apresentando a pesquisa e solicitando a participação deles por meio de uma entrevista online que seria agendada de acordo com a disponibilidade de cada um.

Infelizmente não foi possível realizar a entrevista com todos por diferentes razões, como: falta de resposta, dificuldade de contato e/ou incompatibilidades de agenda. Assim, 10 professores se dispuseram a participar deste estudo, sendo entrevistados de forma remota (via Google Meet) entre os dias 20/06/2022 e 28/09/2022. As entrevistas foram gravadas e seguiram, de forma flexível, um roteiro pré-estabelecido (disponível no Apêndice B), tendo durado, em média, 01 hora. Em seguida, todas as entrevistas foram transcritas de forma a possibilitar sua análise.

Abaixo, apresentamos algumas notas biográficas dos entrevistados, bem como as datas de realização das entrevistas. As informações sobre os entrevistados foram construídas a partir de dados disponibilizados, no site da Bituca<sup>1</sup> e nos sites Mapa Cultural BH<sup>2</sup>, Dicionário MPB<sup>3</sup> e do canal YouTube da “mestra” Babaya<sup>4</sup>.

#### **a) Entrevista 1 – Serginho Silva (Percussão) - 21/06/2022**

Músico percussionista, iniciou sua carreira em 1982, atuando nas noites de Belo Horizonte. Autodidata, aperfeiçoou sua técnica em cursos e workshops com percussionistas como Marcos Suzano, Robertinho Silva, Djalma Correia e o instrumentista Al di Meola. Hoje é considerado uma referência da percussão de Minas Gerais e dá aula para instrumentistas, grupos teatrais e musicais como o Galpão e o Ponto de Partida, com o qual trabalha há vários anos.

Seu trabalho está registrado em mais de 300 discos de músicos brasileiros, entre eles: Gilvan de Oliveira, Titane, Amaranto, Vander Lee, Flávio Henrique, Tizumba, Milton Nascimento, e outros. Já se apresentou internacionalmente: Canadá, Bélgica, França, Itália, Lituânia e Alemanha. Recebeu prêmio “Melhor instrumentista 2003 Troféu Pró-Música Minas Gerais”. Em 2017 gravou seu CD “De verdade”,

---

<sup>1</sup> [www.bituca.org.br](http://www.bituca.org.br)

<sup>2</sup> <https://mapaculturalbh.pbh.gov.br>

<sup>3</sup> <https://dicionariompb.com.br>

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/@BabayaCasadeCanto>

lançado no Savassi Jazz festival 2017. Em 2018 ministrou uma oficina de ritmos brasileiros para pandeiro na Universidade de Hartford – Trinity College.

FIGURA 6 – Serginho Silva



Fonte: Site da Bituca

**b) Entrevista 2 – Felipe Moreira (Piano, Teclado e Percepção) – 28/06/2022**

Mineiro, de Itabira, onde teve seus primeiros contatos com a música logo cedo, influenciado por seus pais, seus maiores incentivadores. Ainda na infância, começou a construir uma longa parceria com o piano e, paralelamente, com o teclado, mesclando durante toda sua formação musical a tradição e metodologia da música erudita com a flexibilidade e liberdade de criação da música popular.

Bacharel em piano pela UFMG e mestre em Ensino das Práticas Musicais na UNIRIO.

É mestre de piano, teclado e percepção musical na Bituca, capacitando e formando profissionais para atuarem na música popular, desde 2004.

Em 2017, foi responsável pela composição gráfica das partituras do Songbook “A música de Gilvan de Oliveira” lançado pela Natura Musical e também pela revisão musical do livro “Harmonia – Método Prático – Vol. 3” de Ian Guest lançado pela Lumiar Editora.

Participou da gravação de diversos CD's e DVD's: Gilvan de Oliveira, Amaranto, Renato Motha e Patrícia Lobato, Gabriela Pepino, Carona Brasil, Grupo Ponto de Partida, entre outros.

FIGURA 7 – Felipe Moreira



Fonte: Site da Bituca

### **c) Entrevista 3 – César Santos (Engenharia de Áudio) –\_05/07/2022**

Mineiro, bacharel em música pela Berklee College of Music, especializado em Engenharia de Áudio/Produção Musical – Summa Cum Laude (formado com honra máxima).

Ganhou prêmios acadêmicos como melhor aluno do departamento de tecnologia da Berklee – 1999/2000 (“Roland Award”, “MP&E/Music Synthesis Dual Major Award”). Foi finalista do USA Songwriting Competition, o maior concurso de composição popular do mundo.

Produtor musical/engenheiro de áudio/guitarrista exclusivo da companhia Norte Americana “Music Playground”, que deu origem ao game “Guitar Hero”.

Trabalhou com artistas renomados como Aerosmith, Roger Daltrey (The Who), Allan White (Yes), Troy Sisters, etc. (2000 – 2004)

Trabalhou como produtor musical, engenheiro e instrumentista para vários artistas e bandas: Skank, Milton Nascimento, Djavan, Seu Jorge, Flávio Venturini, Ivan Lins, Dori Caymmi, Beto Guedes, grupo Pau Brasil, Toninho Horta, Marku Ribas,

Vander Lee, Marina Elali, Chico Amaral, Lô Borges, Paula Santoro, Marina Machado, Nivaldo Ornelas, Paulinho Pedra Azul, entre outros.

Participou do primeiro “The Voice Brasil” como cantor/intérprete – 2012.

É professor e coordenador do curso de Engenharia de áudio & produção musical da Bituca desde 2011. Atualmente tem seus próprios cursos on-line e presencial em todo território nacional.

FIGURA 8 – César Santos



Fonte: Site da Bituca

**d) Entrevista 4 – Ivan Corrêa (Baixo) – 11/07/2022**

Baixista, produtor, arranjador e professor. Atua há várias décadas no cenário nacional e internacional, tendo acompanhado e produzido artistas de vários estilos musicais. Tocou com grupo Sagrado Coração da terra, Marco Antônio Araújo, Milton Nascimento e outros. Foi diretor musical da dupla sertaneja Victor & Léo.

FIGURA 9 – Ivan Corrêa



Fonte: Site do Mapa Cultural BH

**e) Entrevista 5 – Cléber Alves (Saxofone) - 20/07/2022**

Saxofonista, compositor, arranjador e professor. Nasceu na cidade de Sete Lagoas e mudou-se para Belo Horizonte, onde passou a estudar música sendo aluno de Nivaldo Ornellas e Paulo Moura.

Entre 1992 e 1997 graduou-se como Bacharel em Música (Habilitação em Saxofone) na Musikhochschule Stuttgart, MHS, na Alemanha, com o trabalho “Analyse des Solos von John Coltrane über das Stück”. E de 1998 a 2002 fez mestrado em Jazz e Música Popular – Domínio Principal Saxofone entre os anos de 1998 e 2020 na Musikhochschule Stuttgart, MHS, Alemanha, onde defendeu a dissertação “Brasilianische Rhythmusschule”.

Em 2019 fez doutorado em Performance na EM/UFMG com o trabalho “Paulo Moura e a Bossa Nova: Análises e reflexões sobre práticas interpretativas e arranjos (1968-1969)”. É professor de saxofone e improvisação na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais e livre docente nas Oficinas de Saxofone e Prática de Conjunto como mestre na Universidade Bituca, em Barbacena.

FIGURA 10 – Cléber Alves



Fonte: Disponível no site da UFMG<sup>5</sup>

**f) Entrevista 6 – Enéias Xavier (Baixo) - 05/08/2022**

Baixista, pianista, compositor e arranjador. Tocou e gravou com grandes nomes da música nacional e internacional como Milton Nascimento, Toninho Horta, Flávio Venturini, Beto Guedes, Nenê, Vander Lee, Chico Amaral, Hélio Delmiro, Robertinho Silva, Juarez Moreira, e outros.

Foi vencedor do III Prêmio BDMG-Instrumental (2003) e do prêmio Marco Antônio Araújo com seu CD solo “Jamba”, seu primeiro álbum. De 2003 a 2005 lecionou como professor convidado nos CEM – Curso de extensão da UFMG.

Ministrou workshops na Manhattan Scholl of Music (NYC), Festival de Inverno da UFMG (Diamantina-MG), Senderborg Music Scholl (Dinamarca).

Em 2019, traduziu o Método Prático de Contrabaixo, da lenda do Jazz Ron Carter. Professor na Bituca desde 2007.

---

<sup>5</sup> <https://ufmg.br/comunicacao/eventos/quinta-as-19h30-rafael-dos-santos-e-cleber-alves-fazem-show-instrumental-com-repertorio-de-ritmos-brasileiros>

FIGURA 11 – Enéias Xavier



Fonte: Site da Bituca

**g) Entrevista 7 – Babaya (Canto) - 05/08/2022**

Cantora, professora de canto e preparadora vocal há mais de 40 anos. De família de músicos, Babaya aos 7 anos já estudava violino e dava aulas de canto para crianças de seu grupo escolar. Aos 22 anos mudou-se para Belo Horizonte para estudar e trabalhar, iniciando sua formação na CEFART no Palácio das Artes, e no início da década de 1980, passou a dar aulas na Música de Minas Escola Livre, de Milton Nascimento e Wagner Tiso.

Fundou em 1991 a “Babaya Casa de Canto”, primeira escola voltada exclusivamente para o aprimoramento do Canto Popular. Nas artes cênicas construiu uma trajetória premiada como preparadora vocal, diretora de texto e diretora musical. Já colaborou com mais de 200 projetos para teatro (palco e rua), musicais, shows, filmes e séries para televisão e cinema. Preparando artistas para o aprimoramento da voz na prática do canto e na interpretação de textos. Por 5 vezes recebeu Prêmio Shell, de “Melhor Direção Musical”.

Foi responsável pela preparação vocal de muitos artistas, entre eles, Luiz Melo, Nena Inoue, Silvia Buarque, Adriana Esteves, Ângelo Antônio, Nelson Xavier, Letícia Sabatella, Marco Nanini, Daniel Oliveira, Léo Pacheco e Cláudio Fontana, além de trabalhar ao lado de grandes diretores, como Márcio Aurélio, Aderbal Freire, Paulo José, Felipe Hirsch, Mauricio Vogue, Nina Rosa de Sá, entre outros.

FIGURA 12 - Babaya



Fonte: Site da Escola de Teatro – SP<sup>6</sup>

#### **h) Entrevista 8 – Leandro do Carmo - 16/09/2022**

É guitarrista e violonista e também trabalha como orquestrador, arranjador, compositor, produtor e diretor musical. Iniciou seus estudos com 12 anos com professores particulares. Bacharel em Música Popular, pela EM/UFMG, formando com louvor em 2014. Em 2017 concluiu seu mestrado em Performance Musical na UFMG com o trabalho “A linguagem Idiomática da guitarra de Toninho Horta: concepções harmônicas na música instrumental.”

Trabalhou com vários músicos em shows e gravações como: Nivaldo Ornelas, Ivan Correa, Cléber Alves, Túlio Mourão, Chico Amaral, Eduardo Neves, Márcio Bahia, Paulinho Pedra Azul, trio Amadeus e outros.

Foi vencedor do prêmio Jovem Instrumentista BDMG 2006, atuando ao lado de grandes nomes como Celso Moreira, Juarez Moreira, Cléber Alves e Mauro Rodrigues. Em 2013 participou da edição das partituras do livro “A música de Milton Nascimento” a convite de Chico Amaral. Em 2018 atuou como Coordenador da escola de Música do Sesi Minas.

---

<sup>6</sup> <https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/serie-grande-sonoplastas-babaya-morais>

FIGURA 13 – Leandro do Carmo



Fonte: Site da Bituca

**i) Entrevista 9 – Gladston Vieira (Bateria) - 20/09/2022**

Baterista, é ex-aluno da Bituca, onde estudou com Lincoln Cheib. Foi vencedor do concurso BDMG Jovens instrumentistas de 2009, estudando com o baterista Marcio Bahia. Estudou também com Edu Ribeiro e Carlos Bala.

Já tocou com músicos e grupos como lúdica música, Vander Lee, André Abujamra, Carol Serdeira, Elba ramalho, Tony Garrido, Felipe Dylon, Tizumba, Gilvan de Oliveira, Joãozinho da Percussão e outros.

FIGURA 14 – Gladston Vieira



Fonte: Disponível no site da Bituca ([www.bituca.org.br](http://www.bituca.org.br))

**j) Entrevista 10 – Mauro Rodrigues (Flauta) - 28/09/2022**

É compositor, arranjador, regente e flautista. Iniciou seus estudos na FEA (Fundação de Educação Artística) em 1972. Graduado em flauta pela Escola de Música da UFMG. Estudou com Antônio Carlos Carrasqueira (SP), Bettine Clemen (USA) e Odette Ernest Dias. É mestre em musicologia pelo Conservatório brasileiro de música (RJ).

Entre 1983 e 1985, integrou como bolsista a Orquestra de Câmara da UFMG, atuando também na Orquestra Sinfônica de Minas Gerais. Trabalhou na Escola Livre Música de Minas, entre 1983 e 1987, lecionando flauta e regendo coro.

Participou do programa Professor Visitante da escola de música da UFMG. Foi pesquisador visitante pela Fundação de Amparo à pesquisa do estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Entre 1977 e 2000, recebeu vários prêmios, entre eles, “Prêmio Casa Thomas Jefferson – II Concurso de Música de Câmara da Universidade de Brasília”; 1º lugar no concurso de Bolsista da Orquestra UFMG; 1º lugar no Concurso para 1ª Flauta da Orquestra Jovem da UFMG; Indicações para o “Prêmio Sharp”, entre outros.

Apresentou e gravou com vários artistas como Adélia Prado, Babaya, Milton Nascimento, Toninho Horta, Hermeto Paschoal, Paulinho Pedra Azul, Nelson Ayres, Tavinho Moura, Juarez Moreira, Beto Guedes e outros.

Atualmente é professor da Escola de Música da UFMG.

FIGURA 15 – Mauro Rodrigues



Fonte: Site da Bituca

### 2.1.3 Questionários online

Ainda que a observação das aulas não fosse possível, busquei uma forma de contato com egressos da Bituca. Entrevistá-los seria inviável, pois além de serem muitos, encontrá-los, contactá-los e transcrever todas as entrevistas seria um trabalho incompatível com o tempo disponível para a realização desta pesquisa.

Tendo em mente que a internet tem facilitado muito o acesso a informações e a disseminação do conhecimento, além de possibilitar agilidade no processo de pesquisa, optei por aplicar um questionário online com ex-estudantes da instituição.

Os questionários online afirmaram-se como uma técnica de coleta de dados amplamente usada para diversos fins, tanto de índole científica e acadêmica, como no contexto empresarial (EVAN & MATHUR, 2005; LOZAR MANFREDA, BATAGELJ, & VEHOVAR, 2005). A utilização desses questionários online têm sido uma prática periódica para a realização de pesquisas acadêmicas, visando formas mais rápidas e objetivas de coleta e organização dos dados, permitindo ao pesquisador um contato mais rápido e preciso com os indivíduos participantes da pesquisa.

Dessa forma, decidimos elaborar um **formulário online** utilizando a plataforma Google Forms para poder ouvir os ex-alunos da Bituca a respeito de suas experiências na instituição. A intenção principal foi saber como os alunos entendiam a proposta da escola e a opinião dos mesmos acerca da metodologia proposta.

O questionário, que está disponível no Apêndice C, foi divulgado para os ex-alunos através dos contatos de WhatsApp fornecidos pela Bituca, contatos pessoais com colegas músicos que haviam estudado na instituição, e através de vídeos (stories) divulgados no Instagram solicitando aos ex-alunos que entrassem em contato para responderem ao questionário.

O questionário ficou disponível de 20/05/2022 a 20/09/2022, tendo sido possível obter 36 respostas.

### 2.1.4 Análise dos dados

Tanto os documentos quanto as transcrições das entrevistas foram analisados a partir das propostas de codificação da Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009). De acordo com Charmaz (2009, p. 69), codificar envolve a categorização de segmentos de dados utilizando-se uma denominação concisa (o

código) que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. A partir da codificação, torna-se possível elaborar interpretações analíticas que respondam às questões postas.

Esse processo compreende duas etapas: a codificação inicial e a codificação focalizada. Na codificação inicial, fragmentos dos dados – palavras, linhas, parágrafos, segmentos – são rigorosamente analisados para, em seguida, receberem uma denominação. Essas denominações, que são a codificação inicial, vão revelar as recorrências de temas e as prioridades informadas pelos entrevistados.

Já a codificação focalizada empenha-se em “classificar, sintetizar, integrar e organizar grandes quantidades de dados” (CHARMAZ, 2009. p. 72). A partir dos códigos iniciais originam-se as primeiras categorias que concentram um grande montante de dados. Como explica a autora, a codificação focalizada exige uma tomada de decisão a respeito de quais códigos iniciais contribuem para a construção de uma compreensão analítica mais ampla de forma a categorizá-los de forma mais incisiva e completa. E é a partir daí que se obtém respostas para as questões pesquisadas. Ao refletir sobre as categorias e suas relações, torna-se possível estruturar um texto analítico que explique os dados.

A seção que se segue apresenta o caso, trazendo dados sobre a Bituca que foram produzidos a partir das análises documentais e bibliográficas, e das entrevistas realizadas.

## **2.2 Apresentando o caso: A Bituca – Universidade de Música Popular**

As informações sobre a Bituca que compõem esta seção foram obtidas no site da instituição, nos relatórios e nos projetos apresentados para a captação de recursos, bem como em um estudo a respeito do grupo Ponto de Partida (FIGUEIREDO, 2020).

A Bituca – Universidade de Música Popular foi fundada em 2004 pelo grupo de teatro Ponto de Partida, em Barbacena – MG. O Grupo Ponto de Partida é uma companhia brasileira de teatro fundada em 1980, atuante até os dias atuais. É uma companhia de repertório itinerante e independente, atualmente com 20 profissionais em exercício permanente. O grupo tornou-se conhecido por criar métodos e processos de produção e criação, desenvolvendo uma linguagem própria com uma dramaturgia muito brasileira e musical, com mais de 34 espetáculos.

A Bituca é uma escola livre profissionalizante de música brasileira, e, apesar do seu nome (Universidade de Música Popular), não se trata de uma instituição de ensino superior, é uma escola livre. O nome “Bituca” foi dado em homenagem ao cantor e compositor Milton Nascimento, padrinho do grupo e muito presente na vida do Ponto de Partida.

No site e nos documentos, a escola é definida da seguinte maneira:

Imagina! Uma escola livre, gratuita, com formação profissionalizante, no interior de Minas Gerais, instalada num complexo arquitetônico do século passado, cercada por Mata Atlântica preservada e paisagismo feito pelo INHOTIM, com mestres de renome e ensino inteiramente gratuito. (A ESCOLA, s.d.)

Como anunciado, escola oferece ensino gratuito a alunos provenientes de várias cidades da região. Para possibilitar o acesso, as aulas são semanais, e o aluno tem aula em um único dia específico da semana. Em uma semana é aula teórica (percepção, história da música, harmonia) e na outra semana é aula prática (instrumento, corpo, prática de conjunto). O tempo de duração do curso são dois anos.

São oferecidos cursos de Canto, Instrumentos e Engenharia de Som, além da formação complementar: Musicalização e Harmonia; Percepção musical; Prática de conjunto; Preparação para o palco, Produção e ética com o Ponto de Partida e Improvisação e criação. Toda a organização da oferta dessas oficinas é deliberada pela coordenação da Bituca.

O objetivo da escola é que os alunos aprendam observando e trabalhando com seu mestre, sendo o conhecimento construído a partir da prática. Por isso, ao invés de contar somente com professores acadêmicos (professores que atuam nas universidades), a escola privilegia músicos em plena atividade para partilhar suas experiências profissionais. A escola não exige formação acadêmica dos mestres, mas também não existe impedimento que eles sejam da área acadêmica: o importante é que sejam músicos atuantes<sup>7</sup>. O repertório praticado na escola é totalmente voltado para a Música Popular Brasileira.

---

<sup>7</sup> É interessante considerar uma exceção a essa regra: o caso do professor Ian Guest. Ian Guest está mais relacionado ao ensino do que à atuação como músico popular, e é justamente essa sua contribuição na sistematização da música brasileira popular que é reconhecida e que, portanto, confere-lhe legitimidade no campo.

A escola situa-se em um dos casarões do complexo “Estação Ponto de Partida” (cf. Figura 16), e contém quatro salas de aula, um estúdio de gravação, uma recepção, um auditório multiuso no qual são realizadas apresentações.

FIGURA 16– Fachada da Bituca



Fonte: Site da Bituca

O complexo “Estação Ponto de Partida” funciona nas instalações de uma antiga fábrica de seda do Brasil, “cuja história de embaraça com a imigração italiana em Minas Gerais (1988), com o desenvolvimento industrial do início do século, com o trabalho feminino no Brasil” (A ESCOLA, s.d.). O conjunto foi restaurado pelo Ponto de Partida e parceiros, e hoje transformou-se em um centro cultural.

Possui dois pianos de cauda inteira, um piano de armário e alguns teclados, cinco baterias e vários instrumentos de percussão.

FIGURA 17– Auditório multiuso



Fonte: Site da Bituca

Ao lado do estúdio tem uma sala de descanso com sofá e aparelho de som, e uma cozinha / cantina. Uma das marcas da escola é o painel de xícaras que fica próximo à cozinha, o canecário: o aluno ao fazer sua inscrição tem que trazer a sua caneca/xícara para deixar ali e ser utilizada durante o curso.

FIGURA 18 – Canecário



Fonte: Site da Bituca

A escola se mantém com o patrocínio de empresas privadas estimuladas pela dedução fiscal garantida pela lei estadual de incentivo à cultura (IN 03/2012 LEIC) e pela Lei Federal 8313/91.

No site, a estrutura da Bituca é assim descrita:

Restaurada e equipada, a Escola oferece as melhores condições de estudo, pesquisa e trabalho para a formação profissional dos seus alunos. Em suas instalações, mantém ainda um estúdio de gravação com tecnologia de ponta, onde abriga aula de engenharia de áudio e produção musical, um piano de cauda para concertos e gravações, um baixo acústico e instrumentos de todos os cursos que oferece. Um salão de 180 lugares, de múltiplos usos, equipado para realização de shows, concertos, oficinas, seminários, lançamentos, exposições, exibição audiovisual, biblioteca, audioteca, sala multimídia, um café e uma área verde de 5mil metros quadrados (A ESCOLA, s.d.).

Em seu estudo sobre o grupo Ponto de Partida, Figueiredo (2020) dedicou um capítulo especialmente à Bituca. É um dos poucos registros da escola encontrados em bancos de dados como o Google Acadêmico<sup>8</sup> e na BDTD<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> [www.scholar.google.com](http://www.scholar.google.com)

<sup>9</sup> <https://btdt.ibict.br/vufind/>

Figueiredo (2020) entrevistou o mestre de violão Gilvan de Oliveira, um dos fundadores da Bituca. Nessa entrevista, o mestre conta que, de 1983 a 1986, ele foi professor e coordenador da instituição “Música de Minas Escola Livre”, criada por Milton Nascimento e Wagner Tiso em Belo Horizonte. E foi essa experiência que ajudou Gilvan a formular a metodologia para a Bituca, seguindo os mesmos moldes na qual os alunos aprendem com os “mestres” pela observação e interação. Essa metodologia mestre-aprendiz também é fundamentada na trajetória do grupo Ponto de Partida. Seus profissionais se formaram no convívio com artistas consagrados, ou seja, o ofício é aprendido na prática.

De acordo com Gilvan, o repertório é o que faz uma escola, assim, o ponto de partida para a construção da proposta da Bituca, segundo ele, foi a definição desse repertório (FIGUEIREDO, 2020, p. 121).

Desde 2004, quando foi criada, a Bituca já teve 07 turmas:

1ª Turma - 2004 a 2006

2ª Turma - 2007 a 2009

3ª Turma - 2009 a 2011

4ª Turma - 2011 a 2013

5ª Turma - 2013 a 2015

6ª Turma – 2015 a 2017

7ª Turma – meio de 2018 a 2019

Em 2017, a Bituca esteve fechada por falta de patrocínio. Somente no segundo semestre de 2018 conseguiram reabrir, com o patrocínio da Companhia Energética de Minas Gerais (CEMIG) através da Lei Estadual de Incentivo à Cultura. Foram 1.738 candidatos inscritos para 160 vagas: a reabertura movimentou não somente Barbacena e região, mas 195 cidades, 14 estados e Distrito Federal e ainda a Argentina.

O levantamento da escola mostra que muitos candidatos já possuíam graduação e até mestrado em Música, o que indica a diversidade de público que a Bituca atrai.

Em 2021, durante a pandemia de Covid-19, a Bituca realizou o “Bituca de Casa”, formação com aulas remotas que recebeu 1227 inscrições para 60 vagas. De acordo

com o relatório elaborado (BITUCA, 2021), foram recebidas inscrições de 298 cidades de 23 estados brasileiros e do Distrito Federal, além de outros 9 países.

No projeto fornecido pela coordenação (BITUCA, s.d.), observa-se que foi realizada uma pesquisa pela Bituca que revelou que 85% dos profissionais por ela formados estão inseridos no mercado de trabalho (BITUCA, s.d., p. 5). Além disso, afirma-se que a Bituca:

É uma das raras, se não a única escola de música brasileira que está equipada técnica e humanamente para reproduzir, num mesmo espaço, todos os processos ligados à música. Da formação, pesquisa, profissionalização, criação, formação de público e mercado até a entrega final de um produto (BITUCA, s.d., p. 6).

Dentre as justificativas do projeto, há a informação de que a Bituca está integrada à vida sócio-econômico-cultural da cidade de Barbacena e da região, contribuindo com a ocupação de hotéis e de restaurantes, além de atrair para as atividades que promove, milhares de pessoas.

Além dos cursos, a Bituca vem contribuindo para a formação de público, a partir dos eventos que organiza: seminários, oficinas, shows gratuitos ou com ingressos a preços populares.

O impacto da Bituca pode ser observado, principalmente, a partir do acompanhamento dos egressos, que tem revelado que

(...) a quase totalidade é de profissionais que estão no mercado de trabalho, construindo suas carreiras, promovendo eventos, abrindo novos espaços culturais, produzindo shows, gravando CDs, formando grupos e bandas musicais e, cada um deles, produzindo novos impactos culturais e econômicos significativos em suas cidades (BITUCA, s.d., p. 6).

Como já comentado, a Bituca não possui um documento curricular que normatize os cursos oferecidos. Contudo, a partir das análises realizadas, foi possível perceber uma prescrição extraoficial, que vem sendo modelada pelos mestres na oferta dos diferentes cursos ao longo dos anos. É esse currículo prescrito extraoficial e modelado pelos mestres que o próximo capítulo procura desvelar.

### **3. ESBOÇOS DE UMA PRESCRIÇÃO CURRICULAR: A PRÁTICA E O REPERTÓRIO DIRIGINDO A LÓGICA DE RECONTEXTUALIZAÇÃO**

Este capítulo apresenta as análises dos dados produzidos a partir dos documentos fornecidos pela coordenação da escola, informações disponíveis no site da Bituca, respostas dos estudantes aos questionários online e das entrevistas realizadas com os mestres.

Num primeiro momento, a análise dos documentos e do site permitiu avistar uma prescrição curricular extraoficial, revelando uma lógica de recontextualização própria da Bituca. Alguns comentários dos egressos da instituição e do atual coordenador da Bituca foram trazidos para reforçar as características percebidas.

Em seguida, essa prescrição curricular extraoficial é aprofundada a partir das entrevistas com os mestres, que acabam por fornecer pistas, também, do currículo por eles modelado na instituição.

#### **3.1 Uma prescrição curricular extraoficial**

O site da Bituca explicita a filosofia de ensino que fundamenta as ações da escola: “Os alunos aprendem observando e trabalhando com seu mestre. Por isso, ao invés de professores acadêmicos, temos músicos em plena atividade partilhando sua experiência profissional” (CURSOS, s.d.).

Essa filosofia é própria da escola de ofício, pela qual Silva, Neto e Benites (2009, p. 871) entendem “a formação artesanal que possui uma gradação no aprendizado pela observação e experiência”. Segundo os autores, nesse tipo de formação “[v]aloriza-se mais a performance do que o conhecimento abstrato, priorizando-se a maestria de uma determinada arte, ofício” (SILVA; NETO; BENITES, 2009, p. 871).

Silva, Neto e Benites (2009, 871 - 872) esclarecem que:

No âmbito desse processo, de acordo com Barata (2004, p. 34), o discípulo observava e aprendia com o mestre as técnicas que este provavelmente poderia ter concebido da mesma forma. De modo que emerge dessa relação um conhecimento do tipo “fazer saber”, modelo onde a experiência sobressaía à teoria, característica de um período que perde espaço na modernidade, mas que, no entanto, se mantém “vivo” no tempo presente”.

E complementam afirmando que, no mundo moderno, industrializado, as escolas de ofício vão sendo questionadas, pois o conhecimento foi institucionalizado:

“Os ofícios deixam de ser aprendidos prioritariamente através da prática em função de que as habilidades passam a ser envolvidas por um conhecimento teórico” (SILVA; NETO; BENITES, 2009, p. 872).

Cunha (2000, p. 2), por sua vez, ensina que a escola de ofício se desenvolve mediante processos não sistemáticos, a partir do trabalho de um jovem aprendiz com um mestre de ofício, ajudando-o em pequenas tarefas que lhes são atribuídas de acordo com a lógica da produção.

O atual coordenador da Bituca, Pablo Bertola (2022), confirma que essa é uma importante lógica adotada pela instituição, afirmando que se trata da mesma que caracteriza o grupo de teatro Ponto de Partida:

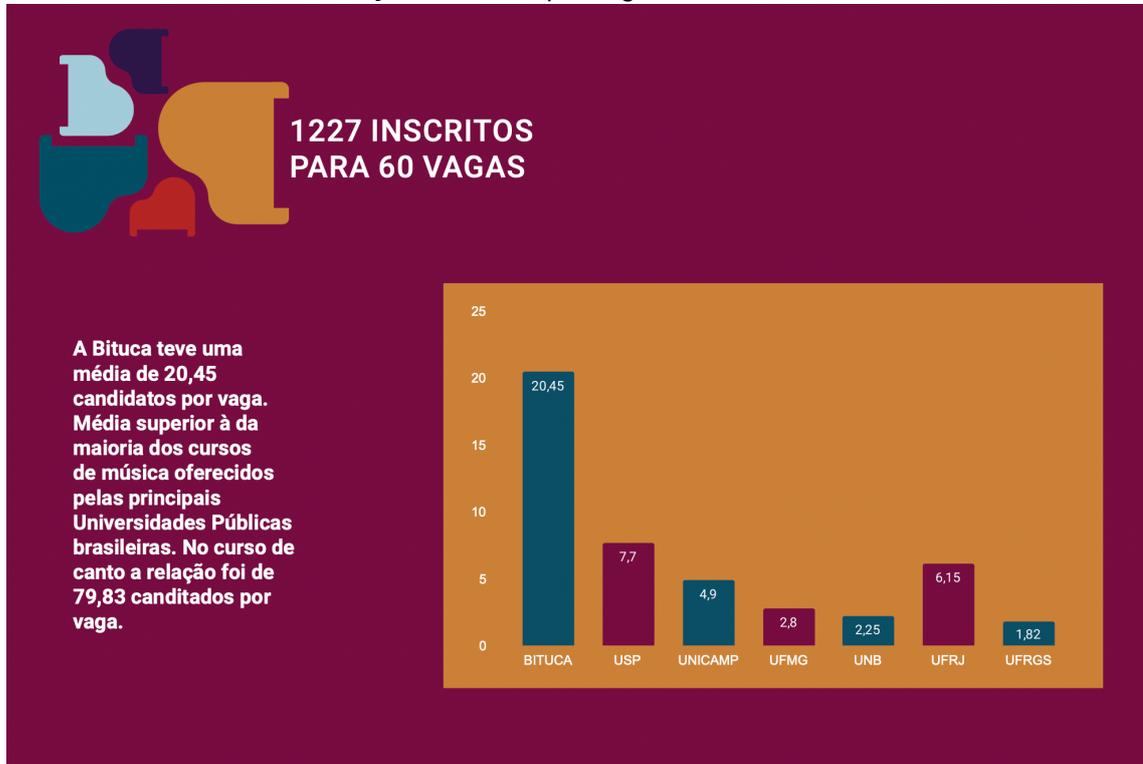
Na verdade, a Bituca nasce de uma possibilidade de reproduzir a forma de aprendizagem que o Ponto de Partida teve ao longo da vida. Nós, do Ponto de Partida... não tem nenhum de nós que é formado em nada, em relação à arte. Como a gente aprendeu? A gente queria aprender a falar bem. Chamamos o Sérgio Britto. Ele veio pra cá, não tínhamos dinheiro pra pagar. Fazíamos apresentações e o dinheiro da portaria era todo pra ele. Depois queria aprender sobre iluminação... chamou o Jorginho de Carvalho. Queria aprender a cantar, vocalizar com naipes... veio o Marcos Leite do Garganta Profunda, do Rio de Janeiro. Enfim... fomos escolhendo as pessoas e trazendo. Sempre na prática (...). Então a gente entendeu que a nossa formação se deu pela prática. De uma forma meio medieval: o aprendiz observa o mestre (BERTOLA, 2022, p. 1).

A lógica da escola de ofício, portanto, esclarece importantes aspectos da lógica recontextualizadora efetuada pela Bituca – que serão enfatizadas pelas falas dos mestres entrevistados: a centralidade da prática e do “saber-fazer”, a valorização do profissional que está em atividade, a lógica da produção musical contemporânea e uma aversão ao foco exagerado no conhecimento teórico em si e por si, representado pela “academia” – a universidade. Isso fica evidente na descrição apresentada no site da escola: “ao invés de professores acadêmicos” – o que parece significar “afastados da prática”, a Bituca tem como professores “músicos em plena atividade”.

Esse enfrentamento da academia, expressões do entendimento do currículo como territórios de disputas transparece nos relatórios produzidos pela Bituca, especialmente ao comparar a relação candidatos por vaga entre suas edições e os vestibulares de cursos de música de universidades brasileiras<sup>10</sup>:

<sup>10</sup> Cabe destacar que essa comparação envolve instituições de naturezas diferentes, ainda que produza de fato um discurso eficaz do ponto de vista de uma peça de divulgação.

FIGURA 19 – Relação candidato por vaga no relatório “Bituca de Casa”



Fonte: Bituca (2021, p. 5)

Nas respostas aos questionários online, a relação mestre – aprendiz é bastante destacada, por exemplo: “Aprendíamos muito por imitação, vendo o Gilvan tocar e tentando copiá-lo” (ESTUDANTE 6); e “a gente aprendia muito ouvindo as histórias dos professores, sobre suas experiências profissionais como músicos ao lado de grandes artistas” (ESTUDANTE 21).

Considerando a arena social proposta por Richardson (2020), dos campos de prática, a Bituca foca no campo da performance e parece negar o campo acadêmico. Como vai ficar claro nas entrevistas realizadas, essa negação pode ser entendida, principalmente, na valorização da prática: tudo é pensado para e pela prática musical – inclusive a seleção dos próprios mestres.

Os estudantes deixam isso claro ao comentar sobre suas experiências na Bituca, como por exemplo:

As aulas de História da Música foram boas, pois ocorriam de uma forma bem descontraída, sem a formalidade de uma disciplina acadêmica, por exemplo.

Parecia mais uma conversa informal na qual o professor Gilvan intercalava o papo com exemplos musicais. Aprecio muito esse tipo de abordagem, mas confesso que tenho tendência a gostar de aulas que tenham um formato mais definido, com planejamento claro (talvez por também ser professor...). Mas para o ambiente que é a Bituca, um lugar em que se aprende muito sem que se siga necessariamente o rigor, ou a formalidade de um sistema mais "acadêmico", esse tipo de aula estava totalmente dentro do contexto. Sequer tínhamos a estrutura de carteiras com braço para apoiar cadernos, essas coisas... Tudo era mais "leve". Estávamos em um ambiente delicioso de se estar, lindamente decorado (isso pode até parecer um detalhe menor, mas sinceramente, não acho que seja, já que tudo parecia muito bem pensado na Bituca), onde todos respirávamos música. Nesse sentido, acho que a forma de trabalhar a História da Música, de uma forma menos rigorosa que em uma escola tradicional, funcionava muito bem. No entanto, vale destacar que hoje vejo que talvez se tratava mais de uma aula de apreciação musical. Questões de contexto histórico, social e cultural eram abordados, mas se me lembro bem, não eram assim tão primordiais na abordagem (ESTUDANTE 6).

Um deles destacou a semelhança com cursos tradicionais, mas reforçou as diferenças em relação à academia:

A Bituca é uma escola livre, havia o ensino de harmonia, percepção musical, prática em conjunto, aulas do instrumento escolhido, as aulas com o ponto de partida, mas diferente de uma escola tradicional, onde há uma grande cobrança dos alunos enquanto sua evolução e aprendizado, lá cada um buscava aquilo que almejava (...) (ESTUDANTE 21).

Nesse caso, o estudante evidencia um fraco enquadramento: o controle não está nas mãos do professor, ao contrário, os estudantes parecem ter maior poder de agência sobre o processo de ensino, visto que “cada um buscava aquilo que almejava”.

Outro estudante, ainda, faz uma crítica velada ao foco na teoria, ao mesmo tempo em que destaca a relação com a realidade do trabalho profissional com música: “O ensino de música na Bituca se dava de forma prática e direta, sem rodeios e sem coisas não utilizáveis, tudo era muito dentro da realidade do que existia no cenário atual da música!” (ESTUDANTE 26).

Como se pode observar, os estudantes foram bastante enfáticos em relação à prática como o grande foco: “O principal método da Bituca era ensinar música fazendo música. Esse fator é uma realidade dentro da metodologia da escola” (ESTUDANTE 27).

A seleção curricular observada nos documentos e nos sites consultados também privilegia o campo da performance, partindo do repertório – como havia sido enfatizado por Gilvan de Oliveira na entrevista concedida à pesquisadora Hellem Figueiredo (2020). Isto é evidenciado no site: “A Bituca trabalha com um repertório

comum, voltado para a música brasileira: seus ritmos e seus compositores” (CURSOS, s.d.). Nesse trecho, fica também evidente a semelhança com o jazz que foca menos na música e mais nos nomes dos músicos. Ainda que nesse trecho os “ritmos” sejam citados, o nome dos músicos definindo o repertório e as técnicas será bastante destacado nas entrevistas que foram realizadas com os mestres, e que serão analisadas mais à frente.

O repertório também foi bastante enfatizado pelos estudantes. Um deles destacou a centralidade dos “gêneros de música popular. Eles eram trabalhados em aulas diferentes, como as de instrumento, prática de conjunto, percepção e história da música” (ESTUDANTE 7). Logo, o repertório é outro aspecto importante das lógicas de recontextualização da Bituca.

O estudante 15 deixa isso claro ao dizer que a “Bituca sempre foi uma escola prática, o contato com a música popular acontece naturalmente através do próprio repertório”. No canto, um estudante contou que “As aulas eram coletivas, muito baseadas na escuta e não na leitura, e também na prática do cancionário popular” (ESTUDANTE 9).

Dessa forma, a partir dos documentos e das falas dos estudantes, é possível observar que a lógica de recontextualização que orienta a seleção dos conteúdos e a organização do ensino baseia-se fundamentalmente na prática de um repertório específico: a música popular brasileira.

Ainda que não haja um documento que oficialize o projeto pedagógico da Bituca, os documentos explicitam outras questões que acabam se configurando como uma prescrição curricular: critérios para a seleção dos estudantes e a organização do curso em oficinas ou “curso específico” e “matérias complementares” e “opcionais”.

De forma geral, para ingressar na escola, os candidatos realizam uma audição individual para uma banca composta por membros do grupo Ponto de Partida e pelo mestre responsável pelo instrumento escolhido (canto, violão, baixo, etc.). O candidato apresenta uma música de sua escolha e faz uma leitura à primeira vista. Após um tempo determinado, a escola libera uma lista dos selecionados. Normalmente o número de inscritos é enorme e, por isso, quase sempre, a seleção é feita em duas etapas e consiste na apresentação de uma peça musical, de acordo com o instrumento escolhido.

A presença da leitura à primeira vista indica que a leitura de partitura parece ser algo importante no percurso de formação na Bituca. Não é possível afirmar, contudo, o peso que esta parte do teste tem na seleção final a partir do que está disposto no documento.

O edital para a turma de 2009 descreve o processo de seleção da seguinte forma: “Os aprendizes serão selecionados numa audição, na qual o candidato apresentará suas aptidões. Se for iniciante, fará um teste preparado pela coordenação da escola. Todos os inscritos serão avaliados pelos mestres e pelo ponto de Partida (...) (BITUCA, 2008, p. 3-4)”.

Como condições para a inscrição, é afirmado no edital:

Não é exigido aos candidatos nenhum grau de escolaridade específico, apenas talento. No entanto, a Escola é direcionada para quem quer profissionalizar-se e não para aqueles que têm a música como um hobby. Não há limite de idade. O ensino é gratuito. A frequência é obrigatória (BITUCA, 2009, p. 4)

O talento – bastante citado naquilo que Richardson (2020) chamou de “a face pública do jazz” – é colocado como exigência na seleção. É possível compreender que esse talento será desenvolvido e aprimorado ao longo do curso oferecido na Bituca – esse aspecto também será aprofundado a partir das concepções dos mestres. Fica claro, ainda, que o objetivo é a formação profissional – o que se liga diretamente aos critérios de escolha dos mestres: a experiência profissional.

O documento indica que o curso está programado para durar dois anos, e o percurso curricular é definido tanto no edital para a Turma de 2009 quanto no site em uma formação individual, que é a oficina relacionada à prática instrumental ou vocal; uma formação complementar, com “matérias” variadas, e cursos opcionais.

O edital traz a seguinte relação dos cursos como formação individual:

**Violão** – Gilvan de Oliveira  
**Baixo** – Enéias Xavier  
**Flauta doce e clarineta** – Guido Campos  
**Bateria** – Lincoln Cheib  
**Saxofone** – Cléber Alves  
**Piano e teclado** – Felipe Moreira  
**Percussão** – Serginho Silva  
**Canto** – Babaya  
 (BITUCA, 2008, p. 3)

A formação complementar é composta pelos seguintes cursos:

**Musicalização pelo Método Kodaly** – Ian Guest  
**Percepção musical** – Cléber Alves e Felipe Moreira  
**Improvisação e criação** – todos os mestres  
**Prática de conjunto** – Gilvan de Oliveira e Cléber Alves  
**História da música brasileira** – Gilvan Oliveira  
**Preparação para o palco, produção, ética** – Ponto de Partida

(BITUCA, 2008, p. 3)

A formação individual e a formação complementar é que ocorriam de maneira intercalada ao longo das semanas. Em minha experiência na Bituca, os cursos de “História da música brasileira” e a “Preparação para o palco, produção, ética” ocorreram de maneira mais pontual, ao passo que os demais aconteceram ao longo de toda a formação.

É interessante destacar que a “Prática de conjunto” ocorria ao final de cada trimestre, onde se exercitava um repertório comum para toda escola, completamente voltado para a música brasileira. A “Prática de conjunto”, portanto, evidencia uma fraca classificação com os diferentes cursos específicos (de instrumento e canto): pode-se perceber um diálogo entre o que era trabalhado em cada uma destas oficinas. Um estudante retrata isso quando conta que: “As músicas eram as mesmas estudadas pelos colegas de outros instrumentos e canto. A ideia era estudar o mesmo repertório para no final tocar na Prática de Conjunto, que ocorria apenas no encerramento de cada módulo” (ESTUDANTE 6).

Bertola (2022, p. 4) evidencia que essa prática de conjunto era central na concepção de formação da Bituca: “A gente já sabia que queria muita mais prática, muito mais conjunto que individual”. Era na prática de conjunto que “o repertório era aplicado” (BERTOLA, 2022, p. 2), ou seja, vivenciado em situações semelhantes às da vida profissional.

Havia também cursos opcionais, mais pontuais e a depender de cada projeto. Para a turma de 2009 estavam previstos:

**Harmonia** – Ian Guest  
**Arranjo** – Ian Guest  
**Leitura à primeira vista** – Enéias Xavier e Lincoln Cheib  
**Piano complementar** – Felipe Moreira  
**Informática na música** – Felipe Moreira  
**Prática de estúdio** – Lincoln Cheib

(BITUCA, 2008, p. 3).

Os cursos (formação individual) que estão hoje (2023) informados no site da Bituca são: Guitarra e violão, com o mestre Leandro do Carmo; Baixo elétrico e acústico, com Enéias Xavier; Bateria, com Gladston Vieira; Piano e teclado, com Felipe Moreira; Percussão, com Serginho Silva; Canto, com Andrea Amendoeira; e Engenharia de áudio & produção musical, com César Santos.

A formação complementar anunciada no site é a mesma do edital para a turma de 2009, com alguma variação nos mestres. Os cursos opcionais são anunciados como cursos especiais: “A Bituca convidou alguns dos maiores profissionais brasileiros em suas áreas para oferecerem oficinas a alunos, ex-alunos e público em geral” (CURSOS, s.d.).

Os cursos especiais divulgados no site são: Música avançada, com Marco Pereira, Nelson Ayres e Ricardo Mosca. Sobre esse curso, o site afirma que “os alunos poderão fazer oficinas, periodicamente, com alguns dos maiores nomes da música brasileira” (CURSOS, s.d.). Já Palavra poética tem um foco na composição de letras e do texto poético. Há a indicação de que esse curso seria realizado em quatro módulos, pelos mestres Eucanaã Ferraz, João Bandeira e Noemi Jaffe. Por fim, Produção e gestão de carreira, com Marcos Portinari – empresário do bandolinista Hamilton de Holanda. Sobre este curso, a Bituca se assume como “sempre conectada com a realidade de seu tempo e pensando em um nível avançado de profissionalização de seus alunos” (CURSOS, s.d.).

É importante destacar a importância que é dada aos nomes dos músicos: os cursos são sempre divulgados – seja no edital ou no site – seguidos do nome daqueles que os ministrarão. Isso reforça a aderência à lógica da escola de ofício: o grande chamariz, a vitrine da escola, são os mestres de ofício. A capa do relatório do projeto “Bituca de Casa” (BITUCA, 2021) deixa isso bastante evidente:

**FIGURA 20**– Capa do relatório do projeto “Bituca de Casa”



Fonte: Bituca (2021, p.1)

O atual coordenador da Bituca, Pablo Bertola (2022), afirma que o fato de não haver um documento curricular é intencional, para que não haja uma “grade estática que tudo prende”. Logo, o intuito é garantir a flexibilidade da oferta de cursos, possibilitando à Bituca estar “sempre conectada com a realidade de seu tempo”. Isso, para ele, seria um diferencial diante do funcionamento da Universidade, que seria mais burocrático e “engessado” – mais uma vez deixando clara a negação da academia na forma de constituir a proposta da Bituca.

Bertola (2022) comenta que os pilares da Bituca são expressos em três adjetivos: “gratuito”, “livre” e “profissionalizante” – que reafirmam tudo o que pode ser lido no site e nos documentos produzidos pela instituição.

Ao final dos dois anos de formação, os alunos podem receber um certificado de conclusão; ou um comprovante de desempenho certificando as horas frequentadas, o que significa que eles, caso queiram, podem permanecer na escola para

complementar a formação. Quem define se o certificado de conclusão será conferido ou não são os organizadores da escola, juntamente com o mestre, a partir de uma percepção sobre o desenvolvimento musical dos estudantes. Os egressos podem retornar à escola para outros cursos ou cursos de especialização, e a inscrição para os cursos especiais ou opcionais é também aberta a eles.

Os coordenadores forneceram, ainda, o último projeto da Bituca que foi realizado remotamente no período da pandemia de Covid-19, em 2021: o “Bituca de Casa”. Neste projeto é possível observar ementas dos cursos, que evidenciam a seleção curricular efetuada. Essa seleção é sempre guiada para a prática profissional, abarcando técnica instrumental e teoria musical – sempre aplicadas; e conhecimentos técnicos e teóricos ligados ao estúdio e ao palco.

Como exemplo, o curso de Engenharia de Áudio & Produção traz conteúdos bastante ligados à vida profissional na música popular: microfonação, gravação e edição, mixagem e masterização, entre outros.

Por sua vez, o curso de Violão/Guitarra, ministrado pelo mestre Leandro do Carmo, traz a seguinte ementa e seleção de conteúdos:

Este curso visa o desenvolvimento e capacitação técnica, prática e musical avançadas, com o foco na formação profissional completa do violonista, abordando diversos assuntos na área de harmonia, arranjo, improvisação, técnicas e sonoridades no instrumento como:

- Técnica de mão direita, mão esquerda e palheta
- Escalas e Arpejos (teoria e aplicação)
- Harmonia
- Padrões rítmicos
- Progressões harmônicas
- Treinamento Auditivo, improvisação e arranjos para Violão e arranjos de base
- Leitura (rítmica, melódica e cifras)

(BITUCA, s.d., p. 13-14)

A ementa deixa claro o foco na formação profissional do violonista, e, sempre que possível, reforça que o conhecimento teórico seja vivenciado na prática (“teoria e aplicação”). Um estudante mostra como as aulas de violão do mestre Gilvan de Oliveira aconteciam, enfatizando como todas essas questões eram vivenciadas de forma bastante prática:

Nas aulas de violão estudávamos a música, aprendendo o acompanhamento, por vezes também a melodia, além de exercitar a improvisação melódica sobre a harmonia da música (improvisávamos em roda, um depois do outro.

Ouvíamos o colega, tocávamos e depois ouvíamos a avaliação do professor). (...) Aprendi levadas, voicings específicos para certos acordes, além de muitas informações importantes para aprender a improvisar, como saber tipos de escalas a serem utilizadas sobre progressões harmônicas ou acordes específicos (ESTUDANTE 6).

E fica bastante claro que é uma prática reorganizada (recontextualizada) com a finalidade de ensinar: um discurso pedagógico é produzido, diferenciando essa prática pedagógica daquela que ocorre no campo da performance. Situações próprias desse campo são recriadas pelos professores com um caráter pedagógico: como um exercício, num ambiente seguro onde é possível parar, experimentar, refletir e conversar a respeito.

A ementa da Prática de Conjunto revela uma estratégia de ensino que é frequente quando se pensa em música popular: a criação de um laboratório de performance que conta com a orientação dos mestres. Pode-se pensar que seria, praticamente, uma recriação da oficina medieval: “Exercitar todos os fundamentos necessários para um bom desempenho do músico em um conjunto. A banda é formada por um aluno de cada instrumento estudado na Bituca – Universidade de Música Popular e é monitorada por dois mestres” (BITUCA, s.d., p. 14).

Menezes e Pereira (2017), ao analisar as aulas de contrabaixo elétrico do mestre Oswaldo Amorim, identificam essa estratégia pedagógica em uma disciplina chamada de “Performance”. Nela, Oswaldo Amorim cria “um ambiente que tem como finalidade simular/criar situações inerentes à vida profissional fora da instituição escolar, contribuindo para a formação dos músicos” (MENEZES; PEREIRA, 2017, p. 98).

Essa estratégia, segundo os autores, está ligada à formação de Amorim com o professor John Patitucci, quando este “apresentava um repertório, consistido principalmente por *standards* de jazz, e acompanhava os alunos tocando os acordes no piano” (MENEZES; PEREIRA, 2017, p. 98).

Sandroni (2000) também destaca essa estratégia no ensino do choro. O autor fala de uma “roda de choro concentrada”, que é a experiência da roda de choro recriada num ambiente didático que enfatizavam “o tipo de habilidade necessária para um bom desempenho na roda” (SANDRONI, 2000, p. 7). O mesmo pode ser observado no projeto “Mão na Roda” (PEREIRA, 2019), desenvolvido por Caetano Brasil, um ex-aluno que já atuou como mestre em um dos projetos da Bituca. Caetano

organiza semanalmente uma “roda de choro didática” em um bar da cidade de Juiz de Fora, com as mesmas características da roda de choro concentrada, da aula de Performance de Amorim, e da Prática de Conjunto da Bituca.

No projeto, os coordenadores inserem uma nota que reforça o caráter livre da Bituca: “[O] programa Bituca de Casa tem como premissa desenvolver a metodologia que será aplicada a partir das demandas e habilidades apresentadas pelos alunos selecionados” (BITUCA, s.d., p. 17). Fica claro que as ementas são apenas uma referência, ou seja, tudo será desenvolvido a partir dos estudantes. Como comentado anteriormente, isso revela, nos termos de Bernstein, um fraco enquadramento, ou seja, são os estudantes que, de certa forma, definem como a oficina acontecerá.

É interessante destacar aqui a semelhança com as ementas de disciplinas ofertadas nos cursos de Música de universidades brasileiras. Os conteúdos do curso de Percepção Musical ofertado na Bituca não diferem daqueles ofertados nas universidades:

Este curso visa o desenvolvimento da percepção musical em nível profissional.

- Fundamentos Básicos da Teoria Musical
- Propriedades Físicas do Som
- Pentagrama
- Linhas Suplementares Superiores e Inferiores
- Claves
- Figuras e Pausas
- Acidentes Musicais
- Divisões Binária e Ternária
- Compassos Simples e Compostos
- Padrões Rítmicos Brasileiros
- Intervalos
- Tríades
- Cifras
- Escalas Maiores
- Armadura de Clave
- Campo Harmônico Maior
- Função Harmônica
- Tétrades
- Progressões Harmônicas
- Escalas Menores
- Campo Harmônico Menor

(BITUCA, s.d., p. 17).

Contudo, um dos estudantes que respondeu aos formulários, mostra que a forma de conduzir essa oficina na Bituca tinha como tônica a música brasileira – reforçando o repertório como lógica de recontextualização:

As aulas de Percepção Musical eram focadas em exercícios práticos, como ditados e solfejos. Mas, diferente do que eu estava acostumado, a tônica era a música brasileira (lembro de fazermos ditados melódicos com uma música do Tom Jobim, por exemplo (RESPOSTA DO ESTUDANTE 6)).

A respeito do curso de Arranjo, essa mesma semelhança com disciplinas tradicionais pode ser observada, mas a ementa novamente enfatiza o caráter prático e o foco na formação profissional do arranjador:

#### **ARRANJO**

Este curso visa o desenvolvimento e capacitação técnica, prática e musical avançadas, com o foco na formação profissional completa do arranjador abordando os seguintes temas:

- Instrumentos
- Forma
- Melodia
- Melodia a dois
- Análise Melódica
- Melodia em bloco a dois
- Planejamento e elaboração do arranjo
- Técnicas Mecânicas em bloco e tríades a três e quatro
- Tétrades a quatro vozes
- Uso das notas de tensão
- Aproximação Harmônica
- Posição Livre
- Técnicas não mecânicas em bloco
- Técnica Linear em bloco
- Rearmonização para arranjo

(BITUCA, s.d., p. 15)

No curso de Harmonia, a prática é novamente enfatizada pela ementa:

Ian Guest apresenta uma visão total do entendimento da harmonia na prática. É possível aprender de uma forma clara, objetiva e didática, o ensino de importantes assuntos, que vão desde o conhecimento da notação musical na pauta e nos instrumentos musicais de base, como violão e piano, até as substituições de acordes, progressões e reharmonizações (BITUCA, s.d., p. 14).

Os comentários do estudante 6 confirmam essas impressões. Sobre as aulas de Harmonia, o estudante conta que elas se dividiam “entre a exposição dos tópicos pelo professor Ian Guest seguida da demonstração de exemplos práticos tocados por ele ao piano”. Além disso, as análises harmônicas eram realizadas “para ter a experiência de ver o conteúdo trabalhado diretamente em músicas do repertório brasileiro e do jazz” – evidenciando, novamente, a tônica no repertório.

A respeito do arranjo, o estudante destaca a possibilidade de ouvir os trabalhos com instrumentos reais, permitindo um contato importante com a prática:

As aulas de Arranjo eram parecidas com as de Harmonia. Havia uma parte expositiva e depois um momento prático (teoria sempre relacionada à prática). A diferença é que a prática consistia na execução, em sala de aula, dos arranjos preparados por nós em casa. Tínhamos um pequeno conjunto de sopros à disposição, formado por outros alunos do curso. Isso era bom demais, pois permitia ouvir os trabalhos com instrumentos reais. Infelizmente na época eu tive muita dificuldade em assimilar os conteúdos e meus arranjos nunca saíam da maneira como eu queria (é fato que eu também estudava muito menos do que devia...). Mesmo assim, estar nessa aula foi fundamental, pois me permitiu, pela primeira vez, ter contato direto com a atividade de arranjar para um grupo instrumental (ESTUDANTE 6).

Em síntese, a análise dos documentos e das respostas dos estudantes ao questionário online possibilitaram perceber uma seleção curricular orientada por uma lógica de recontextualização cujos principais pilares são a prática e um repertório específico: a música popular brasileira. Uma característica dessa lógica é sua flexibilidade, de forma a permitir que as necessidades dos estudantes sejam atendidas e, de certa forma, dirijam o processo de ensino; e que a oferta acompanhe a realidade da profissão do músico.

O campo da performance, subcampo dos campos de prática, é o local privilegiado de produção dos conhecimentos que serão recontextualizados na Bituca. Ao passo que essa recontextualização parece rivalizar e constituir-se como um enfrentamento às lógicas epistêmicas próprias do campo acadêmico.

Os conhecimentos selecionados são organizados em um curso principal, que é definido pela prática instrumental ou vocal. Em torno desse curso principal, orbitam cursos complementares, de caráter obrigatório, que, como a própria denominação indica, complementam e dialogam com essa formação prática central. Há, ainda, cursos especiais ou opcionais, modulares, que também são abertos à comunidade e a egressos.

A distribuição dos conteúdos em oficinas, cursos ou matérias (todas essas nomenclaturas podem ser encontradas nos documentos analisados ou no site da Bituca) traz semelhanças com a lógica institucionalizada pelo conservatório: prática instrumental / vocal, percepção musical, harmonia, arranjo e história da música (nesse caso, música popular brasileira).

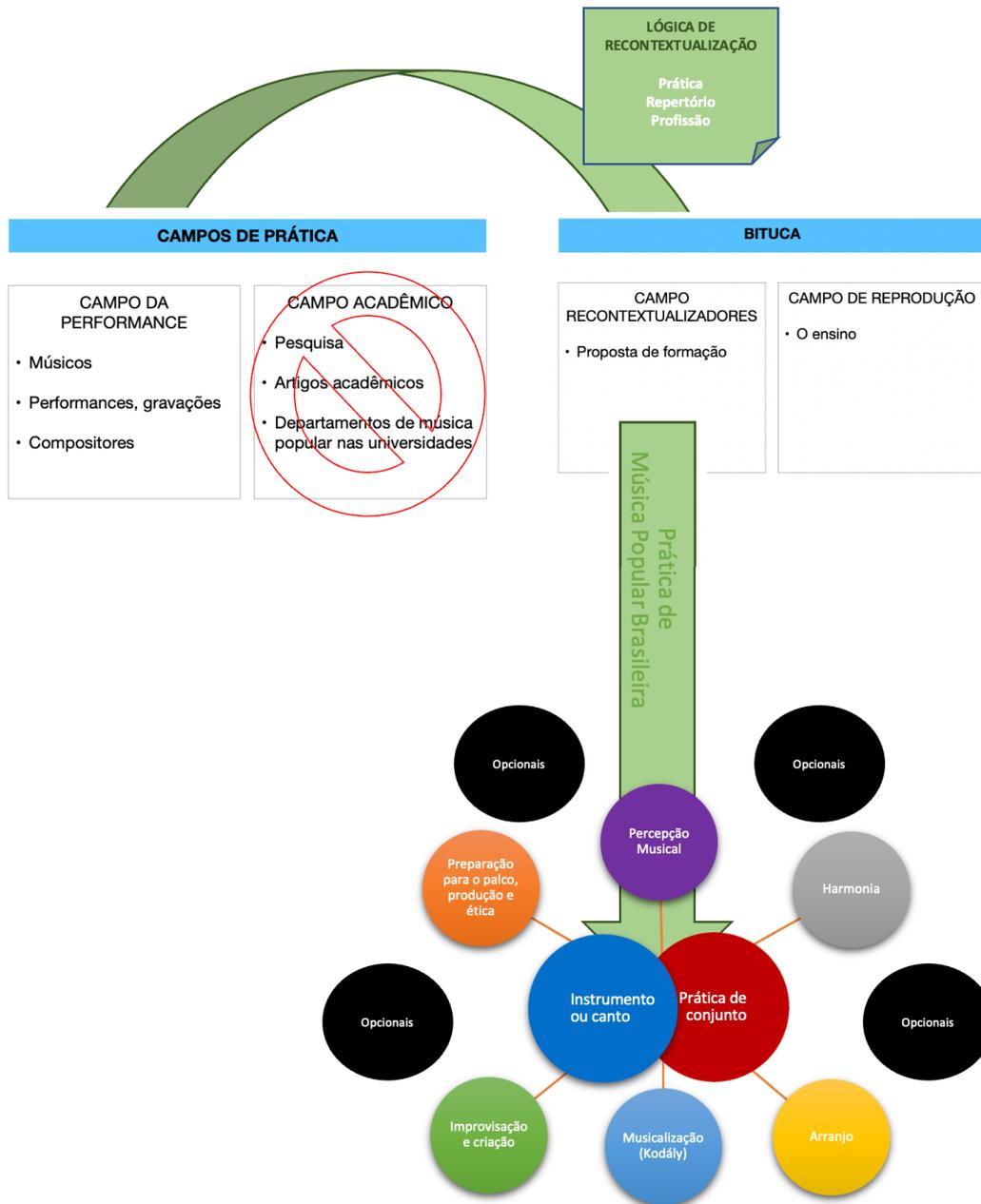
Contudo, o repertório e a ênfase prática acabam por diferenciar a forma como isso acontece na realidade. Outra diferença é a fraca classificação entre o curso principal (a aula de instrumento) – que é coletiva – e a prática de conjunto. Há, também,

componentes curriculares que distinguem a proposta da Bituca dos cursos tradicionais: Musicalização pelo método Kodály e Preparação para o palco, produção e ética. Além da importância que se dá à improvisação e à criação – sem que a prática seja restrita à reprodução de obras do passado, como é a tônica de cursos de música erudita.

Outras semelhanças podem ser encontradas com a tradição conservatorial. Há uma seleção para o ingresso na instituição, seleção essa que tem um foco no talento. O processo de seleção também consiste em uma prova prática, onde há um momento de leitura à primeira vista – o que confere certa relevância à notação musical. A performance é o foco da escola, e toda a técnica e teoria visam otimizar a prática instrumental / vocal.

Ainda assim, essas semelhanças parecem ser sempre ressignificadas pela lógica recontextualizadora organizada pela e para a prática e o repertório da música popular brasileira. O processo de institucionalização do ensino de música popular brasileira na Bituca, ou seja, o currículo prescrito extraoficialmente – visto que não é oficializado por um documento curricular de caráter normativo – pode ser esquematizado na figura 21, abaixo:

FIGURA 21 – Institucionalização do ensino de música popular brasileira na Bituca



Fonte: Elaborado pela autora.

Na próxima seção, essas características observadas a partir da análise dos documentos e do site, e reforçadas pelas respostas dos estudantes ao questionário online, serão aprofundadas a partir das análises das entrevistas com os mestres –

visto que a lógica recontextualizadora presente na Bituca como campo de ensino caracteriza-se, sobretudo, por sua flexibilidade. Assim, os mestres poderão contribuir com a compreensão desta prescrição extraoficial, bem como informando sobre como esse currículo prescrito era modelado por eles para ser colocado em ação.

### **3.2 Currículo prescrito e modelado segundo os mestres**

As entrevistas com os mestres confirmaram e aprofundaram o que se pode observar a partir dos documentos analisados e das experiências dos estudantes. Os professores ressaltaram os pilares da lógica de recontextualização: a prática, o repertório e a flexibilidade, e comentam sobre outros campos recontextualizadores que serviram de referência para a prática na Bituca.

Além disso, foi possível aprofundar discussões em torno da questão do talento, além da forma como se apresentam, no contexto da Bituca, as “faces pública e oculta” da formação em música popular.

#### *3.2.1 O repertório como carro chefe da lógica de recontextualização*

O campo da performance é reafirmado por todos os entrevistados como o principal campo onde os conhecimentos que serão ensinados na Bituca são produzidos. O atual coordenador da Bituca, Pablo Bertola, comenta que um dos fundadores e mestre da escola, Gilvan de Oliveira, propunha uma discussão sobre a criação de uma escola de música popular a partir de uma comparação com o jazz e com a música erudita:

(...) o Gilvan propunha muito essa discussão: o que faz uma escola de jazz? Tocar repertório. Né? Tem que tocar Miles Davis, Coltrane... e tocar os clássicos, tocar o repertório no mesmo tom. Ah, vamos tocar Autumn Leaves, existe um tom mundial que todo mundo toca, e não sei o que... O que faz uma escola de música erudita? Tocar repertório: tocar Bach, Beethoven, Mozart, tocar Chopin. O que faz o músico da escola popular? Nada, porque não existia. Então o que tinha que fazer? Criar repertório, primeira coisa... (BERTOLA, 2022, p. 01).

Como pode-se observar, Gilvan está expondo uma lógica de recontextualização que orientará a construção curricular praticada na Bituca: a criação de um repertório. Uma questão interessante é perceber que a reflexão considera as

características das escolas de música já instituídas: a tradicional, ligada à música erudita, e a do jazz que, de certa forma, dialoga com a escola tradicional (possui métodos, cânones e uma relação, ainda que singular, com a tradição escrita).

Essa lógica é corroborada por Ivan Corrêa ao relatar as orientações recebidas da diretora do grupo Ponto de Partida, Regina Bertola, para ter o repertório da música brasileira como foco:

A questão do repertório, já tinha uma linha da escola que era focada em música brasileira e isso foi desde o início, o pensamento da Regina e tal. E a gente comprou essa história, “vamos focar” ... porque tinha muita história, muita escola aqui e lá e já tinha chegado nessa época aqui no Brasil né, a metodologia americana da Berklee, não sei o que, aquela história toda. Então quase todo mundo já ia pra esse caminho, mas na Bituca eles falaram “Bicho, vamos pelo lado da música brasileira né, vamos focar nisso e tudo...” (CORRÊA, 2022, p. 05).

Este foco do repertório na música popular brasileira acabou por se consolidar como um cânone prescrito para todos os alunos que passaram pela Bituca:

(...) tem umas músicas aqui, que foram repertório aqui na Bituca, que essa geração de músico toca muito: “Samba do neném”, “O ovo”, etc... Então aconteceu mesmo, sabe!? Criou-se um repertório (BERTOLA, 2022, p. 09).

A imersão dentro desse cânone é que organiza o ensino: quando a técnica e a teoria são trabalhadas, seu objetivo é sempre a prática do repertório, que determina o quê e quando será abordado:

É muito ligado no repertório. E as demandas do repertório é que vão indicar qual é a técnica que tem que ser desenvolvida. Não é o contrário. Nem no eurocêntrico é o contrário, porque todas as técnicas que são desenvolvidas para o estudo da flauta, elas estão ligadas a um repertório, de música erudita [...] O repertório é o foco. Tudo de técnica que vai ser desenvolvido, vai ser desenvolvido em função do repertório (RODRIGUES, 2022, P. 16).

Mauro Rodrigues destaca que esta lógica não é novidade, estando presente na tradição. Contudo, o que se observa nos estudos acerca do conservatório é que a técnica foi se tornando o foco, na busca pela virtuosidade. E a prática do repertório foi perdendo o seu lugar central, em meio a vários outros conhecimentos teóricos considerados importantes para a formação superior do músico. Na Bituca, isso não parece ter acontecido, pois como o mestre reforça: “O repertório é o foco”.

Mesmo os professores graduados na Academia, como Cléber Alves por exemplo, aproveitavam a essência do que tinham aprendido e transformavam para o

repertório escolhido pela escola. Independente da metodologia de cada mestre, o foco era sempre o repertório.

eu peguei aquela essência do programa [da Berklee] e transformei ele no repertório brasileiro (...) aí trouxe todo para articulação, para o fraseado, não só do jazz, mas para a música brasileira, para o baião, para o maracatu, para o samba... (ALVES, 2022, 09).

Fica claro que a lógica da Bituca dialoga com as lógicas de organização do ensino de música já existentes: sejam elas próprias da tradição erudita ou de escolas voltadas para o ensino do jazz. Contudo, tudo foi pensado em função do repertório selecionado como objetivo último da formação: a música popular brasileira, com destaque para a música mineira: Milton Nascimento, Toninho Horta, Juarez Moreira, Vander Lee, entre outros; o cancionário canônico da MPB, como Tom Jobim, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Dori Caymmi; e a música popular instrumental do país, como Hermeto Paschoal, Arismar do Espírito Santo, Nelson Faria, Yamandu Costa, entre outros.

Além disso, é interessante destacar que, como Richardson (2020) indicava em relação ao jazz, esse repertório é construído a partir da referência às pessoas (performers e compositores), mais do que a partir da própria música.

### 3.2.2 *A questão da prática*

Outro eixo estruturante do currículo da Bituca que também ficou evidente nas entrevistas foi a centralidade da prática, da performance. Esse foco na prática conduziu à adoção da proposta da escola artesanal, do mestre de ofício – como comentado anteriormente – que está presente desde a criação da Bituca. Bertola (2022, p. 01) evidencia isso ao dizer que “Nós queríamos que os músicos que a gente conhecia, que eram exímios, passassem o conhecimento através da prática. E aí essa foi a primeira ideia.”

Segundo Bertola (2022), a prática seria o maior diferencial da Bituca em relação às Universidades, pois essa é a maior crítica feita por eles à Academia: o foco na teoria e uma consequente subvalorização da prática.

Ivan Corrêa (2022, p. 07) reforça essa ideia afirmando que o músico popular se forma “é na prática. É na prática e juntando a musicalidade com perspicácia,

inteligência, interesse.” O conhecimento teórico importa para os mestres da Bituca, mas não é ele que legitima o músico popular: o que o legitima é a experiência, é a prática.

O conhecimento teórico, na visão dos mestres entrevistados, não garante a prática. A prática de “estudar” e “ouvir” é importante, mas, muito além disso, considera-se o “tocar” como a grande formação. O mestre Serginho Silva, sem desmerecer o conhecimento acadêmico, reforça a importância do aprendizado na prática:

(...) que isso a faculdade, você não vai aprender lá. Você vai aprender depois que você sair de lá. Aí você vai para noite né, que aí você vai tocar com fulano, com ciclano, com beltrano, e cada um tem uma pegada, cada um tem um time. Aí sim, aí você vai entender que tudo que você aprendeu na faculdade foi legal, mas que o ‘algo mais’ é só a noite que te dá (SILVA, 2022, p. 12).

A fala de Serginho Silva a respeito do tocar acaba por levantar outro aspecto evidenciado por Richardson (2020) que é próprio do campo da performance: o destaque às redes profissionais em que o músico popular atua. Participar dessas redes, conhecendo os estilos pessoais de grandes músicos, é considerado também como uma importante escola.

A proposta de escola artesanal colocada em ação na Bituca se relaciona intimamente com o aprendizado que ocorre ao promover a inserção dos músicos nessas redes, ao coloca-los em contato direto com músicos atuantes no mercado profissional, que estão em contato com os grandes nomes que definem o repertório.

Nessa perspectiva, o mestre destaca que a prática, estar ativo no meio musical, era o principal critério para a escolha dos professores que atuavam na Bituca:

(...) eles não faziam questão do professor ser acadêmico. Eles queriam um professor que tivesse uma bagagem, que tivesse uma estrada, que tivesse um conhecimento do seu instrumento e que tivesse uma boa didática, um bom relacionamento... então o que a Bituca queria? Ela não estava com necessidade de um professor acadêmico. Ela queria professores atuantes, que já tivéssemos uma prática da vida, da noite musical e que isso fosse um uma forma de criar formadores mesmo, de opinião e de trabalho e tudo (SILVA, 2022, p. 03).

Ainda ressaltando a centralidade da prática, Serginho Silva ilustra como o aprendizado dela advindo se configura até como uma garantia de segurança profissional:

Essa vivência que eu tenho, pode chegar o *spalla* de não sei de onde que for, que eu desafio ele. Porque essa [formação] eu tenho, que é a prática (SILVA, 2022, p. 12).

Enéias Xavier (2022, p. 06) corrobora a importância da prática. Para ele, a música popular “é uma música que realmente funciona assim, na prática, você aprende praticando”. Assim, o que os mestres fazem é recriar didaticamente essas situações de prática no campo de ensino, de forma a preparar os estudantes para a profissão.

É interessante destacar que, mesmo tecendo críticas ao ensino tradicional – especialmente em relação ao que consideram como um descaso com a prática, os mestres não desvalorizam essa formação. A professora de canto, Babaya (2022, p.16), evidencia a potência da complementaridade da prática e do conhecimento musical:

(...) a experiência é que te enriquece cada vez mais, o estudo, a experiência, porque você vai ficando mais desenvolvido, mais criativo, você vai tendo mais possibilidades né. (...) A prática é importantíssima assim, nossa, eu acho que sem prática, não sei, acho que fica pobre sabe, né. Quanto mais você faz... Mas, nossa, imagina... Eu fico pensando assim, que, por exemplo, se eu não tivesse tido conhecimento musical, se eu não tivesse estudado música, talvez o meu conhecimento seria muito raso sabe... Da mesma forma que se eu não tivesse tido experiência de cantora, como cantora, para sentir na pele, até para poder, eu também assim, ser mais produtiva com meus alunos sabe...

Assim também, Serginho Silva (2022, p. 7) evidencia que “o músico popular, aquele do dia-a-dia, é bom ele aprender a ler música, mas é bom ele ser prático também. Ele fazer mapeamentos”.

Logo, a “face oculta” do ensino do jazz evidenciada por Richardson (2020) não é ocultada ou negada pelos mestres. Eles reconhecem que houve uma formação inicial que é importante, nem todo o caminho percorrido se dá a partir de um processo autodidata.

Mas essa procura individual por caminhos na música popular está presente no percurso formativo desses músicos. Nessa busca, notamos que os mestres acabam criando uma metodologia própria para aprender, uma vez que não tinham à disposição um local específico ou um método próprio direcionado à música popular. Cada um deles afirma ter procurado por livros, professores particulares e, também, ter aprendido a partir das práticas informais identificadas por Green (2001): tirar de ouvido e tocar em grupos.

Ainda assim, a ideia de que o bom músico popular somente aprende de ouvido e não lê partituras não faz mais parte do discurso do meio. Todos os entrevistados pontuaram que saber a teoria musical não é suficiente para formar músico, porém enfatizaram que esse saber contribui para o seu processo de aprendizagem e para a performance.

A notação musical deixa de ser o centro da constituição curricular, como ocorre na tradição erudita. Contudo, não deixa de ser considerada: é, por outro lado, entendida como uma ferramenta importantíssima para o trabalho.

Felipe Moreira (2022, p. 13) compreende a notação musical como uma ferramenta que contribui para que o músico “ganhe tempo”, agilizando o processo de aprendizado de uma música:

...sabe escrever e ler partitura e tal, ele tá muito mais à frente do cara que não sabe porque ele ganha tempo. O que escreve ganha tempo porque ele tira a música uma vez só. Né?

Enéias Xavier (2022, p. 7), por sua vez, mostra que a notação musical é apenas uma ferramenta para o trabalho, localizando-a como uma técnica que está a serviço da performance:

A leitura... é pra trabalhar, isso é coisa do trabalho né [...] Ele não precisa saber teoria igual um maestro, mas precisa saber o suficiente para ele trabalhar.

Moreira (2022, p. 7) comenta, ainda, como essa notação pode ser usada no universo da música popular, ou seja, em que ela pode contribuir para a construção da performance musical:

Aí nessa hora a teoria te ajuda demais da conta. Porque você senta e mapeia, né... você escuta, escreve introdução ou se precisar transpor, você transpõe, escreve os trechos mais cabulosos e vai tocar.

Nesse trecho da entrevista, Moreira (2022, p. 14) localiza a teoria como um conhecimento desejável, como indicava Trimillos (1988), ou seja, não é determinante para a produção e o aprendizado musical, embora possa contribuir para tal:

(...) a teoria é um negócio muito importante, na minha visão. É essencial? Não. Porque tem... Dominginhos não sabia ler nada, mas o cara tinha um ouvido extremamente fora do normal e uma memória gigante (Felipe Moreira, 2022, p.14).

A maioria dos “mestres” entrevistados disse ter tido uma formação inicial formal, mas a música popular foi aprendida na vivência, na prática. E como esse aprendizado foi significativo para todos eles, eles também veem positivamente o ensino nos mesmos trâmites.

Nesse sentido, não há, pelo menos entre os mestres entrevistados, uma ocultação da formação musical inicial, como observado por Richardson (2020) em relação aos grandes músicos de jazz. Os mestres, em sua maioria, reconhecem essa formação inicial mais tradicional, e revelam que os caminhos da aprendizagem na música popular brasileira contaram com o autodidatismo, com a busca auto direcionada pelo aprendizado, ao mesmo tempo em que houve, também, o contato com certa sistematização dessa música, como os materiais de escolas como a Berklee. E todas essas experiências são levadas para o ensino na Bituca.

Uma característica interessante destacada por Mauro Rodrigues (2022), que contrasta com a tradição conservatorial, é o fato da formação do músico popular ser mais provocada pela prática de conjunto do que pela performance individual:

A minha formação e a formação dos músicos populares de uma forma geral, ela se dá muito, muito mais provocada pela prática de conjunto do que pela aula do instrumento né. A aula de instrumento é para correr atrás da prática de conjunto, mas quem, quem puxa a realização musical é a prática de conjunto (RODRIGUES, 2022, p. 15).

O mestre de bateria Gladston Vieira (2022, p.7) acredita que é a aula de prática de conjunto que revela o que o aluno de fato aprendeu: “eu percebia isso, que os meninos, depois que eles voltavam da aula de prática, eles voltavam tocando diferente na aula de batera né, porque a prática é o termômetro”.

O “tocar junto” é considerado como um laboratório da prática profissional e por isso a aula de Prática de Conjunto é tão valorizada. Como comentado anteriormente, esse laboratório é uma estratégia utilizada em outros contextos de ensino da música popular, como em projetos não-escolares (PEREIRA, 2019; SANDRONI, 2000) e em escolas de música, como a Escola de Música de Brasília (MENEZES; PEREIRA, 2017).

Gladston Vieira (2022, p. 8) faz uma reflexão sobre a prática instrumental individual e a prática de conjunto:

“você fala assim “o que que é que você prefere hoje, aula de instrumento ou de pratica?”, eu ficaria em dúvida porque a gente tem que ter técnica pra participar da pratica né, mas a pratica é mais importante cara. Hoje em dia se você pega um cara, ensina técnica pra ele e o outro você ensina como tocar em grupo, as pessoas vão preferir essa cara que não tem técnica né. É claro, andar com as duas coisas é melhor do mundo né, então acho que uma coisa completa a outra né.”

A flexibilidade é também destacada pelos mestres. Cléber Alves (2022), por exemplo, que também atua na Universidade Federal de Minas Gerais, ressalta os entraves burocráticos que acabam por afastar o professor da prática musical no ambiente acadêmico:

a Bituca é legal que ela não tem as coisas burocráticas de uma universidade, você fica só pra música. Agora a universidade além de ter todo o aparato de música e tudo, eu tenho um currículo Lattes que eu sou obrigado a montar toda hora, eu sou obrigado a fazer plano de trabalho, eu sou obrigado a orientar o aluno, tem outras obrigações, mas o curso é curso de música (ALVES, 2022, p. 11)

César Santos (2022, p. 9), por sua vez, opina que toda escola deveria ser flexível ao ponto de potencializar os “pontos fortes” dos estudantes, sem que o ensino foque tanto nas fragilidades:

Então, o que eu acho de toda instituição, é que ela tinha que ser... ela tinha que ter muito mais liberdade para encontrar o ponto forte de cada um, ao invés de atacar as pessoas quando elas têm um ponto fraco, porque na vida, vence não é quem tem um tanto de ponto médio não...

Essa flexibilidade é possível de ser observada na modelação curricular efetuada no contexto da Bituca: ainda que haja uma divisão curricular, com ementas e conteúdos programáticos estabelecidos, estes são apenas uma referência. Há liberdade – daí um dos pilares da escola ser o adjetivo “livre” – para que os mestres conduzam os cursos de acordo com as demandas dos estudantes, do repertório, da realidade que se apresenta.

### 3.2.3 Os mestres e a modelagem do currículo

A partir das entrevistas, foi possível perceber que a forma como os mestres modelam o currículo e organizam o ensino está ligada aos seus percursos formativos: como as aulas que frequentaram e os métodos utilizados, por exemplo. Muitos informaram que adaptavam o que tinham aprendido para o repertório que era

trabalhado na Bituca – reafirmando o repertório como importante na lógica de recontextualização – e, em alguns casos, criavam materiais novos em diálogo com a metodologia que já conheciam.

Babaya (2022, p. 4) exemplifica como procurava adaptar para o canto popular, exercícios próprios da técnica lírica:

E aí, só que a característica da Música de Minas não era clássico, nem erudito, eles queriam fazer uma diferença. E eu como cantora popular, que que eu fiz, trazia os exercícios da Zélia, Zélia Spadano, querida, eu cantava no popular para me proteger, só que eu não fazia como erudito, eu fazia como popular.

Logo, é possível pensar que a sistematização dos exercícios pensados para o canto lírico serviu de um guia para a criação / adaptação de outros apropriados para o canto popular. Gladston Vieira (2022, p. 8) também revela ter criado materiais a partir da sistematização aprendida anteriormente em diálogo com sua experiência na prática:

(...) aí eu comecei a fazer isso, a pegar tudo que eu já estudei, lembrar das coisas né, pegar os métodos também né. Então eu fiz, vou fazer agora parte técnica, aí fui escrevendo... tudo do básico que eu já estudei eu fui incrementando do jeito que eu vivi também, “Ah estudei os toques simples”, o que eu vivi com toque simples? O que eu posso fazer? Onde a gente pode chegar com isso? Agora toque duplo, agora toque duplo e simples, *paradiddle* não sei o que...

Reafirmando que, no caso da Bituca, a formação inicial mais tradicional não se constitui como uma face oculta, Babaya (2022, p. 13) relata que essa formação anterior foi fundamental para pensar o ensino da música popular. Isso se deu, inicialmente, de forma empírica e intuitiva, a partir de sua prática como cantora:

Num primeiro momento muito empiricamente, muito intuitivamente, baseada nas minhas experiências como cantora, como, como aluna né, mesmo não sendo de canto popular no Palácio das Artes, mas lá foi fundamental para minha formação sabe, assim talvez eu não teria dado passos que eu dei, se eu não tivesse essa formação sabe, então...

Cléber Alves (2002, p. 6), por sua vez, contou já com uma formação em música popular na Alemanha, dedicada principalmente para o jazz. Esse contato com um ensino mais sistematizado foi importante também para a modelagem do seu ensino: “eu me baseei na minha formação na Alemanha [...] eu me baseei muito no currículo que veio, que meu professor também baseou, que era o da Berklee”.

Outro mestre que afirma ter dialogado com a metodologia da Berklee para pensar e estruturar o seu ensino foi César Santos (2022, p. 7): “Uma metodologia, inclusive, que nem foi a que eu estudei. Claro que o conhecimento veio da Berklee, mas o método é meu”.

O diálogo com as demandas profissionais foi apontado por Felipe Moreira (2022, p. 8) como um aspecto importante para a sua modelagem curricular, para a seleção dos conhecimentos e técnicas. Ao falar sobre isso, o mestre destaca, novamente, que esses conhecimentos e técnicas eram selecionados a partir da prática profissional – evidenciando o papel central da prática e da profissão na lógica recontextualizadora:

E aí a organização partiu dessa questão dos pilares. Eu preciso definir o que que é importante pro cara saber teoricamente, harmonicamente, melodicamente (que aí entra a questão do improviso) e a questão, também, do como que ele vai direcionar isso pro instrumento. [...] eu preciso dar ferramentas para que o cara saiba que dali para frente, se ele quiser seguir como arranjador ele tem esse caminho, como acompanhador ele tem esse caminho, como músico solo tem esse caminho. Então, foi muito baseado nisso que eu criei o... fui desenvolvendo meu material [...] Muito de analisar a realidade que a gente vive como músico.

A sistematização já existente da própria música erudita, e principalmente do jazz, foi ressaltada por diferentes mestres como uma referência importante. Cléber Alves (2002, p. 9) afirma que é preciso criar essa sistematização para a música popular brasileira: “Toma Jazz como base... tem muito material! A gente tem que fazer a mesma coisa... transcrever as cantoras... E transcrever para entender, entendeu?”.

O mestre também reflete que muitas dessas sistematizações, por terem como foco outra tradição musical, não contribuem para o repertório que se pretende trabalhar. Fica evidente, então, a necessidade de construir uma sistematização para o estudo da música popular:

E outra coisa também que eu descobri na Alemanha, no meu curso... porque os livros que a gente usa, para os instrumentos, sempre vêm com um tipo de articulação que você tem que treinar as escalas. Só que esses livros são antigos e são feitos para música erudita. Então, outra coisa que eu entendi, não adianta você estudar aquelas articulações do livro erudito lá (CLÉBER ALVES, 2022, p. 10)

Alves cita o Real Book – material que sistematiza amplamente padrões de Jazz – como a grande referência para a sua formação na Alemanha: “Quando eu estudei lá na Alemanha, que era o curso de Jazz, eu andava com o Real Book de baixo do

braço: 400 músicas, que parecia que tudo era envolvido porque era Jazz, era só dentro do jazz né...” (CLÉBER ALVES, 2022, p.15).

E relaciona essa sistematização com a presença do Jazz em diferentes lugares do mundo, reforçando a ideia de que o mesmo precisa continuar sendo feito com a música popular brasileira:

Por que que o Jazz, hoje, os músicos rodam o mundo inteiro? Porque eles fizeram, escreveram a cultura deles, fizeram uma escola de Jazz, porque escreveu a cultura deles e hoje tem escola de Jazz na Europa, tem escola de Jazz no Japão, tem escola de Jazz no Brasil (CLÉBER ALVES, 2022, p.15).

Nessa mesma linha, Enéias Xavier (2022, p. 6) comenta que, em se tratando de música popular, tudo ainda estava por fazer: “Música Popular tinha que fazer, você deve tá pesquisando isso aí, devia fazer um currículo daqui para frente né, assim, para tentar construir uma coisa que funcione assim, uma coisa funcional, isso vai funcionar, né...”

É interessante que, mesmo indicando a necessidade de uma sistematização, Xavier (2022, p. 6) reforça que isso não substitui a prática e a oralidade no universo da música popular:

(...) até agora toda a experiência que eu tenho é de prática mesmo né, os meus mestres assim por exemplo, sei lá, Robertinho Silva, um grande percussionista que eu toquei e toco com ele, toda vez que eu sento para conversar com ele eu vou aprender. Eu tô com 50 anos, mas estou aprendendo com ele, ele tem 80, entendeu?

Uma escola de música popular que se constituiu como referência para a Bituca e seus mestres foi a “Música de Minas Escola Livre”, criada há 40 anos por Milton Nascimento e Wagner Tiso. A escola funcionou por cerca de cinco anos em Belo Horizonte e, de acordo com Magioli (2013, s.p.) “serviu de ponte para jovens se projetarem na cena musical belo-horizontina”.

É possível perceber a lógica da escola artesanal, ou seja, o contato com profissionais atuantes na cena:

Na época, Wagner mantinha, com outros sócios, a casa noturna Cabaré Mineiro, onde os alunos da instituição eram as principais atrações do Projeto Trampolim, das noites de terça-feira, quando artistas nacionais e internacionais que se apresentavam na casa iam à escola para ministrar oficinas (MAGIOLI, 2013, s.d.).

Segundo conta Magioli (2013), boa parte dos ex-mestres e ex-alunos da Música de Minas Escola Livre passou a atuar na Bituca, vários anos mais tarde. Gilvan de Oliveira foi coordenador da Música de Minas e, de acordo com ele, um dos maiores legados dessa escola foi sistematizar uma metodologia do ensino de música popular em Belo Horizonte, caracterizada pela liberdade para a prática do ensino e pelo fato da maioria dos professores ser músicos profissionais em atividade (MAGIOLI, 2013) – características essas que são também centrais na lógica de recontextualização operada pela Bituca.

Em suas entrevistas, Serginho Silva e Mauro Rodrigues fizeram referência à Música de Minas Escola Livre. Assim como Babaya (2022, p. 3), que comenta:

eu fiquei sabendo que ia ter uma escola, nesse contato com Milton... eu fiquei sabendo que ia ter uma escola popular em Belo Horizonte. Até então, quase todas as escolas eram mais clássicas, mais eruditas, eu fiquei louca assim, falei “Nossa, eu vou estudar finalmente numa escola de canto popular”.

Para ela, “a Bituca foi a sequência da Música de Minas” (BABAYA, 2022, p. 6). E, pelas características apontadas por Magioli (2013), percebe-se que os pilares da lógica de recontextualização da Bituca já estavam ali: a prática, a liberdade, o repertório e o contato com mestres atuantes em seu ofício.

É importante destacar que a Música de Minas Escola Livre se insere em um contexto mais amplo de crescimento das publicações de materiais didáticos sobre música popular; da criação de outras escolas livres pelo Brasil, como o Cigam – Centro Musical, fundado no Rio de Janeiro em 1987 pelo professor Ian Guest e o Centro Livre de Aprendizagem Musical (CLAM), em São Paulo; a abertura do primeiro de curso de Música Popular em uma universidade pública brasileira (UNICAMP), em 1989; e a realização de eventos que uniam a performance da música popular e seu ensino – como o I Seminário da Música Popular Brasileira, realizado por Toninho Horta em 1986 na cidade de Ouro Preto (LOVISI, 2017, p. 74). Nesse sentido, a Bituca acaba por configurar-se como uma continuidade desse movimento mais amplo de interesse pelo ensino da música popular no país.

### 3.2.4 O talento e a face pública da música popular

Para complementar e aprofundar na questão do talento, apresento uma última digressão, a partir das falas dos mestres, e dialogando com as faces pública e oculta do jazz, observadas na pesquisa de Richardson (2020).

Segundo esse autor a **face pública** do jazz é um senso comum relativo ao seu ensino que se concentra na performance: é como se o músico já estivesse pronto, e a performance fosse espontânea, sem nenhum trabalho anterior. O treino, a prática, o estudo e a aprendizagem formal que precedem a performance, que o autor chamou de **face oculta** do ensino do Jazz, ficam obscurecidos da visão pública. Assim, a ênfase é dada nas características pessoais do músico: talento, bom ouvido, criatividade, predestinação e genialidade. Ainda que muitos tenham considerado a importância da aprendizagem formal em sua constituição como músicos e como mestres, aspectos dessa face oculta puderam ser percebidos nas entrevistas.

César Santos (2022, p. 1), por exemplo, reconhece o papel do trabalho (da dedicação), mas fala de uma predestinação à música: “eu sempre fui uma pessoa predestinada à música né? Sem falsa modéstia, sempre tive muita intuição para música, mas nunca muita dedicação”.

Também Mauro Rodrigues (2022, p. 7) destaca a vocação, um chamado para a música:

Aí comecei a me tocar de que a gente vai parar na música porque a gente é chamado, tem um chamado. Em algum momento da vida a gente é sensível a um chamado da música, você é levado [...] quando a gente vai para música, a gente atende um chamado, porque a perspectiva de que é uma profissão que dá dinheiro, isso não existe, não é o caso. A única coisa que leva a gente para a música é o chamado da música que toca alguma coisa dentro, que, que responde a esse chamado. (RODRIGUES, 2022, p. 7)

Esse chamado é percebido por Serginho Silva (2022, p. 11), que vê a música como uma entidade: “A música é uma entidade que só entra dentro dela quem ela quer”. Como também por Cléber Alves:

(...) a música é um chamado né, porque quando você vê você já tá nela. Você não sabe porque que você virou músico né. A gente cresce, vai ouvindo música, vai se aproximando, quando você olha você já tá com aquilo fazendo né, assim... Então, é uma coisa que busca a gente né. Parece que ela que busca a gente né, não é a gente que buscar ela não... Parece que ela vai escolhendo as pessoas no mundo para saber quem que, né? Eu acho que é muito disso, não é? (ALVES, 2022, p.01)

Alves (2022, p. 9) comenta ter ouvido de algumas pessoas que o treinamento formal, a técnica, o estudo intelectual, seriam até mesmo como uma ameaça à criatividade:

Antigamente quando eu era aqui, antes de ir [para a Alemanha], eu começava a ler e as pessoas falavam “Cuidado que você ler vai tirar sua musicalidade”, eu falei “gente, leitura de música tirar minha musicalidade porquê?” (ALVES, 2022, p.9)

A questão do talento, de alguma forma, dialoga com essa característica vocacional apontada por alguns dos mestres. O entendimento do talento mostra-se confuso, algumas vezes até contraditório, com diferentes concepções e relações estabelecidas com o processo de ensino.

É importante lembrar que o talento é apontado como um critério para a seleção efetuada na Bituca. Enéias Xavier (2022, p. 7), por exemplo, diz que: “Não consigo ver um músico de sucesso sem talento. Assim... o talento é necessário”.

Ao mesmo tempo, Cléber Alves (2022, p. 12) reconhece que há talento, mas que é preciso dedicação – como se pôde observar no comentário de César Santos, anteriormente:

O talento é 10%, o Michael Brecker, ele já falava isso, nos anos [19]88... ele falava assim: “olha, 10% é talento e 90% é trabalho”. Sabe porque que eu falo isso, porque eu tenho aluno... eu que já dou aula há 30 anos... tem aluno que começa com você que é talentoso, mas não estuda. Aí ele entra e sai no mesmo talento. E tem o aluno que às vezes nem tem talento, mas é um cara dedicado e a dedicação dele é tão grande que ele acaba ficando com um nível melhor do que um cara talentoso. Porque o cara talentoso continua com seus 10% e não sai daquilo, ele se acomoda nisso, ele não tem essa humildade de falar: “eu tenho talento, mas eu preciso aprender”.

Babaya (2022, p. 16), na mesma direção, concorda que há aquele aluno que “nasce com um dom”, mas que isso não é impeditivo para o aprendizado. Para ela há uma distinção: o dom é inato, mas é possível ser talentoso a partir da dedicação e do trabalho: “Pode ser tão bom ou melhor do que quem só teve o dom e não desenvolveu, não evoluiu”.

O trabalho, a dedicação, o esforço são considerados por quase todos os mestres como fundamental. Para Felipe Moreira (2022, p. 17) o talento,

ele cria uma zona de conforto, uma coisa assim... A visão que eu tenho do talento, Amanda, é uma identificação muito grande com determinada coisa. Assim como o Hamilton de Holanda se identificou muito, muito, de forma assim, visceral com o bandolim... é ... o Messi se identificou com a bola, Michael Jordan com basquete, não é? O Hamilton com a fórmula 1. Então esses caras, assim... é o cara perceber que ele tem uma certa facilidade com aquilo ali e, cara, comer aquilo.

Gladston Vieira (2022, p. 12) corrobora com a importância da dedicação, e afirma que o talento não seria tão importante para o músico popular:

Talento também, tem gente que é mais talentosa que a outra e tal, mas tem gente que não é talentosa e corre mais atrás do que quem é, entendeu... Então acontece da pessoa que é menos talentosa ser mais preparada do que o cara talentoso, né... Então, eu não acho o talento tão importante não... (VIEIRA, 2022, p.12).

A zona de conforto que pode comprometer o desenvolvimento do músico é também destacada por Mauro Rodrigues (2022, p. 20):

Só o talento que é, que pra mim é um pouco confuso. [...] às vezes, a pessoa que é muito talentosa, que tem muito jeito para o negócio, exatamente o fato dela ter muito jeito, muita facilidade, ela não se desenvolve. Eu já vi isso acontecer demais.

Nesse sentido, é possível tentar compreender que a noção de talento que é considerada no momento da seleção na Bituca pode estar mais relacionada à identificação com a música popular, como define Moreira (2022). Pablo Bertola (2022, p. 5) confirma essa interpretação, dizendo: “Uma coisa que a gente fazia era identificar as pessoas que eram muito talentosas, muito disciplinadas, que queriam muito... e investíamos nelas”. É como se houvesse uma tentativa de hibridação da face pública com a face oculta: do talento com o esforço e a dedicação.

A questão do talento, na Bituca, parece ligar-se ao que Maton (2014) chamou de lógicas distributivas: que regulam o acesso à arena. Para alguns é essencial ter talento, ter sido convocado pela música, para entrar na arena e ter acesso “aos meios de pensar o ‘impensável’ oferecidos pelos campos de produção” (MATON, 2014, p. 52). Ainda que esse talento não seja suficiente – para garantir a permanência na arena é preciso dedicação.

O ingresso no campo de ensino, como estudante, é condicionado à posse desse talento – critério que é da prova de seleção. O mesmo se dá em relação a quem pode recontextualizar, ou seja, construir e organizar o ensino, uma vez que os mestres

são aqueles que têm sucesso e estão ativos no campo da performance e, para ingressar nesse campo é necessário ter talento.

As lógicas distributivas, como explicado por Maton (2014, p. 52), marcam e distribuem quem pode reivindicar o que para que e em que condições. Talento, vocação (ser chamado pela música), dedicação, identificação e objetivo profissional parecem constituir a forma como a Bituca e seus mestres concebem essa lógica na arena social da música popular.

### 3.2.5 Síntese

As falas dos mestres contribuíram para reforçar a compreensão construída a partir da análise dos documentos, das informações disponibilizadas no site da Bituca, bem como dos comentários dos estudantes. Foi possível perceber que há uma prescrição curricular extraoficial que, contudo, é flexível: o curso é definido pelo instrumento (ou canto) escolhido pelo estudante, que deverá cursar matérias complementares e poderá optar por outras oficinas eventuais. Ainda que o curso seja definido pelo instrumento, a prática coletiva é central para a formação.

O campo da prática, em especial o campo da performance, é aquele privilegiado como referência para a construção desse currículo. O campo acadêmico, que também integra o campo da prática, é alvo de críticas por ir de encontro a um aspecto central e determinante na lógica de recontextualização da Bituca: a prática.

Dessa forma, tudo é organizado em função da prática, e em diálogo com a prática profissional. E, quando se fala em prática, alude-se a um repertório específico: a música popular brasileira. A flexibilidade, que também caracteriza essa lógica recontextualizadora, dá-se pela necessidade de diálogo com as demandas dos estudantes e da vida profissional do músico popular.

Os mestres, a partir dessa liberdade, contribuem com uma sistematização do ensino da música popular brasileira que tem raízes na antiga Música de Minas Escola Livre, e que dialoga com as buscas individuais feitas por cada um deles ao longo de seus percursos formativos e atuações profissionais, bem como com outras sistematizações já estabelecidas, como do jazz e da própria música erudita.

A lógica recontextualizadora que pôde ser desvelada a partir dessas análises, que se caracteriza pela centralidade da prática profissional da música popular

brasileira e pela flexibilidade, funciona como uma grande lente que ressignifica – refrata – as experiências dos mestres e as sistematizações já existentes, materializando na Bituca uma proposta curricular que se mantém em movimento e constantemente em construção.

Por fim o talento, o chamado, a vocação, a identificação, o objetivo profissional e a dedicação parecem regular o acesso à arena social da música popular, na visão da Bituca. O campo da performance parece fornecer as bases para as lógicas distributivas e recontextualizadoras, de forma que a performance própria do universo da música popular (ligada, portanto, à criação, à improvisação) pode ser entendida como a grande “governadora (ruler) das consciências”.

## NOTAS FINAIS

Essa dissertação surgiu de inquietações relacionadas às minhas experiências ao longo da formação acadêmica, enquanto musicista popular e também como ex-aluna da Bituca. Foi a partir dessas inquietações, ligadas ao meu trânsito nas tradições erudita e popular, que nasceu o interesse em analisar as propostas de ensino da Bituca, que, por ter a música popular brasileira como foco, tornava-se tão singular.

Tendo frequentado o conservatório, a universidade e a Bituca, a principal questão que me intrigava era: Como a Bituca institucionalizou o ensino de música popular? E, como institucionalização, estava compreendendo a construção de uma prescrição curricular – ainda que extraoficial.

É interessante considerar que esta não era uma questão à época em que frequentei a Bituca como estudante, mas algo que passou a me provocar depois de refletir sobre currículos e práticas de ensino de música no curso de Licenciatura. Eu me recordava de algumas semelhanças com o conservatório e a universidade, mas também me lembrava que foi uma experiência bastante diferente.

Ao me inserir nesse campo de pesquisa, procurei a produção ligada a essa temática e encontrei muitos estudos sobre o currículo no ensino superior e na escola básica. A respeito da música popular, encontrei estudos que identificavam práticas informais de aprendizagem, que analisavam a utilização dessas práticas no ensino especializado de música e até na escola de educação básica, e diversos estudos sobre a improvisação. Porém, foram raras as pesquisas que se debruçavam sobre a formação do músico popular profissional: não foi encontrado nenhum trabalho que se dedicasse de forma mais específica à construção curricular para o ensino da música popular.

Diante desse cenário, constituí como objetivo principal dessa pesquisa conhecer e analisar a proposta curricular praticada na “Bituca - Universidade de Música Popular”, de Barbacena – MG. E, para operacionalizá-lo, defini como objetivos específicos: investigar as lógicas que orientam a prática curricular da Bituca no que se refere ao ensino de Música Popular; conhecer as concepções e práticas de ensino de “mestres” que atuaram na escola, e investigar quais as relações da concepção de ensino de música popular que orientam as práticas na/da Bituca com as práticas tradicionais.

Para a obtenção desses objetivos tomei como base o modelo de objetivação do desenvolvimento curricular proposto por Sacristán (2017) e, apesar de saber que não havia um documento prescrito, pude presumir que, ainda assim, havia uma prescrição extraoficial que era modelada pelos “mestres”. Dessa forma, procurei conhecer e analisar o movimento de escolhas da coordenação e dos mestres da escola na construção dessa prescrição extraoficial.

Para analisar a lógica que orientava essa construção, foi fundamental a releitura de Richardson (2020) do dispositivo epistêmico-pedagógico proposto por Maton (2014). A arena social do jazz, construída por ele, permitiu localizar a Bituca no campo do ensino e refletir sobre as relações estabelecidas com o campo da performance e o campo acadêmico (campos da prática da música popular).

A orientação metodológica escolhida para a construção dessa pesquisa foi o estudo de caso, utilizando a pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e questionários online para recolhimento de dados.

A Bituca é uma escola “livre” e por isso não é ligada ao Ministério de Educação, mas ela mesma se assume como “Universidade”, ou seja, é uma instituição escolar. Logo, as análises mostraram que há influências da forma escolar nessa organização do ensino de música, como: a seleção para o ingresso, a frequência obrigatória, a organização em disciplinas/oficinas/cursos/matérias, a realização de testes, a entrega de um diploma e a existência de uma sistematização do conhecimento que, entretanto, não se configura em um programa fixo de estudos, exercícios e peças, orientados do simples para complexo.

Apesar dessas semelhanças, por ser uma escola livre, há uma série de liberdades que permitem atender às demandas dos alunos, flexibilizando a seleção e sequenciamento de conteúdos e também a oferta dos cursos, que possibilitam um maior diálogo com a realidade profissional do músico.

Encontramos, também, algumas práticas ligadas ao habitus conservatorial, como: semelhanças na organização disciplinar; a crença no talento e uma seleção que o toma como critério; o foco na performance; e a relação mestre e aprendiz (educação artesanal).

Há ressignificações de práticas conservatoriais, como o fato de a improvisação e a criação serem extremamente valorizadas, bem como a presença da notação e da teoria musical sem que ocupem um lugar central no currículo, ou seja, sem que se permita perder o foco na prática.

É sempre importante reforçar que essas semelhanças não são um problema, algo essencialmente negativo. Tratam-se de disposições incorporadas em todos nós, amplamente presentes no senso comum, tornando difícil imaginar uma proposta de ensino, a construção de uma instituição escolar, a organização de um currículo em música que rompa definitivamente com as tradições escolar e conservatorial historicamente estabelecidas e legitimadas.

Apesar de todas essas semelhanças com a tradição conservatorial, o ensino de música popular, na Bituca, não parece estar submetido às práticas consagradas da música erudita: as escolhas efetuadas se dão a partir das necessidades da música popular, ou seja, a música popular é que determina o conhecimento legítimo.

Nessa perspectiva, observa-se o foco na prática coletiva (em conjunto), e não na formação individual (do solista). Além de uma maior integração do ouvir, do tocar e do criar. Aspectos apontados por Green (2001) como característicos de práticas informais de aprendizagem. A notação musical como ferramenta desejável, e não central e determinante para o currículo e para a formação é também uma questão que demonstra como o ensino na Bituca não se submete às lógicas da música erudita.

Tudo isso compõe a construção, pela Bituca, de uma prescrição curricular extraoficial. Ainda que não exista um documento que materialize uma prescrição curricular de caráter normativo, existe um percurso curricular caracterizado pelo instrumento (ou canto), que é composto ainda por atividades complementares obrigatórias e opcionais.

Essa divisão em cursos, matérias ou oficinas é semelhante à forma como o conservatório disciplinarizou o ensino da música erudita: Prática instrumental e vocal (de caráter coletivo), Percepção Musical, Harmonia, Arranjo, História da Música Brasileira, Prática de conjunto. Além de outras, que a singularizam: como Musicalização pelo método Kodály e Preparação de Palco.

É importante destacar, contudo, que a hierarquia entre essas matérias é bastante diferente daquela do conservatório: a prática de conjunto é central, ocorrendo em diálogo com as aulas específicas dos instrumentos, e todas as demais existem como ferramentas para potencializar essa prática musical coletiva.

Os resultados evidenciaram, também, que a concepção de ensino da Bituca é marcada por uma reação ao foco cego na técnica e no conhecimento teórico em detrimento da prática: um enfrentamento da forma como percebem a Academia. É a

prática de um repertório específico que dirige toda a organização e sistematização do ensino. Foi possível perceber a relevância da constituição de um cânone pelos coordenadores e mestres da escola: músicas mineiras (Milton Nascimento, Vander Lee, Juarez Moreira, Toninho Horta, Gilvan de Oliveira, etc.) música instrumental brasileira (Hermeto Paschoal, Yamandu Costa, Arismar do Espírito Santo etc.) e cancioneiros brasileiros consagrados (Tom Jobim, Gilberto Gil, Caetano Veloso, etc.).

Foi interessante perceber que, nessa proposta de formação profissional, há também semelhanças e diferenças com as práticas informais de aprendizagem que caracterizariam as formas pelas quais os músicos populares aprendem, segundo Lucy Green (2001). Há uma integração entre criação, apreciação e performance e a aprendizagem se dá em grupo, além de uma valorização das práticas aurais. Pode-se dizer, contudo, que a figura do professor é aqui mais relevante e atuante; além do fato de que o repertório, embora próximo da realidade dos estudantes, nem sempre é por eles escolhido. Além disso, ainda que as práticas aurais sejam evidenciadas e reconhecidas como críticas para a formação, a notação musical não é deixada de lado, sendo considerada como uma ferramenta desejável.

O campo de produção dos saberes que serão recontextualizados na Bituca é essencialmente o campo da performance. Ou seja, a performance e a vida profissional são as práticas da música popular escolhidas como campo de produção de saberes para ser ensinados. Os mestres recontextualizam a performance criando possibilidades didáticas de vivências típicas desse campo: disponibilizando bases harmônicas e *play-alongs* para criação e improvisação, adaptando métodos e estudos eruditos e do jazz para o repertório popular brasileiro e propondo práticas de conjunto.

A questão da técnica na Bituca é importante, mas ela surge a partir do repertório, não sendo definida por um programa fixo de estudos. A técnica é trabalhada sempre de maneira contextualizada, sem perder o foco na prática, ou seja, é essencialmente uma ferramenta que subsidia a prática.

A lógica recontextualizadora, portanto, é caracterizada pela prática de um repertório específico, a música popular brasileira, e por um caráter flexível, que permite o diálogo com as demandas dos estudantes e do mercado de trabalho do músico profissional.

É essa lógica que se associa à educação artesanal, que elege o aprendizado prático como o conhecimento legítimo, subsidiado por técnicas e conhecimentos teóricos a ele subordinados.

Na Bituca, percebeu-se, ainda, uma hibridação da face pública com a face oculta da música popular: há um talento, um chamado vocacional que regula o acesso à arena; mas esse talento não exime o músico da dedicação, do trabalho e do esforço. Além disso, os mestres são claros ao mostrar que houve sim uma busca autodirigida pela formação no universo popular, mas não sem uma base ligada à tradição – seja a tradição erudita ou a do jazz, já recontextualizada e, por isso, tomada como importante referência de sistematização, de caminho a seguir.

O talento, ainda, mostrou-se como constituinte de uma lógica distributiva: regula o acesso à arena da música popular, segundo os mestres e documentos da Bituca. Assim, o campo da performance, a prática musical, é quem age como grande “governadora das consciências”, uma vez que fornece as bases para as lógicas epistêmicas, recontextualizadoras, distributivas e, possivelmente, avaliativas para a arena social da música popular.

A Bituca é, sem dúvida, uma escola inovadora e importante para o cenário musical brasileiro. Estudá-la pode contribuir para que surjam outras iniciativas semelhantes no país, fazendo com que, aos poucos, se construam e se consolidem sistematizações das músicas populares brasileiras.

Paulo Freire, em sua “Pedagogia da Esperança”, mostra que “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE, 2000, p. 155). Assim, ao caminhar, a Bituca refaz e retoca o sonho sonhado por tantos mestres e instituições, como a Música de Minas Escola Livre, e também a Berklee, como tantos outros que desejam aprender e compartilhar o que aprenderam caminhando.

O fato de registrar essas lógicas, o caminho que vem sendo construído na Bituca, contribui para uma documentação ainda rara nesse campo e, assim, para que outros caminhos possam surgir e se consolidar.

Ao conhecer mais profundamente como o ensino de música popular vem sendo desenvolvido, desmistifica-se um pensamento que nega e o distancia das tradições estabelecidas, revelando que diálogos prolíficos podem ser estabelecidos. Se nesse momento pode-se observar lógicas compartilhadas, com o tempo pode ser

que a música popular acabe por construir seu próprio caminho, andar por outras direções, se necessário for.

Além disso, pesquisas nessa área contribuem sobremaneira para repensar o lugar da prática e o diálogo com o mercado profissional no ensino da música erudita, seja na universidade, nos conservatórios ou nas escolas especializadas de música.

Ainda que a oralidade tenha um caráter de extrema importância no universo popular, ficou clara a necessidade de sistematizar essa prática musical como uma forma de otimizar o seu ensino. Isso foi sempre retomado e reforçado pelos mestres ao se referirem à sistematização que já foi produzida para e pelo jazz, possibilitando que este atravesse as mais distantes fronteiras.

Essa sistematização, essa busca por formas cada vez mais potentes de ensinar a música, nesse caso específico, a música popular brasileira, revelam o desejo de permitir que todos aqueles que assim desejarem possam adentrar à arena social da música e jogar seu jogo.

É preciso, entretanto, romper com as crenças ligadas ao talento inato para que isso não se torne um obstáculo para que cada vez mais pessoas ouçam o chamado da música.

Mais pesquisas precisam ser realizadas nessa área de forma a compartilhar os vários esforços que têm sido empreendidos na construção de um caminho para o ensino da música popular brasileira. Observar e analisar as aulas, por exemplo, é fundamental para observar o currículo em ação, em movimento: a prática do ensino da prática.

Estudos comparativos com cursos de música popular nas universidades também se mostram como uma possibilidade bastante rica, especialmente para compreender se e como ocorrem os embates com a academia, bem como para analisar os impactos que uma possível falta de flexibilidade pode causar ao processo de ensino.

Logo, ainda há muito caminho a percorrer e, com Guimarães Rosa (1994, p. 86), entendo que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é na travessia”. Uma travessia que é feita pelas pesquisas acadêmicas, pelas práticas musicais, pelos ensinamentos e pelas aprendizagens individuais, cujas lógicas se cruzam, se afetam, e, felizmente, não são fixas e imutáveis: também estão em constante movimento.

## REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Antônio. **A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil.** In: Revista Brasileira de Música. Rio de Janeiro: Escola de Música da UFRJ, v. 23/1, 2010. p. 67-91. Disponível em: <<https://goo.gl/FMqMf9>>. Acesso em: 7 abr 2014.

ALBUQUERQUE, Ana Paula Lima de. **O ensino do canto popular na universidade pública brasileira: um breve panorama.** In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXVI, 2016, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPPOM; 2016. p. 01-07.

ALMEIDA, Isac Rodrigues de. **“Sa-bará-bidu-á”:** como é que eu chego lá? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXV, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPPOM; 2015. p. 01-08.

AMARAL, Paulo Murilo Guerreiro do; JORGE, Sâmela. SANDIM, Anderson. **Entre o popular e o erudito:** considerações sobre o Pássaro Junino em Belém do Pará. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXVIII, 2018, Manaus. **Anais...** Manaus: ANPPOM; 2018. p. 01-08.

ARROYO, Margarete. **Música popular em um Conservatório de Música. Revista da ABEM.** Londrina, V.9, n. 06, 69-67, 2001.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico:** classes, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1990.

BITUCA – Universidade de Música Popular, s.d. A escola. Disponível em: <https://bituca.org.br/o-que-e/> Acesso em 21 de maio de 2020

BITUCA. **Projeto para lei de incentivo.** Barbacena: Bituca, s.d. (material não publicado).

BITUCA. **Edital Turma 2009.** Barbacena: Bituca, 2008.

BITUCA. **Relatório Bituca de Casa.** Barbacena: Bituca, 2021.

BOLLÈME, Geneviève. **O povo por escrito.** Tradução de Antônio de Padua Danesi. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1988.

BOLLOS, Liliana H. **Considerações sobre a música popular no ensino superior.** In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, XXVII, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto n. 238, de 27 de novembro de 1841. Concede à Sociedade de Música dessa Corte duas loterias anuais por espaço de oito anos, para o fim de estabelecer nesta mesma Corte um Conservatório de Música. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo 4, parte 1, p. 63, 1842.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 496, de 21 de janeiro de 1847. Estabelece as bases segundo as quais se deve fundar nesta Corte um Conservatório de Música, na conformidade do decreto n. 238 de

27 de novembro de 1841. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo 10, parte 2, p.10-13, 1847.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 805, de 23 de setembro de 1854. Autoriza o governo para reformar a Academia das Belas Artes. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 1, p. 83, 1854.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1.542, de 23 de janeiro de 1855. Dá nova organização ao Conservatório de Música. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 54, 1856.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 8.226, de 20 de agosto de 1881. Dá Estatutos ao Conservatório de Música. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, parte 2, p. 968, 1882.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 143, de 12 de janeiro de 1890. Extingue o Conservatório de Música e cria o Instituto Nacional de Música. Decretos do Governo Provisório dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, primeiro fascículo, p. 24, 1890.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna**: Europa 1500-1800. Tradução de Denise Bottmann. — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CARRASQUEIRA, Antônio Carlos Moraes Dias. **Estudos criativos para o desenvolvimento harmônico do instrumentista melódico**: uma contribuição para a formação do músico. 2011. Tese (doutorado) – Escola de comunicação e artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARVALHO, José Alexandre. **A utilização das linhas-guia na performance e no ensino da música Brasileira**. In: COLÓQUIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA DA UNIRIO- UNICAMP, XV, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UNIRIO; 2010. p. 787-793.

CARVALHO, José Jorge de. **Transformações da sensibilidade Musical contemporânea. Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 53-91, out. 1999

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: um guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COELHO, THIAGO LÚCIO. **Práticas informais de aprendizagem em música**: a vivência de quatro músicos populares. 2016. Dissertação (mestrado) – Escola de música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

COLABARDINI, Júlio César de Melo **Música popular na universidade**: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXVII, 2017, Campinas. **Anais...**Campinas: ANPPOM; 2017. p. 01-08.

COUTO, Ana Carolina Nunes. **Ações pedagógicas do professor de piano popular**: um estudo de caso. 2008. 101 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

COSTA, Rodrigo Heringer. **Notas sobre a Educação formal, não-formal e informal.** SIMPOM: Educação Musical, UNIRIO, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** São Paulo: UNESP; 2000.

CURSOS. **Bituca.** [S.l.; s.d.] Disponível em: <https://bituca.org.br/formacoes-e-cursos/> Acesso em 15/12/2022.

ELME, Marcelo Matias. **As técnicas vocais no canto popular brasileiro: processos de aprendizagem informal e formalização do ensino.** Campinas, SP. 2015

ELME, Marcelo M.; FERNANDES, Angelo. J. **A relevância do estudo da técnica vocal para cantores populares brasileiros.** In: XXVI Congresso da ANPPOM, 2016, Belo Horizonte. XXVI Congresso da ANPPOM, 2016.

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

EVAN, J. R., & MATHUR, A. **The value of online surveys.** *Internet Research*, 15(2), 195–219. 2005. <https://doi.org/10.1108/10662240510590360>

FEICHAS, Heloisa F. B. **Formal and Informal music learning in Brazilian higher education.** Doctoral thesis. London: University of London, 2006.

FEITOSA, Radegundis Aranha Tavares. **O ensino da música popular brasileira: algumas considerações.** In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXVII, 2015, Vitória. *Anais...* Vitória: ANPPOM; 2015. p. 01-07.

FIGUEIREDO, Hellem Pimentel Santos. **Dos bastidores ao palco: o teatrar-musical do grupo Ponto de Partida.** 2020. Tese (doutorado em música) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2020.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica.** 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da Esperança.* São Paulo: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes sans solution?* Institut International des droits de l'enfant, Sion, 2005.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não-formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010, 103.

GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis: Editora Vozes, 3ª edição, 1999.

GREEN, Lucy. **How popular musicians learn?** London: Ashgate, 2001.

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

GUERZONI, Felipe Boabaid. **“A Arte da Improvisação” de Nelson Faria: influências na pedagogia da música popular brasileira.** 2014. Dissertação (mestrado) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

KODALY, Z. **Folk music of Hungary.** New York and Washington: Praeger Publishers, 1971.

LA BELLE, Thomas J. **Non formal educational social change** in Latin America. Los Angeles: UCLA Latin American Center, 1976. 219 p.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Técnicas de Pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas: 2002.

LIMA, Letícia Dias. **Formação do músico popular: diálogos com o currículo no ensino superior.** In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXIV, 2019, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM; 2019. p. 01-15.

LIMA, Letícia Dias. **Currículo do curso de música e a formação do músico popular: um estado do conhecimento.** **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.22, n. especial, p. 341-358, 2021.

LOVISI, Daniel de Menezes. **A construção do “violão mineiro”:** singularidades, estilos e identidades regionais na música popular regional de Belo Horizonte. 2017. Tese (Doutorado) – Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

LOZAR Manfreda, K., BATAGELI, Z., & VEHOVAR, V. **Design of web survey questionnaires:** Three basic experiments. *Internet Research*, 15 (2). 2005. doi:10.1108/10662240510590360.

LUEDY, Eduardo. **Batalhas culturais:** educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. **Revista da ABEM.** Porto Alegre, V. 15, 101-107, set. 2006.

MAGIOLI, Ailton. **Fundada há 30 anos, Música de Minas Escola Livre criou modelo de ensino no Brasil e ajudou a formar artistas de vários estilos.** UAI, 2013. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/musica/2013/04/22/noticias-musica,141805/em-nome-da-liberdade.shtml> Acesso em: 30/11/2022.

MARANDINO, Martha. **Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal?** *Ciência e Educação*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MATON, Karl. **Knowledge and Knowers: towards a realist sociology of education.** Londres: Routledge, 2014.

MEIRINHOS, Manuel; OSÓRIO, António. **O estudo de caso como estratégia de investigação em educação.** *Eduser - Revista de Educação*, [S.l.], v. 2, n. 2, dec. 2016. ISSN 1645-4774

MENEZES, Anco Marcos Silva de; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Oswaldo Amorim: gestos didáticos fundadores e específicos no ensino de baixo elétrico.** **Revista da ABEM**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 81 – 101, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/717> Acesso em 01/01/2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomáz Antônio Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

NAPOLITANO, Marcos. **História e música popular: um mapa de leituras e questões.** *Revista de História*, São Paulo, 157, 153-171, 2º semestre de 2007.

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

PALMEIRA, Rafael Souza. **A música popular na Universidade e suas possibilidades metodológicas: contribuições etnomusicológicas e antropológicas.** In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XXIV, 2019, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM; 2019. p. 01-13.

PARIZOT, I. (2015). **A pesquisa por questionário.** In A pesquisa sociológica. (p. 85–101). Petrópolis: Vozes.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares.** 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação). Campo Grande, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

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

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **“Mão na Roda”:** uma roda de choro didática. *Opus*, v. 25, n. 2, p. 93 – 131, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20504/opus2019b2505> Acesso em 01/01/2023.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Possibilidades e desafios em música e na formação musical: a proposta de um giro decolonial.** *Interlúdio*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 10, p. 10 – 22, 2018.

PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. **A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial.** *Opus*, v. 26, n. 3, p. 1-25, set/dez., 2020

PINTO, Ana Luiza Miranda. **Universidade e atuação profissional: relações entre diferentes contextos de formação sob a perspectiva de músicos populares.** In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXX, 2020, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande: ANPPOM; 2020. p. 01-10.

PRESSER, Jean. **Formação de músicos no bacharelado em música popular: um estudo de caso na UFRG.** 2013. Dissertação (mestrado em música) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva . **Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil:** análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *Revista da ABEM* , v. 25, 2018.

REDFIELD, R. **Peasant Society and culture: an anthropological approach to civilization.** Chicago: Chicago Press, 1956.

RIBEIRO, FABIANA BROGLIATO. **Diálogos possíveis entre a Música Tradicional Popular e a Universidade:** um estudo de caso no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC). 2017. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

RICHARDSON, Saul. **Teaching jazz: a study of beliefs and pedagogy using Legitimation Code Theory**. 2020. Tese (Doutorado em Sociologia e Política Social) - Faculdade de Artes e Ciências Sociais, Universidade de Sydney, Sydney, 2019.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

\_\_\_\_\_. **O que significa o currículo?** In: SACRISTÁN, José Gimeno (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANDRONI, Carlos. **Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, IX, 2000.

SANTOS JÚNIOR, Valdier Ribeiro. **A formação do músico popular: perspectivas a partir da trajetória cultural musical dos instrumentistas Eduardo Taufic e Jubileu Filho**. 2016. Dissertação (mestrado) – Escola de música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

SANTIAGO, Renan. **Identidade cultural e diversidade: Uma reflexão sobre a formação de professores de Música** - In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXV, 2015, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPPOM; 2015. p. 01-08.

SANTIAGO, Renan; IVENICKI, Ana. **Diversidade Musical e Formação de Professores (as): qual música forma o (a) professor (a) de música?** REVISTA FAEEBA, v. 26, p. 187-204, 2017.

SAVIOLI, M. et al. **Considerações sobre a elaboração e a comunicação do conhecimento Científico**. São Paulo, 1986. Mimeo. [Material elaborado para curso de Especialistas em Homeopatia].

SCHETTINI, Marcos Vinicius Lacerda. **Entre a prática e a roda de choro: uma abordagem sobre os processos de ensino do choro no conservatório de MPB de Curitiba**. 2019. Dissertação (mestrado em música) – Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

SILVA, Marcos Antonio Monte. **O percussionista pernambucano no mercado da música: entre a vivência da tradição e a formação acadêmica**. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXX, 2020, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: ANPPOM; 2020. p. 01-10.

SILVA, Mellissa Fernanda Gomes da; NETO, Samuel de Souza; BENITES, Larissa Cerignoni. **A capoeira como escola de ofício**. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 4, p. 871 – 882, out./dez. 2009. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3081> Acesso em 01/01/2023.

SILVA, Ricardo Costa Laudares. **Ensino e aprendizagem de improvisação em um curso superior de Música**. 2013. Dissertação (mestrado) - Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMPSON, J. (ed.) **Oxford English Dictionary**. 3ª edição. Oxford: Oxford University Press, 2017.

SMITH, M. K. **What is non-formal education?** 1996. Disponível em: <<http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>>. Acesso em: 24 out. 2017.

TÁPIA, Daniel. **Estratégias pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da escuta do músico**: apontamentos sobre as especificidades do som na música popular. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, XXX, 2020, Manaus. **Anais...** Manaus: ANPPOM; 2020. p. 01-09.

TATIT, Luiz.. **O Século da Canção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004

TOMAZI, Nelson D., Sociologia para o ensino médio. São Paulo: Saraiva 2010

TRAVASSOS, Elizabeth. **Redesenhando as fronteiras do gosto musical**: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos* – Música e Sociedade, v.5, n.11, pp.119-144, 1999.

TRIMILLOS, Ricardo D.; **Hälau, Hochschule, Maystro, and Ryu**: cultural approaches to music learning and teaching. ISME Yearbook, n. 15, 1988, p. 10-23.

TRIVINÕS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2001.

ZAN, José Roberto. **Música popular brasileira, indústria cultural e identidade**. *EccoS Rev. Cient.*, UNINOVE, São Paulo: (n. 1, v. 3): 105-122

## APÊNDICE A

### ESTADO DE CONHECIMENTO

#### 1. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD):

**Quadro 01** – Estudos encontrados a partir do descritor “ensino de música popular”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Formação de músicos no bacharelado em Música Popular: um estudo de caso na UFRS.	Jean Presser	UFRS – Música	2013
Práticas informais de aprendizagem em música: a vivência de quatro músicos populares.	Thiago Lúcio Coelho	UFMG - Música	2016
Diálogos possíveis entre a música tradicional popular e a Universidade: um estudo de caso no curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC).	Fabiana Brogliato Ribeiro	UFC - Educação	2017
Entre a prática e a roda de choro: uma abordagem sobre os processos de ensino do choro no Conservatório de MPB de Curitiba	Marcos Vinicius Lacerda Schettini	UFP - Música	2019

Fonte – A autora

**Quadro 02** – Estudos encontrados a partir do descritor “música popular” + “ensino”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
O ensino do ritmo na música popular brasileira: proposta de uma metodologia mestiça para uma música mestiça.	José Alexandre Leme Lopes Carvalho;	UNICAMP – Música	2011
As técnicas vocais no canto popular brasileiro: processos de aprendizagem informal e formalização do ensino.	Marcelo Matias Elme	UNICAMP – Música	2015
Música brasileira popular no ensino da trompa perspectivas e possibilidades formativas.	Radegundis Aranha Tavares Feitosa	UFP - Música	2016

Fonte – A autora

**Quadro 03** – Estudos encontrados a partir do descritor “música popular” + “educação musical”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Ensino e aprendizagem de improvisação em um curso superior de música.	Ricardo Costa Laudaes Silva	UFMG - Música	2013
A formação do Músico Popular: perspectivas a partir da trajetória cultural musical dos instrumentistas Eduardo Taufic e Jubileu Filho.	Valdier Ribeiro Santos Junior	UFRN - Música	2016

Fonte – A autora

**Quadro 04** – Estudos encontrados a partir do descritor “música popular” + “instituições”

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Campos organizacionais em transformação: o caso do Jazz Americano e da Música Popular Brasileira.	Charles Kirschbaum	Fundação Getúlio Vargas-Administração	2006
A inteligência da Música popular. A autenticidade no samba e no choro.	Dmitri C. Fernandes	USP - Sociologia	2010
Reconstituindo um dinossauro com alguns fragmentos do maxilar: escrevendo a história da Música Popular Brasileira.	Flávia Guia Carnevali	USP – História	2018
Memória e história: os processos de institucionalização da música popular brasileira (1965 – 1986)	Raul Celestino T. Soares Neto	USP - História	2018

Fonte – A autora

## 2. Google Acadêmico:

**Quadro 01** – Estudos encontrados a partir do descritor “ensino de música popular”

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas	Carlos Sandroni	UFPE	2000
Música popular em um Conservatório de Música	Margarete Arroyo	UFU	2001
A utilização das linhas-guia na performance e no ensino da música brasileira	José Alexandre Carvalho	UNICAMP - Música	2010
Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula	Lucy Green	Universidade de Londres - Educação	2012

Fonte – A autora

**Quadro 02** – Estudos encontrados a partir do descritor “música popular” + “ensino”

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Considerações sobre a música popular no ensino superior	Liliana Harb Bollos	Faculdade de Música Carlos Gomes	2008
O ensino de canto popular no Brasil: um subcampo emergente	Clara Sandroni	UNIRIO - Música	2017

Fonte – A autora

**Quadro 03** – Estudos encontrados a partir do descritor “música popular” + “educação musical”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação.	Eduardo Luedy	UEFS	2006

Fonte – A autora

**Quadro 04** – Estudos encontrados a partir do descritor “música popular” + “instituições”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Os primeiros historiadores da música popular urbana no Brasil	José Geraldo Vinci de Moraes	USP - (artigo)	2006
O estudo cultural da música popular brasileira: dois problemas e uma contribuição.	Álvaro Neder	IFRJ (artigo)	2010
Diversidade musical e formação de professores(as): qual música forma o(a) professor(a) de música?	Renan Santiago e Ana Ivenicki	UFRJ (artigo)	2017

Fonte – A autora

### 3. Anais da ANPPOM 2015 a 2020:

**Quadro 01** – Estudos encontrados a partir do descritor “ensino de música popular”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
O ensino da música popular brasileira: algumas considerações.	Radegundis Aranha Tavar Feitosa	UFRN	2015
Música popular na universidade: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem.	Júlio César de Melo Colabardini	UNICAMP	2017

Fonte – A autora

**Quadro 02** – Estudos encontrados a partir do descritor “música popular” + “ensino”

TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
Sa-bará-bidu-á: como é que eu chego lá?	Isac Rodrigues de Almeida	UFPA	2015
O ensino do canto popular na universidade pública brasileira: um breve panorama	Ana Paula Lima de Albuquerque	UFBA	2016
O percussionista pernambucano no mercado da música: entre a vivência da tradição e a formação acadêmica	Marcos Antonio Monte Silva	Instituto Federal do Ceará	2020
Universidade e atuação profissional: relações entre diferentes contextos de formação sob a perspectiva de músicos populares	Ana Luiza Miranda Pinto	UFPB	2020

Fonte – A autora

**Quadro 03** – Estudos encontrados a partir do descritor “música popular” + “educação musical”

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Identidade cultural e diversidade: Uma reflexão sobre a formação de professores de Música	Renan Santiago	UFRJ	2015
Estratégias pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da escuta do músico: apontamentos sobre as especificidades do som na música popular	Daniel Tápia	UFES	2020

**Fonte** – A autora

**Quadro 04** – Estudos encontrados a partir do descritor “música popular” + “instituições”

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
A relevância do estudo da técnica vocal para cantores populares brasileiros	Marcelo Matias Elme e Angelo José Fernandes	UNICAMP	2016

**Fonte** – A autora

#### **4. Anais dos Congressos Nacionais da ABEM 2015 a 2020:**

**Quadro 01** – Estudos encontrados a partir do descritor “música popular + educação musical”

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
A música popular na Universidade e suas possibilidades metodológicas: contribuições etnomusicológicas e antropológicas.	Rafael Souza Palmeira	Universidade Estadual de Campinas	2019

**Fonte** – A autora

**Quadro 02** – Estudos encontrados a partir do descritor “música popular” + “ensino”

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>ANO</b>
Formação do músico popular: diálogos com o currículo no ensino superior	Leticia Dias de Lima	UFMS	2019

**Fonte** – A autora

## APÊNDICE B

### Roteiro para entrevistas com os Mestres da Bituca

- Como você se aproximou da música? (Como começou a aprender?)
- Como foi sua formação musical?
- Qual a sua relação com a música popular? (Quais professores, quais cursos, quais experiências, quais as suas referências...)
- Quais as suas referências musicais?
- Quais as suas referências de mestres? Poderia me explicar?
- O que você ensinava na Bituca?
- Qual a importância da [nome da disciplina/oficina] na formação do músico popular?
- Como você pensava as suas aulas? (Qual o conteúdo? Qual o repertório? Qual a metodologia? Que tipos de exercícios? De onde saíam esses exercícios?)
- Como você avaliava o progresso dos seus alunos?
- Para você, como se forma o músico popular profissional?
- O que é um aluno de sucesso da Bituca? O que ele tem?
- O que é um bom músico popular pra você? Descreva.
- Para ser um aluno de sucesso na Bituca, na sua opinião qual é o nível (“nenhuma importância”, “pouca importância”, “importante” e “muito importante”) de importância dos seguintes fatores: Técnica; Conhecimento teórico; Talento; Experiência;
- Tem mais alguma coisa que você queria falar sobre a Bituca?

## APÊNDICE C

### Questionário online para egressos da Bituca

## O ensino de música popular na Bituca

Você está sendo convidado a colaborar com a minha pesquisa de mestrado que tem o objetivo de compreender as práticas de ensino da música popular na Bituca - Universidade de Música Popular. A pesquisa está sendo desenvolvida na Universidade de Brasília sob a orientação do Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira (UnB/UFJF).

Este questionário possui questões fechadas e abertas, e pretende conhecer um pouco sobre a sua experiência como aluno da Bituca.

Como benefício da sua participação nesta pesquisa, destacamos que o resultado final se circunscreve à sistematização de informações sobre as práticas curriculares ligadas à música popular, contribuindo para o avanço dos estudos nessa área.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

A sua participação é anônima, para que você possa se sentir livre para expressar suas opiniões. Não haverá, portanto, nenhuma forma de identificação pessoal ao longo da pesquisa ou em publicações resultantes da mesma.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento é virtual e ficará armazenado no drive da pesquisadora.

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo ou para verificar seus direitos, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável, Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira, pelo e-mail [marcus.medeiros@ufjf.br](mailto:marcus.medeiros@ufjf.br).

\*Obrigatório

- 
1. Fui informado (a) dos objetivos do estudo "O ensino de música popular na Bituca" de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Declaro que CONCORDO em participar desse estudo.
- NÃO CONCORDO em participar dessa pesquisa.

2. Quando você estudou na Bituca? \*

\_\_\_\_\_

3. Quais eram as suas expectativas ao ingressar na Bituca?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Como foi a sua experiência na Bituca? \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Como se ensinava música popular na Bituca? \*

\_\_\_\_\_

6. Abaixo está uma lista das oficinas oferecida na Bituca. Classifica a importância \* que essas oficinas tiveram na sua formação como músico popular?

Marque todas que se aplicam.

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importante	Muito importância	Não se aplica (não cursei)
<b>Instrumento musical / Canto</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Percepção Musical</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Prática de conjunto</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Musicalização - Kodály</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Preparação para o palco</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Harmonia</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Improvisação e criação</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Harmonia</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Improvisação e criação</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Engenharia de áudio e produção musical</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>História da Música</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Afinação e restauração de piano</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Arranjo</b>	<input type="checkbox"/>				

7. Para ser um aluno de sucesso na Bituca, na sua opinião qual o nível de importância dos seguintes fatores \*

*Marque todas que se aplicam.*

	Nenhuma importância	Pouca importância	Importante	Muito importante
<b>Técnica</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Conhecimento teórico</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Talento</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Experiência</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Você teria alguma sugestão para o ensino de música popular na Bituca? \*

---

---

---

---

---